



A Senda nos

Estudos da

**Língua Portuguesa**

**Fabiano Tadeu Grazioli**  
(organizador)

 **Atena**  
Editora  
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli  
(Organizador)

# A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A474	A senda nos estudos da língua portuguesa [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa; v.1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-492-4 DOI 10.22533/at.ed.924192407  1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa – Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série. CDD 469.5
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

Atena  
Editora

Ano 2019

## APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este primeiro volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais, via enunciados parafrásicos; o ensino de língua pelo caminho do gênero textual; a linguagem jurídica em uma perspectiva linguística, para fins de melhorar a relação entre o Direito e o cidadão comum, facilitando, assim, seu acesso à Justiça; a constituição do *ethos* discursivo dos pronunciamentos presidenciais dos países lusófonos Angola e Brasil, da década de 1990, uma vez que esses dois países têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa; a reconstrução e a ressignificação da história de vida dos Candangos, primeiros moradores de Brasília, partindo da análise de um conjunto de fotografias e de entrevistas.

Na sequência, os capítulos tratam da descrição das categorias nominais gênero linguístico e número sintático em Português Europeu, em confronto com sua ausência em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano; do processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da Gramática Funcional do Discurso, da Teoria Semântica Lexical e pelo Interculturalismo; do impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação de alunos com idade entre três e quatro anos (que contituiam, no momento da execuussão da proposta, uma turma de maternal II), especialmente em relação à formação de futuros leitores; da intercompreensão entre o português, o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o português – língua não materna – a alunos franceses, em universidades francesas.

Ainda seguindo o caminho anunciado no Sumário, os capítulos seguintes

abordam: as unidades fraseológicas portuguesas corpo humano; a análise do léxico, em uma abordagem discursiva, investigando as lexias que podem ser típicas da fala do homem acreano, no contexto do romance *O Empate*, de Florentina Esteves, uma escritora acreana; os processos enunciativos e, portanto, discursivos e interacionais no uso da materialidade sincrética no *site* da escritora Angela Lago, que tem como interlocutor o público infantil; a identidade e a subjetividade do negro nos ladrões (versos improvisados) do Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, à luz de pressupostos da análise do discurso de base francesa; o tratamento e apresentação de termos de áreas científicas nos minidicionários escolares do tipo 3, desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental II, público que usa com frequência o referido material; o uso de operadores argumentativos na construção de enunciados de editoriais, apresentando-os como correspondentes aos lugares da retórica clássica; a educação prisional sob a ótica foucaultina.

No último apanhado de textos, encontramos um capítulo que enfatiza uma abordagem teórica sobre a definição de literatura e o seu caráter artístico e estético; a produção seguinte trata da relação entre os estudos do pensador Mikhail Bakhtin e letras das canções de Tom Zé; outro capítulo focaliza o estudo da poesia medieval, tanto das cantigas profanas, quanto das cantigas religiosas; a seção posterior realiza uma análise do episódio “Os Doze de Inglaterra”, da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como ponto de partida aspectos literários e sintáticos; depois, um estudo que observa a descortesia estratégica proferida pelos personagens no romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues, demonstrando que as relações de interação são construídas por meio de estratégias argumentativas para atacar a imagem do interlocutor; e fecha a obra um capítulo no qual a pesquisa reflete sobre o papel do docente mediador na constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópico mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópico.

Fabiano Tadeu Grazioli

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS	
<a href="#">Maria Bernardete da Nóbrega</a> <a href="#">Maria das Dores Oliveira de Albuquerque</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
<a href="#">Cleide Inês Wittke</a> <a href="#">Jossemar de Matos Theisen</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>30</b>
A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA	
<a href="#">Luciana Helena Palermo de Almeida Guimarães</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>49</b>
ANGOLA E BRASIL – PODER E DISCURSO POLÍTICO A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS	
<a href="#">Patrícia Martins Mafra</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>63</b>
A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA NA VIDA DOS CANDANGOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE BARDIN	
<a href="#">Rita Barreto de Sales Oliveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>79</b>
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOMINAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
<a href="#">Celda Maria Gonçalves Morgado</a> <a href="#">Ana Sofia do Carmo Lopes</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924076</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>91</b>
PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO	
<a href="#">Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924077</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>103</b>
“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
<a href="#">Ana Carolina Vilela-Ardenghi</a> <a href="#">Adriana Sadagurschi</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924078</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>117</b>
THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES	
<a href="#">Carolina Nogueira-François</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9241924079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>128</b>
UMA ABORDAGEM SINCRÔNICA E DIACRÔNICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PORTUGUESAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO	
<a href="#">Maria Auxiliadora da Fonseca Leal</a>	
<a href="#">Karlla Andrea Leal Cruz</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>141</b>
UM ESTUDO DISCURSIVO DO LÉXICO EM <i>O EMPATE</i> , DE FLORENTINA ESTEVES	
<a href="#">Edilene da Silva Ferreira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>153</b>
OS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS ENUNCIATIVOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	
<a href="#">Carolina Fernandes da Silva Mandaji</a>	
<a href="#">Maria de Lourdes Rossi Remenche</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240712</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>165</b>
SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPAENSES	
<a href="#">Drieli Leide Silva Sampaio</a>	
<a href="#">Fabiana Almeida Sousa</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>178</b>
O TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DO VOCABULÁRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO EM MINIDICIONÁRIOS ESCOLARES DO TIPO 3	
<a href="#">Maryelle Joelma Cordeiro</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>191</b>
OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS NO GÊNERO EDITORIAL ENQUANTO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO	
<a href="#">Míriam Silveira Parreira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>215</b>
O PROJETO <i>EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE</i> , EM CAMPOS BELOS, GOIÁS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA	
<a href="#">Ronivaldo de Oliveira Rego Santos</a>	
<a href="#">Luciana Nogueira da Silva</a>	
<a href="#">Wanderson Luiz Oliveira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.92419240716</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>227</b>
O CARÁTER ARTÍSTICO E ESTÉTICO DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	
Deisi Luzia Zanatta	
Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.92419240717	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>236</b>
O QUE É QUE O RUSSO DE ORIOL TEM A VER COM O BAIANO DE IRARÁ?	
Celina Cassal Josetti	
DOI 10.22533/at.ed.92419240718	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>245</b>
POESIA PROFANA E RELIGIOSA NA ERA MEDIEVAL	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240719	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>262</b>
“OS LUSÍADAS”: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240720	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>275</b>
PRESERVAÇÃO DA FACE E (DES)CORTESIA NO DISCURSO LITERÁRIO DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR, DE NELSON RODRIGUES	
Fabiana Meireles de Oliveira	
Rodrigo Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92419240721	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>286</b>
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO	
Welton Rodrigues de Souza	
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240722	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>297</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>298</b>

## A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS

### Cleide Inês Wittke

Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL).  
Professora na Graduação e na Pós-Graduação  
em Letras. Centro de Letras e Comunicação,  
CLC.  
Pelotas. R/S

### Jossemar de Matos Theisen

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Centro  
de Letras e Comunicação, CLC. Pesquisadora na  
Universidade do Minho, Portugal.  
Pelotas. R/S.

**RESUMO:** O trabalho com a língua portuguesa via gêneros textuais é uma didática ainda recente na rede de ensino brasileira, no entanto, é possível vislumbrar resultados produtivos, especialmente na prática voltada à escrita (MACHADO, 2005; GUIMARÃES, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010). Assim, este capítulo objetiva socializar, descrevendo e refletindo sobre os resultados obtidos com uma oficina elaborada para o ensino da escrita, realizada em um oitavo ano do fundamental, em uma escola municipal do sul do Brasil. A partir de uma abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem (BRONCKART, 2008, 2012), montamos um dispositivo, através de uma sequência didática, com base no modelo didático de gênero desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), com a finalidade

de trabalhar a escrita pelo gênero crônica. Tomando o modelo da Escola de Genebra como base, no primeiro encontro, contextualizamos a proposta de escrita, seguindo com uma produção inicial do gênero selecionado. A leitura das crônicas produzidas pelos alunos funcionou como diagnóstico para delimitar os saberes a serem trabalhados nos módulos desse dispositivo didático. Com a realização das atividades nos três módulos previstos, finalizamos a proposta com uma produção final. A análise dos resultados obtidos com os textos produzidos (inicial e final) comprovou nossa hipótese de que o ensino de língua via gênero textual não somente motiva o aluno a escrever, mas também o faz refletir sobre o processo de escrita, bem como buscar sanar as dificuldades encontradas nessa prática social (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; WITTKE, 2015, 2016). Vale dizer que nossa proposta é parte do projeto de pesquisa intitulado *Estudos da linguagem e da língua sob uma perspectiva da Interação Verbal*, do qual fazem parte bolsistas, mestrandas e professoras universitárias de duas Instituições brasileiras de Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Português, Escrita, Gênero Textual, Crônica, Sequência Didática.

**ABSTRACT:** The work with the Portuguese language via textual genres is a recent teaching in the Brazilian education network. However, it is possible to glimpse productive results, especially in writing practice (MACHADO, 2005; GUIMARÃES, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010). So, the objective of this chapter is to socialize, describe and reflect on the results obtained with an elaborate workshop for the teaching of writing, held in an eighth grade of the fundamental, in a municipal school in the south of Brazil. Based on a sociodiscursive interactionist approach to language (BRONCKART, 2008, 2012), we set up a device, through a didactic sequence, based on the didactic model of genre developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010) for the purpose of working the writing by the chronic genre. Taking the model of the Geneva School as a base, in the first meeting, we contextualize the proposal of writing, following with an initial production of the selected genre. The reading of the chronicles produced by the students functioned as a diagnosis to delimit the knowledge to be work in the modules of this didactic device. With the completion of the activities in the three modules, we finalize the proposal with a final production. The analysis of the results obtained with the texts produced (initial and final) proved our hypothesis that the teaching of language via textual genre not only motivates the student to write, but also makes him reflect on the writing process, as well as seek to heal the difficulties encountered in this social practice (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; WITTKÉ, 2015, 2016). It is worth mentioning that our proposal is part of the research project titled Studies of language and language from a perspective of Verbal Interaction, which includes fellows, masters and university professors of two Brazilian Institutions of Higher Education.

**KEYWORDS:** Teaching, Portuguese, Writing, Textual Genre, Chronic, Didactic Sequence.

### 1 | INTRODUÇÃO

O ensino da escrita nas aulas de língua materna, de português, no nosso caso, não é uma atividade recente, pois uma investigação na trajetória histórica desse ensino revela que, juntamente com estratégias para desenvolver a competência em leitura, gramática e literatura, a partir de diferentes objetivos e enfoques teóricos, essa prática didática tem sido alvo constante no meio escolar. Todavia, ainda hoje, no século XXI, os resultados obtidos com esse ensino não são satisfatórios, portanto, continuam sendo fonte de pesquisas nas instituições de ensino superior.

Cabe lembrar que, nos anos de 1960 na Europa e por volta de 1980, no Brasil, com o surgimento de teorias do enunciado, do texto e do discurso, as quais definem a língua como um processo de interação verbal, cuja base é a perspectiva enunciativa e dialógica bakhtiniana (1992), tendo a produção de sentido como foco, não mais podemos trabalhar a língua como uma estrutura morta (mera forma), ou como uma simples representação do pensamento, no nível da decodificação. Não há

mais dúvidas sobre a importância de o usuário de uma língua ter conhecimento das convenções que regem a escrita (cultura); em contrapartida, também temos noção de que somente esse conhecimento não é suficiente para que o sujeito se comunique com adequação (eficiência) no meio onde vive. Mais do que decodificar, dominar uma língua é saber usá-la, produzindo sentidos, se comunicando - falando, lendo e escrevendo - com os outros que o cercam, nas diversas instâncias sociais, tanto na modalidade informal quanto formal.

Com foco no sentido produzido, o texto passou a ser assumido como objeto de estudo (também de ensino) e, ao ser abordado por sua natureza social funcional (MARCUSCHI, 2008, 2010), como (mega)instrumento (Schneuwly; Dolz, 2010) que possibilita a interação verbal, nas mais variadas situações comunicativas, o ensino de língua passou a ser concebido na ótica do texto e do gênero de texto (ou textual). Nessa perspectiva, o texto é fundamental, pois funciona como mediador entre a vontade comunicativa do autor, que faz uso das possibilidades linguísticas, textuais, enunciativas, pragmáticas, estilísticas e discursivas de uma língua, e da capacidade de percepção ou recepção do leitor. É esse entrelaçamento na interação verbal, materializado no texto e funcionando no gênero textual, que possibilita a produção de sentidos, a realização do projeto comunicativo (GUIMARÃES, 2006; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; KOCH, ELIAS, 2010).

Diante desse contexto social, inúmeras questões são formuladas tanto pelo professor formador (na universidade), pelo professor de língua materna em serviço (no ensino básico), quanto pelo futuro profissional ainda em formação, e elas têm dado origem a muitas pesquisas e reflexões, nos mais variados campos teóricos focados na linguagem. E foi nesse quadro de insatisfação que foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), cujo escopo é nortear e organizar o ensino em todo o país, sob a perspectiva do texto e do gênero textual. De modo inovador e desafiador (bastante vago, no entender de alguns estudiosos da área), o documento definiu o objeto de ensino e a metodologia (mesmo que não seja de modo detalhado) a ser desenvolvida nas aulas de língua materna (ROJO, 2002). Os Parâmetros identificam o texto como objeto a ser trabalhado e concebem a língua como um processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992), uma prática social.

A insatisfação com os resultados obtidos com o ensino de língua materna demandou a redefinição do objeto de estudo, bem como mudanças na maneira de abordá-lo, nas metodologias a serem adotadas. Nessas condições, se o professor (no meio universitário e no ensino básico) tomar o texto/gênero de texto como objeto de ensino e selecionar metodologias voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa (seja ouvindo, lendo, falando ou escrevendo), ele será capaz de criar condições para um trabalho interessante e produtivo na sala de aula, uma prática didática que realmente capacita o aluno a entender o funcionamento da língua e a interagir socialmente.

## 2 | O PAPEL DO TEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Partindo do princípio de que o sujeito produz sentidos quando se comunica por meio da palavra (verbalmente), vemos a aula de língua como uma prática diária de interação verbal. Cabe então ao professor criar oportunidades, via exercícios de leitura, fala e escrita, pelos quais o aluno possa desenvolver e aperfeiçoar o uso dessas capacidades de linguagem. Nessas condições, o texto/gênero textual se apresenta como objeto propício para ensinar e aprender uma língua, uma vez que esse (mega)instrumento é real e media as interações no nosso cotidiano, na sociedade letrada em que vivemos. Assim, não há necessidade de inventar objetos de ensino específicos ao meio escolar (os chamados gêneros escolares, como explicam Schneuwly e Dolz, 2010, como é o caso da redação escolar), mas fazer uso dos gêneros orais e escritos, mais ou menos formais, que existem e circulam socialmente.

Após reconhecer o texto/gênero textual como objeto de trabalho, sugerimos que o professor selecione diferentes textos para trabalhar em aula, oportunizando que o aluno entre em contato e estude variados gêneros de texto, os quais circulam diariamente na sociedade, nas mais diversas instâncias enunciativas. O adequado parece ser “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade” (PEREIRA *et al.*, 2006, p. 29).

Ao tomar o texto como ponto de partida e de chegada, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção de textos orais e escritos, é recomendado que o professor proponha diferentes atividades, por meio de sequências didáticas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010), ensinando o funcionamento da língua sob uma perspectiva textual, linguística, gramatical e semântica, caracterizando os diversos modos de organizar um discurso. Esse posicionamento implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relação entre a classe e a função das palavras na unidade maior que é o texto/discurso, entendendo e exercitando o emprego de enunciados que envolvem os processos de coordenação e subordinação, dentre outras atividades dessa natureza. Nessa perspectiva, o professor pode selecionar um gênero textual e, a partir do modelo didático de gênero (MDG), elaborar uma sequência didática (SD), com diferentes módulos para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, tanto na modalidade oral quanto na escrita (WITTKE, 2016), conforme resultado de pesquisa apresentado na última seção deste capítulo.

Resumindo, quando seleciona um ou mais textos para serem trabalhados em aula, o professor deve estar ciente da habilidade em leitura, em oralidade ou em escrita que busca desenvolver com seu projeto didático, pois assim poderá avaliar se o material selecionado é adequado aos objetivos a que se propõe. Isso mostra que a escolha do texto (ou textos) é o primeiro passo para obter bom êxito no

ensino de leitura, fala e escrita, independentemente do dispositivo adotado, seja ele elaborado por meio de uma SD ou não. Dessa forma, a escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva no desenvolvimento da capacidade comunicativa, quanto uma aula centrada exclusivamente em exercícios isolados e autônomos de metalinguagem.

Atualmente, parece que estudiosos e professores da área de linguagem não mais questionam sobre a validade em afirmar que o texto, via gênero textual, é um instrumento ideal para trabalhar uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 21), o texto é “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados”. E quando falamos em gênero, estamos pensando em um (mega) instrumento, materializado em um texto, que circula em nossa sociedade e viabiliza a concretização de cada projeto comunicativo (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

Como vemos, o texto é uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, um dizer coerente e adequado à comunicação oral ou escrita em dada situação social (WITTKE, 2015). Também podemos dizer que é uma mensagem que exerce com sucesso a funcionalidade comunicativa à qual se propõe. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto trata-se de “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

Os textos consistem em diferentes formatos/instrumentos, enquanto materialidade linguística, textual e discursiva, que os gêneros de texto assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de intencionalidade e de funcionalidade. Para Marcuschi (2010), eles são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, de acordo com a função social que exercem. Nessas condições, cabe ao professor de língua criar oportunidades, via dispositivos didáticos, para que o aluno possa estudar os mais diversos gêneros, tanto sua estrutura (materialidade linguística) quanto sua funcionalidade, capacitando-o a identificá-los e compreendê-los, bem como tornar o estudante apto a produzir e empregá-los nos mais variados eventos sociais.

Ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta os aspectos que remetem a seu processo de produção, circulação e recepção (BRONCKART, 2008, 2012). Suas condições de produção e de recepção dizem respeito ao produtor e ao receptor da mensagem, já a circulação refere-se ao veículo no qual o dizer circula (ROJO, 2002). Ainda quanto às condições de produção, vale lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor

e o interlocutor (podendo ser um leitor ou ouvinte), o que pressupõe regras, valores e normas de conduta advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Com uma abordagem interacionista sociodiscursiva, os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) explicam que o gênero de texto é uma questão de uso e o tipo de discurso refere-se à estrutura, à modalidade tipológica. No que tange à segunda abordagem, a dos 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).

Quando o texto, enquanto materialidade linguística, circula no dia a dia, em diferentes instâncias discursivas, exercendo papel de interação, de comunicação, ele assume a função de gênero textual (de texto, na abordagem interacionista sociodiscursiva de Schneuwly e Dolz, 2010) , ampliando sua extensão ao ponto de ser considerado impossível identificar a todos eles, enumerados em uma lista finita (MARCUSCHI, 2010).

Por conceber a língua como um processo de interação verbal e seu ensino como uma prática social (BRONCKART, 2012), entendemos que objetivo dessa prática docente consiste em criar oportunidades pelas quais o aluno possa exercitar de modo consciente o ato de se comunicar com o outro, ora lendo, ouvindo, falando e escrevendo, nas mais variadas situações interativas. Isso exige que a definição do objeto de estudo, a escolha dos textos e o modo de abordá-los sejam realizados a partir de diferentes dispositivos didáticos apropriados para que o aluno identifique, compreenda e saiba manusear os diferentes gêneros de texto que circulam nas mais variadas esferas sociais.

Com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2010), defendemos que a prioridade da aula de língua seja possibilitar condições para que o aluno entenda e faça uso do processo comunicativo, de seu funcionamento nas diferentes instâncias sociais. Essa tomada de posição exige que as atividades propostas sejam desenvolvidas com a finalidade de:

\* prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;

\* desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;

\* Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 42)

Considerando as condições supracitadas e a função de professoras formadoras de professores de língua, temos o compromisso de criar situações interativas em que o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando o papel de sujeito de sua história e se posicionando diante da realidade que o cerca. Acreditamos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros que circulam socialmente, familiarizando-se com eles, principalmente com os mais comuns, ele sentirá segurança na hora de interpretá-los e também de produzi-los. Dessa forma, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem acontecendo, muitas vezes, ao longo da história da educação brasileira.

### **3 | O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO USO DA LÍNGUA**

O profissional da linguagem com interesse em desenvolver a capacidade comunicativa do aluno tem a responsabilidade de disponibilizar estratégias de leitura e de produção oral e escrita, através de textos/gêneros textuais, as quais possibilitarão que o estudante desenvolva as diferentes competências em/de linguagem. No caso de estratégias de leitura, dentre as diversas possibilidades, podemos citar o roteiro de leitura, pelo qual o aluno vai entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também refletindo sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu cotidiano, dentro e fora da escola. Outras estratégias para desenvolver a competência leitora são a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave etc. Além disso, há a possibilidade de produzir resumos, paráfrases e resenhas, exercícios de leitura e escrita que desenvolvem a capacidade de compreender e de escrever diferentes gêneros de texto.

A escolha do texto/gênero textual como objeto de ensino também abre possibilidades de trabalhar a competência do oral, tanto em gêneros formais quanto informais (MARCUSCHI, 2008, 2010a). Depois de abordar questões importantes relacionadas à fala, às convenções que sustentam um diálogo, à oratória, o professor pode promover debates, júris simulados, entrevistas; criar programas de TV, de telejornais, de rádio, realizar dramatizações; enfim, pode propor atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de modo aleatório, mas a partir de uma didática organizada, chamando a atenção sobre as regras de uso social (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO, 2010).

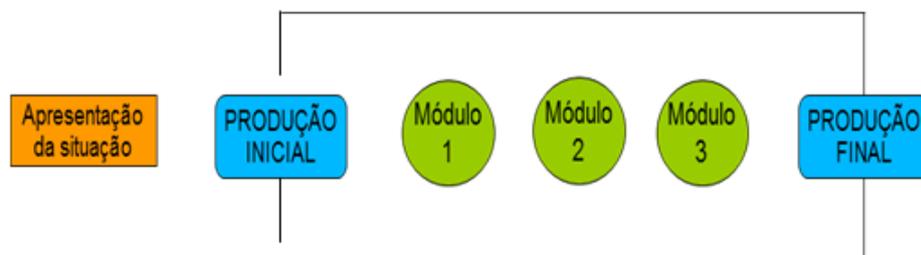
Após ter lido o texto e discutido sobre o tema, ter desenvolvido a expressão oral, cabe ainda trabalhar a competência em escrita. Dependendo do texto/gênero textual abordado, há uma grande variedade de atividades voltadas à produção escrita, que podem ser exploradas nas aulas de língua. Independentemente da estratégia

selecionada, cabe frisar que o aluno precisa saber por que ele vai escrever dado texto e quem poderá ser seu possível leitor. Deve ter ciência do gênero que vai produzir e conhecer suas características típicas (seus enunciados relativamente estáveis, segundo Bakhtin, 1992), tais como vocabulário e expressão, estrutura, onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção do dizer (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010; BRONCKART, 2012). É importante ainda que haja um leitor para o texto produzido (pois esse não deve ser sempre o professor) e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades encontradas no uso do léxico, da estrutura frasal e textual, de coesão e coerência, de pontuação, de grafia, de acentuação, de concordância, de conjugação verbal etc., desvios que tendem a tornar confuso o sentido produzido.

No que se refere ao ensino de regras gramaticais, sugerimos que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto produzido pelo aluno e trabalhe pontualmente somente esse. Pode adotar a didática de pesquisar na gramática, definindo e observando o uso do elemento gramatical em foco, ou também de realizar exercícios de fixação e de análise, conforme trabalhamos o uso da vírgula, no terceiro módulo (M3) da SD elaborada para a escrita da crônica, descrita na seção final deste capítulo. Uma leitura atenta e minuciosa dos textos produzidos pelos alunos pode apontar o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado, principalmente o desvio mais frequente, quando comparado com a escrita da língua padrão. A dificuldade no uso da gramática pode ser no nível de concordância, regência, ortografia, conjugação, acentuação, pontuação, entre outros aspectos dessa natureza.

No abrangente campo de ensino de língua e de suas variadas possibilidades, o MDG desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), tem se mostrado como um dispositivo didático bastante promissor para ensinar o gênero oral e escrito nas aulas dessa disciplina. Todavia, considerando que a realidade de ensino no Brasil é diferente do contexto vivenciado na Suíça, mais especificamente em Genebra, onde esse modelo vem sendo aplicado e aperfeiçoado desde os anos de 2001 (WITTKE, 2015; WITTKE, CORDEIRO, 2016), cabe ao professor brasileiro conhecer e dominar o dispositivo, adaptando-o, ajustando-o à realidade e às necessidades de suas turmas.

O modelo didático construído para trabalhar um gênero, seja ele oral ou escrito, é constituído por uma SD organizada em diferentes etapas: *apresentação da situação* (consiste na contextualização da proposta de produção de um gênero, do projeto de comunicação); *produção inicial* (que serve de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos módulos); *os diferentes módulos*: M1, M2, M3, Mn (nos quais são desenvolvidos os diversos exercícios voltados a ensinar as características e o uso de um dado gênero de texto); e a *produção final* (texto final em que o aluno pode colocar em prática os saberes abordados em cada módulo), como mostra o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83):



Assim como outros dispositivos didáticos existentes, o modelo supracitado demanda estudo, análise, questionamentos, ao longo da formação inicial do professor de língua, pois, ao conhecê-lo e dominá-lo, esse profissional poderá adaptá-lo em conformidade com as realidades das turmas com as quais vai trabalhar. Isso nos faz questionar se os cursos de Letras estão preparando os futuros professores para trabalharem a língua com base no texto/gênero textual. Caso estejam, com quais objetivos e a partir de quais metodologias? Há quase duas décadas, os PCNs (BRASIL, 1997, 1998) já apontam o texto e o gênero textual como objeto de estudo e de análise nas aulas de língua, então, vinte anos não deveriam ser suficientes para estarmos vivenciando um maior número de experiências dessa natureza no ensino superior e também nas escolas? Na tentativa de colocar em prática, ainda que de modo experimental, seguimos nosso estudo apresentando uma SD produzida por um grupo de pesquisa, com vistas a ensinar a escrita, via gênero de texto, no ensino fundamental.

#### **4 | UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER A CAPACIDADE DE ESCRITA**

A proposta de escrita do gênero crônica tem como base o MDG desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (SSCHNEUWLY, DOLZ, 2009, 2010), cujo embasamento teórico é interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2012; MACHADO, 2005; GUIMARÃES *et al.*, 2007.). Optamos por produzir uma SD para ensinar a escrita de uma crônica, por ver nesse dispositivo uma possibilidade de nortear tanto o trabalho do professor, no ensino, quanto do aluno, na aprendizagem, já que a sequência é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 82). Segundo esses autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Ao elaborar ou ajustar uma SD, o professor pode propor diferentes atividades de observação, manipulação e análise de unidades linguísticas e semânticas. Nesse sentido, o ensino de língua pode centrar-se em vários aspectos, principalmente,

nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 96)

A SD para ensinar a escrita de uma crônica foi construída para ser aplicada em um 8º ano de uma escola municipal da região sul do Brasil. Após selecionar a escola e a turma, conversamos com a professora titular e ela sugeriu que trabalhássemos com a crônica, uma vez que esse gênero é acessível, breve e apropriado para trabalhar no ensino fundamental. Por abordar temas contemporâneos, geralmente polêmicos, achamos que esse gênero seria propício ao tempo que nos foi dado para realizar nossa oficina.

Após delimitar o gênero, selecionamos obras do cronista Luís Fernando Verissimo e iniciamos a organização da proposta de escrita, distribuída em seis encontros semanais, de duas horas-aula cada um. Conforme o MDG, o primeiro deles serviu para apresentar a situação da proposta, quer dizer, explicar aos alunos qual seria o projeto de comunicação foco de nossas aulas voltadas à escrita de uma crônica, preparando-os tanto para a produção inicial quanto para a produção final. A atividade do primeiro encontro foi organizada a partir da leitura da crônica chamada *Nomes*, de Verissimo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) esclarecem que a apresentação da situação diz respeito ao “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. É uma etapa fundamental e difícil, que demanda dois eixos: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. O primeiro deles implica responder questões do tipo: Qual é o gênero a ser abordado?, Quais são os possíveis leitores (a quem se dirige)?, De que modo o texto vai circular na escola ou fora dela?, Todos os alunos participarão da produção (qual será o papel de cada um)? Já o segundo eixo diz respeito aos saberes que serão trabalhados ao longo da produção (no nosso caso, de um texto escrito). Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 85), o momento inicial de apresentação do projeto de comunicação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

Seguindo o modelo adotado, no segundo encontro, criamos uma situação para os alunos produzirem um primeiro texto. A partir do início de uma história, eles foram estimulados a dar continuidade à narrativa, construindo uma crônica, ou seja, a produção inicial. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86), essa produção é o primeiro momento de aprendizagem da SD, pois essa etapa é “um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os,

assim, a seus próprios limites”.

Feito isso e com as produções dos alunos em mãos, os membros da pesquisa reuniram-se e fizeram uma leitura atenta de todos os textos (com comentários, pois, posteriormente, o material foi devolvido aos alunos), na busca de dados que pudessem nortear os saberes necessários a serem trabalhados nos três módulos da SD, com vistas a aperfeiçoar a capacidade de escrita de uma crônica.

Após a leitura das produções iniciais, construímos três módulos (certamente que precisaríamos de mais módulos para dar consistência à proposta de comunicação escrita da crônica, mas foi preciso ajustá-los ao tempo que nos foi disponibilizado para aplicar a atividade<sup>1</sup>), os quais deveriam ser desenvolvidos em três encontros semanais, de duas horas-aula cada um deles. A elaboração dos módulos foi orientada com base na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87) de que, nessa etapa da SD, trabalhamos “os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Conforme orientam esses autores, ao elaborar os módulos, procuramos responder três questões-chave, sendo elas: Quais dificuldades na expressão (oral ou) escrita abordar?, De que forma construir um módulo para dar conta de um problema pontual?, De que maneira sistematizar os saberes trabalhados nos módulos?

A partir das condições de produção de nossa proposta de escrita, no primeiro módulo (M1), programamos leituras de sete crônicas de Verissimo, dividindo a turma em pequenos. Iniciamos essa aula trazendo informações sobre o autor, sua obra e a origem do gênero crônica (CRUZ, COSTA-HÜBES, 2016). Depois de ler a crônica de seu grupo, os alunos foram orientados a socializar para a turma aquilo que entenderam, momento em que foi dada ênfase aos sentidos expressos nos textos, observando o que foi dito, de que modo foi dito, cobrando posicionamento deles perante o tema abordado na história lida. Nesse momento, também foram trabalhadas questões de produção, recepção e circulação da crônica na nossa sociedade, com vistas a levar os alunos a perceberem a materialidade textual como um (mega)instrumento que circula e produz sentidos.

Ainda nesse mesmo encontro, com o objetivo de os alunos identificarem quais são as características do gênero crônica, observando conteúdo (tema), elementos textuais (composição) e de estilo (domínio no uso do léxico, da ortografia e de elementos linguístico-gramaticais), bem como fossem capazes de colocar esses conhecimentos em prática na produção final (e nas demais situações de escrita de um texto narrativo), apresentamos uma planilha pela qual deveriam identificar os elementos da narrativa no texto lido e depois socializar os resultados com o grande grupo. Com uma perspectiva bakhtiniana, assim como Dolz e Schneuwly (2010, p. 44), também definimos o gênero considerando suas três dimensões:

1. O quesito tempo foi uma das grandes dificuldades deste projeto de escrita, uma vez o prazo máximo que obtivemos para desenvolver a SD na turma selecionada viabilizou apenas seis encontros. Adicionado a esse obstáculo, foi preciso lidar com as constantes mudanças no horário da turma, principalmente em função de haver professores em greve, o que acabou dificultando a dinâmica da proposta.

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.

A partir das dificuldades de escrita encontradas nas produções iniciais dos alunos, decidimos elaborar exercícios voltados ao uso de elementos de coesão e de coerência no segundo módulo (M2). Com esse intuito, recortamos fragmentos desses textos, formando o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) chamam de “*corpora* (frases a serem melhoradas)”. A partir desse material, elaboramos exercícios de reescrita para aperfeiçoar o uso de elementos de coesão referencial (principalmente no emprego excessivo de ele/ela, explicando a funcionalidade do recurso de substituição) e sequencial (ênfatisando o uso de advérbios de tempo e de espaço, de conectivos, do tempo verbal), que, quando bem empregados, dão textualidade e coerência à mensagem<sup>2</sup>.

Também elaboramos uma tabela, mostrando elementos de coesão referencial e sequencial para auxiliar os estudantes na atividade de reescrita. Mesmo que parcialmente (já que propomos a reescrita de fragmentos e não do texto inteiro), esse momento possibilitou a experiência com a reescrita de seu próprio dizer, pois concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94), quando os autores dizem que “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Considerando que a ortografia, a construção sintática e as regras gramaticais são questões específicas da língua, enquanto forma e não dependem do gênero em estudo, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) foi direcionada ao domínio do registro, da escrita propriamente dita. Selecionamos trabalhar com a vírgula porque esse uso foi uma dificuldade recorrente nos textos dos alunos. Os desvios gramaticais, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97), são “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Assim, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) teve o objetivo de levar o aluno a tomar consciência do papel sintático e semântico que a vírgula desempenha na comunicação, especialmente na produção escrita. Para tanto, selecionamos nova crônica de Verissimo (ainda não lida), eliminamos as vírgulas e levamos o texto para a sala de aula. Depois de uma leitura silenciosa, imediatamente, os alunos perceberam que tinha algo estranho, pois sentiram dificuldades em compreender com clareza o sentido transmitido no texto.

Na sequência, lemos a crônica em voz alta, com entonação sem as pausas das vírgulas. Após discutir questões temáticas abordadas no texto, evitando usá-lo como mero pretexto para estudar a vírgula, em duplas, os alunos releam, 2. Havia a intenção de trabalhar o uso dos discursos diretos e indiretos, estruturas bastante importantes aos textos narrativos, modalidade textual das crônicas estudadas, mas não houve tempo suficiente para abordar esse saber. Pretendemos incluí-lo na próxima versão dessa SD.

pontuando quando achavam necessário. Como instrumento de apoio, foi distribuída uma planilha com as principais regras de uso da vírgula. Encerramos o exercício, projetando o texto original no quadro, observando e comentando os usos que o autor fez da vírgula. Aproveitamos o momento para distinguir os empregos obrigatórios da vírgula daqueles optativos e referentes ao estilo do autor, mostrando que tanto um quanto o outro interferem nos sentidos produzidos.

Finalizamos a proposta com um novo comando, um diferente contexto para produzir outra crônica. A partir de imagens coladas no quadro e de uma proposta motivadora, os alunos foram novamente convidados a produzir uma crônica. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90), a produção final dá ao aluno “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”.

Mesmo que tenhamos feito poucos encontros, desenvolvendo poucos saberes, foi possível notar que houve progresso na escrita da produção inicial em relação à final. Observamos avanços na construção da história (informatividade e criatividade, com mais ações), no uso dos elementos da narrativa, no emprego de recursos de coesão, tanto referencial (substituição por sinônimos, pronomes) quanto sequencial (mais uso de marcadores textuais de tempo, de lugar), na conjugação verbal, elementos que, no seu conjunto, deram mais textualidade ao texto. A partir desse resultado, podemos dizer que o MDG, via SD, é um bom dispositivo para ensinar um gênero oral e escrito nas aulas de língua.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, vemos a aula de língua materna como um espaço onde precisamos trabalhar e aperfeiçoar a capacidade comunicativa do aluno (WITTKE, 2015). Para tanto, o professor deve trabalhar com dispositivos didáticos que desenvolvam sua capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio, habilitando-o a produzir os gêneros orais e escritos mais comuns usados socialmente. Os resultados obtidos com a oficina de escrita da crônica nos levam a concluir que o MDG, por meio de uma SD, quando adequada à realidade da turma em foco, se mostra como uma metodologia eficaz e produtiva para esse ensino, pois, além de organizar a didática do professor (orientando suas escolhas didático-pedagógicas), também norteia e facilita a aprendizagem do aluno.

A partir das dificuldades de escrita observadas nas produções iniciais, elaboramos uma SD, cujas atividades propostas nos três módulos buscaram desenvolver o uso da linguagem em diferentes aspectos, abrangendo elementos que caracterizam um gênero: tema/conteúdo dizível (com enfoque discursivo), composição (com enfoque textual) e estilo (uso de elementos linguísticos de coesão, coerência

e demais regas da língua). Vale dizer que o modelo se mostrou eficiente ao ensino e à aprendizagem de uma situação de comunicação, aqui, no caso, na modalidade escrita. Essa proposta, além de motivar os alunos a se envolverem nos exercícios e produzirem seus textos, também despertou interesse para que escrevessem de modo consciente e criativo, tendo a preocupação em se expressarem com clareza.

Como já dito, pretendemos dar continuidade a essa pesquisa e, na sequência, vamos repensar e reorganizar a SD voltada ao ensino da escrita de uma crônica. Com as reflexões já efetuadas, sabemos que precisamos de mais encontros, mais módulos, para desenvolver outros saberes, alguns já citados neste capítulo, necessários ao aperfeiçoamento das capacidades de linguagem a esse projeto de comunicação. Além disso, um estudo mais aprofundado comparando as duas produções, inicial e final, também indicará caminhos adequados para aperfeiçoar nossa oficina de ensino da escrita.

## REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

CRUZ, S.A.C.; COSTA-HÜBES, T.C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressões em expressões oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 35-60, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, (5e et 6e). Bruxelles: DeBoeck & Lancier S.A., 2001. Site: <http://archiveouverte.unige.ch/unige:34884>

\_\_\_\_\_. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 213-239, 2010.

- GUIMARÃES, A.M.M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, v.6, n.3, p. 347-374, set./dez, 2006.
- GUIMARÃES A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.
- PEREIRA, C.C. *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura: Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.
- WITTKE, C. I. *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores*. Saarbrücken: Editora Verlang. Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- \_\_\_\_\_. Estudo de material de produção escrita realizado por meio de gêneros Textuais. *Signum: Est. Ling.*, Londrina, n.19/1, p.94-118, jun, 2016.
- WITTKE, C.I.; CORDEIRO, G. S. O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Gláís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v 41, n. 71, p. 189-203, maio/ago, 2016.

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**FABIANO TADEU GRAZIOLI** é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Análise do discurso 165

### C

Crônica 15

### D

Diacronia 128

Dicionários escolares 178, 190

Discurso 6, 1, 46, 49, 51, 60, 61, 62, 91, 92, 93, 141, 142, 143, 144, 165

### E

Educação infantil 103, 109, 115

Efeitos de Sentido 49

Ensino 7, 10, 15, 28, 29, 46, 87, 89, 169, 178, 179, 183, 186, 209, 215, 224, 225, 245, 286, 287, 297

Ensino de língua 29, 178

Escrita 15

### F

Fotografia 8, 63, 65, 66, 77

Fraseologia 128, 130, 139

### G

Gênero Textual 15

### H

História Oral 63, 66, 76

### I

Identidade 165

### J

Juridiquês 30, 37

Justiça 6, 8, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 200, 208, 215, 219, 220, 221, 225, 226

## **L**

Lexicografia 178, 179, 180, 181, 182, 190

Linguagem escrita 103

Linguagem jurídica 30, 46, 47, 48

Linguagem oral 103, 110

Literatura 103, 106, 141, 230, 235, 236, 239, 245, 246, 261, 274, 297

Lusofonia 49

## **M**

Memória 8, 62, 63, 65, 66

Multiletramentos 153

## **P**

Português 6, 15, 37, 46, 48, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 102, 117, 118, 126, 128, 130, 131, 140, 165, 180, 215, 285, 297

Português para estrangeiros 126

Práticas de leitura 153

## **S**

Semiótica 153, 158, 160, 163, 164

Sequência Didática 15

Sincronia 128

Subjetividade 165, 226

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-492-4



9 788572 474924