



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

**JOSILENE FELINTO DA SILVA**

**A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA**

**GUARABIRA – PB  
2017**

**JOSILENE FELINTO DA SILVA**

**A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA**

Artigo apresentado ao Departamento de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de graduada em Letras Português-Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Furtado da Costa.

**GUARABIRA – PB  
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE  
GUARABIRA/UEPB

S586c Silva, Josilene Felinto da

A contribuição das sequências didáticas na perspectiva  
do interacionismo sociodiscursivo: um olhar sobre a crônica /  
Josilene Felinto da Silva– Guarabira: UEPB, 2017.

21 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras  
Português-Inglês) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Profa. Dra. Marta Furtado da Costa.”

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Língua  
Portuguesa. 3. Gênero Discursivo 4. Crônicas. I.Título.

22.ed. CDD B869.8

JOSILENE FELINTO DA SILVA

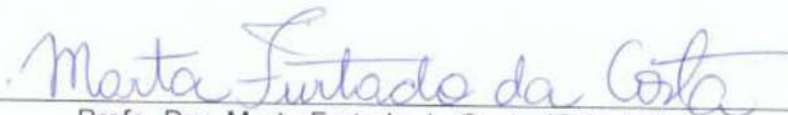
A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA

Artigo apresentado ao Departamento de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de graduada em Letras Português-Inglês.

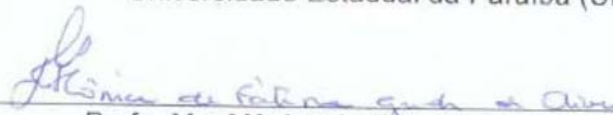
Área de concentração: Linguística Aplicada.

Aprovada em: 02/08/2017

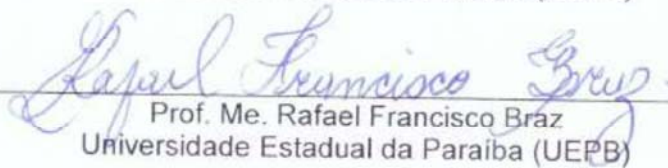
Banca Examinadora



Profa. Dra. Marta Furtado da Costa (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Rafael Francisco Braz  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

GUARABIRA  
2017

A Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse, ao longo de minha vida, e não somente nestes anos como universitária, mas que em todos os momentos é o maior mestre que alguém pode conhecer.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Em especial, a minha orientadora, professora e mentora intelectual, a Senhorita Dra. Marta Furtado da Costa, minha orientadora, por não desistir de mim, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções, incentivos e apoio na elaboração deste trabalho e que me ajudou a realizar um sonho, que é a minha formação.

À Professora a Senhorita Ma. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira, por aceitar estar em minha banca.

Ao Professor o Senhor Me. Rafael Francisco Braz, por se dispor a estar em minha banca.

Aos meus pais Damião e Maria e a minha irmã Joelma pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Agradeço ao meu marido Abílio Arruda, que de forma especial e carinhosa, encorajou-me, e nas minhas dificuldades me fortaleceu, me dando apoio e incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

À minha filha Rharynnea Shabelly, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo superior, sempre entendeu que o futuro é feito a partir da constante dedicação no presente.

Meus agradecimentos aos meus irmãos, amigos e companheiros de trabalhos, Júnior, Anilda e Kahlil, que fizeram parte da minha formação e que vão continuar presentes em minha vida.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	07
2	GENÊROS DISCURSIVOS NO ENSINO: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	08
3	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO .....	14
4	O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA .....	16
5	CONCLUSÃO .....	19
6	REFERÊNCIAS .....	22

# A CONTRIBUIÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UM OLHAR SOBRE A CRÔNICA

Josilene Felinto da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A discussão sobre o uso dos gêneros textuais em sala de aula sempre é motivo de debates e pesquisas em todas as fases do ensino. Neste sentido, partindo de uma inquietação pessoal e profissional, o presente artigo tem como objetivo analisar a aplicação de uma sequência didática (SD) direcionada ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II (9º ano). A referida SD apresenta uma proposta de estudo voltada ao gênero crônica. O aporte teórico que fundamentou o nosso trabalho está ancorado no interacionismo sociodiscursivo, através dos trabalhos Bronckart (1999, 2006), Marcuschi (2008), Brayner (1992), Candido (1993) e Koch (2009). Nossa pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede privada do Município de Guarabira-PB, na turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. Concluímos que o uso de sequências didáticas pode sim contribuir para práticas pedagógicas melhor fundamentadas, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de produção escrita dos alunos.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo. Língua Portuguesa. Gênero Discursivo. Crônicas.

## INTRODUÇÃO

Será que é possível trabalhar a essência dos gêneros discursivos em turmas de Ensino Fundamental II? De certa sim, uma vez que se busca a aprendizagem como algo universal, que abranja todos os níveis e possibilidades de ensino. Esta foi a pergunta que motivou o presente trabalho. Levamos em consideração as diretrizes que norteiam o interacionismo sociodiscursivo e nos preocupamos em buscar práticas educativas a serem trabalhadas em sala de aula, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz e uma maior interação do aluno com a língua materna, com o discurso e com a própria essência do diálogo em sala de aula.

Neste sentido, o presente artigo busca, em sua ênfase educacional e de caráter

---

<sup>1</sup>Aluna de Graduação em Letras Português-Inglês na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.



discursivo, com o intuito de estabelecer relações dialógicas entre os postulados teórico-filosóficos do interacionismo sociodiscursivo, aproximar a compreensão do pensamento desses autores com a realidade encontrada na turma do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais do Instituto Paulo Freire, Guarabira – PB.

Sempre que falamos na abordagem dos discursivos, também chamados de gêneros textuais por alguns autores, em sala de aula, os debates são repletos de contribuições e, com frequência, resultam em inúmeras propostas de pesquisas. Podemos dizer que também foi assim que surgiu a proposta da presente pesquisa. Partindo de uma inquietação pessoal e partilhada com os colegas profissionais formados e em formação.

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo analisar a aplicação de uma sequência didática (SD) em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede privada, localizada no Município de Guarabira-PB. A referida SD aborda o gênero discursivo crônica.

O artigo em estudo trata-se de um trabalho de retorno bibliográfico, e um estudo de campo, retratando a realidade da aprendizagem do grupo de informantes em questão.

Para esta pesquisa bibliográfica-qualitativa, trabalhamos o conceito defendido por autores como: Brayner (1992), Candido (1993), Koch (2009), Marcuschi (2008), Bronckart (1999, 2006), entre outros, que foram fundamentais para compor a busca por conceitos e na composição de atividades de linguagem, textos e discursos, em especial no uso das crônicas dentro de sala de aula. Assim, a seguir, iremos discutir os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo e suas implicações para o ensino da Língua Portuguesa.

## **2 GENÊROS DISCURSIVOS NO ENSINO: O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Entende-se interacionismo sociodiscursivo como sendo uma abordagem dos gêneros que se inscreve no quadro geral de uma psicologia de linguagem, que formula, através da linguagem, do discurso propriamente dito, com operações construtivas dos mundos discursivos que estabelecem arquétipos psicológicos, determinando a passagem do nível psicológico para um nível de operações mais real,

encaminhada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social. Daí a nomenclatura *interacionismo sociodiscursivo*. Sendo assim, segundo Bronckart (2006, p.13) “o interacionismo sociodiscursivo é um quadro teórico que entende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

A proposta de Bronckart (2006) foi tão importante para os estudos da psicogênese da linguagem que muitos são os trabalhos que debatem sua linha de pesquisa, assim, como bem discorre Paviani (2011, p.64), ao dizer que

Entre as tendências teóricas que fundamentaram os processos de ensino com suas respectivas repercussões na aprendizagem, a teoria do interacionismo sociodiscursivo, proposta por Bronckart, é uma das mais relevantes. Mas o que se destaca, inicialmente, é o aproveitamento das contribuições das ciências humanas na solução de problemas como o da aprendizagem, numa tentativa de promover movimento inverso, isto é, de romper os limites entre as fronteiras do conhecimento, pois, segundo o autor, esses problemas envolvem, de um lado, relações de interdependência, por exemplo, de estudos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, e, de outro, os processos culturais, sociais e históricos que “se agregam e se coconstroem”.

Segundo Paviani (2011), o conceito de educação está relacionado a uma transformação do ser através da linguagem e de sua aplicabilidade na vida comum, de forma que, destaca a importância do conceito de aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD) segundo Bronckart, explicitando como o mesmo vê a educação associada intrinsecamente à linguagem e a sua ação, como a exposição de atividades sociais que produzam textos, revelem as competências dos alunos, em como o trabalho com os gêneros textuais e tipos discursivos em que o professor se aproprie dos processos de ensino e aprendizagem, como bem foi esperado na proposta do trabalho de campo.

De acordo com Bronckart (2006, p.42) “a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Ou seja, nos dias atuais considera de suma importância o domínio de duas práticas sociais de letramento, a leitura e a escrita, já que em pequenas atividades rotineiras tais práticas são utilizadas, podendo possuir uma complexidade e uma variação em função da realidade em que os indivíduos estão inseridos.

O conceito de diversidade é entendido como o reconhecimento das diferentes manifestações do ser humano, desde aspectos relacionados às variedades

linguísticas, étnicas, culturais, orientações sexuais, origens sociais e crenças diversas, até às distintas necessidades educacionais especiais, associadas ou não a deficiências, que alguns indivíduos possam apresentar.

Contudo, os estudos em Linguística Aplicada têm demonstrado que muitas pessoas atestam a dificuldade da apropriação social de tais práticas e que por isso é relevante que no processo de escolarização se enfatize a apropriação dessas práticas. Pondo-se novos desafios ao educador, nesse sentido o presente trabalho tem como objetivo refletir acerca de novos desafios do professor, a fim de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de leitura/escrita como um processo contínuo da formação da ação de linguagem dentro do desenvolvimento sociolinguístico.

Sendo assim, segundo Bronckart (2006, p.101) a ação de linguagem define-se como

no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo (...) e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal". É nesse segundo nível que, segundo o autor, "a noção de ação de linguagem federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal". Essas ações estão ligadas à utilização das formas comunicativas e se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, à utilização dos gêneros textuais.

Diante dessa realidade, o presente trabalho se detém na reflexão sobre o ensino aprendizagem de leitura/escrita, dentro da perspectiva da linguística aplicada dos preceitos do interacionismo sociodiscursivo, enquanto recurso de novos paradigmas teóricos da linguística levados à prática dentro do processo educacional. Visto o processo de insucesso da escola brasileira resultando na exclusão social, essa temática fez-se presente para melhor compreender o campo da linguística aplicada e suas vertentes teóricas e metodológicas.

Ao falarmos de leitura, é comum pensarmos de imediato em textos, livros, autores, mas esquecemos muitas vezes que a leitura começa antes mesmo da alfabetização e é preciso mostrar para os alunos que ela possui uma função social, seja ela composta de palavras ou imagens.

Nesse sentido é que o ensino o interacionismo sociodiscursivo na escola deve-se ocorrer de forma contextualizada, cabendo ao professor proporcionar o desejo do educando de compreender, levando-o a ver que as palavras e imagens têm sentido e

só depois partir para o ensino instrucional, da linguística aplicada, introduzido nas ciências linguísticas e na linguagem da educação (BRONCKART, 2006).

O surgimento dos conceitos do interacionismo sociodiscursivo deve-se à necessidade de nomear as práticas sociais de leitura e escrita que ultrapassassem o sistema alfabético/ortográfico (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Preocupando-se com tal situação, especialmente com as dificuldades na prática de leitura dos alunos, o que resulta em consequências graves no desenvolvimento desses alunos como leitores críticos.

O interacionismo sociodiscursivo visa demonstrar que as práticas de linguagem ou os textos são formas básicas do desenvolvimento humano em relação aos conhecimentos, aos saberes, ao desenvolvimento de habilidades e competências, todos relacionados ao agir e ao fazer humanos. Comenta Bronckart que essa é uma posição chamada por alguns de “logocêntrica”, mas que, para ele, trata-se de um logocentrismo moderado, pois nega-se neste o “determinismo sociolinguageiro” que sustenta as práticas de linguagem como fundamento de qualquer agir e fazer humanos. O autor salienta ainda que essa visão não deveria nos levar a negar as capacidades cognitivas que procuram se libertar das restrições sociais, culturais ou de linguagem, como Piaget as descreveu (PAVIANI, 2011, p. 65).

Ou seja, “a aquisição da linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea, multidisciplinar.” (SCARPA, 2009, p. 205). Esta recebe contribuições advindas da Psicologia e da Linguística, e recobre algumas subáreas, tais como: a aquisição da língua materna, na qual se insere esta pesquisa, a aquisição da segunda língua, e a aquisição da escrita e/ou de língua estrangeira.

O aluno deve conhecer os diversos gêneros textuais e assim ampliar seu universo linguístico, como discute Marcuschi (2002, p.35), “a relevância maior de tratar os gêneros discursivos acha-se particularmente situada no campo do interacionismo sociodiscursivo”.

Esta abordagem é de certa forma, totalmente contrária ao inatismo chomskiano e ao cognitivismo piagetiano. O interacionismo social defendido por Vygotsky, afirma que os fatores sociais, comunicativos e culturais devem ser levados em conta na aquisição da linguagem.

Assim, Vygotsky (1997) explica a aquisição como tendo origens sociais externas, derivadas das trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Para ele, a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, através, principalmente da linguagem (*apud* SCARPA, 2009, p.214).

Outro conceito de Vygotsky (1997) é a mediação, na qual toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos que trazem consigo conceitos consolidados na cultura a qual pertence o sujeito. Desse modo, o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto. Ao internalizar um procedimento, a criança se “apropria” dele, tornando-o voluntário e independente.

E são as seguintes transformações que ocorrem no processo de internalização: primeiro, uma operação que representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; segundo, um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; e por fim, a história das relações reais entre as pessoas são constitutivas dos processos de internalização.

Esta teoria ainda afirma que o *input* é um importante fator de aprendizagem da linguagem (SCARPA, 2001, p. 215). E uma das questões que se tem colocado a este respeito é a de que se um bebê será atingido por todas as amostras linguísticas que ele está exposto ou se as amostras que irão ter influência na aquisição têm um caráter seletivo?

Desse modo, a interação social é uma troca comunicativa entre a criança e o adulto, um pré-requisito básico no desenvolvimento da linguagem na criança. Vygotsky (1997) também considera que o significado da palavra é a chave de compreensão da relação pensamento e linguagem, logo, sendo também da consciência e da subjetividade. Sendo assim, o aluno é o sujeito no processo de aquisição da linguagem, construindo seu conhecimento de mundo com a ajuda do outro (ELLIS, 1997).

Para Paviani (2011), o interacionismo sociodiscursivo transforma a construção das capacidades cognitivas do ser humano, segundo o que Jean-Paul Bronckart (2006) explicita em sua obra, como em pode-se ver a seguir:

Para Bronckart, a construção de capacidades cognitivas (universais) é resultado de um processo segundo que se aplica às capacidades de pensamento, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem (PAVIANI, 2011, p. 65).

De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos. Assim, a investigação aqui trazida é de interesse aos que trabalham e militam nessas áreas, sendo de suma importância se trabalhar com gêneros discursivos.

A partir dessa explanação, vemos a relevância do conhecimento prévio do leitor para compreensão de quaisquer discursivos ou gênero textual, pois, quando lemos, passamos por esses tipos de conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico até chegarmos à compreensão.

Para chegarmos à compreensão do texto, também faz-se necessário termos objetivos definidos para a leitura de um determinado gênero. Sendo assim, quando lemos uma receita culinária, o objetivo para essa leitura pode ser a busca de informações sobre quais ingredientes utilizar, o modo de fazer, etc. Para haver a compreensão do que está escrito na receita, utilizamos o nosso conhecimento prévio e mesmo sem ser especialista em culinária conseguimos satisfazer algum dos objetivos.

Percebe-se que a proposta da escola para o ensino de língua, ou seja, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, tem sido o de ensinar as regras gramaticais, considerando-as relevantes para a formação de leitores competentes.

Sendo assim, segundo Bronckart (2006) alguns pontos didáticos são fundamentais para se trabalhar com o interacionismo sociodiscursivo, como etapas de um projeto desenvolvido pelo próprio autor para melhor compreensão dos estudiosos nesta área, vamos a elas:

1º - Na primeira fase, “voltaram-se para a criação e a testagem das sequências didáticas” (“Pedagogie du texte”, 1985), procurando elaborar um modelo teórico que sustentasse e esclarecesse essa abordagem prática de ensino. Esse “modelo” passou por vários esboços, além de análises e testes (2006, p. 13);

2º - A segunda, visaram “aperfeiçoar o modelo teórico inicial e ressituar as questões das condições e características da atividade de linguagem nos quadros do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 14).

Com isso, pode ser constatado que os professores precisam orientar-se com relação ao trabalho com gêneros discursivos. Como discute Koch (2006, p. 122):

o estudo de gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura e redação. Para reforçar esse posicionamento, afirmamos que, somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

Por conseguinte, o estudo de gêneros discursivos, dentro de uma perspectiva do ensino do interacionismo sociodiscursivo, permite que o aluno se envolva em situações reais de leitura, além, de construir a aprendizagem da linguagem de forma

mais significativa. Dando ênfase à importância do trabalho com gêneros, Marcuschi (2003, p.35) diz que

o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

A partir do estudo de gêneros, entende-se que funcionam como organizadores das atividades comunicativas do dia-a-dia, servindo de subsídios para o ensino da linguagem, ou seja, com o estudo de procedimentos da Linguística Aplicada e do interacionismo sociodiscursivo são possíveis que se compreenda com clareza o uso da linguagem para interagir em grupos sociais. Hoje a vida social requer o desenvolvimento de habilidades comunicativas que facilitem a participação crítica interferindo positivamente na sociedade.

Assim, o indivíduo terá condições de tornar-se um leitor competente. Porque é através do acesso à diversidade linguística que as habilidades de leitura e escrita são aprimoradas, contribuindo também para desenvolver a competência discursiva do leitor.

### **3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO**

Desde o século XX o texto é visto como um caminho para aquisição de conhecimentos dentro e fora das escolas. Uma prova disto é que nas últimas duas décadas, até os métodos de alfabetização tradicional renderam-se à alfabetização analítica, que parte do pressuposto de que a leitura é um ato global.

Partindo deste princípio, os seguidores do método começaram a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores.

A partir daí, os métodos construtivistas começaram a ganhar espaço e os textos passaram a nortear todo e qualquer aprendizado. Mas não o texto como material de estudo e sim como alicerce para a evolução das práticas precisas ao seu processo.

Por ser uma coleção de atividades agrupadas entre si e delineadas com o intuito de ministrar um conteúdo, as sequências didáticas viabilizam um trabalho bem

mais metódico, onde o aluno tem possibilidade de ampliar e aprofundar seus saberes mediante o conteúdo proposto, bem como outros que se ligam direta ou indiretamente a ele, de acordo com a incitação realizada pelo professor.

A produção textual escrita de gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa (Produção Textual) ainda estabelece um desafio àqueles que lecionam, embora já se tenha diversas construções teóricas que se fundamentam neste tema e que sejam vastamente difundidas.

Levar o aluno a ler bem sempre foi a causa de uma inquietação incessante dos professores, em especial, daqueles que atuam com Línguas. Comumente, quem não lê (ou lê mal) também escreve com incertezas e absorve o mundo de um modo menos significativo.

O ideal seria que todo meio em torno do estudante o estimulasse à leitura, não tendo assim, somente o ambiente escolar como único local de alcance aos livros. Como infelizmente, isso não acontece, é necessário que a rotina da leitura seja aperfeiçoada de modo propício e agradável, profícuo e engrandecedor, ao ambiente escolar e à realidade social do educando.

Pensando nisso, trabalhamos uma proposta de estudo da língua que teve a finalidade de aperfeiçoar o gênero textual “crônica”.

Estimular os alunos a escrever é uma necessidade para o professor do mundo atual, visto que nas últimas décadas, a comunicação escrita ampliou-se de forma abundante com a expansão das mídias sociais.

Assim sendo, porque não incitar os alunos a aprimorar suas produções textuais diante de acontecimentos recorrentes cabendo a cada um a incumbência de conceder sentido ao texto e de efetivá-lo harmoniosamente?

Como nosso intuito foi uma aprendizagem gradativa onde o aluno fosse capaz de aprimorar pouco a pouco seus conhecimentos, lançamos desafios e de acordo com as respostas dos mesmos, aumentávamos ou mantínhamos os desafios seguintes, para sempre estimularmos o aluno a melhorar e não propor um desafio tão difícil a ponto de fazer o aluno sentir-se incapaz de superá-lo.

Conforme Marcuschi (2008), diversas pesquisas têm mostrado a eficácia da proposição de sequências didáticas no ensino de língua materna, pois elas autorizam o professor assistir à evolução dos alunos em relação ao entendimento do gênero em estudo, assim como os obstáculos que ainda perduram.



## 4 O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

A sequência didática (SD) intitulada Formando Cronistas teve início em 07 de fevereiro de 2017 e estendeu-se até o dia 20 de junho do mesmo ano, considerando uma aula semanal de 50 minutos às terças-feiras.

Na primeira aula da SD, retomamos um pouco os trabalhos já desenvolvidos em aulas anteriores com os gêneros discursivos. Foram apresentadas à turma várias revistas, jornais, e cópias de crônicas retiradas de páginas da *web*. Em seguida, foi solicitado que os alunos lessem as crônicas apresentadas.

A intenção desta atividade (levar crônicas para que os alunos lessem) foi diagnosticar se os alunos já conheciam direta ou indiretamente o referido gênero textual. Percebemos que a maioria gostou muito, no entanto, uma boa parte nunca teve contato com o gênero crônica.

Concluimos a aula ouvindo “A última crônica” de autoria de Fernando Sabino através de uma caixa de som portátil.

No segundo encontro, partimos de várias crônicas mais antigas: “A Rua do Ouvidor” (1878), Joaquim Manuel de Macedo; “Falemos das flores” (1855), José de Alencar; “Ser brotinho” (1960), Paulo Mendes Campos; “Catadores de tralhas e sonhos” (2015), Milton Hatoum; “Conformados e realistas” (2008), Tostão; “Quem tem medo da mortadela” (1995), Mário Prata; “Do rock” (2009), Carlos Heitor Cony; “A arte de ser avó” (2005), Rachel de Queiroz. Foi um alvoroço só, visto que a maioria delas traz uma linguagem desusada. A maioria dos alunos ficou bastante agitada por desconhecer o significado de várias palavras. Dicionários foram oferecidos para sanar estas dúvidas.

Analisamos ainda o jeito de narrar que o cronista utilizou para captar o acontecimento e provocar reflexão e/ou crítica: adotou um tom sério, compenetrado; usou humor, fez rir; foi irônico, insinuando que as palavras dele significavam o contrário do que diziam; ou valeu-se de lirismo, fazendo comparações e metáforas poéticas.

Após essa discussão, organizamos uma roda de conversa em que um representante de cada grupo pôde apresentar comentários.

Ao final, algumas perguntas foram feitas com base nas crônicas lidas, enfatizando os sentimentos ou emoções que a crônica despertou em cada um. Logo

depois, sugerimos o preenchimento do quadro abaixo:

**Tabela 1 – Quadro de Leitura**

Título e Autor	Época e palavras daquele tempo	Tema ou assunto	Personagem/ Personagens	Tom

Foi pedido que no encontro seguinte cada aluno trouxesse uma crônica para discussão em sala de aula.

No terceiro encontro pedimos aos alunos que identificassem os elementos que todas as crônicas, por mais diferentes que sejam, têm em comum, por exemplo: narração curta; descrição de fatos da vida cotidiana; caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico; possuir personagens comuns; seguir um tempo cronológico determinado; usar da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens; linguagem simples. Isto foi posto em cartazes.

Pedimos que os alunos ficassem em silêncio e pensassem, por um ou dois minutos nos lugares que frequentam; nas pessoas com as quais convivem; nos assuntos que estão circulando na cidade, na comunidade; em algo que tenha ocorrido no dia a dia deles e chamado a atenção.

Logo em seguida eles compartilharam um a um o que pensaram. Então, incentivamo-los a escrever “as primeiras linhas” de uma crônica, enfatizando um tom: poético, bem-humorado, crítico, lírico – com que vão narrar o tema e optar pelo foco narrativo: na primeira pessoa (autor-personagem) ou na terceira pessoa (autor-observador), lembrando-lhes que essa crônica seria ainda uma primeira versão, que seria lida apenas pela professora.

Após a entrega das produções, foi observado se o tema foi adequado, se apenas a descrição do fato e se o tom da narrativa foi bem escolhido.

Percebemos que os alunos, em sua maioria, escolheram temas adequados (quase todos voltados a situações escolares) e que preferiram dois tons: humorístico e reflexivo.

Devolvemos esta primeira crônica aos alunos com bilhetinhos incentivadores,

destacando os pontos positivos de diferentes trabalhos: pegando o título engraçado de um, destacando o tom humorístico da narrativa de outro, comentando a metáfora de um terceiro, e assim por diante.

Pedimos que para o próximo encontro os alunos pesquisassem e trouxessem crônicas de dois temas caros aos brasileiros: bola e amor.

No quarto encontro fizemos em conjunto um cartaz bem colorido com as principais figuras de linguagem (Comparação, Metáfora, Catacrese, Metonímia, Personificação, Hipérbole, Sinestesia, Antítese, Ironia, Eufemismo) com conceitos e exemplos e montamos um mural.

Explicamos aos alunos que as figuras de linguagem são recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia. Dissemos-lhes também que um bom cronista tem dois instrumentos básicos: o olhar e a linguagem. Com o olhar ele reconhece o acontecimento, o momento que merece ser preservado, o qual outros nem notam; com a linguagem, retrata a situação, e as figuras de linguagem o ajudam a fazer isso com sucesso. Pedimos que os alunos comentassem as crônicas sobre futebol encontradas. Eles comentaram bastante os jargões futebolísticos e já trouxeram as definições de casa.

Os mais comentados foram: cafofa – chute fraco, fácil de defender; camisa doze – torcida; catando borboleta – quando o goleiro sai do gol numa bola alta e não consegue pegá-la; devolver quadrada – devolver muito mal a bola; onde dorme a coruja – gol no ângulo entre a trave e o travessão; tijolada – chute forte, entre outros. Apresentamos o vídeo com a leitura da crônica “Peladas” do jornalista Armando Nogueira. Após a leitura e a audição da crônica, conversamos sobre personagens, recursos, figuras de linguagem e tom da crônica.

**Figura 1 – Peladas<sup>2</sup>**



---

<sup>2</sup>Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4YQt7GgdOP4>> Acessado em 28 de Julho de 2017.

Também fizemos a leitura e a audição da crônica “O amor acaba” de Paulo Mendes Campos. E desafiamos a turma a conhecer, até a próxima oficina, o grande escritor do século XIX: Machado de Assis. A tarefa foi levar informações sobre a vida e a obra desse autor, bem como crônicas suas.

No quinto encontro, por meio de perguntas, exploramos o que a classe tinha aprendido sobre o autor. Aproveitamos para fornecer mais informações sobre quem foi Machado de Assis.

Apresentamos o título do texto: “Um caso de burro” e pedimos aos alunos que anotassem a opinião deles acerca desse título para conferi-la após ouvirem a crônica.

Foi posto o áudio da crônica e ao final o texto não tinha correspondido às expectativas levantadas de nenhum aluno pelo título.

Pedimos que eles identificassem o assunto da crônica, suas personagens, o conflito da narrativa, as situações em que o narrador acentua o tom irônico e o desfecho.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendendo o uso dos gêneros discursivos como um processo de inserção e participação na cultura escrita. Logo, trata-se de um processo que tem início quando o ser humano começa a conviver com diferentes manifestações da escrita na sociedade – placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas – e se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a escrita, redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias etc.

Sendo assim, os resultados encontrados durante a aplicação das sequências didáticas as em sala de aula, apontam para uma concepção de escrita como uma prática social necessária, porém, segundo os alunos, pouco desenvolvida em seus cotidianos.

Além disso, esses alunos demonstram que escrevem, considerando o tema e o interlocutor, mas desconhecendo, parcialmente, os gêneros textuais. Os resultados parecem revelar uma visão equivocada acerca do que seria escrever no cotidiano, ou seja, atendendo às diferentes situações comunicativas que as esferas sociais exigem.

De acordo com a sequência didática aplicada em sala de aula, constatamos que a escrita como prática social e enquanto objeto de estudo e de ensino, ainda não

é uma proposta efetivada no Ensino Fundamental II.

Percebemos que os alunos escrevem em contextos sociais diferentes, mas não compreendem que estão fazendo uso da escrita de forma legitimada. Suas respostas demonstraram acreditar que apenas a escrita no contexto escolar é válida e digna de ser ensinada, apreendida. Vemos essa questão como um dos desafios que a universidade tem que enfrentar em seus cursos, principalmente os relacionados com a prática e uso da linguagem, pois de fato os alunos chegam à academia com uma visão distorcida acerca do que seria escrever de forma social e privilegiada.

Precisamos conscientizar nossos alunos de que a escrita ocorre em diferentes instâncias sociais, e que se materializa também de forma distinta, dependendo do contexto em que está inserida. Daí ser papel da universidade, assim como dos demais órgãos formadores de escritores, preparar os alunos para uma sociedade que vive em função da linguagem, isto é, uma sociedade letrada. Para tanto é necessário tomar a escrita enquanto objeto de estudo e de ensino como uma prática social emergente, que todos precisam dominar e saber se adequar nas mais diferentes situações comunicativas escritas, no nosso dia-a-dia.

Assim, faz-se necessário discorrer acerca de conceitos e ideias que perpassem o ensino e aprendizagem, segundo a linguística aplicada, aplicando o conceito do interacionismo sociodiscursivo para entender a concepção de aprendizagem, segundo as atividades de linguagem e discurso relevantes ao desenvolvimento humano.

## **ABSTRACT**

The discussion about the use of textual genres in the classroom is always the subject of debates and research in all phases of teaching. In this sense, starting from a personal and professional restlessness, this article aims to analyze the application of a didactic sequence (SD) directed to the teaching-learning of Portuguese Language in Elementary Education II (9th grade). This SD presents a study proposal focused on the chronic gender. The theoretical contribution that grounded our work is anchored in sociodiscursive interactionism, through the works of Bronckart (1999, 2006), Marcuschi (2008), Brayner (1992), Candido (1993) and Koch (2009). Our research was developed in a private school in Guarabira-PB, in the 9th grade class of Elementary School II. We could conclude that the use of didactic sequences can contribute to better pedagogical practices, contributing to the development of students' written production capacity

**Keywords:** Sociodiscursive Interactionism. Portuguese language. Discursive Genre. Chronicles.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAYNER, Sonia et alii. A crônica, sua fixação e transformação no Brasil. São Paulo: Unicamp/ FCRB, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.
- CANDIDO, Antonio. Formação da Literatura Brasileira. Belo Horizonte/ Rio de Janeiro: Itatiaia, 1993.
- ELLIS, Nick C. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SCARPA, Ester Mirian: Aquisição da Linguagem. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, p. 203-232. 2001.
- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In MUSSALIM, F.; BENTES, A.C.. Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. Vol.2. 6. ed. – São Paulo: Cortez, p. 205. 2009.
- VYGOTSKY, L.S. Fundamentos de defectologia. In: Obras completas. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, p. 74-87. 1997.