

# A construção de sequências didáticas para o ensino da língua: uma proposta didática mediada pelo gênero “crônica humorística”

The construction of didactic sequences for the language teaching: a didactic proposal mediated by the genre “humoristic chronic”

---

Eliana Merlin Deganutti de Barros \*

Vanessa Severino Bardini \*\*

**RESUMO:** Este artigo é fruto de pesquisas desenvolvidas no projeto “Gêneros textuais e mediações formativas: por uma didática do processo de construção da escrita” coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Merlin D. de Barros, e norteadas pelos estudos do Grupo de Genebra, conhecidos como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), cujos pesquisadores mais conhecidos, aqui no Brasil, são J. Paul Bronckart, J. Dolz e B. Schneuwly. Após o processo de modelização da “crônica humorística”, cujo objetivo foi apreender as dimensões ensináveis do gênero, foi elaborada uma *sequência didática* voltada para o 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo deste artigo é justamente apresentar o processo de elaboração da sequência didática, a partir de dois focos analíticos: a) as capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades e tarefas das oficinas; b) a articulação entre os quatro eixos do ensino da língua materna: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sequência Didática. Gêneros textuais. Crônica Humorística.

---

\* Formada em Letras/Anglo. Mestre e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta do Curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Cornélio Procópio). Membro dos grupos de Pesquisa (CNPQ): GETELIN (UENP), GEMFOR (UEL) e GETFOR (UFGD). E-mail: edeganutti@hotmail.com

\*\* Formada em Letras/Anglo pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Aluna da Especialização em Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora da rede privada de educação no Colégio Dom Bosco (Cornélio Procópio). Membro do grupo de pesquisa GETELIN (UENP/CP). E-mail: vanessa\_bardini@hotmail.com

**ABSTRACT:** This article is the result of the researches developed in the project "Textual genres and formative mediations: for a didactic of the writing process construction", coordinated by Prof. Eliana Merlin D. de Barros, and guided by the studies of the Group of Geneva, known as Sociodiscursive Interactionism (ISD), whose most known researchers in Brazil are J. Paul Bronckart, J. Dolz and B. Schneuwly. After the designing process of "chronic humorous", whose objective was to deduce the teachable dimensions of the genre, a didactic sequence was produced for 9<sup>th</sup> grade students from elementary school. The purpose of this article is precisely to present the process of elaboration of the didactic sequence from two analytical focus: a) the language capacities mobilized in the activities and tasks of the workshops; b) the articulation between the four axes of teaching of mother tongues: reading, writing, speaking and linguistic analysis.

**KEYWORDS:** Didactic Sequence. Textual genres. Humoristic chronic.

## Introdução

Ao longo das últimas décadas, o ensino-aprendizagem de língua materna tem sido foco de constantes discussões e questionamentos, por implicar, em muitos contextos, uma concepção de língua tradicional, fechada em si mesma, que privilegia apenas atividades normativas e metalinguísticas, a partir de trabalhos com frases soltas ou palavras isoladas do contexto real da enunciação.

A língua, diferentemente dessa proposta de ensino mais tradicional, só faz sentido a partir das interações entre os homens. A partir de discussões oriundas desse escopo, documentos norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) do Paraná, passaram a propor uma readequação nos antigos moldes de ensino da língua portuguesa, objetivando um ensino que abarque "uma língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva" (PARANÁ, p.48, 2008).

Tendo como base teórica os estudos de Bakhtin (2003), Bronckart (2009), Dolz (2010), Schneuwly (2004), entre outros estudiosos da língua e da didatização da língua, defendemos, assim, um ensino a partir das unidades

textuais, visto que essas são a realização empírica da língua, e das suas configurações genéricas: os gêneros textuais.

Nessa perspectiva que defendemos, os gêneros se caracterizam como instrumentos fundamentais para o ensino, visto que integram e atuam em distintas esferas sociais de interação (familiar, escolar, jornalística, artística, etc.) abrangendo fatos significativos da comunicação humana, o que permite a interação e o desenvolvimento de capacidades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística. E, conseqüentemente, os textos, por serem a materialização empírica dos gêneros, passam a ser a unidade de trabalho didático na disciplina de Língua Portuguesa, e não mais as palavras e frases soltas.

Contudo, apesar de essa nova concepção de ensino e aprendizagem de língua materna conceber os gêneros de texto como instrumentos fundamentais para as atividades em sala de aula, há certa dificuldade para a sua implantação no contexto escolar. Um desses motivos deve-se ao fato de os professores com formação mais tradicional, em geral, terem dificuldades para compreender esse novo modelo de ensino ou, em alguns casos, não o aceitarem (cf. NASCIMENTO, 2009).

Assim, para estruturar o ensino por meio de gêneros de texto e disponibilizar meios didáticos para que o professor se torne capaz de aplicá-los em sala de aula, é desenvolvida pelo Grupo de Genebra uma engenharia didática composta por duas ferramentas mediadoras do trabalho docente: o *modelo didático*, cujo objetivo é a apreensão das dimensões ensináveis do gênero, e a *sequência didática* (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): um conjunto de atividades sobre um gênero textual elaborado para trabalhar os problemas específicos da produção de um gênero de texto.

E por acreditar que o trabalho com as *sequências didáticas* (doravante SD) e, conseqüentemente, com os gêneros de texto, permite aos alunos aprimorarem seus conhecimentos discursivos, na medida em que esses interagem socialmente com a linguagem, é que elegemos essa metodologia de ensino da língua como nosso objeto de estudo.

Desse modo, com o objetivo de proporcionar aos professores da rede básica de ensino o acesso a uma ferramenta didática que contemple práticas linguísticas reflexivas e dinâmicas, que garantam a inserção dos alunos em diferentes situações de aprendizagem é que elaboramos uma SD com o gênero “crônica humorística”<sup>1</sup>.

A elaboração dessa SD foi antecedida pela construção de uma ferramenta essencial para o processo da *transposição didática externa* de um gênero: o *modelo teórico*<sup>2</sup> (BARROS, 2012) do gênero.

A partir do modelo, analisamos e descrevemos as principais características da crônica humorística, tendo em vista, nesse primeiro momento, a sua dimensão teórica, uma vez que o processo de sua elaboração, *a priori*, não se voltou para um contexto específico de ensino. Em um segundo momento, depois da escolha do contexto de intervenção (9º ano), do estudo desse contexto, e da delimitação dos objetivos didáticos específicos para o material didático (a SD), esse modelo foi didatizado, ou seja, e foram definidos os objetos de ensino que seriam alvo da SD da crônica humorística.

A escolha do gênero foi atrelada ao fato de as crônicas se relacionarem diretamente com questões sociais, retratando acontecimentos do cotidiano, comportamentos, sentimentos humanos, além de ser um texto curto, o que acarreta em uma conseqüente aproximação e identificação do público leitor com as obras estudadas. Assim, acreditamos que a crônica é um gênero que motiva os hábitos de leitura em nossos jovens.

Para estruturarmos este artigo, apresentamos, primeiramente, os pressupostos teóricos que encaminham as pesquisas da vertente didática do ISD, a partir de vários estudos de pesquisadores filiados a essa corrente teórica. Em segundo lugar apresentamos as falas de alguns especialistas no gênero crônica: Candido (1987), Coutinho (1967), Bender; Laurito (1993), Amaral (2008) entre outros. Em seguida, analisamos o processo de elaboração

---

<sup>1</sup> Essa SD foi elaborada para o 9º ano, mas nada impede, contudo, que ela possa ser adaptada para outro contexto de ensino. Essa SD está disponível na biblioteca da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CP).

<sup>2</sup> Esse modelo teórico é apresentado em trabalho anterior: ver Bardini e Barros (2011).

dessa SD, tendo em vista as suas contribuições para o fortalecimento desse procedimento de ensino.

## **O ISD e o ensino da língua**

Segundo Cristóvão e Nascimento (2005), nas últimas duas décadas, têm sido desenvolvidos estudos no âmbito da linguística aplicada visando o ensino de línguas, com a intenção de apresentar propostas desvinculadas de abordagens meramente descritivas das práticas de linguagem no âmbito escolar. Essas propostas, procurando atentar-se para uma concepção de linguagem como produto de interação entre indivíduo e meio social, partem das concepções de ensino e aprendizagem postuladas nas pesquisas de Vygotsky (1998), cujo foco permeia a construção de conhecimentos teóricos em torno de uma base sócio-histórica.

Privilegiando a linguagem como objeto fundamental de interação social, a vertente dos estudos didáticos do interacionismo sociodiscursivo toma por base os estudos de Vygotsky (1998) para fundamentar o seu quadro teórico-metodológico.

A linguagem desempenha papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma "memória" dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 549).

A vertente sociointeracionista discursiva prioriza um ensino que, conforme citam Dolz e Schneuwly (2004, p.49), deve:

Prepará-los [os alunos] para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo, competente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas como produto de um trabalho e de uma auto elaboração.

Em síntese, para que isso ocorra, é necessário que o processo de aquisição e de ampliação das práticas linguísticas coteje as unidades semióticas da língua, manifestas em textos, e, conseqüentemente, em gêneros, pois "toda

a manifestação linguística se dá com um discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como uma abstração formal” (MARCUSCHI, 2005 p. 20). Logo, segundo Cristóvão e Nascimento (2005), o ISD propõe:

Que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações de linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua. (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2005 p.37).

Portanto, de acordo com a proposta do ISD, é fundamental partir de um estudo de língua materna que se efetue a partir da percepção dos *contextos das produções textuais* (conhecimentos situacionais mais imediatos e mais amplos – situação sócio-histórica) e da observação da *arquitetura interna dos textos*. Desse modo, conforme afirma Bronckart (2009), permite-se traçar em linhas gerais um quadro que represente os fatores que desempenham influências sobre as organizações textuais, vislumbrando a aprendizagem, visto que a partir da compreensão dos mecanismos das produções textuais apreende-se que a constituição de um texto mobiliza elementos muito além dos meramente estruturais, mas concentra unidades significativas que lhe proporciona coerência e, sobretudo, a sua caracterização como um “tecido estruturado” (MARCUSCHI, 2008, p.72).

O contexto de produção, segundo Bronckart (2009), refere-se aos parâmetros que exercem influência sobre as formas de construção textual. Para o agente-produtor, as representações contextuais servem de “guia” para a produção textual: Por que escrevo? Para quem escrevo? Qual o meu papel nesse texto? etc. Para o interlocutor, o levantamento de hipóteses desses parâmetros contextuais serve como um “horizonte” de interpretação textual, direcionando a leitura.

No quadro do ISD, o contexto de produção é agrupado em dois conjuntos: o *mundo físico* e o *mundo sócio- subjetivo* (BRONCKART, 2009 p.93-94).

**Quadro I** – Parâmetros de análise do contexto de produção

| <b>Conjunto Físico do contexto de Produção</b> |  |
|--|--|
| Lugar de Produção                              | Ambiente empírico em que os textos são produzidos.                           |
| Momento de Produção                            | Espaço de tempo em que o texto é produzido,                                  |
| Emissor  | O sujeito que produz empiricamente enunciados orais ou escritos para outrem. |
| Receptor                                       | Sujeito que tem acesso aos enunciados produzidos pelo emissor.               |

**Quadro II** – Parâmetros de análise do contexto sócio subjetivo

| <b>Conjunto do contexto sócio subjetivo</b> |   |
|---|---|
| Lugar social                                | Esfera social em que o texto se produz: familiar, publicitária, religiosa, escolar, artística.                          |
| Posição discursiva/social do emissor        | Papel social/discursivo do emissor na produção dos enunciados: papel de professor, pai, jornalista (enunciador).        |
| Posição discursiva/social do receptor       | Em que papel social se encontra esse receptor no ponto de vista da enunciação: papel de amigo, de filho (destinatário). |
| Objetivo da interação                       | Finalidade a ser alcançada, efeitos a causar no receptor.   |

Quanto ao modelo da *arquitetura interna* do texto, Bronckart (2009, p. 120-133), apresenta as seguintes categorias de análise textual:

**Quadro III** - Parâmetros de análise da arquitetura interna dos textos

| <b>Arquitetura interna do texto</b> |   |
|-------------------------------------|---|
| 1.                                  | O plano textual global do gênero.   |
| 2.                                  | As sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero. |
| 3.                                  | As características dos mecanismos de coesão nominal e verbal.   |
| 4.                                  | As características dos mecanismos de conexão.   |
| 5.                                  | As características dos mecanismos enunciativos: gerenciamento das vozes e modalizações                |
| 6.                                  | As características dos períodos. <sup>3</sup>   |
| 7.                                  | As características lexicais. <sup>4</sup>   |

<sup>3</sup> Esse item foi acrescido pelas pesquisadoras Machado e Cristóvão (2006).

<sup>4</sup> Esse item foi acrescido pelas pesquisadoras Machado e Cristóvão (2006).

Portanto, para que o processo de produção textual tenha validade é necessário, como afirma Bronckart (2009), direcionar o ensino para a análise das ações contextuais visando uma apropriação das práticas discursivas, fazendo com que sejam despertadas nos alunos noções reflexivas quanto aos usos linguísticos.

Voltando às práticas de ensino, como fazer com que os alunos se apropriem das práticas de linguagem que permeiam a nossa vida em sociedade de modo significativo? Ou seja, como concretizar a apropriação de gêneros textuais no ambiente escolar, já que esse é o objetivo primordial do ensino da língua a partir das novas postulações? É justamente sobre esse assunto que discorre o próximo tópico.

### **O ISD e o processo de transposição didática de gêneros**

A partir da premissa de que os gêneros são materializados em textos, e que esses gêneros são as configurações dos discursos sociais, surge a necessidade de ter acesso a maiores conhecimentos sobre as suas variedades e também sobre suas diferentes funcionalidades. Logo, destaca-se o importante papel do ambiente escolar para o aprimoramento das práticas linguísticas. Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008, p. 50):

É preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita.

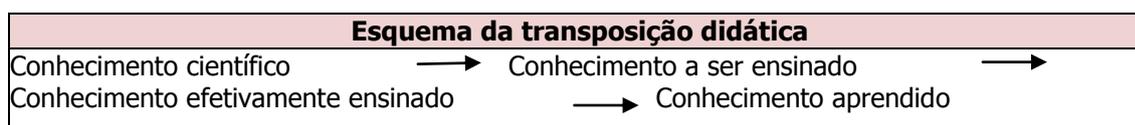
Portanto, é imperativo que o ambiente escolar, no processo de desenvolvimento dos indivíduos, possibilite a ampliação e a construção de conhecimentos sobre os gêneros, visto que os indivíduos são “confrontados permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em gêneros que se encontram em processo de permanente modificação” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p.550).

Para que um gênero, objeto social, chegue à escola e se transforme em

objeto de ensino/aprendizagem é necessário um processo de rupturas, transformações e adaptações. A esse processo a literatura linguística tem chamado de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991).

A *transposição didática*, segundo Machado e Cristóvão (2006 p.552), pauta-se em quatro etapas básicas de transformações dos conhecimentos. Primeiramente, *o conhecimento científico do* objeto (no nosso caso, dos gêneros) precisa ser transformado em *conhecimento a ser ensinado*. Esse conhecimento a ser ensinado deve passar, em seguida, a *conhecimento efetivamente ensinado*. Já na terceira etapa, esse conhecimento ensinado passa a *conhecimento efetivamente aprendido*.

**Quadro IV** – Esquema da transposição didática



Essas etapas de transformação dos conhecimentos científicos compreendem, segundo Dolz, Gagnon e Canelas (apud BARROS, 2012, p.72) dois níveis de transposição: a *transposição didática externa* e a *transposição didática interna*.

A transposição didática externa compreende o primeiro nível de transformação dos conhecimentos. É a passagem dos saberes teóricos/científicos aos saberes disciplinares. Parte, pois, dos conhecimentos que se desenvolvem fora do ambiente escolar, isto é, dos que se encontram inseridos em um determinado campo do saber humano e implicados na socialização entre os sujeitos sociais para se transformar em conhecimentos didatizados, adaptados para o ensino.

Já a transposição didática interna compreende o segundo e o terceiro níveis de transformações dos conhecimentos. É a passagem dos saberes disciplinares aos saberes efetivamente ensinados e aprendidos. Corresponde aos mecanismos e ações que a escola e o professor acionam para efetivarem o processo de ensino-aprendizagem.

Essa pesquisa perpassou apenas o primeiro nível da transposição, ou seja, apenas a transposição didática externa do gênero crônica humorística. Elaboramos o seu *modelo teórico/didático*, o qual permitiu serem explicitadas as dimensões ensináveis do gênero, ou seja, os objetos de ensino a serem mobilizados na SD. E a partir desse modelo elaboramos uma SD com atividades para os alunos se apropriarem do gênero, disponibilizando meios para o professor agir didaticamente em sala de aula e *avaliar o aluno de maneira formativa*.

### **O processo de transposição didática externa: o procedimento Sequência Didática**

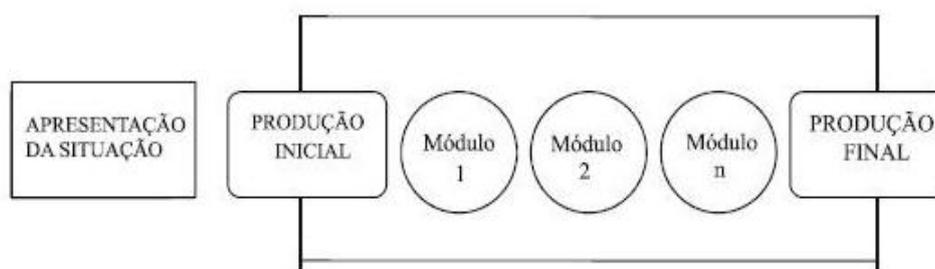
Para estruturar o ensino por meio de gêneros de texto e disponibilizar meios didáticos para que os professores se tornem capazes de desenvolvê-los em sala de aula, além do modelo didático/teórico do gênero é também desenvolvida pelo Grupo de Genebra a ferramenta *sequência didática* (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Uma *sequência didática* é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.97). Trata-se, pois, de uma sequência de atividades constituídas em módulos ou em oficinas que norteiam a prática docente e propiciam situações de aprendizagem centradas em um gênero oral ou escrito, de modo significativo, ou seja, partindo da premissa de que o gênero, em sala de aula, embora seja um objeto de ensino, não deixa de pertencer ao mundo social: é também um objeto da comunicação interpessoal. Tem como objetivo, portanto, a partir de um projeto de ensino, fazer com que o aluno se aproprie de uma prática languageira, essa sempre configurada em um gênero de texto. Apropriar-se, nesse sentido, significa um progressivo aprimoramento da capacidade linguística, frente a um ensino que privilegia a inserção das práticas de leitura, escrita e oralidade de um gênero. Para Dolz e

Schneuwly (2004), a sequência didática é uma estratégia de ensino que pressupõe a

busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria Dos? gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles (p. 53).

A SD se estrutura, segundo, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98), em um esquema que se compõe em quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial; 3) módulos e 4) produção final.



**Figura I:** Esquema da ferramenta *sequência didática*

Para exemplificar a metodologia de ensino criada pelos pesquisadores de Genebra, apresentamos um quadro explicativo com cada uma das fases acima demonstradas, assim como seus objetivos e possibilidades de realização.

**Quadro V** - Fases do procedimento *sequência didática*

|  |   |
|--|---|
| <p>1)<br/>Apresentação da situação</p> | <p><b>A apresentação inicial é o momento em que as intenções de trabalho com o gênero oral ou escrito são apresentadas aos alunos, através de um <i>problema de comunicação</i>, isto é, a partir de uma necessidade ou carência expressa pelo contexto. O aluno fica conhecendo o gênero que será trabalhado, o conteúdo e a sua importância. A apresentação inicial apresenta três dimensões principais que visam: a) apresentar um problema de comunicação</b></p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
|  | <b>bem definido; b) apresentar o gênero, da forma como circula socialmente, aos alunos; c) apresentar o projeto de escrita aos alunos (projeto esse simulado/ficcionalizado pela SD).</b>   |
| <b>2)<br/>Produção inicial</b>                           | A <i>produção inicial</i> consiste na etapa de elaboração de um primeiro texto que permite reconhecer as capacidades e as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto à escrita ou a produção oral de um dado gênero. É o diagnóstico inicial (primeiro passo da avaliação formativa) que permitirá ao professor elaborar atividades para a SD.   |
| <b>3)<br/>Módulos</b>                                    | Os <i>módulos</i> consistem em oficinas que irão trabalhar os problemas apresentados na primeira produção textual/oral do aluno, de uma maneira decomposta, abordando as dificuldades uma a uma, a partir do desenvolvimento de diversas atividades que visam a uma consequente ampliação do horizonte dos alunos.  |
| <b>4)<br/>Produção final – com revisões e reescritas</b> | A <i>produção final</i> , objeto principal da proposta da SD, é a etapa na qual os alunos colocam em prática os conhecimentos apreendidos e vistos separadamente nos módulos, isto é, na produção de um gênero oral ou escrito. Essa etapa permite, pois ao professor verificar, se os conhecimentos e as capacidades (contextuais, discursivas e linguísticas discursivas) desenvolvidas nos módulos foram ampliadas, isto através do processo de reescrita do primeiro texto e de uma avaliação do tipo formativa (que é um meio de análise dos conhecimentos provenientes dos alunos, isto é, é um diagnóstico que vislumbra analisar os conhecimentos anteriormente apreendidos em consonância com os que estão sendo ampliados no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação formativa de acordo com a teoria da SD permite, pois que o professor avalie o progresso do aluno, assim como suas dificuldades e o que ainda pode ser apropriado. |

Como já pontuamos, a SD se estrutura em oficinas. Essas são norteadas, sobretudo, pelas dificuldades dos alunos em relação gênero, detectadas na primeira produção. Dificuldades essas que podem ser classificadas em uma das três *capacidades de linguagem – de ação, discursiva ou linguístico-discursiva*. Conforme pontuam Cristovão e Nascimento (2005, p. 48), as capacidades de ação referem-se ao reconhecimento do gênero e a sua relação com o contexto; as capacidades discursivas, ao reconhecimento do plano textual geral do gênero, aos tipos de discurso e de sequências textuais mobilizados; e a capacidade linguístico-discursiva, ao reconhecimento e à utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias de cada gênero para a construção dos sentidos do texto.

Para serem materializadas, as oficinas se estruturam, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.61), em *dispositivos de ensino* ou *dispositivos didáticos*<sup>5</sup>, os quais se organizam em atividades, em comandos e em tarefas.

É preciso pontuar que para a sua elaboração de uma SD é necessário desenvolver capacidades docentes para: a) modelizar o gênero, do ponto de vista teórico (estudo do gênero); b) selecionar os objetos de ensino modelizados teoricamente, levando em consideração os objetivos visados e os princípios de *legitimidade* (o gênero como objeto social), *pertinência* (o gênero como objeto de ensino) e *solidarização* (equilíbrio entre os dois princípios anteriores) de que falam Dolz, Gagnon e Decândio (2010) – elaboração do modelo didático; c) elaborar o projeto inicial da SD, com os objetos e objetivos de cada módulo; d) elaborar atividades, tarefas e dispositivos didáticos para didatizar os objetos de cada módulo.

Um fator que interfere na execução desse trabalho é o fato de, geralmente, o professor já estar acostumado a receber materiais didáticos prontos para usar na sala de aula. Isso acontece com os livros didáticos e/ou apostilas que o professor recebe (já com as devidas respostas das atividades) para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Ou seja, ele não está acostumado a pensar na transposição didática externa, apenas na interna, em como transformar os saberes a ensinar em saberes efetivamente ensinados e apreendidos.

## **O retrato do cotidiano pelas lentes da crônica**

Gênero escrito para o jornal/revista, cuja esfera de produção prioritária é a jornalística, a crônica, segundo Bender e Laurito (1993, p.11) é um registro de fatos históricos e dos acontecimentos do dia a dia. Conforme Amaral (2008, p.12), sua etimologia está associada à palavra grega *Krónos* e latina *chronica* que significam “tempo”.

---

<sup>5</sup> Dispositivos didáticos são a materialização das atividades e tarefas, que, no nosso caso, se encontram em anexo na SD desenvolvida para a pesquisa. Para melhor explicação deste sobre *dispositivo didático*, ver Barros (2012).

As primeiras crônicas consistiam, de acordo com Amaral (2008 p.12), em relatos de acontecimentos históricos ou biográficos de pessoas importantes e influentes na sociedade, como reis, rainhas, condes, etc.

Na contemporaneidade, esse sentido foi modificado, visto que a partir da implantação da imprensa, no século XIX, os cronistas, além de registrarem relatos de ordem histórica e política, "passaram também a registrar a vida social e a vida do cotidiano de seu tempo" (AMARAL, 2008, p.12) publicando-os em revistas e jornais.

Contudo, antes de ser crônica propriamente dita, nas palavras de Candido (1987, p.07), foi "folhetim", um artigo de rodapé, uma publicação que tinha a finalidade de distrair os leitores, procurando proporcionar-lhes um momento de descanso e de divertimento.

Aos poucos, de acordo com Candido (1987, p.07), o "folhetim" foi mudando, encurtou e passou a tratar de um único assunto, "ganhando certa gratuidade, certo ar de quem está escrevendo à toa, sem dar muita importância", tornando-se crônica contemporânea.

Tendo como principais representantes, Machado de Assis, José de Alencar, Lima Barreto, Carlos Drummond de Andrade e os contemporâneos Rubem Braga, Stanislaw Ponte Preta, Luís Fernando Veríssimo, Fernando Sabino, Moacyr Scliar, entre outros, a crônica se desenvolveu e se aclimatou conforme a aproximação com "o nosso modo de ser mais natural" (CANDIDO, 1987 p.05). Esse é um gênero<sup>6</sup> que se faz presente muito presente na atualidade (SIMON, 2011), sendo muito importante na história da "formação da Literatura Brasileira e igualmente tão singular na afirmação de nossas Letras" (MARINHO, 2008, p.14).

Veiculada prioritariamente na esfera jornalística, visto que é "filha do jornal" (CANDIDO, 1987, p.06), a crônica, entretanto, apresenta outro suporte, secundário, vinculado à esfera literária: os livros (ou coletâneas) de crônicas.

Entretanto, nem toda crônica é passível de ser transmutada para a esfera literária e, por conseguinte, para o livro, tendo em vista que há textos

---

<sup>6</sup> Gênero textual não se confunde com gênero literário: drama, comédia, etc.

que são delimitados pelos quesitos temáticos ou de tempo e espaço. Como exemplo, temos as crônicas esportivas e as políticas que, pelo seu caráter de efemeridade, não ultrapassam as fronteiras do momento em que foram publicadas. Assim, para ser publicada em uma coletânea, a crônica deve possibilitar um desprendimento com o pontual, com a objetividade dos fatos, e com a realidade empírica, ainda que utilize alguns de seus elementos em sua estrutura composicional, permitindo, desse modo, uma leitura que ainda que inserida em um espaço de tempo distinto, menospreze os sentidos do tempo para compreender um caráter universal.

Segundo Coutinho (1967), o gênero “crônica” pode ser classificado em diversas modalidades:

a) a crônica narrativa, cujo eixo é uma história, o que a aproxima do conto, como no exemplo de Fernando Sabino; b) a crônica metafísica, constituída de reflexões mais ou menos filosóficas sobre os acontecimentos ou os homens, como é o caso de Machado de Assis ou Carlos Drummond de Andrade, que encontram sempre ocasião e pretexto nos fatos para dissertar ou discreter filosoficamente; c) a crônica-poema em prosa, de conteúdo lírico, mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele significativos, como é o caso de Álvaro Moreyra, Rubem Braga, Manuel Bandeira, Ledo Ivo; d) a crônica-comentário dos acontecimentos, que tem, no dizer de Eugênio Gomes, ‘o aspecto de um bazar asiático’, acumulando muita coisa diferente ou díspar, como são muitas de José de Alencar, Machado e outros. (COUTINHO, 1967, p. 97-98).

Além dessas modalidades expostas por Coutinho, podemos destacar as crônicas memorialistas, jornalísticas, históricas, assim como as humorísticas – foco desta sequência.

No caso do tom humorístico, chega até ser contraditório falar em “crônica humorística”, uma vez que, como pontua Simon (2011), o humor é uma característica comum à crônica. Entretanto, há crônicas que são carregadas de humor, sustentam-se pela graça, por retratar situações hilárias, cômicas, mesmo, muitas vezes, carregando um teor crítico.

A linguagem desse gênero “mescla aspectos da escrita com a oralidade” (AMARAL, 2008 p.13), primando quase sempre por uma linguagem coloquial, retratando assim, uma linguagem de composição simples, “mais leve, mais

descompromissada" (CANDIDO, 1987, p.07), tendo em vista uma aproximação entre leitores e obra. Contudo, nem sempre pode ser dito que a crônica retrata apenas aspectos coloquiais da linguagem, pois ela pode, em muitos casos, utilizar-se de uma linguagem mais culta, visando atingir outro propósito.

Por retratar fatos do cotidiano e traços de coloquialidade próximos da linguagem oral, a crônica é considerada por muitos um "gênero menor" (cf. CANDIDO, 1987, p.05). Entretanto, essa consideração não diminui a sua importância, pois em sua pequenez e despreensão "humaniza", pode falar "de perto ao nosso modo de ser mais natural" (CANDIDO, 1987 p.05). Assim, "por serem leves, de fácil acesso, envolventes, elas possibilitam momentos de fruição a muitos leitores" (AMARAL, 2008, p.13).

### **O processo de construção da SD da crônica humorística**

Para elaborar a SD da crônica humorística contemplamos os objetos de ensino modelizados anteriormente<sup>7</sup>. A SD organiza-se em oito módulos, cada um centrando-se em um objeto de ensino específico do gênero (mesmo que o módulo aborde mais que um objeto, o eixo é sempre um particular, os demais se articulam à dimensão ensinável central do módulo).

Vislumbrando levar para a sala de aula uma ferramenta que fizesse efetivamente diálogo com os conhecimentos de mundo dos alunos e que, conseqüentemente, os ampliasse, é que construímos a ferramenta *sequência didática* do gênero "crônica humorística", a qual é apresentada, a seguir, a partir dos seus oito módulos, enfocando a sua elaboração, objetivos e tarefas.

#### *Modulo I: Apresentação da situação*

O primeiro módulo da SD é planejado com a finalidade de apresentar um problema de comunicação para os alunos "resolverem" e de promover a

---

<sup>7</sup> O processo de modelização do gênero foi apresentado em artigo publicado nos anais do II ENELIN (BARDINI; BARROS, 2011).

motivação para a escrita e para o projeto a ser desenvolvido com o gênero “crônica”.

Assim, para que o gênero seja apresentado de uma forma dinâmica, próxima à realidade do aluno, o módulo parte de uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos aprendizes, referentes ao gênero, a partir do seguinte questionamento oral: “Vocês já leram ou conhecem textos que trabalham com o humor?”. Depois desse questionamento, para os alunos reconhecerem o objeto de estudos, sugerimos que o professor entregue duas crônicas os alunos para que eles identifiquem o gênero, assim como algumas de suas características gerais. De todas as atividades desenvolvidas neste módulo merece atenção a referente aos tons predominantes nas crônicas exemplificadas no quadro a seguir:

**DISPOSITIVO DIDÁTICO I**

1- As frases a seguir explicam as características de alguns dos tons presentes no gênero crônica. Relacione os tons com as suas características:

|                    |   |
|--------------------|---|
| a) Tom reflexivo   | ( ) Esse tipo de tom expressa os sentimentos subjetivos de um sujeito poético, denominado Eu-lírico.  |
| b) Tom lírico      | ( ) Esse tom pode ser apresentado sob a forma de um comentário ou de uma avaliação que são sustentados por argumentos positivos ou negativos. |
| c) Tom humorístico | ( ) Esse tom é apresentado na forma de uma reflexão subjetiva a respeito de fatos, acontecimentos, e ações que envolvem a condição humana     |
| d) Tom crítico     | ( ) Esse tom é manifesto de uma forma sarcástica, irônica e divertida, levando o leitor à reflexão despreziosamente.                          |

**Figura II** – Dispositivo didático sobre os tons presentes na crônica

Neste módulo, além dessas atividades iniciais, é feita a apresentação da intenção de trabalho, ou seja, a proposição da criação de um blog de humor, para servir de suporte às produções escritas das crônicas, às atividades de sala de aula, discussões sobre o gênero, o humor, etc.. A sugestão é que os alunos criem um nome para o blog e a professora fique responsável por alimentá-lo

com postagens geradas em sala de aula.

Embora os *suportes convencionais* (MARCUSCHI, 2008) do gênero sejam os jornais e as coletâneas de crônicas, optamos, no processo de didatização, por um trabalho com um *suporte acidental* (MARCUSCHI, 2008) – o blog. Essa escolha está atrelada à crescente inserção e uso do ambiente virtual por nossos alunos e à possibilidade da promoção de um ensino que permita uma interação mais dinâmica entre nossos alunos e a comunidade escolar. O que vai além do espaço da escola, que restringe, por vezes, a produção do aluno somente a leitura do professor. O que favorece e motiva os alunos para o exercício da escrita, uma vez que os textos estarão inseridos em uma prática social de uso real da língua.

Assim, neste módulo o aluno é levado a refletir que a mudança de suporte implica um novo modelo de escrita, o qual envolve o uso de elementos verbais e não verbais e possibilita a interatividade entre o leitor e o escritor.

### *Módulo II: A primeira produção de uma crônica humorística*

O segundo módulo da SD é o momento da produção da primeira versão do gênero “crônica humorística”, tendo como objetivo diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos quanto ao gênero de texto.

Para que essa produção não seja desvinculada de um contexto de produção significativo, sugerimos que seja articulada com a “notícia”, uma vez que esse gênero, assim como a crônica, têm como conteúdo temático principal fatos do cotidiano, porém retratados por uma ótica factual que visa, sobretudo, a informação. O que torna possível ao aluno compreender melhor o contexto de produção da crônica, uma vez que ele será levado a refletir que ela, embora se baseie em acontecimentos reais, visa, sobretudo, à reflexão e à fruição.

Assim, a partir desse módulo, visamos reconhecer por meio da produção textual do aluno as suas capacidades de linguagem em relação ao gênero, diagnosticando suas potencialidades e dificuldades, como podemos verificar no comando da tarefa feito para essa atividade:

- 1.1-** Peça para os alunos escolherem uma notícia e a partir desta, solicite que reflitam sobre: os lugares expostos; as pessoas retratadas; os assuntos expressos; algo que lhes tenha chamado atenção.
- 1.2-** Convide os alunos a compartilharem os fatos que lhes foram mais interessantes.
- 1.3-** A partir da exposição, vá listando, no quadro-negro, juntamente com os alunos, os apontamentos.
- 1.4-** Com base nas observações, proponha a escrita de uma crônica. Contudo, determine aos alunos que o tom para a produção textual deverá ser o humorístico.
- 1.5-** Antes da escrita, explique-lhes que essa será a primeira versão do texto que será apenas lida por eles. Peça para que guardem e mantenham o texto para compará-lo com a produção final que demonstrará a evolução da escrita.
- 1.6-** Essa primeira produção, embora diagnóstica já deve ser direcionada para um contexto de produção bem delimitado, ou seja, os alunos deverão saber que os textos produzidos por eles serão publicados no blog de humor.

**Figura III** – Orientação para a escrita do gênero crônica

### *Módulo III: O contexto de produção da crônica humorística*

O terceiro módulo da SD tem como finalidade possibilitar o reconhecimento das diferenças entre os gêneros “notícia” e “crônica”. Assim, contemplamos atividades que evidenciam essas disparidades entre ambos os gêneros, como podemos verificar no exemplo de atividade abaixo:

**DISPOSITIVO DIDÁTICO II**

**I-** Identifique se os textos lidos (a crônica e a notícia) apresentam características semelhantes:

|  | Crônica  | Notícia   |
|--|--|---|
| O texto é curto e veiculado geralmente no jornal?  | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| Além do jornal, esse texto pode ser publicado em outros suportes?  | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| O texto é um registro de fatos e acontecimentos diários?   | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| O texto prima pela objetividade, pela clareza e imparcialidade?  | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| O texto apresenta um desprendimento com a objetividade dos fatos, na medida em que passa a retratá-los sob uma ótica singular mais próxima do emocional? | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| O texto apresenta uma variedade linguística mais informal, próxima do coloquial?   | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| A variedade linguística predominante é mais formal e respeita a norma culta da língua?   | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| Os emissores do texto são repórteres, agências de notícias, correspondentes ou assessores de imprensa?   | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não            |
| Os emissores do texto são escritores/ cronistas?   | <input type="checkbox"/> sim<br><input type="checkbox"/> não | <input type="checkbox"/> sim<br><input checked="" type="checkbox"/> não |

**Figura IV** – Atividade de comparação entre a crônica e a notícia

#### *Módulo IV: A estrutura narrativa do gênero*

O quarto módulo da seqüência consiste em um trabalho com os elementos que compõem a estrutura narrativa como: narrador, tempo, espaço e personagens, sendo esses vistos e estudados a partir do videoclipe da música “Eduardo e Mônica”, da banda Legião Urbana. Para auxiliar na identificação dos elementos da estrutura narrativa, além de nos utilizarmos de outro gênero, elaboramos algumas tarefas, as quais abarcam de uma forma dinâmica o conteúdo temático e as suas principais características. Exemplo disso é o dispositivo didático que trabalha com o emprego de pronomes e de verbos para

identificar os tipos diferentes de narrador que compõem a sequência narrativa, como podemos observar no quadro VII.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>I</b></p> <p>"(...) Nesta vez não <b>teve</b> tempo de insistir: <b>ouviu</b> passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... <b>Tomado</b> de pânico, <b>olhou</b> ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, <b>parecia</b> executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e <b>ele</b> sem onde <b>se</b> esconder. <b>Correu</b> para o elevador, <b>apertou</b> o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada <b>passava</b>, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. <b>Ele respirou</b> aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão (...)"</p> <p>SABINO, Fernando. O homem nu. Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.</p> | <p><b>II</b></p> <p>"Eu era aluno do Julio de Castilhos e <b>estudava</b> à tarde (as manhãs, naquela época, estavam reservadas às turmas femininas). Um dia <b>cheguei</b> para a aula, <b>coloquei</b> meus livros na carteira e ali estava, bem no fundo, um papel cuidadosamente dobrado. Era uma carta; dirigida não a <b>mim</b>, mas "ao colega da tarde". E era uma carta de amor. De amor não; de paixão. Paixão ferosa, incontida, transbordante, a carta de uma alma sequiosa de afeto, à qual o jovem escritor não teve a menor dificuldade de responder (...)"</p> <p>SCLIAR, Moacyr. Cartas de amor. In: Minha mãe não dorme enquanto eu não chegar. LPM – Porto Alegre, 1996, p.85-86.</p> |
|---|---|

a) Qual é a função do narrador em um texto narrativo?

b) Para você, o que é um narrador personagem? E um narrador observador?

c) O narrador do primeiro texto participa como personagem? Ou só observa a ação narrada? E o do segundo?

d) No primeiro texto as formas verbais e os pronomes em destaque estão em qual pessoa gramatical? E no segundo? Como você chegou a essa conclusão?

e) Que tipos de narrador essas formas verbais estão relacionadas?

**Figura V:** Dispositivo didático "Identificação dos tipos de narrador"

### *Módulo V: Produzindo títulos coerentes*

Esse módulo não estava previsto quando o modelo teórico foi elaborado, mas no decorrer da produção das tarefas e atividades da SD foi sentida a necessidade de se criar uma oficina para trabalhar com a elaboração e análise de títulos, visto que, geralmente, os alunos apresentam grandes dificuldades para intitular seus textos. Entendemos que esse é o elemento chave para a leitura e escrita de textos, uma vez que no título está concentrada uma boa

parte da carga semântica do texto, além de ser esse uma espécie de “chamariz” para a leitura textual. Se o aluno, em sua produção, não conseguir articular o título ao seu projeto textual, esse poderá se transformar tão somente em um “apêndice” do texto, desconfigurando o seu propósito discursivo de chamar a atenção do leitor para o texto. Assim, propusemos diversas atividades para verificar as regularidades presentes nos títulos das crônicas que já haviam sido trabalhadas, enfatizando a predominância de frases nominais. Nesse sentido fazemos uma articulação com as questões gramaticais, desenvolvendo capacidades linguístico-discursivas relacionadas a frases nominais e verbais, como podemos verificar no exemplo:

**2** – Leia as tiras e a seguir copie as frases dos diálogos classificando-as em frases nominais e verbais. Ao final, justifique a sua resposta.

**a)** Copyright © 2001 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5388

**b)**

BOM DIA, PESSOAL. MEU DEUS, QUE LINDA MANHÃ DE SEGUNDA!

METEOROLOGIA INDICA BOM TEMPO, CÉU CLARO, SEM SINAL DE CHUVA.

A NÃO SER NUMA CASA NA PERIFERIA

**Figura VI** – Dispositivo didático com frases nominais e verbais

*Módulo VI: Trabalhando com o discurso direto e indireto*

As crônicas narrativas são estruturadas a partir de dois discursos: direto e indireto. Há crônicas que mesclam os dois discursos, outras que só utilizam o discurso indireto e outros que apenas usam o discurso direto (mais raras).

Tendo em vista essa característica discursiva do gênero, o sexto módulo da SD é elaborado a fim de compreender a função de ambos os discursos que integram a estrutura narrativa. Para tanto, preparamos algumas tarefas que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem voltadas para a mobilização do discurso direto e indireto e conhecimento das características e diferenças entre ambos. E, além disso, elaboramos para complementar essa oficina um quadro explicativo dos recursos de pontuação que acompanham o discurso direto.

Isto pode ser visto nos dispositivos didáticos elaborados para este módulo:

**2** –Veja a tira abaixo da personagem Magali, da Turma da Mônica. Você deve ter percebido já que é algo recorrente em quadrinhos o uso de imagens para representar as palavras que deveriam ser ditas pelos personagens. Deste modo, mobilizando os seus conhecimentos, faça um texto narrativo em 3ª pessoa, no qual as imagens que representam as falas das personagens na tira sejam reescritas para o discurso direto.



Copyright © 2001 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7782

---

---

---

---

---

**Figura VII** – Dispositivo didático sobre o discurso direto

### DISPOSITIVO DIDÁTICO X : OS RECURSOS DE PONTUAÇÃO MAIS COMUNS NA CRÔNICA

| OS RECURSOS DE PONTUAÇÃO MAIS COMUNS NA CRÔNICA   |
|---|
| <p>- O travessão, os dois pontos, as reticências e as aspas são bastante usados na crônica humorística. O travessão, nos textos, geralmente indica a mudança de interlocutores, a mudança de falas entre as personagens:</p> <p>- Como <u>cê</u> tem passado?</p> <p>Bem, bem</p> <p>.- Parece mentira. Puxa. (Luís Fernando Veríssimo).</p> <p>- Além disso, indica que não é o narrador o praticante do discurso, mas sim uma personagem, exceto quando o foco narrativo é em primeira pessoa, quando o narrador relata a sua própria história, como pode ser comprovado no seguinte exemplo:</p> <p>- Para que esse saquinho aí? - foi a pergunta que fez, num tom de voz que parecia que ela estava no Rio e eu em São Paulo. -É para a senhora usar em caso de necessidade - respondi baixinho. (Stanislaw Ponte Preta)</p> <p>- O travessão pode ocorrer no meio de uma frase a partir da intervenção do narrador para fazer uma explicação, um comentário sobre a fala das personagens:</p> <p>— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir. (Fernando Sabino)</p> <p>Ou ainda pode ser utilizado com função de parênteses visando explicar, justificar ou adicionar informação sobre um fato ou sobre uma pessoa:</p> <p>O pessoal da alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha. (Stanislaw Ponte Preta)</p>                                       |
| <p>Os dois pontos geralmente indicam o início de um discurso direto:</p> <p>Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos: — Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa. (Fernando Sabino).</p> <p>As reticências indicam que um pensamento ou uma ideia não se concluiu, assim como dúvida quanto a um fato:</p> <p>- Rezende... - Quem? - Não era ele.</p> <p>- Pelo menos isso está esclarecido. - Não tinha um Rezende na turma? (Luís Fernando Veríssimo)</p> <p>Assim, como um dos sinais de pontuação mais presentes nas narrativas, as reticências, são fundamentais para a composição das narrativas sendo muito utilizadas, pois indicam a não completude das <u>idéias</u>, ou de um pensamento, marcando, sobretudo as pausas, principalmente nas falas dos personagens, interrupções nos diálogos por meio da <u>inserção da fala</u> de outrem, ou ainda as pausas de pensamento do narrador, que podem indicar reflexão, surpresa, ironia, etc.</p> <p>Já as aspas tem a função de destacar uma parte de um texto como: citações, expressões, palavras com sentido irônico, estrangeiras, gírias, nomes de lugares, etc.</p> <p>- Juvenal Ouriço olhou o cartaz da porta: "Escolinha A Toca da Raposa". (Carlos Eduardo Novaes).</p> |

Figura VIII – Dispositivo didático sobre recursos de pontuação da crônica

#### Módulo VII: Produzindo humor

Esse módulo também não estava previsto no processo de modelização teórica do gênero, contudo foi sentida a necessidade de ser trabalhado o processo de construção do humor. Isso porque estávamos elaborando uma SD

de crônica humorística e, comumente, os alunos apresentam dificuldades tanto para identificar como criar estratégias discursivas de humor nos textos, como por exemplo, a quebra de expectativas.

Para tanto, elaboramos atividades a partir de tiras do Garfield, paródias e crônicas humorísticas vislumbrando que o aluno apreenda os meios que fazem com que se crie o humor em um texto. Exemplo disso pode ser evidenciado no quadro a seguir:

**ANEXO XXIV: ATIVIDADES**

**1** – Leia a propaganda. Por meio de que recurso você pode identificar a expressão de humor? Escreva.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2** – Leia a tirinha abaixo. A caracterização do personagem foi responsável pela construção de humor na tira? Por quê? Crie mais um quadrinho com base na resposta de Garfield, sustentando o emprego do humor.



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

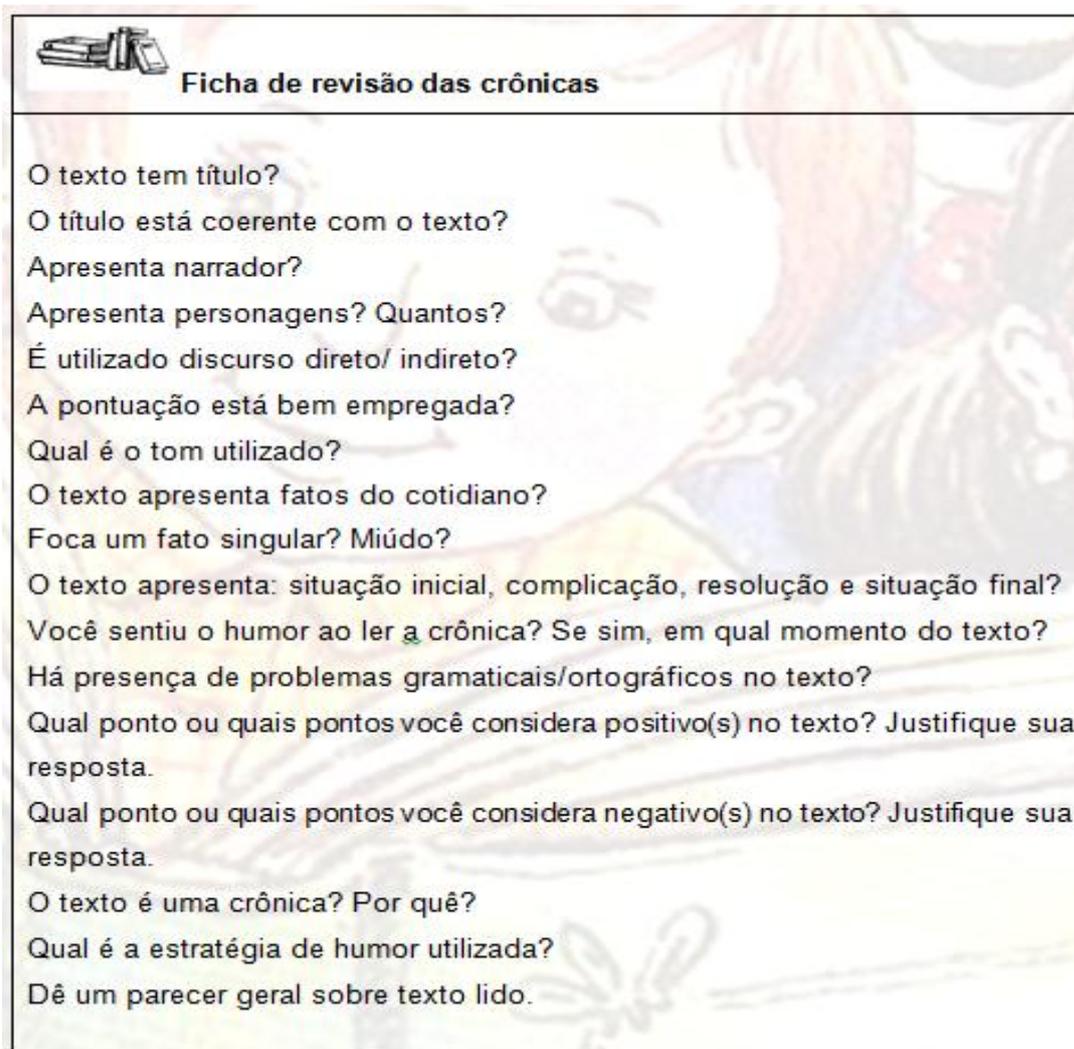
\_\_\_\_\_

**Figura IX** – Dispositivo didático para a construção do humor

### *Módulo VIII: A produção final*

Este módulo apresenta tarefa referente à produção final do gênero “crônica humorística” proposta pela SD, sendo desenvolvido em duas etapas.

Na primeira, os alunos trocam as produções com os colegas da sala para que a revisão destes possa ser feita entre os pares. Assim, os alunos precisam fazer comentários sobre as produções dos seus colegas, orientados por uma ficha de revisão a seguir.



**Ficha de revisão das crônicas**

O texto tem título?  
O título está coerente com o texto?  
Apresenta narrador?  
Apresenta personagens? Quantos?  
É utilizado discurso direto/ indireto?  
A pontuação está bem empregada?  
Qual é o tom utilizado?  
O texto apresenta fatos do cotidiano?  
Foca um fato singular? Miúdo?  
O texto apresenta: situação inicial, complicação, resolução e situação final?  
Você sentiu o humor ao ler a crônica? Se sim, em qual momento do texto?  
Há presença de problemas gramaticais/ortográficos no texto?  
Qual ponto ou quais pontos você considera positivo(s) no texto? Justifique sua resposta.  
Qual ponto ou quais pontos você considera negativo(s) no texto? Justifique sua resposta.  
O texto é uma crônica? Por quê?  
Qual é a estratégia de humor utilizada?  
Dê um parecer geral sobre texto lido.

**Figura X** – Dispositivo didático “Ficha de revisão textual”

Desse modo, após esse processo de revisão textual, na segunda etapa, os alunos devem partir para a reescrita, fazendo as alterações e as melhorias necessárias para que os textos sejam publicados e apresentados no blog de humor.

Para uma visualização global desses oito módulos, trazemos o quadro VII, com uma sinopse da SD, a qual explicita seus objetivos, objetos de ensino e um breve resumo das atividades.

**Quadro VI** - Sinopse da SD da crônica humorística

| Título das oficinas |   | Objeto da oficina   | Objetivos  | Atividades /tarefas   |
|---------------------|---|---|--|---|
| <b>01</b>           | <b>Apresentação da situação</b>                       | Gênero crônica humorística: apresentação e contexto de produção.<br><br>Projeto de escrita da SD. | Discutir sobre textos humorísticos.<br><br>Analisar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero "crônica".<br><br>Promover o primeiro contato com o gênero "crônica humorística".<br><br>Apresentar a proposta de trabalho da SD. | Questionamentos sobre textos de humor.<br><br>Apresentação de duas crônicas: "Cobrança" e "Tormento não tem idade".<br><br>Exposição de situações ou relatos do cotidiano engraçados.<br><br>Discussão sobre a temática do cotidiano.<br><br>Questionamentos orais com foco nas características do gênero "crônica".<br>( <i>dispositivo didático 1<sup>8</sup></i> )<br><br>Apresentação do projeto da SD. |
| <b>02</b>           | <b>A primeira produção de uma crônica humorística</b> | Gênero crônica humorística: primeira produção   | Apresentar um problema de comunicação para a escrita do gênero.<br><br>Avaliar as capacidades e diagnosticar as dificuldades dos alunos a partir da primeira produção.   | Leitura de três notícias e discussão.<br><br>Elaboração de uma crônica humorística com base nos fatos das notícias.   |
| <b>03</b>           | <b>O contexto de produção da crônica humorística</b>  | Contexto de produção do gênero "crônica" e "notícia".   | Promover a compreensão do contexto de produção do gênero "crônica humorística" e   | Leitura, análise e reflexão da crônica "A barba do falecido" e de uma notícia.  |

<sup>8</sup> Os dispositivos didáticos citados estão anexados à SD.

|           |  |  |   |   |
|-----------|--|--|---|---|
|           |  |  | "notícia".  | <p>Identificação dos parâmetros do contexto de produção do gênero "crônica" por meio de atividades (dispositivo didático II)</p> <p>Elaboração de um cartaz com as diferenças e semelhanças entre os dois gêneros.</p>  |
| <b>04</b> | <b>A estrutura narrativa do gênero</b> | Elementos da narrativa e sequência narrativa | <p>Explorar os elementos constituintes da narrativa e da sequência narrativa.</p> <p>Propor a construção coletiva de uma crônica.</p> | <p>Apresentação do clipe da música "Eduardo e Mônica".</p> <p>Análise da música por meio de questionamentos (dispositivo didático III)</p> <p>Identificação dos aspectos que compõem a sequência narrativa. (dispositivo didático IV)</p> <p>Produção escrita coletiva</p>  |
| <b>05</b> | <b>Produzindo títulos coerentes</b>    | Títulos de textos                            | Desenvolver capacidades para a análise e produção de títulos com ênfase nos títulos das crônicas.                                     | <p>Dinâmica para identificar a importância de relacionar as pistas deixadas em um título com o conteúdo temático de um texto.</p> <p>Enumeração dos títulos das crônicas já trabalhadas para análise.</p> <p>Diferenciação de frases nominais e verbais. (dispositivo didático V)</p> <p>Apresentação e análise de um quadro tópico e de questões de interpretação (dispositivo didático VI e VII) da crônica "A velha contrabandista".</p> |

|           |   |  |   |  |
|-----------|---|--|---|--|
| <b>06</b> | <b>Trabalhando com o discurso direto e indireto</b> | Discurso direto e indireto em narrativas.  | Trabalhar a análise e a produção de discurso direto e indireto.<br><br>Trabalhar a análise da pontuação do gênero "crônica".  | Leitura e análise de uma tira "Calvin" e da crônica "A estranha passageira". (dispositivo didático VIII)<br><br>Apresentação e análise dos discursos direto e indireto (dispositivo didático IX)<br><br>Leitura e análise do discurso predominante na crônica "As aventuras de um ciclista urbano"<br><br>Exposição, a partir de um quadro explicativo, dos elementos de pontuação mais comuns do discurso direto: dois pontos, travessão e aspas. (dispositivo didático X) e o recurso estilístico das reticências. |
| <b>07</b> | <b>Produzindo humor</b>                             | Estratégias de construção do humor.<br><br>Gênero "crônica humorística": produção individual | Reconhecer as estratégias discursivas que produzem efeito de humor em textos.<br><br>Conduzir a produção de uma crônica com o tom humorístico baseada em uma tirinha. | Apresentação e análise de um vídeo/paródia da música "Vida de Empreguetes" e uma tira do Garfield.<br><br>Exposição a partir de um quadro explicativo das estratégias mobilizadas para a construção do efeito do humor (dispositivo didático XI).<br><br>Atividades que mobilizam recursos de humor (dispositivo didático XII)<br><br>Produção de uma crônica com base em uma tira do Garfield.  |
| <b>08</b> | <b>A produção final</b>                             | Revisão e reescrita da crônica de humor  | Conduzir o processo de revisão e reescrita da produção inicial para publicação em um blog. O suporte mudou. Conseqüentemente, o gênero pode sofrer alterações.        | Retomada da produção inicial a partir de troca de textos entre os alunos para análise e revisão (a partir da ficha de revisão – dispositivo didático XIII).<br><br>Revisão do professor a partir da ficha de revisão do gênero.  |

|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  | Reescrita do texto para a publicação no blog de humor. |
|--|--|--|--|--|

## Considerações finais

Estamos cientes da necessidade de o ensino-aprendizagem de língua materna adequar-se a um contexto didático mais significativo, que abranja práticas que levem o aluno a interagir socialmente com a linguagem e, o professor, a assumir um papel mediador no processo de internalização dos saberes.

Compreendemos que há muitos empecilhos para que isso aconteça, entre eles, o desconhecimento, por parte dos professores, de metodologias de ensino que viabilizem os novos objetos do ensino da língua. É nesse sentido que a metodologia das sequências didáticas pode contribuir muito para tornar o ensino da língua mais significativo, uma vez que está toda pautada em uma concepção interacionista, a qual vê a língua como instrumento mediador das interações humanas e, seu ensino, como mediador de letramentos múltiplos (cf. ROJO, 2009).

Entretanto, para que a SD seja trabalhada em nossos meios escolares é imperativo que as universidades e instituições escolares estejam compromissadas com a formação docente, tanto a inicial como a continuada, dando as bases teórico-metodológicas para a sua elaboração e desenvolvimento em sala de aula.

## Referências

AMARAL, Heloísa. O gênero textual crônica. In: MADI, Sonia (Coord.) *Na ponta do lápis*. Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro. CENPEC, Ano IV, n. 10, dez. 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARDINI, Vanessa Severino; BARROS, Eliana Merlin D. de. O ISD e o ensino por meio de gêneros textuais: a crônica humorística no processo de transposição didática externa. II ENCONTRO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – ENELIN, 2., 2011, Cornélio Procópio. *Anais...* Cornélio Procópio: UENP, 2011. CD-ROM.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

\_\_\_\_\_. Formação do professor e gêneros textuais: o momento pré-intervenção didática. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em 12 dez. 2010.

BENDER, Flora; LAURITO, Ilka. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés do chão. In: *Para gostar de ler: crônicas*. v. 5. São Paulo: Ática, 1987.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Fenseé Sauvage, 1991.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do Interacionismo Sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et al. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kayganguê, 2005.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, v. 6, n.3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005.

MARINHO. Jorge Miguel. Esses cronistas maravilhosos e suas palavras voadoras. In: MADI, Sonia (Coord.). *Na ponta do lápis*. Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro. CENPEC, Ano IV, n. 10, dez. 2008.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 51-90.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa* Departamento de Educação Básica – Paraná, 2008.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). Os gêneros escolares – das práticas de linguagens aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Gêneros oraís e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SIMON, Luiz Carlos. *Duas ou três páginas despretenciosas: a crônica, Rubem Braga e outros cronistas*. Londrina: EDUEL, 2011.

YVOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução J.C. Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **Bibliografia utilizada para a SD**

DIAFÉRIA, Lourenço. As aventuras de um ciclista urbano. In: *Para gostar de ler: crônicas*. v. 7. São Paulo: Ática, 1998, p.48-51.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; HILA, Cláudia Valéria Doná. Práticas de sala de aula: As sequências didáticas como ferramentas de ensino. In: *Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo nas práticas educativas*. Dourados: Ed. da UFGD, 2012.

PONTE PRETA, Stanislaw. A barba do falecido. In: *Garoto linha dura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

\_\_\_\_\_. A estranha passageira. In: *Para gostar de ler*. Contos. v. 8. ed. Didática. São Paulo: Ática, 1983, p.89-90.

\_\_\_\_\_. A velha contrabandista. In: *Para gostar de ler: contos*. v. 8. ed. Didática. São Paulo: Ática, 1983, p.17-18.

SABINO, Fernando. Festa de Aniversário. In: *Quadrante 1*, 4. Edição. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1962, p. 175-176.

\_\_\_\_\_. Reunião de mães. In: *Para gostar de ler*. v. 2. São Paulo: Ática, 1983.

SCLIAR. Moacyr. Cobrança. In: *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. Os terroristas. In: *Deixa que eu conto*. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. Tormento não tem idade. In: *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001.

SABINO, Fernando. Alguma ocorrência? In: *A inglesa Deslumbrada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1969.

\_\_\_\_\_. *O homem nu*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973, p. 65- 68.

Enviado em novembro de 2012.

Aceito em dezembro de 2012.