

A CRÔNICA NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Águida Nayara Souza da Silva¹

Silvio Nunes da Silva Júnior²

Resumo

No horizonte complexo das práticas de ensino de língua portuguesa na educação básica, são muitos os questionamentos acerca de como propor ações realmente significativas de trabalho com a linguagem na sala de aula. Os avanços dos estudos sobre os gêneros, nas perspectivas textual e discursiva, podem ser tomados como pressupostos coerentes para as abordagens de leitura, escrita, oralidade e gramática no ensino, tendo como amparo, por exemplo, a noção de sequência didática. Diante disso, este estudo, de cunho teórico-metodológico, tem o objetivo de estabelecer um olhar para a produção escrita de crônicas no ensino de língua portuguesa como contributo à formação reflexiva dos sujeitos, de modo a aproximar a língua de sua literatura a partir de uma sequência didática no ensino médio. Por meio de um olhar teórico sobre gênero textual, crônica e formação reflexiva, bem como através da sequência didática conceituada e constituída, o trabalho indica que, pelo recurso à autonomia relativa do professor, é possível propor atividades concretas de uso da língua na sala de aula, visando o engajamento dos sujeitos e a participação ativa e coletiva de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, a sequência didática, dentro de uma perspectiva viva e histórica de língua, atua como um encaminhamento para as práticas de ensino e não como um padrão estático que deva ser seguido à risca.

Palavras-chave: Gênero Textual; Crônica; Ensino; Autonomia Relativa.

¹ Graduanda em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns). E-mail: aguidanayara@live.com

² Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL). Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia (PPGESA/UNEB). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE/Campus Garanhuns), da UFAL e da Secretaria Municipal de Educação de Palmeira dos Índios/AL. E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com

1 Considerações iniciais

As discussões atuais sobre o ensino da escrita têm apontado para a necessidade de essa prática ser tida como parte de um processo contínuo de formação, assim como a língua/linguagem para Volóchinov (2017). O presente trabalho visa abordar a escrita de crônicas em aulas de língua portuguesa, a partir de uma visão literária desse gênero textual, possibilitando uma articulação direta e necessária entre a língua e a sua literatura. A ideia de ampliar os horizontes dessa temática emerge das observações de aulas de língua portuguesa no estágio supervisionado de ensino médio da primeira autora. Nesse período, foi possível identificar a relevância de momentos reflexivos de produção discursiva, realizando um cruzamento entre os objetos de ensino e as vivências dos alunos, algo que não é tão complexo considerando a multiplicidade de elementos sociais presentes nas escolas. Tal recurso propicia o aprimoramento não somente da escrita, mas, também, da leitura, da oralidade e, em meio a esses eixos, a gramática.

Longe de tentarmos impor padrões estanques para as práticas de ensino em diferentes esferas, vimos a possibilidade de, com base na realidade vivenciada no estágio, planejar uma sequência didática, focalizando o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Esse modo de pensar o ensino para além das restrições impostas por materiais didáticos e outros recursos se apresenta como algo rico e relevante para estimular a autonomia relativa do professor, a qual está em constante processo de construção (ZOZZOLI, 2006) e mantém conexão com diversos fatores que permeiam as atividades de ensino e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem. Desse modo, no corpo deste artigo, pontuamos reflexões a respeito de como desenvolver sequências didáticas semelhantes à que foi desenvolvida, não como uma tentativa de reprodução, mas de estímulo às futuras práticas docentes. A sequência desenvolvida foi realizada no plano prático, mas, por questões éticas, não traremos os resultados obtidos com ela.

Dentro da sequência, a abordagem do gênero crônica em sala de aula implica interação e provoca a reflexão no leitor sobre o mundo à sua volta. Dessa forma, os estudantes podem ter contato com os diversos gêneros e reconhecê-los a partir de suas características, visando a produção de conhecimentos sobre múltiplas temáticas e a

Revista Entre Saberes, Práticas e Ações, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.2, jul./dez. 2021

formação ativa dos sujeitos. Frente a isso, o objetivo deste estudo é estabelecer um olhar para a produção escrita de crônicas no ensino de língua portuguesa como contributo à formação reflexiva dos sujeitos, de modo a aproximar a língua de sua literatura a partir de uma sequência didática no ensino médio. Para tanto, estruturamos o estudo, além das considerações iniciais e finais, em três tópicos: a noção de gênero textual, a crônica e o ensino reflexivo; a proposta de sequência didática; e algumas implicações da sequência didática.

2 A noção de gênero textual, a crônica e o ensino reflexivo

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 1998), com fortes influências da Linguística Textual, o ensino de língua portuguesa passou a ser visto sob a ótica dos gêneros textuais, entendendo-os como elementos fundamentais para interação do sujeito na sociedade e como pressuposto para desdobramentos em práticas de leitura, escrita e oralidade. Nesse sentido, o estudo dos gêneros permite várias abordagens em relação ao trabalho com a linguagem no desenvolvimento das aprendizagens, tanto em língua materna como em língua estrangeira.

Sobre isso, Antunes (2002, p. 69) afirma que

Os gêneros são histórico-culturais, isto é, sedimentam-se em momentos e em espaços da vida das comunidades; isto é, cada lugar e cada época são marcados pela predominância de certos gêneros, os quais, nesta contingência, podem aflorar, permanecer, modificar-se, transmutar-se, desaparecer; na verdade, os grupos sociais é que regulam as condições do percurso que os gêneros realizam.

Por emergirem de situações reais de uso da língua, os gêneros estão por toda parte e são peças fundamentais das interações sociais. A esse respeito, Marcuschi (2008) apresenta sua definição de gênero como fenômeno histórico relacionado à vida cultural e social que contribui com as práticas do dia a dia, atuando como entidade sócio-discursiva e forma de ação social em qualquer situação. Assim, para Marcuschi (2008), os gêneros textuais surgem como formas que atendem às necessidades de uma língua.

Em outro momento, ao recorrer à perspectiva discursiva, vinculada à Filosofia Marxista da Linguagem, Marcuschi (2007, p. 53) infere que

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Buscando base na noção de gênero para Bakhtin (2016), Marcuschi (2001, 2008) deixa claro que tal filósofo foi quem deu, após Aristóteles, os primeiros passos para que se tenha, atualmente, um conceito que abarque todas as práticas de linguagem possíveis nas interações sociais. No ensino de língua portuguesa, trabalhar com gêneros permite ampliar as possibilidades de aprendizado e de uso social da linguagem. Diante disso, os estudantes precisam contactar com uma multiplicidade de textos/gêneros, pois os horizontes da leitura, da compreensão e da escrita serão também alargados. Ainda se voltando à visão de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008) defende que os gêneros, que, nessa perspectiva, são discursivos (plano que engloba o textual), são tipos relativamente estáveis de enunciados que se definem por aspectos relacionados ao conteúdo, à composição estrutural e o estilo, elementos estes que estão ligados aos contextos de produção discursiva. É com base nessa dependência com relação ao contexto que os gêneros são historicamente variáveis.

Nessa linha de pensamento, Santos (2011), embasada em Bakhtin (2016), traz à tona a discussão sobre os gêneros primários e secundários. Desse modo, os primeiros são recorrentes na linguagem cotidiana, até mesmo no plano informal; já os segundos estão voltados ao uso exclusivo da norma padrão e produzidos dentro de situações mais formais. Frente a isso, compreendemos que em contextos de ensino é possível realizar

um cruzamento entre esses gêneros para um trabalho reflexivo sobre as maneiras de se utilizar a linguagem em determinados contextos linguístico-sociais.

É importante que, além da leitura e da escrita dos gêneros, os estudantes tenham contato com os gêneros recorrentes na oralidade, para que saibam como os diversos tipos de enunciados se organizam e são planejados nas duas modalidades de linguagem. Na defesa da articulação entre os eixos que compõem o ensino da língua portuguesa, Santos (2011, p. 5) vai considerar que “ler não é somente decodificar os códigos convertendo letras em som, mas também compreender o que está lendo atribuindo significado”. Por isso, segundo Silva Júnior (2021), é necessário ampliar os horizontes da concepção de leitura para um olhar social acerca desse processo, o qual propicia uma inter-relação com a escrita, a oralidade e a gramática. Consideramos, ainda, que a dinâmica tomada pelo ensino de língua portuguesa de modo geral ser espaço de construção de possibilidades para se trabalhar com manifestações linguístico-discursivas não-verbais.

As noções que norteiam a expressão gênero textual mostram que os gêneros partem da realização natural da linguagem. Diante disso, o trabalho em sala de aula com os gêneros textuais permite abordagens focando os mais diferentes aspectos sociais e culturais, através de uma proposta multidimensional que leva em conta particularidades da situação de interação social. Nesse sentido, há diversos gêneros que podem ser levados para a sala de aula quando realmente fazem sentido para os estudantes em seus contextos de vivência. A crônica, por exemplo, é um gênero importante para o desenvolvimento reflexivo dos sujeitos e estimula, ainda, a afinidade do leitor com a literatura.

De acordo com Moisés (1979), a palavra crônica vem do grego *choronikos* (relativo ao tempo) e do latim *Crhonica*, que remete a uma lista ou a uma relação de acontecimentos ordenados cronologicamente. Atualmente, a crônica é um dos gêneros mais ricos da literatura brasileira, atingindo um grau de excelência a ponto de transformar-se na principal porta de entrada da literatura para boa parte do público leitor. Vale destacar a capacidade da crônica de se aproximar do leitor de modo leve e simplificado. Conforme assinala Candido (1993, p. 24), a “magnitude do assunto e a pompa da linguagem podem atuar como disfarce da realidade e mesmo da verdade”,
Revista Entre Saberes, Práticas e Ações, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.2, jul./dez. 2021

cuja consequência é impedir uma leitura mais profunda sobre o tema abordado. A crônica não apresenta esse problema, pois suas temáticas são trabalhadas geralmente sob o viés reflexivo, principalmente pela afinidade que o sujeito precisa ter com a temática abordada. Assim, a crônica é capaz de ajudar a “estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas” (CÂNDIDO, 1993, p. 24).

Com isso, a crônica contribui no sentido de levar o aluno a um contato direto e sistemático com as múltiplas verdades, exigindo, portanto, um posicionamento ativo que só é possível por meio de uma visão social de leitura, implicando, até mesmo, processos de construção da identidade do discente, uma vez que ele reconhece e reflete sobre os fatos do seu cotidiano. Acerca disso, Moisés (1979) aponta duas importantes características da crônica: a brevidade e a subjetividade. No que diz respeito à brevidade, o autor afirma que a crônica consiste num texto curto, de meia coluna de jornal ou de uma página de revista (MOISÉS, 1979); quanto à subjetividade, a mais relevante das características, Moisés (1979) destaca que o foco narrativo se situa na primeira pessoa do singular, permitindo um maior envolvimento do produtor com o texto em processo de produção.

Como explica Costa (2009), a crônica busca aproximar o enunciador do leitor pelo uso frequente do discurso indireto livre e de perguntas retóricas. O autor destaca que o discurso indireto livre ocorre quando há fusão entre personagem e narrador, pois, entremeando a narrativa, aparecem diálogos indiretos da personagem que complementam a fala do narrador, e as perguntas retóricas estão presentes quando o narrador propõe ao leitor questionamentos sem esperar uma resposta, com a intenção de levá-lo a pensar sobre o assunto (COSTA, 2009). No que se refere à linguagem, segundo Moisés (1979), a crônica apresenta um estilo direto, espontâneo, jornalístico, de fácil apreensão, mas nem por isso deixa de valer-se da linguagem metafórica que aparece as obras literárias.

A crônica é um gênero que oscila entre o narrativo, o dissertativo, entre outros tipos, dependendo da intenção do autor. A crônica com predominância³ (ADAM, 2008) do tipo narrativo se destaca entre as outras porque possui poucas personagens, as

³ Segundo Adam (2008), nenhum gênero pertence a uma só tipologia. Há, para esse autor, uma predominância de uma ou outra tipologia em cada gênero.

referências espaciais e temporais são limitadas: as ações ocorrem num único espaço, e o tempo normalmente corresponde a alguns minutos ou algumas horas. Para Ferreira (2014, p. 210), a crônica é composta por “1. Narração histórica, por ordem cronológica. 2. Pequeno conto, de enredo indeterminado. 3. Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal. 4. Seção de revista ou jornal. 5. Conjunto de notícias sobre alguém ou algum assunto”. A crônica se concebe como um relato de um ou mais acontecimentos em um determinado período. De modo criativo, esse gênero reproduz uma conversa, uma interação e se propõe a relatar contextos de política, literatura, esporte, entre outros.

Após os esclarecimentos teóricos apresentados, seguimos com considerações sobre as sequências didáticas.

3 A proposta de sequência didática

Considerando a filiação teórica apresentada, utilizamos a perspectiva da sequência didática para o desenvolvimento da proposta pedagógica. De acordo com Zabala (1998, p. 18), a sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Dessa maneira, as sequências didáticas são criadas através de planejamento do professor associado aos objetivos de ensino (ZABALA, 1998) e “têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva, quais sejam: o planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18).

Essa metodologia de ensino também surge por meio dos estudos do grupo da escola de Genebra, que subdividem a sequência didática em quatro fases distintas, quais sejam: apresentação da situação de ensino, a produção inicial, os módulos e a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWY, 2004). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96-97) conceituam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Com isso, essa prática está associada ao estudo de um gênero escrito ou oral, o

qual, neste trabalho, é a crônica. A sequência didática precisa ser sistemática e organizada de acordo com as necessidades contextuais da sala de aula.

Partindo dessas premissas, apresentamos, a seguir, nossa sequência didática.

Componente curricular: Língua Portuguesa

Público alvo: 1º ano – Ensino Médio

Tempo estimado: 4 horas/aulas

Objetos de ensino: Gêneros textuais – Gênero textual crônica.

Objetivos:

- Apresentar o gênero crônica e suas características linguístico-sociais;
- Despertar o interesse dos estudantes pela leitura;
- Identificar as diferenças dos tipos de crônicas a partir da leitura de textos desse gênero;
- Trabalhar oralidade e escrita a partir da criação de crônicas.

1º momento: Explicação do objeto de ensino “Gênero Crônica”, envolvendo o conceito sistematizado de crônica e suas características linguístico-sociais. Em seguida, abordagem dos tipos de crônicas existentes, escrevendo no quadro branco e explicando os diversos elementos.

2º momento: apresentação da dinâmica e explicação do seu funcionamento. Propõe-se a entrega, a cada grupo, de um envelope no qual há uma crônica em recortes, para que os alunos possam montar o texto corretamente e, assim, exercitar a leitura e a compreensão de texto. Após montarem o texto na ordem correta, os alunos irão indicar o tipo de crônica daquele texto. Em seguida, será pedido para que a turma se subdivida em cinco grupos para que haja a caracterização das cinco crônicas em: crônica narrativa, crônica jornalística, crônica humorística, crônica dissertativa e crônica descritiva.

3º momento: após montarem o texto e identificarem o tipo de crônica, será solicitado aos discentes que criem uma crônica do mesmo tipo da que estava em seu envelope. A

produção será realizada em uma folha à parte e entregue para a correção dos textos. Com isso, os estudantes podem contactar com uma crônica pronta, a qual auxilia e desperta o conhecimento adquirido ao longo da aula e, em seguida, refletem acerca de um determinado acontecimento do cotidiano para a produção autoral de uma crônica, a qual pode ser inserida em qualquer categoria.

A seguir, apresentamos as cinco possíveis crônicas para a realização do trabalho pedagógico com a sequência apresentada.

O mato (Rubem Braga)

Veio o vento frio, e depois o temporal noturno, e depois da lenta chuva que passou toda a manhã caindo e ainda voltou algumas vezes durante o dia, a cidade entardeceu em brumas. Então o homem esqueceu o trabalho e as promissórias, esqueceu a condução e o telefone e o asfalto, e saiu andando lentamente por aquele morro coberto de um mato viçoso, perto de sua casa. O capim cheio de água molhava seu sapato e as pernas da calça; o mato escurecia sem vaga-lumes nem grilos.

Pôs a mão no tronco de uma árvore pequena, sacudiu um pouco, e recebeu nos cabelos e na cara as gotas de água como se fosse uma benção. Ali perto mesmo a cidade murmurava, estava com seus ruídos vespertinos, ranger de bondes, buzinar impacientes de carros, vozes indistintas; mas ele via apenas algumas árvores, um canto de mato, uma pedra escura. Ali perto, dentro de uma casa fechada, um telefone batia, silenciava, batia outra vez, interminável, paciente, melancólico. Alguém, com certeza já sem esperança, insistia em querer falar com alguém.

Por um instante, o homem voltou seu pensamento para a cidade e sua vida. Aquele telefone tocando em vão era um dos milhões de atos falhados da vida urbana. Pensou no desgaste nervoso dessa vida, nos desencontros, nas incertezas, no jogo de ambições e vaidades, na procura de amor e de importância, na caça ao dinheiro e aos prazeres. Ainda bem que de todas as cidades do mundo o Rio é a única a permitir a evasão fácil para o mar e a floresta. Ele estava ali num desses limites entre a cidade dos homens e a natureza pura; ainda pensava em seus problemas urbanos – mas um camaleão correu de súbito, um passarinho piou triste em algum ramo, e o homem ficou atento àquela humilde vida animal e também à vida silenciosa e úmida das árvores, e à pedra escura, com uma pele de musgo e seu misterioso coração mineral.

E pouco a pouco ele foi sentindo uma paz naquele começo de escuridão, sentiu vontade de deitar e dormir entre a erva úmida, de se tornar um confuso ser vegetal, num grande sossego, farto de terra e de água; ficaria verde, emitiria raízes e folhas, seu tronco seria um tronco escuro, grosso, seus ramos formariam copa densa, e ele seria, sem angústia nem amor, sem desejo nem tristeza, forte, quieto, imóvel, feliz.

De como não ler um poema (Mário Quintana)

Há tempos me perguntaram umas meninas, numa dessas pesquisas, quantos diminutivos eu empregara no meu livro A Rua dos Cataventos. Espantadíssimo, disse-lhes que não sabia. Nem tentaria saber, porque poderiam escapar-me alguns na contagem. Que essas estatísticas, aliás, só poderiam ser feitas eficientemente com o auxílio de robôs. Não sei se as meninas sabiam ao certo o que era um robô. Mas a professora delas, que mandara fazer as perguntas, devia ser um deles.

E mal sabia eu, então, que estava dando um testemunho sobre o estruturalismo - o qual só depois vim a conhecer pelos seus produtos em jornais e revistas. Mas continuo achando que um poema (um verdadeiro poema, quero dizer), sendo algo dramaticamente emocional, não deveria ser entregue à consideração de robôs, que, como todos sabem, são inumanos.

Um robô, quando muito, poderá fazer uma meticulosa autópsia - caso fosse possível autopsiar uma coisa tão viva como é a poesia.

Em todo caso, os estruturalistas não deixam de ter o seu quê de humano...

Nas suas pacientes, afanosas, exaustivas furungações, são exatamente como certas crianças que acabam estripando um boneco para ver onde está a musiquinha.

Amor e Paixão (Carlos Heitor Cony)

Amor que acaba não foi amor. Paixão que acaba continua sendo paixão. Não cultivo o gênero da frase pela frase, embora admire os grandes frasistas, que são abundantes no ofício das letras. Dois deles são mais do que famosos, eles foram meus amigos e sempre que posso gosto e citá-los. Poderia aumentar a lista dos grandes frasistas, lembrando o padre Vieira, o Eça de Queirós e, especialmente, o famoso técnico de futebol Gentil Cardoso.

Conhecida a frase de Neném Prancha: “Pênalti é tão importante que quem devia cobrá-lo era o presidente do clube”. Pessoalmente, não a considero boa, mas é repetida com ou sem propósito. No entanto, adoro uma frase de Gentil Cardoso, endereçada aos jogadores dos times que dirige: “quem se desloca recebe; quem pede tem preferência”. Pensando bem, ela serve para qualquer situação, na política, nas finanças e até na literatura.

Volto à frase desta crônica, livrando o Nelson e o Otto da responsabilidade. Ela é minha mesmo apenas na segunda parte, que se refere a paixão. Ao longo da vida, tive paixões, algumas abomináveis, por exemplo, bife com batatas fritas, o Fluminense Futebol Clube e iscas do fígado e outras paixões. Todas terminaram e não foram substituídas.

Difícil classificar o amor e a paixão no que diz respeito as mulheres. Interiormente, faço uma confusão egoísta e sábia misturando tudo e ficando com nada. Culpa da má argila com que fui feito. O diabo é que transiro umas por outras, no fundo desconfiando que eu nunca amei nem me apaixonei.

Antes que eu me esqueça, abro exceção. Quando era seminarista e usava batina, vi uma moça num trem que vinha para o Rio e ela ia para São Paulo. Admirada de ver um jovem de vinte anos usando batina, ela me olhou surpreendida. Eu também a olhei e nunca a esqueci.

Aprenda a chamar a polícia (Luís Fernando Veríssimo)

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiondo tranquilamente. Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço. Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

Um minuto depois, liguei de novo e disse com a voz calma: — Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro de escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse: — Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Não as matem (Lima Barreto)

Esse rapaz que, em Deodoro, quis matar a ex-noiva e suicidou-se em seguida, é um sintoma da revivescência de um sentimento que parecia ter morrido no coração dos homens: o domínio, quando mêm, sobre a mulher.

O caso não é único. Não há muito tempo, em dias de carnaval, um rapaz atirou sobre a ex-noiva, lá pelas bandas do Estácio, matando-se em seguida. A moça com a bala na espinha, veio morrer, dias após, entre sofrimentos atroz.

Um outro, também, pelo carnaval, ali pelas bandas do ex-futuro Hotel Monumental, que substituiu com montões de pedras o vetusto Convento da Ajuda, alvejou a sua ex-noiva e matou-a.

Todos esses senhores parece que não sabem o que é a vontade dos outros.

Eles se julgam com o direito de impor o seu amor ou o seu desejo a quem não os quer. Não sei se se julgam muito diferentes dos ladrões à mão armada; mas o certo é que estes não nos arrebatam senão o dinheiro, enquanto esses tais noivos assassinos querem tudo que é de mais sagrado em outro ente, de pistola na mão.

O ladrão ainda nos deixa com vida, se lhe passamos o dinheiro; os tais passionais, porém, nem estabelecem a alternativa: a bolsa ou a vida. Eles, não; matam logo.

Nós já tínhamos os maridos que matavam as esposas adúlteras; agora temos os noivos que matam as ex-noivas.

[...]

O esquecimento de que elas são, como todos nós, sujeitas, a influências várias que fazem flutuar as suas inclinações, as suas amizades, os seus gostos, os seus amores, é coisa tão estúpida, que, só entre selvagens deve ter existido.

Todos os experimentadores e observadores dos fatos morais têm mostrado a inanidade de generalizar a eternidade do amor.

Pode existir, existe, mas, excepcionalmente; e exigi-la nas leis ou a cano de revólver, é um absurdo tão grande como querer impedir que o sol varie a hora do seu nascimento.

Deixem as mulheres amar à vontade.

Não as matem, pelo amor de Deus!

4 Algumas implicações da sequência didática

O desenvolvimento de atividades que levem o sujeito a refletir em sala de aula é relevante para se investir em novos meios de se concretizar a aprendizagem, uma vez que os livros didáticos, quando não concebidos como auxiliares, mas como ditadores de regras para os professores (SILVA JÚNIOR, 2018), acabam não dando total suporte para um trabalho efetivo com a linguagem no ensino. Com isso, o docente deve buscar meios de contribuir com o processo aprendizagem de elementos linguístico-discursivos

por meio do foco na sua autonomia relativa, como afirma Zozzoli (2006). As práticas de leitura através dos gêneros textuais devem ser estimuladas através do olhar do professor, com vistas às possíveis articulações da leitura com os demais eixos do ensino (escrita, oralidade e gramática), em especial com a escrita, a qual remete o sujeito à posição de autor de seu próprio texto e, por consequência, da sua própria história. Dessa forma, “A inter-relação entre a leitura, a compreensão e a produção de sentidos é uma ligação bastante válida para o ensino de língua portuguesa, em níveis de ensino e esferas variadas” (LYRA; SILVA JÚNIOR, 2021, p. 84).

A sequência didática pode ser um importante pressuposto para a formação de sujeitos ativos dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, nossa intenção, como anunciado anteriormente, não foi impor um padrão para o desenvolvimento das práticas de ensino de língua portuguesa nas instituições brasileiras. Tentamos, com esta abordagem, estimular outros professores a darem uma atenção especial à formação dos alunos que tanto precisam de investimentos dos mais simples aos mais complexos, os quais estão altamente vinculados às iniciativas próprias do professor, que emergem da sua autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006).

Pontuamos, ainda, que a crônica é apenas um exemplo dentro da multiplicidade de gêneros que podem ser levados para a sala de aula com vistas ao aprimoramento das práticas linguístico-discursivas dos sujeitos em situações de ensino, em especial no ensino médio, que foi foco da sequência didática apresentada. Portanto, para que os alunos tenham contato e compreendam os diferentes gêneros é necessário que haja o engajamento do professor na construção de alternativas de ensino coerentes com as realidades linguístico-sociais, com a finalidade de levar o aluno ao desenvolvimento não somente escolar, mas, principalmente, social e cidadão.

5 Considerações finais

O trabalho apresentado pretende contribuir com políticas de acesso dos estudantes da educação básica à leitura e à produção de textos, algo tão necessário de se realizar na atualidade. Entendemos que a crônica contribui para o ensino e às práticas sociais no geral não somente pela interação que possibilita entre saberes escolares e

Revista Entre Saberes, Práticas e Ações, Palmeira dos Índios, AL, v.1 n.2, jul./dez. 2021

não-escolares, mas, também, pelo contributo que o trabalho dinâmico com a linguagem dá para a construção de uma visão múltipla e coletiva de escola e de ensino para os alunos. O gênero crônica, por ser estabelecido em textos curtos, estimula e facilita a compreensão dos alunos sobre a vida, aproximando o leitor de diversas temáticas e possibilitando cruzamentos discursivos de tempos e espaços diferentes. Nessa linha de pensamento, a sequência didática, voltada para o 1º ano do Ensino Médio, envolve questões políticas, literárias, midiáticas, artísticas, linguísticas, dentre outras, e torna a sala de aula um espaço social em que se aprimoram diversos saberes.

Diante dessas considerações, acreditamos que o ensino reflexivo da escrita pode ser potencializado com o gênero crônica. Somado a isso, defendemos que o trabalho pedagógico não deve visar o aprendizado do gênero, mas da língua pelo gênero, para que o ensino realmente implique a inserção do sujeito em práticas sociais específicas. O trabalho com os diversos gêneros em sala de aula contribui com o acesso à língua seu caráter vivo, dinâmico e histórico (VOLÓCHINOV, 2017), o que permite aos sujeitos envolvidos maiores possibilidades de produção de conhecimento.

Referências

ADAM, J-M. **La linguistique textuelle**: introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: 2008.

ANTUNES, M. I. C. M. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**: Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, n 1. Florianópolis, 2002. 65-75.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MECSEF, 1998.

CANDIDO. A. **A vida ao rés do chão**. In: CANDIDO, A. Recortes: São Paulo: Cia das Letras, 1993.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

LYRA, T. A. A.; SILVA JÚNIOR, S. N. O gênero conto no ensino de língua portuguesa: possibilidades a partir de uma sequência didática. **Revista Entre Saberes, Práticas e Ações**, Palmeira dos Índios, AL, v. 1 n. 1, p. 73-86, mar./jun. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais e Ensino**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MOISÉS, M. **A criação literária**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

SANTOS, A. S. Os gêneros textuais na sala de aula: a reportagem. **REVELA** – Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano V – nº XI – JUL/2011.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior**: a sala de aula como arena responsiva. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. Letramento e ensino de língua portuguesa: táticas para a articulação de saberes teóricos e práticos em sala de aula. **Memento (TRÊS CORAÇÕES)**, v. 9, p. 1-17, 2018.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006.