

CRÔNICAS NA SALA DE AULA: O COTIDIANO NA PONTA DO LÁPIS

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra *

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo desenvolver atividades de produção de textos do gênero crônica, a partir da intervenção de um professor-estagiário, motivadas pelos temas de interesse dos alunos do 1º ano do ensino médio noturno de uma escola pública estadual. O projeto de estágio foi elaborado tendo como princípio o ideal de autonomia de quem aprende e a possibilidade de uma revisão conceitual de quem ensina. O processo de intervenção pedagógica provocou reflexões sobre como o professor aprende a “professorar” e como o estágio pode contribuir não somente com o processo de formação do professor-estagiário, mas também com a formação contínua do professor-regente. A efetivação do projeto se deu em três etapas: o diagnóstico – conhecimento dos alunos; o projeto de intervenção – momentos de leitura, motivação, produção de textos e reescrita; e, a socialização dos resultados alcançados – publicização das produções escritas, através dos recursos das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Com a proposta de se produzir textos na perspectiva dos gêneros textuais e dos gêneros discursivos, o projeto teve como referências as contribuições de autores como: Guedes (2006); Bunzen (2006); Antunes (2006); Lajolo (2004); Silva (1994); Koch (2003); Gregolin (2005); Orlandi (1988); Rodrigues (2005); Foucault (2007); Bakhtin (2003); e, Ruiz (2001). A partir da intervenção do professor estagiário, buscou-se promover mudanças no interesse dos alunos pela produção escrita de textos do gênero selecionado, por meio da receptividade, da participação e do exercício da escrita nas aulas, visando o efetivo processo de ensino-aprendizagem. Assim, procuramos responder as questões: A crônica produzida apresenta um tema, uma estrutura própria do gênero e uma linguagem de acordo com o que foi estabelecido inicialmente, na apresentação de suas características? Na autocorreção e reescrita, os elementos (coesão, coerência, variedade padrão, etc.) que desarmonizaram o texto foram percebidos, alterados e um “novo” texto foi produzido? Assumimos, a partir dessas indagações, que o papel do professor não é de leitor exclusivo dos textos dos alunos, é possível proporcionar experiências interativas com e para os alunos, quando se planeja e se oferece oportunidades de aprendizagem diversas daquelas rotineiras.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros. Produção de texto. Crônica. Estágio.

* Mestre em Educação. Professora da Seduc/GO. E-mail: dagdnalva@bol.com.br

DE ONDE PARTIMOS

O projeto “CRÔNICAS NA SALA DE AULA: o cotidiano na ponta do lápis” foi elaborado a partir da presença de um estudante do curso Licenciatura em Letras-Português de uma instituição pública de Goiânia como estagiário¹ das aulas de Língua Portuguesa do 1º ano do ensino médio do turno noturno de uma escola estadual do município de Aparecida de Goiânia no ano de 2010. Após discutirmos sua proposta de estágio (professora-regente e professor-estagiário), foi realizada uma avaliação diagnóstica, na qual percebemos que, mesmo estando no ensino médio, os alunos daquela série apresentavam dificuldades em produzir textos coerentes, coesos e com sentido comunicativo. Por vezes, os textos se resumiam em frases desconexas, cópias dos textos de referência utilizados ou um enredo inverossímil.

Tendo como base esses dados, optamos em trabalhar com os gêneros textuais e gêneros discursivos através de um projeto de intervenção, em que juntos, regente e estagiário, trabalharíamos a produção de texto significativo e não apenas trabalharíamos aulas de redação, pois estas têm como foco somente a escrita mecanizada de textos. Dessa forma, estabelecemos como objetivo geral do projeto desenvolver atividades de produção de textos, individualmente e em grupo, motivadas pelos temas de interesse dos alunos, discutidos na aula inicial do estágio. Em seguida, foram desvelados os objetivos específicos.

Para que o projeto de intervenção alcançasse êxito, foram estabelecidos como objetivos específicos difundir o conhecimento sobre o gênero textual “crônica”; valorizar a leitura de variadas crônicas de diferentes autores; conhecer as possibilidades de produção de textos do gênero crônica; produzir crônicas sobre diferentes temas; organizar uma coletânea das crônicas produzidas; socializar os textos produzidos por meio de situações criativas, sugeridas pelos alunos, como, por exemplo, a criação de um blog da turma.

Estabelecidos os objetivos, procuramos responder alguns questionamentos, que surgiram dos nossos momentos de reflexão e de orientação do estágio, tais como: Como motivar os alunos a escreverem? Por que trabalhar o gênero crônica e não outro? Como promover à autocorreção dos textos produzidos? E, após a produção de textos, o que fazer com os resultados? As respostas vieram a partir dos diálogos embasados nos estudos dos gêneros textuais e discursivos. Após a elaboração do projeto, deu-se o planejamento das aulas necessárias a sua efetivação, partindo da concepção de aula como sequência didática.

¹ O estudante apresentou os resultados das aulas de estágio, aqui analisadas sob a visão da professora regente, em seu Trabalho de Conclusão de Curso na instituição formadora, a qual estava vinculado, em dezembro de 2010.

BASES TEÓRICAS PARA O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para a promoção do domínio da escrita através da intervenção nas aulas de estágio adotamos a concepção de *língua como prática discursiva*, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores em torno de um sentido e de uma intenção particular (GUEDES, 2006). Na escola se deve dar prioridade aos textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. A seleção de textos pode variar de acordo com os gêneros textuais, pois estes variam em função da época, da cultura e da finalidade social. A competência, que os alunos constroem para lidar com esses textos para se relacionar com seus significados, decorre das oportunidades que encontram para realizar atividades em que sejam convidados a lerem e produzirem textos. O professor deve ter em mente que é preciso conquistar o prazer da leitura e da escrita, e que isso é fruto de um processo que deve ser extremamente enriquecedor, mas também de muito trabalho, tentativas e erros, e isto favorece ao desenvolvimento das competências de ler e escrever.

O projeto de intervenção tratou da prática de escrita do cotidiano como possibilidade de promoção da autonomia dos jovens na produção de textos. Para tanto foi necessário referendarmos alguns pontos que são fundamentais na compreensão da aquisição da leitura e da escrita no contexto atual da educação escolar. Compreendemos que esse é um tema relevante para nos apontar como essas habilidades e competências contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos.

Quando chegam à escola, os alunos já desenvolveram sua competência de falantes para realizar muitas ações verbais, com certa autonomia. São, por exemplo, capazes de adequar-se às mudanças da audiência: desde pequenos, se dirigem de maneiras diferentes a um adulto e a outras crianças. São também capazes de produzir e reconhecer diferentes organizações discursivas: sabem da diferença entre o relato de um conto e a descrição de uma casa. Na escola em diferentes situações comunicativas, os alunos se defrontam com a necessidade de lidar com diversos gêneros discursivos. Precisam, por exemplo, conversar com colegas no desenvolvimento de diferentes atividades, formular questões, descrever objetos, narrar fatos, expor ideias.

Para o aluno, ler é penetrar o mundo da escrita. Se na escola, o domínio da escrita se institui pelo livro, na vida cotidiana, a escrita se faz apreender por uma inumerável quantidade de situações. Os escritos que circulam no meio social, no espaço urbano e no âmbito mais fechados das próprias casas, são escritos variados, de múltiplas naturezas. E mesmo antes de saberem ler, os alunos percebem que os adultos são profundamente ligados à escrita,

dependendo dessa escrita quase que o tempo todo.

Sem dúvida, um dos aspectos da competência discursiva é o de ser falante-escritor capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução e de escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) mostram que na realidade o aluno tem que ter contato com variados tipos de textos para que seu poder de coerência e coesão seja mais amplo. Para que esse objetivo seja alcançado, as Orientações Curriculares para o ensino médio propõem pensar em

Sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2008, p. 36).

É fundamental que o professor trabalhe textos diversificados e juntamente com os alunos procedam à análise da linguagem, refletindo as várias possibilidades da língua, tanto a culta como a popular. Segundo Silva (1994), o objetivo do professor deve ser antes de tudo uma tentativa de tomar consciência do por que e de como esse tipo de reflexão sobre a língua se constitui. É de suma importância que o professor trabalhe com o aluno a diversidade de textos de gêneros variados. Contudo, para que este trabalho atinja êxito, é importante que estes textos estejam no alcance compreensivo do aluno, e se reportar a materiais diversos enfatizando a problemática com os próprios alunos, para que juntos busquem material de reflexão e ação para auxiliar nas produções. Tendo em vista que o aluno é o alvo no processo educacional, e no qual deve ser despertado para uma auto-análise.

Antes de tudo, vale a pena considerar que a escrita de um texto, sobretudo a escrita de um texto formal, não é um evento isolado nem um evento pontual que começa com o ato de se tomar o papel e se debruçar sobre ele. A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação (ANTUNES, 2006, p. 167).

Para que o texto possa cumprir sua finalidade comunicativa, o escritor precisa, portanto dotá-lo da coerência necessária de informações suficientes, que requer um esforço no sentido de selecionar recursos lingüísticos que possibilitem tendo em vista o destinatário (BRASIL, 1999).

Foi preciso deixar claro aos alunos que um bom texto não nasce pronto, que era preciso selecionar palavras, substituir termos, reorganizar ideias, para assim obter um bom resultado. Após a produção era necessário que se procedesse à autocorreção, pois esta

estimularia os alunos a usarem o dicionário, pesquisarem mais sobre o tema para evitarem escrever termos, ideias ultrapassadas, e assim aprofundarem seu conhecimento. Para isso era fundamental que os alunos tivessem entendimento de que “aprende-se a escrever na relação com o outro, atualizando formas relativamente consagradas de interação lingüística. *Aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros*” (BUNZEN, 2006, p. 158, grifos no original).

Era preciso que os alunos desenvolvessem habilidades para a produção de contos, de crônicas, relatos pessoais para que ampliassem seu universo de coerência e coesão textuais. Isto permitiria que os alunos ficassem aptos a pensarem melhor, discutirem e escreverem, pois o seu universo interativo ficaria mais significativo, mais pessoal e bem mais vasto. Partindo do pressuposto de que os alunos sabiam muito mais do que se poderia supor, seus conhecimentos prévios poderiam e deveriam ser trabalhados no processo de produção de texto. E o trabalho com a crônica permitiria que o professor trabalhasse com um gênero textual muito tradicional e popular, que poderia unir fatos do cotidiano e produção de textos.

Representada por textos geralmente curtos, a crônica costuma ser leve e de fácil comunicação para os diferentes tipos de leitores. Trata-se de um gênero de raízes antigas na tradição cultural brasileira e o texto verbal dialoga com outras linguagens. De leitor a escritor o passo poderia ser pequeno e esse projeto de intervenção, por meio das aulas com o professor-estagiário, pôde proporcionar a passagem por meio de ideias inventivas que partiram dos alunos, e, de acordo com Lajolo (2004, p. 5), “terminada a leitura, discutido e entendido o texto, faz-se a grande travessia. O leitor retorna ao mundo real. E, quando depois reingressa no mundo das letras, agora não mais com óculos do leitor, mas com a pena do escritor, já é outra pessoa”.

Além de propiciar uma instigante análise textual, as crônicas constituíram elemento mobilizador para a reflexão e discussão de temas variados do cotidiano dos alunos possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia intelectual e, conseqüentemente, a autoria na produção de textos. Porque, de acordo com Bunzen (2006, p. 149),

Nosso aluno deveria, ao produzir um texto, *assumir-se como locutor*, o que implica: i) ter o que dizer; ii) ter razões para dizer o que tem a dizer; iii) ter para quem dizer o que tem a dizer; iv) assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; v) escolher estratégias para dizer (grifos no original).

Assim, a intervenção pedagógica nas aulas ministradas pelo professor-estagiário visou contribuir para a prática da escrita na construção da autonomia autoral dos alunos do 1º ano do ensino médio no turno noturno de uma escola pública estadual de Aparecida de Goiânia

através da produção de crônicas do cotidiano.

PROFESSORA REGENTE: UM OLHAR SOBRE O ESTÁGIO

Nas aulas de Estágio, o texto foi tomado como ponto de partida e de chegada, no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a crônica foi trabalhada como uma unidade significativa, dotada de coesão, coerência e promotora das habilidades de leitura e escrita, na busca de proporcionar aos alunos a leitura compreensiva e a escrita autônoma, porque, segundo Orlandi (1988), compreender não é reproduzir o que já está produzido no texto, é construir sentidos para um texto, dando-lhe coerência. Porque, a linguagem é aqui compreendida como resultado da interação entre os interlocutores envolvidos, uma vez que é por meio da interação verbal que o indivíduo se constitui como sujeito (BAKHTIN, 2003). Logo, entendemos que o aprendizado é estabelecido através da interação verbal.

Sem dúvidas, coube ao professores (estagiário e regente) proporem aos alunos pensarem sobre si mesmos e sobre o que têm realizado. Esta interação textual, trabalhada por Koch (2003), mostra que as interferências produzidas por ocasião da compreensão dependem em grande parte do conhecimento de mundo do ouvinte-leitor, dependendo, também, da ativação desse conhecimento na interlocução que explica que diferentes leitores possam construir diferentes leituras para um mesmo texto. Um mesmo leitor, em momentos diferentes pode ler um texto de formas diversas.

A coesão do texto atua como articuladora entre informações antigas e novas, possuindo uma característica importante, a criatividade. Sem dúvida, um dos aspectos da competência discursiva é o de ser, o falante-escritor, capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução e de escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) mostram que na realidade o aluno tem que ter contato com variados tipos de textos para que o seu poder de coerência e coesão seja mais amplo.

Os alunos necessitam entrar em contato com o linguajar, tanto culto quanto coloquial, para que o aprendizado não se limite a meras restrições preconceituosas a respeito da leitura e da escrita. Sobre esta questão temos que:

É justamente para chegarem a um conceito mais precioso de correção em cada idioma que os linguistas atuais vêm tentando estabelecer métodos quer na forma falada, quer na escrita. Sem investigações nunca alcançaremos determinar o que é de domínio da nossa língua (...) e de emprego obrigatório (...) e o que é inadmissível, ou em radicais, o que é e o que não é correto (SILVA, 1994, p.43).

O embate consiste na esfera de que é necessário que os professores busquem mudar, inovar suas práticas pedagógicas e se reportarem a materiais diversos enfatizando a problemática com os próprios alunos, para que juntos busquem materiais de reflexão e ação para auxiliar nas produções. Tendo em vista que o aluno é o alvo no processo educacional, e no qual deve ser despertado para uma autoanálise.

Esteban (1999) discorre que tanto os alunos quanto os professores compartilham seus processos de aprendizagem, aprendendo com o outro, ao mesmo tempo em que um ajuda o outro a aprender. A ação de cada um é reveladora da síntese particular que é capaz de fazer do processo coletivamente vivido, aprendendo a língua e reconhecendo que os signos carregam significados culturais que os possibilitaram compreender que a língua é mutável, é dialética. Bem como a leitura que os aproximam dos costumes, hábitos, conceitos de povos diferentes, podem assim ser incorporados em seus textos futuros. Para que o texto possa cumprir sua finalidade comunicativa, o escritor precisa, portanto, dotá-lo da coerência necessária de informações suficientes que requer um esforço no sentido de selecionar recursos linguísticos que possibilitem tendo em vista o destinatário (BRASIL, 1999).

Note que ajudar os alunos a desenvolverem o mundo da leitura, despertando suas consciências de vida e de mundo, contribui para que eles se tornem não apenas leitores, como também preparados para encontrarem respostas para indagações futuras, ou seja, letrados. Os gêneros do discurso dão suporte para esta aprendizagem. Assim, ao desenvolver o projeto de estágio, professor-estagiário e professora-regente pretenderam que os alunos pudessem “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo na escola e fora dela” (SCHENEUWLY; DOLZ, 2004, p.80).

Gregolin (2005) aponta que, na perspectiva da análise do discurso, o gênero é pensado a partir da idéia de formação discursiva. Sendo assim, os alunos tiveram a possibilidade de aprimorar a articulação dos conteúdos enunciáveis em certo momento histórico através dos gêneros discursivos escritos ou orais. No entanto, a comunicação verbal entre aluno-professor, aluno-aluno só foi possível através de algum gênero do discurso, tendo a noção de língua como atividade social (MARCUSHI, 2002) e como prática discursiva (GUEDES, 2006).

De acordo com Rodrigues (2005), a composição do gênero discursivo, está marcada pela heterogeneidade, ou seja, existem várias sequências textuais que se mesclam no gênero. Quanto ao estilo do gênero, existem os menos produtivos e os individuais. Estes são os mais elaborados, como uma crônica. Os estudantes, ao produzirem um texto, podem desenvolver o

estilo, a composição de algum gênero e, deste modo, ficam mais capacitados para a escrita e leitura.

AONDE CHEGAMOS

Assim, foi apresentado aos alunos, na primeira aula, o projeto “CRÔNICA NA SALA DE AULA: o cotidiano na ponta do lápis” para sensibilização da turma. Posteriormente, foram trabalhados em sala os textos destinados ao projeto: notícias de jornais e de revistas de circulação nacional e crônicas de variados autores do gênero.

Foi feita a leitura e seleção das notícias, que motivaram a produção das crônicas pelos alunos, a partir da escolha de cada um entre os textos disponibilizados. Para o desenvolvimento desse projeto, as aulas foram divididas em: leitura compartilhada de notícias e crônicas; conversa sobre o texto lido e/ou sobre os últimos fatos noticiados, como atividade desinibidora e motivadora; produção de crônicas individuais ou em grupos. A partir do trabalho realizado nas aulas foram criadas, a partir de sugestões dos alunos, situações para socialização dos textos finalizados: um mural e um blog da turma.

Nesse projeto, o aluno foi protagonista, por isto sua voz foi ouvida sempre. E nesse sentido, foi favorecido o trabalho em grupo, a organização das situações de aprendizagem partindo das vivências do aluno e a troca de contribuições entre regente-estagiário professores-alunos e alunos-alunos com vistas a se atingir os objetivos propostos. O desenvolvimento desse projeto também pôde oportunizar a manifestação dos alunos quanto aos fatos do seu cotidiano e os acontecimentos sócio-históricos da nossa sociedade (cidade, estado ou país), suscitando-lhes habilidades como criticidade, expressão oral e escrita, domínio da variedade padrão da língua portuguesa e novas possibilidades de interação.

O projeto visou promover mudanças no interesse dos alunos pela produção escrita de textos do gênero crônica, por meio da participação e receptividade à proposta que lhes foi apresentada. Um trabalho de produção de textos organizado na perspectiva dos gêneros textuais visou resultar em efetivo processo de ensino-aprendizagem e maior habilidade na escrita por parte dos alunos. Assim, coube esperar como resultados respostas afirmativas para as questões: A crônica produzida apresenta um tema, uma estrutura própria do gênero e uma linguagem de acordo com o que foi estabelecido inicialmente, na apresentação de suas características? Na autocorreção e reescrita, os elementos (coesão, coerência, variedade padrão, etc.) que desarmonizaram o texto foram percebidos, corrigidos e um “novo” texto foi produzido?

Assume-se, a partir dessas indagações, que o papel do professor não é de leitor e juiz exclusivo dos textos dos alunos, é conveniente que ele proporcione experiências interativas com e para os alunos: os próprios colegas puderam ler, analisar e criticar os textos do outro (crítica como possibilidade de melhoria), sugeriram mudanças e/ou questionaram trechos confusos ou incompreensíveis.

A questão foi compartilhar o processo de criação, correção e reescrita. Na condição de leitores, os alunos foram críticos em relação os textos dos colegas, logo também o foram em relação a seu próprio texto e, quem produziu o texto, por sua vez, tendo outros leitores, além do professor, percebeu mais sentido em sua produção e possivelmente passou a escrevê-lo ou reescrevê-lo de acordo com seu novo público.

AS AULAS

Inicialmente, foram utilizadas notícias veiculadas nos meios de comunicação sobre diferentes acontecimentos para promover as primeiras elaborações, as primeiras tentativas. Depois, cada aluno selecionou uma crônica para ser lida em sala de aula, em um momento de leitura compartilhada. A partir da leitura dos textos, buscamos entender a organização do discurso, a intertextualidade, a ordem de apresentação da narrativa, o tempo verbal nesse tipo de gênero discursivo e conclusão.

Na aula seguinte, foi pedido aos alunos que produzissem uma crônica sobre a notícia por eles escolhida. Alguns alunos não havia selecionando a notícia, por isso a atividade foi parcialmente cumprida. Parte da turma não realizou a atividade, então, aqui pôde ser identificada a crise de identidade discutida por Guedes (2006). Este autor identifica uma crise de identidade a partir da crise da formação e do exercício da profissão docente e da crise da tarefa. De acordo com Guedes (2006, p. 13) a função do professor de português, há muito tempo, já não é a de guardião de uma “língua que ele não fala – nunca falou – e na qual raramente se atreve a escrever”, o trabalho deste professor tem se limitado ao ensino da metalinguagem da gramática tradicional.

Essa prática favorece a uma crise da formação do professor. De acordo este autor, “tivemos, desde o começo, o professor submetido ao livro, ignorante e aterrorizado” (Idem, p. 18), o que acentua a crise do exercício da profissão. Foi necessário repensarmos as metodologias de intervenção pedagógica e em acordo com o professor-estagiário, posterior àquela primeira aula, as estratégias foram mudadas e, assim, o tema da crônica a ser produzida foi direcionado pelos professores (estagiário e regente) para que todos os alunos ao

menos tentassem escrever o seu texto.

A proposta de produção do gênero crônica, após breve discussão com os alunos, indicava que cada um deles escreveria um texto narrativo, para ser publicado na sessão entretenimento de um dos jornais local, narrando sobre os pontos negativos ou positivos da proibição do uso do cigarro em lugares públicos (fechados ou abertos) considerando a relação direta ou não com o aumento do uso do cigarro por jovens e adolescentes.

Na correção da primeira versão dos textos produzidos, buscamos contemplar os três níveis de correção, propostos por Serafini (citado por RUIZ, 2001): a correção resolutiva, a correção textual-interativa e a correção indicativa. Para esse autor (Idem, p.56), a correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo corretamente as palavras, frases e períodos. Neste caso, quem corrige aponta a solução para o problema observado, mostrando como o texto poderia ficar melhor escrito; a correção textual-interativa (Idem, p.63), “trata-se de comentários mais longos do que os que fazem na margem do texto, razão pela qual são geralmente escritos em seqüência ao texto do aluno”; Já a correção indicativa é aquela que ocorre pelos apontamentos na margem do texto (Idem, ibidem).

O foco nas produções do gênero crônica centrou-se nos quesitos: tema, coletânea, gênero, modalidade da escrita e coesão-coerência. Nesse momento percebemos (professores estagiário e regente) que os princípios do gênero ainda não haviam sido apropriados satisfatoriamente pelos alunos. Alguns textos simplesmente se revelaram transcrições desconectas de partes da coletânea. Então, as características básicas da crônica foram revistas junto aos alunos, o que chamamos de segunda etapa do desenvolvimento do estágio.

O estudo foi direcionado para uma única notícia da atualidade e os diferentes posicionamentos jornalísticos apresentados nos jornais e revistas (impressos e virtuais) de circulação nacional. Após a leitura das variadas versões sobre a notícia, foi apresentada uma nova proposta de produção de texto. Assim, os alunos procederam à escrita de uma nova crônica.

A primeira versão revelou que, dos alunos que apresentaram o texto, apenas dois não conseguiram produzir uma crônica, os demais conseguiram produzir uma crônica ou um texto narrativo de qualidade aceitável.

Aluno 1: O episódio ocorrido mostra a cara de um país preconceituoso.

Aluno 2: Juntou-se a inconstância dos jovens, a falta de preparo dos responsáveis e ainda uma imprensa sensacionalista, sem compromisso com a população e criou-se uma polêmica, lamentável.

Para Foucault (2007) a categoria autor é entendida como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como centro de sua coerência, mais do que o indivíduo falante que produziu ou escreveu um texto. Alguns textos demonstraram indícios de autoria e o uso de informações textuais ou extratextuais a serviço do seu projeto de texto. Isto mostrou que parte dos alunos apresentava leitura interpretativa e desenvoltura na escrita, competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania.

Aluno 3: *O vestuário não interferiu na peça, afinal, o papel da personagem é a alegria da plateia.*

Aluno 4: *A hostilidade com que ela foi tratada pelos colegas e a atitude tomada pela direção daquela instituição nos remete à idade da Pedra.*

Ao analisar os textos no que se refere à adequação à modalidade, alguns alunos demonstraram domínio dos recursos linguísticos, mas outros apresentaram problemas quanto à ortografia, à sintaxe, à morfologia.

Aluno 5: *Os alunos que a agrediu, foram errados também, por não avisar a direção em vez de agredi-lá.*

Aluno 6: *Então à escola não teve outra alternativa a não ser expulsá-la por aflichir a boa moral e o bom costumes de todos que ale encontra.*

No que se referem à questão da coesão e da coerência, alguns alunos apresentaram problemas de paragrafação: idéias pouco claras ou incoerentes.

Aluno 7: *Não porque quero ser defensora das pessoas, só que a mídia gosta de pegar os fracassos para alcançar seu ideal, não importa quem ou de onde vem.*

Aluno 8: *Quando ouvi falar sobre está colega fiquei muito contrariada, tá certo que os colegas dela não tem o direito de xingar ninguém desta forma, mas ela também não se deu o respeito.*

Segundo Koch e Travaglia (2001, p.40), “a coesão é revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto”. Portanto, a coesão ajuda a estabelecer a coerência.

Na adequação à leitura da coletânea, a maioria dos alunos ficou presa à coletânea, porém alguns a extrapolaram, relacionando-a às informações de outras fontes pessoais de referência (intertextualidade e interdiscursividade) e outras vivências.

Aluno 9: *Ela, usou um vestido rosa curto e foi humilhada, xingada e quase linchada, enquanto todos assistiam de braços cruzados. É um comportamento retrógrado, fere a Constituição Brasileira, o direito de ir e vir.*

Aluno 10: *Ana se passou de vítima e conseguiu a atenção da mídia onde virou o jogo e ela de vilã passou a ser a boa moça e que foi injustamente expulsa da escola.*

Aluno 11: *Tudo acabou em pizza, a garota já apareceu em vários programas de TV se promovendo, vai ser destaque em escola de samba e ainda vai voltar por cima.*

Nesta análise, pode-se dizer que a produção textual empreendida pelos alunos do 1^a ano do ensino médio do turno noturno atingiu os objetivos propostos no projeto de intervenção pedagógica por meio do estágio. A verdade é que de todos os textos produzidos pelos alunos poucos seriam recomendados para publicação, porém o maior ganho foi a prática de produção empreendida por toda a turma, as tentativas, acertos e erros praticados por usuários da língua, que há pouco tempo ainda não conheciam o gênero discursivo crônica. Em fim, o desenvolvimento das aulas de estágio, proporcionadas pelo planejamento conjunto entre professor-estagiário e professora-regente, pode ter sido o início de uma relação texto-leitor-escritor interativa no cotidiano dos alunos do 1^a ano do ensino médio, promovendo letramento de fato (MARTINS, 2009; LEITE, 2006; SOARES, 2000), não apenas decodificação dos signos linguísticos.

As aulas de estágio acabaram, mas, como professora-regente, foi possível perceber que as produções dos alunos deveriam ser socializadas. Então, nos organizamos (professora-regente e os alunos) para torná-las públicas. Primeiramente selecionamos as crônicas e as expomos no mural da escola; posteriormente, criamos um blog, um aluno ficou responsável por digitar os textos selecionados e publicamo-los. Lembrando que foram socializadas apenas as crônicas dos alunos que autorizaram sua publicação. Mesmo sem a presença do professor-estagiário, pretendemos continuar, no ano que se segue, com a prática de produção e socialização dos textos produzidos na perspectiva dos gêneros textuais e discursivos. Pode ser este um dos maiores ganhos do estágio: proporcionar ao professor-regente a oportunidade da contínua formação e de ter um elo que o ligue às mudanças proporcionadas pelas pesquisas acadêmicas. Ganho às vezes maior do que aquele recebido pelo próprio professor-estagiário e que lhe possibilitou o título de licenciado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

... Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse a porta do outro e dissesse: ‘Vizinho, são três horas da manhã e ouvi

música em tua casa. Aqui estou’. E o outro respondeu: ‘Entra, vizinho e come de meu pão e bebe de meu vinho. Aqui estamos todos a bailar e cantar, pois descobrimos que a vida é curta e a lua é bela’.

E o homem trouxesse sua mulher, e os dois ficassem entre os amigos e amigas do vizinho entoado canções para agradecer a Deus o brilho das estrelas e o murmúrio da brisa nas árvores, e o dom da vida, e a amizade entre os humanos, e o amor e a paz (Rubem Braga, 1998, p. 21).

As aulas de estágio em Língua Portuguesa visaram o fortalecimento da relação teoria-prática de ensino, representando um eixo articulador da produção de conhecimento com a realidade vivenciada, em sala de aula, pelos futuros professores da língua materna. A prática de ensino, vivenciada naquele período de estágio, se revelou como uma experiência enriquecedora, especialmente para a professora-regente, em que foi necessário empenho para que os objetivos propostos fossem alcançados.

Estar em sala de aula é uma experiência fundamental na formação do futuro professor e recompõe a formação do professor-regente, porque é no fazer que se aprende como agir diante de uma proposta de ensino e de língua, de forma a fazer com que os alunos desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita.

Diante das análises feitas nos textos produzidos pelos alunos, pode-se afirmar que os gêneros discursivos propiciaram estabelecer reflexões e diálogos construtivos, entre professores (estagiário e regente) e alunos. O exercício de produção de textos promoveu nos alunos o desenvolvimento de uma escrita narrativa pouco ingênua e por vezes sagaz. Muitos alunos apresentaram produções bem elaboradas, com indícios de autoria, isso não resultou apenas das aulas de estágio, é claro. Porém, isto pode indicar que o trabalho de base ao longo da vida escolar desses alunos foi significativo, e que quando colocados em situação significativa de produção de textos, deixam vir à tona o potencial de escritor que está contido em cada um de nós e que deve ser aproveitado em sala de aula, através da produção dos diferentes tipos de gêneros discursivos, o que pôde ser constatado pelas produções do gênero crônica.

De acordo com Lajolo (2004, p. 9), “além de propiciar uma instigante análise textual, as crônicas constituem elemento mobilizador para a reflexão e discussão de temas transversais como trabalho, cidadania, ética e pluralidade cultural, promovem a aproximação de diferentes áreas do conhecimento”. Através da crônica foi possível criar situações de aproximação com a poética tendo como ponto de chegada o estímulo à leitura e a valorização da literatura no contexto da última etapa da educação básica, o ensino médio.

Essa prática de ensino, experimentada nas aulas ministradas com o propósito de estágio, certamente contribuiu para o desenvolvimento formativo e profissional do professor-estagiário, mas contribuiu principalmente com a formação continuada da professora regente, levando à conclusão de que, o ensino da língua portuguesa, como uma disciplina produtora de texto, deve converter-se em espaço de interação e de reflexão sobre a realidade que nos cerca, como princípio de compreensão dos efeitos de sentidos suscitados pelas leituras dos textos do outro.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, Rubem. Recado ao senhor 903. In: **O verão e as mulheres**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008.
- BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.
- ESTEBAN, M. T. A sala de aula como espaço de construção do conhecimento. **Revista Solta a Voz**, Nº 5. Goiânia: CEGRAF-UFG, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GREGOLIN, Mª do Rosário de F. V. Nas malhas da mídia: agenciando os gêneros produzindo sentidos. In: BARONAS, R.L. (org). **Identidade cultural e linguagem**. Cáceres, MT: Unimat Editora, 2005.
- GUEDES, Paulo C. **A formação do professor de português – Que língua vamos ensinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore G. V. ; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- LAJOLO, Marisa. Apresentação. In: BIGNOTTO, Cilza; JAFFE, Noemi. **Crônica na sala de aula: material de apoio ao professor**. São Paulo: Itáú Cultural, 2004.
- LEITE, Sérgio A. Da S. Sobre o “vovô viu a uva”. Cotidiano. **Folha de São Paulo**, 17 de março de 2006.
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al.

Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Silvia C. **Os gêneros do discurso e o ensino da língua portuguesa.** Artigo on-line. 2009.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-182.

RUIZ, Ercilene M^a S. D. **Como se corrige redações na escola.** Campinas: Mercados das letras, 2001.

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

SILVA, Rosa V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional: leitura crítica das gramáticas escolares.** São Paulo: Contexto, 1994.

SOARES, Magda Becker. Letrar é mais que alfabetizar. Entrevista à BARDANACHVILI, Eliane. **Jornal do Brasil**, em 26 de novembro de 2000.