

## Ensino da Produção Escrita por Meio do Gênero Crônica

## Teaching of Writing Production Through Chronicle Genre

**Cleide Inês Wittke**

Pós-Doutora em Didática das Línguas pela Universidade de Genebra, Suíça

Professora da Universidade Federal de Pelotas

E-mail: [cleideinesw@yahoo.com.br](mailto:cleideinesw@yahoo.com.br)

**Endereço: Cleide Inês Wittke**

Endereço: Rua Gomes Carneiro, no 1, Porto, Pelotas, RS  
cep: 96.010-610

**Editor Científico: Tonny Kerley de Alencar Rodrigues**

**Artigo recebido em 29/04/2016. Última versão  
recebida em 15/05/2016. Aprovado em 16/05/2016.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**

## RESUMO

O interesse em entender e sofisticar o processo de produção escrita não é recente e continua fomentando muitas pesquisas no meio acadêmico. Sob esse viés, este artigo objetiva tecer uma reflexão sobre a atividade de escrita proposta pelo programa da *Olimpíada de Língua Portuguesa-Escrevendo o Futuro*, investigando se os exercícios do material em foco oferecem condições para construir uma escrita sob uma perspectiva enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 2008, 2012), uma vez que se propõe a trabalhar com gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002, 2008). Depois de contextualizar o projeto, buscamos analisar as sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010) que compõem as oficinas da coleção *A ocasião faz o escritor*, cujo objeto de estudo é o gênero crônica. Centramos nossa investigação na proposta de escrita como um todo, analisando elementos textuais, linguísticos, enunciativos e discursivos que caracterizam a atividade voltada a entender e produzir crônicas.

**Palavras-Chave:** Produção Escrita. Gênero de Texto. Crônica. Sociointeracionismo.

**ABSTRACT:** The interest in understanding and sophisticating the process of writing production has not been recent and it keeps fostering many investigations in the academic world. From this perspective, this paper aims at making a reflection on the writing activity proposed by the ‘Programme for *Olympics of Portuguese Language*’, by investigating if the exercises of the material under scrutiny offer conditions for constructing a productive writing from a discourse enunciative perspective (BAKHTIN, 1992; BRONCKART, 2008, 2012), since the objective is to work with textual genres (MARCUSCHI, 2002, 2008). After contextualising the project, we aim at analysing the didactic sequences (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010) that outline the workshops of the Collection *The occasion makes the writer*, whose object of study is chronicle genre. We focus our investigation on the proposal of writing as a whole, by analysing discourse, enunciative, linguistic and textual elements that characterise the proposed activity for understanding and producing chronicles.

**Keywords:** Writing Production. Textual Genre. Chronicle. Social Interactionism.

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Contextualização do tema

O domínio uso da linguagem, mais especificamente da língua, principalmente na modalidade escrita, demanda um amplo conhecimento que habilita o sujeito a se comunicar com o outro, nas diversas possibilidades sociais de comunicação, via escrita. Defendemos essa perspectiva por entender que o processo de escrita engloba muitos aspectos, significando o domínio de variadas operações de natureza tanto linguística, textual, pragmática, enunciativa, quanto discursiva, as quais devem ser trabalhadas pelo professor, nas aulas de língua materna. Ao conceber a língua como um processo de interação, que envolve atividades e ações sociais (MACHADO, 2005, MARCUSCHI, 2007), entendemos que ela faz parte de nosso cotidiano, mesmo que nem sempre tenhamos consciência disso. Defendemos também, nesse contexto, que a linguagem se manifesta em diversos campos discursivos, sob diferentes materialidades e modalidades, verbais e não-verbais e, conforme Bakhtin (1992), ela ocorre nas mais diferentes esferas humanas, através de mensagens corporificadas em diversos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002), ou gêneros de texto, como vemos em Schneuwly (1994) e também em Schneuwly e Dolz (2009, 2010).

No amplo quadro de pesquisa que engloba a linguagem de modo geral, e o ensino de língua materna e a formação de seu professor (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007; NÓVOA, 2002), de modo particular, centramos nossa reflexão no estudo de materiais didáticos produzidos para o ensino da prática da escrita. Considerando os inúmeros materiais produzidos especificamente para o ensino de português como língua materna, direcionamos nossa investigação à proposta de escrita intitulada *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, promovida pelo governo federal como ação de política pública voltada ao aperfeiçoamento do ensino de língua e da formação docente (SCHNEUWLY, 2014).

Selecionado então o objeto de estudo, organizamos nosso artigo da seguinte forma: iniciamos nossa reflexão contextualizando o tema em foco e seguimos explicitando sobre a origem do programa, descrevendo o projeto de escrita da Olimpíada de Língua Portuguesa (LP), bem como analisando o material que o constitui e a linha teórica que o fundamenta. Feito isso, discutimos sobre o papel do gênero textual na proposta de escrita e acerca da importância da metodologia efetuada através de oficinas e de sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010). Na continuidade, analisamos as atividades voltadas ao estudo e à escrita do gênero crônica, direcionadas a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Rev. FSA, Teresina PI, v. 13, n. 4, art. 10, p. 187-205, jul./ago. 2016 [www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)

(EF) e do 1<sup>a</sup> ano do Ensino Médio (EM), da rede pública do ensino brasileiro. Após, observamos e investigamos as 37 etapas que constituem as 11 oficinas propostas, e também sua coletânea de textos. Para encerrar nossa abordagem, apresentamos considerações sobre o material em estudo e sua viabilidade (ou não) de concretizar um ensino produtivo da prática da escrita, sob uma perspectiva discursiva, por meio de gêneros textuais.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Históricos do projeto olimpíada de língua portuguesa

O programa nacional intitulado *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro* trata-se de um projeto de formação de professores, organizado pela Fundação Itaú Social (FIS) e pelo Ministério da Educação (MEC), com apoio técnico do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), cujo objetivo é oportunizar um ensino de qualidade a todos os estudantes das escolas públicas brasileiras. Segundo explicita a equipe organizadora, a proposta de Olimpíada de língua portuguesa é um trabalho contínuo e de caráter bienal que tem a meta de proporcionar condições de aperfeiçoamento tanto à formação continuada dos professores da rede pública, quanto à capacidade de o aluno se expressar por escrito com destreza, através dos diferentes gêneros textuais que circulam em nosso meio social. No caderno do professor, na seção direcionada ao mestre, encontramos a informação de que, nos anos ímpares, a proposta é direcionada a agentes educacionais (técnicos de secretarias de educação, diretores, professores); enquanto que nos anos pares, o evento nacional busca promover “um concurso de produção de texto para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio” (OLIMPÍADA de LP, 2010, p. 3).

No começo, o programa de Olimpíada de LP, que iniciou em 2002, era voltado somente a alunos de 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> séries do EF. Já nessa primeira versão, o tema central era *O lugar onde vivo* e correspondia a três gêneros textuais, a saber: *Reportagem*, *Texto de Opinião* e *Poesia*. No ano seguinte, em 2003, a proposta direcionou-se à formação de professores e, na ocasião, foi criado um dispositivo chamado *Kit Vozes*, publicando: *Voz do aluno*, *Voz do professor* e um vídeo *Escrevendo na sala de aula*. Cabe destacar que esse material foi enviado às escolas, servindo de apoio pedagógico à prática dos docentes envolvidos no programa. No ano de 2004, houve mudança, pois o gênero *Reportagem* passou a ser denominado de *Memórias Literárias* e, em 2005, foram criadas duas novas atividades de apoio pedagógico: a revista *Na ponta do lápis* - distribuída aos professores participantes do projeto - e a Rev. FSA, Teresina PI, v. 13, n. 4, art. 10, p. 187-205, jul./ago. 2016 [www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)

comunidade virtual *Escrevendo o futuro* - espaço para um diálogo interativo. Até essa data, havia premiação somente para os alunos; mas, em 2006, o projeto criou a rubrica *Modalidade de Relato de Prática*, com vistas a premiar também os professores.

Passados seis anos da realização do programa, em 2008, o Ministério da Educação assumiu parceria nessa atividade de escrita, abrindo possibilidade para que todas as séries finais do EF e também as do EM pudessem participar da competição. A partir desse momento, o projeto foi intitulado como *Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*. Em 2009, ano ímpar e dedicado à formação docente foi criada a *Maleta do Formador* (que contém material para realizar reuniões pedagógicas) e também o *Jogo Q. P. Brasil* (voltado ao desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno do EM). No ano seguinte, em 2010, foi realizada a segunda edição da Olimpíada de LP. Esse material foi enviado às escolas públicas brasileiras com alunos do 5º ao 9º ano do EF e do 1º ao 3º ano do EM, tendo em vista estimular o ensino da escrita de quatro diferentes gêneros textuais: *Poema*, *Memórias Literárias*, *Crônica* e *Artigo de Opinião*.

Cabe destacar que no ano de 2011, a proposta da Olimpíada, voltada à formação docente, passou a contar com três ações didático-pedagógicas coletivas: 1) o Seminário *A escrita sob foco: uma reflexão em várias vozes*, direcionado a professores, técnicos de secretarias e especialistas de universidades; 2) o Curso Virtual *Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas*, ofertado a professores e técnicos da educação brasileira; e 3) o Curso Presencial *Caminhos para o ensino da escrita*, com encontros presenciais realizados em 27 Universidades brasileiras. Seguindo a mesma sistemática, em 2012 e 2014, foram realizadas duas novas edições (3ª e 4ª) da Olimpíada de LP.

Mantendo o tema inicial, ou seja: *O lugar onde vivo*, a segunda edição, realizada em 2010, material foco de nosso estudo, exigiu que o aluno pesquisasse, investigasse e estudasse o entorno onde mora, buscando assuntos pertinentes para participar dessa proposta nacional, na medida em que fosse aperfeiçoando sua capacidade de expressão, seja lendo, ouvindo, falando, mas principalmente escrevendo. Na ocasião (proposta conservada na versão atual), o aluno podia se inscrever em uma das quatro categorias, dependendo de sua escolaridade: *Poema* (Poetas da escola), voltado para alunos do 5º e 6º anos do EF; *Memórias literárias* (Se bem me lembro...), para alunos do 7º e 8º anos do EF; *Crônica* (A ocasião faz o escritor), para alunos do 9º ano do EF e do 1º ano do EM (sequência de ensino por nós investigada); e *Artigo de opinião* (Pontos de vista), para alunos dos 2º e 3º anos do EM.

Cada uma dessas quatro coleções possui um *kit*, composto pelo Caderno do Professor (com orientações para a aplicação das atividades de análise e produção de gêneros textuais), Rev. FSA, Teresina PI, v. 13, n. 4, art. 10, p. 187-205, jul./ago. 2016 [www4.fsnet.com.br/revista](http://www4.fsnet.com.br/revista)



10 cadernos impressos com exemplares do gênero textual em estudo nas oficinas e um CD-ROM (com textos da coletânea e também com outros exemplares do mesmo gênero, disponibilizado em duas versões: sonora e gráfica). No Caderno do Professor, há uma orientação geral sobre o trabalho com os gêneros, também há uma introdução do gênero em foco e várias oficinas organizadas em sequências didáticas, com atividades direcionadas ao desenvolvimento da capacidade de se comunicar, principalmente, por escrito, via produção de gêneros textuais.

## 2.2 Embasamento teórico da proposta nacional de escrita

Na seção *Apresentação*, no Caderno do Professor, a qual se estende das páginas 8 a 15 das quatro coleções que constituem o projeto, podemos ler o ponto de vista do didaticista e professor Dr. Joaquim Dolz sobre a proposta da Olimpíada de LP. Tendo em vista a repercussão das profícuas pesquisas realizadas pelo professor e seu grupo de pesquisa GAFE (Grupo de análise do francês ensinado), voltadas tanto ao ensino de línguas, quanto à formação docente, os organizadores do evento selecionaram o professor Dolz para tecer parecer acerca do programa de escrita.

Fazendo ainda referência ao trabalho de Dolz, cabe destacar a importância dos estudos que esse autor vem realizando, desde os anos de 1980, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPSE), na Universidade de Genebra (UNIGE), juntamente com outros estudiosos, tais como Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Michèle Noverraz e Jean-François de Pietro. Além de pesquisas voltadas ao ensino de línguas e à formação e à ação docente, vale lembrar o trabalho realizado com os gêneros de texto, tanto oral como escritos e suas abordagens através de sequências didáticas, voltadas especialmente à formação docente e à transposição didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, 2010).

Ao falar da Olimpíada de LP, Dolz (2010); Wittke e Dolz (2015) dizem ser muito importante que sejam realizadas proposta dessa natureza, pois elas buscam desenvolver a capacidade do aluno em se expressar em português, tanto nas atividades de leitura, de escrita, quanto de fala, na medida em que fornecem subsídios e ferramentas à ação docente. No entender do autor, essa proposta de escrita consiste em uma iniciativa nacional, cujo objetivo é eliminar, ou, ao menos, diminuir o “fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil” (p. 9). É nesse sentido que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 15) defendem que

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Essas atividades metalinguageiras (Jaffré, 1998; David, 2007) regulam os processos próprios da escrita e visam a seu controle consciente e à aprendizagem da revisão. É por meio delas que a articulação entre estruturação e expressão pode ser feita.

Sob essa perspectiva do ensino de línguas, Dolz complementa que os exercícios de leitura e de escrita são habilidades que devem ser priorizadas na prática escolar e o estudioso vai além dizendo que o aluno precisa aprender a ler com o manuseio dos mais diversos tipos de textos que circulam em nosso meio social (DOLZ; ABOUZÄID, 2015). Conforme o didaticista, “compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem” (OLIMPÍADAS de LP, 2010, p.10). Nesse sentido, o autor defende que o mestre interessado em que seu aluno identifique as regularidades de determinado gênero textual deve oferecer ferramentas que o torne capaz de analisar os textos pertencentes a esse gênero, conscientizando-o da situação de produção, bem como das diversas marcas linguístico-discursivas próprias dos textos em estudo.

Ainda no que se refere à proposta de escrita da Olimpíada de LP, Dolz chama a atenção sobre a importante função do professor nesse processo de leitura e de escrita de um gênero de texto, já que é esse profissional quem apresenta a situação de comunicação e formula as instruções de produção de escrita, explicando com clareza cada etapa das atividades, até chegar ao final: a produção de um texto. Vale lembrar que o processo que constitui a Olimpíada precisa ultrapassar seu propósito inicial (que é o de participar de uma competição) e despertar no docente e no aluno a vontade de continuar trabalhando com os gêneros textuais, aperfeiçoando e adaptando as sequências didáticas propostas pelo programa. Assim como Dolz, também vemos que propostas e atividades dessa natureza podem estimular e facilitar a mudança do objeto de ensino e também do procedimento metodológico no ensino de língua na rede educacional brasileira.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

#### **3.1 Objetos de Ensino da Proposta da Olimpíada de LP**

Feito o estudo da parte introdutória que constitui as quatro coleções da Olimpíada de LP, constatamos que o programa está organizado sob um embasamento teórico que define o ensino de língua como um processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992), selecionando os gêneros textuais como objeto de ensino do processo de escrita. Nesse contexto, cada uma das quatro atividades de produção de texto é feita a partir de oficinas com sequências didáticas focadas em um determinado gênero textual, de diferentes campos discursivos (MARCUSCHI, 2008), sejam eles literários ou midiáticos.

Considerando que o papel do professor de língua materna é ser um agente mediador do saber de modo geral, e da proposta de escrita da Olimpíada, de modo particular, destacamos a necessidade de contextualizar teoricamente o programa em estudo. A partir de uma abordagem interacionista sociointerativa (BRONCKART, 2008, 2012; GUIMARÃES, MACHADO; COUTINHO, 2007; MACHADO, 2005), o gênero textual é visto como diferentes materialidades discursivas que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, enfatizando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade.

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2002) concebe os gêneros como artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem no seu cotidiano. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. Como vemos, essa abordagem reforça a importância de ensinar a ler e a escrever por meio de gêneros de texto, conforme propõe a atividade de escrita da Olimpíada de LP. Tal tomada de posição justifica a importância dessa proposta de escrita, pois cria possibilidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) variados gêneros, levando em conta sua estrutura e circularidade, o que o torna capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado a funcionar em suas respectivas situações sociais.

Tendo os estudos discursivos de Bakhtin (1992) como base, Schneuwly (2010) defende que cada esfera comunicativa corresponde ao desenvolvimento de gêneros relativamente estáveis” (p. 116), portanto, os textos produzidos e distribuídos em cada comunidade linguística são reconhecidos sob tais características, na medida em que regulam boa parte do comportamento da linguagem. Resumindo, o autor diz que um gênero constitui sua identidade sob três dimensões: “o que é dizível por meio dele (o conteúdo temático), a forma de organização do dito (a estrutura composicional) e os meios linguísticos que operam para dizê-

lo (o estilo)”. Seguindo a mesma linha de pensamento, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) definem o gênero como

Um instrumento para agir em situações languageiras, suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Nessas condições, Brait (2002) explicita que quando trabalhamos com gêneros, faz-se necessário que consideremos os aspectos relacionados a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem à questão de quem produz a mensagem para quem; trata-se da identidade social do produtor e do receptor. Já a circulação refere-se ao veículo ou suporte em que a mensagem circula. Tais elementos discursivos são importantes à mensagem como um todo, pois explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de tantos outros modos possíveis. Ainda no que diz respeito às condições de produção, cabe lembrar que todo texto é determinado em conformidade com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor e o receptor, pressupondo regras, valores e normas de conduta, determinadas pelos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade, o que atribui legitimidade ou não ao seu dizer.

Com base no princípio de que o gênero textual é uma questão de uso e o tipo de texto remete à forma e à estrutura, quando fazemos referência à segunda modalidade, reportamo-nos às categorias textuais, a saber: narração, descrição, exposição, argumentação, injunção e conversação.

Dessa forma, quando essas diferentes categorias textuais circulam em nosso meio social, nas mais variadas situações comunicativas, elas começam a exercer sua função de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação. Felizmente, várias iniciativas didáticas e também metodológicas, principalmente através de materiais didáticos, estão levando em conta a importância do gênero textual nas atividades de interação social, em especial, nas aulas de português. Um bom exemplo dessa iniciativa é o material da Olimpíada aqui em estudo, organizado por oficinas, dividida em sequências didáticas.

### **3.2 A sequência didática na abordagem do gênero de texto**

A proposta de escrita da Olimpíada é composta por quatro coleções, as quais são projetadas através de oficinas divididas em diferentes etapas, o que podemos denominar de

sequências didáticas. Schneuwly e Dolz (2010) definem a sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p.82). Elas têm a função de auxiliar o aluno a melhor dominar o uso de um gênero textual, o que lhe possibilita falar ou escrever de modo mais adequado em determinada situação de comunicação.

Os dois didaticistas supracitados entendem que o ensino de língua deva ser efetuado por meio de um esquema de sequências didáticas com a seguinte configuração: *apresentação da situação, produção inicial - módulo 1, módulo 2, módulo 3, módulo n - e produção final* (2010, p. 83). Essa organização mostra que a sequência didática tende a um movimento que vai do mais complexo ao mais simples. Em outras palavras, ela parte da produção inicial e segue em direção aos módulos, sendo que cada um deles desenvolve “uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 88). Para esses autores, as sequências didáticas.

Apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 93-94)

Sob essa abordagem, as sequências didáticas servem para oportunizar diversas atividades que levam o aluno a observar, comparar, identificar e analisar tanto elementos linguísticos, textuais como discursivos, objetivando que ele domine o uso dos gêneros, nas mais diversas situações de interação. Com esse enfoque teórico, cada gênero de texto (com a intenção de narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações) demanda um ensino adequado em conformidade com suas especificidades. Isso porque não se pode garantir que o aluno que domina o processo de escrita de um texto narrativo, por exemplo, terá a mesma habilidade ao escrever um texto argumentativo, já que cada tipo de texto apresenta características distintas. Essas particularidades precisam ser trabalhadas no decorrer do ensino fundamental e médio, como propõe o projeto da Olimpíada, à medida que aborda diferentes gêneros, em cada nível de ensino.

Até a página 15, a proposta é igual nas quatro coleções. A partir desse momento, cada coleção direciona-se a introduzir o gênero em foco, no caso específico de nosso estudo: o

gênero crônica. Cada oficina, nas suas diferentes etapas, busca definir, comparar e caracterizar a crônica, para, então, escrever uma versão coletiva e individual para competir na Olimpíada.

### 3.3 Propostas de escrita a partir do gênero crônica

Como já foi dito, a partir deste momento, o objeto de estudo centra-se no gênero crônica, considerando suas características e especificidades. A atividade inicia com base na busca de respostas à questão de o que é uma crônica. Os organizadores da proposta alertam que, muitas vezes, elas são confundidas com artigos, contos e ensaios e reforçam que “um dos prazeres da vida é abrir um jornal num domingo preguiçoso, pular as seções de política e economia e ler, sem compromisso, uma crônica, que pode nos emocionar, fazer rir, pensar... e às vezes até as pazes com certos desastres da vida” (OLIMPÍADA de LP, 2010, p. 17).

Seguindo a proposta, o aluno deve ler o texto intitulado *Sobre a crônica*, de Ivan Ângelo, publicado na *Veja*, em 24 de abril de 2007 (esse é um dos textos da coletânea). O teor do texto mostra preocupação em situar historicamente a crônica e também em defini-la de modo mais objetivo. Considerando que esse gênero é um texto flexível e leve, pode remeter tanto a uma descontraída conversa entre amigos, a um relato de fatos do cotidiano, quanto a uma narrativa de caráter mais ficcional ou literário. Segundo o texto lido, a dificuldade em caracterizar a crônica está essencialmente no fato de que ela não é uma estrutura fechada, assim como o soneto, ao ponto de muitos duvidarem que ela realmente seja um gênero literário, tal como o conto, a poesia ou o romance. No entender de Ângelo,

Há crônicas que são dissertações, como em Machado de Assis; outras são poemas em prosa, como em Paulo Mendes Campos; outras são pequenos contos, como em Nelson Rodrigues; ou casos, como os de Fernando Sabino; outras são evocações, como em Drumond e Rubem Braga; ou memórias e reflexões, como em tantos. A crônica tem a mobilidade de aparências e de discursos que a poesia tem – e facilidades que a melhor poesia não se permite. (OLIMPÍADA de LP, 2010, p. 18)

Ao resgatar a etimologia da palavra crônica, a proposta esclarece que o termo deriva da expressão *khronos* (do grego) ou de *chronos* (do latim), significando tempo. De acordo com os romanos antigos, *chronica* dizia respeito ao gênero que registrava acontecimentos históricos, verdadeiros, em conformidade com a ordem temporal de acontecimento, sem a intenção de interpretar os fatos. Já a crônica brasileira surgiu no século XIX, juntamente com a publicação de jornais, com o objetivo de registrar fatos jornalísticos do cotidiano. Seus

precursores foram José de Alencar e Machado de Assis, autores que registravam fatos do seu tempo, ora sob um enfoque mais jornalístico, ora mais literário.

Segundo os organizadores do projeto de escrita da crônica, no campo jornalístico, esse gênero tem a função de entretenimento, já que é uma reflexão mais branda e, geralmente, com um toque de humor. Serve como pausa a leituras mais densas e, quando publicada em revistas, normalmente vem na página final. Pode-se dizer que a intenção do cronista é a de envolver e emocionar seu leitor, ao mesmo tempo em que lança um convite para refletir sobre temas universais e do cotidiano, seja com tom sério, mais poético, ou mais irônico.

Os organizadores da proposta esclarecem que as crônicas publicadas no Brasil são diferentes das crônicas produzidas em outros países. Na Europa, por exemplo, os relatos são mais objetivos e resumidos, reduzindo-se a comentários de simples fatos, sem a expressão de sentimentos e emoções. Em contrapartida, os cronistas brasileiros colocam emoção no relato dos fatos, humanizando-os. No Brasil, escrevem-se crônicas sob diversas perspectivas: num tom poético, produz-se uma *prosa poética* (obras de Paulo Mendes Campos); já Lima Barreto e Ivan Ângelo a aproximam do *ensaio*, enquanto que Fernando Sabino faz uma *narrativa*. “Além disso, as crônicas podem ser *engraçadas*, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, como as de Moacyr Scliar, ou ter um tom *sério*. Outras podem ser próximas de *comentários*, como as crônicas esportivas ou políticas” (OLIMPÍADA de LP, 2010, p. 21).

Nesse contexto, pode-se dizer que, se as crônicas jornalísticas publicadas em jornais e revistas são mais lidas, pois circulam mais, abrangendo um maior número de leitores; a crônica literária, publicada em livros, perpetua-se mais no tempo, já que esses autores recorrem a recursos literários e constroem um estilo pessoal. Com vistas a obter esse efeito, os escritores não somente relatam os fatos em si, mas os interpretam, caracterizando-os como representação de situações humanas atemporais.

Em geral, na crônica, a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícias ou reais, embora nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal, de uma reportagem ou de um ensaio. (OLIMPÍADA de LP, 2010, p. 22)

Antes de iniciar a atividade voltada a escrever uma crônica, os organizadores da proposta chamam a atenção para que o professor lembre os alunos de que um dos textos finais produzidos deve ser selecionado para concorrer, em nível nacional, na próxima edição da Olimpíada. Além de providenciar o material necessário, é de fundamental importância que o

professor tenha clareza sobre os objetivos e as estratégias da proposta, planejando cada passo, com base no cronograma das atividades, isto é, ajustando a sequência de ensino proposta a sua realidade escolar. Em vista disso, o docente deve ler atentamente o manual de regulamento que norteia a competição da Olimpíada e entender cada detalhe de seu funcionamento.

### 3.4 Textos, oficinas e suas etapas

Considerando que a investigação detalhada de cada uma das 37 etapas desenvolvidas nas 11 oficinas voltadas à produção de crônicas demandaria um espaço inviável neste artigo, optamos por observar todas, mas centrar nosso foco naquelas consideradas mais pertinentes ao processo linguístico-discursivo de escrita do gênero crônica como um todo.

A primeira oficina é composta por três etapas e inicia a escrita da crônica tendo como foco as pessoas, os costumes e os hábitos próprios do meio de convívio do aluno. Através de questões motivadoras tais como: “Quem costuma ler crônicas em jornal ou revista ou em blogs da internet?; Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?; De que assuntos tratam essas crônicas?”, é possível perceber que há interesse em trabalhar o texto sob a perspectiva de sua circulação, ressaltando o caráter social da crônica. Na continuidade, o aluno deve ler (e também ouvir no CD-ROM) *A última crônica*, de Fernando Sabino, cuja interpretação é orientada por um roteiro de investigação, com ênfase no título e nos efeitos de sentido produzidos no texto. Encontramos também uma pequena bibliografia do autor, que o situa no tempo e no espaço, mostrando ênfase nos aspectos próprios da produção do gênero.

Após enfatizar o quanto é importante que o professor exerça o papel de mediador na compreensão de um texto, há orientações de que, quando lemos, temos diferentes intenções, as quais podem ser: obter informações, ampliar nosso campo de conhecimento, nos divertir, entre outras mais. Dessa forma, é o objetivo de nossa leitura que nos leva a mobilizar diferentes estratégias para ler um texto, por isso, ler uma propaganda, um artigo de jornal, uma bula de remédio é diferente de ler um romance ou uma crônica.

Na segunda oficina, o interesse recai em aprender a manusear diferentes crônicas (há sugestões de leitura), investigando o assunto, as personagens e as emoções que a leitura desses textos pode provocar no leitor (nesse momento, há ênfase na recepção do texto). Existe também um quadro com critérios norteadores para que as crônicas escolhidas sejam analisadas em grupos: autor e título, época, palavras, assunto, personagens e tom. Em síntese, o estudo das duas primeiras oficinas revela que suas sequências didáticas servem para apresentar, contextualizar o aluno com o tema em estudo.

Já na terceira oficina, temos a primeira tentativa de escrever uma crônica, o que, na perspectiva modular de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), exposto neste artigo, corresponde à primeira produção, a qual servirá de diagnóstico para a proposta dos módulos 1, 2, N, na tentativa de produzir uma crônica. A proposta de escrita inicia retomando os dados do autor e o tema da crônica lida na aula anterior, conferindo o veículo em que o texto circula seus possíveis leitores e o tom que é dado a essa crônica, ou seja, procura resgatar elementos de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2002) do gênero crônica. Na sequência, a atenção se volta ao cenário, ao tempo, às personagens, ao foco narrativo, ao enredo, à linguagem empregada e ao desfecho. Após, a atividade segue com um roteiro para que o professor auxilie o aluno a esquematizar seu texto, antes de iniciar a escrita propriamente dita. Encontramos também questões para nortear a primeira produção: “O tema é adequado? Há apenas a descrição do fato, o relato da situação? Ou o relato é a base para a interpretação que faz pensar? O tom da narrativa foi bem escolhido?” (OLIMPÍADA de LP, 2010, p. 46).

Na quarta oficina, o objetivo está em estudar os elementos que constituem uma crônica, observando os recursos literários usados pelo autor, principalmente no que diz respeito ao uso das figuras de linguagem. Nessa etapa, há uma preparação antes de ler a crônica tal como estudo de vocabulário sobre o futebol, bibliografia do autor e escuta do texto *Peladas*, de Armando Nogueira (1977), no CD-ROM. Depois, encontramos uma atividade de reflexão oral sobre o texto ouvido, analisando personagens, tom, foco narrativo, recursos linguísticos usados. Feito isso, há questões por escrito, referentes ao texto lido, investigando espaço, cenário, conflito, vocabulário, desfecho. Depois de ler a crônica *O amor acaba*, de Paulo Mendes Campos (2000), é sugerida uma reflexão crítica da obra lida.

O tema abordado na quinta oficina é: *uma prosa bem afiada*. Trata-se de uma oportunidade para o aluno conhecer mais sobre a vida e a obra de Machado de Assis, valorizando elementos do processo de produção textual. A atividade proposta é ouvir, ler e analisar a crônica *Um caso de burro*, de Machado de Assis. Há novamente um roteiro norteador para interpretar as ideias do autor, bem como exercícios voltados ao estudo de questões linguísticas, lexicais, textuais e discursivas que caracterizam o gênero crônica. Na sexta oficina, o foco está em exercícios que levam o aluno a refletir sobre a diferença entre uma notícia e uma crônica.

A proposta consiste em identificar os recursos de estilo e de linguagem em uma crônica de Moacyr Scliar. A atividade inicia com a leitura e discussão de dados da vida e da obra do escritor. Segue com a projeção, via data show, da crônica *Cobrança*, destacando elementos linguísticos, principalmente os de coesão, e também o uso dos tempos verbais e dos

discursos direto, indireto e indireto livre, presentes no texto e que auxiliam na qualidade da mensagem expressa pelo cronista. Há ainda exercícios específicos voltados a questões discursivas tais como: foco narrativo, narrador, personagens, se existe elemento surpresa, como os fatos cotidianos são narrados, se há diálogo, como acontece o desfecho, entre outros elementos dessa natureza.

As oficinas sete e oito têm como objetivo levar o aluno a conhecer seu entorno e selecionar um tema próprio da sua realidade para construir um esboço de seu texto. A primeira etapa da sétima oficina faz o aluno rememorar sobre as crônicas já estudadas, a partir de um quadro, retomando o tema, a situação, o tom do texto e o foco narrativo. Na sequência, a proposta busca criar condições para que o aluno pesquise e encontre fatos, situações, cenas, notícias que servirão de fonte para a segunda produção de uma crônica, fase preparatória à produção final. A partir de notícias e fatos locais, os alunos são orientados a discutir sobre alguns temas e depois escolher um que servirá de fonte à sua crônica. Após especificar o foco narrativo, as personagens, o enredo, o tom, o elemento surpresa e o desfecho, deve-se começar a produzir seu texto. Os textos produzidos devem ser lidos entre os colegas para que sejam feitas sugestões de melhora na reescrita deles.

A primeira atividade da oficina oito foca-se em exercitar diferentes formas de iniciar uma crônica e também em dar continuidade a textos de cronistas já consagrados. Após, encontramos um exercício para desenvolver a definição do foco narrativo e outro voltado ao estudo da relação entre imagem (no caso, uma foto) e seus efeitos na expressão escrita. Na sequência, o aluno é orientado a fazer uma pesquisa de campo no seu meio de convívio, buscando captar uma boa imagem local que possa servir de fonte à crônica que vai escrever.

A oficina nove traz uma proposta de escrita de crônica a ser produzida coletivamente. Depois de escolher um dos temas já listados anteriormente, sob mediação do professor (há um roteiro de perguntas norteadoras), passo a passo, o texto vai sendo construído em conjunto, na lousa, com ajustes, depois de cada leitura. Quando o texto estiver concluído, o grupo deve conferir se a situação de comunicação ficou adequada à proposta, observando se ficou claro quem fala, de que lugar social, sob qual objetivo e a quem se dirige; se os elementos de coesão e de coerência foram bem empregados; se a mensagem está clara, simples e bem escrita, enfim; se a produção escrita apresenta as características próprias do gênero crônica.

Em reta final, na penúltima oficina, são retomados os elementos essenciais que constituem uma crônica (tanto recursos linguísticos, textuais, quanto discursivos), tendo como base outro texto de Ivan Ângelo (texto da coletânea). Por fim, é chegado o momento de

produzir a versão individual da crônica que concorrerá na Olimpíada de LP. Cabe destacar que esse texto ainda será reescrito na última oficina.

A atividade é finalizada com uma proposta de reescrita no grande grupo de uma crônica produzida por um dos colegas, com o seu consentimento, ou ainda de um texto modelo. Somente depois disso, o aluno relê seu texto e, a partir de um quadro de critérios norteadores, o reescreve. Como somente um dos textos produzidos será selecionado para participar da competição nacional, o professor deve discutir com os alunos as possibilidades de divulgar todas as crônicas, seja por meio de blog, impressas em um livro, ou por outro recurso, pois o importante é que os textos circulem e sejam lidos, cumprindo sua função social de gênero.

Quanto à coletânea de textos da categoria *A ocasião faz o escritor*, ela é composta por dez crônicas, de oito reconhecidos autores brasileiros, a saber: Ivan Ângelo (*Sobre a crônica e Considerações em torno das aves-balas*), Fernando Sabino (*A última crônica*), Machado de Assis (*Um caso de burro*), Moacyr Scliar (*Cobrança*), Armando Nogueira (*Peladas*), Paulo Mendes Campos (*O amor acaba e Ser brotinho*), Carlos Heitor Cony (*Do Rock*) e Rubem Braga (*Pavão*). Esse *Kit* também conta com um CD-ROM, onde constam os dez textos impressos e mais outras crônicas que podem ser ouvidas ou projetadas em data show, enriquecendo o material de apoio à realização das 11 oficinas desta coleção.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo descritivo e investigativo da coleção da Olimpíada de LP voltada ao ensino da escrita por meio da crônica mostra que a proposta desse material está de acordo com seu objetivo de criar dispositivo didático viabilizando que o aluno compreenda e saiba manusear o gênero crônica e suas especificidades. Considerando a proposta como um todo, centramos nosso estudo em conferir se as sequências didáticas que constituem as oficinas são teoricamente coerentes com o escopo de escrita. Em síntese, investigamos se as atividades propostas capacitam os alunos a conhecer e manusear o gênero crônica, fugindo assim da prática tradicional de fazer redação para que o professor corrija, com foco especial nos elementos textuais, gramaticais e ortográficos.

Após análise das 37 etapas constituintes das 11 oficinas da Coleção *A ocasião faz o escritor*, direcionada ao 9º do EF e ao 1º ano do EM, pudemos constatar que as atividades são pertinentes à intenção de produzir gêneros de texto. Isso porque elas enfocam o processo de escrita nos seus diversos aspectos: linguístico (com foco em elementos de coesão e

gramaticais), textual (observando elementos da narrativa e seus efeitos no sentido do texto como um sentido uno), lexical (estudo do vocabulário), enunciativo (investigando quem escreve para quem, com qual intenção, onde circula), pragmático (focado no campo de uso) e discursivo (considerando mecanismos de inferência, subentendidos, ambiguidades, ironias, os enfim, efeitos de sentido), levando em conta elementos do conteúdo, da composição e do estilo. Resumindo, as atividades organizadas em sequências didáticas buscam dar conta do processo verbal interativo que constitui a expressão escrita, considerando elementos que definem e caracterizam a crônica, na medida em que esse gênero exerce sua função social de reflexão literária e jornalística, diante de assuntos contemporâneos.

Também consideramos positivo o fato de o material em estudo mostrar preocupação em oportunizar diferentes momentos de escrita, por meio dos quais o professor pode diagnosticar aquilo que o aluno já sabe sobre o gênero crônica, fornecendo subsídios para elaborar sequências apropriadas às necessidades que ainda precisam ser sanadas, tendo como base o modelo de estudo de gêneros, proposto por Schneuwly e Dolz (2010), que, de certa forma, fundamenta o projeto da Olimpíada. Também há ênfase na prática da releitura dos textos produzidos com roteiro norteador para reescrevê-los, ora em coletivo, ora individualmente.

Certamente que o projeto da Olimpíada de LP ainda não atingiu seu grande propósito nacional (até porque a rede de ensino brasileira é extensa e diversificada), mas acreditamos que esse possa ser um caminho promissor no aperfeiçoamento do ensino de modo geral e da escrita de modo particular. O importante é constatar que o material analisado está teoricamente bem organizado e bem fundamentado, o que torna a atividade coerente com o propósito de desenvolver a capacidade de expressão escrita, por meio de gêneros textuais. No entanto, por considerar que o material de ensino é apenas uma parte (certamente, bem importante) do processo de ensino e aprendizagem, pretendemos dar continuidade a nossa pesquisa, investigando como essa proposta de escrita vem sendo realizada no contexto escolar, em especial na região onde moramos e trabalhamos, conferindo também os efeitos que ela produz na aprendizagem da escrita dos alunos que participam desse evento.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

BRONCKART, J-P **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: PUC-SP, 2012.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et Formation**, 2007, no. 56, p. 67-79.

DOLZ, J.; ABOUZÄID, M. (2015) **Pluralité des genres et singularité du texte: tensions constitutives de la didactique des langues**. 2/2015 In: [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch)  
[www.lesenforum.ch-2/2015](http://www.lesenforum.ch-2/2015)

DOLZ, J.; GAGNON, R.e DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 81-108, 2010.

GUIMARÃES, A. M.; MACHADO A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L. *et al.* **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas**. São Paulo: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NÓVOA, A. **A formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA – Escrevendo o Futuro. A ocasião faz o escritor. **Caderno do Professor**. São Paulo: Cenpec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Coletânea: crônicas**. São Paulo: Cenpec, 2010.

Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro CENPEC: [cenpec.or.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa](http://cenpec.or.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa) – disponível em: [www.escrevendoofuturo.org/br](http://www.escrevendoofuturo.org/br) acesso em: 7 de fevereiro de 2013.

SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui? **Recherches** no 20, p. 51-60, Lille, 1994.

\_\_\_\_\_. Didactique: construction d'un champ disciplinaire. **Education et Didactique**, vol. 8, no 1, p. 13-22, 2014.

WITTKE, C. I.; DOLZ, J. Ensino de língua, formação docente e pesquisa: um diálogo com Joaquim Dolz. **Fórum Linguístico**, vol. 12, no 4, p. 986 – 997, out./dez., 2015.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

WITTKE, C. I. Ensino da Produção Escrita por Meio do Gênero Crônica. **Rev. FSA**, Teresina, v.13, n.4, art.10, p. 187-205, jul./ago. 2016.

Contribuição dos Autores	C. I. Wittke
1) concepção e planejamento.	X
2) análise e interpretação dos dados.	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X