

**O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NO ENSINO DO GÊNERO
CRÔNICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

***EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL CONTENIDO EN LA ENSEÑANZA DEL
GÉNERO DE LA CRÓNICA: UN ESTUDIO EXPLORATÓRIO***

***PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE IN THE TEACHING OF THE
CHRONICLE GENRE: AN EXPLORATORY STUDY***



Renata Faria ARAUJO¹
e-mail: renataaraujo18@yahoo.com



Patrícia Cristina Albieri de ALMEIDA²
e-mail: patricia.aa@uol.com.br

Como referenciar este artigo:

ARAUJO, R. F.; ALMEIDA, P. C. A. O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do gênero crônica: um estudo exploratório. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 36, n. 00, e025010, 2025. e-ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v36i00.10581



| **Submetido em:** 24/07/2024
| **Revisões requeridas em:** 05/05/2025
| **Aprovado em:** 09/09/2025
| **Publicado em:** 11/09/2025

Editor: Prof. Dr. Rosiane de Fátima Ponce
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Engenheiro Coelho – São Paulo (SP), Brasil. Professora de Língua Portuguesa para o Ensino Médio no UNASP.

² Professora do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Engenheiro Coelho – São Paulo (SP), Brasil e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC). São Paulo – São Paulo (SP).

RESUMO: Este texto tem como objetivo investigar os conhecimentos profissionais de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o gênero crônica no ensino médio. O referencial teórico tem por base o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), um constructo proposto por Shulman e colaboradores acerca da base de conhecimento para o ensino. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, e os dados foram coletados por meio do preenchimento do instrumento CoRe, de entrevistas semiestruturadas realizadas por duas professoras que vêm desenvolvendo um projeto de crônicas e de grupo de discussão com alunos que participaram do projeto. A partir da análise dos dados, foi possível identificar que diferentes elementos do PCK das professoras puderam ser mobilizados a fim de servir como subsídios teóricos e práticos para a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa para o trabalho com o gênero crônica no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Língua portuguesa. Crônicas.

RESUMEN: El objetivo de este texto es investigar el conocimiento profesional de los profesores de lengua portuguesa cuando trabajan con el género de la crónica en la enseñanza secundaria. El marco teórico se basa en el Pedagogical Content Knowledge (PCK), constructo propuesto por Shulman e empleados sobre la base de conocimientos para la enseñanza. Se trata de un estudio cualitativo y los datos se recogieron mediante la cumplimentación del instrumento CoRe y entrevistas semiestructuradas a dos profesores que han estado desarrollando un proyecto de crónicas y un grupo de discusión con alumnos que participaron en el proyecto. A partir del análisis de los datos, fue posible identificar que diferentes elementos del PCK de los profesores podrían ser movilizados para servir de apoyo teórico y práctico a la formación inicial y continua de profesores de lengua portuguesa para trabajar con el género crónica en la enseñanza secundaria.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Conocimiento pedagógico del contenido. Lengua portuguesa. Crónicas.

ABSTRACT: This text summarizes field research and aims to investigate the professional knowledge of Portuguese language teachers to work with the genre chronicle in high school. The theoretical framework is based on Pedagogic Content Knowledge (PCK), a construct proposed by Shulman and collaborators, about the knowledge base for teaching. This is qualitative research and the data were collected by filling out the instrument CoRe and through semi-structured interviews with two teachers who have been developing a chronicles project and a discussion group with students who participated in the project. From the data analysis, it was possible to identify that different elements of the PCK of the teachers could be mobilized in order to serve as theoretical and practical subsidies for initial and continued training of Portuguese language teachers to work with the genre chronicle in high school.

KEYWORDS: Teacher training. Pedagogic Content Knowledge Portuguese language. Chronicle.

Introdução

A sociedade está em constante transformação e, nas últimas décadas, essas mudanças têm sido significativas, rápidas e intensas. Nesse cenário líquido, de alterações imprevisíveis, a educação, como destaca Bauman (2009), enfrenta um desafio único, pois as mudanças vivenciadas na atualidade são muito diferentes das ocorridas até então. Em suas palavras, “nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante” (Bauman, 2009, p. 669). Para Bauman (2009, p. 667), “viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendido”. Dito de outro modo, é necessário aprender a educar o ser humano nesse novo modo de viver.

Essa preocupação, atualmente, está ligada ao que Bauman (2009) chama de sociedade líquida. Segundo o autor, é comum a juventude descartar objetos, roupas, acessórios, promessas e pessoas, e não tem sido diferente com a educação, que também é atingida por essas novas perspectivas da era moderna, uma vez que o conhecimento tem, igualmente, se tornado descartável, entrando em conflito com a atual estrutura escolar, que privilegia, com frequência, apenas a aula expositiva e o conteúdo como verdade absoluta.

Bauman (2009), falando sobre essas mudanças, afirma que tentar inculcar nessa sociedade líquida conhecimentos que necessitem ser memorizados, adquiridos, gravados, duradouros e imutáveis não passaria de uma perda de tempo. Como afirmam Tardif e Lessard (2011, p. 111), “a escola não mudou o bastante para as crianças de hoje. Tem-se uma criança nova numa escola velha”. Por isso, é inevitável e urgente que haja uma preocupação real em repensar e adequar as práticas escolares, a fim de criar interação com jovens que só experimentaram tal realidade, num ambiente em que se exige interagir, pensar, refletir e criar.

Ao ser questionado sobre a necessidade de adequação dos educadores a um novo sistema, Bauman (2009) responde fazendo uso de uma analogia: os mísseis inteligentes, após sua partida da base, reformulam seu trajeto no caso de o alvo se mover. Logo, é de suma importância que o professor reformule e repense o ensino e suas práticas pedagógicas diante das demandas trazidas pelos alunos, considerando o desafio de examinar o que funciona e o que deve ser abandonado ou reconstruído.

Esse processo demanda que o professor mobilize os conhecimentos profissionais adquiridos em seu desenvolvimento e coloca em questão o que os docentes precisam saber sobre as disciplinas que ensinam, para favorecer não só a mobilização do estudante pelo conhecimento, mas, sobretudo, usar estratégias que assegurem a aprendizagem e que o aluno

seja capaz de elaborar e expressar o conhecimento adquirido. Grossman, Schoenfeld e Lee (2019) explicam que tanto Dewey (1902) quanto Hawkins (1974) já defendiam a necessidade de os professores diagnosticarem os interesses e conhecimentos prévios do estudante, tendo em vista ampliar o alcance de sua compreensão. Nesse caso, “os professores precisam entender profundamente não apenas o conteúdo que são responsáveis por ensinar, mas também como representá-lo para alunos de todos os tipos” (Grossman; Schoenfeld; Lee, 2019, p. 170-171).

Este artigo defende a centralidade do conhecimento pedagógico do conteúdo na formação inicial e continuada de professores, com base em Shulman (1987), que propõe uma série de categorias presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, entre elas o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), do inglês *pedagogic content knowledge*, que constitui a base de seu estudo. Nela, o autor evidencia, principalmente, a necessidade de compreender o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes. Dessa forma, a ideia é reconhecer que a base da formação docente se encontra, principalmente, no repertório de conhecimentos que os professores possuem e mobilizam.

Nesta pesquisa, optou-se por desenvolver uma discussão sobre o conhecimento profissional e, mais especificamente, o conhecimento pedagógico do conteúdo do uso do gênero crônica em sala de aula, com a intenção não só de colocar em evidência as potencialidades desse gênero para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e domínio da língua pelos alunos, mas também de oferecer alguns subsídios teóricos e práticos para o trabalho com o gênero crônica no ensino médio.

A intenção neste artigo é explicitar os conhecimentos docentes que estão diretamente envolvidos no trabalho com crônicas no ensino médio. Para tanto, o texto está organizado da seguinte forma: primeiro, apresenta-se uma breve discussão sobre o ensino da Língua Portuguesa na contemporaneidade, envolvendo o uso de crônicas no ensino médio, e o referencial teórico sobre os conhecimentos profissionais docentes, dando enfoque especial ao PCK; na sequência, constam os aspectos metodológicos da pesquisa e os principais resultados, buscando explicitar o PCK diretamente envolvido no trabalho com crônicas no ensino médio; e, por fim, as considerações finais.

O ensino da língua portuguesa na contemporaneidade e a crônica

Muitas polêmicas envolvem a base do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Por muito tempo, privilegiou-se a utilização da gramática no ensino. Em outro período, a gramática passou a ser excluída das salas de aula, isso porque acreditava-se que ela não conferia competência para falar, ler ou escrever melhor, levando a outro extremo. Ainda há questionamentos, inclusive sobre o uso ou não da gramática em sala de aula como instrumento para o aprendizado.

Para Lorenzetti Neto (2006, p. 158), “o conhecimento da linguagem, de seus códigos e de suas tecnologias é indispensável e, dentro dessa área, a leitura talvez seja a competência mais importante para a aquisição de informação”. Acredita-se que o investimento na leitura, nas aulas de Língua Portuguesa, certamente é onde se encontra o maior benefício para o ensino da língua e para o desenvolvimento de suas competências.

Selbach *et al.* (2014, p. 52), ao comentarem sobre a negativa da utilização de métodos que valorizem a memorização de letras, palavras e frases, declaram que “[...] o eixo de tudo que o aluno precisa aprender será sempre o texto” e acrescentam: “a Língua Portuguesa, dessa forma, necessita se afastar da enfadonha apresentação de regras e levar o aluno a aprender com os textos que o desafiam, tanto ao falar como ao buscar decifrar” (Selbach *et al.*, 2014, p. 99).

Geraldi (1993) e Silva (2006) defendem o uso de gêneros textuais como ferramentas fundamentais para o ensino, tendo em vista desenvolver as habilidades de leitura e escrita. O trabalho com gêneros textuais, segundo Bezerra (2002), favorece a aprendizagem em relação à oralidade, leitura e escrita de textos diversos. Deste modo, ensinar a língua por meio de gêneros textuais presentes na sociedade tem mostrado resultados satisfatórios quanto ao envolvimento dos alunos nas aulas, à melhoria da produção oral e escrita e ao reconhecimento, por parte dos alunos, das funções sociais da língua.

Além disso, a proposta de melhorar o ensino da língua tem sido baseada na contribuição de gêneros textuais que valorizem a vivência dos alunos, uma vez que, segundo Geraldi (1993), a não ligação das atividades escolares com o social dificulta a aprendizagem. O autor também defende o uso dos próprios textos dos alunos como início e fim do processo.

Entre os muitos gêneros textuais que podem e devem ser usados em sala de aula para despertar o gosto pela leitura e escrita, levando em conta o objetivo de usar textos que valorizem a vida pessoal do aluno e seu cotidiano, fazendo-o ser reflexivo, optou-se pelo gênero crônica para o trabalho em sala de aula com alunos do ensino médio.

Diaféria (1981) descreve o gênero crônica como um pequeno oásis de prazer para quem a escreve e para quem a lê. Argumenta que a crônica é o grito de liberdade e explica que o cronista vê o que a maioria não conseguiu enxergar, insistindo em revelar emoções para outros tantos que querem saber daquilo que, na sua correria, deixaram de perceber.

Segundo Moisés (1982), a palavra crônica vem do grego *choronikos* (relativo ao tempo), do latim *chronica*, que designa uma lista ou relação de acontecimentos ordenados cronologicamente. A crônica é um gênero importante para os alunos, pois, através dela, podem reconhecer ensinamentos e refletir sobre acontecimentos da vida a partir da observação de fatos cotidianos. Sendo um gênero despreocupado e humanizado, quase sempre com humor, ajuda a refletir. Sem dúvida, trata-se de um dos gêneros mais ricos na literatura contemporânea brasileira e, certamente, é uma importante porta de entrada da literatura para o público leitor.

Conhecimentos profissionais docentes e o PCK

Lee Shulman, da Universidade de Stanford, pesquisador do programa Knowledge Base, é um dos protagonistas na reforma educacional norte-americana sobre a base de conhecimento profissional para a educação. Shulman (1986, 1987) defende o ensino como uma profissão, reconhecendo que o professor recorre a um “conhecimento base” ao exercer sua atividade docente.

Dentre as categorias de conhecimentos necessárias ao professor, propostas por Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo ganha destaque. Segundo o autor, é ele que diferencia um professor de um simples especialista. O PCK é o conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e que chega à dimensão do conhecimento da matéria para o ensino, ou seja, o PCK é a capacidade de um professor de transformar o conhecimento do conteúdo que possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptadas às variações dos estudantes, levando em consideração as experiências e bagagens destes.

O PCK, segundo Shulman (1987), é a categoria que favorece a intersecção do conteúdo e da pedagogia na compreensão de como o tópico de ensino, ou assunto, é organizado, representado e adaptado aos interesses e habilidades diversas dos alunos nas situações de ensino. Selbach *et al.* (2014), referindo-se aos professores de Língua Portuguesa, afirmam que os docentes podem até passar uma informação, mas só ensinam quando têm habilidade de transformar essa informação em conhecimento, a fim de desafiar novos pensamentos.

É importante destacar que o PCK está diretamente ligado ao conteúdo específico de cada disciplina. De acordo com Shulman (2004), a maior competência do professor é a sua disciplina, por ele ser detentor desse conhecimento específico. Porém, o conhecimento do conteúdo, apenas, não seria suficiente para desenvolver um bom PCK. Para o autor, a prática está diretamente relacionada com o conhecimento profissional, e os professores adquirem o conhecimento pedagógico do conteúdo de acordo com as experiências vividas na docência. Assim, a competência pedagógica está atrelada ao conteúdo específico que é transformado, ao considerar as práticas vividas em sala de aula, como o contexto, as dificuldades dos alunos, o currículo e os objetivos. Trata-se, segundo Shulman (1992, p. 12), da necessidade de construção de pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção realizada pelos alunos desse mesmo significado. Para o autor:

[...] os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias (...); compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos em sua construção do conhecimento; e estando abertos para revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os alunos. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mistura de tudo isso e é, principalmente, pedagógico (Shulman, 1992, p. 12).

Segundo Shulman (2014, p. 205), quando um docente transforma a compreensão que possui de um conteúdo em representações pedagógicas que “se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados”, há a combinação de conteúdo e pedagogia. Portanto, o ensino, necessariamente, começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Esse processo de aprendizado da docência também ocorre mediante a análise da própria prática e da prática de outros professores.

Shulman (1987) ressalta a importância de se recorrer, na formação inicial e continuada dos professores, a um repertório de experiências que nomeou de *artifact of scholarship*. Trata-se de um conjunto de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias usadas por professores experientes que podem contribuir para o desenvolvimento profissional de docentes

em diferentes momentos da carreira. É uma oportunidade de aprendizado com os pares, abandonando, segundo Shulman (1987), a individualidade comum em nossa profissão.

Desse modo, ter acesso ao conhecimento pedagógico do conteúdo de outros professores, em situações específicas de ensino, é uma forma de contribuir para a profissionalidade docente. Isso ocorre ao explicitar os conhecimentos necessários ao ensino de determinados conteúdos para diferentes alunos e em contextos distintos. Por essa razão, neste estudo, buscou-se aprofundar o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores de Língua Portuguesa para o ensino do gênero crônica.

Metodologia

Após aprovação pelo Comitê de Ética, foram convidadas a participar da pesquisa duas professoras de Língua Portuguesa para o segundo ano do ensino médio, Maria e Gel (nomes fictícios), de uma instituição confessional de São Paulo, tendo ambas experiência com o uso de crônica em sala de aula por ocasião de um projeto que realizam com os alunos. Foram convidados, também, alunos da mesma escola que já participaram do projeto envolvendo o uso de crônicas em sala de aula, sendo doze alunos voluntários, devidamente autorizados pelos responsáveis.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta com as professoras: o preenchimento — individual e coletivo — do CoRe, instrumento de Representação de Conteúdo, construído por Loughran, Mulhall e Berry (2004), e uma entrevista semiestruturada. O CoRe foi utilizado para tornar explícito o conhecimento das professoras quanto ao uso do gênero crônica em sala de aula. Esse instrumento é uma ferramenta que propõe questões de investigação sobre como o professor seleciona o conteúdo, refletindo sobre estratégias, metodologias e fatores socioeconômicos e culturais, como, por exemplo, o que pretendem que os alunos aprendam com o uso de crônicas, por que consideram importante trabalhar com crônica, o que sabem sobre o gênero, quais dificuldades e limitações os alunos possuem relacionadas ao uso de crônica etc. Já o roteiro da entrevista semiestruturada englobou perguntas sobre as etapas do trabalho com o gênero crônica, os desafios, as potencialidades, os conhecimentos profissionais necessários e as fontes consultadas.

Com os alunos, foi realizado um grupo de discussão. O encontro teve a finalidade de promover uma discussão em que os alunos pudessem falar sobre as abordagens e estratégias usadas pelas professoras, os tipos de ajuda oferecidas por elas, a forma de abordagem a que as

docentes recorreram para despertar o engajamento dos alunos e o desenvolvimento individual quanto à leitura, à escrita e ao domínio da língua.

Primeiramente, foi feita a transcrição de todo o material coletado pelo CoRe, entrevista e grupo de discussão. A partir desses textos transcritos, cada instrumento de coleta foi analisado separadamente. Após esse primeiro movimento, os dados do CoRe e da entrevista foram agrupados a fim de formar um único material com as contribuições das professoras, para então proceder à análise dos dados provenientes do grupo de discussão e, por fim, à elaboração de uma síntese que considerou a análise de todos os instrumentos.

A apresentação dos resultados foi organizada em três blocos, a saber: (i) o primeiro descreve o que dizem as professoras sobre o trabalho com crônica; (ii) o segundo evidencia o entendimento dos alunos sobre como analisam as práticas mobilizadas pelas professoras ao trabalharem com crônica; e, por fim, (iii) o terceiro bloco apresenta uma síntese dos dados, ressaltando os elementos essenciais que compõem o trabalho com crônicas.

O que dizem as professoras na perspectiva do CoRe e da entrevista

Antes de iniciar a exposição dos dados coletados, é importante ressaltar que, quanto à entrevista realizada com as duas professoras, como as perguntas objetivavam a apresentação das práticas vivenciadas em sala de aula, as respostas foram integradas às respostas do instrumento CoRe para que fosse possível explicitar o PCK das professoras.

O primeiro ponto relevante obtido pelas respostas no instrumento CoRe aponta as potencialidades e características do gênero crônica. Para as professoras, a crônica tem o potencial de “desenvolver o gosto pela leitura”, sendo um instrumento interessante para essa habilidade. A Profa. Maria defendeu a possibilidade de o aluno criar relatos pessoais do cotidiano, podendo usar a crônica como um desabafo, ideia plenamente acolhida pela professora Gel. Interessante notar que, primeiramente, na resposta individual, as professoras mencionam apenas o gosto pela leitura como potencialidade, mas, ao revisarem as respostas, acrescentaram o gosto pela escrita, informação que será destacada posteriormente.

A Profa. Maria argumentou que se trata de um “gênero de texto mais democrático, que atinge qualquer tipo de pessoa”. Ela também reforça que, por ser um texto curto, simples e com temática do cotidiano, a crônica pode ser lida e compreendida com facilidade.

Considerando os caminhos da modernidade líquida defendida por Bauman (2011), como fluidez, descarte e necessidade de se expressar, o gênero crônica e suas características tendem

a ser atrativos e apresentam grandes potenciais, uma vez que são textos curtos, com linguagem mais coloquial, facilitando a leitura rápida e fácil, e de cunho reflexivo, viabilizando a exposição de opiniões.

Com a finalidade de explicitar as escolhas didáticas, bem como as etapas do trabalho com crônicas mobilizadas pelas professoras, recorrem-se às suas próprias falas ao se referirem aos procedimentos usados, sendo que as etapas do trabalho com a crônica seriam: (i) apresentação do gênero com leitura de textos, destacando as potencialidades lúdicas e interpretativas; (ii) a liberdade de produção, expondo as vivências pessoais; e (iii) o incentivo à participação na produção do livro, onde serão registradas e guardadas as memórias.

Sobre algumas peculiaridades desses procedimentos didáticos em sala de aula, estrategicamente as professoras descrevem que iniciam o trabalho com o gênero crônica sem fazer muita menção ao mesmo, ação que tem por objetivo chamar a atenção dos alunos, fazendo-os perceber a proximidade do gênero com a própria vida, despertando o interesse e o prazer pela leitura. A esse respeito, a Profa. Maria diz: “o primeiro passo é leitura das crônicas sem falar muita coisa. Eu falo: “pessoal, trouxe um texto para vocês”. [...] ‘Vamos ler juntos?’ Então, para ele curtir o texto sem se preocupar com a questão teórica”.

Tardif (2000, p. 17), ao se referir ao processo de aprendizagem, destaca que, por tratar-se de uma interação humana, “motivar os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão [...]”. Para as professoras, é importante que o professor saiba ler a crônica em sala de aula, a fim de proporcionar motivação. Nas palavras da Profa. Gel: “[...] o professor, quando começa a trabalhar crônica, tem que ser o primeiro a dramatizar a crônica. A maneira como você lê o primeiro texto na sala de aula é fundamental para despertar a atenção do aluno”.

Após leituras e interpretações, iniciam-se as atividades mais teóricas de escrita e domínio da língua. Elas incluem levantamento das características observadas pelos próprios alunos, dicas de produção e estudo da gramática da língua no texto. Possenti (1996, p. 39) afirma que “as informações técnicas, linguísticas ou não, são importantes como fonte de reflexão, mas a disposição para refletir sobre elas é ainda mais importante, e a disposição para aprender é pré-condição para ensinar”. É fundamental que haja um trabalho dos professores estimulando os alunos a tirarem dúvidas, participando do desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Nesse processo, as professoras avaliam e dão feedback sobre as produções aos alunos: “existe o processo de revisão dos textos que vai acontecendo simultaneamente. Então, eles vêm tirar

dúvidas. É muito comum que eles peçam para eu ler as crônicas. [...] Eles vão produzindo, a gente vai observando e acompanhando o processo” (Profa. Maria).

A Profa. Maria procura compreender o aprendizado dos alunos por meio da produção de crônicas, sob sua supervisão atenta, buscando perceber o que foi ou não assimilado pelos estudantes. Além disso, revisa os textos produzidos pelos alunos, utilizando-se da reescrita, que envolve o “registro organizado das ideias e informações escolhidas pelo produtor (escrita) e uma série de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito, recebimento de *feedbacks* do professor e/ou colegas e reescrita do texto” (Fuzer, 2016, p. 33).

O objetivo final do projeto é a produção de um livro de crônicas, com um texto de cada aluno, fortalecendo a função social da escrita e a valorização de sua produção, bem como das produções dos colegas.

Shulman (1986) afirma que o PCK é o conhecimento que o professor deve possuir e que torna o aprendizado mais fácil ou difícil, além dos conhecimentos das concepções e pré-concepções dos alunos. Consequentemente, faz sentido que sejam apresentados e discutidos pontos como as dificuldades e limitações do ensino, a partir do gênero crônica, com o intuito de compreender o contexto dos alunos.

As professoras afirmam que parte dos adolescentes não aprecia ler e escrever, sendo essa uma questão cultural, e pouco se interessam por uma interpretação mais profunda. Para a Profa. Gel: “alguns alunos são resistentes à leitura e se impacientam para interpretar os textos. Eles, às vezes, acham que a literatura só representa o passado e só pode ser feita por escritores letrados, etc. Quero que eles se sintam capazes de transformar a vivência diária” (Profa. Gel).

Por isso, a importância de aproximar a vivência do aluno das práticas escolares, como na produção de crônicas, é sempre uma tentativa válida de aumentar ou despertar o interesse daqueles que não possuem gosto pela leitura e escrita. Selbach e. al. (2014, p. 33) afirmam que “o professor ajuda seus alunos quando sugere que associem temas estudados a emoções vividas”. É importante conhecer o contexto em que os alunos estão inseridos, a fim de compreender os pensamentos dos estudantes e criar estratégias de ensino.

Tanto durante a fala das professoras quanto nas respostas dadas no preenchimento do instrumento CoRe, foi possível perceber que destacam os propósitos e valores incutidos em um trabalho com crônica. O professor, ao se comprometer com o gênero, inevitavelmente influenciará seus alunos, desenvolvendo as competências almejadas. Nas palavras da Profa. Maria:

De tudo que eu já fiz até hoje na escola, nesses 16 anos de trabalho é o que mais dá certo. É o projeto que eu mais acredito porque eu acho que isso traz frutos para o resto da vida. [...] Se for para escolher um projeto, a gente só pode ter um projeto na escola, que seja esse, porque é esse que vai se refletir em todos os outros conteúdos e na vida deles (Profa. Maria).

O que dizem os alunos sobre o projeto com uso de crônicas e como analisam as práticas mobilizadas pelas professoras

O objetivo do grupo de discussão foi contribuir para a identificação dos conhecimentos que são mobilizados pelas professoras no desenvolvimento do projeto de crônicas, pela visão dos alunos. Com a intenção de iniciar uma discussão mais descontraída, buscou-se, inicialmente, interagir com os participantes. As primeiras perguntas serviram como quebra-gelo. Foram inicialmente interrogados sobre os hábitos de leitura e os gêneros prediletos, que foram: romance, com oito votos, e ficção, com quatro. Além desses, foram citados: três para poesia; dois disseram infantojuvenil, fantasia, notícia; e um voto para mitologia, conto, suspense, comédia, documentário, biografia, histórias medievais e crônica. Um dado que chamou a atenção é que a crônica teve apenas um voto como gênero predileto para leitura, informação importante para esta análise.

Sobre o hábito de escrita, nove alunos responderam que gostam de escrever. Dentre os gêneros prediletos para escrita, destacou-se, quase que unanimemente, a crônica, pois sete alunos responderam que gostam de escrever crônicas, seguida de dois votos para poema e dissertação, e outros gêneros com apenas um voto: diário, matérias jornalísticas, documentário, resenha e ficção. Observa-se a clara predominância da crônica como gênero predileto para escrita. Levando em conta que a crônica promove a oportunidade de expor opinião, sentimento pessoal e relatos cotidianos, pergunta-se se não seria essa a razão para os alunos terem citado tantas vezes a crônica no quesito “escrita”. Segundo Bazerman (2006, p. 34): “uma vez que os alunos se sintam parte da vida de um gênero, qualquer um que atrai sua atenção, o trabalho duro e detalhista de escrever se torna irresistivelmente real, pois o trabalho traz uma recompensa real quando engajado em atividades que os alunos consideram importantes”.

Sobre os gêneros prediletos para leitura e escrita, surgem alguns questionamentos: seria a crônica um gênero que os alunos não apreciaram tanto ler? Eles não encontraram na crônica um potencial alvo de leitura? O gênero despertou o gosto apenas pela escrita? Durante a discussão posterior, todos citaram que o gênero crônica desperta o gosto tanto para leitura quanto para escrita. Nesse primeiro momento, pode-se entender que os alunos têm claras as

potencialidades para o desenvolvimento dessas duas habilidades, ainda que não houvesse equilíbrio nas primeiras respostas, o que requer análise adicional.

Algumas características da crônica foram percebidas pelos alunos, que apontaram como pontos positivos o fato de ela ser leve, informal e abordar assuntos do cotidiano. Reforçando os atributos de tema e leveza, nesse gênero, não raramente, o aluno se importa primeiro com o conteúdo e, por consequência, com as regras do uso da língua, como será visto na categoria gramatical. Observa-se a fala sobre a leveza e informalidade do gênero: “crônica é um gênero mais pessoal, mais informal [...]”. Foi um momento de respirar e falar: “posso escrever sobre uma coisa que me interessa, sobre uma coisa que é da minha vida e que não vai estar errado” (Lygia).

Quanto ao desenvolvimento do pensamento reflexivo/crítico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a necessidade do uso de gêneros que desenvolvam no aluno o senso crítico e reflexivo. Sobre isso, o documento sugere: “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão”. Os alunos também pontuaram essa característica como potencialidade, além de se perceber muita sensibilidade, inclusive ao responderem sobre esse tema, como se nota na fala de Jane: “(esse gênero) fez a gente começar a refletir mais nos acontecimentos e depois que comecei a escrever crônica, tudo que acontecia na minha vida eu pensava que daria uma crônica, e pensar desse modo é muito legal” (Jane).

É importante contextualizar que, após a fase de produção de textos, os alunos se envolvem na produção de um livro, onde cada participante escolhe a melhor crônica produzida por ele para ser publicada, e, posteriormente, realiza-se uma noite de autógrafos para lançamento do livro. Para Selbach *et al.* (2014, p. 143) “é sempre importante, quando possível, tirar o aluno da condição de espectador e colocá-lo como protagonista”. E é assim que os alunos se percebem: “depois de ter visto a minha crônica no livro e depois de outras pessoas terem lido e falado pra mim: ‘nossa, ficou muito legal, eu gostei muito daquilo que você escreveu’, foi muito bom, eu senti que eu fiz algo legal e que outras pessoas gostaram disso” (Adélia).

Sempre com interesse no PCK docente, foi solicitado que os alunos relatassem ações das professoras que os ajudaram a desenvolver o gosto pelo gênero crônica. Eles iniciaram citando as pesquisas de crônicas e leituras de temas diversos. Dentre as falas dos alunos, destaca-se a do aluno Manuel, que apreciou quando a professora trazia crônicas pré-selecionadas,

certamente com temas apropriados para a faixa etária, e os alunos liam, refletiam e trocavam ideias entre si.

Ainda sobre as práticas relatadas, escrever sobre sentimentos, fatos vividos no cotidiano e situações reais ou verossímeis foi uma das práticas que mais chamou a atenção dos alunos. Para eles, foi estranho a princípio, já que estavam acostumados a receber temas prontos em outros gêneros estudados, mas foi libertador, como se observa na fala de Cecília: “o que eu gostei é que quando ela falou pra gente produzir uma crônica, eu lembro de perguntar se a gente teria um caminho pra seguir, um tema, e ela falou que não, que era livre. Era um tema livre e essa foi a parte mais interessante no trabalho” (Cecília).

Antes da apresentação da análise dos dados sobre as competências gramaticais, cabe ressaltar que nenhum aluno mencionou de maneira explícita questões relativas ao uso da gramática, o que não surpreende, considerando que o gênero é leve e informal. Longe de ser um gênero sem regras, a crônica permite o desenvolvimento das habilidades de escrita dentro de um texto do próprio aluno, um texto com alteridade, conforme defende Geraldi (1993). O estudante procura melhorar sua própria forma de escrever, atento à compreensão do texto pelo leitor, a quem se dirige e como será transmitido.

Outro fator a ser pontuado é que o estudo de gramática a partir dos textos dos próprios alunos é uma prática desafiadora para as professoras de língua, devido à demanda de atenção mais individual, acompanhando as produções e fazendo com que os alunos reflitam sobre o que produzem. Porém, é uma prática enriquecedora, pois substitui aulas gramaticalmente massivas pela reflexão da língua nos próprios textos dos alunos.

Síntese dos dados

Optou-se por iniciar esta síntese sob a perspectiva dos alunos e de seu contexto. Considerando as características peculiares dos adolescentes na modernidade líquida, a crônica contribui para o desenvolvimento do aluno pela linguagem fluida e cotidiana. Para eles, a quebra da dinâmica tradicional escolar foi um desafio e, ao mesmo tempo, um elemento motivador, já que a liberdade de tema e de expressão podia ser explorada.

Outra discussão importante chamou atenção. A princípio, os alunos deram destaque ao gosto e ao desenvolvimento da habilidade de escrita ao considerarem o trabalho com crônica, enquanto as professoras enfatizaram a leitura, não havendo defesa das mesmas habilidades no primeiro momento.

Alguns pontos podem ser considerados apenas como possibilidades, sem justificar os fatos. Primeiramente, na visão das professoras, a leitura pode estar atrelada à escrita. Dessa forma, quando mencionam a leitura, podem estar fazendo referência à escrita também. Talvez isso justifique o fato de que, ao elaborarem o quadro geral do CoRe, as professoras tenham achado melhor citar a escrita e unirem às opiniões pessoais que mencionavam apenas a leitura como habilidade a ser incentivada pela crônica.

Outra análise pode ser feita conjecturando que as professoras veem potencial para a leitura e talvez até invistam mais nessa prática; porém, não têm alcançado tanto êxito, o que acaba por despertar nos alunos um prazer maior pela escrita, em contrapartida. Ou, quem sabe, supor que, para as professoras, a leitura é uma prática mais distante e, portanto, deve-se investir mais, o que justifica maior preocupação. Em contrapartida, na visão dos alunos, podemos supor que a escrita é uma prática não muito agradável a princípio e que a crônica, de alguma forma, os auxiliou no processo de desenvolvimento do gosto por essa habilidade, ou mesmo que a prática desenvolvida pelas professoras incentivou, de certa forma, a escrita mais do que a leitura, contrariando as expectativas delas.

Nesse momento, é importante considerar outro ponto de interesse desta pesquisa, que diz respeito ao desenvolvimento do uso da língua a partir do trabalho com crônica. Em outras palavras, o quanto o uso da crônica no ensino médio favorece o ensino da gramática. Nesse aspecto, as professoras citam a reescrita do próprio texto do aluno ao relatarem como trabalham a competência linguística. Por outro lado, os alunos não citam, em nenhum momento, a reescrita como prática significativa para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, embora reconheçam, ainda que com certa dificuldade, o ensino de gramática por meio da produção textual, o que não é necessariamente um problema, visto que afirmam que o acompanhamento das professoras durante a produção do texto os auxilia a pensar a própria gramática, trazendo alteridade para esse aprendizado.

A reescrita, segundo as professoras, é uma prática bastante significativa e importante para que o aluno desenvolva a competência gramatical, tendo em vista, como já mencionado, a aprendizagem no próprio texto. Tanto as docentes quanto os alunos destacam aulas mais leves e dinâmicas para esse aprendizado, o que se torna mais um forte motivador para o uso em sala de aula, considerando as características dos adolescentes na modernidade.

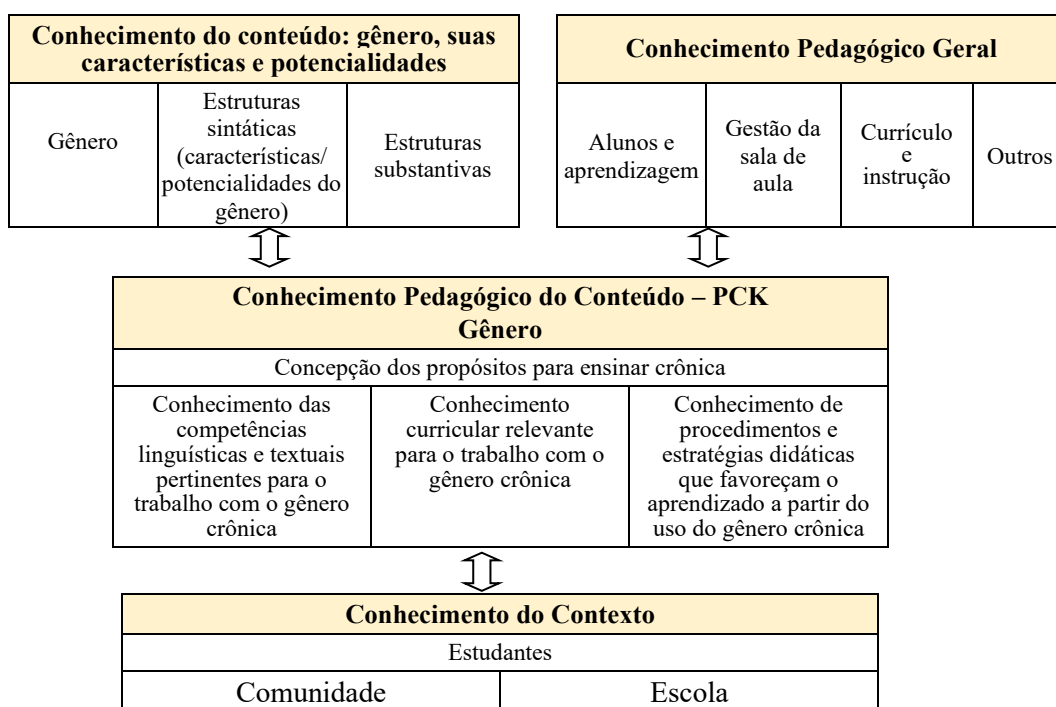
É importante ressaltar que a combinação dos dados coletados das professoras e dos alunos, visando explicitar os elementos constituintes do PCK das professoras de Língua Portuguesa no que se refere particularmente ao trabalho com o gênero crônica no ensino médio,

permitiu adaptar a base de conhecimento do professor de acordo com os estudos de Shulman (1986) e Grossman³ (1990), tendo em vista construir um modelo de estruturação do conhecimento para o ensino de crônicas, conforme explicitado na Figura 1.

No modelo de conhecimento profissional de professores de Grossman (1990), o PCK é considerado conhecimento nuclear, que interage com todos os outros, constituído pelo conhecimento dos estudantes em relação à compreensão que possuem do conteúdo, pelo conhecimento do currículo e pelo conhecimento das estratégias instrucionais/didáticas. O PCK influencia e é influenciado pelas demais categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento do contexto.

O *conhecimento do conteúdo específico* é constituído pelo conteúdo que é objeto de ensino e pelas suas estruturas sintáticas e substantivas. O conhecimento da estrutura sintática implica que o professor conheça o que legitima um novo conhecimento quando ele é introduzido em uma disciplina, ou seja, que características e potencialidades, por exemplo, tem o trabalho com o gênero crônica. Já o conhecimento da estrutura substantiva diz respeito aos marcos teóricos, à estrutura interna da disciplina, aos princípios da organização conceitual e às elaborações epistemológicas dos conceitos.

Figura 1: Conhecimentos profissionais para o ensino do gênero crônicas



Fonte: adaptado de Grossman (1990, p. 5).

³ Pamela Grossman é da equipe de investigação de Shulman. Em 1990 ela redefiniu as categorias propostas por ele, em 1987.

Já o *conhecimento pedagógico geral* congrega o conhecimento dos alunos e de sua aprendizagem, bem como das habilidades relacionadas à gestão da sala de aula e o conhecimento do currículo, tanto horizontal quanto vertical. Inclui, ainda, outras questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o *conhecimento do contexto* refere-se à compreensão aprofundada do ambiente no qual o docente irá atuar, o que implica conhecer os alunos, individualmente e em grupo, a organização administrativa e pedagógica da escola, bem como as particularidades sociais e culturais da comunidade em que a escola e os alunos estão inseridos. Isso significa que os conhecimentos do professor precisam ser adaptados a essas especificidades, como ocorre no trabalho com gêneros textuais com jovens do ensino médio.

No centro do modelo de Grossman (1990) está o PCK, que engloba a concepção a respeito dos propósitos para o ensino de um conteúdo específico, ou seja, quando o professor sabe definir a necessidade e o objetivo de se trabalhar determinado tema em sala de aula, nesse caso, a crônica. Essa compreensão requer do professor o conhecimento da compreensão que os estudantes têm do conteúdo objeto de ensino, ou seja, conhecer suas experiências e concepções, seus modos de raciocínio, suas possibilidades e dificuldades, bem como outras variáveis que podem influenciar o aprendizado dos alunos sobre os conteúdos apresentados nas situações de ensino. Essa compreensão é essencial para que o professor estruture as experiências de aprendizagem, o que implica conceber formas de representação e explicação do conteúdo objeto de ensino. Para tanto, é fundamental o conhecimento das competências linguísticas e textuais pertinentes ao trabalho com o gênero crônica.

Também compõe o PCK o conhecimento do currículo, o que implica considerar os materiais curriculares disponíveis para o ensino de um assunto particular e suas relações com os demais conteúdos curriculares. O conhecimento curricular relevante para o trabalho com o gênero crônica, por exemplo, permite que o professor prepare e organize o conteúdo a ser ensinado, considerando as particularidades do contexto de ensino e aprendizagem. Por fim, o PCK também é constituído pelo conhecimento de procedimentos e estratégias didáticas que favoreçam o aprendizado a partir do uso do gênero crônica, o que engloba tipos de exemplos, demonstrações, analogias, metáforas, experimentos e atividades que tornam o conteúdo acessível ao aluno.

Na Figura 1, observa-se que o PCK não se constitui simplesmente pelo conhecimento de cada uma dessas categorias, mas sim pela transformação, integração e combinação entre elas. Vê-se, desse modo, que o PCK é um constructo complexo, pois diz respeito a um conjunto de

conhecimentos que são implícitos, dinâmicos e que envolvem uma mobilização coesa e articulada. O PCK é, portanto, aprendido, e seu desenvolvimento, segundo Grossman (1990), tem início nas situações de observação de aulas durante o processo de escolarização, depois na formação inicial, nos cursos específicos e na prática propriamente dita, já como professor atuante. Dessa forma, o desenvolvimento do PCK ocorre num continuum, numa perspectiva de transformação. E é na prática da sala de aula, nas situações em que o professor reflete sobre sua própria prática ou a de seus pares, tendo em vista o aprendizado dos alunos, que o conhecimento pessoal do PCK é constituído e transformado.

Considerações finais

Após as considerações aqui descritas e diante da base teórica e prática sobre o PCK, espera-se ter conseguido explicitar sua importância, a fim de compreender o desenvolvimento profissional docente, considerando-o um arcabouço teórico que contribui para entender os conhecimentos que estão na base da docência. Sendo assim, investigar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de professores de língua portuguesa que trabalham com o gênero crônica, bem como explicitar as práticas profissionais mobilizadas por elas, visa trazer subsídios para professores, iniciantes ou não, quanto às potencialidades do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e domínio da língua, favorecendo, assim, o aprendizado dos alunos do ensino médio. Para consolidar essa compreensão, destaca-se a fala emocionada da aluna Clarice, durante o grupo de discussão:

Eu acho que a crônica deveria ser mais levada em primeiro plano, ser mais valorizada. Eu pelo menos vejo que na sociedade de hoje as pessoas não estão lendo tanto [...] porque a crônica pode tornar a leitura uma maneira mais acessível pra todas as pessoas. E a crônica, ela pode ter o poder de trazer de volta na nossa sociedade essa incrível cultura e riqueza [...] porque nossa vida está sendo mais rápida, parece que tudo está contribuindo pra que a gente não tenha tempo e a crônica por ser algo mais que a gente se identifica, por ser pequeno, que fala mais do nosso dia a dia, ela pode despertar em futuros escritores o sentimento de poder escrever algo e quem sabe essa pessoa possa se tornar o novo Machado de Assis.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 137, 2009.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DEWEY, Jonh. **The child and the curriculum**. Chicago: University of Chicago, 1902.
- DIAFÉRIA, Lorenzo. **Depoimento** – Escritor brasileiro/81. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1981.
- FUZER, Cristiane. **Produção textual na escola**: subsídios para formação do professor – Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Vernáculas:@teliê de Textos, 2016.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GROSSMAN, Pamela. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.
- GROSSMAN, Pamela; SCHOENFELD, Alan; LEE, Carol. O ensino do conteúdo da disciplina. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 170-196.
- HAWKINS, David. **I, thou, and it, the informed vision**. Flemington: Agathon, 1974.
- LORENZETI NETO, Hugo. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “dever ser” em sequências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LOUGHRAN, John; MULHALL, Pamela; BERRY, Amanda. Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 41, n. 4, p. 370-391, 2004.
- MOISÉS, Massaud. A crônica. In: MOISÉS, Massaud. (Org.). **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 1982. p. 101-120.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SELBACH, Simone *et al.* **Língua portuguesa e didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVA, Wagner Rodrigues. Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradecemos às professoras e aos estudantes que participaram da pesquisa.
 - ☐ **Financiamento:** Pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP).
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há.
 - ☐ **Aprovação ética:** A pesquisa foi realizada após aprovação ética (CAAE: 14893719.0.0000.5377).
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Quando os dados forem solicitados aos autores.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Renata Faria Araujo: levantamento da literatura, coleta e tratamento dos dados; análise, interpretação e apresentação dos resultados; responsável por redigir uma parte substantiva do manuscrito. Patrícia Cristina Albieri de Almeida: delineamento do desenho teórico-metodológico; orientação do processo de coleta e análise dos dados; escrita, revisão e edição do manuscrito.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

