



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

FERNANDA MARIA DA SERRA COSTA

**A PRODUÇÃO ESCRITA DE CRÔNICAS EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA - CE

2018

FERNANDA MARIA DA SERRA COSTA

A PRODUÇÃO ESCRITA DE CRÔNICAS EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam

FORTALEZA - CE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C872p Costa, Fernanda Maria da Serra.
A produção escrita de crônicas em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental / Fernanda Maria da Serra Costa. – 2018.
192 f.: il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Fortaleza, 2018.
Área de concentração: Linguagens e letramentos.
Orientação: Profa. Dra. Áurea Suely Zavam.
1. Produção escrita. 2. Escrita como processo. 3. Gênero textual. 4. Crônicas. 5. Sequência de atividades. I. Título.

CDD 410

FERNANDA MARIA DA SERRA COSTA

A PRODUÇÃO ESCRITA DE CRÔNICAS EM SALA DE AULA DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Áurea Suely Zavam (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Pollyane Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr^ª. Sarah Diva da Silva Ipiranga
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus.

Aos meus pais, Olilia e Arnold.

Aos meus filhotes, Felipe e Miguel.

A Maria, Morena e Bilá, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me pôs a realizar sonhos, permitindo-me o devido aperfeiçoamento para que pudesse executar melhor a tarefa de contribuir para o mundo.

Aos meus pais, Olilia e Arnold, por todo o apoio, incondicional e sem esperar em troca, a vida toda, e mais ainda durante o mestrado.

Aos meus filhos, Felipe e Miguel, pela compreensão da distância, mesmo que passageira, pela paciência e pelo apoio.

À Prof. Dr. Aurea Zavam, pelo carinho, acolhimento e orientação.

Aos professores participantes da banca examinadora Pollyane Bicalho Ribeiro e Sarah Diva da Silva Ipiranga pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas da 3ª turma de mestrado ProfLetras/UFC, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

Às damas do fuá, porque são as melhores amigas que se pode ter: Raquel, Ive, Carolina, Edvania, Érica e Flávia.

A Aline, pela amizade e carinho imensos, essa natural força que a vida lhe deu e que tão generosamente partilha.

A Carla, amiga de força, pela sensatez e ombro amigo, generosidade e atenção.

A Robson, do fundo do coração, de quem digo que palavras não descrevem essa amizade que a gente tem.

À querida Nady, por sua boníssima vontade em passar suas “lentes de catar pulga” em minhas linhas.

Ao meu tio Raimundo e a dona Gilda, pela compreensão e disposição em ajudar a cuidar da minha turma aqui.

À Semed-São Luís, por acreditar na figura do professor que busca capacitação profissional.

À coordenação do Mestrado Profissional em Letras/UFC, pelo incentivo aos mestrandos.

Aos nossos professores do Mestrado, que em muito contribuíram em nossa jornada.

À nossa diretora da escola, Maria de Jesus, Dijé, pelo apoio e disponibilidade, e por sempre acreditar nos projetos como uma forma de acrescentar ao aperfeiçoamento dos alunos da escola.

Aos professores e funcionários que apoiaram e colaboraram com o projeto.

Aos pais e familiares que apoiaram e consentiram na participação dos alunos.

Aos alunos do 9º ano, turma 91 de 2017, que integraram o projeto, acreditaram em si mesmos e, agora, veem seus escritos circularem socialmente.

A todos os amigos, colegas de trabalho, alunos, ex-alunos e demais pessoas que cruzaram meu caminho, deixando contribuições, alertas, lições: posso não nominar um por um aqui, mas agradeço sua importância.

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

“Se você quiser melhorar de vida, Marcie, sempre vai ter que atravessar um oceano, ou um deserto, ou uma montanha. Mas, se de repente você atravessar uma sala cheia de gente, toda a sua vida pode mudar.” (Peppermint Patty)

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o desenvolvimento da competência escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de uma sequência didática aplicada ao gênero crônica, visando proporcionar avanços no processo de redigir. Para o aporte teórico, dá-se preferência às abordagens de gênero na perspectiva de Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Bazerman e Miller (2011) e Marcuschi (2015). A metodologia envolve uma pesquisa-ação, conforme elucidações de Gil (2008). O procedimento se dá pela aplicação de uma sequência didática inspirada em contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2004] 2013), Swiderski e Costa-Hübes (2009), Lopes-Rossi (2011), Vieira (2005) e Serafini (2003), com vista ao aprendizado de produção de texto do gênero crônica sob a ótica da escrita como processo. Por meio das atividades de leitura e escrita de crônicas, percebe-se que os alunos refletiram sobre os procedimentos de escritor, sensibilizaram mais o seu olhar para o cotidiano e ampliaram o conhecimento de sua competência linguística. Acredita-se que propiciar situações de aprendizagem apresentando-as não como um fardo, mas com a graça – apesar do necessário investimento pedagógico – que a escrita pode vir a ter, garante, assim, que os alunos concluam o Ensino Fundamental tendo a oportunidade de elaborar textos consoantes ao seu direito de serem proficientes em sua língua materna.

Palavras-chave: Produção escrita. Gêneros textuais. Sequência didática. Crônicas.

ABSTRACT

The present work deals with the development of written competence of students of the 9th grade of elementary school, through a didactic sequence applied to the genre chronicles, aiming to provide advances in the writing process. For the theoretical contribution, genre approaches are preferred from the perspective of Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Bazerman e Miller (2011) e Marcuschi (2015). The methodology involves an action research, according to Gil's (2008) elucidations. The procedure is based on the application of a didactic sequence, inspired by contributions of Dolz, Noverraz and Schneuwly ([2004] 2013), Swiderski and Costa-Hübes (2009), Lopes-Rossi (2011), Vieira (2005) e Serafini (2003), with a view to learning text production of the genre chronicle under the point of view of writing as a process. Through the activities of reading and writing of chronicles, it is noticed that the students have reflected on the procedures of writer, they have sensitized more their look at the quotidian and have extended the knowledge of their linguistic competence. It is believed that providing learning situations by presenting them not as a burden, but with the grace - despite all the necessary pedagogical investment - that writing can have, thus ensuring that students finish elementary school having the opportunity to prepare texts according to their right to be proficient in their mother language.

Keywords: Written production. Genres. Didactic sequence. Chronicles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema básico de sequência didática	31
Figura 2 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes	36
Figura 3 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes	38
Figura 4 - Proposição de sequência didática para o projeto de escrita	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados IDEB 2015	70
Gráfico 2 – Desempenho da escola nas edições da Prova Brasil	70
Gráfico 3 – Distribuição percentual dos alunos do 9º Ano do EF por nível de proficiência - Língua Portuguesa	71
Gráfico 4 – Número de alunos do 9º ano	88
Gráfico 5 – Participação nas produções	89
Gráfico 6 – Alunos presentes por encontro	90
Gráfico 7 – Avaliação das crônicas A	122
Gráfico 8 – Avaliação das crônicas B	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que visam à produção escrita de gêneros discursivos	38
Quadro 2 – Motivação e envolvimento na produção escrita	54
Quadro 3 – Como organizar as ideias em parágrafos	63
Quadro 4 – Módulos desenvolvidos na sequência de atividades (SA)	80
Quadro 5 – Quadro autoavaliativo	91
Quadro 6 – Identificação dos textos dos alunos	91
Quadro 7 – Produção inicial: Ana – Título: Ser chato ou não ser, eis a questão?	92
Quadro 8 – Produção final: Ana – Título: Ser chato ou não ser, eis a questão?	93
Quadro 9 – Produção inicial: Rodrigo – Título: Pare de se criticar	95
Quadro 10 – Produção final: Rodrigo – Título: Ø	96
Quadro 11 – Produção inicial: Eduardo – Título: O amigo muito e muito chato	97
Quadro 12 – Produção final: Eduardo – Título: Ser legal não é ser chato	99
Quadro 13 – Produção inicial: Estela – Título: Os chatos de antemão	99
Quadro 14 – Produção final: Estela – Título: O tio chato de galocha	101
Quadro 15 – Produção inicial: Célia – Título: Chata, sim ou não	103
Quadro 16 – Produção final: Célia – Título: Chata, sim ou não	104
Quadro 17 – Produção inicial: Arlindo – Título: Chato e não é chato	105
Quadro 18 – Produção final: Arlindo – Título: Chato e não é chato	106
Quadro 19 – Produção inicial: Júlia – Título: Ser chato ou ser legal?	107
Quadro 20 – Produção final: Júlia – Título: Pessoas chatas e pessoas legais	108
Quadro 21 – Produção inicial: Vicente – Título: A pergunta é se eu bloquearia uma pessoa chata	109
Quadro 22 – Produção final: Vicente – Título: Ø	110
Quadro 23 – Produção inicial: Graça – Título: Rafaelly chata	111
Quadro 24 – Produção final: Graça – Título: Chata ela ou EU?	112
Quadro 25 – Produção inicial: Lilian – Título: Meus amigos chatos e Eu!	113
Quadro 26 – Produção final: Lilian – Título: Pessoas legais e chatas!	114
Quadro 27 – Produção inicial: Heloísa – Título: “Chato, mais é muito legal”	115
Quadro 28 – Produção final: Heloísa – Título: “O melhor chato”	116
Quadro 29 – Produção inicial: Eliane – Título: Um pouco de tudo	117

Quadro 30 – Produção final: Eliane – Título: O que é chato e o que é legal	118
Quadro 31 – Produção inicial: Joana – Título: Pessoas chatas e outras legal	120
Quadro 32 – Produção final: Joana – Título: Pessoas ótimas	121
Quadro 33 – Títulos das produções para circulação social	124
Quadro 34 – PIB: Ana	124
Quadro 35 – PFB: Ana – Título: PROIBIDA DE ACHAR GRAÇA	125
Quadro 36 – PIB: Rodrigo – Título: Vida de preguiçoso	126
Quadro 37 – PFB: Rodrigo – Título: VIDA DE PREGUIÇOSO	127
Quadro 38 – PIB: Eduardo – Título: Ø.....	129
Quadro 39 – PFB: Eduardo – INFÂNCIA FELIZ	131
Quadro 40 – PIB: Estela – Título: “Down= bullying”	132
Quadro 41 – PFB: Estela – Título: DOWN= BULLYING	134
Quadro 42 – PFA2: Ana – Título: O que é ser chato	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FP	Folha de Produção
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Produção final
PF-A	Produção final para a o trabalho em sala
PF-B	Produção final para circulação social dos textos com audiência real
PI	Produção Inicial
PI-A	Produção inicial para o trabalho em sala
PI-B	Produção inicial para circulação social dos textos com audiência real
SD	Sequência Didática
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	OS GÊNEROS E O TRABALHO EM SALA DE AULA	23
2.1	Demarcando o conceito de gênero	23
2.1.1	<i>Gênero como tipo relativamente estável de enunciado</i>	23
2.1.2	<i>Gênero como ação social</i>	26
2.1.3	<i>Gênero como fenômeno histórico</i>	30
2.2	Conhecendo a sequência didática	31
2.2.1	<i>Conceito de sequência didática</i>	32
2.2.2	<i>Propostas de adaptação da sequência didática</i>	35
2.2.2.1	<i>Módulo de reconhecimento</i>	36
2.2.2.2	<i>Módulo de divulgação ao público</i>	37
2.2.2.3	<i>Abordagem imitativa da redação</i>	39
2.3	Definindo o gênero textual crônica	41
2.3.1	<i>A crônica brasileira</i>	42
2.3.2	<i>Características da crônica</i>	44
2.3.2.1	<i>Crônica: um gênero jornalístico</i>	45
2.3.2.2	<i>Crônica: um gênero literário</i>	46
3	LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	49
3.1	Habilidades de leitura e escrita: para que ler e escrever?	49
3.2	Escrita e motivação	53
3.3	Escrita como processo	56
3.4	Escrita na escola	61
3.5	Letramento literário	66
4	NATUREZA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	69
4.1	Contexto da pesquisa	69
4.2	Participantes	72
4.3	Materiais	73
4.4	Procedimentos	74
4.4.1	<i>Primeira etapa: da apresentação da situação à produção inicial</i>	77
4.4.2	<i>Segunda etapa: desenvolvimento dos módulos</i>	79

4.4.3	<i>Terceira etapa: produção final</i>	85
4.4.4	<i>Quarta etapa: circulação social dos textos</i>	86
5	ANÁLISE DA SEQUÊNCIA: REFLEXÕES	87
5.1	Participação dos alunos na pesquisa	88
5.2	Análise da apropriação de características do gênero crônica literária	90
5.3	Os textos dos alunos	92
5.3.1	<i>Produções A: textos apenas para o trabalho em sala de aula</i>	92
5.3.2	<i>Produções B: textos para circulação social</i>	123
5.3.3	<i>Uma nova reescrita</i>	136
6	CONCLUSÃO	139
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A – ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	148
	ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	162
	ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DE TEXTOS FALADOS E ESCRITOS NO CONTÍNUO GENÉRICO	165
	ANEXO C – PRODUÇÕES DOS ALUNOS	166

1 INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho parte de uma motivação de cunho pessoal, fruto das dificuldades que, como professora, enfrentamos todos os dias: como se pode conduzir o trabalho em sala de aula de modo eficaz para que os alunos, independentemente de sua idade ou série, possam terminar o ano letivo escrevendo textos claros?

Para levar o aluno a desenvolver suas habilidades de escrita, um passo importante seria planejar sequências que abordem as características do gênero a ser trabalhado, permitindo-lhe pôr em aproximação e/ou contraste seus saberes com os conhecimentos a serem construídos. Para nós, professores, esse passo tem se revelado ainda bastante difícil, visto que nossa cultura escolar ainda não se firmou apropriadamente na visão de que escrita é processo, e que seu produto pode – deve, aliás – alcançar a sociedade, permitindo ao aluno o exercício da cidadania.

Pensamos, então, na elaboração de uma sequência de aulas que trabalhe a produção escrita abordando o seu processo. Para tanto, escolhemos a ótica de Vieira (2005), que traz importante contribuição para o trabalho do professor ao abordar o processo de produção do texto, considerando-o mais importante no ambiente pedagógico do que o texto pronto. Sua justificativa parte da inquietação de por que é difícil aprender a redigir.

Ao longo de sua obra, a autora traz reflexões a partir de pesquisas sobre os aspectos comunicativos, cognitivos e psicológicos do processo de redigir, conhecimento que ela constata fornecerem subsídios para fundamentar a didática da escrita, orientando as escolhas metodológicas dos professores (VIEIRA, 2005, p.79). Ainda na abordagem da produção escrita como processo, contamos com Serafini (2003), que também traz valiosa orientação tanto para o aluno como para o professor.

Para trabalharmos esse processo com os alunos, o gênero escolhido para a criação e aplicação de nossa sequência de aulas é a crônica literária, que vem ganhando destaque no cenário nacional atual de estudos na educação básica, desde a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (CENPEC, 2016). Por seu formato fluido e por se apresentar de tal modo que a fala pessoal se associa à fala coletiva, a crônica parece integrar espaços íntimos a públicos, construindo, dessa maneira, uma relação de proximidade entre o autor e o leitor.

Por percebermos que há vários alunos que produzem seus textos sem recorrer à etapa do planejamento, a da revisão e a da reescrita, visamos, então, nesta pesquisa, devido à ausência de tais procedimentos, responder às seguintes questões-problema desdobradas a partir

da questão básica: como ensinar a produção escrita no 9º ano do Ensino Fundamental enfocando o ato de redigir como um processo, visto que há estudantes deste nível que normalmente não têm o hábito de planejar seus textos? A partir desse questionamento, nos perguntamos:

- a) que atividades pedagógicas possibilitam aos alunos a consciência de que é preciso desenvolver estratégias próprias (recorrer à etapa do planejamento, da revisão e da reescrita) para produzir seus textos?
- b) de que forma o conhecimento sobre a estrutura composicional de um gênero pode ajudar a superar as dificuldades?
- c) a comparação das produções inicial e final permitirá associar a melhoria do desempenho da competência escrita e a apropriação do gênero crônica literária ao desenvolvimento da sequência de atividades?

Após as oficinas, a análise detém-se nos objetivos elencados, com dados comparativos entre produção inicial e produção final a fim de constatar a relevância da hipótese básica : os alunos do 9º ano produziram textos, na etapa final das oficinas, utilizando-se das características do gênero textual crônica literária, compreendendo que escrita é interação, valorizando o uso social da escrita, de acordo com a proposta teórica de gênero, preparando seus textos pautados nas etapas do processo de redigir, conforme as orientações dadas em sala de aula. Desdobradas em mais três hipóteses secundárias, pensamos:

- a) é possível motivar os alunos a escrever ao desenvolver com eles atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir;
- b) o ensino da composição do gênero crônica literária contribuirá para minimizar dificuldades observadas nos textos dos alunos do 9º ano como nos planos morfossintático e semântico, além de lhes propiciar o desenvolvimento da competência em textos escritos,
- c) após a realização da sequência didática proposta, ao compararmos as produções inicial e final dos alunos, verificaremos um desempenho mais satisfatório em relação à competência discursiva realizada no gênero crônica.

Utilizamos a sequência didática, ferramenta teórico-metodológica proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2004]2013), para facilitar a criação de nossa sequência, refletindo sobre as atividades iniciais como um diagnóstico e, a partir daí, compondo os módulos que julgamos necessários, dentro do tempo disponível, para o aperfeiçoamento da prática de escrita dos alunos.

Sem esquecer que o produto desta sequência precisa ter relevância e circulação social, fizemos o estudo do conceito de gênero a partir de autores como Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Bazerman; Miller (2011) e Marcuschi (2015), autores cujas contribuições teóricas nos permitem compreender que os textos, verbais ou orais, dependem do contexto em que são criados, considerando seu momento histórico e características culturais e sociais, fazendo, portanto, sentido, somente se se destinarem a uma audiência real, com papéis sociais reais.

O gênero eleito para o trabalho de produção escrita é, como dissemos, a crônica literária. A escolha da tipologia narrativa e do gênero crônica deu-se por alguns motivos:

- a) as narrativas possuem um papel fundamental na formação dos indivíduos. Desde a infância a criança tem contato com a narração. Ela mesma narra como forma de organizar suas ideias. E em sociedade as narrativas ajudaram a construir a identidade dos povos, prolongando ramos e aprofundando raízes;
- b) a crônica é um gênero que se identifica com a realidade dos alunos pela leveza da linguagem, associando a oralidade e coloquialidade, e facilidade de identificação de elementos coletivos e individuais presentes em seu cotidiano, os quais podem vir a se tornar objeto de reflexão, de bom humor ou mesmo de crítica, e sobre tais elementos pode-se motivar os alunos a escrever;
- c) considerando o papel social da escola, que deve ser de integrar o aluno como cidadão em sociedade, é uma excelente oportunidade de ensinar os procedimentos concernentes ao processo de escrita com um texto com características literárias, visto que daí por diante, entrando no ensino médio, predominam as práticas de trabalho com os textos argumentativos, cuja recorrência se deve a serem os mais cobrados em avaliações diagnósticas e de acesso ao nível superior, tais como ENEM, vestibulares, seleções e concursos, sendo um pouco esquecidas as narrativas e os processos de escrita criativa.

Esta pesquisa se valeu também de trabalhos acadêmicos que trataram de produção escrita na escola, do gênero crônica, de sequências didáticas e do estudo dos gêneros textuais relacionados ao trabalho em sala de aula, dentre os quais, destacamos:

Santos (2008), em sua pesquisa sobre o gênero textual crônica narrativa no ensino médio, percebeu alguns avanços discretos após a aplicação de uma sequência didática. Embora muitos textos tenham apresentado as características do gênero, explorado em sala de aula, alguns se apresentaram ainda como narrativas tipicamente escolares. O pesquisador encontrou

dificuldades durante sua pesquisa com produção textual porque, afirma, na escola o objeto central de ensino da língua portuguesa ainda é a gramática, que disputa espaço diretamente com a literatura, sendo a produção relegada a apenas uma aula, sem enfoque no processo de reescrita dos textos, com as devidas reflexões.

Swiderski e Costa-Hübes (2009) analisam o formato básico da sequência didática proposta pelo grupo de Genebra e propõem a inserção de um módulo novo chamado de módulo de reconhecimento, anterior à produção inicial, de modo a permitir aos alunos o contato com textos do gênero antes de partir diretamente para a escrita do primeiro texto, propiciando oportunidade de pesquisa, leitura e análise linguística, contemplando os outros eixos do trabalho com língua portuguesa além da escrita e/ou oralidade.

Lopes-Rossi (2011) também trata da sequência didática e propõe, para o final da SD, uma culminância a que ela chama de divulgação ao público, ou seja, um momento para colocar em circulação social os textos que os alunos produzem ao longo do trabalho sistematizado, permitindo-lhes compreender o sentido real dos textos do gênero que estudam.

Colombo (2013) faz uma avaliação das produções vencedoras das edições da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro na categoria Crônicas. Sua crítica principal ao processo está não nas oficinas realizadas, pois em muito ajudam os alunos a conhecer os diversos tons que os textos das crônicas trazem a partir das mais diferentes temáticas, mas na artificialidade do interlocutor para quem os alunos escreveram (uma banca examinadora) e as redações escolhidas por essa banca (um critério mais pessoal que objetivo).

Colombo (2013) critica, também, a incoerência entre o material de avaliação produzido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, em 2011, com uma coletânea de excertos de textos não vencedores de edições passadas, que aponta, no capítulo dedicado às crônicas, exemplos de distanciamentos da tipologia narrativa própria do gênero em textos que abordaram mazelas locais com predominância da descrição e da crítica. Para ela, essas mesmas características ressurgiram nos textos vencedores do ano de 2012. Dentre outras críticas, a mais incisiva de suas considerações é a de que a crônica é um texto para ser lido na escola sendo, no entanto, impossível ensinar os alunos a escrever crônicas, pois, para a autora, não devem ser produzidas sob a pressão de um concurso que escolherá qual a melhor.

Correia (2015), em sua pesquisa centrada em uma sala de aula de 7º ano do Ensino Fundamental, priorizou a prática de leitura do gênero crônica e associou ao trabalho com esta mais dois gêneros: a entrevista e o documentário audiovisual, abordando um aspecto

multimodal em sua produção final. Sua intenção, parece-nos, foi usar a temática das crônicas para despertar nos alunos uma apropriação da realidade em que estão inseridos e, em suas considerações, acredita que no momento de produção escrita, dentro das possibilidades de alunos de 12 anos de idade, logrou sucesso ao levar os alunos ao reconhecimento das características do gênero.

Paiva (2015) realizou um trabalho que contribuiu diretamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, através do ensino da produção de textos argumentativos no gênero carta de reclamação. Por meio de uma sequência didática que priorizava, como em nosso caso de pesquisa, o processo de produção em vez de considerar apenas o produto, a pesquisadora logrou êxito ao identificar progressos nos textos dos alunos, dentro das possibilidades de trabalho que executou.

Feitosa (2016) abordou o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros, realizando uma sequência didática com o gênero panfleto, colocando o produto final em circulação social, como em nosso caso de pesquisa, com a distribuição dos panfletos pelos alunos no ambiente escolar e na comunidade em que a escola está inserida. Fazendo isso, ela possibilitou a atribuição da significação própria do gênero à produção textual dos alunos, fator importante para estimulá-los a interagir em sociedade por meio de seus textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) reconhecem que o ensino de língua portuguesa na educação básica é pautado em uma prioridade de estudos de aspectos normativos ou gramaticais da língua, o que o torna limitado e insuficiente, e sugerem redirecionar o foco para a prática de leitura e – aspecto muito importante – o exercício da escrita de textos nos mais variados gêneros textuais existentes na sociedade, possibilitando o estudo da língua em contextos reais de uso, não apenas como um conjunto de normas.¹

Para tanto, aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe duas situações: planejar situações didáticas que possibilitem a reflexão não somente sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) reconhecem que o ensino de língua portuguesa na educação básica é pautado em uma prioridade de estudos de aspectos normativos ou gramaticais da língua, o que o torna limitado e insuficiente, e sugerem redirecionar o foco para a prática de leitura e – aspecto muito importante – o exercício da escrita de textos nos mais variados gêneros textuais existentes na sociedade, possibilitando o estudo da língua em contextos reais de uso, não apenas como um conjunto de normas.

pelo gênero e pelo suporte; e tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos (BRASIL, 1997, p. 8).

Esses gêneros a que se referem os parâmetros são conceituados por Bakhtin, autor em que se fundamenta a proposta dos PCN. Compreendendo que o conhecimento de tais gêneros traz liberdade ao usuário da língua, o filósofo afirma que quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Os PCN para o 3º e o 4º ciclos do Ensino Fundamental orientam, além da ampliação da variedade de textos e gêneros, que o trabalho com os alunos leve a “conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país” (BRASIL, 1997, p. 7).

Assim, produzir textos requer, dessa forma, estudar os diferentes modos de expressão, abrindo-se aí, para o aluno, uma gama de possibilidades de manifestação de ideias, através do conhecimento de sua língua, nas relações de interação pessoal.

No entanto, para que essa produção seja efetiva, há que se ter em mente que qualquer tarefa de escrita bem-sucedida requer o exercício da escrita e da reescrita, pois se considera que, nesse processo de aperfeiçoamento, as aulas tomadas entre o início e o término de uma sequência de atividades, ou seja, entre a produção inicial e a produção final, sejam várias e variadas, com planejamento para conhecer as necessidades de cunho geral da turma, como as características de um gênero, bem como as de cunho individual do aluno, como as limitações no reconhecimento do gênero textual, na construção de argumentos, na progressão narrativa, nas convenções da escrita culta.

Com o objetivo de orientar o leitor, apresentamos a forma de organização desta pesquisa, que se encontra disposta em mais cinco seções primárias, além desta Introdução.

Na seção 2, denominada “Os gêneros e o trabalho em sala de aula”, discorreremos sobre o conceito de gênero, apoiando-nos na ótica de Bahktin de gênero como tipo relativamente estável de enunciado, na ótica da sociorretórica do gênero como ação social, principalmente com Bazerman e Miller, e do gênero como fenômeno histórico, como nos fala Marcuschi. Além disso, tratamos do conceito de sequência didática, proposta teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly e de propostas complementares à SD com as

contribuições de Costa-Hübes e Lopes-Rossi. Ainda nesta seção, tratamos da definição do gênero textual crônica e suas características desenvolvidas no Brasil, tanto no campo jornalístico quanto no literário pelas óticas de Beltrão, Coutinho e Cândido.

Na seção 3, denominada “Leitura e escrita no ensino fundamental anos finais”, discorreremos sobre escrita, resgatando um pouco do percurso histórico das habilidades de leitura e escrita na escola e na sociedade; tratamos do aspecto da motivação para a escrita, da escrita como um processo, da escrita na escola e do letramento literário, que julgamos interessante ressaltar visto que leitura e escrita precisam ser instrumentalizadas.

Na seção 4, denominada “Natureza e procedimentos da pesquisa”, discorreremos sobre nossa pesquisa propriamente dita: o contexto da pesquisa, os sujeitos, os materiais e os procedimentos, mostrando o desenvolvimento da sequência de atividades e procedimentos de coleta de dados.

Na seção 5, denominada “Análise da sequência de atividades: reflexões”, discorreremos sobre nossa sequência didática, mostrando a participação dos alunos na pesquisa; apresentando a análise da apropriação de características do gênero crônica literária nos textos dos alunos bem como os textos produzidos para circulação social.

E, por fim, na Conclusão, apresentamos reflexões acerca da experiência com a pesquisa e dos resultados obtidos, bem como sugestões para o avanço de trabalhos que possam contribuir para a competência escrita dos alunos do ensino fundamental e a continuidade de estudos na área.

Acreditamos que a pesquisa-ação desenvolvida, que se inscreve no escopo da Linguística Aplicada, pode, além de ofertar contribuições no âmbito acadêmico, encorajar os alunos participantes da pesquisa no sentido de se permitirem evoluir como produtores de texto em sua língua materna, direito que lhes cabe desde o momento em que são reconhecidos cidadãos que ingressam nas escolas brasileiras.

2 OS GÊNEROS E O TRABALHO EM SALA DE AULA

Os pressupostos que embasam esta pesquisa perpassam a necessidade de se compreender o que são os gêneros textuais, em distinção de tipos textuais, e como trabalhá-los em atividades sequenciadas, destacando-se, inclusive, como estas podem melhorar/auxiliar o trabalho do professor da educação básica. Além disso, tentaremos delinear, ainda que reconheçamos a não consensualidade de definições, o que vem a ser a crônica, a partir das escolhas dos textos que integram o *corpus* exemplo para os alunos.

2.1 Demarcando o conceito de gênero

Iniciamos nosso percurso teórico a partir da compreensão do que é o gênero. Concordamos com Bezerra (2017, p. 11) quando ele diz que o conceito de gênero é tomado como “uma categoria mediadora entre o texto e o discurso, capaz de colocar em xeque velhas concepções dicotômicas como a que trata o texto como uma mera ‘materialização’ de um discurso consequentemente ‘imaterial’”.

Para Bezerra (2017), a partir do gênero, tanto o texto como o discurso podem ser relacionados produtivamente com o seu contexto cognitivo e social, o que viabiliza o estudo teórico e sua aplicação pedagógica.

No panorama teórico referencial, buscaremos compreensão do que é o gênero através da conceituação de Bakhtin (2011), Bazerman (2009), Miller (2011) e Marcuschi (2015), e sua importância para o trabalho de pesquisa-ação com produção textual no 9º ano do ensino fundamental.

2.1.1 Gênero como tipo relativamente estável de enunciado

De início, veremos a abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (2011), que se refere ao processo de interação verbal e ao enunciado. Para o filósofo russo, as interações podem ocorrer, de maneira mais geral, face a face, mas também se concretizar através dos textos escritos. Nesse processo, o leitor tem um papel ativo na compreensão das informações quando com elas interage, aceitando, reformulando, contrapondo e complementando, conforme seu arcabouço de conhecimentos e experiências, e o faz reportando-se a diferentes vozes de textos

previamente lidos e ouvidos. Essas interações efetivam-se por meio de enunciados chamados de gêneros.

A compreensão básica do que são os gêneros textuais, ou, usando o termo adotado por Bakhtin, os gêneros do discurso, é definida como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011, p. 262) elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Cada esfera de uso da linguagem traz consigo uma concepção padrão de destinatário a quem se dirige o locutor e esse destinatário sempre adota uma atitude responsiva ativa diante da totalidade acabada do gênero. Digamos que, segundo o autor, essas esferas permitem-nos situar e prever o que o interlocutor emitirá, evitando prejuízos na eficácia da comunicação.

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Dessa forma, compreendemos que os enunciados têm relativa estabilidade, apresentando formas típicas que se adaptam às múltiplas situações, tanto orais quanto escritas, sendo essas formas variáveis, portanto. São características dos gêneros o dialogismo e a polifonia.

No dialogismo, compreendemos que um texto tem relações com o contexto social, com os textos já lidos pelo leitor e suas experiências de vida e as ligações feitas com as diversas áreas de conhecimento, não sendo nunca um produto fechado em si mesmo e único. O discurso, dessa forma, estabelece intercâmbios socioculturais, fruto de processos cognitivos e conhecimentos acumulados historicamente que atendem a essa atitude responsiva ativa. Essa característica está relacionada ao processo de leitura e ao de produção de textos, pois o leitor ou o escritor estabelece um diálogo com o texto em ambos os processos.

Na polifonia, entendemos que o texto não é constituído apenas da voz do escritor, mas por outras vozes, por dizeres de outrem, e são vozes que se cruzam, concordam ou discordam entre si.

Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos, estão inseridas as intenções comunicativas e as necessidades sociointerativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente. Para o autor, três elementos básicos configurariam um gênero discursivo: o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional.

O conteúdo temático do gênero é definido pelo enunciador e depende diretamente das situações, das condições de produção e das necessidades da própria enunciação. A escolha desse conteúdo se dá conforme a intencionalidade do enunciador, estando de acordo com as suas necessidades.

O estilo do enunciador pode ser observado na adequação da linguagem empregada, na escolha dos vocábulos, conforme a finalidade e a própria estrutura do enunciado do gênero escolhido voltados para seu interlocutor. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 284),

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). (BAKHTIN, 2011, p. 284).

Assim, para o autor, “o enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve)” (BAKHTIN, 2011, p. 283). Ou seja, o estilo é individual, porém é definido pelo outro e pelo gênero, “depende do modo que locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa” (BRAIT, 2016, p. 95).

A estrutura composicional do gênero é um elemento que segue padrões definidos pela sociedade. Cada enunciado deve inserir-se no padrão que é convencionado pelo gênero a fim de ser reconhecido e, conseqüentemente, compreendido.

Essa breve exposição das três características dos gêneros vem mostrar que elas dependerão, em grande parte, das condições de produção de cada enunciado, uma vez que

[...] o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Quaisquer que sejam o volume, o conteúdo, a composição, os enunciados sempre possuem, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhe são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 2011 p. 293).

Essas características ocorrem simultaneamente em uma enunciação concreta, pois é no momento da enunciação que se definirá como essas características serão empregadas.

A partir dessa compreensão de Bakhtin, diversos outros autores conceituaram o que é gênero. Dentre as grandes Escolas do Gênero², nosso trabalho considerou os conceitos básicos

² Dentre as grandes Escolas de Gênero, destacam-se a Escola de Sidney, a Norte-americana e a de Genebra.

adotados pela Escola norte-americana, representada por Miller (2011) e Bazerman (2009). Por fim, no Brasil, veremos Marcuschi (2015). Traremos ainda, para a próxima seção, autores que desenvolvem e aplicam os conceitos de gênero textual na prática por meio de sequências de atividades como Dolz, Noverraz e Schneuwly ([2004]2013), através da Sequência Didática; e Vieira (2005), com a Abordagem imitativa da redação, trabalhando com formatos e gêneros.

2.1.2 Gênero como ação social

A noção de gênero como ação social foi desenvolvida, inicialmente, por Carolyn Miller. A elaboração de uma teoria de gênero ocorreu com mais dois pesquisadores: John Swales e Charles Bazerman. Todos são membros do grupo que compõe a escola de estudos de gêneros norte-americana, cuja característica é o interesse pela natureza social do discurso (CARVALHO, 2005). Veremos aqui mais especificamente os expoentes Miller e Bazerman.

A noção de gêneros não é recente e remonta à Retórica Clássica. Por volta dos anos 1980, Miller voltou-se aos estudos das determinações retóricas de Aristóteles. O filósofo grego postulou a primeira classificação dos discursos em três tipos: o judiciário, o deliberativo e o epidítico. Carvalho (2016) nos diz que para Aristóteles, autor da classificação, essa distinção dos discursos é necessária porque existem três tipos de auditório e é preciso adaptar-se a eles, conferindo traços específicos a cada gênero, pois a escolha entre um deles se dá mediante a necessidade que o orador tem de se adaptar ao público. Além de classificar, Aristóteles apresenta as características de cada um desses tipos de discurso. Segundo Carvalho (2016, p. 35),

O pensador grego entende que esses três gêneros se remetem a um tempo específico, indicam atos, expressam valores e apresentam formas específicas de argumentação. Assim sendo, pondera que o gênero judiciário se dirige a um auditório especializado, versa sobre leis, recorre a silogismos e se refere a acontecimentos do passado para acusar ou defender. O deliberativo trata-se de um gênero que se relaciona a um público culto, faz uso de argumentos através de exemplos e expressa atitudes que poderão acontecer no futuro. O epidítico, por sua vez, é caracterizado como um gênero no qual o orador exalta ou despreza características de determinados indivíduos no exato momento da enunciação. (CARVALHO, 2016, p. 35).

Nessa abordagem clássica, apesar de a classificação de Aristóteles ter reduzido os discursos a apenas três tipos, já se compreendia que a variedade dos gêneros é dependente da variedade de auditórios e, por essa razão, não podem ser concebidos desvinculados de seus interlocutores, sendo formas de agir em sociedade de diferentes maneiras. Nas palavras de Carvalho (2016, p.34), “por esse ângulo, podemos dizer, ainda hoje, que lançar um olhar sobre

os gêneros que contemple suas dimensões retóricas é, antes de tudo, atentar para a natureza social e argumentativa inerente a cada tipo de discurso e concebê-los como formas de (inter)ação”.

Por sua vez, Bazerman (2009), na introdução de seu livro **Gêneros textuais, tipificação e interação**, fala da necessidade de se entender as variedades da escrita, numa abordagem que começa com as circunstâncias em que as pessoas produzem e usam os textos, questionando sobre os motivos e ações típicos associados com a escrita e leitura desses textos.

Em décadas recentes, o ensino da escrita foi transformado pelo amplo reconhecimento de vários princípios. Primeiro, o escrever bem requer mais do que a produção de sentenças corretas, também envolve a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros. Segundo, a escrita é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades. Terceiro, o ensino da escrita que ajuda alunos a alcançarem o sucesso acadêmico precisa atender a todos os tipos de escrita que são necessários não somente para o estudo da linguagem ou da literatura, mas também para as disciplinas de história, ciência, filosofia e política. Quarto, os alunos, ao terminarem seus estudos, precisam estar aptos a produzir muitas diferentes formas da escrita. Embora todas as formas da escrita que os alunos poderiam precisar sejam impossíveis de antecipar, os alunos precisam de habilidade e flexibilidade suficientes para se adaptar às situações variantes da escrita. (BAZERMAN, 2009, p. 16).

Bazerman (2009) afirma que se pode chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como “fenômenos de reconhecimento psicossocial que são parte de processos de atividades socialmente organizadas” (Bazerman, 2009, p.31). Na concepção do pesquisador, gêneros são os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros, ou seja, “são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam” (Bazerman, 2009, p. 31). Desse modo, os gêneros emergem nos processos sociais, na medida em que as pessoas tentam compreender umas às outras de tal maneira que consigam coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.

Para Miller e Bazerman (2011), definir o gênero como “gênero textual” ou apenas gênero, ou ainda “gênero discursivo” é uma questão de necessidade apenas em contextos em que se precise fazer algum tipo de distinção ou esclarecimento conceitual, como uma espécie de contraste. Nessa obra, constituída como um “bate papo” com perguntas e respostas, os professores, a seu turno, dão suas visões sobre essas distinções quando perguntados “como você define o conceito de gênero?”. Miller responde:

Bom, eu mantenho a minha definição já conhecida. Eu não distinguiria gênero textual de gênero. Eu o defino amplamente, ou seja, o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente. [...] Diria apenas que essa definição tende

a se concentrar mais na produção, na pessoa que desenvolve a ação, do que na recepção. Mas creio que é possível direcioná-la para pensar sobre o modo como alguém realiza uma ação e responde a ela. Acho que tanto a produção como a recepção são importantes para se pensar no gênero como ação. (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 16).

A mesma questão dirigida a Bazerman é respondida da seguinte forma:

Eu gostaria de acrescentar algumas coisas. Percebo que, em português, é necessário distinguir gêneros textuais (textual genre) de gênero (gender). Porém, em inglês, o uso do termo “gênero de texto” se opõe a gêneros orais ou gêneros em outros meios. Certamente os gêneros textuais possuem características que os distinguem dos gêneros da pintura, por exemplo, mas todos são formas de gênero. O que realmente está em discussão, portanto, são as possibilidades (affordances) específicas da textualidade versus artes gráficas, por exemplo. (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 22)

Para os estudiosos da sociorretórica, os gêneros pertencem às atividades humanas e as refletem, de forma que, à medida que a linguagem muda, mudam consigo os gêneros, não sendo o mais importante classificar ou nomear um gênero, mas saber como ele funciona.

O conceito de gênero de Miller tem como noções-chave a *recorrência* e a *ação retórica*, como se pode entender a partir da definição dada pela própria autora quando diz que “o gênero é uma ação retórica tipificada baseada numa situação retórica recorrente” (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 22). Sua linha de trabalho define que o gênero espelha a experiência de seus usuários, sendo o texto a forma materializada dessa experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e de sua substância (CARVALHO, 2005, p. 133).

É através do processo de tipificação que são construídas as condições de recorrência, analogias e similaridades necessárias para a compreensão do gênero em uma dada cultura. Nesse processo, é importante o papel do sujeito cognitivo, visto que ele capta a recorrência social de uma determinada comunicação, o que sinaliza padrões socialmente perceptíveis e socialmente determinados, moldando-se a eles. (BAZERMAN; MILLER, 2011, p. 32)

Para caracterizar como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, Bazerman (2009) propõe vários conceitos que se sobrepõem, cada um envolvendo um aspecto diferente dessa configuração: conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades.

Segundo o autor, um *conjunto de gêneros* é “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (2009, p. 32). Compreendemos, a partir da explicação do autor que é exemplificada com os profissionais da engenharia e da educação, que

ao identificar todas as formas de escrita com as quais devem trabalhar, consegue-se ter acesso às competências, habilidades e conhecimentos que lhe são requeridos para que atue com bom domínio em sua área.

Prosseguindo, o autor conceitua um *sistema de gêneros*:

Um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros organizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. (BAZERMAN, 2009, p. 32-33).

Esse aspecto se refere à integração dos conjuntos de gêneros que são usados por todos os participantes de uma determinada ação social. Como exemplo, podemos pensar nas provas de uma disciplina: o professor elabora as provas e os alunos fazem as provas. Ao analisar o sistema de gêneros, observa-se a sequência dos gêneros e torna-se possível esclarecer quais ações sociais as pessoas fazem e a forma pela qual os gêneros dão ferramentas para essas ações.

Por fim, Bazerman (2009, p. 33) conceitua *sistema de atividades*, relacionando-o, ainda, ao sistema de gêneros: “Esse *sistema de gêneros* é também parte do *sistema de atividades* da sala de aula. Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica também um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações”. A palavra *frame* é compreendida como moldura ou quadro. No âmbito educacional, podemos compreender a expressão como o enquadramento que direciona o trabalho que compete a cada pessoa imersa na ação social.

Pensando no exemplo da área educacional, um aluno lida com um conjunto de gêneros como as provas, os seminários, os apontamentos, e, dentro do sistema de gêneros utilizados, seu padrão como aluno consiste em estudar para os seminários, tomar apontamentos e responder às questões das provas, sendo que dentro do sistema de atividades em que se encontra, não pode deixar de atender à ordem que o *frame* lhe impõe, pois se lhe é determinado que faça sua prova por escrito, não lhe é permitido, por mais que estivesse respondendo tudo corretamente, utilizar-se de um gênero oral para que obtenha a nota – o que corrobora com a afirmação do autor quando este diz que “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2009, p. 33-34).

Após essa caracterização de como os gêneros se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades mais amplas, nessa abordagem que começa com as circunstâncias em que as pessoas produzem e usam os textos, questionando sobre os motivos e ações típicos associados com a escrita e leitura desses textos, veremos, na seção seguinte, a concepção de gêneros textuais como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, sob a ótica de Marcuschi.

2.1.3 Gênero como fenômeno histórico

No Brasil, Marcuschi (2015), trabalhou a produção textual sob um enfoque sociointerativo de gêneros textuais, no contínuo de fala-escrita, buscando esclarecer os processos de compreensão textual e de produção de sentido. Coadunando com os conceitos já expostos de Bakhtin (2011), sobre as interações, entendemos que elas se dão em *domínios discursivos*, ou seja, esferas da vida social ou institucional, (por exemplo, religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) nas quais se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão (p. 194).

Deste modo, para Marcuschi, os domínios discursivos produzem “modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros” (2015, p. 194), que resultam em formas de ação, reflexão e avaliação social que “determinam formatos textuais que em última instância desembocam na estabilização de gêneros textuais” (2015, p. 194), também organizando as relações de poder.

Na concepção de Marcuschi (2015), os gêneros textuais são, então, fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. O autor afirma que, quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (p. 31). Isso equivaleria a dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, por se situarem numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação.

Essa relação sócio-histórica a que se refere o autor trata da construção coletiva que ordena e estabiliza as atividades comunicativas do dia a dia, convergindo com o pensamento de Bakhtin; isto é, como os gêneros independem de decisões individuais e não são facilmente manipuláveis, eles operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Nas

palavras de Marcuschi (2015, p. 189), “os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguageira”.

Em uma tentativa de distribuição dos gêneros da oralidade e escrita, Marcuschi (2015) cria um quadro geral³, que mostra que muitos gêneros são comuns a vários domínios, figurando a crônica, gênero eleito para a realização de nossa pesquisa-ação de processo de produção escrita em forma de sequência didática, nos domínios discursivos ficcional e jornalístico. Na distribuição do contínuo de fala-escrita que ensaia desenhar, Marcuschi mostra a crônica deslizando entre o domínio das conversações, na conversa espontânea, seguindo para as apresentações e reportagens, com as narrativas.

Desse modo, caminha-se para uma compreensão do que é a crônica: aquele texto escrito, leve e espontâneo, que parece, por vezes, conversar com seu leitor, narrando uma coisa ou outra do dia a dia, podendo conduzi-lo a reflexões ou possibilitando-lhe um dia mais bem-humorado ou mesmo poético. Direcionado para nossa investigação, julgamos esses conceitos bastante importantes para elucidar para os alunos em que contexto são produzidas as crônicas, de onde partem, a quem pretendem alcançar.

Nesse sentido, a partir do exposto, concluímos que um gênero seria uma resposta usada pelos usuários de uma língua em situações específicas, constituído por características gerais relativamente estáveis. Dessa forma, além da intenção da comunicação, existe um conhecimento comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões linguísticas ao construir o gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

2.2 Conhecendo a sequência didática

Com vistas a ajudar o trabalho do professor, tem sido muito discutido, na última década, o emprego das sequências didáticas, especialmente na educação básica. Sua característica consiste em ser um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Ao organizá-la de acordo com os objetivos que pretende alcançar para seus alunos, o professor desenvolve atividades de aprendizagem e de avaliação.

³ Cf. Anexo A

Para o trabalho em nossa área, Língua Portuguesa, nossa pesquisa-ação vai se utilizar do procedimento básico da sequência didática para o ensino da escrita do gênero textual crônica literária para o 9º ano do ensino fundamental, inspirada no referencial teórico-metodológico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), na proposta de adaptação da sequência didática conduzida por Swiderski e Costa-Hübes (2009), na proposta de circulação social do gênero discursivo produzido em sequências didáticas de projetos pedagógicos de Lopes-Rossi (2011) e nas sugestões didáticas da prática de sala de aula de Vieira (2005) e de Serafini (2003).

2.2.1 Conceito de sequência didática

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83) reconhecem que os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessa diversidade, são constatadas regularidades, de modo que, em situações semelhantes, produzimos textos com características semelhantes, que os autores chamam de gêneros de textos, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família ou a negociação no mercado, por exemplo.

O conceito básico de sequência didática, segundo os autores (2013, p. 83), é que esta é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, e que tem, precisamente, a finalidade de ajudar os alunos a dominar melhor um gênero de texto, o que lhes permitirá falar ou escrever de maneira mais adequada a cada situação comunicativa.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, escolhemos o gênero crônica literária, visando o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, posto que ainda não dominam, adequadamente, a produção de um texto nesse gênero. Assim, como preveem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83), “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados”.

De acordo com os autores, uma sequência didática pode ser flexível, no sentido de que, se houver necessidade, o professor poderá, por vezes, criar outras atividades ou modificar os textos de referência utilizados. Essa flexibilidade precisa também considerar os fenômenos de desencorajamento que poderão manifestar-se durante o tempo consagrado à sequência como, por exemplo, no aluno, o sentimento de que jamais conseguirá melhorar seu texto por causa das dificuldades próprias da escrita; no professor, nos momentos em que os alunos parecem

desconectar-se da proposta projetada, perdendo o interesse pela atividade proposta no dia. Para minimizar situações assim é que deve ser deixado um espaço para as atividades mais informais e menos exigentes em termos de tempo. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 108).

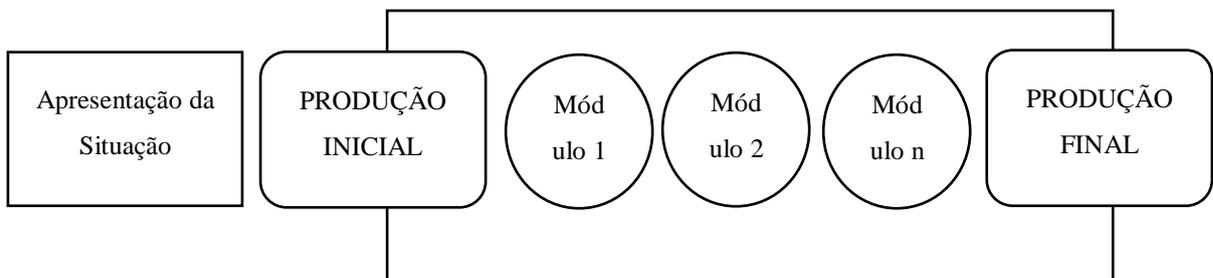
Percebemos, dessa forma, que um professor não é obrigado a realizar todas as atividades predeterminadas de uma sequência didática na sua integralidade. Sob pena do rigor por cumprir aquele planejamento, e somente ele, no decorrer do processo de aprendizagem, ambos, professor e aluno, podem sentir que a experiência não foi válida, terminando por realizar as aulas de modo tradicional, não ocorrendo, assim, o acesso dos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Por ser de caráter progressivo, a cada etapa de uma sequência didática o professor pode – e deve – fazer uma reflexão, associando o microcosmo, que é a sala de aula onde trabalha, com um macro, que seria o mundo em que estamos inseridos, com todo o seu contexto, que pode servir como suporte para que o docente se integre a uma (ou a várias) teorias que possa vir a aplicar.

Com a reflexão sobre a(s) teoria(s), e construindo seu arcabouço teórico conforme observa sua prática, o professor – incluímo-nos aqui –, como sugere Bortoni-Ricardo (2008), torna-se pesquisador, podendo aprimorar sua postura pedagógica, de modo a obter, assim, resultados mais satisfatórios junto aos discentes.

Dando prosseguimento, expomos, aqui o os quatro componentes da estrutura básica de uma sequência didática, segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2013), que serve como inspiração para as atividades que planejamos para esta pesquisa-ação.

Figura 1 - Esquema básico de sequência didática



Fonte: Adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2013, p. 83)

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), é necessário que o professor informe os alunos e conscientize-os da importância dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Para isso, o professor deve, claramente, definir o problema de comunicação que devem resolver

produzindo um texto e os conteúdos com os quais trabalharão no texto que será produzido. Assim, na fase inicial de apresentação da situação, são fornecidas aos alunos as informações necessárias para conhecerem o “projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (2013. p. 85).

Depois dessa contextualização com os alunos, eles passam à primeira produção, tentando elaborar um texto escrito. Ora, embora os alunos ainda não tenham verdadeiramente tido o contato aprofundado com o gênero, esse encaminhamento não necessariamente os põe numa situação de insucesso. Ao contrário do que se pode pensar, produzir um texto adequado à situação proposta, embora os alunos, nesse primeiro momento, não atendam a todas as características do gênero solicitado, permite-lhes descobrir o que já sabem fazer e ganhar consciência das dificuldades que possuem; e ao professor, avaliar não somente as dificuldades apresentadas pelos alunos na produção inicial, mas também que se apresentem durante o processo de produção. Desse modo, a produção inicial é caracterizada como “*o primeiro lugar de aprendizagem da sequência*” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 87. *Grifo dos autores*).

A etapa seguinte se constitui dos módulos, isto é, a decomposição dos problemas detectados na primeira produção com conseqüente fornecimento de instrumentalização para a superação das dificuldades. Esse processo que vai da produção inicial aos módulos, os autores denominaram de “movimento geral da sequência didática” (2013, p. 88), partindo do âmbito mais complexo, que é a produção inicial, para o mais simples, que são os módulos, os quais trabalham as capacidades necessárias ao domínio do gênero. No fim, o movimento da sequência didática vai para o complexo novamente, que é a produção final. No processo de elaboração de cada módulo, os autores levantam três questionamentos: 1) Que dificuldades da expressão oral e escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (2013, p. 88).

Para responder a cada uma dessas indagações, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 88) consideram três dimensões no processo de construção dos módulos, que são: trabalhar problemas de níveis diferentes; variar atividades e exercícios e capitalizar as aquisições.

A primeira etapa, trabalhar problemas de níveis diferentes, baseada na psicologia da linguagem, é constituída por quatro níveis principais na produção de textos, a saber: representação da situação de comunicação, em que o aluno deverá aprender com clareza a fazer uma imagem “do destinatário do texto, da finalidade visada, da sua posição como autor ou locutor e do gênero visado” (p. 88); elaboração dos conteúdos, em que o aluno “deverá conhecer

as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos” (p. 88); planejamento do texto, em que o aluno deverá estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir, considerando que cada gênero se caracteriza por uma estrutura, evocando a compreensão de Bakhtin (2011), “relativamente estável”; realização do texto, em que o aluno deverá escrever seu texto escolhendo os meios de linguagem mais eficazes para a finalidade que pretende alcançar.

Em relação à segunda etapa, variar as atividades e exercícios, os autores definem que “o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho” (p. 89). Afirmando que existem variadas categorias de atividades e exercícios (atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum) (p. 89), sugerem, assim, que cada módulo tenha atividades diversificadas com o objetivo de proporcionar ao aluno diferentes meios de apropriação dos conteúdos necessários ao seu sucesso na produção final.

A terceira etapa, capitalizar as aquisições, consiste em aprender a falar sobre o gênero abordado, através da aquisição de vocabulário técnico, comum à classe e ao professor. A partir dessa construção progressiva dos conhecimentos de linguagem e de regras, será possível ao professor estimular os alunos a refletir sobre o que foi aprendido nos módulos e juntos fazerem uma síntese na forma de, como sugerem os autores, lista de constatações ou de lembrete ou glossário (p. 90).

A etapa final da sequência didática corresponde à produção final, momento em que o aluno colocará em prática as noções e os instrumentos que foram elaborados e aplicados durante os módulos, sendo o momento para o professor avaliar o aprendizado do aluno. Essa avaliação da produção final tem caráter somativo e é pautada na construção de uma grade (2013, p. 90) de critérios que explicitam aos alunos o que será avaliado, permitindo a objetividade ao pautar-se nos conteúdos trabalhados em aula. Isso tornará possível ao professor a observação das aprendizagens efetuadas, planejar a continuação do trabalho e, se necessário, retornar a pontos mal assimilados.

2.2.2 Propostas de adaptação da sequência didática

Com vistas a justificar como compusemos a SD aplicada, vamos, nessa seção, mostrar o aparato teórico de pesquisadoras que contribuíram com propostas de adaptação e

complementação da sequência didática do grupo de Genebra, buscando propiciar ao professor um trabalho mais amplo.

2.2.2.1 Módulo de reconhecimento

Baseados na proposta teórico-metodológica da SD produzida para o contexto sociocultural dos pesquisadores de Genebra, os integrantes de um grupo de estudos em Língua Portuguesa, da região Oeste do Paraná, criaram uma proposta de ensino da LP para as séries iniciais contendo uma adaptação (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009), que consiste na inserção de um módulo de reconhecimento do gênero antes da etapa de produção inicial em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero. Para melhor entendimento, observemos a figura a seguir:

Figura 2 - Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Adaptado de SWIDERSKI E COSTA-HÜBES (2009).

Esse módulo inserido antes da produção inicial, como proposto pelas autoras serve, segundo elas, ao reconhecimento dos aspectos do gênero a ser trabalhado na SD em atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero. Na SD, “as condições de práticas de leituras, envolvem não apenas o contexto de produção e a relação autor-texto. A esses aspectos somam-se o conhecimento do leitor e o contexto de uso, que, conforme Orlandi (1996), são fatores determinantes na produção de sentidos” (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).

Diante disso, ao avaliarem a proposta da SD, as autoras entendem que, antes de se chegar à produção inicial, o professor pode criar para o estudante várias situações que envolvam a prática de leitura de textos do gênero selecionado que circulam na sociedade, oportunizando, nesse contato com esses textos, a mobilização de estratégias diferentes frente aos diversos

objetivos que implicam o ato de ler, e enfatizam que trabalhar com a leitura não exclui o trabalho com os outros eixos do processo ensino-aprendizagem de LP.

As autoras acrescentam, ainda, sobre o trabalho de reconhecimento do gênero:

Outro detalhe que salientamos sobre o trabalho de reconhecimento do gênero refere-se ao fato de que as informações sobre o gênero não são dadas gratuitamente, já que o mesmo não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. Entendido assim, a prática de ensino-aprendizagem precisa incentivar o processo de pesquisa. Nessa perspectiva, o estudante tem dois problemas a resolver antes de iniciar sua produção: um abarca a pesquisa para conhecer os elementos que determinam, num dado contexto sócio-histórico e cultural, a produção e a circulação das amostras do gênero a ser abordado didaticamente; e, em segundo, a leitura e a análise dessas amostras, novamente buscando reforçar o conhecimento acerca dos elementos que as constituem. (SWIDERSKI; COSTA-HÜBES, 2009, p. 121).

Vemos, então, que as leituras para reconhecimento do gênero como uma etapa anterior ao momento da produção inicial, servem como base ao trabalho a ser desenvolvido. Inclusive, entendemos, no tocante a servir como exemplo e modelo, que fornecem traços para possíveis comparações ao longo do desenvolvimento dos módulos, como poderemos perceber na seção correspondente ao nosso trabalho.

2.2.2.2 Módulo de divulgação ao público

Como forma de consolidar para o aluno a visão do uso real de um gênero textual, Lopes-Rossi (2011) propõe a divulgação das produções dos alunos após a realização das tarefas dos módulos.

Deste modo, o professor pode, então, criar, com eficiência, projetos pedagógicos que visem, segundo a autora, “ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

O quadro a seguir, proposto por Lopes-Rossi (2011) reflete os fundamentos sobre o trabalho com projetos pedagógicos e sintetiza as etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que visam à produção escrita de gêneros discursivos, incluindo o módulo de divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação de cada gênero:

Quadro 1 – Síntese das etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos que visam à produção escrita de gêneros discursivos

Módulos didáticos	Sequências didáticas
Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo	→ Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais).
Produção escrita do gênero de acordo com suas condições de produção típicas	→ Série de atividades de produção: - planejamento da produção (assunto, esboço geral, forma de obtenção de informações, recursos necessários) - coleta de informações - produção da primeira versão - revisão colaborativa do texto - produção da segunda versão - revisão colaborativa do texto - produção da versão final, incluindo o suporte para a circulação do texto.
Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero	→ Série de providências para efetivar a circulação da produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo da escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero.

Fonte: Adaptado de LOPES-ROSSI (2011, p. 72).

Se adaptarmos o quadro em forma de esquema, a fim de facilitar a visualização, teremos:

Figura 3: Esquema das etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à produção escrita de gêneros discursivos



Fonte: Adaptado de LOPES-ROSSI (2011).

Segundo a autora, a proposta de trabalho pedagógico com gêneros discursivos, pela ótica dos pesquisadores do grupo de Genebra, proporciona de fato o desenvolvimento da

autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual, sendo uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, visto que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Sua ótica inclui um módulo de leitura para apropriação das características típicas do gênero que se pretende trabalhar, como já descrito no quadro, e que coaduna com a proposta de Swidesrki e Costa-Hübes (2009). O módulo de produção escrita de Lopes-Rossi (2009) trata de planejamento da produção; coleta de informações; produção da primeira versão; revisão colaborativa do texto; produção da segunda versão; revisão colaborativa do texto; produção da versão final, incluindo o suporte para a circulação do texto.

Para nós, é interessante considerar o módulo de divulgação ao público, pois somando-se a esse trabalho de desenvolvimento da autonomia, a circulação da produção virá corroborar, então, a função social do texto, divulgado no suporte adequado, nas condições apropriadas.

2.2.2.3 *Abordagem imitativa da redação*

No capítulo *Abordagem imitativa da redação: trabalhando com formatos e gêneros* que integra a obra **Escrita para que te quero?**, Vieira (2005, p. 159-171) elenca passos para o trabalho do professor com os alunos na construção de um texto, como se fosse um guia, o que pode ser bastante útil para o trabalho com formatos e gêneros. Seguem os passos:

1º *Dar exemplos do tipo de escrita esperado*, que, em poucas palavras, consiste em oferecer modelos de textos relativamente fáceis de ler, evidenciando sua estrutura;

2º *Ensinar as regras*, que consiste em explicitar o caminho para atingir as metas. Se necessário for, diz a autora, transmite-se um conhecimento analítico: “use esquemas ou diagramas para ilustrar. Leve seus alunos a aprenderem mais a partir de modelos, direcionando a instrução para um alvo” (VIEIRA, 2005, p. 159);

3º *Apresentar uma “receita” passo a passo do gênero pretendido*, o que deixa claro o que se quer que os alunos produzam e também serve de guia para as tarefas de casa, quando estiverem trabalhando sozinhos. A receita será tão melhor para os alunos se elaborada diretamente pelo professor ou pelos próprios alunos. Também é possível, diz a autora, adaptar instruções de manuais e usar a própria experiência de redator;

4º *Demonstrar a “receita”*, que é um momento em que os alunos percebem o trabalho na prática, com o professor executando alguns ou todos os passos da “receita”, demonstrando como se escreve. Os alunos colaboram na criação conjunta de um texto;

5º *Ser autêntico no processo*, que é dividir com os estudantes os problemas que surgem na produção de qualquer texto, mostrando como solucionar, dialogando com os alunos, trabalhando de forma colaborativa;

6º *Dar tarefas curtas e planejadas com cuidado*, o que atribui ao trabalho do aluno mais qualidade. Normalmente, para impressionar o professor, o aluno escreve textos longos, repetitivos e sem atratividade. As atividades com limite de extensão favorecem, segundo a autora, a motivação; o alcance e a variedade de audiências; o *feedback* do professor; a possibilidade de repetição da tarefa, o que Vieira considera um passo fundamental para se dominar um conhecimento;

7º *Propiciar feedback útil e específico*. Neste aspecto, a autora não estimula o “retoque” dos textos dos alunos feito pelo professor. Pelo contrário, incentiva críticas justas, que visem a evolução, construindo com o aluno, através das sugestões e questões adequadas, a reformulação de seus textos. Vieira acrescenta, ainda, que este *feedback* não deveria vir somente do professor, mas de uma variedade de leitores, como seus pares e a família, para evitar a falsa ideia de que a escrita é algo direcionado somente ao professor.

8º *Repetir a tarefa*. Ninguém se torna bom em algo logo na primeira tentativa. Portanto, para desenvolver as habilidades, é importante a repetição para dominar um conhecimento.

Após elencar, a autora sugere tarefas de aplicação para o professor, de forma bem prática, para criar uma “receita” de escrita com os alunos (2005, p. 162), de modo que nós, professores, nos apropriemos dos diferentes gêneros textuais, conhecendo, de antemão, as características destes, e mesmo as dificuldades, partindo de textos autênticos, listando procedimentos e etapas necessários para redigir textos semelhantes, e refletindo sobre a instrução que devemos criar, estabelecendo um propósito para que o aluno escreva e exercite, apropriadamente, o modelo de gênero.

A partir desse roteiro teórico-metodológico que traçamos ao longo desta seção, inspiramo-nos para criar, para o trabalho com o gênero crônica, assunto da próxima seção, em nossa pesquisa-ação, a sequência didática com foco na produção escrita de crônicas literárias, acrescida das etapas de reconhecimento do gênero e da divulgação ao público, dado o desejo

de extrapolar o âmbito da sala de aula, fazendo com que os textos dos alunos tivessem circulação social.

2.3 Definindo o gênero textual crônica

A palavra “crônica” tem origem no grego antigo *khronos* e significa tempo. Naquela sociedade, o gênero ganhou esse nome, inicialmente, por trazer em seu corpo o relato, em ordem cronológica, dos fatos ou acontecimentos de uma época.

Um dos pioneiros a estudar o texto literário, segundo Ferreira (2011, p. 65), foi o pensador grego Aristóteles. Sua perspectiva formulava o conceito de *mimese*, que seria a obra literária como representação ou imitação do mundo. Considerando essa ótica, a crônica, em sua origem, tomava a forma de registro histórico de um povo. Além disso, compreende-se que, mais do que apenas encadear a sequência de fatos sucessivos, interessava a forma como isso se dava, mostrando o cuidado com a arte literária.

Aproximadamente no século XII, a crônica ressurgiu em uso na Europa medieval e tem seu conceito atualizado pela perspectiva grega: ora se encarrega de registrar os fatos fidedignamente, o que lhe confere caráter histórico, ora relata-os fazendo uso de recursos linguísticos tanto denotativos quanto conotativos, conferindo-lhe caráter de ficção literária. A esse respeito nos fala Borges (2008, p. 205):

A preocupação com a descrição da história de uma vida teve seu início no mundo grego antigo, ao mesmo tempo em que surgiu a História como forma de conhecimento: essa era uma História política, com sua diferenciação/imbricação com a memória. Ao longo de mais ou menos dois milênios, autores acharam que contar a história da vida de alguém era algo distinto de uma "História" (que narrava fatos coletivos e contava a verdade): as histórias "das vidas" (termo usado então pelos autores) serviam, desde o mundo greco-romano, para dar exemplos morais, negativos ou positivos - muitas vezes constituindo os panegíricos. Essa chamada biografia clássica punha um acento muito maior no caráter político, moral ou religioso do biografado do que em sua pessoa, em sua singularidade. No mundo medieval, a ideia dos *exempla* prolongou-se, configurando-se na hagiografia e nas crônicas.

Esses textos chamados de crônicas, como caracterizadas acima por Borges (2008), confundiam-se com outros gêneros da época – o que era muito comum – por tomarem um caráter biográfico, sendo sinônimas, por exemplo, da hagiografia, cuja intencionalidade ditava o estilo do escritor, concretizando, ao longo da sucessão cronológica dos fatos, uma visão parcial, beirando o excessivamente elogioso.

A crônica percorreu longo curso até ganhar a forma que conhecemos hoje no Brasil. Para Coutinho (2008), a origem de nossa atual crônica brasileira estaria no ensaio inglês do século XVI. O autor a compara ao ensaio informal (*informal essay* ou *familiar essay*), que consiste, em seu sentido primitivo, numa tentativa, numa experimentação de interpretação pessoal dos fatos, sem obedecer a uma estrutura predeterminada, porém com forte marca da prosa oral colocada na escrita:

A essência do ensaio (nesse sentido original) está em sua relação com a palavra falada e com a elocução oral, como se depreende do estudo estilístico dos grandes ensaístas, estilo muito próximo da maneira oral ou do pensamento que é captado no próprio ato e momento de pensar. (COUTINHO, 2008, p. 100)

A respeito do conceito de crônica, temos a visão de Coutinho (2008), cujos critérios de classificação dos gêneros literários adotados em sua obra apontam para “um grupo de formas literárias que resultam de uma explanação direta dos pontos de vista do autor, dirigindo-se em seu próprio nome ao leitor ou ouvinte, sem qualquer artifício intermediário” (2008, p. 99). Segundo ele, o autor vale-se de método direto, ao invés de indireto, em gêneros ensaísticos ou discursivos, cujos exemplos dados são o ensaio, a crônica, o discurso e o sermão, a carta, as memórias, o diário, as máximas. Outra aproximação da crônica ao ensaio, para o autor, é que ambos são escritos em linguagem coloquial, discorrendo sobre diversos assuntos, tais como os próprios seres humanos, os fatos ocorridos com eles, as cenas da natureza, entre outros.

Porém, na mesma obra, Coutinho (2008) afirma que, modernamente, a palavra ensaio veio perdendo seu caráter inicial e etimológico de tentativa, de experimentação, passando a se confundir com “estudo”, “ou o que os ingleses chamam de *juízo*, isto é, que oferecem conclusões sobre os assuntos, após discussão, argumentação, análise, avaliação”.

2.3.1 A crônica brasileira

No século XIX, a sociedade desenvolve-se industrialmente, permitindo o advento da imprensa. Para vários autores como Barbier (2008 *apud* FERREIRA, 2011), Coutinho (2008), Cândido (1992), Castello (1999), o folhetim é a gênese da crônica moderna, sendo o jornal o suporte em que a crônica vai ganhar definitivamente seu espaço. Sobre essa relação, na época, entre o suporte para o gênero e o gosto pelo gênero, Barbier (2008) fala:

Sabe-se, hoje, que os gêneros literários estão intimamente relacionados às condições sociais e históricas que determinam a formação do público leitor, com seus gostos e sensibilidades e que, por outro lado, eles também se alteram com a mudança do

suporte material dos textos, como o demonstra a História dos manuscritos, dos impressos e das recentes experimentações digitais. (BARBIER, 2008 *apud* FERREIRA, 2011, p. 73).

Das palavras de Barbier (2008), captamos a importância que passa a ter a imprensa para a divulgação dos textos, por seu alcance, por sua frequência, bem como por seu poder de molde sobre o público leitor que se formava na época.

Antônio Cândido (1992, p. 15), no belo texto *A vida ao rés-do-chão*, explica que “antes de ser crônica propriamente dita foi ‘folhetim’, ou seja, um artigo de rodapé sobre as questões do dia – políticas, sociais, artísticas, literárias”. E completa o autor afirmando que a crônica “não nasceu propriamente com o jornal, mas só quando este se tornou quotidiano, de tiragem relativamente grande e teor acessível, isto é, há pouco mais de um século e meio” (CÂNDIDO, 1992, p. 15).

Esse folhetim, em geral, ficava no rodapé da primeira página do jornal e era destinado ao entretenimento do leitor. Esse espaço, com o tempo, passou a acolher a ficção literária. Autores publicavam aí seus textos, treinando a narrativa. Tal foi a receptividade do formato que ganhou espaço próprio semanalmente. Nas palavras de Castello (1999), aquele texto que veio depois a ser a crônica complementar a função da imprensa diária:

A partir dos anos [19]20 acentua-se a contribuição de cronistas e memorialistas. Mas o primeiro gênero, mais do que o segundo, é continuidade e amadurecimento de uma tradição proveniente do Romantismo, quando o “folhetim” semanal é definido por José de Alencar e enriquecido por Machado de Assis, mestre de cronistas que vieram depois. Conta-se ainda a contribuição da prosa poética de Raul Pompeia e logo a seguir de Olavo Bilac. Finalmente, nos nossos dias, seja atividade complementar, seja às vezes principal e mesmo única de vários escritores, a crônica se afirma como gênero da preferência de numeroso público. Contribuiu sempre para difundir-la, desde seus momentos iniciais, datados do Romantismo, a divulgação em primeira mão pelos principais jornais e revistas do país. Complementava mesmo, pelo século XIX, a função de nossa imprensa diária, tradicionalmente marcada pela colaboração dos escritores do momento. Surgia como um misto de notícia vária, reflexão, invenção e até mesmo de crítica ou impressões literárias. (CASTELLO, 1999, p. 377-378).

A crônica complementar a imprensa por, em seu bojo, tratar de assuntos mais amenos, diferindo dos que motivavam as notícias e as reportagens, sem, no entanto, como nos mostra Cândido (1992), deixar de lado o que toca a alma humana:

Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (CÂNDIDO, 1992, p. 14).

Amenos, sim, porém as crônicas, de um ou outro modo, conduziam o leitor, mesmo que por caminhos suaves, de “ar despreocupado, de quem está falando de coisas sem maior consequência” (CÂNDIDO, 1992, p. 17), à crítica social, à reflexão sobre o significado das ações e dos sentimentos do homem.

Segundo Coutinho (2008, p. 106), o caminho que conduziria à crônica brasileira começa com Francisco Otaviano, no *Jornal do Commercio*, no Rio de Janeiro, em 2 de dezembro de 1852. Nessa data é inaugurada a seção “A semana”, em que seriam publicados os folhetins literários do Romantismo.

O folhetim, seção ao final da página, apresentou características que, se agrupadas conforme a frequência do teor das publicações, seriam de variedades e de romances. O primeiro grupo, o de variedades, abordava assuntos diversos da época, tratando de tudo um pouco, e ocupava a primeira página do jornal. O segundo, por sua vez, destinava-se a textos de ficção. Esse espaço passou a publicar romances de autores da época, distribuídos em histórias seriadas ou capítulos, provocando no público leitor a curiosidade pelo que viria a seguir, tornando-se um sucesso, permitindo “alavancar as vendas, aumentar as assinaturas e, por conseguinte, ampliar as vantagens financeiras dos jornais” (SANTOS, 2008, p. 68).

Essa iniciativa abriu espaço para publicações de romances de autores brasileiros. *O guarani*, de José de Alencar, por exemplo, foi desenvolvido a princípio para o folhetim. Em 1º de janeiro de 1857, saiu o capítulo inicial do romance no Diário do Rio de Janeiro. Ao final daquele ano, foi publicado como livro, com alterações mínimas em relação ao que fora publicado em folhetim.

A evolução da sociedade industrial refletiu sua setorialização no modo de organização dos jornais. O folhetim para variedades teve sua alteração quando foram criadas seções específicas para assuntos específicos, de maneira a organizar o jornal. Para o folhetim, restaram assuntos mais corriqueiros, de cunho mais descompromissado com a veracidade dos fatos – estes ficariam para as notícias. A esses textos mais leves, cujo caráter era efêmero, com a mera função de distrair o leitor, passou-se a dar o nome de crônica.

2.3.2 Características da crônica

Apesar da filiação ao jornal, as características atuais do gênero crônica vão além do desenvolvimento da imprensa. Como bem nos resume Amaral (2008), também estão intimamente relacionadas às transformações sociais e à valorização da história social, isto é, da

história que considera importantes os movimentos de todas as classes sociais e não só os das grandes figuras políticas ou militares. Em suas palavras, no “registro da história social, assim como na escrita das crônicas, um dos objetivos é mostrar a grandiosidade e a singularidade dos acontecimentos miúdos do cotidiano” (2008, p. 12).

É efêmera, simples e dinâmica em sua linguagem, como nos fala Cândido (1992, p. 14)

Isto acontece porque não tem pretensões a durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originalmente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou ferrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés-do-chão. (CÂNDIDO, 1992, p. 14).

As crônicas contemporâneas organizam sua narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, em tom intimista. Ao narrar, os autores inserem em seu texto trechos de diálogos permeados por expressões cotidianas, escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos. Como temática, os cronistas tratam de reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com um jeito poético que indica o pertencimento do gênero à esfera literária.

Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. E por causa do uso de linguagem coloquial e da proximidade com os fatos cotidianos, a crônica, por vezes, é vista como literatura “menor”. Essa suposta classificação como gênero literário menor não diminui sua importância. Por ser breve, leve, de fácil acesso, envolvente, ela possibilita momentos de fruição a muitos leitores que nem sempre têm acesso – ou não gostam, devido à extensão – aos romances. Para compreendermos as características da crônica, precisamos conhecer como ela se manifesta como texto jornalístico e também como texto literário.

2.3.2.1 Crônica: um gênero jornalístico

Para termos uma ideia de como é vista a crônica na esfera jornalística, valemo-nos da classificação do pioneiro na área, Luís Beltrão (1980, p. 67. *Grifos do autor*).

O primeiro aspecto é quanto à natureza do tema. Deste modo, ele apresenta três

espécies:

- a) crônica geral, também chamada de *coluna* ou *seção especial*, que aborda assuntos variados “sob uma epígrafe geral” ou localizada em página fixa no jornal;
- b) crônica local, também chama de *urbana* ou *da cidade*, divulgada sob a mesma epígrafe, que fala da vida cotidiana da cidade, recebendo e orientando a opinião pública da comunidade onde circula o jornal;
- c) crônica especializada, também chamada de *comentário*, integra uma página ou seção do jornal determinada, destacando-se graficamente das demais matérias ali publicadas, trata de assuntos referentes a uma área específica de atividade, cujo autor é um *expert*, como nos casos de política, esportes ou economia.

O segundo aspecto é o tratamento dado ao tema. Beltrão (1980, p.68) apresenta mais três classificações:

- a) crônica analítica, em que o cronista expõe os fatos com brevidade e os analisa com objetividade, dirigindo-se “mais à inteligência que ao coração”, com linguagem sóbria e elegante, porém dotada de capricho e graça;
- b) crônica sentimental, em que o cronista apela para a sensibilidade de seu leitor, retirando-se dos fatos e explorando aspectos líricos, pitorescos ou épicos, de modo a comovê-lo e influenciá-lo à ação, com linguagem vivaz, ritmo ágil, sem dar profundidade ao tema;
- c) crônica satírico-humorística, em que o objetivo do cronista é criticar fatos, ações, personagens ou pronunciamentos comentados – amplamente conhecidos do público –, ridicularizando-os ou ironizando-os, buscando o entretenimento do leitor, utilizando linguagem com linguagem figurada, com duplo sentido, palavras aspeadas e verbos no futuro do pretérito. Para Beltrão (1980), a esse tipo de crônica se assemelham as charges dos jornais.

2.3.2.2 Crônica: um gênero literário

A crônica, como vimos previamente, surgiu no espaço do jornal. Embora o utilizasse como suporte, e a partir dele tenha se firmado, desenvolveu características próprias, indo para além da esfera jornalística, alcançando, assim, a esfera literária. Nas palavras de Eduardo Portela (*apud* Coutinho, 2008, p. 107):

O fundamental na crônica é a superação de sua base jornalística e urbana em busca de transcendência, seja construindo “uma vida além da notícia”. Seja enriquecendo a notícia “com elementos de tipo psicológico, metafísico” ou com o *humour*, seja fazendo “o subjetivismo do artista”, “o seu universo interno”, sobrepor-se “à preocupação objetiva do cronista”. (PORTELA *apud* COUTINHO, 2008, p. 107).

Como se vê, essa base jornalística que atrelava a crônica à notícia foi gradativamente superada. Não só em jornais, mas também em revistas ela passou a ser publicada, ainda trazendo em si o aspecto da brevidade. Porém, as que alcançaram a transcendência de que nos fala o autor, passaram a também ser publicadas em livros, reunidas em coletâneas organizadas por autores e editoras, chegando mesmo a serem inseridas nos livros didáticos do ensino básico.

Para além dessa característica da crônica literária impressa, temos agora também, no século XX, a crônica cujo suporte é o meio *online*, divulgada amplamente por meio das redes sociais, *sites* ou *blogs*. Nesses meios também há crônicas ligadas a notícias, sim. No entanto, a dinâmica da vida, a capacidade de observação e a vontade crescente na sociedade de expressão permite que o subjetivo emergja, externalizando o universo dos autores modernos, tocando os leitores igualmente modernos, tornando público o que poderia ser antes apenas privado, não priorizando apenas a objetividade histórica que buscaram os cronistas incipientes.

Considerando todas essas formas de tornar pública a crônica, vejamos algumas de suas características mais expressivas. Afrânio Coutinho (2008, p. 107. *Grifos nossos*) fala sobre os diversos tipos da crônica na literatura brasileira, afirmando ser possível classificá-los pela *natureza do assunto* ou pelo *movimento interno*. São eles:

- a) a crônica narrativa, que se aproxima do conto por ter seu eixo em uma história;
- b) a crônica metafísica, que se constitui de aura de reflexões mais ou menos filosóficas sobre os acontecimentos ou os homens;
- c) a crônica-poema em prosa, que traz em si conteúdo lírico, resultante de mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele significativos;
- d) a crônica-comentário, que trata das variedades dos acontecimentos e que tem, “no dizer de Eugênio Gomes, o aspecto de um ‘bazar asiático’, acumulando muita coisa diferente ou díspar”.

Antônio Cândido (1992, p. 21) sugere, sem pretensão de categorizar, uma classificação das crônicas. Poderíamos agrupar, conforme seus exemplos, da seguinte forma:

- a) crônicas que são diálogos, e que nelas podemos perceber que o cronista e seu leitor ideal se revezam nos pontos de vista e nas informações;
- b) crônicas que marcham rumo ao conto, “à narrativa mais espaiada, com certa estrutura de ficção”;
- c) crônicas que parecem anedotas desdobradas;
- d) crônicas que se aproximam da exposição poética ou de certo tipo de biografia lírica, construídas por enumeração, parecendo uma divagação livre, “uma cadeia de associações totalmente sem necessidade, que deveria resultar em simples acúmulo de palavras”, mas que resulta em “um sistema expressivo tão perfeito”.

Nos tempos em que vivemos, e para nosso projeto, escolhemos crônicas que se apresentaram para nós tão efêmeras quanto as do jornal impresso: as de meio virtual, *online*. Bem certo que não foram todas, mas várias que nossos alunos leram encaixam-se nesse perfil. O advento da internet permite que acessemos textos dos mais variados gêneros. Em nosso caso, crônicas de autores de diversos pontos do País. Usamos famosos e outros cuja fama no meio literário ainda está se nacionalizando, porquanto alguns já estejam bem consolidados no meio em seus estados.

Como nosso objetivo maior nesta pesquisa-ação é contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, neste caso, os do 9º ano do Ensino fundamental, ano divisor de águas, prestes a entrar para o ensino médio, quando lhes será cobrado um conhecimento que muitos não chegam a alcançar, que é o de ter boa escrita, boa produção textual, propiciar-lhes-emos conhecer as etapas específicas do processo, através de nossa SD, o que lhes será fundamental não somente para os níveis escolares seguintes, mas também para as práticas sociais nas quais estão inseridos.

A escolha do gênero não poderia ter sido mais oportuna. Nas palavras de Cândido (1992, p. 16) sobre a crônica, “o seu grande prestígio atual é um bom sintoma do progresso de busca da oralidade na escrita, isto é, na quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo. E isto é humanização da melhor”.

3 LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, tratamos da questão da escrita no ensino fundamental nos anos finais, refletindo sobre o que ensinar em Língua Portuguesa, como os professores trabalham, como veem a importância das aulas de escrita.

3.1 Habilidades de leitura e escrita: para que ler e escrever?

No início do século XX, pensava-se nas aulas de língua materna como o momento de se transmitir a norma culta da língua portuguesa para os estudantes oriundos da classe social alta. A linguagem era vista como a expressão do pensamento e a capacidade de escrever seria, portanto, uma consequência do pensar. Na escola, os textos literários eram valorizados e os regionalismos, ignorados. Também era descartada a ideia de se ler na escola jornais ou quaisquer textos de nuances coloquiais.

A partir da segunda metade do século XIX, começaram a surgir no País, ainda que alguns fossem impressos na Europa, livros de leitura destinados especificamente às séries iniciais da escolarização. Segundo Galvão e Batista (s/d), autores como Abílio César Borges e Felisberto de Carvalho editaram livros considerados inovadores para a época por terem caráter enciclopédico, trazendo conteúdos de várias áreas do conhecimento, sendo de cunho instrutivo e moral. Essas obras, destinadas ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, visavam substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos que, no entanto, na maior parte do país, continuaram sendo usados.

No início do século XX, foram publicados livros cujo formato começou a modificar o conceito de livro usado nas escolas. *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim e *Narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato marcaram a história.

Movidos pelo nacionalismo que caracterizava aquele momento brasileiro, os autores construíram um livro que traz uma narrativa contínua ao longo dos capítulos, contando a história de três meninos viajando através do país. No prefácio, os autores afirmam que, através da história narrada, o professor teria material para desenvolver os diversos assuntos necessários à instrução das crianças. Além disso, e talvez sobretudo, os autores têm uma preocupação com a educação moral dos meninos e meninas. Em 1921, outro livro marcaria a história dos livros de leitura: *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. Um dos grandes sucessos da literatura infantil brasileira nasceu como 2o. livro de leitura para as escolas. E, com ele, uma grande inovação. Segundo a crítica da época, o livro se diferenciava de toda a literatura didática produzida no Brasil, na medida em que trazia para a escola um aspecto até então ignorado pela instituição: provocar o prazer na leitura. (GALVÃO; BATISTA, s/d).

Da década de 20 até meados da de 50, inúmeros livros de leitura foram produzidos e algumas editoras especializaram-se na produção de livros didáticos. Nesse momento, várias reformas de ensino foram empreendidas por diversos Estados.

Nos anos 1970, a linguagem passou a ser vista como um instrumento de comunicação, como nos fala Raupp (2005).

A concepção agora é a de linguagem como instrumento de comunicação e os objetivos de ensino são pragmáticos e utilitários não se trata mais de promover o conhecimento do sistema linguístico – o saber a respeito da língua – mas do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua. A escola abre-se para a pluralidade de linguagens e culturas.

Segundo a autora, ensinar a língua nas escolas era priorizar o ensino de gramática. Porém, no início dos anos 70, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 provocou mudanças, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as demais disciplinas curriculares. A língua, no contexto ideológico do movimento militar pós-64, é considerada instrumento a serviço do desenvolvimento. Assim, a disciplina “Português” passa a ser denominada de Comunicação e Expressão (nas séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (nas séries finais) e no 2º grau, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. O aluno deveria respeitar modelos para construir textos e transmitir mensagens. Os gêneros não literários foram incorporados às aulas.

Chegando à década de 1980, foi sendo revista, refletida e ampliada a concepção de linguagem como um instrumento de comunicação, passando a influenciar o ensino e mostrando que o foco deve estar na interação entre as pessoas. Porém, apesar dos novos estudos, mesmo entrando na década de 1990, professores ainda reproduziam, mesmo que inconscientemente, o mesmo sistema de transposição didática de conteúdos e a mesma atribuição de valor e importância ao ensino prescritivo e normativo com que construíram sua formação tanto pessoal quanto pedagógica.

Questionava-se: para que serve a escola? E, trazendo para nossa área de interesse, para que serve a disciplina Língua Portuguesa? Para alguns, a escola era, e ainda é, vista como preparatória de alunos para o vestibular, tanto mais se aproximava do ensino médio. No entanto, se a escola se detiver apenas a esses exames, perderá completamente seu papel social que, como sabemos, é muito mais abrangente que fazer uma prova cuja finalidade é específica, objetiva e limitada por um tempo e por uma série de outras determinações técnicas.

Nesse sentido, a escola não tem por finalidade maior garantir o preparo de alunos para concursos, pois não cumpriria seu papel de promover a inclusão social dos cidadãos. Para além da escola há a vida e toda sua abrangência social e política. Então, para de fato promover a inclusão de cada aluno nada mais importante do que incluí-los no mundo da leitura e da escrita, da análise e da reflexão crítica, estimulando-os à criação.

Valemo-nos das palavras de Antunes (2007, p.110), a respeito do conflito sobre o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, quando questiona o que leva ainda algumas pessoas a defenderem a prioridade de um ensino concentrado em “analisar frases, para identificar substantivos, adjetivos, verbos, sublinhar dígrafos, distinguir objeto preposicionado de objeto direto pleonástico, classificar orações e outras categorias metalinguísticas”. Por que falantes da língua materna não têm familiaridade com a língua em sua modalidade escrita em sua forma espontânea, de uso? Raupp (2005, p. 53) apresenta-nos uma resposta:

A verdade é que, por mais que se tenham alterado métodos e técnicas, pressupostos e concepções no ensino de Língua Portuguesa, uma premissa permaneceu inalterada: a necessidade de se ensinar/aprender a leitura e a escrita. E apesar de inúmeras alterações didático-metodológicas ocorridas ao longo do percurso, o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela. A esse respeito, menciona Britto (1997, p.100), “o aprendizado efetivo da escrita (e aqui eu acrescentaria: e da leitura) não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico” e, a inserção do sujeito no mundo, inegavelmente, ocorre por meio da leitura deste mundo. (RAUPP, 2005, p. 53).

De certa maneira, a tradição dos métodos de ensino da língua materna na escola ainda contribui no sentido de não se estimular os aprendizes a fluir na leitura e na escrita (BEZERRA, 2014; LOPES-ROSSI, 2012).

Com o intuito de superar métodos tão tradicionais quanto ineficientes no ensino da competência discursiva e sensíveis às transformações gestadas nos centros de conhecimento, no ano de 1996 foi promulgada, após longos debates e discussões, a *Lei de Diretrizes e Bases*, que rege a educação brasileira, com vistas às novas formas do pensar e agir docente, de modo a implementar a transformação do olhar das instituições que formam professores, bem como auxiliar os docentes já em exercício através das instituições que lhes propiciam a formação continuada.

Assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) reconhecem que o ensino da língua portuguesa pautado em uma prioridade de estudos de aspectos normativos ou gramaticais da língua é limitado e insuficiente e sugerem redirecionar o foco para a prática de leitura e – aspecto muito importante – o exercício da escrita de textos nos mais variados gêneros textuais

existentes na sociedade, possibilitando o estudo da língua em contextos reais de uso, não apenas como um conjunto de normas.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (BRASIL, 1998, p. 23)

Nesse sentido, os PCN (1997) orientam o trabalho em sala em direção à ampliação do uso da língua aos contextos, não podendo ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical, visto que aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe duas situações: planejar situações didáticas que possibilitem a reflexão não somente sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte; *e tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos* (BRASIL, 1997, p. 8. *Grifo nosso*).

Produzir textos requer, dessa forma, estudar os diferentes modos de expressão, abrindo-se aí, para o aluno, uma gama de possibilidades de manifestação de ideias através do conhecimento de sua língua quando de seu uso nas relações de interação pessoal. No entanto, para que essa produção seja efetiva, há que se ter em mente que qualquer atividade de produção textual bem-sucedida requer o exercício da escrita e da reescrita, pois se considera que, nesse processo de aperfeiçoamento, as aulas tomadas entre o início e o término de uma sequência, ou seja, entre a produção inicial e a produção final, sejam várias e variadas, com planejamento para conhecer as necessidades de cunho geral da turma, como as características de um gênero, bem como as de cunho individual do aluno, como as limitações no reconhecimento do gênero textual, na construção de argumentos, nas convenções da escrita culta.

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares

lhes oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1998, p. 25-26).

Para levar o aluno a desenvolver suas habilidades de escrita, um passo é planejar sequências que abordem as características do gênero a ser trabalhado, permitindo-lhe pôr em aproximação e/ou contraste seus saberes com os conhecimentos a serem construídos, algo que tem se revelado bastante difícil.

Para o trabalho com a escrita em Língua Portuguesa pode-se partir da questão essencial: o que se deve ensinar para os alunos? Para a resposta, é importante entendermos a escrita como processo: quais são as etapas? Quais as estratégias de escrita? Qual o papel do professor neste processo? Para fundamentar a didática da escrita é importante conhecer os processos de redigir e também considerar como motivar os alunos a escrever. Vamos, para este estudo, nortear-nos em Serafini (2003), Koch e Elias (2009) e Vieira (2005).

3.2 Escrita e motivação

Vieira (2005, p. 71) traz à tona uma reflexão sobre a necessidade de motivar a escrita, pois essa prática permeia todas as nossas atividades cotidianas e é cada vez mais indispensável. Em sua análise, entende que os atos de escrita que acontecem na escola apresentam uma defasagem entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar. Por vezes, os alunos escrevem textos sem instruções claras e sem um destinatário concreto além do professor, cujo papel consiste em corrigir os erros de gramática e ortografia.

Uma crítica pertinente da autora é que nossas escolas ainda estão, em sua maioria, com um atraso pedagógico quanto ao trabalho com a escrita, seus usos sociais e os processos do redator. Apesar de muitas abordagens e contribuições pedagógicas que trabalham esses usos sociais e o ato de redigir em função de uma audiência para o texto ou de um propósito comunicativo terem despontado, essas ideias permanecem distantes da realidade do ensino. Em sua contribuição para o tema motivação, Vieira (2005, p. 70) afirma: “Se o impulso comunicativo para escrever é determinante de escolhas temáticas, estruturais, estilísticas e pragmáticas no texto em composição, de partida isso já deveria implicar num cuidado muito maior em relação ao quê e como são propostos os atos de escrita na escola”.

Essas proposições de que trata a autora atentam para que consideremos que estamos na era digital, em que a tecnologia absorve bastante a atenção dos alunos, o que atribui novas funções para a escrita. Para motivá-los, as atividades precisam, então levá-los a se sentirem

capazes de se envolver e de completar a tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela; controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita. Essa autopercepção de competência e controle, cuja recompensa é a autogratição, é conceituada como motivação intrínseca, concebida do ponto de vista cognitivista, em oposição ao conceito behaviorista de motivação, cujo foco está em recompensas externas, chamado de motivação extrínseca.

Para o ensino, segundo Vieira (2005), a percepção de competência é muito importante no que tange ao engajamento em tarefas. Se o aluno não se percebe competente numa área, maior sua necessidade de assistência externa para se desincumbir de uma tarefa. Desse modo, Vieira (2005, p. 73) diz que:

A ideia é que quando os estudantes se apropriam de sua escrita, seu nível de engajamento será mais alto. Assim, todo redator, do principiante ao profissional, deve ser encorajado a apropriar-se de seu texto, usando a escrita para expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e para buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais. (VIEIRA, 2005, p. 73).

Visando, então, propiciar uma maior motivação para redigir, Vieira (2005) lista, em um quadro, algumas atitudes de intervenção possíveis cujos princípios e práticas aceitamos como norte em nossa pesquisa, de acordo com as possibilidades e dificuldades verificadas na turma, considerando a SD que foi aplicada. Vejamos a seguir:

Quadro 2 – Motivação e envolvimento na produção escrita

ELEMENTOS BÁSICOS	PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	EFEITOS GERADOS
a) Competência + assistência b) Controle (texto/situação de escrita)	Encorajar a apropriação do texto; Compartilhar e demonstrar atos de escrita ao aluno (o prazer e as dificuldades); Oportunidades para autorregulação.	Engajamento mais alto na leitura (a) e na escrita (b) > maior competência/ controle.
Tempo	Concentrar períodos para escrever, instituindo a regularidade	Maior competência e controle
Propriedade (<i>ownership</i>)	Controlar a situação de escrita e a tarefa dentro do gênero e formato: - variar temas/assuntos - focalizar uma audiência - encontrar a própria “voz” expressando significados e opiniões - ler/redigir textos autênticos, criando propósitos	Domínio sobre o texto e maior prazer na escrita.

	comunicativos e situações reais de escrita.	
Resposta (retorno, réplica)	Ler/ouvir/compartilhar textos Trabalhar em pequenos grupos, antes de trabalhar de forma independente.	Oportunidades de trocar e comentar textos com os colegas, obtendo respostas específicas.
Complexidade da tarefa – usar habilidades e conhecimentos prévios; propor tarefas que possam ser executadas com êxito (Bereiter e Scardamalia, 1982).	Propor tarefas que doseem: - conteúdo (assunto) - forma (gênero, formato) - função (propósito do texto) Ex.: assunto novo + formato de texto conhecido + função conhecida.	Confiança reforçada pela possibilidade de sucesso, de dar conta da tarefa, estimulando a percepção da competência.
Percepção abrangente do processo de redigir (similar em língua materna e língua estrangeira – dominar o código linguístico não é o maior problema)	Focalizar em separado de processos de composição/transcrição (gerar/organizar ideias x ortografia e gramática).	Reforço da experiência de sucesso > nível mais alto de competência percebida > engajamento com tarefas semelhantes

Fonte: Adaptado de VIEIRA (2005).

Além desses elementos, a autora aponta outros aspectos práticos que podem ampliar a motivação para escrever. São eles:

- a) trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar, explorando textos variados, observando padrões ortográficos e construções sintáticas, explorando o potencial da internet e os acervos disponíveis, pois a leitura contribui para a escrita mais que o próprio ato de redigir;
- b) integrar a escrita à mão com a escrita digital, transitando do papel à tela do computador, exercitando em cada uma das modalidades de escrita os aspectos que melhor favorecem;
- c) recriar situações comunicativas autênticas e propósitos para escrever, como anúncios, manchetes, orações, bilhetes, cartas, notícias, entre outros, indo dos mais simples aos mais complexos, e
- d) buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos, criando situações de modo que os estudantes possam comentar e criticar o que foi produzido.

Diante do exposto, procuramos, ao longo das aulas dos módulos, contemplar nas atividades os aspectos que podem motivar o aluno a escrever, dominando pouco a pouco seu texto, propiciando-lhe a construção de experiências positivas, ainda mais porque está em jogo o despertar da consciência de que a escrita é um processo, como veremos na seção a seguir.

3.3 Escrita como processo

Iniciando com questionamentos como por que é difícil aprender a redigir, quais são as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto, como as crianças escrevem e se desenvolvem como redatoras, quais os comportamentos característicos dos bons e dos maus redatores, entre outros, que foram propostos por Vieira (2005, p. 80), para saber mais sobre o processo de produção de textos na escola.

Em cada exercício de linguagem escrita praticado na escola é fundamental prever para quem se vai escrever. As redações escritas “para ninguém”, que, segundo Antunes (2009), desconsideram o outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficiência dos métodos de que somos testemunhas há várias décadas. Essa produção textual “para ninguém”, de que trata a autora, reflete-se nas inseguranças manifestadas pelos alunos. Quando estes escrevem, é unicamente para o professor, porque visam merecer uma nota e passar de ano. Ora, se a escrita tem tantas funções na sociedade, sendo de ordem prática, não faz sentido cristalizá-la em fins puramente escolares.

A escrita, segundo Koch e Elias (2009), pode ter vários focos. De acordo com as autoras, há correntes de produção textual que colocam o foco da escrita na língua, outras que focam no escritor e, por último, na interação.

Com o foco da escrita na língua, bastaria, tanto ao escritor como ao leitor, ter conhecimento do código utilizado no texto, sem espaço para implicitudes, havendo centração na linearidade, de modo transparente.

Com o foco da escrita no escritor, o texto é visto como produto lógico do pensamento (representação mental) do escritor, ou seja, uma expressão do pensamento e das intenções do autor, mas que não leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, pois não considera a interação que há no processo (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

No entanto, não se deve considerar, segundo as autoras, o foco apenas no código ou apenas no escritor, mas na interação.

Essa é a diferença em relação às concepções anteriormente descritas, visto que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

Desse modo, a primeira condição necessária ao professor que ensina a redigir é que tenha em mente que "a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada" (VIEIRA, 2005, p. 80). Escrever é um ato que requer sentido, afinal, comunicar-se, é um ato de interação social, é prática, é vivência.

Os processos psicológicos ou mentais acionados durante a produção de um texto não acontecem, necessariamente, numa ordem lógica. Podem vir simultaneamente, o que pode levar o redator a sentir que tem conflitos e, conseqüentemente, estancar diante dessa dificuldade inicial.

Logo, para produzir um texto, é preciso ter determinados os pontos que indicam exatamente o que fazer, o que facilita o trabalho de qualquer escritor. Vieira (2005) considera que, para despertar o prazer de escrever, há que se levar em conta os seguintes argumentos: um é a funcionalidade da escrita, já falada anteriormente; outro, diz respeito à própria natureza da escrita, tão distinta da fala.

Embora a escrita em papel seja um ato solitário em que não se conta com a reação do interlocutor, por causa da própria distância espacial que separa autor e leitor, a consciência da audiência é o que impulsiona o texto que está sendo produzido. Em outras palavras, no ato de redigir já está inscrito o virtual leitor do texto. E é essa consciência aparentemente contraditória entre ausência e presença do destinatário da mensagem que vai moldar os procedimentos do redator. (VIEIRA, 2005, p. 82)

Concordamos com Serafini (2003, p.17) quando afirma que escrever um texto "não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para realizar a contento um trabalho é preciso conhecer as regras do jogo". As regras que a autora propõe são as seguintes: ter um plano; ordenar as ideias; organizar o texto; corrigir. Essa distribuição das etapas do trabalho permite que se trabalhe melhor. Da mesma forma, Koch e Elias (2009, p. 37) evidenciam que:

[...] em sua atividade, o escritor recorre a conhecimentos armazenados na memória relacionados à língua, ao saber enciclopédico, a práticas interacionais. Esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 37).

Para Koch e Elias (2009, p. 34), a escrita é uma atividade que demanda esforço e as estratégias a seguir:

- a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- c) “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- d) revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Há muitas maneiras de percebermos os subprocessos e as habilidades implicadas na produção de um texto, como mostram Serafini (2003); Koch e Elias (2009). Vieira (2005, p.84) também menciona, em sua obra, modelos do tipo “ensaio, esboço, edição e revisão”; “ensaiar, escrever e passar a limpo”; “extrapolar e resumir”; “coletar e conectar”; “desenvoltura, coerência e precisão”; “gerar/organizar ideias, produzir texto e revisar”; “elaboração, expressão e revisão”; “planificação, textualização, revisão”.

Nessa visão processual do ensino da escrita, todas essas maneiras convergem para o consenso de que há operações mentais de natureza diferente e conflitante e, para fins pedagógicos, é interessante separar as atividades de *composição* e de *transcrição*, segundo o conceito de Smith *apud* Vieira (2005, p. 84): “Segundo ele, a atividade de compor diz respeito à geração, seleção, organização de ideias e sua tradução em linguagem. Já a atividade de transcrever refere-se ao ato físico de registrar as palavras.”

Na prática, compor e transcrever são aspectos concorrentes e, para a autora, a solução pedagógica seria separar as duas atividades da seguinte forma:

[...] primeiro levar o aluno a compor, sem se preocupar com a transcrição; depois orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto). Estas colocações já nos permitem rever os critérios de avaliação de redações, mostrando-nos como estamos equivocados quando elegemos a correção gramatical e a ortografia como metas principais para a habilidade de redigir. (VIEIRA, 2005, p. 85).

Assim, como ensinar a redigir sob a ótica da escrita como processo? De início, tendo em mente que as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto têm valor. No entanto, o exercício das habilidades de escrita em separado pode ter a desvantagem de levar o

aluno a achar que o processo é uma atividade fragmentada. Para, então, evitar essa percepção, é preciso, além dos exercícios, redigir textos completos.

De já, temos consciência de que nenhuma abordagem para o ensino da escrita é absoluta. Nas palavras de Vieira (2005, p. 87):

A redação requer método múltiplo, já que envolve diferentes tipos de capacidades e habilidades. E nada substitui o bom senso do professor. Assim, por exemplo, se ele julgar necessário reforçar determinados padrões de texto, recorrendo à abordagem imitativa, estará procedendo de forma adequada. Da mesma maneira, poderá usar estratégias de liberação da linguagem na fase de geração de ideias, ou reforçar os recursos de interação verbal professor-aluno ou aluno-aluno nas atividades de revisão de texto. (VIEIRA, 2005, p. 87).

Vieira (2005) sintetiza os pontos importantes para o desenvolvimento da habilidade de redigir a partir de investigações de Krashen (1984 *apud* Vieira, 2005) na área.

O primeiro ponto é a frequência com que se redige. Independentemente da disciplina, escrever exige treino constante, concentrando o tempo disponível e em horário regular, posto que “saber com antecedência quando vamos redigir, cria prontidão para a atividade, que começa interiormente bem antes de colocarmos as palavras no papel” (VIEIRA 2005, p. 88).

O segundo ponto é a correlação entre leitura e escrita. A habilidade de ler compreensivamente permite que quanto mais se leia, mais se observe a composição dos textos, aprendendo-se a lidar com seus padrões de organização, com as intenções do autor e percebendo como se executam diferentes modalidades de usos da escrita.

O terceiro ponto é a frequência em ler x a frequência em escrever. Vieira (2005) afirma que estudos que comparam a frequência em ler e a frequência em escrever revelam que a leitura tem efeito mais forte sobre o desenvolvimento da escrita que a própria frequência com que se escreve.

O quarto ponto é a instrução escolar para o ensino da escrita. Mais do que qualquer outra habilidade, diz a autora, a escrita precisa ser demonstrada. Assim, as instruções que o professor faz ao texto do aluno durante o processo contribuem para que este faça os devidos ajustes, melhorando, assim, sua habilidade de produzir textos.

O quinto ponto é o *feedback* do professor. Este ponto ressalta o papel fundamental do professor nas múltiplas reescrituras por que passa um texto. “O ideal é que sejam feitos vários rascunhos, com o professor presente, comentando cada estágio intermediário” (VIEIRA, 2005, p. 89). Suas correções precisam ser feitas sobre um aspecto de cada vez, especificando as alterações necessárias nos aspectos de composição e de transcrição.

O sexto ponto é a instrumentação gramatical e o desenvolvimento da escrita, e trata do que muito se tem discutido na atual sociedade: instrução gramatical desvinculada do uso prático da linguagem não garante a ninguém uma escrita melhor.

O sétimo, e último ponto, são os processos de composição de bons e maus redatores, e diferencia, em pelo menos quatro aspectos, os que escrevem bem do que os que o fazem mal. São eles:

- a) planejamento: quem redige bem planeja mais. Esse planejamento pode ser gastando mais tempo pensando, tomando notas antes de escreverem, flexibilizando os planos e revisando os esquemas à medida que surgem novas ideias e argumentos. Apenas alguns redatores experientes seguem uma ordem linear, planejando primeiro, em seguida esboçando o texto num rascunho e, enfim, revisando. “Para a maioria deles, o processo de redigir é recursivo, isto é, sujeito a retomadas e alterações em diferentes pontos da produção do texto.” (VIEIRA, 2005, p. 91);
- b) releitura durante a elaboração do texto: as pausas na escrita para a releitura permitem manter o senso de totalidade da composição, planejando o que escrever em seguida e também lembrando o que já foi registrado, fazendo com que o texto avance;
- c) revisão: a diferença entre os escritores experientes dos inexperientes é a revisão, frequentemente confundida com editoração. A revisão, pelos experientes, é uma focalização do significado, servindo para “inventar, acrescentar mudanças de conteúdo e para reorganizar longos trechos da composição” (VIEIRA, 2005, p. 94), ao passo que a editoração, normalmente a preocupação dos inexperientes, é a correção gramatical, a ortográfica e a pontuação, que, se feita antes do tempo, quebra o ritmo da escrita, deixando de conduzir o fio do pensamento; e
- d) consciência da audiência: fundamental, considerando o foco da escrita, como anteriormente dito, na interação. Levar em conta o leitor, como ele poderá receber as palavras e ideias do texto, os conhecimentos que ele precisará ter para compreender o texto e os interesses que ele tem é marca dos escritores que redigem bem, ao contrário dos demais, que “tendem a ficar presos ao assunto do texto e a gastar menos tempo pensando no leitor, por não terem consciência da audiência, ou por não serem capazes de considerá-la na escrita” (VIEIRA, 2005, p. 95).

Essas etapas apresentadas nesta seção foram fundamentais para o processo conduzido em nossa SD, visto permitir aos alunos tomar consciência dos processos que são ativados antes e durante a escrita, bem como nas etapas de leitura, releitura e reescrita, sendo cerne da elaboração das propostas de produção, conforme veremos nas seções correspondentes aos módulos, aos encontros e às atividades desenvolvidas. Para a seção seguinte, veremos como pode ser trabalhada a escrita na escola.

3.4 Escrita na escola

Para antes do início do trabalho de escrita no âmbito escolar, o ideal é que o professor tenha em mente, para definir com clareza junto aos seus alunos na tarefa que deverá ser desenvolvida, os seguintes pontos, segundo Serafini (2003): destinatário, objetivo do texto, gênero do texto, papel do redator, objeto da redação, comprimento da redação, critérios de avaliação. Desse modo:

- a) o destinatário é a pessoa para a qual se escreve, ou seja, o leitor. Como as produções são feitas no contexto escolar, para que o aluno-escritor não dirija seu texto somente ao professor, é importante, nos comandos de produção, esclarecer qual é, ou deve ser, o perfil de leitor para quem se escreve;
- b) o objetivo de um texto precisa ser claro, pois a ele se atrela a avaliação do mesmo, no caso do contexto escolar. Aliás, um texto pode ter mais de um objetivo e isso precisa ser ponto claro entre o professor e o aluno;
- c) a escolha do gênero é, então, essencial para o desenvolvimento do texto por permitir a realização deste com um estilo muito marcante. O gênero permite, inclusive, compreender qual é o papel do redator na produção para, assim, inserir-se ou retirar-se no texto;
- d) o objeto da redação, para a autora, deveria ser deduzido do título da redação (que entendemos, atualmente, como o direcionamento do tema), e explica que, assim como há comandos que expõem detalhadamente o objeto da redação, há também os que pouco oferecem explicações e que convém, em casos como esse, que o aluno explique, “numa introdução, como serão interpretados os termos do problema proposto” (SERAFINI, 2003, p. 28);
- e) a extensão do texto depende essencialmente do objetivo, da disponibilidade de tempo, da capacidade e da rapidez de quem escreve. Entendemos, aqui, que há

gêneros que permitem maior extensão que outros. No contexto escolar, normalmente, nós professores, por razões de ordem prática do dia a dia, pedimos textos com limite de linhas ou parágrafos;

- f) finalmente, os critérios de avaliação do professor ajudam o aluno a “canalizar a própria energia na direção certa” (SERAFINI, 2003, p. 29). Como parte do trabalho com sequência didática, há o partilhamento dos critérios trabalhados, do vocabulário técnico e das características a serem encontradas nos textos produzidos, facilitando a vida do aluno quanto ao que colocar no texto e clareando para o professor o que ele pode esperar desse texto.

Desse modo, para o escritor que se vê diante do papel em branco, independentemente do que vá escrever, é preciso, antes, empenhar seu tempo e esforço em duas etapas fundamentais: a criação de ideias para, assim, passar à produção do texto.

A separação consiste em, primeiramente, levar o aluno a compor, sem a preocupação com a transcrição. Em seguida, orientá-lo para que faça a revisão e a reescrita do texto, colocando-lhe, de modo explícito, que a revisão é parte do processo de redigir um texto.

A etapa de criação das ideias é aquela em que o autor pode “atirar” palavras-chave, protótipos de parágrafos, de personagens, de ambientes, de sequências de acontecimentos, sem o fantasma da censura à criatividade. Aliás, é nesse momento que pode surgir uma “grande sacada” cujo valor do registro possa vir a ser recompensador. Nas palavras de Serafini (2003, p. 31) a “folha de papel na qual listamos os dados recolhidos cumpre a função de prolongamento da memória no mundo visível: é mais fácil escolher num elenco fisicamente visível que num índice feito mentalmente”.

A coleta das ideias que surgiram, ao ser terminada, pede a decisão do que e como usar no texto. Para os textos literários, que são objeto de nossa pesquisa, um passo necessário, na estruturação de Serafini (2003), é a *identificação do ponto de vista*.

Os textos descritivo-narrativos não apresentam ideias predominantes, mas contam fatos e descrevem lugares e pessoas. A estrutura desses textos não é mais dada por uma ideia, a tese, mas pelo ponto de vista, isto é, pelo ângulo de perspectiva do qual são mostrados fatos e objetos. Nas histórias complexas e nos romances, o ponto de vista pode também mudar. (SERAFINI, 2003, p. 45).

Nas palavras da autora, “[...] para fazer uma boa descrição de um objeto ou lugar devemos escolher um ponto de vista; fica por conta de nossa sensibilidade selecionar um ponto de vista interessante, eficaz e, quem sabe, original” (SERAFINI, 2003, p.47). Então, para um

texto narrativo que conta uma história não existe um modo objetivo de narrar, mas um ângulo de perspectiva. Completando o pensamento de Serafini, Koch e Elias declaram que o *como* dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação (KOCH; ELIAS, 2009, p. 36).

Após a seleção das ideias, de sua organização e da escolha do ponto de vista, o escritor pode, efetivamente, passar à produção. Tudo o que foi feito para despertar, coloquemos assim, o escritor para o labor com seu texto é uma hipótese do trabalho final, visto que, ao começar a escrever, novas ideias vão surgindo. E, como nos lembra Serafini (2003, p. 54), “[...] quem se propõe a ensinar a escrever na escola brasileira atual geralmente encontra problemas porque não tem à disposição um modelo único de língua, nem uma tradição de didática da redação que privilegie um dos diversos estilos possíveis.” Frases longas ou curtas, discurso direto ou indireto, ou mesmo o indireto livre, tudo são escolhas com as quais o aluno-escritor vai se familiarizar ao longo de sua jornada escolar, pouco a pouco, conforme suas experiências de leitura e prática com a escrita, progredindo do parágrafo mais simples ao mais complexo. A autora assim define o que é *parágrafo*:

O parágrafo é uma quantidade de texto delimitada por um ponto final; o texto continua a se desenvolver na outra linha, afastado da margem. Ele pode conter vários períodos separados por pontos e por vírgulas. O que importa é garantir que a cada parágrafo corresponda uma única ideia de roteiro. Esta colocação, típica do mundo anglo-saxão e americano, pode parecer excessivamente mecanicista e simplista. Com efeito, é justificada só no nível didático para aqueles estudantes que têm grandes dificuldades para escrever. Este método aliás, deve ser assumido como hipótese de trabalho, mas deve ser revisto à medida que se adquire familiaridade com a língua. Em nome de uma melhor organização do texto, é possível, por exemplo, reagrupar mais de uma ideia do roteiro num único parágrafo ou associar à mesma ideia mais parágrafos. (SERAFINI, 2003, p. 55).

Desse modo, se fizermos um pequeno quadro com a finalidade de melhor visualizar as possibilidades de organização do texto em parágrafos, o que pode ajudar os alunos, temos:

Quadro 3 – Como organizar as ideias em parágrafos

1 ideia	1 parágrafo
2 ou mais ideias	1 parágrafo
1 ideia	2 ou mais parágrafos

Fonte: adaptado de SERAFINI (2003).

Por razões didáticas, Serafini (2003) classifica três principais tipos de parágrafo com características específicas: o parágrafo narrativo, que é constituído por uma sequência de afirmações-informações que não precisam de garantia⁴ e é onde os fatos são expostos em ordem cronológica; o parágrafo descritivo, que contém objetos, lugares e pessoas, geralmente constituído só pela afirmação e pela informação, dispensando a garantia; e, finalmente, o parágrafo expositivo-argumentativo, mais complexo que os anteriores, apresenta em geral todas as características do modelo de Toulmin (cf. nota 8) e que apresenta uma tese com os dados e as observações que podem ser úteis para convencer o leitor de sua validade.

Ainda na classificação do parágrafo narrativo, também chamado de cronológico, Serafini nos mostra um caso particular de apresentação de uma sequência de fatos: o que inclui o *flash-back*, que é a interrupção na sequência cronológica, “introduzindo fatos anteriores, úteis à compreensão da narrativa. Embora não seja tão natural, é possível interromper uma sequência temporal para incluir fatos que acontecerão depois.” (SERAFINI, 2003, p. 58)

Um outro caso de parágrafo narrativo ou cronológico é o que apresenta um procedimento. Procedimentos “são todas as sequências de ações que devem ser cumpridas para se obter certo resultado” (SERAFINI, 2003, p. 59); por exemplo, a enumeração das etapas necessárias ao preparo de uma torta. A descrição correta do procedimento requer que não se inverta a ordem de suas operações elementares.

O parágrafo descritivo, segundo a autora, é importante “[...] para envolver o leitor na história, convencê-lo da tese ou tornar-lhe a leitura mais concreta e viva” (SERAFINI, 2003, p. 58). Dessa forma, é interessante que os personagens, ambientes e objetos não sejam apenas mencionados, mas apresentados com riqueza de detalhes. A generalização pode deixar o leitor indiferente, ao passo que descrições detalhadas podem vir a interessar, envolver, e mesmo emocionar.

Frequentemente, quem não tem grande experiência de escrita considera as descrições óbvias e as abandona porque tende a atribuir ao leitor os seus próprios conhecimentos e experiências. As crianças em geral se aborrecem ao ler as descrições e às vezes pulam o trecho descritivo porque são mais pela trama do que pela apresentação dos ambientes e das características físicas e psicológicas dos protagonistas. Entretanto, à medida que

⁴ Serafini (2003, p. 56-57) apresenta o modelo de Toulmin, que examina quais são as características de um parágrafo que o tornam convincente, isto é, que levem o leitor a compartilhar da mesma tese. São elas: a afirmação, que apresenta a ideia principal do parágrafo; a informação, que contém os dados que apoiam a afirmação; e a garantia, que é a ligação entre a afirmação e a informação e mostra a importância da informação para apoiar a asserção. Ex.: Artur está nervoso: sua e ri sem parar. Afirmação: Artur está nervoso. Informação: sua e ri sem parar. Garantia (subentendida): suar e rir sem parar são sinais típicos de nervosismo.

estimulam a sensibilidade em relação aos textos, elas vão se dando conta de que não é só a ação que torna interessante a história. É tarefa do professor desenvolver essa sensibilidade e esse gosto, em vez de se fixar apenas nos aspectos narrativos de um texto. (SERAFINI, 2003, p. 63).

Serafini (2003) também trata da importância dos parágrafos que conduzem as introduções nos textos. A autora classifica as introduções em: introdução-enquadramento e introdução para chamar a atenção.

A *introdução-enquadramento* enquadra o tema proposto na instrução para a produção textual, realçando sua importância e, às vezes, até antecipando o que será desenvolvido no corpo do texto. “Uma introdução muito comum é aquela em que o estudante coloca questões às quais pretende responder à medida que vai desenvolvendo o texto” (SERAFINI, 2003, p. 72). Normalmente utilizada entre os estudantes, segundo a autora, é característica de quem não faz planejamento e começa a escrever seu texto sem saber o que vai colocar em seu desenvolvimento, mas também por quem pretende reelaborar e expandir o título⁵.

A *introdução para chamar a atenção*, segundo a autora, pretende atrair a atenção e o interesse do leitor utilizando frases de efeito; citações; informações curiosas; exemplos concretos que antecipam problemáticas a serem desenvolvidas no corpo do texto e envolvem emocionalmente o leitor; exemplificações em primeira pessoa, pois “os problemas concretos narrados na primeira pessoa atraem mais a curiosidade do que aqueles apresentados de modo abstrato” (SERAFINI, 2003, p. 74).

Ao final de sua primeira versão de texto, o aluno/escritor tende a fazer uma rápida releitura, normalmente pouco crítica. O ideal é que seu texto possa ser apreciado pelos colegas de sala para que sejam feitas sugestões. Quando a revisão for desenvolvida pelo próprio autor,

⁵ Os títulos poderiam ser classificados, segundo Serafini (2003), em três grandes categorias: o título-frase-de-efeito, o título-estímulo-aberto e o título-roteiro. O título-frase-de-efeito “é geralmente agradável, arguto, suscita a admiração do leitor, pode ser provocativo mas não necessariamente profundo” (p.100), trazendo geralmente citações de personagens importantes ou as afirmações categóricas do professor. Por exemplo: “Já não há mãos dadas no mundo” (Drummond - Unesp) ou “Quando você for martelo, lembre-se que já foi prego” (pichação de parede utilizada na Unesp). Os títulos-estímulo-aberto “propõem um tema de modo muito genérico e neutro e dão mais liberdade ao estudante” (p.101). Por exemplo: “Viver hoje” (Santa Casa-SP), “A televisão” (Poli-USP). Finalmente, os títulos-roteiro “não só propõem um tema, como no grupo precedente, mas também oferecem uma série de pontos de vista, de problemas que devem ser analisados, fornecendo já a pauta do desenvolvimento” (p.101). A autora explica que enquanto um título-estímulo-aberto seria “A televisão”, o título-roteiro solicitaria “Descreva os efeitos positivos e negativos que a televisão causa sobre os jovens da sua geração. Cite especialmente os programas mais interessantes e os mais aborrecidos de que você se recorda, procurando explicar os efeitos positivos ou negativos que cada um teve no seu desenvolvimento” (p.101-102). O que chamamos ao longo de nosso texto de *instrução* se aproximaria mais do que Serafini chama de título-roteiro, por já determinar que informações a produção textual deve conter, porém nós atribuímos mais características ao que é pedido aos alunos a cada produção, como os comandos que determinam que gênero textual será trabalhado, a extensão do texto, a audiência, o objetivo, a temática e outros itens que devem estar presentes na produção conforme a aula e o módulo.

é interessante haver um hiato de tempo entre a primeira escrita e a revisão, para que as ideias se clareiem e possam ser postas na forma apropriada.

Trabalhar a abordagem da escrita como processo lança luz sobre as operações e as habilidades necessárias à elaboração do texto, priorizando-as mais do que ao produto final obtido, o que simplifica a escrita para fins de ensino por tratar dos componentes do processo isoladamente, treinando-os separadamente.

Na verdade, nenhuma abordagem para o ensino da escrita é exclusiva. A redação requer método múltiplo, já que envolve diferentes tipos de capacidades e habilidades. E nada substitui o bom senso do professor. Assim, por exemplo, se ele julgar necessário reforçar determinados padrões de texto, recorrendo à abordagem imitativa, estará procedendo de forma adequada. Da mesma maneira, poderá usar estratégias de liberação da linguagem na fase de geração de ideias, ou reforçar os recursos de interação verbal professor-aluno ou aluno-aluno nas atividades de revisão de textos. (VIEIRA, 2005, p. 87).

No entanto, para Vieira (2005), esse exercício em separado das habilidades da escrita não dispensa a redação de textos completos, devendo o professor cuidar para que o processo de escrita não perca seu caráter integral devido às atividades fragmentadas.

3.5 Letramento literário

Acreditamos que para o desenvolvimento de nosso trabalho é importante ter em mente que, para escrever melhor, para saber o que inserir em seu texto, o aluno deve aguçar seu olhar para o que vai nos textos de outrem – em nosso caso, os que foram escolhidos para compor a sequência – e como foram ditas as coisas que lá estão inseridas. Dessa forma, desenvolvemos, em nossos módulos, práticas que abordam, além da prática da escrita como processo, o letramento literário, posto que a visão que o inclui extrapola as simples leituras e análises das palavras, discutindo conceitos que compõem o acervo cultural dos alunos a partir das ideias presentes nos textos.

Para Cosson (2016, p.23) “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. O autor afirma que se pode trazer ao aluno uma experiência de leitura a ser compartilhada, ampliando-a com informações específicas do campo literário e até fora dele. A maneira de ensinar precisa ser organizada segundo os objetivos da formação do aluno, evidentemente, mas sem o abandono do prazer de ler. Compreende, assim, que o letramento literário é uma prática social e, como

tal, responsabilidade da escola, que deve cumpri-la sem descaracterizá-la, sem negar, mas confirmando o poder de humanização da literatura.

Para promover o letramento literário, Cosson nos conduz a questionar e desconstruir pressuposições sobre leitura e literatura enraizadas no senso comum. A primeira é que os livros falam por si mesmos ao leitor. Ora, “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (2016, p. 26). Ensinar a explorar o texto não é criar uma barreira entre elas e o leitor, mas ajudar o leitor a manipular os textos dominando o discurso literário.

Outra pressuposição é que ler é um ato solitário. Para o autor, mais que o movimento individual dos olhos, ler implica uma troca de sentidos, o que envolve escritor, leitor e sociedade em que ambos estão localizados, “pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. (2016, p. 27) Quando compreender isto, o leitor alcançará um real significado na leitura.

Também uma pressuposição é a ideia de que é impossível expressar o que sentimos na leitura dos textos literários. Esse é outro equívoco que trata a leitura literária como uma atividade tão individual que não poderia ser compartilhada. Pelo contrário, conforme o autor, o efeito de proximidade que o texto literário traz é resultado do diálogo que travamos com o mundo e com os outros, inseridos que estamos em uma sociedade. O que levamos ao texto é mais único do que o que ele nos oferece, o que explica as diferentes leituras que fazemos do mesmo texto em diferentes etapas de nossas vidas.

A última pressuposição de que trata o autor é que “a leitura literária praticada na escola, também chamada análise literária, destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar seus mecanismos de construção” (COSSON, 2016, p. 28). Para Cosson, a literatura mantida “em adoração” torna-se estranha ao leitor, ao passo que a leitura literária que lhe fornece ferramentas para exploração do texto o convida à interação, como um processo de comunicação.

O autor conclui que, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler, com vistas a criar um hábito de leitura, mas fornecer-lhes “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. (COSSON, 2016, p. 30)

Nossa seleção de textos para a SD foi inspirada em temas que os alunos costumam observar na vida diária. Tivemos preferência por textos que circulam em meio eletrônico, extraídos de *sites*, *blogs* e de redes sociais, ou seja, contemporâneos, e com temas atuais. Cosson (2016, p.34) distingue os dois termos que normalmente são usados como sinônimos na

adjetivação da produção literária da seguinte forma: “[...] obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”.

Fizemos uma seleção prévia dos textos, mas, à medida em que as aulas avançavam, abrimos a perspectiva para assuntos que eram mencionados em sala e trouxemos outros textos, inclusive publicados em livros, variando as autorias, porém mantendo ainda o dinamismo e a contemporaneidade. Esse material se encontra na seção correspondente.

4 NATUREZA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Apresentaremos, nas seções seguintes, a metodologia e os procedimentos adotados em nossa pesquisa, realizada em uma escola pública municipal de São Luís, Maranhão.

4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma das turmas de 9º ano de uma unidade de educação básica municipal de ensino fundamental de 1º a 9º anos. A escola tem um anexo, próximo, onde funcionam turmas de 1º ano (3 salas). Situa-se na área Itaqui-Bacanga, em um bairro considerado de difícil acesso por sua pouca oferta de ônibus, no município de São Luís, capital do Maranhão, ilha de Upaon-Açu.

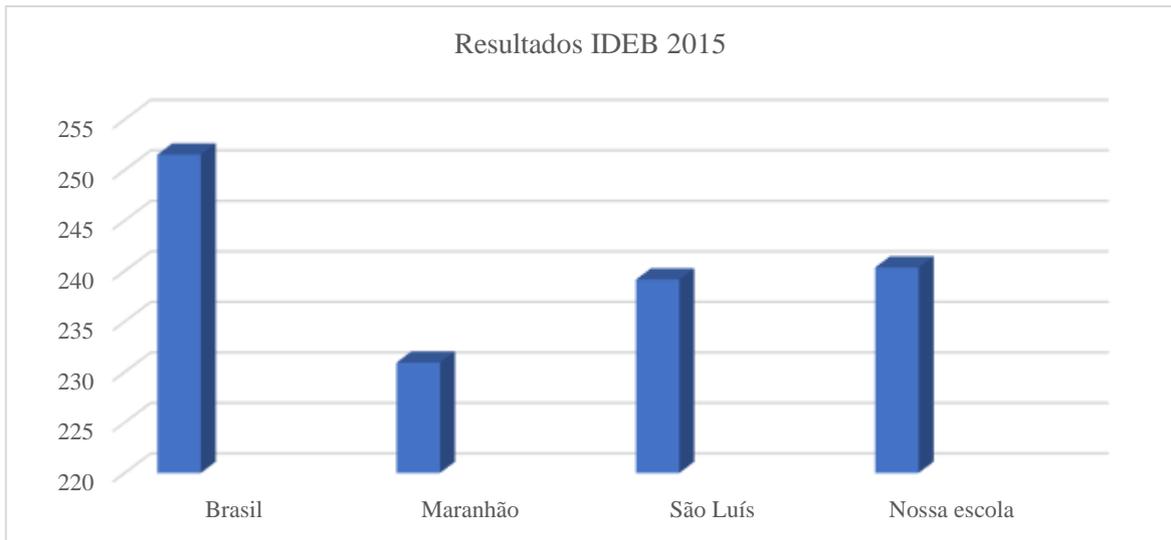
Antes pouco populoso, o bairro tem aumentado de tamanho pela chegada de moradores, alguns oriundos de diversas cidades do interior, mas também vindos de outros bairros, pois algumas melhorias para a valorização da área têm acontecido, como a construção da escola e, recentemente, a quadra de esportes em sua área; do posto de saúde; da associação onde ocorre a conhecida Festa da Macaxeira e, mais recentemente, a criação de um conjunto residencial do programa do governo federal Minha Casa, Minha Vida.

No turno matutino, nesta escola, funciona o ensino fundamental (EF) – anos iniciais (1º ao 5º ano), e no vespertino, o EF – anos finais (6º ao 9º ano), sendo 2 turmas de 6º ano, 2 turmas de 7º ano, 2 turmas de 8º ano e 1 turma de 9º ano.

Segundo os indicadores contextuais da Prova Brasil, o nível socioeconômico da escola está em médio baixo. O indicador de adequação da formação docente⁶, que analisa a formação dos docentes que lecionam nos finais do EF na escola, é 85%. Observando as médias de proficiência, em relação às médias das escolas do Brasil, do Maranhão e de São Luís, comparando-as à nossa escola, temos:

⁶ Apresenta o percentual de disciplinas, em cada etapa, que são ministradas por professores com formação superior de Licenciatura (ou Bacharelado com complementação pedagógica) na mesma disciplina que leciona. Fonte e site para consulta: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.sea> m. Acesso em: 3 de janeiro de 2018.

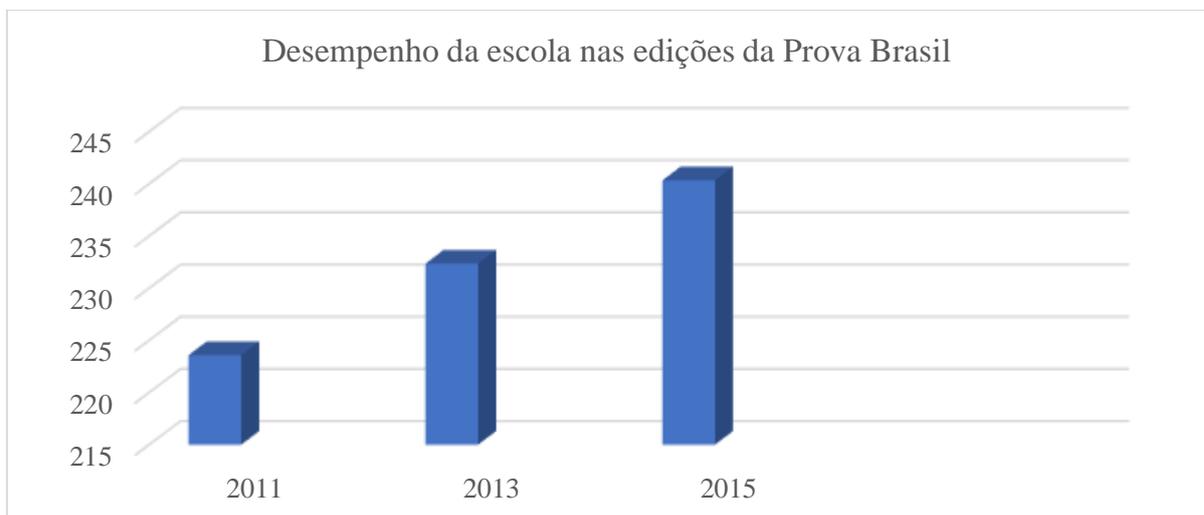
Gráfico 1 – Resultados IDEB 2015



Fonte: INEP (2018)).

O gráfico acima mostra que o desempenho da escola ficou abaixo das médias de proficiência em Língua Portuguesa em leitura do País em 2015. No entanto, está acima das médias do estado e do município ludovicense, que apresentaram indicadores 230,93 e 239,15, respectivamente. A escola obteve 240,34, ou seja, pouco mais de um ponto acima, o que não deixa de ser uma conquista para a gestão e o corpo docente, visto todos os entraves no processo educacional. Além do que, se observarmos os indicadores de proficiência em LP no 9º ano na escola ao longo das três últimas edições da Prova Brasil, veremos que tem havido um progresso, como constatamos a seguir:

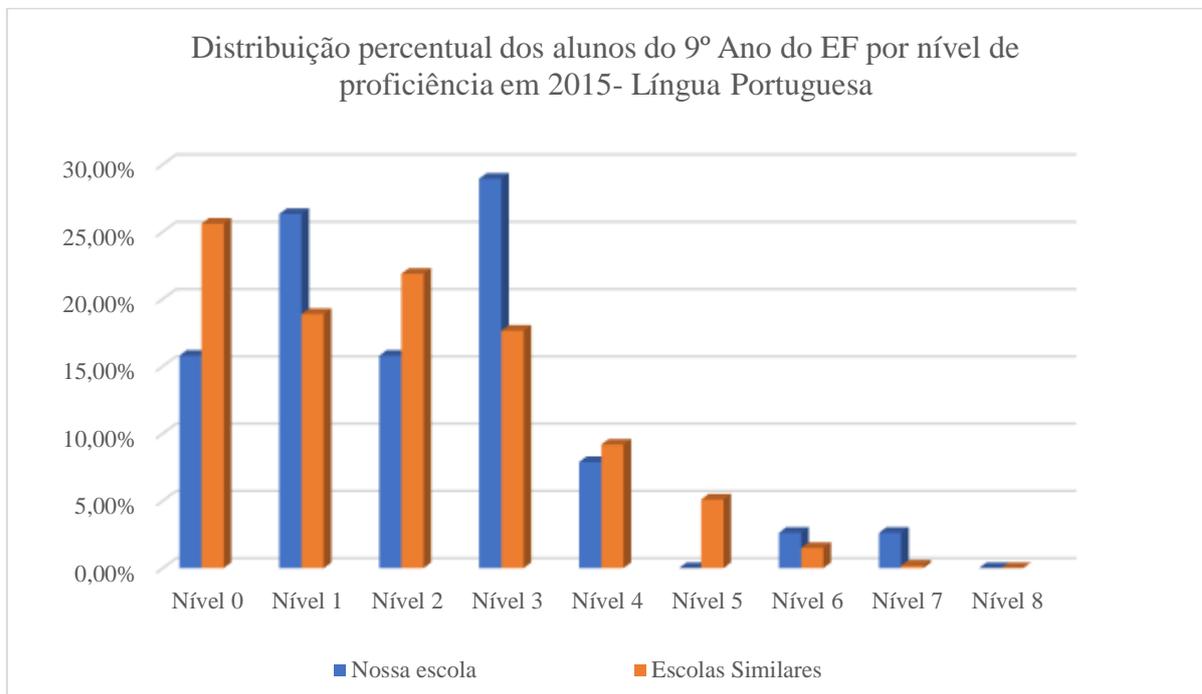
Gráfico 2 – Desempenho da escola nas edições da Prova Brasil



Fonte: INEP (2018).

Os níveis de proficiência em Língua Portuguesa classificados pela Prova Brasil são 9 (nove) e avaliam a capacidade de leitura dos alunos. O desempenho, por nível de proficiência⁷, da turma de 9º ano no IDEB⁸ a seguir é referente ao ano de 2015:

Gráfico 3 – Distribuição percentual dos alunos do 9º Ano do EF por nível de proficiência - Língua Portuguesa



Fonte: INEP (2018).

Para a aplicação da SD foi escolhida a turma do 9º ano do ano letivo de 2017, que contava com 46 alunos no início do ano, no turno vespertino. Ao longo do ano, alguns alunos trancaram matrícula e/ou foram transferidos, resultando no número de 43 alunos frequentes ao final do ano letivo. O público tem entre 14 e 15 anos em sua maior parte. Por ser uma turma que antecede o ingresso no ensino médio, é-lhe dispensada atenção especial no que tange a projetos e preparação para a seleção na etapa posterior da Educação Básica.

A carga horária da disciplina Língua Portuguesa é de 5 horas-aula por semana, sem divisão formal interna de assuntos, havendo flexibilidade para o trabalho com leitura, produção textual, gramática e projetos, tanto internos à escola como parcerias externas com essa.

⁷ Os níveis de proficiência descritos pelo Inep encontram-se nos anexos deste trabalho.

⁸ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica criado pelo Inep em 2007, cuja escala vai de zero a dez. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A fonte e o site oficial para consulta estão disponíveis em < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>.

A opção por trabalhar a pesquisa nessa turma deu-se por ser a série que se prepara para avançar para o ensino médio, podendo, assim, ter um reforço em sua competência discursiva através da prática da leitura e da produção escrita como processo.

Ao mesmo tempo, é importante que os alunos se interessem mais e mais por leitura e, sabendo que este público não aprecia leituras longas, como as dos romances, por exemplo, a crônica literária é uma excelente sugestão por suas temáticas que, em vários exemplos, é próxima da realidade do aluno, além de contar com textos breves e dinâmicos.

Por fim, era de interesse da escola que os alunos dessa turma saíssem do ensino fundamental com segurança no que se refere a produzir textos escritos em gêneros específicos de uso cotidiano, acionando, assim, conhecimentos que foram aprofundados e consolidados nas aulas de anos anteriores.

4.2 Participantes

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos que frequentam a turma do 9º ano, no turno vespertino do ano letivo de 2017, na escola, da rede pública municipal de ensino de São Luís, no Maranhão. Em sua maioria, residem na área que abrange o Argola e Tambor, o Gapara, a Cidade Nova e adjacências. A maioria dos alunos, tendo em vista sua idade, apenas estuda e mora com os pais e/ou responsáveis.

Ao longo do ano letivo a turma teve algumas alterações em seu público, com dois estudantes que pediram transferência de escola e outro que trancou a matrícula. Assim, frequentando efetivamente as aulas, foram 43 (quarenta e três) alunos. No entanto, dentre esses, apenas uma média de 20 (vinte) alunos se interessou em participar do projeto de escrita.

A turma, em si, é caracterizada pelos próprios alunos, bem como por professores, como composta por um público cuja falta de interesse e de motivação de vários estudantes prejudica aqueles que desejam realmente se dedicar. A sala é muito cheia e, devido à natural predisposição que têm os adolescentes para a distração e a conversa, em vários momentos é um desafio para se conseguir sua atenção e envolvimento nas atividades. Percebemos, nos contatos iniciais com a turma completa, que são poucos, infelizmente, que demonstram real empenho em participar.

Os alunos que optaram por integrar o projeto desenvolveram as atividades propostas em cinco módulos, realizadas em 11 (onze) encontros, de 2 (duas) horas-aula cada⁹, durante os meses de outubro a dezembro, conforme cronograma previsto.

4.3 Materiais

O material analisado na pesquisa é constituído pelos textos produzidos pelos alunos que participaram de todas as atividades desta sequência. Portanto, para a análise, consideramos apenas 13 (treze) alunos no total.

Para a composição do trabalho, denominamos os textos produzidos nesta SD da seguinte forma:

- a) *produção inicial A* (PI-A), realizada após 3 (três) encontros com um total de 4 (quatro) horas/aula, constando atividades de leitura de crônicas que serviram como norte para a primeira escrita dos alunos, fazendo uma breve sensibilização de características do gênero.
- b) *produção final A* (PF-A), realizada após o segundo módulo da sequência, reescrevendo a PI-A, texto sem circulação social, mas com o intuito de desenvolver a competência comunicativa do aluno.
- c) *produção inicial B* (PI-B), realizada após os módulos 3 (três) e 4 (quatro), já visando a circulação social do texto.
- d) *produção final B* (PF-B), realizada após o módulo 5 (cinco), quando os alunos tivessem aperfeiçoado sua competência comunicativa escrita e se apropriado do gênero estudado, cumprindo o propósito comunicativo da proposta de produção, visando a divulgação do texto.

Para a realização da produção inicial, utilizamos cópias de uma crônica, acompanhada de uma proposta de produção, elaborada de acordo com a temática do texto e associada à realidade dos alunos, contextualizando uma possibilidade de ligar o mundo real ao mundo virtual, e uma cópia da folha de produção textual a ser utilizada em nosso projeto.

Durante o desenvolvimento dos módulos da SD, utilizamos cópias dos textos e atividades propostas, distribuídas individualmente. Também foi feito o uso do quadro branco,

⁹ À exceção dos dois primeiros encontros, de 1 hora/aula cada um.

incol e apagador, e de algumas imagens impressas em folha sulfite para ilustrar o conteúdo de algumas crônicas, de acordo com o planejamento de cada encontro.

Para que houvesse a etapa pós sequência didática, que corresponde à circulação social do texto no gênero produzido, os alunos que desejaram realmente publicar seus escritos dentro do gênero crônica literária produziram um material específico para tal (PF-B), a partir da escolha de temáticas que agradaram a cada um individualmente. Esse material, que também constará de nossa pesquisa, corresponde aos textos de 4 (quatro) alunos apenas, e apresentaremos, na seção destinada, as produções iniciais (PI-B), uma primeira reescrita e, por fim, as produções finais (PF-B).

4.4 Procedimentos

Antes de aplicarmos a SD com os alunos, realizamos momentos de socialização da seguinte forma: explicamos a importância do projeto à direção da escola, aos professores e aos pais dos alunos da turma escolhida para a execução do projeto, visando o fortalecimento da proposta. Com os professores foi feito um momento de reunião uma semana antes do início do projeto. Com os pais, realizamos uma reunião para a socialização e igualmente para pedir seu apoio no incentivo à participação dos alunos. Infelizmente, foram poucos os pais responsáveis que compareceram à reunião, situação que ocorre normalmente quando se dão as reuniões de pais e mestres na escola.

Foram realizados 11 (onze) encontros de duas horas-aula (de cinquenta minutos cada uma), que ocorreram entre os meses de setembro e novembro de 2017. Entre a primeira fase, que compreende a socialização do projeto e a busca pela adesão, as primeiras leituras e a produção inicial A, totalizando 3 (três) encontros num total de 4 horas/aula, e o início da segunda fase, que compreende os módulos propriamente ditos do processo de escrita, até a produção final A, num total de 3 (três) encontros, houve um intervalo de, aproximadamente 1 (um) mês, tempo destinado à apreciação da PI-A, análise e elaboração dos módulos da sequência de atividades. Para a posterior culminância, que coloca os textos em circulação social, houve mais 5 (cinco) encontros, agora com um público mais reduzido, que realmente desejava publicar suas produções.

Destinamos dois horários, às terças-feiras, que estavam ociosos para os alunos, pois correspondiam aos horários das disciplinas de Arte e Ensino religioso, cuja professora estava

afastada em virtude de uma licença de saúde, para o desenvolvimento do projeto, sem alterar a rotina das aulas de Língua Portuguesa.

Como primeira atividade, lemos o texto *Prova falsa*, de Stanislaw Ponte Preta (cf. Apêndice A), com a turma completa. Fizemos o exercício de interpretação do texto e breve leitura de *Abandono de Animais é crime e precisa ser denunciado* (cf. Apêndice B), uma reportagem, para que os alunos percebessem diferenças entre os gêneros (2 horas/aula).

O encontro seguinte teve a leitura do texto *O chato da vez*, de Anaximandro Amorim (cf. Apêndice C), e atividades de interpretação. Dentre as questões, havia a instrução, que propunha os comandos para a criação de um texto em forma de crônica – com o que os alunos puderam perceber a respeito do gênero durante os encontros -, e, a partir disso, nestas 2 (duas) horas/aula, os alunos fizeram sua produção inicial¹⁰. Esses textos compõem a *produção inicial* dos integrantes do projeto.

Os módulos elaborados para o trabalho que visavam melhorar os aspectos da escrita dos alunos considerando o processo, bem como os procedimentos de escritor, compreenderam atividades de leitura, exercícios de compreensão e interpretação dos textos e de produção de textos escritos, mediados pela professora pesquisadora, dentro do gênero crônica literária; discussões sobre os temas presentes nas crônicas, aproximando-os da realidade dos alunos com o objetivo de desenvolver nestes sua capacidade de observação e reflexão para a produção textual.

Foram apresentadas à turma, de maneira coletiva, as principais dificuldades diagnosticadas na produção inicial. Procuramos não focalizar, de início, a editoração¹¹ do texto na folha de produção. No entanto, não deixamos de trabalhar em sala elementos como o cuidado com a pontuação, a paragrafação e a ortografia. O conteúdo das aulas de cada módulo está descrito na seção correspondente.

No decorrer dos módulos, os alunos realizaram atividades de revisão e reescrita dos seus textos, observando tanto a estrutura do gênero quanto o seu conteúdo, orientados pela professora pesquisadora e também recebendo ideias e sugestões dos colegas, em um *feedback* colaborativo. Dessa forma, chegaram ao seu texto final, aplicando, na medida de sua

¹⁰ Obs.: o 4º horário, que foi escolhido para ser o momento da produção inicial, foi prejudicado por dois fatores. O primeiro foi que o professor de educação física da escola convidou os alunos para antecipar sua prática e vários não voltaram do recreio para a aula do projeto. O segundo fator foi que nesse dia aconteceu uma briga com agressão física entre uma aluna da sala e outra aluna de outra turma, o que deixou a escola inteira agitada. Os 20 (vinte) alunos que permaneceram em sala para a produção felizmente mostraram-se interessados, embora vários dissessem que não levavam jeito para escrever. Apenas alguns alunos passaram a limpo seus textos.

¹¹ Ver seção Escrita como processo.

conscientização, os conhecimentos adquiridos e as dúvidas esclarecidas durante a sequência de atividades.

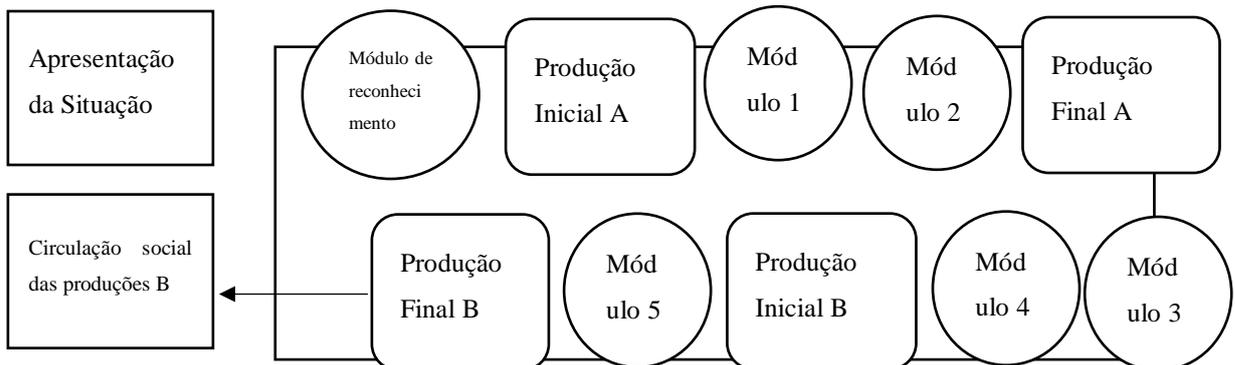
Nossa proposta incluiu a circulação social dos textos para uma audiência real, o que consistiu em uma culminância do projeto de escrita. O acordo feito com os alunos foi a publicação interna de uma versão artesanalmente produzida de um livro de crônicas, para que pudessem marcar o momento e guardar um livro físico como recordação, e a publicação em suas páginas pessoais na rede social *Facebook*, plataforma que os alunos apreciam utilizar com certa frequência, posto que nosso trabalho teve como material para leitura textos retirados da internet, como o próprio *Facebook*, *blogs*, *sites*. Para esta etapa, somente cinco alunos frequentaram assiduamente (alguns outros, esporadicamente), sendo que apenas quatro produziram um texto individual, que passou pelo mesmo processo de reescrita, e que teve sua publicação na plataforma e também em um formato artesanal impresso para que suas famílias e comunidade escolar possam prestigiar o momento, na tarde de autógrafos.

As produções finais serão analisadas no capítulo a seguir, em relação à apropriação das características do gênero estudado bem como de sua estrutura composicional, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram desenvolvê-la satisfatoriamente e se a estrutura e a aplicação da sequência de atividades favoreceu o desenvolvimento da competência textual e discursiva dos estudantes que integraram a pesquisa, de acordo com o que foi observado em suas produções iniciais, examinando seu desempenho em ambas as produções.

Para o desenvolvimento de nossas atividades do projeto, planejamos os encontros com base nos estudos realizados a respeito do procedimento Sequência Didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) como estratégia de ensino dos gêneros textuais, na proposta de adaptação da sequência didática conduzida por Swiderski e Costa-Hübes (2009), na proposta de circulação social do gênero discursivo produzido em sequências didáticas de projetos pedagógicos de Lopes-Rossi (2011), e dos procedimentos das etapas de escrita, como planejamento, edição, revisão e reescrita do texto, segundo Vieira (2005) e Serafini (2003).

O planejamento de nossa SD abrange 12 (doze) etapas, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 4 - Proposição de sequência didática para o projeto de escrita



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2013); SWIDERSKI; COSTA-HÜBES (2009); LOPES-ROSSI (2011).

Nossa sequência foi pensada para 2 (duas) etapas distintas. Na primeira, etapa A, uma produção textual para trabalho em sala, com o mesmo tema, com a expectativa de serem colocados nos textos elementos que respondessem ao enunciado instrucional da atividade que segue a crônica lida no dia; na segunda, etapa B, uma produção que já seria composta visando a circulação social, com tema livre, à escolha dos alunos, a partir das discussões sobre o que pode ser tema de uma crônica.

Pela necessidade de uma SD mais completa, inserimos, ao modo de Swiderski e Costa-Hübes, entre a apresentação da situação de comunicação e a produção inicial, um módulo de reconhecimento do gênero. E após o término de nossa SD, inserimos, ao modo de Lopes-Rossi, um módulo para a divulgação social dos textos.

4.4.1 Primeira etapa: da apresentação da situação à produção inicial

Entre a apresentação da situação e a produção inicial (PI), utilizamos 4 (quatro) horas-aula. No primeiro encontro fizemos, no 1º (primeiro) horário, a socialização do projeto com os alunos e incentivamos a adesão, expondo as vantagens de trabalharmos o aprendizado de um gênero como a crônica em forma de sequência de aulas e atividades. Não houve manifestação de unanimidade de interesse em participar do projeto. Na realidade, apenas metade da sala pareceu desejar integrar o projeto. Quando perguntados sobre o motivo que não os animava, vários responderam: “preguiça de ler, professora; preguiça de escrever, professora; ah, eu não gosto de ler muito não. Leio porque sou obrigada e não vale nem nota mesmo...”

Apesar da inicial resistência de boa parte da sala, colocamos aos alunos as vantagens de sua participação, visto que a principal finalidade da sequência de atividades seria o desenvolvimento de sua competência escrita, por meio da aprimoração de suas habilidades leitoras, oportunidade de ampliação da criatividade e desenvolvimento das habilidades e procedimentos de escritor, como o planejamento das ideias, a releitura, a revisão, a reescrita – que, sabemos, não fazem parte da rotina dos alunos, salvo raras exceções –, utilizando como base o estudo das características do gênero textual crônica literária.

No horário seguinte, com a turma completa, iniciamos o módulo de reconhecimento realizando a leitura do texto *Prova falsa*, de Stanislaw Ponte Preta. Leitura silenciosa, seguida de leitura em voz alta por parte da professora-pesquisadora, porém sem realizar a atividade que acompanhava o texto. Começamos a trabalhar com a turma algumas características que a sensibilizariam para o gênero, como a presença de um título interessante, para a criação de um texto a partir de uma situação do cotidiano e que o cronista resolveu contar ao leitor, ao bom humor e à leveza das palavras trazidas no texto.

No segundo encontro, com 1 hora-aula, na semana seguinte, fizemos a continuação da aula anterior no primeiro horário, realizando o exercício de interpretação do texto *Prova Falsa*. No horário seguinte, realizamos breve leitura do texto *Abandono de Animais é crime e precisa ser denunciado* para que os alunos percebessem a diferença entre a crônica e a reportagem, embora ambas falassem, cada uma a seu modo, de criação de animais de estimação.

Chegamos aos terceiro encontro, com 2 (duas) hora-/aula, e realizamos a leitura do texto *O chato da vez*, de Anaximandro Amorim (cf. Anexo D). No 1º horário destinado a nossas aulas, tudo transcorreu relativamente normal, com a turma completa lendo e realizando parte das atividades. Porém, nossa Produção Inicial deveria acontecer após o recreio, pois a organização da grade de horários compreendia 1 hora-aula antes do recreio e a 1 hora-aula seguinte, após o recreio.

Esse horário que foi escolhido para ser o momento da PI, foi prejudicado por dois fatores. O primeiro foi que o professor de educação física¹² da escola convidou os alunos para antecipar sua prática e vários não voltaram do recreio para a aula do projeto. O segundo fator foi que nesse dia aconteceu uma briga com agressão física entre uma aluna da sala e outra aluna de outra turma, o que deixou a escola inteira agitada. Os 20 (vinte) alunos que permaneceram

¹² O professor de educação física não estava presente na reunião de socialização do projeto com os professores e, por isso, não sabia que a professora-pesquisadora ocuparia aquele horário que estava ocioso para os alunos.

em sala para a produção felizmente mostraram-se interessados, embora vários dissessem que não levavam jeito para escrever.

Demos prosseguimento à atividade que acompanha o texto *O chato da vez* realizando a instrução de produção do quesito 7 (sete). Os alunos receberam uma folha de produção e foram orientados a primeiro escrever seu rascunho em folha à parte e somente quando terminassem, passar seu texto para a folha de produção. A maioria escreveu diretamente na FP. Apenas alguns alunos fizeram um breve rascunho e depois passaram a limpo seus textos.

O que buscamos detectar nessas primeiras produções (PI-A), sem o devido aprofundamento das características da crônica literária, apenas com as leituras e as atividades de sensibilização, no módulo de reconhecimento do gênero, a partir da instrução de produção, foram os itens a seguir:

- i) quantos textos já deram sinais de que os alunos entenderam o que é a “conversa com o leitor” e a expressaram em marcas linguísticas?
- ii) quantos atenderam ao perfil da audiência solicitada na instrução?
- iii) quantos se mantiveram no tema discutido?
- iv) quantos partiram de uma situação vivida/observada para compor seu texto?
- v) quantos narraram essa situação de forma clara para que o leitor pudesse acompanhar?
- vi) quantos atenderam à instrução quanto à presença de título e ao número de parágrafos?

Trataremos, em seção posterior, correspondente à análise, sobre estes resultados.

4.4.2 Segunda etapa: desenvolvimento dos módulos

Aproximadamente 1 (um) mês após a apresentação da situação e a produção inicial, que foram realizadas em 4 (quatro) encontros, o desenvolvimento dos módulos foi iniciado. A partir de então, foram realizados 8 (oito) encontros, de 2 (duas) horas-aula cada um. Foram cinco módulos, com atividades diversas que trabalharam, fundamentalmente, o planejamento das ideias, a organização e a revisão do texto, além da reescrita, que é a ponte para a produção final. O trabalho desenvolvido nos módulos está sintetizado no quadro a seguir e serão detalhados os procedimentos das aulas nos tópicos seguintes.

Quadro 4 – Módulos desenvolvidos na sequência didática (SD)

MÓDULOS	TEMA	FINALIDADE	ATIVIDADE	NÚMERO DE AULAS
Módulo 1	A matéria da crônica	Abstrair, a partir da leitura, a situação que pode ter gerado as crônicas.	Leitura dos textos. Realização das atividades de interpretação. Identificação das situações que geraram as crônicas. Observação da construção da narração.	4 horas-aula
Módulo 2	Releitura e reescrita da PI-A	Revisar o conteúdo e a estrutura das crônicas produzidas (PI-A), a fim de reescrevê-las fazendo as modificações necessárias e/ou sugeridas, adequando-as à instrução.	Conversa sobre as dificuldades observadas nas primeiras produções. Releitura das produções iniciais, individualmente e em duplas, para <i>feedback</i> colaborativo. Reescrita da crônica.	2 horas-aula
Módulo 3	A opinião e a descrição na crônica	Observar a realidade do seu entorno e também de ouvir as opiniões das pessoas que habitam esse ambiente.	Leitura do texto. Realização das atividades de interpretação. Atividade de coleta de impressões de alguém próximo. Confronto ou associação com suas próprias opiniões. Observação de elementos e situações do próprio cotidiano. Uso criativo das palavras: reflexão sobre linguagem conotativa. Elaboração de um pequeno texto.	2 horas-aula
Módulo 4	A linguagem criativa e a verossimilhança na crônica Produção inicial do texto para publicação – PI-B.	Observar as formas criativas de narrar o cotidiano.	Leitura do texto. Realização das atividades de interpretação. Discussão sobre verossimilhança.	2 horas-aula
Módulo 5	Revisão e reescrita do texto para publicação – PI-B.	Observar os elementos estudados ao longo dos módulos na PI-B.	Leitura dos textos. Feedback colaborativo. Releitura da PI-B. Exercício de topicalização.	4 horas/aula

Fonte: Elaborado pela autora.

Nos itens a seguir, apresentamos o relato da aplicação dos módulos, bem como as atividades correspondentes a cada um, em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal em São Luís, no 4º (quarto) bimestre do ano letivo de 2017:

a) Módulo 1 – quarto e quinto encontros – 4 (quatro) horas-aula

A partir da leitura dos textos *Manias* e *Pacto após morte: não podia ver faca* (cf. Anexo E), os alunos praticaram o exercício de observação e abstração da situação que pode ter gerado essas crônicas.

Neste dia, foi feita a leitura da crônica *Manias*. Os alunos puderam refletir, a partir das questões de interpretação e análise do texto, sobre o que são manias e viram também que elas não são exclusividade de pessoas idosas. Na verdade, concluíram que basta o ser humano estar vivo, independentemente da idade que tenha, para começar a calcar camadas e mais camadas de comportamentos que, mais adiante, se tornarão manias. Não houve tempo disponível para os alunos comporem um texto a respeito da matéria *manias* e os alunos pediram para fazer em casa. No entanto, na aula seguinte, ninguém apresentou o texto.

Para o encontro seguinte, que correspondia ao dia das bruxas, a crônica escolhida para leitura, que tomou o primeiro horário, foi *Pacto pós-morte: não podia ver faca*, de Nonato Reis, por ser de gosto dos alunos dessa faixa etária histórias de fantasmas, mistérios e lendas. Nossa atividade foi bastante interessante, pois todos que estavam na sala entraram no ritmo daqueles *causos* contados em prosa pelo jornalista Nonato Reis. O segundo horário foi direcionado à atividade de leitura e interpretação da crônica, em que os alunos puderam observar o ponto de vista do narrador, as situações que deram origem e suporte à construção da crônica, aprenderam vocábulos novos e ainda puderam soltar um pouco da imaginação e criatividade pensando em como eles mesmos fariam seus pactos com alguém – e constatamos que vários querem mais é que seus contratantes se assustem em vida, caso os alunos partam primeiro...

Ao final da leitura, ainda exercitamos uma breve retextualização: se fosse para compor uma manchete de jornal, como eles poderiam criar uma frase de impacto para o leitor que tivesse relação com o texto? Um dos alunos sugeriu: “Homem faz pacto e menino vem buscar”.

b) Módulo 2 – sexto encontro – 2 (duas) horas-aula

Este encontro foi destinado para releitura da primeira produção feita (PI-A). O procedimento inicial foi a tempestade de ideias sobre o que é ser chato e o que é ser legal, cujo registro dessas características nós construímos na lousa, sendo a professora-pesquisadora como escriba. Em seguida, entregamos aos participantes do projeto seus textos.

De início, vários disseram gostar do próprio texto, porém, quando a professora-pesquisadora passou de carteira em carteira pedindo que lessem em voz média, de modo a apenas o próprio aluno e a professora poderem escutar, ele mesmo se dava conta de que havia

algo a consertar. Em alguns casos, faltava o diálogo com o leitor; noutros, uma situação que explicasse o porquê de alguém ser considerado chato ou legal. É a tal situação do leitor na história. Não dá pra jogar em cima dele só o resultado. Tem que mostrar de onde partiram as conclusões. Assim, demos uma folha sulfite em branco para que os alunos registrassem seus rascunhos, suas ideias, por mais que as considerassem absurdas, e daí pudessem extrair o que iria compor o novo texto. Fomos bem claras ao falar da importância de tomar notas: elas servem como um prolongamento da memória (SERAFINI, 2003).

Após esse registro, os alunos tiveram a liberdade de escolher sentar em dupla ou trio e foram lendo seus próprios textos e o dos colegas, para se inspirar ou dar sugestões uns aos outros, num *feedback* colaborativo, enquanto a professora-pesquisadora permanecia dando assistência de um por um. Infelizmente, não conseguimos sentar com todos para dar o devido retorno individual, sendo alguns apenas por orientação coletiva e outros, por bilhetinho com questões gerais.

Então, pegamos o texto *O chato da vez*, fizemos mais uma leitura e, de novo, revimos a questão 7, que é a instrução da produção. Então, os alunos receberam a folha de produção e, assim, fizeram a reescrita (PF-A).

c) Módulo 3 – sétimo encontro – 2 (duas) horas-aula

A partir da leitura da crônica *A cara da rua* (cf. Apêndice F), os alunos fizeram o exercício prático de observar a realidade do seu entorno, sensibilizando-se a partir do uso da descrição na crônica literária, e também de ouvir as opiniões das pessoas que habitam esse ambiente.

Houve uma alteração no quadro do horário da escola, o que colocou os encontros do projeto para o 4º e o 5º horários. As aulas passaram, assim, a não ter uma quebra em seu ritmo, visto que anteriormente eram dois horários, sendo um antes do recreio e o outro depois.

A dificuldade enfrentada na aplicação deste dia foi que alguns dos alunos que integram o projeto se atrasaram, visto que foi um dia atípico na programação da escola. Correspondeu, este dia, à visita da 11ª FeLiS, a Feira do livro de São Luís, realizada no centro histórico da cidade, na Praia Grande. Portanto, neste dia, não fizemos uma releitura dos textos que já começaram a ser reescritos.

Fizemos a leitura do texto *A cara da rua*, de Marcelo Xavier, discutimos as questões e com os alunos (mesmo os que chegaram atrasados) foi feito o acordo da realização da última questão, que é fazer a leitura do texto para alguém em casa e anotar as impressões que a pessoa teve ao ouvir a crônica.

O objetivo desta atividade foi despertar nos alunos a consciência de que uma crônica bem escrita causa alguma reação em seu leitor: uma reflexão, uma emoção. Além disso, eles observaram o modo de descrever empregado pelo autor ao longo dos parágrafos usados na caracterização da rua. Utilizamos como material para essa aula figuras impressas da moda que mostravam, ao longo das décadas, as mudanças citadas no texto.

Neste dia, também, os alunos anotaram os fundamentos que devem estar presentes no texto que eles escrevem, uma espécie de quadro autoavaliativo¹³ criado a partir das características dos textos estudados.

d) Módulo 4 – oitavo encontro – 2 (duas) horas-aula

O encontro começou retomando a atividade da aula anterior, que era fazer a leitura do texto para alguém em casa e anotar as impressões que a pessoa teve ao ouvir a crônica. Apenas uma aluna realizou a atividade, porém foi interessante, visto que a opinião coletada deu espaço para a discussão sobre a liberdade de expressão, fosse no vestuário, no comportamento ou mesmo no vocabulário das pessoas que integram a cara da rua.

A aula do dia foi direcionada a conhecer mais algumas crônicas: *Amor de Macumba* e *Sr. Google Pacheco* (cf. Apêndice G), para que os alunos pudessem observar e compreender melhor de que situações observadas/vivenciadas partiram os textos, podendo ser inesperadas e/ou até pitorescas. Após a escuta dos textos cuja leitura foi realizada pela professora-pesquisadora, foram trabalhadas oralmente as questões de compreensão e identificadas as situações geradoras das crônicas em questão (independentemente de serem reais ou não), compreendendo melhor o que é verossimilhança.

Ao final desse momento, os alunos falaram de vários assuntos que poderiam se tornar temas de textos. Copiamos no quadro e eles, nos cadernos. Eram temas do cotidiano, como assalto, relações sociais, vida de *youtuber*, *bullying*, fome, cujas situações já observadas/vivenciadas poderiam render uma reflexão.

Aparentemente, a dificuldade maior dos alunos estava em expressar essa situação sem que parecesse um diário íntimo, como diário ou memórias, pois a natural disposição de seus textos traz uma sequência narrativa, um relato de emoções pessoais, porém não necessariamente conduzia o leitor a uma reflexão, embora por vezes pausasse a narração e interagisse com o leitor por meio de perguntas – conforme mostrado nas crônicas lidas ao longo do projeto.

¹³ Cf. seção de Análises.

O foco foi, então, ajudar os alunos a desprender-se da aura de crítica ou de diário íntimo em seus textos, permitindo-lhes atribuir um ar de narrar os fatos, podendo aumentar as situações, conduzindo seu leitor, sem sobrecarregá-lo com queixumes, lamentos, críticas ferinas ou aquele “ar de moral da história”.

Como a discussão havia tomado bastante tempo da aula, os alunos pediram para trazer o texto depois. Resolvemos propor, então, o envio por um meio digital. O escolhido foi o *Whatsapp* e a produção seria impressa e entregue entre os colegas para leitura coletiva e apreciação, etapa fundamental para o módulo seguinte.

e) Módulo 5 – nono encontro – 2 (duas) horas-aula

Quatro alunos me mandaram seus textos (Ana, Rodrigo, Eduardo, Estela). A expectativa da aula do dia era que os alunos lessem as próprias produções e as colocassem para apreciação dos colegas, relessem, lessem juntos, encontrassem os erros, aceitassem as sugestões. O trabalho da professora pesquisadora foi, inicialmente, ir de dupla em dupla para orientar. E assim fizemos o trabalho.

Utilizamos como material para essa aula os textos enviados impressos e um *tablet* para visualização e, se desejassem, atualização de algum trecho do texto. Cada aluno autor teve seu momento de visualização na tela e, de certo modo, foi um choque ver, no *tablet*, os erros ortográficos e as sugestões de pontuação que o aplicativo *Word* sugeria. O aluno Eduardo foi o mais surpreso, pois em seu texto, só de ortografia e pontuação, havia 22 erros, fora as sugestões que o *Word* corrigia. Apesar disso, o aluno não desanimou, aceitando sugestões do aplicativo e também dos colegas e da professora-pesquisadora.

Houve o momento da leitura em conjunto e este foi fundamental para trabalharmos a paragrafação. A professora-pesquisadora lia em voz alta para os alunos, eles acompanhavam o pensamento, criando a imagem mental dos fatos corridos e, quando havia quebra na sequência, eles mesmos estranhavam e identificavam, fazendo sugestões de alteração. Isso foi feito com cada texto.

Os temas para a produção do texto publicado foram escolhidos pelos próprios alunos. Diferentemente da PI-A, que foi induzida pela instrução, aqueles que se dedicaram a escrever por prazer desenvolveram mais o gosto por entender e reler o próprio texto, dando valor, também, à apreciação dos colegas, não apenas da professora.

Os quatro alunos que produziram texto para o livro disseram que passaram a prestar mais atenção a ortografia e acentuação, embora reconheçam que não dominam adequadamente

ainda. Nesse momento, consideramos fundamental conscientizar-lhes que esse domínio é um processo e pode durar a vida inteira.

f) Módulo 6 – décimo encontro – 2 (duas) horas-aula

A aula do dia foi dedicada à revisão e discussão final dos textos de Ana, Rodrigo, Eduardo e Estela. Após a leitura individual e novas sugestões, sentamos em círculo e registramos, em voz alta, no celular, durante uns 20 minutos, uma pequena avaliação do projeto e avaliação pessoal em forma de grupo focal. Apenas uma aluna, dentre os seis que estavam presentes, se recusou a falar. Ela mesma afirmou “professora, eu nunca falo, eu não gosto de falar”. A pauta foi a seguinte:

i) Uma breve avaliação do projeto

- você gostou das aulas?
- o que foi um ponto positivo?
- e um desafio?
- o que você sugere para um próximo projeto?

ii) Uma breve avaliação pessoal

- você aprendeu algo que não sabia antes?
- mudou alguma coisa nos seus procedimentos em relação à leitura e à escrita?
- fale um pouco sobre isso.

A opinião dos alunos será tratada na seção seguinte, ao longo da avaliação do projeto.

4.4.3 Terceira etapa: produção final

Neste dia, relemos as primeiras produções que os alunos fizeram, de maneira coletiva. Foi unânime o descontentamento com os textos, pois concluíram que estava tudo muito longe de ter características de crônica. Aproveitamos, também, para ler o texto de um aluno e fazer um exercício de topicalização, a fim de instrumentalizá-los com uma útil ferramenta de análise das partes do texto, detectando as ideias que o compõem, comparando ao comando de produção que foi dado naquele momento da PI e percebendo que ideias faltam para completar a instrução pedida. Fora isso, os alunos perceberam que havia muitos erros ortográficos e disseram que achavam interessante se pudessem, para todos os textos, escrever em aplicativos de celular ou programas de edição de texto como o *Word* para que as correções mais básicas já fossem automaticamente realizadas.

4.4.4 Quarta etapa: circulação social dos textos

A circulação social dos textos é parte de nossa proposta para a sequência didática. Como o objetivo maior foi o de contribuir para o aperfeiçoamento das habilidades de escrita desenvolvendo procedimentos de escritor, fugindo à prática que os alunos normalmente têm que é de fazer um texto sem os devidos cuidados, apenas visando nota, para entregar ao professor, contamos que essas produções foram de grande valia aos que permaneceram até o final de nosso projeto.

O livro artesanal foi produzido e, no dia da cerimônia de formatura dos alunos do 9º ano, foi tornado público, mostrado aos outros alunos, familiares e comunidade escolar presente. O livro contém as produções dos 4 (quatro) alunos e mais as crônicas lidas ao longo das aulas. Além disso, cada um publicou seu texto em sua página do *Facebook*.

5 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA: REFLEXÕES

Este capítulo é destinado a discussão e análise dos dados coletados quando de antes da aplicação dos módulos (produção inicial) e depois do desenvolvimento destes (produção final), a fim de verificarmos o desempenho dos alunos e certificar que o desenvolvimento de nossa SD, proposta para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, pode propiciar-lhes progressos nas habilidades de produção de seus textos.

Apresentamos, aqui, os principais dados da pesquisa como número de alunos participantes em cada etapa de produção; número de estudantes que participaram de todas as atividades e principais dificuldades quanto aos elementos constitutivos do gênero trabalhado. Para a análise das versões produzidas pelos alunos que participaram de todos os encontros, fazendo o comparativo entre a PI e a PF, partimos das categorias do gênero crônica literária trabalhadas durante a SD. Deste modo, veremos as seções destinadas a analisar os elementos constitutivos presentes nos textos.

A análise dos dados considerou as hipóteses levantadas no início da pesquisa, que resumimos:

- a) é possível motivar os alunos a escrever ao desenvolver com eles atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir;
- b) o ensino da composição do gênero crônica literária contribuirá para minimizar dificuldades observadas nos textos dos alunos do 9º ano como nos planos morfosintático e semântico, além de lhes propiciar o desenvolvimento da competência escrita em textos escritos,
- c) após a realização da sequência didática proposta, ao compararmos as produções inicial e final dos alunos, verificaremos um desempenho mais satisfatório em relação à competência discursiva realizada no gênero crônica.

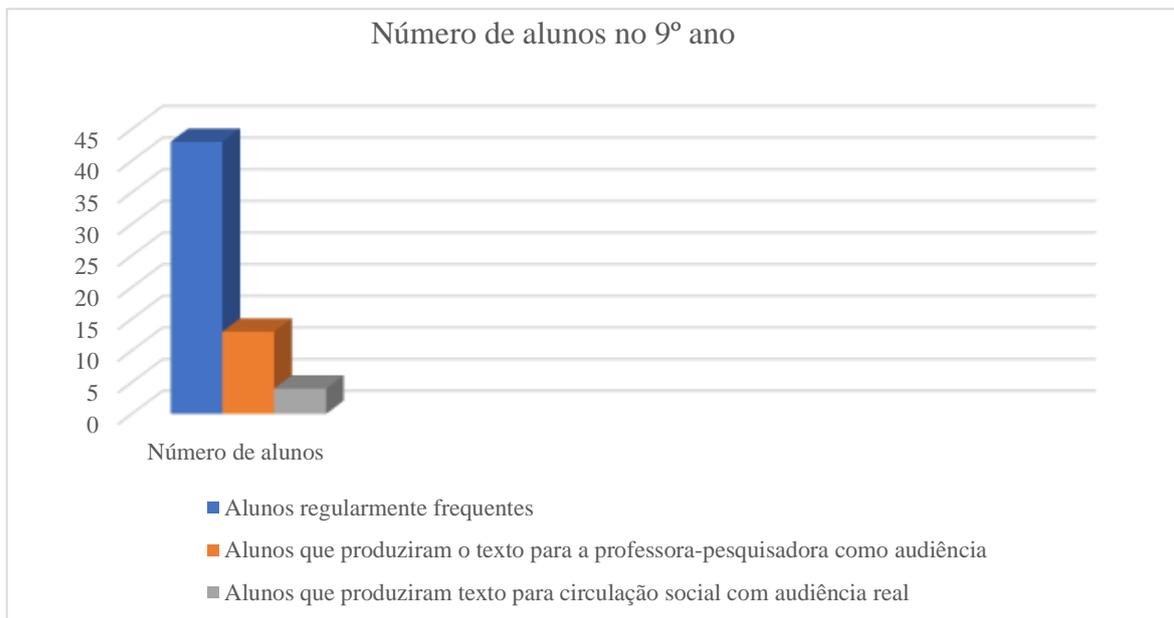
Da primeira hipótese consideramos, para a elaboração das atividades e o planejamento dos encontros, trabalhar os subprocessos da escrita: geração e organização de ideias, planejamento do texto, rascunho, escrita, releitura, revisão, reescrita, até o passo da publicação à audiência pretendida. Esses passos auxiliaram os alunos a desenvolver melhor seus textos após a revisão, quando os comparamos aos seus primeiros textos, conforme a análise dos dados. Inclui também, este momento, a motivação, de modo que quanto maior o domínio das habilidades, mais confiantes os alunos ficavam e, conseqüentemente, mais motivados.

Buscamos identificar nos textos dos alunos os avanços referentes à apropriação do gênero crônica literária, a partir dos textos escolhidos para servir-lhes de modelo para a produção. Relatamos aqui, também, as dificuldades trabalhadas com eles durante os módulos e que foram aperfeiçoadas. Além das dificuldades composicionais, relatamos ao longo do capítulo as dificuldades quanto à participação no projeto aplicado.

5.1 Participação dos alunos na pesquisa

A sala de aula escolhida para aplicação do projeto de produção escrita de crônicas literárias foi uma turma de 9º ano vespertino em uma escola pública do município de São Luís, Maranhão. Os alunos frequentes totalizavam, no ano letivo de 2017, 43 (quarenta e três). No entanto, ao final de nosso projeto, tivemos um resultado de produções que visavam à circulação social do texto no gênero que corresponde a menos de 10% (dez por cento) do total da classe.

Gráfico 4 – Número de alunos do 9º ano



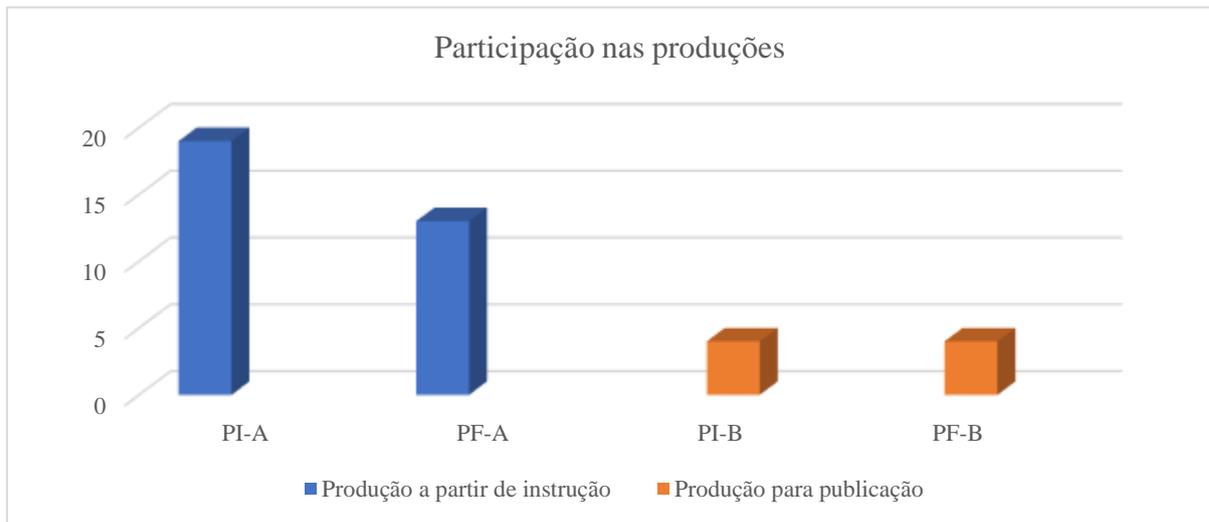
Fonte: Produzido pela autora.

Podemos dizer que a SD teve duas partes no tocante à participação dos alunos. No primeiro, 19 (dezenove) alunos produziram a PI-A, havendo oscilação da presença nas atividades até a reescrita, a PF-A. No entanto, selecionamos as produções apenas dos que participaram de todos os encontros, que foram 13 (treze) alunos, e que produziram a PF-A.

No segundo momento, visando a publicação dos textos, o número de alunos presentes caiu vertiginosamente, finalizando o projeto de aplicação da SD com 6 alunos frequentes, sendo que apenas 4 (quatro) produziram o texto para circulação social, constando a PI-B e a PF-B. Segundo os alunos da turma, o fato de não valer nota, associado ao item do termo de compromisso que diz que a qualquer momento o aluno poderia deixar de participar sem qualquer prejuízo, fez com que alguns alunos deixassem de querer frequentar “porque eu não gosto de escrever, professora”, acabando por “contagiar” outros alunos a querer sair mais cedo da sala de aula, abandonando assim o projeto aplicado, “mas pelo menos a senhora já tem um texto, não é?”

Dessa forma, totalizamos 26 (vinte e seis) textos analisados: 2 (dois) de cada participante na primeira parte, e 4 (quatro) dos quatro alunos que tiveram seus textos publicados no livro artesanal e na plataforma *online*.

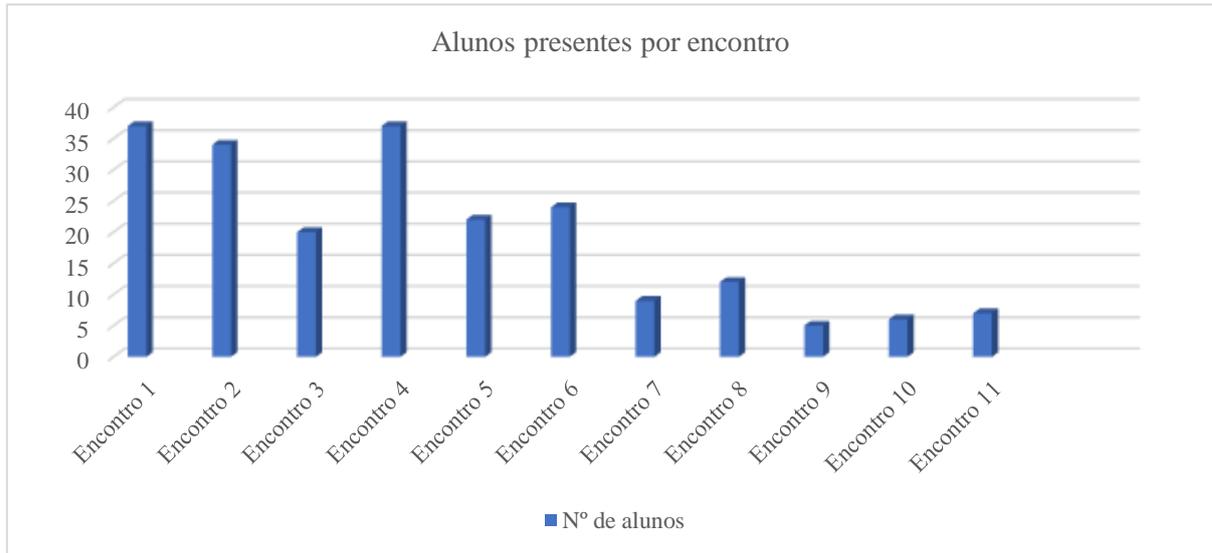
Gráfico 5 – Participação nas produções



Fonte: Produzido pela autora.

Como vimos, 13 (treze) alunos realizaram a PF-A e 4 (quatro), a PF-B. Nosso projeto de produção escrita de crônicas literárias contou com 11 (onze) encontros efetivos, num total de 20 (vinte) horas/aula. A participação da turma ocorreu da seguinte forma:

Gráfico 6 – Alunos presentes por encontro



Fonte: Produzido pela autora.

Quanto à participação nos encontros nos quais desenvolvemos os módulos, a maior participação ocorreu no 1º (primeiro) e no 4º (quarto) encontros. No 9º (nono) encontro, tivemos a menor quantidade de alunos. O último encontro contou com 7 (sete) alunos.

5.2 Análise da apropriação de características do gênero crônica literária

Nosso objetivo com esta pesquisa foi de contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos de 9º ano, a partir da proposta da aplicação de uma sequência didática para a produção de textos escritos em uma turma deste nível, utilizando para tal o gênero crônica literária. A sequência foi desenvolvida no 2º semestre do ano letivo de 2017.

Para verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos antes e após a aplicação da SD, buscando comprovar sua eficiência como uma proposta para o ensino de produção de textos e o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, procedemos a análise do *corpus* de produções, a fim de verificar se a construção do texto de alunos do 9º ano corresponde, de algum modo, aos exemplos de crônicas apresentados na primeira parte da sequência didática.

Essa produção A corresponde ao trabalho com 13 alunos (como já informado na seção 4.4.1.1), em 3 (três) encontros, com duração de 6 (seis) horas/aula e leitura de duas crônicas inéditas para os alunos (*Manias e Pacto após morte*) e atividades correspondentes, e mais a releitura de *O chato da vez*, releitura da instrução e releitura das PI-A.

Nossa primeira parte da sequência, em que preparamos os alunos para a produção do primeiro texto do gênero com um mínimo de características, tratou de mostrar exemplos do que se pode esperar em uma crônica, fornecendo um mínimo de elementos para que, através de uma abordagem imitativa, os alunos fizessem o seu texto PI-A.

Para a reescrita, ou PF-A, a fim de auxiliar nossos alunos, fomos construindo, ao longo do período de aplicação das aulas, um quadro autoavaliativo, que resultou nos itens expostos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Quadro autoavaliativo

Seu texto:	Sim	Não
Partiu de uma situação observada/vivida?		
Conversa com o leitor?		
Possui o foco narrativo bem determinado? (narrador personagem ou narrador observador)		
Leva o leitor a refletir?		
Causa impressões no leitor, como riso, choro, reflexão, emoção, satisfação?		
Possui um final interessante?		
Mostra, discretamente, ao leitor seu ponto de vista a respeito da situação?		
Possui alguma descrição de lugar/objeto/personagem?		
Possui um título?		
Apresenta os acontecimentos de forma clara?		
Emprega adequadamente os sinais de pontuação?		
Evita repetição desnecessária de palavras?		
Possui parágrafos bem organizados?		

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro nasceu da observação das características constantemente presentes em produções de alunos com os quais trabalhamos. A proposta era que os integrantes do projeto avaliassem os próprios textos, atentando para estes aspectos mais básicos.

Desta forma, vamos proceder a análise com a observação da apropriação das características trabalhadas do gênero crônica literária, sob uma ótica do processo de produção, oferecendo uma abordagem imitativa de produção de textos, nas produções iniciais e finais A de 13 (treze) alunos, cuja identificação está no quadro a seguir:

Quadro 6 – Identificação dos textos A dos alunos

Identificação texto/autor	Título PI	Título PF
Ana	Ser chato ou não ser, eis a questão?	Ser chato ou não ser, eis a questão

Rodrigo	Pare de se criticar	∅
Eduardo	O amigo muito e muito chato	Ser legal não é ser chato.
Estela	Os chatos de antemão	O tio chato de galocha
Célia	Chata, sim ou não	Chata, sim ou não.
Arlindo	Chato e não é chato	Chato e não é chato
Júlia	Ser chato ou ser legal?	Pessoas chatas e pessoas legais
Vicente	Á pergunta é se eu bloquearia uma pessoa chata	∅
Graça	Rafaelly chata	Chata ela ou EU?
Lilian	Meus amigos chatos e Eu!	Pessoas legais e chatas!
Heloísa	“Chato, mais é muito legal.”	“O melhor chato”
Eliane	Um pouco de tudo	O que é chato e o que é legal
Joana	Pessoas chatas e outras legal	Pessoas ótimas

Fonte: Produzido pela autora.

Esses textos foram produzidos em sala, na folha de produção textual própria elaborada para a SD, de forma manuscrita, e os originais **A** encontram-se nos anexos. Na seção a seguir mostraremos o panorama das análises.

5.3 Os textos dos alunos

Esta seção traz os textos dos alunos produzidos em dois momentos. O primeiro, que chamamos de texto A, composto de produção inicial A e produção final A, foi o texto produzido na primeira parte de nossa sequência didática, que vai até o módulo 2 (dois) e que ficou restrito apenas ao trabalho em sala de aula. O segundo foi o texto B, com produção inicial B e produção final B, cuja produção já visava à circulação social das produções.

5.3.1 Produções A: textos apenas para o trabalho em sala de aula

Quadro 7 – Produção inicial: Ana – Título: Ser chato ou não ser, eis a questão?

1	O “chato da vez” esse texto fez eu refletir bastante
2	sobre esse negocio de chatisse, sabe?, eu não acho que
3	ser chato seja um defeito ou muito menos uma qua-
4	lidade, de sabe de uma coisa? Eu nem ao menos sei o
5	que é ser chato, mas se alguém me perguntar, diria que
6	ser chato é apenas falar de um assunto, pode ser sobre ele
7	ou sobre mim, mas se for falado isso pra mim muitas ve-
8	zes, isso pra mim é pura chatice, mas sabe, eu não tiraria
9	nem evitaria ninguém, mesmo sendo aquela amiga que so

10	sabe falar que ta doente, e reclamar de noites mal dormi-
11	das, sempre, até porque é o jeito dela, e cada um oferece o
12	que tem para oferecer, eu não fico puxando o saco delas
13	mas evito elas sempre que posso. Até porque seria uma
14	chatice evita-la, ou qualquer um outro chato.

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto foi composto por um parágrafo apenas. Percebe-se que Ana o criou atendendo ao que a instrução da atividade requer: criar um texto que possa inspirar reflexão. Porém a aluna não exatamente conduz seu leitor a refletir. Ela já parte de uma constatação sobre a qual ela mesma refletiu e expõe no texto suas conclusões. Não narra uma situação vivida/observada, mas elenca o que lhe parecem proceder chatos “*mesmo sendo aquela amiga que so sabe falar que ta doente, e reclamar de noites mal dormidas, sempre*” (linhas 9 a 11). A aluna não usou a estratégia de inserir personagens que transparecessem seu ponto de vista ao leitor. Construiu seu texto em primeira pessoa, ao modo de “O chato da vez” e demonstrou que tinha consciência de que seu texto seria lido por uma audiência, visto que lança perguntas para confirmação “sabe?” (linha 1), “sabe de uma coisa?” (linha 4), embora essa audiência não coadune com a instrução.

Quadro 8 – Produção final: Ana – Título: Ser chato ou não ser, eis a questão

1	“O chato da vez”. Um texto muito interessante
2	que fez eu refletir sobre esse negocio de chatisse, um
3	assunto que eu ja tinha pensado bastante, mas cheguei a
4	conclusão de que não deve ser considerado um defeito nem
5	uma qualidade, chato quero dizer, mas deve ser um a
6	coisa que v oeê deve ser controlada, sabe as vezes é ne-
7	cessario ter um pouco de chatisse
8	
9	Ser chato, na minha opinião, não teria um signi-
10	ficado especifico, seria várias coisas, como, falar apenas de
11	um assunto, coisas repetitivas, sabe?, não saber aceitar o jeito
12	das pessoas ao seu redor, ser chato é não saber relevar, e ser
13	legal é o oposto, pois se eu falasse se eu falasse ago-
14	ra as características das pesso legal, esse texto ficaria cha-
15	to, ca entre nos!

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto reescrito agora compõe-se de dois parágrafos, embora no trabalho de discussão e reapresentação da mesma proposta, a instrução indique entre 3 (três) e 6 (seis) parágrafos.

Mais uma vez a aluna elaborou seu texto visando ao que a instrução da atividade requer: um texto que possa inspirar reflexão, sem conduzir exatamente seu leitor a refletir, mas expondo uma constatação sobre a qual ela mesma refletiu.

O primeiro parágrafo inicia com frases que lembram o gênero resenha: “O chato da vez”. Um texto muito interessante que fez eu refletir sobre esse negocio de chatisse (linhas 1 e 2).

O segundo parágrafo que ela inicia nos dá a pista de que ela retorna ao quesito de letra **a** da atividade 7, que tem por função sensibilizar e conduzir o aluno a compreender a instrução que vai se apresentar, definitivamente, a partir do quesito de letra **c**, e perde de vista que seu texto deve ser composto dentro das características do gênero crônica. Em lugar disso, ela o compõe expondo sua opinião, o que tange um outro gênero.

O texto possui título, como na PI, e faz uma referência intertextual à famosa frase de William Shakespeare *Ser ou não ser, eis a questão*.

Ainda como na PI, a aluna não narra uma situação vivida/observada, elencando, em vez disso, o que foi considerado chato nas discussões que a turma fez para tentar definir o que era ser legal e ser chato: *como, falar apenas de um assunto, coisas repetitivas, sabe?, não saber aceitar o jeito das pessoas ao seu redor, ser chato é não saber relevar* (linhas 10 a 12).

Mais uma vez, a aluna não usou a estratégia de inserir personagens que transparecessem seu ponto de vista ao leitor. Construiu seu texto em primeira pessoa, ao modo de “O chato da vez”, mas frases como *sabe?* (linha 11) e *ca entre nos!* (linha 15) mostram que houve, sim uma preocupação em conversar com o leitor, transparecendo sua percepção de uma audiência, como presente no texto da instrução, bem como ao longo das crônicas lidas foram ressaltadas fórmulas de conversas com o leitor.

A autora desenvolveu pouco seu texto e ainda buscou abreviá-lo, visto que “se eu falasse agora as características das pesso legal, esse texto ficaria chato, ca entre nos!” (linhas 14 e 15).

Não houve, para antes da reescrita, um texto na folha de rascunho. Foi feita a refacção do texto diretamente na folha de produção, havendo, ainda problemas com a ortografia e a pontuação.

No entanto, Ana, depois de seguir com o projeto e apurar um pouco mais o olhar, segundo ela mesma, pediu para que déssemos nova oportunidade de leitura pois ela havia feito uma nova reescrita ao final dos módulos. Essa reescrita de Ana está na seção seguinte, após o término de todos os módulos.

Quadro 9 – Produção inicial: Rodrigo – Título: Pare de se criticar

1	Bom pessoal, primeiro quero que vocês entendão o
2	verdadeiro significado de ser chato e ser legal!!!
3	antes de tudo, Não levem nada pro lado pessoal, apenas
4	entenda. Vamos começar.
5	
6	Uma pessoa chata, por exemplo, ela é cheia de
7	nhé néh néh, mas nem todo mundo é chato depende
8	de quem te acha chato, concerteza ela também não é
9	a pessoa mais legal, triloca ou radical do mundo, Se
10	ela te acha chato, foudaci, o que importa é você se
11	acha legal, Ai Deus! quem dera tivesse um
12	botão pra silenciar pessoas chatas, leitor? está me ente-
13	ndendo? , uma pessoa chata ela pode ser chata
14	pra você mas pra mim não, então vai lagar de se
15	achar chato? Cara você é mô legal pra muitas
16	pessoas deixa de se alto criticar.
17	
18	Voltando ao assunto, se você tivesse um
19	botão pra bloquear uma pessoa, que tipo de pessoa
20	você bloquearia? eu particularmente bloquearia
21	essas pessoas chatas que não saien do meu pé,
22	então era só isso! Seja mais legal consigo
23	mesmo. Fui!
24	
25	☆☆☆ Fim 
26	Joinha!!!
27	LIKE!!!

Fonte: Dados da pesquisa.

Construído em 3 (três) parágrafos de efetivo conteúdo entre as linhas 1 e 23, o texto desse aluno busca fortemente o contato com sua audiência, como se vê em diversos exemplos: “Bom pessoal” (linha 1), “quero que vocês entendão” [sic] (linha 1), “leitor?” (linha 12), “está me entendendo?” (linhas 12-13), “Cara você é mô legal” (linha 15), se você tivesse um botão (linhas 18-19), Seja mais legal consigo mesmo (linhas 22-23). Esse contato é influenciado pelos diálogos mais próximos da oralidade, que se apresenta nos textos usados para sensibilizar e inspirar a produção inicial, e que é uma característica do gênero trabalhado.

No entanto, seu texto não se caracteriza como gênero crônica. Percebemos que lembra muito um roteiro de fala para vídeo do *youtube* – e sim, o aluno autor do texto é youtuber e tem um canal. O aluno termina seu texto com claras referências à esfera do discurso *online*, em que se tem interação direta com o leitor: *Joinha!!! LIKE!!!* (linhas 26 e 27), bem como um

elemento visual associado a essa multimodalidade que a internet permite, que é a mão com polegar para cima (linha 25), conhecido como *thumbs up* ou, no Brasil, *joinha*, usado para expressar contentamento com o conteúdo escrito, o que corresponde ao perfil de audiência dado na instrução.

Rodrigo faz muito uso da palavra chato, o que pode sobrecarregar o texto. Porém, e como veremos a seguir na produção B do mesmo aluno, a repetição, segundo ele, é característica sua, para “reforçar que a pessoa é chata, professora”. Apesar disso, não houve uma definição mais bem detalhada do que é o chato, como os que “não saíem do meu pé” (linha 21).

Há uma referência no texto à primeira leitura feita em sala antes da PI, que foi o texto *Prova Falsa*. Nas linhas 6-7 pode-se ler “nhé né né”, como definição do que é uma pessoa chata, e que no texto do Stanislaw Ponte Preta aparece como “Desses cachorrinhos de raça, cheio de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha”. Por não portar o texto em mãos na hora da produção, entendemos, então, que o aluno Rodrigo fixou o vocábulo corrente na oralidade (nhém-nhém-nhém) ao conceito (muito chato, chato de galocha), causando um saldo positivo em sua escolha.

Quadro 10 – Produção final: Rodrigo – Título: Ø

1	bom dia, boa tarde e boa noite, depende
2	da hora em que estiver lendo isso.
3	Hoje eu vou falar um pouco sobre pessoas
4	chatas e pessoas legais, se estiver pronto, vamos lá!
5	
6	Primeiro reflita uma coisa: você leitor, se
7	considera chato? Antes de dizer você precisa saber
8	a diferença entre ser legal e ser chato, vou explicar.
9	
10	Uma pessoa legal é aquela que sabe te
11	ouvir, dar sua opinião na hora certa, e saber
12	reconhecer seus erros, mas chega um devido ponto
13	que você tenta ser tão legal que chega a ser chata,
14	mas existe uma diferença entre essas duas coisas,
15	está entendendo leitor?, Suponhamos que exista
16	um botão de bloquear pessoas, igual aquele do
17	Whatsapp, quem você bloquearia? seus amigos?
18	Seus familiares? Seus colegas? Ou as pessoas chatas?
19	Hahahahaha, já sei a resposta!!! então, isso facilitaria
20	muito sua vida né?
21	
22	bom espero ter ajudado a saber a

23	diferença entre essas duas coisas, em em breve
24	farei outro texto para explicar um pouco
25	melhor, valeu falou e fui!!!
26	
27	 

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa versão de reescrita do texto vimos que o aluno não colocou o título. Acreditamos que ele não tenha lembrado, visto que na PI foi atribuído um título a seu texto.

Não houve, para antes da reescrita, um texto na folha de rascunho. O aluno afirmou que gostava de desenhar, e permitimos que ele fizesse o que lhe fosse mais confortável para liberar a criatividade após a conversa com a turma, em busca da compreensão do que é ser legal ou ser chato. A refação do texto foi feita diretamente na folha de produção, havendo, ainda alguns problemas com a ortografia e a pontuação, porém, com bom uso das interrogações para conduzir o leitor por seus questionamentos, o autor buscou uma aprovação para o tema que expõe.

Não houve, neste texto, a presença da narração de uma situação vivida/observada. Rodrigo mencionou algumas situações discutidas na sala antes da reescrita que falavam sobre o que é ser chato e o que é ser legal. Na linha 19, houve uma quebra e expectativa, pois o trecho “*Hahahahaha, já sei a resposta!!!*” não deixa claro realmente qual a resposta.

Percebemos, também, a utilização de símbolos em seu texto, ao final. Esse recurso multimodal é característico da forma de interação existente nas redes sociais e o aluno, por entender na instrução que o texto é direcionado a um leitor de sua idade e que lê e faz postagens e comentários com frequência, empregou ícones de maneira natural em seu texto. Entendemos, aqui, que ele considerou a audiência determinada na instrução.

Quadro 11 – Produção inicial: Eduardo –Título: O amigo muito e muito chato

1	Nossa, meus amigos são chatos
2	ou será que é eu mesmo que sou
3	completamente chato. Não sei, mas se
4	sou o que eu faço de errado pra ser chato.
5	
6	Tive uma amizade que era muito
7	bacana, uma convivencia boa para se
8	viver, mas passando alguns tempo.
9	
10	Ficou absurdamente chato ficou
11	muito muito muito chata, vivia na

12	minha casa. Iria completamente na minha
13	casa nas horas enproprias era chato.
14	
15	Mas um dia fiquei dando indiretas
16	para ele, dizendo: “Que mamãe mandou arruma
17	a casa” essa coisas assim.
18	
19	Um dia disse para ele “Tou meio
20	oculpado” ai ele disse “Você é muito chato”
21	e saiu de casa sem olhar para trás.
22	
23	Mas ai ele foi que ficou mais chato
24	ainda. Tocava a campainha de casa e
25	saia correndo.
26	
27	Se desse de broqueiar ele na vida
28	real, eu broqueiava. Você faria o mesmo
29	leitor?

Fonte: Dados da pesquisa.

A PI apresenta o ponto de vista do autor sobre o que é ser chato “*vivia na minha casa. Iria completamente na minha casa nas horas enproprias era chato*” (linhas 11-13), porém não explicita o que é ser legal, deixando essa lacuna para o leitor. Apesar disso, EDUARDO parte de uma situação vivida/observada, que era essa relação com seu amigo.

O texto está organizado em 7 (sete) parágrafos. No entanto, o 2º e o 3º parágrafos poderiam estar unidos pela temática¹⁴, assim como o 5º e o 6º parágrafos. O uso do conectivo *mas* foi inadequadamente empregado no 4º parágrafo (*Mas um dia fiquei dando indiretas para ele*) (linhas 15-16). A repetição da expressão temporal *um dia* no início do 4º e do 5º parágrafos sucessivamente não permite claramente ao leitor saber se as situações aconteceram no mesmo dia ou em dias distintos.

Percebemos o emprego da 1ª pessoa como a voz que fala no texto, um narrador-personagem que se comunica tanto com outro personagem por meio de discurso indireto livre (*ai ele disse “Você é muito chato”*) (linha 20), quanto com o leitor “*Você faria o mesmo leitor?*” (linhas 28-29), demonstrando consciência de que existe uma audiência, e embora não mostre claros exemplos, ainda assim atende à instrução de que essa mesma audiência deve ser um público que está antenado nas redes sociais: “*Se desse de broqueiar ele na vida real, eu broqueiava*” (linhas 27-28).

¹⁴ Cf. seção Escrita na escola.

Quadro 12 – Produção final: Eduardo – Título: Ser legal não é ser chato.

1	Ser legal é ótimo, mas você
2	pode esta achando que tá sendo
3	muito legal, mas a pessoa
4	que você ta sendo legal não
5	pode ta achando você muito legal
6	mas sim chato.
7	
8	Você indo na casa do seu
9	amigo toda hora, pode ser legal
10	para ele, mas para seu amigo não.
11	
12	Coisas demais não é tão
13	legal. E você leitor tem alguma
14	coisa engual a isso?
15	
16	LEGAL X CHATO

Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa reescrita do texto, após as sugestões, percebemos que o aluno fez não uma nova versão do primeiro texto, mas uma resposta às discussões realizadas na sala antes do momento de escrita. Pedimos, ao grupo como um todo, que levasse em conta o que é ser legal e o que é ser chato e desses exemplos práticos, partindo de situações vividas/observadas. Enquanto a professora-pesquisadora atendia outros alunos que não haviam compreendido claramente as sugestões dadas às suas PI, o aluno Estela elaborou 3 (três) parágrafos que condensam sua situação descrita na PI, não utilizando diálogos, nem personagens, apesar de ainda se dirigir ao leitor (“*E você leitor*”) (linha 13). Houve uma perda da qualidade do texto por causa de uma provável falta de compreensão da tarefa a ser realizada na sala.

Quadro 13 – Produção inicial: Estela – Título: Os chatos de antemão

1	Certo dia observei dois amigos conversando.
2	Marcelo e Camila, quase todos os dias Marcelo
3	e Camila, quase todos os dias eles “brigavam”,
4	ficavam de “mal” como os jovens de hoje falam.
5	
6	O motivo dessas brigas era apenas pelo fato
7	de Marcelo dizer a Camila, que ela era uma
8	chata, e ela como todos os “chatos”, não

9	admitiam ser chatos né?
10	
11	E você se por acaso alguém chamá-lo de chato?
12	O que você faria?
13	
14	Eu não era muito “amiga” deles, mas na real
15	dava uma vontade de chegar, e dizer-lhes: “
16	Por favor não sejam, tão ridículos, os dois
17	são uns chatos!”
18	
19	Mas como é errado intrometer-se nas conversas
20	dos outros resolvi, não dizer nada.
21	
22	Passaram-se semanas e eles sempre continuavam
23	com isso.
24	
25	Então resolvi fazer algo para que evitasse
26	essas “brigas” cotidianas.
27	
28	Não falei nada pessoalmente, mas, sim por uma
29	rede social e mandei a seguinte mensagem:
30	
31	“Desculpe-me por intrometer-me na amizade
32	entre você e Marcelo, mas, essa chatice que
33	há entre você e seu amigo está me incomoda-
34	do á dias. Pelo fato de você e seu amigo
35	ficarem pegando no pé um do outro, na
36	minha opinião vocês deveriam conversar
37	civilizadamente e aceitarem uns aos outros
38	da maneira que vocês são. E só isso!”
39	
40	Dias depois dessa conversa observei-os aten-
41	tamente e percebi, que havia uma grande diferença
42	entre eles, na qual eles estavam, interagindo
43	se entendendo, se aceitando.
44	
45	E então os dois aproximaram-se de mim e
46	agradeceram pelo conselho.
47	
48	Fiquei super feliz de tê-los ajudados.
49	Na minha opinião chatice é algo que a
50	pessoa, tem, de natureza, um certo
51	estado de espírito.
52	
53	E se isso não resolvesse, tentaria bloqueá-
54	-los, tentaria parar de dar atenção, graças
55	a Deus eles pararam.
56	

57	Ufa! Pelo menos no final eles foram legais uns com os outros.
58	
59	Fim!

Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentando-se como a mais extensa das produções iniciais, esta PI possui 14 (quatorze) parágrafos. Alguns poderiam ser condensados de modo a deixar as ideias agrupadas (o 4º e o 5º; o 6º, o 7º e o 8º). Ou então, poderia ter havido nova reescrita de alguns períodos de modo a condensar as informações. Porém, para tal, lembramos Serafini (2003), que afirma que, para escritores inexperientes, essa estratégia de períodos mais curtos ajuda melhor a organizar o pensamento. Essa aluna produziu um rascunho antes de passar a limpo para a folha de produção textual oficial.

Demonstrando certo domínio no uso dos pronomes pessoais oblíquos, como se pode ver em diversos exemplos ao longo do texto: “chamá-lo” (linha 11), “e dizer-lhes” (linha 15), “é errado intrometer-se” (linha 19), fez um emprego inadequado quando usou de pronome relativo (*na qual*) (linha 42), possivelmente tentando o registro culto da língua.

Nesse texto se percebe o uso do discurso indireto (“*E então os dois aproximaram-se de mim e agradeceram pelo conselho*”) (linhas 45-46). As marcas de conversa com o leitor podem ser vista em “né?” (linha 9) e “E você se por acaso alguém chamá-lo de chato? O que você faria?” (linhas 11-12). A autora assume um ponto de vista e narra para uma audiência, correspondendo ao requisitado na instrução.

Como a instrução de produção determina o perfil do leitor como sendo um adolescente que acessa redes sociais, a autora coloca como solução ao conflito de constantes brigas entre o casal de amigos adolescente o envio de uma mensagem por rede social, falando, inclusive, que os bloquearia caso continuassem chatos. O texto assemelha-se a um conto, inclusive pela forma como a autora encerra seu texto: “Fim!” (linha 59). Quanto a despertar no leitor uma reflexão, podemos dizer que A4 está no caminho, e que um trabalho mais detido sobre esse texto poderia melhorar a qualidade dessa reflexão.

Quadro 14 – Produção final: Estela –Título: O tio chato de galocha

1	As férias chegaram e como em todas as férias-
2	s, eu partia em uma “incrível aventura” (pra
3	não dizer o contrário), a casa dos meus
4	tios, na qual é um verdadeiro desastre.
5	Ter que acordar, com o “cantar dos galos”,
6	como dizem os mais velhos, em clima de

7	discussão, affs...é uma verdadeira cha-	
8	tice eu odiava ter que estragar minhas	
9	maravilhosas férias convivendo com eles.	
10	Eles discutiam até pelo simples fato de cair	
11	farelos de comida no chão, eu odiavaaa...	
12	E você leitor aguentaria toda essa chatice?	
13		
14	O que você faria em relação a essa situação?	
15		
16	Já haviam se passado mais da metade das	
17	férias, eu estava orando à Deus para que	
18	esses dias infernais ao lado dos meus ti-	
19	os acabassem, e também que titio Luís,	
20	parasse de reclamar por eu comer muito	
21	e parar de ficar assistindo programas	
22	até tarde da noite, eu achava um exagero,	
23	é óbvio, pois eram “férias”, e nas férias	
24	acostumamos ficar distantes de tarefas	
25	escolares, de tudo que nos lembrar a	
26	escola (rs,rs,rs);	
27		
28	O meu tio também dizia que eu precisa-	
29	va de educação, que os meus pais não	
30	me educaram adequadamente...e eu não	
31	podia resmungar, porque se meus pais	
32	soubessem que me comportei mau, eu iria	
33	ficar ferrado... E então mais dias infernais	
34	se passaram e graças a Deus, as férias	
35	terminaram e não tive mas que ver,	
36	presenciar, aquele meu chato e insupor-	
37	tável tio.	
38		
39	Pra mim ser chato e ser legal é:	
40	Ser legal	Ser chato
41	Saber ouvir	Criticar os outros
42	Dar comida	Reclamar de tudo
43	Ser sincera	Dá importância demais ao que dizem
44	Ter bom coração	Ser falso
45	Ajudar as pessoas	Ser preconceituoso
46	Aceitar diferenças	
47		
48	E o que vocês leitores acham o que	
49	é ser ou não legal?	

Fonte: Dados da pesquisa.

Concentrada em 6 (seis) parágrafos, a reescrita ganhou alguns pontos mais interessantes para se aproximar da crônica literária. Partiu de uma situação vivenciada,

conduziu o leitor a compreender seu ponto de vista sobre o que era ser chato. No entanto, o texto se distanciou da proposta da instrução no sentido de falar, também, o que é legal, não somente chato, e lembrar do botão de bloqueio da vida real.

O 5º parágrafo se tornou uma enumeração das características do ser legal e ser chato e deixou de narrar ou descrever uma situação ou personagem.

Uma característica da linguagem coloquial encontrada foi o uso da expressão “*Ter que acordar, com o ‘cantar dos galos’, como dizem os mais velhos*” (linhas 5-6), atribuindo a frase à sabedoria popular. Outras marcas típicas de coloquialidade utilizadas, inclusive em meio digital, nos bate-papos, foram a escrita de expressões com notações como: “affs...” (linha 7), para demonstrar aborrecimento; “odiavaaa...” (linha 11), estendendo as vogais para mostrar a insatisfação prolongada; o frequente uso de aspas para indicar ironia “eu partia em uma ‘incrível aventura’”, seguido de uma explicação entre parênteses.

Nessa produção, a aluna também não empregou adequadamente o pronome relativo “na qual é um verdadeiro desastre”, como se vê na linha 4.

Quadro 15 – Produção inicial: Célia –Título: Chata, sim ou não

1	Um dia uma amiga minha me pergun-
2	tou – Eu sou chata! Responde – Sim, as vezes,
3	Mas o problema foi que ela não aceitou a
4	verdade e saiu furiosa comigo.
5	
6	Mas, me responde leitor, se alguém viesse
7	te pergunta, se ela eram chata o que você
8	responderia? O problema e que nem todos
9	gostam de escuta a verdade.
10	
11	Aconteceu que um dia, um colega disse
12	que eu era chata, no começo fiquei com
13	um pouco de raiva, Mas passou por que
14	parei é pensei, e verdade sou chata, Mas
15	mesmo assim sedo chata sim ou não
16	a recíproca era verdadeira.
17	
18	Chata sim ou não, uma pergunta que
19	eu mesmo me fiz, vou acabar por aqui,
20	antes que eu comece a fica chata de
21	vez.

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto foi composto em 4 (quatro) parágrafos, atendendo à instrução. A voz que narra está em 1ª pessoa e dialoga diretamente com um personagem (linhas 1 e 2). Há um contato direto com o leitor através de frases como “*Mas me responde leitor*” (linha 6) e “*O que você responderia?*” (linhas 7-8).

A autora parte de uma situação vivida/observada – na verdade, há mais de uma situação – como vemos em “*Um dia uma amiga minha me perguntou*” (linhas 1-2) e “*Aconteceu que um dia, um colega disse que eu era chata*” (linhas 11-12). No entanto, não segue a proposta da instrução que é falar sobre o que é ser legal e ser chato. Não há exemplificações para que o leitor entenda o ponto de vista da autora; apenas situações em que disseram que ela e chata ou sua amiga é chata. Não há também menção ao “bloqueio” da vida real aos que são chatos.

Há alguns problemas quanto à ortografia e também confusão quanto ao emprego dos sinais de pontuação adequados.

Quadro 16 – Produção final: Célia – Título: Chata, sim ou não

1	Um dia uma amiga minha me per-
2	guntou – Eu sou muito chata! Responde – Sim,
3	as vezes, Mas o problema foi que ela não
4	gostou de sabe em saiu furiosa comigo e
5	não deixo eu termina de falar.
6	
7	Mas outro dia ela veio para me pedi des-
8	culpas, é eu disse – não precisa é como eu dizia
9	você e chata mais as vezes, quando você não
10	falando demais ou falando coisas se graça, É
11	ela disse – É mesmo, é sorriu.
12	
13	Mas, me responde leitor, se alguém viesse te
14	pergunta, se ela era chata, o que vocês respon-
15	deria? O problema é que nem todos gostam de es-
16	cuta a verdade.
17	
18	Aconteceu que um dia, um colega disse
19	que eu era chata, no começo fiquei com um
20	pouco de raiva, Mas passou, porque parei é
21	pensei, e verdade sou chata, Mais mesmo assim
22	sedo chata sim ou não a recíproca era
23	verdadeira.
24	
25	Chata sim ou não, uma pergunta que
26	eu mesmo me fiz, bom vou parar por aqui
27	antes que eu comece a fica chata de vez.

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto reescrito foi composto em 5 (cinco) parágrafos, o que está dentro do previsto pela instrução. Alguns problemas quanto à ortografia e também confusão quanto ao emprego dos sinais de pontuação adequados permaneceram, como em “*Um dia minha amiga me perguntou – Eu sou muito chata!*”, em que foi feito uso de exclamação em vez de interrogação.

Foi mantida a voz que narra (1ª pessoa) e o diálogo com um personagem – a amiga (linhas 1 e 2) se faz em forma de discurso direto, embora não devidamente paragrafado, porém fazendo uso de travessões, o que é um avanço.

O segundo parágrafo (linhas 7 a 11) foi inserido a partir da sugestão que fizemos para a aluna. Era interessante que ela acrescentasse em seu texto algo que exemplificasse o que ela considera como ser legal e ser chato. Atendendo à sugestão, a aluna mostra discretamente seu ponto de vista na frase “*you e chata mais as vezes, quando you não falando demais ou falando coisas se graça*” (linhas 9-10).

O contato direto com o leitor permanece, como na PI, através de frases como “*Mas, me responde leitor*” (linha 13) – cuja pontuação nessa reescrita foi melhorada pela sugestão – , e “*O que you responderia?*” (linhas 14-15). Não foi atendida a instrução no tocante ao botão de bloqueio na vida real.

A autora emprega em seu texto a frase “*bom vou parar por aqui*” (linha 26), característica de uma conversa informal. Esse uso da oralidade como em conversas é marca do gênero crônica.

Quadro 17 – Produção inicial: Arlindo – Título: Chato e não é chato

1	Eu não gosto daquela pessoa que
2	já chegada pensando que já pode falar
3	todo que pensa pra mim. as pessoas
4	que pega celular para falar besteira nas
5	redes sociais essas pessoas eu não gosto.
6	
7	agora aquelas pessoas que são bem
8	calmas nas redes sociais ai eu gosto
9	por que sabem conversar saber puxar
10	intimidade fazem a gente rir e nós nos
11	trazem conforto e nos fazem saber que
12	a pessoa com quem a gente conversar
13	não é uma má pessoa. É muito
14	bem amigo nos faz feliz.
15	

16	agora as pessoas que eu bloqueio
17	são aquelas pessoas que não sabem
18	conversar falão de qualquer jeito
19	puxa assunto que eu não gosto
20	por isso eu bloqueio essas pessoas
21	redes sociais é pra procurar
22	amigo e ais vezes é pra respeitar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao ler o texto de Arlindo vemos que ele trata do assunto pedido na instrução e tem em mente a audiência pretendida, que acessa redes sociais. No entanto, não alcança o leitor, envolvendo-o na conversa, narrando-lhe as situações; apenas elenca as situações que lhe são de agrado e desagradado, mostrando o que, para ele, é ser chato e ser legal.

Os três parágrafos que compõem o texto se organizam de modo a mostrar o que o autor não gosta, o que gosta e o porquê de bloquear pessoas – mas na rede social, não fazendo o comparativo com a vida real.

Quadro 18 – Produção final: Arlindo – Título: Chato e não é chato

1	Chato é uma pessoa botar besteira
2	no <i>Facebook</i> . Por que isso é muito chato e
3	horrível todo mundo ver vai lá e comentar
4	mal do video. ser legal é aquela pessoa que
5	vai lá na casa da pessoa te dá presente
6	sem você pedir nada sem você falar nada
7	no final só agradecer e ser feliz com o presente e
8	depois no outro dia só retribuir.
9	
10	Meu caro, amigo legal e chato é
11	ser como uma pedra ajuda a parar o
12	trânsito e depois é chato porque as
13	pessoas tropeçam nelas e meus irmãos
14	legal e chato são quase a mesma coisa
15	só que são meios diferentes eu vou te
16	explicar.
17	Ser chato é coisa possível e ser legal é
18	coisa quase impossível.

Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno Arlindo manteve seu título e percebemos que a explicação para o mesmo seria transmitir a ideia de “chato e não chato” – ou legal. O verbo *ser*, que aparece no título como *é*, deveria ter sido empregado de outra maneira, como quando sugerimos “É chato e não

é chato” ou “O que é chato e o que não é chato”, ou “Chato e legal”. No rascunho que Arlindo fez, ele empregou como título provisório “O que é chato e o que é legal”. Porém, na hora de passar a limpo e entregar, permaneceu o título original.

O autor Arlindo manteve seu foco nas redes sociais, como indica a instrução e amplia um pouco as ideias a partir das discussões que aconteceram na aula, durante a tempestade de ideias, a fim de redespertar o olhar dos alunos para partirem de situações vividas/observadas. Nas linhas de 10 a 13 ele faz uma comparação com a pedra, fruto da discussão prévia. Dependendo do ponto de vista, a pedra pode ajudar bem como pode atrapalhar. Porém, nas linhas 15 e 16, Arlindo fica de explicar o porquê de ser chato e ser legal serem quase a mesma coisa e termina o texto abruptamente, sem desenvolver suas ideias.

Houve uma evolução no tocante à conversa com o leitor. Embora Arlindo não tenha claro se sua audiência é uma pessoa só (linha 10: Meu caro, amigo) ou um grupo de pessoas (linha 13: e meus irmãos; linhas 15 e 16: eu vou te explicar), ele já a chama a prestar atenção no que está se propondo a dizer em seu texto.

Quadro 19 – Produção inicial: Júlia – Título: Ser chato ou ser legal?

1	Ai meu Deus, tou de saco cheio de tantos amigos
2	chatos eles ficam com chatice toda hora.
3	se na vida tivesse um botão para bloquear
4	as pessoas chatas seria otimo pelomenos.
5	
6	Eu ficaria com menos pessoas chatas ao
7	meu redor. Ai só ficaria as pessoas
8	legais.
9	
10	Eu chamo meus amigos de chatos mais
11	eu gosto deles assim mesmo. Eu chamo
12	meus amigos de chatos e eles me chamam
13	de chata também e se existisse o botão
14	de bloquear? Eu ia ser bloqueada também?
15	Mesmo se existisse o botão muitas pessoas
16	iam mudar de comportamento eles iriam
17	querer ser legais para não serem bloque-
18	ados. Eu mesma ia mudar de atitudes
19	com meus amigos. Eu não ia mais
20	ser chata como várias pessoas me
21	chama...

Fonte: Dados da pesquisa.

Na linha 1, vemos que a aluna utilizou a expressão *Ai meu Deus*, retirada do texto trabalhado e que dá suporte à instrução. A aluna faz uso da linguagem coloquial na mesma linha (tou de saco cheio), característica permitida na abordagem de nossas crônicas literárias.

É interessante perceber que Júlia, após se avaliar como chata, faz uma reflexão (linhas 13-14: “e se existisse o botão de bloquear? Eu ia ser bloqueada também?”). E trata da questão falando de possíveis alterações no comportamento das pessoas, incluindo o seu próprio. No entanto, apesar de ela levantar essa reflexão, não a direciona diretamente ao leitor, porém, tem em mente, mesmo que superficialmente, que sua audiência está nos parâmetros indicados pela instrução, visto que menciona o botão de bloquear, característico de ambientes virtuais, sendo conhecido, portanto, de pessoas que têm acesso ao mundo digital.

Quadro 20 – Produção final: Júlia – Título: Pessoas chatas e pessoas legais

1	Como existem pessoas chatas que ficam
2	dando bola para o que as pessoas falam,
3	fica reclamando da vida e também quer tudo
4	do seu jeito. Não dá certo ser amiga desse
5	tipo de pessoa.
6	
7	Prefiro aqueles amigos que sabe lidar
8	comigo, que dão carinho e que não fique
9	reclamando de tudo e que não sabe relevar
10	os problemas como se nada tivesse acontecendo.
11	
12	Eu gosto daquelas pessoas que chamam os
13	amigos para um passeio isso sim é ser
14	legal. tem alguns tipos de amigos que fazem
15	de tudo pra ver seus amigos felizes.
16	
17	existem alguns amigos que falam
18	com você uma hora e depois tá falando
19	mal de você, esse tipo de pessoa faz isso
20	porque é falso e tem inveja só porque
21	você é feliz com seus amigos e ele (a)
22	não!
23	
24	e você leitor? Você é chato? ou legal?
25	Eu tenho poucos amigos mas os que
26	tenho são os melhores.
27	
28	as pessoas gostam de você como
29	você é? ou não?
30	
31	Existem até aquele tipo de pessoa

32	que humilha as pessoas nas redes
33	sociais, pessoas que fazem bullying
34	com outras pessoas. esse tipo de pessoa
35	são muito chatas.

Fonte: Dados da pesquisa.

A aluna produziu sua nova versão de texto sobre as discussões em sala de aula que antecederam esse momento da reescrita. Os alunos determinaram exemplos do que seria ser legal e ser chato e ela os aproveitou na enumeração em seu texto. No entanto, de alguma forma, Júlia imprimiu sua reflexão pessoal sobre o que é legal e o que é chato. Nas linhas 1-5 ela afirma o quão difícil é ser amiga de pessoas que atribuem muita importância ao que outras pessoas dizem, que ficam reclamando da vida e também querem tudo do seu jeito. Nas linhas 7-10 e 12-15 ela explicita suas preferências por pessoas que considera legais e exemplifica. Nas linhas 17-22, Júlia diz que tipo de pessoas são chatas, novamente.

Porém, o que parece ter acontecido é que Júlia não teria ainda compreendido que era para partir de uma experiência vivida ou observada aprofundando-se um pouco mais na narrativa.

Ao todo, o texto comporta agora 7 parágrafos, que poderiam ter sido mais bem organizados. Nas linhas 24-29, A7 aborda sua audiência diretamente, tratando-a por *você*, lançando-lhe perguntas. Esse seria o momento em que o texto acabaria, porém, convidada a reler mais uma vez, a autora percebeu que não abordou a proposta da instrução que era bloquear os chatos da vida real, nem havia também abordado questões tocantes às redes sociais, finalizando, portanto, com um parágrafo que fizesse o resgate ainda a tempo, mesmo que perdendo um pouco do ritmo do texto.

Quadro 21 – Produção inicial: Vicente – Título: A pergunta é se eu bloquearia uma pessoa chata

1	Bom gente você bloquearia uma pessoa
2	chata que bertuba-se você nas redes
3	sociais?
4	
5	A pergunta é se eu bloquearia uma pess-
6	oa chata ovio que sim por que? Por que
7	se eu não bloqueaçe essa pessoa ia ficar
8	mim perturbando ai eu ia ficar com
9	muita raiva ai eu ia falar aquelas coisas
10	maeducada como xingar fala coisas que não
11	pode falar porisso eu bloqueei essa pessoa.
12	ai até que foi bom bloquear essa pessoa

13	por que ela não ia ficar mim perturbando não
14	ia ficar falando como tomar certas liberdades.
15	mas chegou uma hora que não deu bloqueei o
16	sujeito. Estava chato demais. Xxxx
17	
18	Uma pessoa chata eu sou uma pessoa
19	chata por que quando eu estou no whats
20	não tem nenhuma pessoa olaine eu fico man-
21	dando mensagens pra essas pessoa ai essa pes-
22	soas não gosta e fala que eu sou chato triste
23	né kkkk.

Fonte: Dados da pesquisa.

Parece-nos que Vicente tem por método iniciar a escrita de seu texto respondendo diretamente à pergunta que foi feita na instrução e fazendo disso seu título, inclusive. Serafini (2003, p. 71) chama a esse tipo de parágrafo de *introdução-enquadramento* (cf. na seção sobre escrita). O texto inteiro possui 3 (três) parágrafos.

Nas linhas 14 a 16 vemos que houve cópia de excertos do texto motivador *O chato da vez* (“tomar certas liberdades”, “mas chegou uma hora que não deu”, “bloqueei o sujeito. Estava chato demais”).

No início do texto, logo nas linhas 1-2, Vicente tem em mente uma audiência, como vemos em “Bom gente você bloquearia uma pessoa chata que bertuba-se voçê nas redes sociais?”. Porém, o aluno não define se vai falar a um grupo (*gente*) ou a uma pessoa só (*você*). Para atender à instrução, Vicente trata de situações vividas em ambiente *online*, quando se refere ao aplicativo de interação (linha 19: “quando eu estou no whats”), fala do envio de mensagens e traz um elemento multimodal ao final de seu texto (linha 23: “kkkk”), que caracteriza a gargalhada frequentemente usada em conversas *online*.

Quadro 22 – Produção final: Vicente – Título: Ø

1	Bom uma pessoa legal é ter paciência,
2	criativa, uma pessoa legal animada, inteligente,
3	adoraveu, feliz simpática bom humor não ser
4	groseiro com as pessoas simpática conversar com
5	as pessoas legal
6	
7	Ser chato, É uma pessoa que faz várias
8	perguntas como quando, onde, que horas, etc.
9	ser chato e pegar no pé de várias pessoas e ser
10	ensorportavel, pessoas chatas deveriam refletir
11	sobre a paciências das outras pessoas, uma

12	pessoa que tem pouca paciência e bem
13	difícil conviver com uma pessoa chata.
14	
15	Um chato ser legal e muito estranho,
16	para quem conhece uma pessoa chata e bem
17	difícil ele ser legal só se acontecer alguma
18	coisa para ele ser legal, um dia uma meni-
19	na ficou fazendo várias perguntas sobre a minha
20	vida, não gostava das perguntas que ela fazia
21	e falei coisa que não devia; no outro dia eu notei
22	o comportamento dela estava estranho tipo: compor-
23	tada, legal, uma pessoal de bom humor não parecia
24	com ela, estava estranha, e foi indo assim,
25	e ela veio falar com migo, e nunca mais per aquelas
26	perguntas, hoje ela é legal, gostei dela ter
27	mudado não só eu mas muitas pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Vicente iniciou seu texto reescrito, após as discussões em sala, retirando a pergunta direta que fazia para inspirar-se para começar e passando a uma conclusão direta (linha 1: “Bom”) sobre as características de uma pessoa legal, seguindo a isso um parágrafo do que é ser chato. Apesar de o texto ter perdido em atratividade em seu início, Vicente atendeu à sugestão que fizemos quando pedimos que ele mencionasse uma situação que tivesse vivenciado/observado.

No entanto, perdeu de vista a instrução: uma audiência que acesse as redes sociais, a questão do bloquear na vida real, o contato direcionado ao leitor.

Quadro 23 – Produção inicial: Graça – Título: Rafaelly chata

1	Eu quero bloqueia essa
2	pessoa porque, primeiramente
3	ela não tem nem celula
4	então neste caso não da pra bloqueia
5	ela. As vezes essa pessoa ela e
6	um pouco chata, fresca e sem
7	graça com todo respeito. Algumas
8	vezes ela fala um pouco de
9	besteira e isso torna ela uma
10	pessoa chata. Eu conheci essa
11	pessoa na escola so que agora
12	ela não tem a mesma idade
13	que eu tenho, a única rede social
14	que ela tem e o <i>Facebook</i> .
15	

16	Mais mi responde leitor o que
17	você acha sobre as pessoas
18	chatas?
19	
20	Pensando bem ela e uma
21	peessoa muito legal toda doidi-
22	nha amigável e amorosa etc...
23	O que eu gosto mais nela
24	e que ela e sincera e indireta
25	e é bom de dar conselhos por
26	isso que eu amo a chatice
27	dela e ela se chama Rafaelly.

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste texto a autora faz uma reflexão sobre a amiga, partindo de uma ideia inicial, que é a chatice da Rafaelly, para a consideração dos pontos positivos que a mesma Rafaelly tem (“*Pensando bem*”).

Houve uma má interpretação da instrução quanto ao entendimento do que seria bloquear uma pessoa na vida real, como comprovamos nas linhas 2-5: “primeiramente ela não tem nem célula então neste caso não da pra bloqueia ela”.

Nas linhas 16-18, A9 tem em mente uma audiência, como vemos em “Mais mi responde leitor o que você acha sobre as pessoas chatas?”.

Quadro 24 – Produção final: Graça – Título: Chata ela ou EU?

1	Mi responde leitor o que
2	você acha sobre as pessoas cha-
3	tas?
4	
5	E você leitor? Você e chato?
6	
7	Certo dia uma amiga, veio
8	falar um monte de bobagens, coisa-
9	s que não tinha nada haver
10	ou seja coisas sem graças, É eu
11	disse você e muito chata sabia?
12	Ela falou – você também, fiquei
13	brava.
14	
15	Logo seguinte eu queria
16	bloquea ela porque tinha mi
17	chamado de chata, mas tinha
18	um problema era que primeira-
19	mente ela não tinha nem

20	celular, então neste caso não da-
21	va para bloquea, o unico lugar
22	que dava pra bloquea ela era
23	no <i>Facebook</i> .
24	
25	Mais pensando bem ela
26	e uma pessoa muito legal to-
27	da doida amigavel e amorosa etc...
28	O que eu acho legal nela e a sinceridade dela, ajuda as
29	pessoa, sabe releva os problemas.
30	
31	Não vou nega que também
32	sou uma pessoa chata.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas linhas 1-3 e linha 5, Graça teve em vista uma audiência, como vemos em “Mi responde leitor o que você acha sobre as pessoas chatas?” e “E você leitor? Você e chato?”. Em sua reescrita, a aluna se comunica com o leitor de forma explícita inspirada no modelo do texto *O chato da vez*.

Percebemos que ela atendeu a sugestão de partir de uma situação vivida/observada para compor sua crônica (linha 7: “Certo dia uma amiga [...]”), desenvolvendo seu texto no sentido de apresentar a seu leitor sua ideia do que é ser chato e ser legal a partir do que expõe, e conduz seu fio tocando na instrução que sugere a inspiração de bloquear uma pessoa na vida real. Porém, percebemos que ela não extrapolou os limites do ambiente virtual, criando uma situação de botão de bloqueio da vida real para evitar as pessoas que ela considera chatas, mas condicionando o bloqueio meramente às redes sociais.

Quadro 25 – Produção inicial: Lilian – Título: Meus amigos chatos e Eu!

1	Eu tenho um amigo muito chato ele
2	fica o tempo todo pegando no
3	meu pé, as vezes eu começo
4	a chamar ele de chato ai ele
5	fica uns dias estranho comigo,
6	mas depois agente começa
7	se falar de novo.
8	
9	Eu queria pra existir um
10	botão pra bloquear meus amigos
11	chatos, porque eles pegam muito
12	no meu pé, eu chama eles
13	de chatos, mas eu também sou
14	chata e muito chata se existisse

15	o botão pra bloquear as pessoas
16	chatas eu também ia ser bloqueada
17	porque eu sou muito chata eu
18	não queria ser chata eu queria
19	ser legal, eu sou chata porque
20	quando eu começo falar eu não
21	quero parar ai minhas amigas
22	ficam dizendo que eu sou muito
23	chata, mais mesmo assim sou
24	feliz.

Fonte: Dados da pesquisa.

Lilian parte de uma situação vivenciada (linhas 1-7), em que fala de um amigo muito chato e usa a expressão “pegar no pé”, como em *O chato da vez*. Nas linhas 17 a 24, Lilian também diz porque ela seria uma pessoa chata – começa a falar e não quer parar. Por isso, ela desejaria o botão de bloquear na vida real, como dito na questão 7, que traz a instrução de produção. No entanto, as situações não estão bem desenvolvidas e não prendem o leitor, que aliás não é inserido no texto, na “conversa com o leitor”. Não observamos uma percepção clara da ideia de redes sociais.

Quadro 26 – Produção final: Lilian – Título: Pessoas legais e chatas!

1	Existem pessoas chatas e
2	outras legais, conheço alguns amigos que
3	são um pouco chatos porque eles
4	ficam reclamando da vida, eles ficam
5	dando importância para os que os
6	outros falam, desse jeito não dá.
7	
8	Mais eu tenho alguns amigos
9	que vivem fazendo piadas para seus
10	amigos. Gosto do jeito que eles tratam
11	seus amigos, eles levam eles pra
12	um passeio, levam para o cinema
13	dão carinho, sabem relevar os problemas,
14	mas eu conheço uns que falam comigo
15	mas depois tão falando mal de mim
16	pela minha costa.
17	
18	Eu me acho uma pessoa
19	muito chata porque eu gosto
20	de tudo do meu jeito, reclamo de
21	tudo, dou importância pra tudo
22	que as pessoas falam, mais

23	as vezes eu só um pouco legal
24	com minhas amigas. E você leitor
25	é chato? ou legal? as pessoas gostam
26	de você?

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a tempestade de ideias da aula destinada à reescrita, Lilian produziu 3 (três) parágrafos e dedicou um a mostrar o que é ser chato e o seguinte ao que é ser legal, em sua opinião. Na reescrita, a aluna já considera a audiência, conversando com o leitor (linhas 24-26), porém se distancia do que consta na instrução, que é o bloqueio na vida real, imitando as redes sociais. Ainda percebemos repetições de palavras que poderiam, se tivesse havido uma nova leitura, ter sido evitadas.

Podemos dizer que Lilian nos permite refletir sobre o comportamento humano quando diz “mas eu conheço uns que falam comigo mas depois tão falando mal de mim pela minha costa” (linhas 14-16), porém ela não desenvolve a ideia apropriadamente no parágrafo seguinte, como ela mesma havia dito em sala que falam mal dela porque ela tem o gênio difícil, como ela descreveria em “eu gosto de tudo do meu jeito” (linhas 19-20). De algum modo, podemos dizer que esse desdobramento de parágrafos já é uma evolução na escrita de Lilian.

Quadro 27 – Produção inicial: Heloísa – Título: “Chato, mais é muito legal”

1	Tenho um amigo que ele é legal
2	mas também é chato ao mesmo
3	tempo, mais gosto da companhia
4	dele. Mais quando chega a chatice
5	não da pra aguentar, ele começa
6	a fala, fala e fala é senpre o
7	mesmo assunto algo que não
8	gosto. “jogo”.
9	
10	Tá toda hora mandando message-
11	m, dá raiva mas né
12	Somos muito amigo nas
13	redes sociais posta fotos toda
14	hora. Mas é muito legal sempre
15	faz brincadeiras pelo zapp.
16	
17	Eu poderia bloquialo mais
18	é muito legal telo como amigo.
19	
20	Gosta de pegar no meu pé
21	quando o assunto é estudo, mim

22	da sempre vários concelhos. ♡
23	
24	Por mais que seja meu amigo você
25	é muito chatooo...

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto foi escrito em 5 (cinco) parágrafos. Não traz marcas explícitas de conversa com o leitor, e há um tangenciamento do que pede a instrução, visto que a autora falou de bloqueio. No entanto, não houve real compreensão do botão de bloqueio da vida real, visto que ela se refere a um bloqueio nas redes sociais. Percebemos o uso do coração ao fim do penúltimo parágrafo (linha 22) como sendo um recurso multimodal utilizado em meio virtual para demonstrar agrado à ideia (*curti*).

Houve, neste texto, uma mudança de interlocutor. Inicialmente voltado para uma audiência; mesmo que não se dirigisse diretamente ao leitor, o texto passou a ser direcionado para o amigo chato de Heloísa.

Há a frequente repetição do termo *mas*, porém sem uma forma consolidada de uso, visto que Heloísa emprega *mas* e *mais* alternadamente.

Quadro 28 – Produção final: Heloísa – Título: “O melhor chato”

1	Vol falar um pouco do meu
2	amigo.
3	
4	Ele se chama Daniel, ele é uma
5	boa pessoa está sempre mi
6	ajudando, é um bom amigo e mim
7	da sempre força pra tudo, gosto
8	muito da companhia dele.
9	
10	E você leitor? Você é chato?
11	
12	Somos chatos tenho 15 anos e sei
13	que chatise é estado de espirito.
14	
15	Ele é chato em vez enquanto
16	ele é muito quando ele me
17	ajuda em algo, ele mim trata
18	surper bem, ele mim dar muito
19	carinho, ele mim oferece cumida
20	quando estou na casa dele,
21	não gosta de criticar as pessoas.
22	

23	Ele é chato quando reclama
24	de tudo, quer tudo do seu jeito
25	que ele combina , da ouvidos a
26	tudo o que falam, ele fala demais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa aluna se valeu do que discutimos em sala no dia em que propusemos a reescrita sobre o que poderiam ser atitudes de uma pessoa legal. A turma presente enumerou ações como dar carinho, oferecer comida, ouvir as pessoas atenciosamente, tratar bem, não criticar as pessoas como sendo de pessoas legais; ao passo que reclamar de tudo, só querer as coisa do seu jeito, dar ouvidos a fofocas e falar demais como sendo atitudes de pessoas chatas. Mencionar um amigo e descrever atitudes dele é um princípio do que conversamos sobre fornecer a descrição de alguma pessoa e narrar uma situação. No entanto, a aluna não aprofundou a descrição das características do amigo – apenas nomeou –, e nem narrou a situação sugerida.

A reescrita foi feita em 6 (seis) parágrafos, dentro do que sugere a instrução. O seu primeiro traz uma introdução que chama a atenção, preparando o leitor para o que vem a seguir no texto. Consideramos um avanço, no sentido de que Heloísa já parece ter feito um plano melhor de escrita, o que pode se consolidar em propostas futuras. O segundo parágrafo foi clara paráfrase do texto motivador “*O chato da vez*” (linhas: “sei que chatise é estado de espirito.”). Percebemos diminuição nas repetições desnecessárias.

Na PF, a aluna manteve o foco, narrando o que lhe acontece, descrevendo seu amigo, sem deixar o leitor para conversar com este amigo.

Quadro 29 – Produção inicial: Eliane – Título: Um pouco de tudo

1	Ai gente nesse mundo à
2	muitas pessoas chatas,
3	pois eu conheci pessoas
4	chatas e legais.
5	
6	Na adolescência conhecemos
7	pessoas, numa pat-papo com
8	os amigos, conheci uma
9	amiga, pois conversamos e
10	ali não parou mais de
11	falar.
12	
13	Num sentido e que ela
14	era muito cheia de
15	nhém-nhém, de papo nada
16	ver. O è o meu pensamento

17	que mim engana? Mais eu
18	não acho ela chata.
19	
20	De um tempo pra cá nos
21	damos muito bem, parti-
22	cularmente nos casos eu e ela
23	descordamos de tudo que
24	falamos mas eu acho que
25	duas chatas se dam muito
26	bem. Na vida real parece um
27	mundo digital nos não
28	paramos para pensamos nos
29	casos da vida social, pessoas
30	postam coisas invalida na
31	rede sociais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a produção inicial, Eliane buscou elementos dos textos que lemos em sala. De *Prova Falsa*, percebemos o uso da expressão “era muito cheia de nhém-nhém” (linhas 14-15), quando quis falar da amiga com comportamentos chatos. De *O chato da vez*, a partícula “Ai”, como em “Ai gente” (linha 1), logo no início, mostra que o texto tem ares coloquiais, com linguagem despojada.

Através da coloquialidade, Eliane se dirige ao leitor, porém ficou confuso o desenvolvimento do tema na conversa proposta na instrução, que seria o bloqueio das pessoas na vida real. No tocante ao assunto abordado na instrução, Eliane fala de ser chato e ser legal e menciona as redes sociais, porém seu texto, entre as linhas 26 e 31 (“Na vida real parece um mundo digital nos não paramos para pensamos nos casos da vida social, pessoas postam coisas invalida na rede sociais”), não teve desenvolvimento, quebrando, assim, a coerência.

Quadro 30 – Produção final: Eliane – Título: O que é chato e o que é legal

1	Ai gente, eu sou muito chata?
2	Afirmou uma amiga em um bate-papo
3	com os colegas. Eu não te acho chata,
4	vc e uma pessoa carinhosa, aceitar
5	as diferenças dos outros.
6	
7	Pois é muitas pessoas tem suas referen-
8	ças, mas isso não quer dizer que
9	todos que estão aqui são chatos,
10	Adriana ela e companheira, Delci e
11	carinhosa.

12	
13	Mais alguns tem outro estorico de
14	pensamento por exemplo: O Luis reclamar
15	demais, Rosi e falza. Eu particularmente
16	faço de tudo pra não ser chata,
17	tento conversar da maneira possível
18	ajudar as pessoas em tudo quer
19	posso.
20	
21	Por isso tem um sentido de tudo
22	seja o que vc é não o que as
23	pessoas querem o que vc sejam,
24	mas que seja uma pessoa dignar.

Fonte: Dados da pesquisa.

A PF de Eliane possui título, agora mais direcionado à instrução, visto que a aluna considerou falar a respeito do que para ela é ser chato e o que é ser legal. O primeiro parágrafo do texto (linhas 1-5) é uma paráfrase do parágrafo inicial do texto motivador, porém contém o teor da tempestade de ideias realizada antes da produção.

O parágrafo seguinte é interessante porque traz em si a ideia de ponto de vista e tolerância, afinal, todos têm defeitos (“mas isso não quer dizer que todos que estão aqui são chatos”, linhas 8-9), mas qualidades também (“Adriana ela e companheira, Delci e carinhosa”, linhas 10-11). Houve uma evolução na organização dos parágrafos.

Houve emprego adequado dos sinais de pontuação dois-pontos e a vírgula, como em “por exemplo: O Luis reclamar demais, Rosi e falza.” (linhas 14-15).

Eliane, em sua reescrita, atendeu à sugestão de utilizar exemplos, podendo colocar personagens no seu texto. No entanto, percebemos que ela ainda não compreendeu que para tanto seria necessário mais que apenas nominar pessoas e adjetivá-las, mas realmente fazer um exercício de descrição mais detalhado, fazendo seu leitor compreender por que “O Luis reclamar demais” (linhas 14-15) e a “Rosi e falza” (linha 15), por exemplo.

Quanto à audiência, Eliane entende que conversa com um leitor, como vemos, por exemplo em “seja o que vc é não o que as pessoas querem o que vc sejam” (linhas 22-23), porém não mantém o foco, visto que mistura a audiência com o personagem “Eu não te acho chata, vc e uma pessoa carinhosa” (linhas 3-4).

O texto não atende à proposta de considerar o botão de bloqueio na vida real, como consta da instrução.

Quadro 31 – Produção inicial: Joana – Título: Pessoas chatas e outras legal

1	Pessoas chatas tem muitas pessoas que diz
2	que a outra e chata tem pessoas chata são
3	aquelas que fazem muitas perguntas que saber
4	da vida do outro essas pessoas se torna muito chata.
5	
6	Muitas pessoas no <i>Facebook</i> que eu não gosto de aceita
7	porque já cei que ela e muito chato já bloquei
8	muitas pessoas nesse caso de se chato dé mas
9	porque fica mandando mensagem sem noção que
10	rendo saber da sua vida isso que é chato
11	pra mim pessoas que tu não suporta se fose
12	eu bloquairia case todo mundo.
13	
14	Pra mim pessoas legal e aquelas que teu
15	já persebe pelo jeito dessa pessoa eu tenho
16	uma amizade muito legal pra mim eu sou
17	uma menina que faso amizade muito rápdo
18	mas as mizades que eu fasso eu percebo logo
19	se essa amizade vai ser boa ou não tenho mui
20	tas pessoas no face que eu acho legal que são
21	boa de se se conversa não faiz “muitas perguntas”
22	e muito bom ter uma amizade legal
23	pessoas legais são: ótimas de conversa não tir inte
24	ronper quando tu tá falando essa que são pra
25	mim pessoas legais eu acho que tenho
26	muitas pessoas legal

Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos dizer que Joana criou seu texto em três parágrafos, apesar de não haver um ponto para demonstrar se era realmente o final ou se ela desejava continuar escrevendo. Aliás, seus parágrafos não trazem pontuação, mostrando que o fluxo das ideias foi contínuo, não havendo o procedimento de elaboração do rascunho para, a seguir, passar a limpo concatenando melhor as ideias.

Seu título não foi atrativo, porém foi relativo ao assunto da instrução. Em se tratando do desenvolvimento do tema, a aluna tem em mente o que é ser chato e o que é ser legal, porém não extrapola na compreensão visto que desenvolve um parágrafo descrevendo seu procedimento na rede social, não fazendo a analogia com a vida real e o botão de bloqueio.

Não houve a consideração da audiência nem a conversa com o leitor, pedida na instrução.

Quadro 32 – Produção final: Joana – Título: Pessoas otimas

1	Ser legal e você tendo humildade com
2	uma pessoa ajuda ela em tudo que você
3	porde ter um pouco de paciência com essa
4	pessoa você têm que ter amor por ela é com-
5	sidera ela como sua amiga ou irmão têm
6	varias coisas pra você ser torna uma otima
7	pessoa. Pra mim ser legal com migo é min
8	trata bem o que eu perdi tem que min da
9	e se min dar todo dia uma caixa de bombo
10	Garoto esse se torna ótimo pra mim
11	
12	pessoas chatas e aquela que critica muito
13	as pessoas não sabendo da vida dela sair
14	falando dela pra todo mundo chato e
15	aquela que quer saber de mais da sua
16	vida se torna iguinorante ETC. temos que
17	ter mas um pouco de humo com essas
18	eu não suporto pessoas chata se puder
19	nem fala com migo seria melhor ainda

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a tempestade de ideias da aula destinada à reescrita, Joana reescreveu seu texto em dois parágrafos, dedicando um a mostrar o que é ser chato e o seguinte ao que é ser legal, em sua opinião. No entanto, não parece ter compreendido que não bastava elencar situações do que é ser chato e ser legal, mas contar, narrar situações vivenciadas ou observadas a fim de entreter seu leitor.

Na reescrita, a aluna não considera a audiência, visto que seu texto parece mais trazer em si, opiniões, sem incitar reflexões. Joana se distancia do que consta na instrução, que é o bloqueio na vida real, imitando as redes sociais, apenas afirma, nas linhas 18-19, que “eu não suporto pessoas chata se puder nem fala com migo seria melhor ainda”. Seu título só tratou, agora, de um lado do comportamento humano (“Pessoas otimas”), e deve ter sido colocado após a finalização do texto, quando foi verificar se havia título.

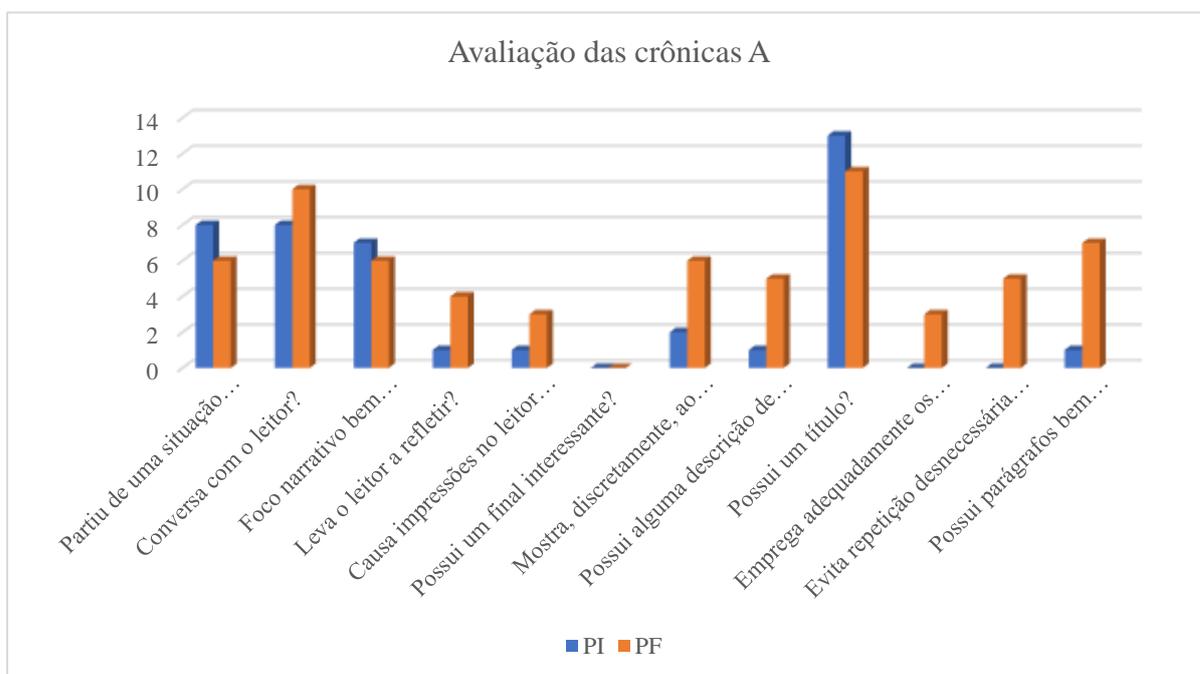
Assim, após a análise dos textos A dos alunos, percebemos a evolução dos itens presentes e os distribuímos no quadro autoavaliativo.

Durante a produção dos textos, observamos os alunos presentes, procurando perceber algo sobre seu processo de planejamento de escrita. O que foi detectado nas primeiras produções: poucos deles fizeram um rascunho antes de escreverem na folha de produção recebida; alguns textos já deram sinais de que alguns alunos entenderam o que é a “conversa

com o leitor”; alguns partiram de uma situação vivida/observada para compor seu texto, no entanto, mais parecendo um relato pessoal ou um diário pessoal do que uma abordagem de crônica; poucos narraram essa situação de forma clara para que o leitor pudesse acompanhar; poucos posicionaram o foco narrativo de maneira adequada; vários apenas tangenciaram a proposta de produção. Essas dificuldades constituíram o cerne a ser explorado nas atividades dos módulos aplicados nos encontros da sequência.

Podemos estabelecer um gráfico para melhor visualização dos resultados até essa etapa.

Gráfico 7 – Avaliação das crônicas A



Fonte: Dados da pesquisa.

Como vemos, houve, na maioria dos itens avaliados, uma sensível melhora, apesar das dificuldades ainda apresentadas. Percebemos que vários alunos ainda focam em apenas alguns aspectos do texto que contém a instrução de produção, deixando de contemplar o todo, como por exemplo o botão de bloquear na vida real – diversos alunos não atingiram esse objetivo no texto acreditamos que porque lhes faltou uma releitura direcionada para verificação de tudo o que havia sido pedido. Isso nos mostra que os alunos, ao tomarem contato com seus textos de uma primeira produção escrita, se orientados a ter um pouco mais de paciência, sem a urgência de entregar logo a tarefa, e se incentivados a reler, se autoavaliar e a ouvir sugestões,

podem, sim, progredir no sentido de se tornarem escritores mais hábeis enquanto conscientes das etapas que regem o processo de escrita de textos.

5.3.2 Produções B: textos para circulação social

A produção para circulação social foi chamada de produção **B**, e corresponde ao trabalho com um público que variou entre 4 (quatro) a 8 (oito) alunos frequentes, dentre os quais apenas 4 (quatro) produziram o texto para fins de circulação social real. Nesta etapa, foram realizados 5 (cinco) encontros, com duração de 10 (dez) horas/aula e leitura de quatro crônicas inéditas para os alunos (*A cara da rua*, *A carta de punho*, *Amor de Macumba* e *Sr. Google Pacheco*) e atividades correspondentes.

A leitura desses textos foi produtiva para a classe no sentido de compreender que cada crônica traz em si o resultado da reflexão que o cronista consegue realizar das situações que vivencia ou observa. Identificar as situações geradoras das crônicas lidas ao longo dos módulos fez parte do trabalho que conduziu os alunos a falar de vários assuntos que poderiam tornar-se temas de textos. Copiamos no quadro e eles, nos cadernos. Eram temas do cotidiano, como assalto, relações sociais, vida de *youtuber*, *bullying*, fome, cujas situações já observadas/vivenciadas por eles mesmos poderiam render uma reflexão.

Aparentemente, a dificuldade maior dos alunos é em expressar essa situação sem que ora pareça um relato íntimo, como diário ou memórias, pois a natural disposição de seus textos traz uma sequência narrativa, um relato de emoções pessoais, porém não necessariamente conduz o leitor a uma reflexão; ora por vezes pause a narração e interaja com o leitor por meio de perguntas; ou ainda faça um texto com força injuntiva ou com moral da história.

Para a escrita e a reescrita do texto desta etapa, a PF-B, incentivamos nossos alunos a utilizar o quadro autoavaliativo, tocando nos pontos mais sensíveis identificados desde a PI-A. Não foi estipulado um número de parágrafos, deixando os alunos à vontade para produzir. Consideramos como audiência um público leitor que tivesse sua idade, aproximadamente, que entendesse seus problemas, dilemas, alegrias, que fizesse parte de seu mundo, frequentando a escola, tendo amigos, observando qualidades boas do ser humano ou mazelas da vida, podendo esse público acessar redes sociais ou não. De toda forma, o ideal seria conversar com o leitor sobre questões cotidianas, situando-o no tempo e no espaço da crônica. O texto B foi integralmente produzido em meio digital a pedido dos próprios alunos, por celular ou computador, conforme o material que tivessem disponível em mãos, e nenhum foi produzido

em sala, limitado pelo horário de aula. No entanto, foi feito o acordo dos prazos de entrega de cada texto a fim de podermos imprimir e levar para trabalho de leitura, releitura, feedback da professora-pesquisadora, feedback dos colegas, permitindo a cada autor reflexão sobre o texto e possibilitando a reescrita.

Os alunos que se engajaram na produção da crônica para circulação social foram os alunos Ana, Rodrigo, Eduardo e Estela. Os títulos das produções inicial e final estão no quadro a seguir:

Quadro 33 – Títulos das produções para circulação social

Título	PI-B	PF-B
Ana	∅	PROIBIDA DE ACHAR GRAÇA
Rodrigo	Vida de preguiçoso	VIDA DE PREGUIÇOSO
Eduardo	∅	INFÂNCIA FELIZ
Estela	“Down= bullying”	DOWN= BULLYING

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses textos, diferentemente das produções **A**, foram escritos utilizando aparelhos de celular. O acordo foi feito com os alunos em virtude da preferência destes em gostarem de escrever utilizando-se da tecnologia, facilitando o registro, a releitura e a reescrita, segundo eles mesmos, visto que o meio virtual também atenderia a ideia da circulação dos textos. A análise das produções **B** está descrita ao longo desta seção:

Quadro 34 – PIB: Ana

1	Que situação! É o que penso até hoje. Pude presenciar um nível de babaquice e de falta do que fazer de uma garota da minha escola, que pra ser sincera, eu nem ao menos sei o nome dela.
2	
3	
4	Tava eu junto com mais quatro amigos, na cantina da minha escola, no finalzinho do recreio, estávamos rindo e conversando como sempre. Chegaram duas meninas de outra sala que eu nunca falei, nem sabia de onde saíram, não sabia nada sobre ela, porém sei que sabiam sobre mim, coisas do tipo "novata do 9 ano", "meio doída", duvido se não sabiam ate meu nome. Bem nem tava prestando atenção nelas,
5	
6	
7	
8	

9	Quando meu amigo brincou, "eguas, de novo?!" Sorriu e depois pediu
10	desculpas, logo que percebeu o tamanho das meninas, e todo mundo riu quando ele
11	brincou. EU JURO! que fiquei séria, mas não aguentei quando ele pediu desculpas
12	com medo de levar uns supapos. Foi então que comecei a rir e umas das meninas olhou
13	pra mim com uma cara super ameaçadora dizendo "tu ta rindo do que?", "Ta achando
14	graça é?". Cara!, tinha quatro pessoas além de mim, QUATRO, sério que ela
15	enchergou só a mim ali? É ser muito babaca pra chegar em um ponto desse, minha
16	única reação foi "não pera ela tá falando comigo?", "serio isso", "Gente Qual o nome
17	dela", "alguém aqui a conhece?", "SOCORRO".
18	Ate hoje me pergunto qual o problema dela. Mas prefiro nem chegar perto.
19	Vai que essa doença pega.

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto de Ana foi composto de 4 (quatro) parágrafos. Sua conversa com o leitor não é com elementos explícitos como na instrução sugerida na produção A, mas percebe-se que ela se importa com uma audiência, visto que narra para uma pessoa, explicando a situação vivenciada, contando ao seu leitor suas impressões, mostrando as falas que ocorreram, dando a perceber os outros personagens que entraram na história.

As notações linguísticas para indicar intensidade, surpresa, e algumas vírgulas estão razoavelmente bem empregadas, como vemos em “eguas, de novo?!” (linha 9), que separa a expressão de surpresa “éguas” com uma vírgula e finaliza a frase com interrogação acompanhada de exclamação, atribuindo maior intensidade à fala.

Quadro 35 – PFB: Ana – Título: PROIBIDA DE ACHAR GRAÇA

1	E que situação! É o que eu penso até hoje. Pude presenciar um nível de babaquice
2	e de falta do que fazer de uma garota da minha escola, que pra ser sincera, eu nem ao
3	menos sei o nome dela.
4	Estava eu, junto com mais quatro amigos, na cantina da minha escola, no
5	finalzinho do recreio. Estávamos rindo e botando conversa fora, de "boa", na paz. Então
6	duas meninas que eu não conheço – já tinha até visto as duas, mas nunca tinha falado
7	com elas nem ao menos sabia o nome delas, mas sei que elas sabiam de mim, certeza!
8	Aquele pessoal fala demais! – chegaram e estavam repetindo o lanche. Até então nem
9	tava reparando na presença delas.

10	Foi quando meu amigo brincou: "nossa, vão repetir de novo?". Eu olhei, entendi
11	e nem dei importância, nem quis rir, pra não arrumar confusão. Elas olharam pra ele
12	com uma cara bem ameaçadora, e ele se arrependeu e pediu desculpas. Nessa hora eu
13	não aguentei e ri, porém, dele. Pensei: "eita, macho, ficou com medo de levar uns
14	sopapos?". Todo mundo rindo. Foi então que uma delas olhou pra mim, me batendo
15	verbalmente: "tu tá rindo de quê? Tá achando graça, é?!". Mano do céu, essa menina
16	tem problema, só pode. Foi minha única reação. Com quatro pessoas além de mim ali,
17	sorrindo, e ela pergunta só pra mim. É ser muito babaca pra chegar a esse ponto, sério
18	isso? Perguntei pros meus amigos, "gente, qual o nome dela? Ela tá falando pra mim
	mesmo? SOCORRO!".
19	Ainda bem que meus amigos estavam ali, senão eu tava "ferradinha". Até hoje
20	me pergunto qual o problema dela. Mas prefiro nem chegar perto. Vai que isso pega.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os quatro parágrafos tiveram uma reelaboração, mas mantiveram-se em mesmo número na PFB de Ana. Seu título permaneceu o mesmo e tem a ver com o teor da crônica.

Quanto ao uso da pontuação, houve, inclusive, utilização de novo recurso, o entre travessões, a partir de uma sugestão dada pela professora-pesquisadora, que indica um adendo de informações à “conversa” que a narradora conduziu.

Pudemos perceber uma melhor descrição da ambientação onde a situação vivenciada se passou, consolidando o tempo do finalzinho do recreio, situação que durou muito pouco, mas que para a autora, durou com intensidade.

O final foi interessante e até cômico, trazendo questões a se pensar como a amizade e o companheirismo *versus* a implicância de pessoas desconhecidas (podemos ver seu alívio em “Ainda bem que meus amigos estavam ali, senão eu tava ‘ferradinha’”, na linha 19) e o quanto é rápido - e tolo - para nascer um conflito.

Quadro 36 – PIB: Rodrigo – Título: Vida De preguiçoso

1	Você tem preguiça? Tem preguiça de ter preguiça? perdeu alguma coisa por
2	causa de preguiça?
3	Não é muito certo ter preguiça de tudo, dizem que é pegado mas não vejo mal
4	nem um em ter preguiça, óbvio que nem todo tempo vou ter preguiça mas a maior parte
5	

6	do tempo sim, sou tão preguiçoso que dormi com fome pra não ir até a geladeira, parece um pouco absurdo mas é verdade.
7	Não sei você mas eu já dormi no sofá com preguiça de ir pra cama, certo que
8	vida de preguiçoso não é la essas mil maravilhas principalmente se você mora sozinho(a)
9	é muito bom passar o dia deitado mexendo no celular ou PC e com um lanchinho do
10	lado.
11	Mas o simples fato de eu pensar que vou ter que tê uma família, um emprego,
12	meu carro, minha empresa, meu cachorro...
13	Já da até preguiça de sair da cama, mas você já pensou como seria bom se não
14	existisse nada disso pra se preocupar?
15	Seria muito bom não é?
16	A preguiça já se tornou parte do cotidiano, tenho quase certeza que nesse
17	momento você está com preguiça, não é ?
18	Muito bom passar o dia sem fazer nada! Porém um pouco cansado pela falta
19	de exercício físico, mas nada quê um bom lanche não resolva, vida de preguiçoso não
20	leva a lugar nem um, falo isso por mera experiência.
21	Mas é assim mesmo, logo logo a preguiça passa, pelo menos eu acho.

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto de Rodrigo partiu de uma situação observada/vivida. Conversa com o leitor (“você já pensou como seria bom se”, linha 12) sobre o tema preguiça. A repetição do termo preguiça foi objeto de questionamento na aula, ao que o aluno respondeu que utilizou-se da estratégia para reforçar a situação e provocar no leitor a preguiça de ler, ao que os colegas aprovaram, achando, inclusive, engraçado. O narrador é personagem e coloca para seu leitor as impressões de como é viver com o mínimo de disposição, porém com a consciência de que não é o ideal para a vida. O final não é interessante ou surpreendente, porém se adequa ao desenvolvimento do texto. Possui título apropriado.

Quadro 37 – PFB: Rodrigo – Título: VIDA DE PREGUIÇOSO

1	Você tem preguiça? Tem preguiça de ter preguiça? Perdeu alguma coisa por
2	causa de preguiça?
3	Não é muito certo ter preguiça de tudo, dizem que é pecado mas não vejo mal
4	nenhum em ter preguiça. Óbvio que nem todo tempo vou ter preguiça, mas na hora de

5	jogar aquela bola ninguém tem preguiça, mas agora fala em arrumar a cama! A preguiça
6	sai de baixo da cama pra você... Eu tenho preguiça a maior parte do tempo. Sou tão
7	preguiçoso que dormi com fome para não ter de ir até a geladeira pegar comida. Parece
8	um pouco absurdo, mas é verdade.
9	Aí, você acorda e vai até a sala, daí você se deita no sofá e esquece o controle
10	em cima da mesa do computador ou da estante, aí dá aquele grito “ô, manhêêêêêêê!”.
11	Logo ela vem correndo saber o que aconteceu e você, na maior cara de pau, diz: "pega
12	o controle pra mim?". Na hora que você diz isso você desperta todos os capirotos do
13	mundo, ela ainda fala aquela frase que toda mãe diz: "o QUÊ, menino?!" Isso serve pra
14	tudo que você pede pra sua mãe fazer pra você, até mesmo apagar a luz.
15	Quando eu estiver em um relacionamento, minha namorada não vai precisar
16	se preocupar com traição. Tenho preguiça de ir bem aí na esquina comprar o pão,
17	imagine sair para trair ela. Mas é muita melodia...
18	A vida de um preguiçoso em si ela é uma grande sobrevivência. Não muita,
19	mas você vai ter de lutar para conseguir comida, enfrentar o Vingador da Caverna do
20	Dragão, o quarto do furacão e a cama do pavor. Preguiçoso pode vencer tudo isso mas
21	nunca conseguirá vencer a preguiça – pelo menos eu nunca consegui.
22	Era tão lindo quando eu dormia no sofá e acordava na cama graças a meus
23	pais. Mas os tempos mudaram, você dorme no chão e acorda no chão. Deixar pra fazer
24	amanhã o que pode fazer hoje, isso sim é típico de um preguiçoso, mas às vezes nem
25	fazemos.
26	Todos nós temos aquela cadeira que na hora de dormir sempre colocamos
27	todas as coisas de cima da cama em cima dela, só por preguiça de arrumar tudo em seu
28	devido lugar.
29	Um celular, PC, <i>tablet</i> , televisão, tudo isso com internet, uma tomada, tudo do
30	seu lado, tem como não ter preguiça até de procurar aquela série na Netflix? Certo que
31	o celular ou o PC tem comando de voz só pra falar o nome da série que você quer assistir
32	e tecnologicamente ir direto pra série, mas dá uma preguiça de falar, e ainda com um
33	lanche do lado até imagino o quão seria <i>top</i> passar o dia assim. Mas tem que estudar,
34	fazer comida, dar banho do cachorro, limpar a casa e lavar a louça. Ai, ai... dá preguiça
35	só de pensar nisso... Um dia vou perder essa preguiça, pelo menos assim espero....

Fonte: Dados da pesquisa.

O uso de expressões coloquiais como em “Mas é muita melodia...” (linha 17), para mostrar o quanto dá trabalho trair a namorada; e a corrente entre os jovens “o quão seria *top* passar o dia assim” (linha 33) deu colorido à crônica.

O uso de notações linguísticas para realçar o texto como em “ô, manhêêêêêêêê!” (linha 10), que mostra prolongamento da voz; “o QUÊ, menino?!” (linha 13), que indica tom de voz mais alto e forte, além da pontuação que exclama a pergunta. O uso do travessão como forma de colocar uma explicação em evidência foi adotado por sugestão nossa, como em “– pelo menos eu nunca consegui” (linha 21) também enriqueceu o texto.

Ainda houve repetição de termos sem intenção, como em “mas na hora de jogar aquela bola ninguém tem preguiça, mas agora fala em arrumar a cama!” (linhas 4-5)

O final foi interessante, levando a audiência a refletir e a se divertir também com a descrição das situações – algumas até inusitadas – de preguiça, mas que acontecem, em algum grau, com os leitores jovens.

Quadro 38 – PIB: Eduardo – Título: Ø

1	Eu gosto muito de comida, principalmente uma lasanha. Porque é gostoso,
2	mata a fome e deixa a gente feliz. Bons tempos quando agente era criança tomava aquele
3	belo leite antes de dormir, acordava de manhã bem cedinho com o cherinho do café na
4	mesa, mas o tempos mudou. E hoje em dia as crianças dorme tarde, não se alimentão
5	direito so querem comer besteras prejudicando a saúde.
6	Era engraçado quando minha mãe dizia:
7	"Come a salada do prato, se você comer tudinho mamãe te dar um doce de
8	leite", e agente comia
9	E quando nós tinha dor de barriga a mãe ja vinha com o chá de bodo para dar
10	pra nós tomar. E quando jogava bola, e nós se arranhava a mãe ja tava nas mãos o
11	merthiolate para passa na gente.
12	E quando o pessoal ia jogar bola, reunia a galera e ia chamar a turma todinha
13	para jogar, nosso campo era em um local de pissarra com muro em volta, e quando a
14	bola cailha na casa da quela vizinha chata, um de nós tiamos que pega o mas corajoso
15	se arricar a buscar, e esse corajoso era eu, lembro que uma vez eu chutei a bola para lá
16	e machuquei um das plantas dela, e vizinha fofocou para minha mãe e mamãe colocou
17	eu de cartigo.

18	Agora as crianças so querem ficar trancada dentro do quarto mechendo no seu
19	celular, PC em geral.
20	Percebi que a infância de hoje não é mas a mesma de antigamente. Hoje em
21	dia tamos rodiado de tecnologia, crianças, jovens tem celulares, internet, computadores,
22	mas antigamente não era assim, não tou querendo criticar a tecnologias pois eu vivo na
23	tecnologia hoje. Nesse tempo de hoje das tecnologia se você quer ouvir uma música é
24	só ir no YouTube ou fazer o download, quer conversar com um amigo é só entra no
25	Whatsapp e conversar. Mas quando era antigamente se quissemos ouvir uma
26	música tiamos que esperar passar no rádio ou comprar um CD bem ali na banca, se
27	quisesse conversar com um amigo distante teria que ir na casa dele ou enviar uma carta
28	para ele.
29	E quando era natal, ano novo família toda reunida, mesa cheia de comida
30	deliciosas, isso era muito bom.
31	
32	SO SEI QUE A INFACIA QUE EU TIVE FOI MUITA OTIMA! <3

Fonte: Dados da pesquisa.

Composto por 9 (nove) parágrafos, o texto de Eduardo partiu de uma situação vivida, em que ele observa a passagem do tempo e as mudanças de hábitos com uma certa nostalgia, buscando a atenção do leitor através da reflexão sobre a imersão na tecnologia. Seu texto começa com uma associação da comida que ele gosta e que “puxa” outras questões que perpassam a alimentação, o sono, as brincadeiras, narrando inclusive desventuras vividas.

Ao final, nas linhas 29-30, o parágrafo parece desconexo, visto que não evolui e nem se liga ao anterior.

A ortografia e a pontuação, nesse momento, não haviam sido a prioridade, embora os alunos já estivessem de posse do quadro autoavaliativo. Eduardo foi um dos alunos que mais se surpreendeu com a releitura do texto no tablet, como havíamos descrito na seção sobre os procedimentos, posto que os erros e sugestões são apontados pelo aplicativo editor de textos. Ele afirmou que foi bastante útil para que ele observasse os erros, visto que não tinha consciência dos mesmos.

Quadro 39 – PFB: Eduardo – INFÂNCIA FELIZ

1	Eu gosto muito de comida, principalmente uma lasanha. Porque é gostoso,
2	mata a fome e deixa a gente feliz. Bons tempos quando a gente era criança, tomava
3	aquele belo leite antes de dormir, acordava de manhã bem cedinho com o cheirinho do
4	café na mesa, mas os tempos mudaram. Hoje em dia as crianças dormem tarde, não se
5	alimentam direito, só querem comer besteiras prejudicando a saúde.
6	Era engraçado quando minha mãe dizia: "Come a salada do prato, se você
7	comer tudinho mamãe te dá um doce de leite", e a gente comia.
8	E quando nós tínhamos dor de barriga, a mãe já vinha com o chá de boldo para
9	dar pra tomar. E quando jogávamos bola e nos arranhávamos, a mãe já estava com o
10	mertiolate nas mãos para passar na gente.
11	E quando o pessoal ia jogar bola, reunia a galera e ia chamar a turma todinha
12	para jogar, nosso campo era em um local de piçarra com muro em volta, e quando a bola
13	caía na casa da aquela vizinha chata, um de nós tinha que pegar, o mais corajoso se
14	arriscar a buscar, e esse corajoso era eu. Lembro que uma vez eu chutei a bola para lá e
15	machuquei um das plantas dela, e a vizinha fofocou para minha mãe, e mamãe colocou
16	eu de castigo. Quem nunca morreu de medo de voltar para casa com aquela roupa cheia
17	de barro e levar uma bronca?
18	Você pode até achar que eu já acabei a minha infância, mas ainda tô nela, pois
19	a "infância que eu era mais novo" não é mas a mesma do que a de hoje.
20	Agora as crianças só querem ficar trancadas dentro do quarto mexendo no seu
21	celular, PC em geral.
22	Percebi que a infância de hoje não é mas a mesma de antigamente. Hoje em
23	dia estamos rodeados de tecnologia. Crianças, jovens, tem celulares, internet,
24	computadores, mas antigamente não era assim. Não estou querendo criticar a tecnologia
25	pois eu vivo na tecnologia hoje. Nesse tempo de hoje, se você quer ouvir uma música é
26	só ir no YouTube ou fazer o download. Quer conversar com um amigo é só entrar no
27	WhatsApp e conversar. Mas quando era antigamente, se quiséssemos ouvir uma música
28	tínhamos que esperar passar no rádio ou comprar um CD bem ali na banca. Se quisesse
29	conversar com um amigo distante, teria que ir na casa dele ou enviar uma carta para ele.
30	Pois agora as crianças já respondem com ignorância para seus pais. Se eu
31	resmungasse para minha mãe pelo menos um "Tá bom, tá bom", mamãe já me batia. Ela
32	ainda me colocava de joelho no chão, e eu morrendo de chorar, mamãe dizia: "Engole o

33	choro", mas eu não sabia "engolir o choro". Será que tinha que pegar um copo para
34	colocar as minhas lágrimas do meu choro? Não sei, mas eu acho que é melhor não
35	arriscar de me levantar e apanhar mais ainda.
36	O mais engraçado é que chinela de mãe sempre acerta. :[
37	Mesmo apanhando...
38	SÓ SEI QUE A INFÂNCIA QUE EU TIVE FOI MUITO ÓTIMA! <3

Fonte: Dados da pesquisa.

O texto teve uma ampliação e o aluno pediu ajuda à professora-pesquisadora para a correção da pontuação e também da ortografia, para “evitar aquela coisa toda vermelha, professora”, que seria rever no tablet o editor mostrando os erros. Bastante empenhado, Eduardo colocou suas impressões, lado bom e ruim, para que seu leitor pudesse acompanhar o que seria uma infância adequada. Nas linhas 18-19, em “Você pode até achar que eu já acabei a minha infância, mas ainda tô nela, pois a ‘infância que eu era mais novo’ não é mas a mesma do que a de hoje.” Valeu a discussão com os colegas e com a professora-pesquisadora a respeito dessa nostalgia, visto que o autor ainda é um adolescente de 15 anos.

O final, convenhamos, embora não seja muito pacífico, não deixa de causar o riso no leitor, visto que em “Mesmo apanhando...” (linha 37) as reticências deixam o pensamento em aberto e o leitor conclui, pelo exposto, que ainda assim valia a pena a infância menos tecnológica e mais fora de casa.

Quadro 40 – PIB: Estela – Título: “Down= bullying”

1	Antigamente eu não me importava tanto, mas hoje penso bastante sobre o
2	assunto, por que as pessoas praticam o bullying?
3	Na minha opinião a prática de bullying é desnecessária, pois, nós não
4	ganhamos nada em humilhar/menosprezar o próximo não é mesmo? é bem melhor ser
5	gentil, ser solidário aceitar os defeitos do próximo.
6	Conheço uma garota chamada Beatriz, jovem de dezenove anos(19) que tinha
7	síndrome de Down, ela era uma garota bem extrovertida, amigável, carinhosa etc.
8	Muitos a criticavam por conter essa síndrome, por ser diferente. Ela tinha seu
9	lado carinhoso, mas também tinha o seu lado revoltado/bravo, e todos criticavam-na por
10	ser diferente, por ter esse seu lado “bipolar” pelo fato dela mudar de humor tão
11	facilmente.

12	Muitos faziam o possível para evitar sua presença por perto, eles a eles
13	simplesmente não aceitavam o fato dela ter aquela síndrome pra eles ela não era “igual”
14	a eles , eles deveriam aceitá-la da maneira que ela nasceu , da maneira em que ela foi
15	gerada.
16	Chamavam-na por apelidos maldosos e preconceituosos como por exemplo:
17	doida (pelo simples fato dela ter síndrome de Down, que a diferenciava das demais
18	peessoas), de retardada, de doente, chamavam-na de feia, ridícula...etc.
19	Ao sofrer esses preconceitos ela sempre revidava/sempe reagia com agressões
20	e xingamentos terríveis, o que agravava cada vez mais a situação . Acho que por ela
21	conter essa doença , ela não levava muito a sérios esse preconceito, essa indiferença,
22	acho que pelo fato de ela conter essa doença desde a formação de seu feto deve ter
23	ocorrido algumas alterações em seu cérebro /na parte mental...o que prejudica muito a
24	criança em questões de aprendizado, de se socializar , e que a levava a considerar essas
25	práticas de bullying como uma brincadeira.
26	E também sua mãe não era aquele tipo de mãe que se interessava como foi o
27	dia na escola, se as aulas foram boas, essas coisas que normalmente as mães fazem. E
28	ela também não morava junto a seu pai, pois creio que era divorciado de sua mãe,
29	moravam somente ela , sua mãe e sua irmã mais nova de dezessete anos (17).
30	Atualmente a situação ainda se repete, por falta de atenção dos pais, e da
31	própria vítima do bullying.
32	(Na minha opinião ela só precisa de um pouco mais de atenção e compreensão
33	dos pais, e tenho certeza que esse problema já haveria sido resolvido.)
34	E você leitor o que faria se você fosse vítima de bullying, denunciaria ou
35	preferiria guardar pra si?
36	(Isso não é um texto qualquer, é também um alerta/ uma “campanha” pra você
37	vítima ou praticante do bullying, pense no próximo, alerte-se muitas vezes essas, piadas,
38	brincadeiras, esses preconceitos passam dos limites e acabam se tornando grandes
39	ofensas o que levam as vítimas a profundas depressões, e até mesmo ao suicídio, vamos
40	acabar com isso!)
41	#chega de bullying.

Fonte: Dados da pesquisa.

Estela começa seu texto com um parágrafo que faz uma introdução-enquadramento, lançando um questionamento ao seu leitor surgido de uma situação observada/vivida, que ela narra ao longo dos 12 (doze) parágrafos. No 10º, a autora conversa com explicitamente com o leitor, como no modelo apresentado para a produção A. O foco narrativo é mantido como narrador observador do que acontece, porém levando o leitor a refletir sobre o problema real do bullying, com a intenção de causar impressões no leitor como empatia, reflexão e até emoção.

O final não parece caracterizar-se como o de uma crônica literária, lembrando o penúltimo parágrafo uma sequência injuntiva, com a intenção de levar o leitor a modificar seu comportamento, mostrando um ponto de vista crítico a respeito da situação. Possui personagens, descrevendo a menina Beatriz e seu comportamento, sua mãe, e menciona pai e irmã. Possui um título interessante pelo trocadilho, se podemos assim dizer, com a palavra down. Down é a síndrome mencionada no texto e, de início, o sinal de igual indica que ter síndrome de Down é de se esperar, de algum modo, que a pessoa sofra bullying. Porém a aluna sabe que down, em inglês, quer dizer “abaixo”, o que resultaria, numa livre tradução, “abaixo o bullying”. Estela emprega em diversos momentos os sinais de pontuação adequadamente e, no geral, os parágrafos estão bem organizados, embora tenha havido repetição desnecessária de palavras no 4º parágrafo.

Quadro 41 – PFB: Estela –Título: DOWN= BULLYING

1	Antigamente eu não me importava tanto, mas hoje penso bastante sobre o
2	assunto: por que as pessoas praticam o bullying?
3	A prática de bullying é desnecessária, pois nós não ganhamos nada em
4	humilhar o próximo não é mesmo? É bem melhor ser gentil, ser solidário aceitar os
5	defeitos do próximo.
6	Conheci uma garota chamada Beatriz, jovem de dezenove anos que era
7	portadora da síndrome de Down. Era uma garota bem extrovertida, amigável, carinhosa
8	etc. Ela tinha seu lado carinhoso, mas também tinha o seu lado revoltado, e
9	todos criticavam-na por ser diferente, por ter esse seu lado “bipolar” pelo fato dela mudar
10	de humor tão facilmente.
11	Muitos faziam o possível para evitar sua presença por perto. Simplesmente
12	não aceitavam o fato dela não ser “igual” a eles, enquanto que deveriam aceitá-la da
13	maneira que ela nasceu, da maneira em que ela foi gerada.

14	Chamavam-na por apelidos maldosos e preconceituosos como por exemplo:
15	doida (pelo simples fato dela ser portadora de Down, que a diferenciava das demais
16	peessoas), de retardada, de doente, chamavam-na de feia, ridícula...etc.
17	Ao sofrer esse preconceito ela revidava. Sempre reagia com agressões e
18	xingamentos terríveis, o que agravava cada vez mais a situação. Acho que pelo fato de
19	ela ter Down desde a formação de seu feto deve ter ocorrido algumas alterações em seu
20	cérebro...o que prejudica muito a criança em questões de aprendizado, de se socializar,
21	porém isso não a impedia de considerar essas práticas de bullying como algo tão sério.
22	Atualmente a situação ainda se repete, por falta de atenção dos pais. Sua mãe
23	não era aquele tipo de mãe que se interessava como foi o dia na escola, se as aulas foram
24	boas, essas coisas que normalmente as mães fazem. Ela só precisa de um pouco mais de
25	atenção e compreensão dos pais, e tenho certeza que esse problema já teria sido
26	resolvido.
27	E você, leitor, como agiria se fosse vítima de algum tipo de bullying?
28	Pare e pense na situação que ocorrera com essa garota. Pense. Como agiria se
29	fosse vítima ou tivesse observado uma situação como essa? Também imagine se você
30	se sentiria bem se sofresse certos preconceitos, certas ofensas. E também peço-lhe:
31	venha pensar antes de “tentar” praticar esses atos infracionais contra alguém. Se ponha
32	no lugar da vítima.
33	#chega de bullying.

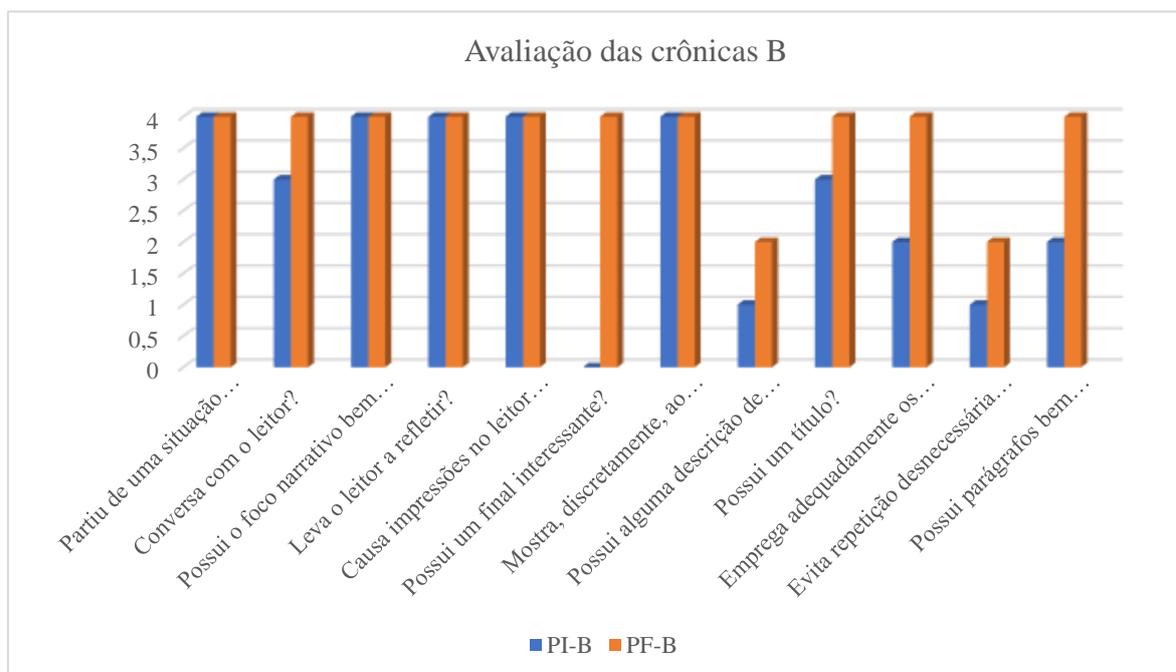
Fonte: Dados da pesquisa.

O título foi mantido. Os parágrafos, em geral, ficaram bem organizados. Houve evolução no emprego dos sinais de pontuação. Evitou a repetição desnecessária de palavras e buscou definir, visto que estava em dúvida, segundo ela mesma, sobre quais termos usar.

Partiu, como já havíamos identificado, de uma situação observada/vivida. Conversa com o leitor, como no exemplo “não é mesmo?” (linha 4), ou em “E você, leitor” (linha 27), buscando leva-lo a refletir sobre a situação. O final é interessante, muito embora não o reconhecamos como característico de uma crônica literária. Mostra, discretamente, ao leitor seu ponto de vista a respeito da situação, buscando proporcionar-lhe um momento de reflexão.

Descreve bem a Beatriz e superficialmente a mãe, porém com características adequadas à situação. Após a análise dos textos **B** dos alunos, estabelecemos um gráfico a respeito de sua evolução para melhor visualização dos resultados nessa etapa. Vejamos a seguir:

Gráfico 8 – Avaliação das crônicas B



Fonte: dados da pesquisa

A partir da análise dos textos dos alunos que frequentaram todas as aulas e se engajaram nas atividades da SD, percebemos que houve, na maioria dos itens avaliados, uma sensível melhora, corroborando com o anteriormente dito que os alunos, ao tomarem contato com seus textos de uma primeira produção escrita, se orientados e incentivados a reler, se autoavaliar e a ouvir sugestões, podem, sim, progredir no sentido de se tornarem escritores mais hábeis e conscientes das etapas que regem o processo de escrita de textos. E esse processo, se feito com frequência, começa a se automatizar e facilita o aprendizado de qualquer gênero que se venha trabalhar.

5.3.3 Uma nova reescrita

Retomando seu texto A, PI e PF, a aluna Ana pediu a oportunidade de reescrevê-lo, visto que em sua releitura afirmou que não havia feito apropriadamente e que, ao final de todas as atividades, ela percebia o quanto não tinha desenvolvido, ainda, os procedimentos adequados para a produção de um texto, o que inclui as etapas de releitura, autocrítica, reflexão, reelaboração e reescrita. Segue, assim, o texto de Ana, que chamaremos PFA2.

Quadro 42 – PFA2: Ana – Título: O que é ser chato

1	Como saber quando você estar sendo chato?
2	Bom depois de ler um dos textos maravilhosos, do Anaximandro Amorim,
3	"o chato da vez", despertou uma vontade em mim, de me aprofundar no assunto.
4	
5	É muito difícil dizer o que de fato é ser chato, ou melhor listar tudo o que é pura
6	chatice, demoraria horas e horas. Você se considera chato?
7	Sabe quando você estar sendo chato? Olha muito cuidado um chato nunca
8	se acha chato, digo isso com toda convicção.
9	
10	Conheço uma menina, ela é da minha escola, graças
11	a Deus não é da minha sala, Amém!
12	Ela tem uma mente aberta, uns gosto legais, mas cara,
13	ela desconhece a palavra limites, isso a torna very chata,
14	uma mina, linda, de opiniões legais que não sabe ver quando não a querem
15	por perto quando ela estar atrapalhando, e não entende
16	quando o papo ja ta chato e a pessoa ta fugindo dela , mas mesmo assim,
17	acha que a pessoa ta super interessada, e ela se engana e
18	acaba se tornando uma chata, eu a considero minha amiga,
19	ela me apoia e me sempre da uma levantada na minha auto-estima,
20	uma garota interessante, às vezes e por tempos curtos, ela é
21	daquele tipo de pessoas que a gente passa comprimenta e
22	não para pra conversar, so quando ela chama e as vezes ainda invento desculpas
23	pra não ir, e se vou, quando passa de cinco minutos eu já
24	fico SU-FO-CA-DA, parece que ela estraga o papo.
25	
26	Enfim ser chato é não saber quando você ta forçando a barra,
27	é não reconhecer quando você estar sendo chato,
28	ser chato é não ter limites afinal, tudo tem ! Não é mesmo?

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, Ana reescreveu seu texto colocando-o em 5 (cinco parágrafos) e o elaborou visando ao que a instrução da atividade requer: um texto que possa inspirar reflexão sobre o que é ser chato e o que é ser legal, porém sem colocar a questão do botão de bloqueio da vida real. Através dos exemplos, Ana conduziu seu leitor a refletir, atendendo aos critérios de partir de uma situação vivida/observada, como vemos nas linhas 10-24, e conversando com o leitor, como percebemos nas marcas linguísticas em “Como saber quando você estar sendo chato?” (linha 1), “Você se considera chato?” (linha 6), “Sabe quando você estar sendo chato?” (linha 7) e “Não é mesmo?” (linha 28), e descreve uma personagem, “uma menina, ela é da minha escola” (linha 10), que inseriu em seu texto para ilustrar a situação.

Apesar de Ana ainda deixar a desejar em outros aspectos, tanto textuais quanto formais, de convenções da escrita, percebemos que ela evoluiu no critério organização de

parágrafos e emprego dos sinais de pontuação. Em “graças a Deus não é da minha sala, Amém!”, ela separa o termo Amém do resto da frase com a vírgula, entendendo que é uma expressão que merecia realce, e usa o ponto de exclamação para expressar seu alívio. Ana demonstra conhecer que o uso de marcas linguísticas como o uso de maiúsculas e a separação silábica podem dar força a uma palavra, fazendo-a ganhar maior expressividade, como em “SU-FO-CA-DA”, na linha 24. Ao longo de seu texto, Ana emprega muitas palavras do cotidiano, gírias, inclusive, e marcas da oralidade – o que não necessariamente é um problema em uma crônica literária, porém, convém relembrar a questão da experiência e habilidade no uso de tais, de modo a não cansar o leitor.

Sua estratégia para iniciar o texto foi partir da intertextualidade (“Bom depois de ler um dos textos maravilhosos, do Anaximandro Amorim, ‘o chato da vez’, despertou uma vontade em mim, de me aprofundar no assunto”, linhas 1-3). Desse modo, Ana fez uso da informação de uma de nossas aulas, de quando trabalhamos com a crônica “Carta de punho”, cuja leitura em sala e atividade de exploração do texto mostrava que o autor, cronista com publicações frequentes no jornal, buscava, nas próprias produções, retomar seus assuntos passados. Uma curiosidade que foi despertada em Ana, para o momento, havia sido “e pode isso, professora?”, ao que respondemos afirmativamente, porém o sucesso da estratégia viria com o tempo e a experiência de cada autor, da intimidade que esse tivesse com a língua materna e com a situação de produção, tudo dentro do contexto.

Consideramos, assim, que o uso da estratégia pela aluna foi um ponto positivo em sua participação, posto que caracteriza envolvimento com o projeto e as aulas. Ademais, desejar fazer mais uma reescrita quando não havia mais a exigência, pois como dissemos, já havíamos encerrado os módulos e estávamos reescrevendo o texto para circulação social, é um ponto bastante positivo no tocante aos procedimentos de escritor: após algum tempo, ela releu seu texto, achou-o inadequado ou insuficiente para as características do que se estava estudando e produzindo, e tomou a iniciativa de refazê-lo.

6 CONCLUSÃO

O foco principal de nosso trabalho foi o desenvolvimento da competência comunicativa escrita. Para tanto, consideramos o processo, tendo como produto o texto, cujo valor real foi-lhe atribuído: valor social, com direito a circulação, levado a público.

O gênero escolhido foi a crônica literária. Poderia ter sido outro, visto que o trabalho com o processo de escrita dentro de uma sequência didática comporta qualquer gênero textual. Porém, como dissemos na introdução, a escolha do gênero partiu de uma motivação pessoal.

Passado todo o processo, da escolha de como trabalhar até a publicação dos textos, julgamos oportuno avaliar todos os âmbitos.

Por percebermos, ao longo dos anos de experiência, que vários alunos produzem seus textos sem recorrer à etapa do planejamento, a da revisão e a da reescrita, visamos, então, nesta pesquisa, devido à ausência de tais procedimentos, responder às seguintes questões-problema desdobradas a partir da questão básica: como ensinar a produção escrita no 9º ano do Ensino Fundamental enfocando o ato de redigir como um processo, visto que há estudantes deste nível que normalmente não têm o hábito de planejar seus textos?

A partir desse questionamento, nos perguntamos:

- a) que atividades pedagógicas possibilitam aos alunos a consciência de que é preciso desenvolver estratégias próprias (recorrer à etapa do planejamento, da revisão e da reescrita) para produzir seus textos?
- b) de que forma o conhecimento sobre a estrutura composicional de um gênero pode ajudar a superar as dificuldades?
- c) a comparação das produções inicial e final permitirá associar a melhoria do desempenho da competência escrita e a apropriação do gênero crônica literária ao desenvolvimento da sequência de atividades?

Buscando encontrar uma prática que resultasse em textos melhores, fizemos uso, em nossa sequência de atividades, de teorias que norteassem o trabalho com a escrita como processo, com a sequência didática, com gênero textual e com o gênero crônica narrativa. A importância desse aparato teórico para o professor, que visa minimizar as dificuldades dos alunos e diminuir a prática da escrita improvisada, permite-lhe compreender como se dá o processo cognitivo durante a produção de um texto, o que o leva a considerar, para seu trabalho com os alunos, aspectos como audiência e circulação social reais, como práticas de uma

sociedade letrada, o que vai além da preocupação com a gramática e a ortografia, apenas, de um texto produzido somente para o professor e a nota.

Ao longo da aplicação da sequência didática confirmamos o que a experiência de sala ao longo dos anos apontava: o conhecimento sobre a estrutura composicional de um gênero pode ajudar a superar as dificuldades de escrita por mostrar ao aluno o que precisa estar contido em seu texto. Os exemplos que o professor venha a trabalhar em sala com a turma mostram modelos de gêneros com aspectos que podem, sim, ser imitados de início, até que, quando o aluno ganhe experiência, possa manejar melhor as palavras e as ideias que deseje colocar para seu leitor, assumindo, assim, um estilo próprio de escrita.

Como professora, realizar a pesquisa nos permitiu refletir sobre a nossa própria prática, posto que superar as próprias deficiências no ensino da produção textual foi uma grande inquietação. Reconhecer as práticas nos foi importante para saber em que aspectos ainda temos desafios a superar e para reforçar e desenvolver aspectos positivos em nós. Ter clareza de como se situam os índices de avaliação na turma, na escola, no município, no estado e no país também foi bastante importante. Normalmente, a tendência coletiva está em descrever na educação, porém, mesmo que muito lentamente, observamos progresso histórico na concepção de aprendizado da língua materna, no valor que é dado à leitura e à escrita.

Após as oficinas, a análise dos objetivos elencados ao início de todo o processo, com dados comparativos entre produção inicial e produção final, constatamos a relevância da hipótese básica: os alunos do 9º ano produziram textos, na etapa final das oficinas, utilizando-se das características do gênero textual crônica literária, compreendendo que escrita é interação, valorizando o uso social da escrita, de acordo com a proposta teórica de gênero, preparando seus textos pautados nas etapas do processo de redigir, conforme as orientações dadas em sala de aula.

Sobre nossas hipóteses secundárias, pensamos que é possível, sim, motivar os alunos a escrever ao desenvolver com eles atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir. Porém, para haver o engajamento, e resultar em uma turma que escreva textos compatíveis com o grau de desenvolvimento de habilidades esperadas para o ano que cursam, enfrentamos desafios como o aspecto do imediatismo e da recompensa.

A não adesão de vários alunos ao projeto se deu por este não valer nota. Portanto, sem uma recompensa imediata, não houve o engajamento. Nossos alunos, infelizmente, não estão habituados a pensar a longo prazo, a planejar alcançar metas, nem integrar atividades que lhes facilitem a vida estudantil no futuro. Talvez – pensamos – nem a cultura escolar abranja

ainda um trabalho sólido e constante nesse sentido. Apesar disso, há professores que se empenham em fazer um trabalho constante de leitura e, na medida do possível, de escrita, ao qual fizemos nossa contribuição.

Por último, após a realização da sequência didática proposta, ao contrastarmos as produções inicial e final dos alunos, principalmente no que concerne à produção realizada para fins de circulação social real, considerando uma audiência real, verificamos um desempenho mais satisfatório em relação à competência discursiva realizada no gênero crônica literária, visto que os processos de escrita foram considerados no ato da produção de suas próprias crônicas.

Para que essa produção fosse efetiva, houve que se ter em mente na elaboração dos módulos que qualquer tarefa de escrita bem-sucedida requer o exercício da escrita e da reescrita. Esse processo de aperfeiçoamento dos textos demanda, da parte do professor, planejamento para conhecer as necessidades de natureza geral da turma, para trabalhar as características de um gênero, bem como as de natureza individual do aluno, como as limitações no reconhecimento do gênero textual, na progressão narrativa, nas convenções da escrita culta.

Pensamos que poderia ser interessante para o aperfeiçoamento desta SD ampliar e diversificar mais os textos que compõem o módulo de reconhecimento, para antes da primeira produção dos alunos, visando oferecer uma visão mais ampla do gênero. Além disso, percebemos que também é preciso que enquanto professores trabalheemos recorrentemente a instrução da produção com os alunos, no sentido de que eles compreendam que não apenas um aspecto seja escolhido para ser trabalhado, mas todos os que nela estão contidos.

Aplicar uma SD é um trabalho que exige bastante do professor, pois se trata de conhecer o perfil de cada turma em que se decide aplicar um projeto de escrita, diagnosticar, planejar os módulos e pensar que o produto pode e deve ter circulação no meio social. Para tanto, é importante frisar que a rede de ensino acolha e apoie o professor, motivando-o e possibilitando-lhe as condições necessárias e adequadas para o desenvolvimento de projetos de escrita, dentre as quais podemos mencionar: formação continuada que incentive os projetos de escrita; reforço às condições dos materiais das escolas; manter o número de alunos adequado nas salas, evitando a superlotação.

No tocante aos alunos, especialmente os que integraram todos os encontros de todos os módulos, notamos que estes afirmaram que amadureceram ao longo do processo, aprendendo gradualmente a ter controle de sua escrita, relendo quando necessário, refletindo, buscando

clareza. Também apreciaram muito poder opinar sobre os textos dos colegas, visto que estavam se apropriando das características do gênero estudado e sentiram segurança para colaborar.

Quanto ao trabalho com número reduzido de alunos, ao permanecerem no projeto apenas aqueles que se interessaram em melhorar seu desempenho pessoal em leitura e produção, conforme eles mesmos disseram, o grupo menor ficou mais coeso e permitiu-lhes liberdade para trabalhar, fosse com discussões, sugestões, ou mesmo para dar apoio, até mesmo na hora de ler em voz alta para todos. Foi um progresso coletivo e reafirmou a amizade entre o grupo e também conosco, por ver que a colaboração era acompanhada de afetividade.

A produção dos textos para circulação social escrevendo no celular foi produtiva, visto que oportunizou aos alunos o uso da tecnologia que eles afirmam preferir, permitindo àqueles que não gostam muito de produzir textos com os recursos tradicionais (folha de produção e caneta) participarem ativamente do processo de produção textual. Essa tecnologia pode ser considerada para futuros trabalhos com alunos do ensino fundamental.

Gostaríamos de mencionar que este trabalho, do início ao fim, tratou com questões de motivação e inquietações reais e pessoais. A queda abrupta do número de participantes, desde o momento da adesão até o da produção para a circulação, é reflexo dos desafios que qualquer professor enfrenta em sua sala cotidianamente. No entanto, as aulas regulares, diferentemente da proposta da aplicação do projeto, têm consigo uma carga de obrigatoriedade ao exigir a frequência, a assiduidade, a entrega de tarefas e as avaliações – itens que compõem a nota para a aprovação anual.

Em decorrência dessa obrigatoriedade, se contrastarmos o desempenho dos alunos no projeto ao seu desempenho regular na sala de aula de qualquer disciplina, não apenas na língua portuguesa, veremos estudantes sem uma motivação que os conecte ao desenvolvimento das aulas, não permitindo o amadurecimento de suas capacidades e habilidades. Como professora da turma que aplicou o projeto sem exigência de notas, percebi que os alunos, em sua maioria, não gostariam de estar na escola. Muitos não veem ainda sentido em estar presentes uma tarde inteira, 20 (vinte) horas semanais, sentados, copiando, tendo preguiça de elaborar reflexões.

Esse comportamento desmotivado, que se generaliza em escolas de diversos pontos do País, desanima também os professores, gerando a consequência de, ao invés de buscarem novas estratégias para as aulas, acabarem mantendo a prática e ainda se conformando com o senso comum de que “esses alunos não querem nada”, fora a conjuntura social e econômica que

por si só é desanimadora ao limitar recursos e investimentos em educação, desvalorizando a figura do professor.

Gostaríamos de acrescentar que sim, eles querem. Mas ainda não sabem ao certo o que querem. E talvez o que eles possam vir a querer ainda não esteja sendo claramente apresentado, pois atividades tradicionais não os atraem a querer conhecer mais e aprender mais sobre determinados assuntos que podem acrescentar-lhes à vida diária. Ficaria aí um desafio ao professor, ao projeto político pedagógico da escola e às redes de educação básica repensar o currículo para os estudantes deste século.

Como pudemos observar, este trabalho teve, sim, lacunas que podem ser sanadas com outras pesquisas. Apesar disso, acreditamos que a pesquisa-ação que realizamos pôde, além de ofertar contribuições no âmbito acadêmico, ao evidenciar vitórias e expor os desafios, encorajar os alunos participantes da pesquisa, principalmente os que tiveram a compreensão de que sua participação lhes valeria para além de integrar pontos para uma nota, no sentido de que se permitiram evoluir como produtores de texto em sua língua materna, direito que lhes cabe desde o momento em que são reconhecidos cidadãos e que ingressam nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Heloísa. Questão de gênero: o gênero textual crônica. **Revista na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 10, p. 12-13, dez, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles; DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL Judith Chambliss (orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-46.
- BAZERMAN, Charles; MILLER, Carolyn. Entrevista sobre gêneros textuais. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MILLER, Carolyn ; BAZERMAN, Charles ; HOFFNAGEL, Judith (orgs.). **Gêneros textuais**: E-book. Recife: [s.n.], 2011. (Série Acadêmica, v. 1: Bate-papo acadêmico). Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.
- BELTRÃO, Luís. A opinião do jornalista. In: BELTRÃO, Luís. **Jornalismo opinativo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1980. p. 64-70.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 39-50.
- BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 203-234.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Lei Nº 9.394/96, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Aprovada na Câmara Federal e sancionada pelo Presidente da República em 2012/96, Brasília, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncco>>. Acesso em: mar. 2018

CARVALHO, Gisele de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. p.130-149. MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Desirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CARVALHO, Jorge Luís Queiroz. **Tradições discursivas em resenhas acadêmicas: mudanças e permanências entre os séculos XX e XXI**. 198 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CÂNDIDO, Antônio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22

CASTELLO, José Aderaldo. **A literatura brasileira: origens e unidade (1500-1960)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. v. 2

O QUE PENSAM os jovens de baixa renda sobre a escola. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

COLOMBO, Silmara Regina. A crônica produzida na Olimpíada de Língua Portuguesa: é possível ensinar a ser cronista? **Revista EnsiQlopédia – FACOS/CNEC**, Osório (RS), v.10, n.1, p. 7-23, out. 2013.

CORREIA, Roseli Luz. **Crônicas na sala de aula: práticas de leitura e (re)conhecimento de mundo**. 116 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação Profissional em Letras. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP, São Paulo, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, [2004] 2013. p. 81-108.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 61-91.

FEITOSA, Raudete Cunha. **Reelaboração de gêneros**: uma questão para a sala de aula. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. In: **UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Projeto Ensaio**, Campinas (SP) 1999. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio21.html>>. Acesso em: 8 set. 2017.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira. Dados comparativos por estado, município e escolas**. Brasília: INEP, 2018. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadoscomparativosescola>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor; orientação para a produção de textos. 5.ed. São Paulo: Cenpec, 2016. Coleção da Olimpíada.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 69-82.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 69-82

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2015.

MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTA-ROTH, Desirée. (Org.) **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MONDIM, Angelo L. O trabalho com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. In: **UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. Projeto Ensaio**, Campinas (SP) 1999. Disponível

em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/t00009.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

RANGEL, EGON DE O. (Org.) **O que nos dizem os textos dos alunos?** Material de apoio da Olimpíada de língua portuguesa escrevendo o futuro. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec e Fundação Itaú Social, 2011.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Revista Publicatio da UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2. p. 49-58, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/544/545>>. Acesso em: 8 set. 2017.

SANTOS, José Milson dos. **O gênero crônica na sala de aula do ensino médio**. 171 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 11 ed. São Paulo: Globo, 2003.

SÃO LUÍS (MA). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular: língua portuguesa - ensino fundamental - 3º e 4º Ciclos**. São Luís: 2008.

SILVA, Auriane M. M; SILVA, Lúcia M. L. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-RICARDO, Stella-Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. R. (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 81-96.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da S.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, Unioeste, Cascavel-PR, v. 10, n.18, 1º sem. 2009. p. 113-118. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253/1748>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

TUFI, M. SOARES et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0757.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2018.

VIEIRA, Iúta Lerche. Ensinando a redigir: do processo ao produto. In: VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005. Coleção Magister. p. 79-97

VIEIRA, Iúta Lerche. Escrita, para que te quero? In: VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005. Coleção Magister. p. 13-14.

VIEIRA, Iúta Lerche. Abordagem imitativa da redação: trabalhando com formatos e gêneros. In: VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005. Coleção Magister. p.159-171.

APÊNDICE A – ATIVIDADES PROPOSTAS PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para compor o momento da apresentação da situação da sequência de atividades, sensibilizamos os alunos com as características básicas das crônicas contemporâneas que foram descritas na seção correspondente e resgatadas agora: organização de sua narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, em tom intimista; uma narração em que o autor insere em seu texto trechos de diálogos permeados por expressões cotidianas, escrevendo como quem conversa com seus leitores, como se estivessem muito próximos; uso de temáticas que tratam de reflexões sobre a vida social, política, econômica, por vezes de forma humorística, outras de modo mais sério, outras com jeito poético permitindo o pertencimento do gênero à esfera literária; emprego de linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade; preferência pela brevidade, leveza, fácil acesso e envolvimento. Esperamos que ao final da atividade, que além de respondida por escrito, mas principalmente oralmente, os alunos atentem para essas características e possam ter um norte quando chegar o momento de sua primeira produção.

Atividade nº 1

Prova Falsa

Sérgio Porto (Stanislaw Ponte Preta)

Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

— Mas o cachorro era um chato — desabafou.

Desses cachorrinhos de raça, cheio de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

— Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas, quando eu entrava em casa, vinha logo com aquele latido fininho e antipático de cachorro de francesa.

Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafra o ministro, mas quando estão com o ministro ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava ameaçador, mas quando a patroa estava perto abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo.

— Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingido e eu é que implicava com o “pobrezinho”.

Num rápido balanço poderia assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó de casimira inglesa, rasgara diversos livros, não podia ver um pé de sapato que arrastava para locais incríveis. A vida lá em sua casa estava se tornando insuportável. Estava vendo a hora em que se desquitava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e uma espinafração da mulher.

— Você é um desalmado — disse ela, uma vez.

Venceu a guerra fria com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes exemplado, prosseguiu no feio vício. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes fez nos brinquedos da caçula. E tudo culminou com o pipi que fez em cima do vestido novo de sua mulher.

- Aí mandaram o cachorro embora? — perguntei.
 — Mandaram. Mas eu fiz questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Ele está levando um vidão em sua nova residência.
 — Ué... mas você não o detestava? Como é que arranjou essa sopa pra ele?
 — Problema da consciência — explicou: — O pipi não era dele.
 E suspirou cheio de remorso.

(Disponível em <http://contobrasileiro.com.br/prova-falsa-cronica-de-sergio-porto-stanislaw-ponte-preta/> Acesso em 26.1.2017)

Questões

1. Quantos personagens aparecem na história? Quais você diria que são os principais?
2. Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula – *ele me conta*.
 A frase *ele me conta* é um recurso que mostra que a conversa de dois amigos é repassada a uma terceira pessoa. Quem é ela?
3. Que recursos linguísticos mostram a fala do marido e dono da casa onde estava o cachorro?
4. E quais identificam a fala do amigo?
5. Onde o marido e seu amigo parecem conversar?
6. A partir da fala do marido e das explicações do amigo, quais eram as características do cachorro?
7. (...) e eu é que implicava com o “pobrezinho”.
 Por que pobrezinho está entre aspas?
8. Quando aconteceu a história?
9. Qual foi o problema da história?
10. Como foi resolvido?
11. O destino dado ao cachorro surpreendeu ao amigo. Por quê?
12. Afinal, quem era culpado na história?
13. Que tom, predominantemente, foi dado a esse texto? Humor, ironia, crítica, reflexão, lirismo?
14. Qual foi o tema principal do texto? Você apontaria outros temas que aparecem na leitura?
15. Que comparações o autor faz com o cachorro? Há alguma crítica? Explique.
16. Você conhece o significado das palavras/expressões a seguir? Veja:

nhém-nhém-nhém	chato de galocha	puxa-saco
espinafrar/ espinafração	desquitava	guerra fria
vidão	sopa	
17. Que palavras são usadas no texto para se referir à esposa?
18. E suspirou cheio de remorso.
 Explique o valor dessa frase para o contexto da história.

Atividade nº 2

Abandono de animais é crime e precisa ser denunciado

Além do abandono de animais, práticas como bater, negar água ou alimento também são consideradas crime; saiba como denunciar

Infelizmente o abandono de animais está cada dia mais presente nos noticiários. Mesmo com tantas campanhas contra a prática, muita gente ainda comete esse crime - principalmente quando é época de férias, mesmo não havendo um número exato, as estatísticas dos institutos de pesquisa afirmam que nos períodos de férias há um pico no abandono de animais. Existem muitos relatos de donos que deixam os cachorros em pet shops, veterinários e hotéis para cachorro, e simplesmente nunca mais voltam para buscá-los. Esse problema pode estar atrelado a decisão precipitada de ter um animal de estimação.

A Lei 9605/98 (Lei de Crimes Ambientais) prevê os maus-tratos como crime. O decreto 24645/34 (Decreto de Getúlio Vargas) determina quais atitudes podem ser consideradas como maus-tratos. Qualquer pessoa que for testemunha de um **abandono de animais** domésticos ou exóticos, pode ir à delegacia mais próxima. A Promotora de Justiça permite a denúncia anônima. Mas, para que a denúncia seja realizada, você precisa ter certeza do crime, pois, uma acusação falsa é outro crime. Além disso, no momento da denúncia, na delegacia, é preciso passar o maior número de informações possíveis em relação ao infrator, como seu endereço residencial ou comercial.

Caso o animal esteja abandonado em um terreno baldio ou propriedade particular, por exemplo, não hesite em invadir o local para salvar o bichinho, a sua ação será amparada pela lei. O decreto de lei número 2.848/40, artigo 24, considera a invasão para salvamento de um animal em perigo uma atitude de necessidade e, portanto, não haverá nenhum tipo de punição.

Além do abandono, outras práticas são consideradas crimes pela lei. Uma delas é o atropelamento de um animal sem que haja a prestação de assistência por parte do condutor do veículo também é ilegal. Se presenciar essa situação, anote a placa do carro, hora e local. Outra é a ameaça de envenenamento. Bater, espancar, prender por correntes, recusar água e comida e obrigar ao trabalho excessivo também são práticas proibidas.

Algumas pessoas preferem não denunciar pelo fato do infrator ser alguém próximo, um amigo ou familiar, por exemplo. Mas lembre-se de que é possível efetuar a denúncia de maus tratos ou abandono de animais de forma anônima. Por isso, ao presenciar qualquer situação que possa colocar um animal em risco, tire foto, grave um vídeo, tenha provas concretas do ocorrido e denuncie. Você será apenas a testemunha, o Estado fará o restante.

Disponível em <http://canaldopet.ig.com.br/cuidados/2016-07-26/abandono-de-animais.html> Acesso em 22 de agosto de 2017

Atividade nº 3

O chato da vez

Anaximandro Amorim

Ai, meu Deus, eu sou muito chato!, afirmou um amigo, em uma conversa informal. Engraçado. Eu não o acho chato, muito pelo contrário. Gosto da companhia dele. Será que ele não estaria sendo muito duro consigo mesmo? Ou será que eu sou tão chato quanto ele?

E você, leitor? Você é chato? Todo mundo é chato, ninguém é chato. Do alto desses meus quase quarenta anos de vida, percebi que chatice não é qualidade, é estado de espírito. Dependo de quem, quando e onde. E, sem menos perceber, você, leitor, pode ser o chato da vez. Cuidado!

Foi o que me aconteceu esses dias. Um colega insinuou que eu estava sendo chato. Foi num arroubo de fúria, o cidadão estava tendo um ataque de nervos. Dizem que é assim que

as verdades vêm à tona. Engraçado, sempre achei que o havia tratado com distinção. Talvez essa fosse tal “chatice”, ser educado com as pessoas, num mundo cada vez mais carente disso. Bom, melhor ser chato do que grosso, né?

Particularmente, faço tudo para não ser chato. Tento ser discreto, falar o menos possível, ouço mais, pergunto quase nada sobre a vida particular das pessoas. Acho chato quando fazem isso comigo. Não gosto de pegar no pé. A recíproca é verdadeira. Mas acho que, às vezes, por medo da chatice, acabo chateando algumas pessoas. Há uma linha muito tênue nesse negócio todo. Chato é não saber a hora de ultrapassá-la. E, no fundo, todo mundo a ultrapassa.

Esses dias, aliás, fui à forra. Havia um chato que me chateava há uns dois anos. Chato de rede social. Daqueles que veem a gente uma, duas vezes no máximo e já acham que podem tomar certas liberdades. Meu pavio é até meio longo, mas, chegou uma hora que não deu. Bloqueei o sujeito. Estava chato demais. É uma pena que, na vida real, a gente não tenha esse botão. Ia ter tanta gente para bloquear...

Em todo caso, discordo desse meu amigo. Acho que dois chatos não se dão. Ou ele estava chato ou era eu. Ou, na posição em que estávamos, não dava para saber. Se bem que chato que é chato não se acha chato. Os outros é que acham. Assim, melhor terminar esta crônica, que está uma grande chatice, por aqui. Antes que alguém ache, definitivamente, que o chato da vez sou eu.

Disponível em: <http://anaximandroamorim.com.br/#AbreEmDIVjajax.asp?link=amateria&id=127>. Acesso em: 24 mai. 2017.

Questões

1. Vamos falar de marcas de autoria.
 - a) De quem é a voz que fala no texto? Que idade tem essa voz? Essa voz fala com alguém? Com quem? Mostre alguma(s) passagem que indique isso.
 - b) Onde a situação se passa? Há algum lugar específico?
 - c) Esse texto está no passado, no presente ou no futuro?
 - d) Do que trata a situação? Ela surgiu de alguma ocasião específica? Se sim, qual?
2. O que o autor nos leva a entender que é “ser chato”?
3. Que sensações esse texto despertou em você? Explique.
4. Você se considera um(a) chato(a)? Por quê? Em que ocasiões?
5. Quando o assunto é *redes sociais*:
 - a) Você tem alguma? Qual?
 - b) Com que frequência você acessa?
 - c) Você costuma escrever e postar? Que tipo de material (textos, fotos, vídeos)?
 - d) Você tem hábito de acompanhar postagens de alguém? Que tipo de *posts* você acompanha? Costuma interagir por meio de comentários, de expressão de opinião?
6. Vamos ver se você conhece o significado das palavras/expressões a seguir:

com distinção	pegar no pé
linha muito tênue	fui à forra
7. Leia o trecho abaixo.

Meu pavio é até meio longo, mas, chegou uma hora que não deu. Bloqueei o sujeito. Estava chato demais. É uma pena que, na vida real, a gente não tenha esse botão. Ia ter tanta gente para bloquear...

- a) Qual é sua opinião sobre o pensamento que o autor expressa no trecho acima?
- b) Você também teria gente para bloquear? Por que razões?

- c) Agora, vamos produzir! Inspirado(a) nessa temática do trecho acima produza um texto em forma de crônica que converse com seu leitor sobre o que é ser legal e ser chato a partir de situações que você tenha vivenciado e/ ou observado. Vamos determinar quem será esse leitor:
- Tem a sua idade
 - Acessa redes sociais
 - Lê e posta com frequência
 - Interage com as postagens que estão na rede, seja de amigos pessoais ou apenas de outros usuários.

Antes de começar, pense: que sensações eu quer causar no meu leitor? Quero fazê-lo rir? Se emocionar? Refletir? Que outras sensações seriam possíveis?

Faça entre 3 e 6 parágrafos. Você pode usar personagens que conversem e expliquem o assunto (como em Prova Falsa) ou falar diretamente com seu leitor (como em O chato da vez). Releia. Reescreva o que não estiver bem ao seu gosto. Ao terminar seu texto, dê-lhe um título coerente e passe a limpo na folha de produção. Bom trabalho!

Atividade nº 4

Manias

Ana Mello

Dos vários significados que meu amigo Aurélio apresenta, o melhor diz que mania é uma ideia fixa, obsessão. Mau costume, também, é bem significativo. Ou extravagância, esquisitice.

Dizem por aí que vamos ficando velhos e as manias aumentam e se consolidam. É verdade, eu observo nos mais velhos do que eu. Poucos conseguem controlar aquele impulso profundo de dar sua opinião. Essa é uma mania das mais chatas. Repeti-la muitas vezes então, é maçante.

Já descobri também que é quase inevitável ter manias na velhice, muitas vêm da juventude mesmo, condenamos e depois de um tempo fazemos igual, sem cerimônia alguma.

Uma amiga me enviou uma oração sob o título “Oração para ser uma velhinha legal”. Vou fazer todos os dias e envio cópia a quem precisar. Separei algumas frases, as mais interessantes.

Livrai-me Senhor: da tolice de achar que devo dizer algo em toda e qualquer ocasião. Deste desejo enorme que tenho de querer pôr em ordem a vida dos outros. Da tolice de querer contar tudo com detalhes e minúcias e dá-me asas para voar diretamente ao ponto que interessa. Já descobri que pessoas que acertam sempre são maçantes e desagradáveis. Livrai-me de ser santa. É difícil conviver com Santos! Mas uma velha rabugenta, Senhor, é obra prima do diabo!

Acho que a oração pode ser feita por pessoas jovens também, pois essas manias não são exclusivas das velhinhas.

Fiquei agora com uma dúvida, será que escrever crônicas semanais e mandar para todos os amigos é mania? Se for, azar o de vocês, amigo é para isso mesmo.

Enviado por Ana Mello em 02/11/2007

Código do texto: T720831

Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/720831>

1. Quem é “meu amigo Aurélio”?
2. Que exemplos de manias a autora nos apresenta em seu texto?
3. Que impressões esse texto causou em você?
4. Segundo essa crônica, quem tem manias? Você concorda? Por quê?
5. Liste, aqui, manias que você sabe que tem. Após terminar, pense: você as considera boas ou más manias? Por quê?
6. Vamos fazer um exercício de escrita. Escreva uma crônica em que você fale de suas manias. Converse com o leitor, conte a ele suas experiências. Faça comparações com pessoas que você conhece. Você pode, inclusive, comparar-se hoje a você daqui a uns quarenta anos. Como será que suas manias vão ser? Vão parecer com as das pessoas mais velhas que você conhece e convive, mas cujas manias você tanto critica? Serão manias diferentes? Serão melhores ou piores?

Obs.: coloque um título interessante e que chame a atenção de seu leitor. Pense que seu texto poderia ser publicado num *blog* ou mesmo numa página de rede social – sendo assim, que tipo de leitor vai ler o seu texto? Ao terminar, releia, arrume as ideias e passe a limpo para a folha de produção textual.

Atividade nº 5

Pacto após morte: não podia ver faca

Nonato Reis

Essa história de prometer retornar ao mundo dos vivos, após o desenlace, soa esquisito e já colocou muita gente em maus lençóis. A morte, pelo mistério que carrega, incute a curiosidade de tentar desvendá-la e saber o que de fato existe por trás dela. É uma questão que permanecerá insolúvel, até que a ciência elucide-a, se é que isso algum dia ocorrerá. Enquanto não atingimos esse estágio, temos que ficar com o relato daqueles que se dizem vítimas ou privilegiados de experiências pós-túmulo.

No Ibacazinho, na Palmela, no Muricituba e no Marimar era comum as pessoas fazerem promessas à semelhança do pacto selado entre Alvinho e Pau Ferro. Na maioria das vezes o defunto não conseguia voltar, deixando frustrados ou aliviados aqueles com quem fez o acordo. Foi o caso de Rui, um primo meu, que “se acertou” com Ponina, aquela tia-avó descrita em uma de minhas crônicas.

Rui era um dos poucos que não tinham medo da Tapera de Maria Fernandes. Tanto que decidiu erguer casa justo ali, naquele retângulo amaldiçoado, e por muito tempo, antes de se casar, foi morador solitário do lugar, sem nunca jamais ter visto qualquer coisa fora do universo dos vivos.

Os dois combinaram que aquele que morresse primeiro viria dar sinal ao outro na noite posterior ao sepultamento. Ponina, que devia ser uns 50 anos mais velha do que ele, tinha a maior probabilidade de ficar com a obrigação de cumprir o trato, e foi o que aconteceu. Porém, os dias e as noites passaram, após o falecimento dela, sem que a finada desse qualquer sinal da sua presença para Rui.

Eu também caí nessa besteira de fazer uma promessa com uma menina do primeiro ano médio e vivi uma situação constrangedora. Rosa era baixinha, corpo bem feito, cabelos no estilo pigmaleão, excelente aluna, fera em Matemática e Física. Nossa aproximação se deu por estratégia de aprendizado.

Eu tinha facilidade em Português e Redação, únicas matérias que ela não dominava, e precisava de reforço em Física e Matemática. Selamos um pacto de ajuda mútua nessas disciplinas, que depois se estendeu para depois da vida. “Se eu morrer primeiro, eu apareço para ti em plena Rua Grande, apinhada de gente, e se tu fores primeiro do que eu, tu me surges à noite no meu quarto”.

Eu não entendi o porquê da escolha do local da minha aparição, mas aceitei. Os anos se passaram, eu entrara para a universidade, perdi o contato com ela. Um dia, caminhando pela Rua Grande, véspera de Natal, gente feito formiga, dei de cara com aquela menina tampinha, cabelos no mesmo estilo de antes, que diante de mim abriu um enorme sorriso e abriu os braços para me acolher. Eu caí das nuvens, mas antes que ela me alcançasse, danei a correr feito louco, fazendo zigue-zague entre as pessoas até esbarrar num orelhão e me estatelar no chão, o rosto sangrando. Assustada, Rosa ajoelhou-se diante de mim e quis saber o motivo daquela reação. “Cara, o que é isso! Tu viu fantasma?” Eu baixei a cabeça, o coração prestes a explodir, e não consegui dizer nada.

Situação pior viveu o professor Aurílio Vieira de Andrade, que fizera um pacto desses com um primo, ainda menino. Ele cresceu, veio estudar em São Luís e levou anos para retornar ao interior. Um belo dia em férias na casa paterna, Aurílio conversava com a mãe, em volta do fogão de lenha, quando do nada surgiu o menino da promessa e o pegou pelo braço, dizendo: “Vamos, eu vim te buscar”.

Ele não se lembrava mais da estória, nem do menino. Pensou que se tratava de uma brincadeira e reagiu com naturalidade. “Calma, para onde você quer me levar?”. O menino respondeu: “para o além!”. Aurílio sorriu: “mas eu ainda não quero ir para o além”. O menino não se deu por vencido. “Não importa a tua vontade, você fez um pacto comigo e eu vim te buscar”.

Foi então que o caso ressurgiu límpido na memória de Aurílio e ele viu que a coisa era séria. A mãe, percebendo a gravidade da situação, porém sem avistar o menino, tratou de ajudar o filho, segurando-o pelo braço, mas notou que havia uma energia ali muito maior que a resistência de ambos, e apelou aos céus, pedindo socorro divino.

Aurílio já desaparecia na porta da rua, quase que levado aos trambolhões. Desesperada a mãe começou a rezar o Pai Nosso e o Credo e só assim conseguiu ter o filho de volta. Aurílio porém viveu dias amargos. “Passei quase um mês deprimido. Só pensava em suicídio. Não podia ver faca perto de mim”.

...Crônica escrita em janeiro de 2017.

Questões

Parte I – Vocabulário

a) Você conhece estas palavras?

Desenlace	Incute
Insolúvel	Tapera
Pigmaleão	Apinhada

b) Você observa marcas de oralidade no texto? Vamos destacar algumas.

c) Que outras palavras ou expressões são muito correntes no vocabulário do Maranhão?

Parte II – Compreensão

1. Do que trata a história?

2. Qual é o foco narrativo?

3. Que personagens aparecem na história?
4. O que é um pacto pós-morte? Você sabe de alguém que tenha feito algum?
5. Você acredita nessas histórias? Fale um pouco a respeito.
6. No trecho: “Se eu morrer primeiro, eu apareço para ti em plena Rua Grande, apinhada de gente, e se tu fores primeiro do que eu, tu me surges à noite no meu quarto”.
Qual seria a vantagem para cada um nos locais das aparições? E as desvantagens?
7. Como seria feito o seu pacto, caso um dia você resolvesse fazê-lo?
8. No que esse texto que você leu se assemelha com uma história de terror? E no que ela se diferencia?
9. Se esse texto fosse uma notícia de jornal, seria escrito da mesma forma? Qual seria a diferença da linguagem?
10. No último parágrafo há a frase:
“Foi então que o caso ressurgiu límpido na memória de Aurílio e ele viu que a coisa era séria.”
Se você fosse o Aurílio, como resolveria a situação?

Atividade nº 6

A cara da rua

Marcelo Xavier

A rua sempre traduz a imagem de determinada época. Por isso é tão interessante. Em cenas urbanas do século XVIII, XIX, vemos carruagens, mulheres de vestidos longos e homens de terno e chapéu. No começo do século XX, automóveis pretos, mulheres de vestidos mais curtos e homens ainda de terno e chapéu. Nos anos 1960 e 1970, automóveis coloridos, mulheres de minissaia e homens sem terno e sem chapéu.

E agora, na segunda década do século XXI, qual é a cara da rua? Talvez você não saiba responder. É que ela passa, todos os dias, diante do seu nariz e você não a vê. Ou você apenas vê algumas partes “mais atraentes” do corpo dela. A cara da rua continua invisível. Vale o esforço: encare-a. Como a um espelho. É divertido, é necessário. Esqueça o colesterol de carros que entopem as vias, mire os humanos.

Repare bem: as mulheres estão de vestidos de todos os comprimentos, de calças coladas, se equilibrando em agulhas altíssimas, carregadas de adereços. Normal.

Os homens, ah! Os homens deram um salto estético rumo à libertação. Lembra aqueles cavalheiros sisudos das ruas antigas com ternos de cores sóbrias e chapéus iguais? Esquece.

Os novos machos estão de brincos, colares vistosos, bonés e tênis coloridos, camisetas de todo tipo e...bermudas!

Não as antigas, que não passavam de calças curtas, discretas. As de hoje são espalhafatosas, se expressam. Multicoloridas, exibem uma diversidade visual que beira o infinito. Geométricas, abstratas, figurativas, ídolos, super-heróis, paisagens, flores, ondas do

mar, nuvens, pássaros, animais, palavras de ordem, apologias. Combinam texturas inimagináveis, demarcam áreas visuais em recortes absurdamente livres – numa perna, listras diagonais; na outra, xadrez. Um tsunami criativo que sai arrastando os antigos princípios de harmonia do universo da moda. E o que é intrigante: não se repetem.

Esse surto visual atinge seu ápice quando as bermudas-alucinógenas se juntam a camisetas estampadas, tênis astronáuticos, bonés cheios de atitude e tatuagens – nos braços, nas panturrilhas, no pescoço, lá estão: dragões, coroas de espinho, mulheres, folhas de maconha, juras de amor...

Você pode não gostar do que vê, não se reconhecer na imagem que está no espelho, mas essa é a cara da rua do seu tempo. De certa forma, a sua cara.

XAVIER, Marcelo. A cara da rua e outras crônicas. São Paulo: Saraiva, 2013.

Vamos refletir sobre o texto.

1. A partir da leitura você consegue deduzir de que situação observada no cotidiano o autor partiu para escrever essa crônica?
2. O autor fez a construção do seu texto de forma simples, porém criativa, por meio de comparações para mostrar a cara da rua ao longo do tempo. Vamos identificá-las.

No meio urbano	Séc. XVIII, XIX	Começo do séc. XX	Anos 1960/1970 do séc. XX	2ª década do séc. XXI
Vestuário feminino				
Vestuário masculino				

3. Dessas comparações do visual que foram feitas ao longo do texto você encontra alguma na rua onde mora? Qual?
4. E o que é diferente na rua onde você mora que não foi citado no texto?
5. Preste atenção aos trechos a seguir:

A rua sempre traduz a imagem de determinada época. Por isso é tão interessante.
[...]
Você pode não gostar do que vê, não se reconhecer na imagem que está no espelho, mas essa é a cara da rua do seu tempo. De certa forma, a sua cara.

6. A partir da leitura do texto você consegue dizer se o autor gosta ou não gosta da cara da rua que ele descreve? Explique sua resposta.
7. Que palavras ou expressões no texto mostram que o autor conversa com seu leitor ao longo do texto? Sublinhe-as.
8. Para que público você acha que essa crônica está direcionada? Explique sua resposta.
9. Você fará a seguir a seguinte atividade: leia essa crônica de Marcelo Xavier para uma pessoa em casa. Após a leitura, anote as impressões e opiniões dela sobre a atual cara da rua, sejam positivas ou negativas. Ao final, pergunte a essa pessoa para quem você leu se o texto provocou uma impressão boa ou ruim, se ela o achou bem ou mal escrito, se a fez refletir sobre a vida e a mudança dos tempos e qual a conclusão a que ela chegou depois dessa reflexão.

Ao final dessa atividade, passe a limpo seu registro e traga para a aula seguinte para discussão coletiva.

Atividade nº 7

A Carta de punho

Demitri Tulio
DAS ANTIGAS 23/10/2016

Algumas pessoas ainda escrevem cartas. É bom que ainda o fazem. Missivas escritas à mão e a tinta preta da caneta dando vida à vontade de chegar perto do outro.

Ou de ser escutado como se pensasse alto, querendo ser ouvido das lonjuras que a vida vai criando entre ex-amores, amigos que deixaram de se ter, de filho e mãe separados por asas.

Particularmente, antes de agora, lá longe quando fui mais menino, queria ter escrito muitas cartas. Devo ter rabiscado umas duas e nunca as mandei à destinatária.

Primeiro, porque tinha vergonha de não saber ortografia. Achava difícil (ainda acho) a gramática brasileira e me amuava em vergonha de grafar ou concordar alguma coisa “errada” para quem eu queria dizer de mim.

Então ficava horas e dias tentando rascunhar correto e catando palavras peludas, trechos do dicionário, frase de escritores que eu queria ser. Um parágrafo, dois, e rasgava a folha do caderno. Serei levado a pagode!



E por mais que eu lesse Graciliano para Heloísa, os labirintos e as encruzilhadas da Clarice e os retratos de dona Leopoldina sobre o Brasil e seu desenxabido Pedro I, não conseguia nem copiá-los.

Lógico, carta é um ser entranhado do remetente. É quase um pulmão, um rim, um coração. É parte do corpo que se doa no instante em que a esferográfica vai sendo guiada pelo papel.

E não era meu o afeto de Graciliano. Não eram minhas as inquietações de Clarice. E era de dona Leopoldina aquele incômodo de calor, a saudade das óperas da Áustria, as caçadas de animais do Brasil “primitivo”.

Pois bem, queria ter escrito, recebido e respondido mais cartas. Hoje mando emails. É bom, mas carta tinha uma espera que não sei dizer.

Semana passada, depois de mais de 30 anos sem alguém me endereçar uma carta de papel e caneta, eis que recebo. Não foi de pretendente. Sempre esperei por uma dessas, mas talvez a falta de boniteza tenha me privado de.

Foi de um leitor da Coluna. Um moço de mais de 92 anos que teve a gentileza de tirar um tempo e me enviar um envelope pelos Correios. Carimbado, dois selos e o trato por “Ilmo. Sr.” ...

“Caro (posso?) Sr. Demitri: Saúde! Sou assinante d’ O Povo há décadas, e, portanto, seu leitor antigo. Não só leitor, mas também admirador, pela defesa da natureza (pássaros do Cocó) e pelo seu estilo diferente (neologismos bem ‘colocados’) e assuntos (temas) originais para suas crônicas.

Criei coragem para lhe escrever, após ler sua crônica (artigo) ‘Então Venha comigo’, excelente, para quem, como eu, já passou dos 92, e concorda com suas colocações sobre a velhice.

Aceite meus cumprimentos e votos de muitos anos de ‘escrevinhação’. Cordialmente (ex-cordis), Santos Rocha”.

E ainda escreve um parágrafo derradeiro após as despedida e a assinatura. “PS: Não é que eu queira ‘subir além da chinela’, mas me parece que, no penúltimo parágrafo de sua crônica, deveria ter escrito ‘se casaria’, em vez de ‘casaria-se’. Discurpe!”.

O envelope branco, com um carimbo de uma agência dos Correios do bairro Meireles, trazia ainda um texto datilografado (Ser Jovem, do general Douglas Mac-Arthur) e um recorte de jornal com um sermão de Santo Agostinho.

Pois fico agradecido pela decisão de escrever a carta, do tempo dedicado. Pelos minutos pensando em o que escrever. Por cada palavra casada com cada frase. Pela respiração para pensar em quem nem se conhece.

Pela caneta preta identificando o remetente.

Pela ida aos Correios ou por se dar ao trabalho de pedir alguém que fosse.

Pela gentileza de ler a Das Antigas.

Como o senhor mandou dizer: “Não é por ter vivido um certo número de anos que envelhecemos; envelhecemos porque abandonamos o nosso ideal.”

Sem mais, fico por aqui.

Acesso em 31 ago. 2017

<http://www20.opovo.com.br/app/colunas/dasantigas/2016/10/22/noticiasdasantigas,3665372/a-carta-de-punho.shtml>

Vocabulário

Desenxabido. Adjetivo. 1.desprovido de gosto, de sabor; insípido, insosso.2.a que falta interesse particular ou graça; marcado pela repetição; aborrecido, monótono.

Ex abundantia cordis. Da abundância do coração. Com sinceridade.

Curiosidade:

Pedro nasceu na manhã de 12 de outubro de 1798 no Palácio Real de Queluz, Portugal. Ele foi nomeado em homenagem a São Pedro de Alcântara e seu nome completo era **Pedro de Alcântara Francisco António João Carlos Xavier de Paula Miguel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim**. Desde seu nascimento recebeu o prefixo honorífico de "Dom".

Atividade

Vamos observar a crônica. Marque o que acha adequado.

	Sim	Não
Partiu de uma situação observada/vivida?		
Conversa com o leitor?		
Possui o foco narrativo bem determinado? (narrador personagem ou narrador observador ou narrador onisciente)		
Leva o leitor a refletir?		
Causa impressões no leitor como riso, choro, reflexão, emoção?		
Possui um final interessante?		
Mostra, discretamente, ao leitor seu ponto de vista a respeito da situação?		
Possui alguma descrição de lugar/objeto/personagem?		
Possui um título?		
Emprega adequadamente os sinais de pontuação?		
Evita repetição desnecessária de palavras?		
Possui parágrafos bem organizados?		

Atividade nº 8

Amor de macumba

Fabício Carpinejar

Quando algum amigo diz que recebeu macumba da ex, fico com ciúme. Com dor de cotovelo.

Isso que é amor grandioso. Amor de verdade.

Sempre olho na minha esquina para ver se não tem nenhuma encomenda para mim.

Mas nunca chega esse sedex do amor.

Macumba é sedex 10 do amor.

É muita paixão odiar alguém com tanto zelo. É muito capricho gastar seu tempo e fazer um trabalhinho para prender a pessoa ao seu coração.

É muita disposição.

É muita energia.

É muito querer.

É muito desejo.

É a superação de todos os incômodos, de todos os vexames, de todos os medos.

É muito luxo ter uma amada pagando para os santos mexerem com você, pagando a parcela antecipada da eternidade.

Isso que é amor além da vida.

Isso que é vontade de permanecer junto.

Eu aceitaria qualquer prova de doação: amarração, vodu, letras de macarrão, pipoca.

Nem precisa roubar minha cueca, daria a melhor da minha gaveta.

Ai que inveja.

No lugar da galinha preta, poderia oferecer o chester que sempre recebo no final do ano.

Está aqui parado no congelador. Sem uso.

E as velas na minha esquina ainda ajudariam a iluminação pública.

Amor de macumba é amor para sempre.

Disponível em <http://carpinejar.blogspot.com.br/2014/02/amor-de-macumba.html>

Acesso em 2 de agosto de 2017

Vamos refletir sobre o texto.

1. A partir da leitura você consegue deduzir de que situação observada no cotidiano o autor partiu para escrever essa crônica?
2. Qual parece ser a opinião do autor a respeito do tema? Utilize trechos do texto que justifique a sua resposta.
3. Que reflexões se pode perceber na leitura desse texto?
4. Que impressões essa crônica causa no leitor (riso, choro, reflexão, emoção, alguma outra)?

Atividade nº 9

Sr. Google Pacheco

SR. GOOGLE PACHECO

27 outubro, 2012 / Juliano Martinz

Quando chegavam ao escritório pela manhã, o senhor Google Pacheco sempre estava lá. Sentado a sua mesa ou correndo de um lado para outro, mantinha-se no seu memorável ritmo agitado, produção beirando o frenesi. Os funcionários o admiravam. Era sempre o primeiro a chegar e o último a sair (embora ninguém tenha testemunhado qualquer um destes acontecimentos).

– Acho que ele dorme no escritório – alguns arriscavam.

Outros já apelavam pro exagero:

– Dizem que ele nunca dorme.

Sr. Google Pacheco. O chefe do departamento de marketing. Baixo e gordinho. Feição inocente, quase boba. Chamava a atenção pelas roupas, sempre de cores vívidas, cintilantes. Geralmente, boné azul, camiseta vermelha, calças amarelas e tênis verde. Às vezes, invertia as cores, mas nunca as abandonava. Roupas estranhas para um homem de nome estranho. A personagem perfeita para textos humorísticos.

Quando era novo na empresa, ainda apenas um singelo desconhecido, causava confusão com seu nome. Liam o crachá e diziam:

– Bom dia, sr. Gógle.

Ele corrigia, sempre sorridente e simpático.

– Não, não. Pronuncia-se Gúgou.

– Gúgou?

– É a centésima potência do número 10.

– Uau.

Até o nome carregava seu estigma de gênio absoluto. O Sr. Google era uma enciclopédia ambulante. Parecia ser senhor de todo o conhecimento. Portador de solução para os mais variados problemas na ponta da língua. Para cada desafio proposto no dia a dia da empresa, vertia um turbilhão de soluções precisas e automáticas.

Com sua eficiência derramada a cada suspiro, de auxiliar no departamento de marketing chegou à chefia em poucos meses. Com o passar dos dias e semanas, a experiência acumulando-se nas veias, parecia saber o que as pessoas queriam antes de terminarem de falar.

– Seu Google, o senhor sabe que horas...?

– ... será a reunião do conselho?

– Isso. Isso mesmo.

– 16 horas.

Era um gênio. Disposição tamanha, não demorou muito e começaram a abordar assuntos mais pessoais.

– Sr. Google, preciso de sua ajuda. Como faço para con...

– Conquistar sua melhor amiga?

– Uau. Como o senhor sabe?

E derramava soluções. Como se não bastasse a prontidão, começou a oferecer várias opções.

– Sr. Google, chocolate dá...?

– Espinha? Celulite? Cólica no bebê?

– Éééé...

- Sono? Dor de cabeça? Azia?
- Eu...
- Enxaqueca? Energia? Gases?
- Isso – disse, ruborizada. – Gases.
- Ahá. Você está com sorte, menina!

Até o poderoso e inacessível dono da empresa, cuja agenda diária se resumia a constantes viagens de negócio pela Europa, começou a passar mais tempo no Brasil. E quase todos os dias, ia na empresa. Mas nem entrava em sua sala. Já ia direto para a sala do senhor Google. Os curiosos e fofoqueiros discutiam o teor das conversas atrás daquelas portas. Uns diziam que falavam apenas sobre bolsa de valores. Acontecimentos mundiais, tendências econômicas, essas coisas. Outros achavam que a conversa só passeava pela arena dos assuntos pessoais.

Independentemente do conteúdo destes encontros a portas fechadas, a empresa só crescia. E os funcionários eram unânimes em admitir: depois da chegada do Sr. Google, a vida de todos eles se tornou mais completa e intensa.

Certo dia, o Sr. Google não apareceu para trabalhar. A princípio, pairou uma tensão camuflada no ar. À medida que as horas foram passando, e o Sr. Google não aparecia, fez-se um clima de desespero. Começaram a ligar para o seu celular, mas dava como número inexistente. Alguém tem o telefone da casa dele? O resultado foi o mesmo: número inexistente. Onde ele morava mesmo? Ninguém sabia. O desespero instalou-se no prédio. Ninguém conseguia fazer nada. Ficavam andando de um lado para outro, perdidos. Nem a dona Gertrudes conseguiu fazer o café.

Durante dias, ninguém trabalhou. Dúvidas sobre o andamento da empresa – diziam que ações da empresa estavam tendo quedas vertiginosas. Os funcionários sentiam-se curvados ante o peso dos problemas pessoais que não conseguiam resolver sem a ajuda e os conselhos do Sr. Google.

Duas semanas depois, e metade deles não mais aparecia na empresa. Dois ou três mergulharam de cabeça no alcoolismo. Outro se jogou da ponte. E o poderoso dono da empresa, quem diria, foi flagrado diversas vezes em prantos, cambaleando pelos corredores fantasmagóricos e mal iluminados da empresa que veio à falência, dias depois.

Quanto ao sr. Google, nunca mais foi visto. Dizem por aí que montou um *site* e ficou milionário. Mas comprovar mesmo, ninguém nunca comprovou.

Acesso em 2 de agosto de 2017

Disponível em <http://corrosiva.com.br/cronicas-engracadas/cronica-humoristica-google-pacheco/>

Atividade

1. Você conhece o vocabulário a seguir?
 Memorável
 Frenesi
 Singelo
 Vertia
 Turbilhão
 Vertiginosas
2. O texto trata, de maneira bem humorada, de uma situação cotidiana. Qual?
3. O texto traz em si alguma reflexão? Qual?

ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DE PROFICIÊNCIA

Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental

Distribuição por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa do 9º Ano do Ensino Fundamental	
Nível	Descrição do Nível - O estudante provavelmente é capaz de:
Nível 0 Desempenho menor que 200	
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da

ou igual a 275 e menor que 300	narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e

ou igual a 350 e menor que 375	artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas

Fonte: INEP. (2018).

ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DE TEXTOS FALADOS E ESCRITOS NO CONTÍNUO GENÉRICO

Distribuição dos textos de uso falados e escritos no contínuo genérico



Fonte: MARCUSCHI (2015, p. 195-196).

ANEXO C - PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Produção Inicial de Ana

Título: Se ser chato ou não ser, eis a questão!

9. O 'Chato da vez' esse texto fez eu refletir bastante sobre esse negócio de chatices, sabe?, eu não acho que ser chato seja como um defeito ou muito menos uma qualidade, de sabe de uma coisa? eu nem ao menos sei o que é ser chato, mas se alguém me perguntar, diria que ser chato é apenas falar de um assunto, ficar se sobre ele ou sobre mim, mas se for falado isso para mim muitas vezes, isso pra mim é pura chatices, mas sabe, eu não ~~tenho~~ nem evitaria ninguém, mesmo sendo aquela amiga que se sabe falar que tá doente, e reclama de noites mal dormidas, sempre, até porque é o jeito dela, e Goda ^{um} fereca o que tem para oferecer, eu não fico puxando o saco delas mas evito elas sempre que posso. E tá porque seria uma chatices evitá-la, ou qualquer um outro chato.

Produção Final de Ana

Título: Se ser chato ou não ser, eis a questão

10. O 'Chato da vez'. Um texto muito interessante que fez eu refletir, sobre esse negócio de chatices, um assunto que eu já tinha pensado bastante, mas a cheguei a conclusão de que não deve ser considerado um defeito nem uma qualidade, chato quis dizer, mas deve ser em a coisa que ~~eu~~ deve ser controlada, sabe as vezes é necessário ter um pouco de chatices

Se ser chato, na minha opinião, não tem um significado específico, seria várias coisas, como, falar apenas de um assunto, coisas repetitivas, sabe?, não saber relaxar, e ser legal é o oposto, pois se eu falasse se eu falasse sobre as características das pessoas legais, esse texto ficaria chato, tá entendeu!

Produção Inicial de Rodrigo

Título: _____

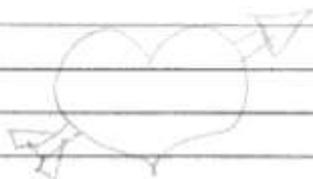
Bom dia, boa tarde e boa noite, depende da hora que estiver lendo isso.

Hoje vou falar um pouco sobre pessoas chatas e pessoas legais, se estiverem pronto vamos lá!

Primeira reflexão: você leitor, se complica chato? antes de digir você precisa saber a diferença entre ser legal e ser chato, vou explicar.

Uma pessoa legal é aquela que sabe te ouvir, dar sua opinião da hora certa, e sabe reconhecer seus erros, mas chega num determinado ponto que você sente que não é legal porque chega a ser chato, mas existe uma diferença entre ser legal e ser chato, está entendendo leitor? Suponhamos que existe um botão de bloquear pessoas, igual aquele do WhatsApp, quem você bloquearia? Seus amigos? Seus familiares? Seus colegas? ou as pessoas chatas? Hahaha, foi só a respeito!!! então, isso facilitaria muitas suas vidas né?

bons espero ter ajudado a saber a diferença entre ser legal e ser chato, mas em breve vou trazer mais dicas para explicar um pouco melhor, valeu valeu e tchau!



Produção final de Rodrigo

Titulo: Uma crítica crítica.

Bom pessoal, Primeiro quero que vocês entendam a importância significante de ser chatos legal!!!
antes de tudo, não tenham nada pra falar pessoal, apenas
entenda. Vamos começar.

Uma pessoa chata, por exemplo, ela é cheia de
shh shh shh, mas além disso quando é chato depende
de quem te acha chato, concordo ela também, mas é
a pessoa mais legal, hilária ou radical do mundo, se
ela te acha chato, laudável, o que importa é você se
acha legal, hi Deus! quero dizer, talvez uma
suação pra silenciar pessoas chatas, lutar? está me inter-
adando?, uma pessoa chata ela pode ser chata
pra você mas pra mim não, então vou lutar de se
acha chato? Essa aqui é uma legal pra muitos
pessoas cheia de se alta crítica.

Voltando ao assunto, se você tiver um
botão pra bloquear uma pessoa, que tipo de pessoa
você bloquearia? eu particularmente bloquearia
uma pessoa chata que não saia da minha p^o.
então não, isso! seja mais legal consigo
mesmo. Fui!

*** FIM ***

Amor!!!

Produção Inicial de Eduardo

Título: O amigo muito, muito chato
 Quando meus amigos são chatos
 eu sei que é o mesmo que sou
 completamente chato. Não sei como se
 vai com o pap de acordo com o chat.

 Tava uma amizade que era muito
 boa, uma amizade boa pra eu
 fazer, mas passando alguns tempo.

 Ficou abundantemente chato pra
 muito muito muito chato, viveu no
 mundo casa. Tava completamente no mundo
 casa nos horas importantes do chat.

 Mas um dia ficou muito chato, mandou
 pra ele, dizendo: "Que história mandou o mundo
 a casa" esse coisa assim.

 Um dia disse pra ele "Que me
 chato" ou ele disse "Um é muito chato"
 e saiu de casa com o chat pra fazer.

 Mas se ele foi que ficou muito chato
 ainda, ficou a amizade de casa e
 não amizade.

 Se disse de qualquer de no chat
 real, eu esqueço, não foi o mesmo
 chat?



Eduardo
 2005

Produção final de Eduardo

Título: Se legal não é ser chato?

Se legal é afirmar, mas não
pode estar afirmando que só sendo
muito legal, mas a pessoa
que não só sendo legal não
pode se afirmar, não é muito legal
mas sim chato.

Umé, ainda na casa do seu
pai, não pode ser legal
para ele, mas para seu amigo não.

Casas de mais não é são
legal. É não há sem alguma
coisa engatil o não?

LEGAL

CHATO

Produção inicial de Estela

dando ~~de~~ dias. Pelo gato de você e seu amigo
ficarem pegando no pé um do outro, na
minha opinião vocês deveriam conversar
civilizadamente e aceitarem uns aos outros
da maneira que vocês são. É só isso!"

Dias depois dessa conversa observei-os aten-
tamente e percebi que havia uma grande diferença
entre eles, na qual eles estavam, interagindo,
se entendendo, se aceitando.
E então os dois aproximaram-se de mim e
agradeceram pelo conselho.

Fiquei super feliz de tê-los ajudados.
Na minha opinião chatice é algo que a
pessoa tem, de natureza, um certo
estado de espírito.

Se isso não se resolvesse, tentaria bloqueá-
los, tentaria parar de dar atenção, graças
a Deus eles pararam.

Ufa! Pelo menos no final eles foram
legais uns com os outros.

fim!

Produção final de Estela

Folha de produção textual

Título: Os chatos de antemão

Perto dia observei dois amigos conversando. Marcelo e Camila, quase todos os dias Marcelo e Camila, quase todos os dias eles "brigavam", gritavam de "mal" como os jovens de hoje fazem.

O motivo dessas brigas era apenas pelo fato de Marcelo dizer a Camila, que ela era uma chata, e da como todos os "chatos", não admitiam ser chatos né?

E você se por acaso alguém chamá-lo de chato? O que você faria?

Eu não era muito "amiga" deles, mas na real dava uma vontade de chegar, e dizer-lhes: "Por favor não sejam, tão ridículos, os dois são uns chatos!"

Mas como é errado intrometer-se nas conversas dos outros resolvi, não dizer nada.

Passaram-se semanas e eles sempre continuavam como os.

Então resolvi fazer algo para que evitasse essas "brigas" cotidianas.

Não falei pessoalmente, mas, sim por uma rede social e mandei a seguinte mensagem:

"Desculpe-me por intrometer-me na amizade entre você e Marcelo, mas, essa chatice que há entre você e seu amigo está me incomoda-

Folha de Produção Textual

Título: O tio chato de galocha

Os tios chegaram e como em todas as férias, eu partia em uma "incrível aventura" (pra não dizer o contrário), a casa dos meus tios, na qual é um verdadeiro desastre. Ter que acordar, com o "cantar dos galos", como dizem os mais velhos, em clima de discussão, aaaa... é uma verdadeira chatice eu odiava ter que estragar minhas maravilhosas férias convivendo com eles. Eles discutiam até pelo simples fato de cair yarelos de comida no chão, eu odiavaaaa... E você leitor aguentaria toda essa chatice?

O que você faria em relação a essa situação?

Se haviam se passado mais da metade das férias, eu estava brando à Deus para que esses dias infernais ao lado dos meus tios acabassem, e também que titio Luis, parasse de reclamar por eu comer muito, e parar de ficar assistindo programas até tarde da noite, eu achava um exagero, é óbvio, pois eram "férias", e nas férias costumamos ficar distantes de tarefas escolares, de tudo que nos lembra a escola (rs,rs,rs);

O meu tio também dizia que eu precisava de educação, que os meus pais não me educaram adequadamente... e eu não podia resmungar, porque se meus pais souberem que me comportei mal, eu iria ficar ferrado... Então mais dias infernais... e graças à Deus... as férias

terminaram e não tive, mas, que veri-
presenciar, aquele meu chato é insupor-
tável tio.

Pra mim ser chato e ser legal é:

Ser legal	ser chato
saber ouvir	criticar os outros
dar comida	reclamar de tudo
ser sincera	dá importância demais ao que dizem
ter bom coração	ser falso
ajudar as pessoas	ser preconceituoso
aceitar diferenças	

É o que você acha que leitores acham o que legal?
é ser ou não

Produção Inicial de Celia

Título: Chata, sim ou não

Um dia uma amiga minha me pergun-
tou - Eu sou chata! Respondei - Sim, as vezes,
mas o problema foi que ela não aceitou a
verdade e saiu furiosa comigo.

Mas, me responde leitor, se alguém vi-
sse te pergunta, se ela era chata e que você
responderia? O problema é que nem todos
gostam de escutar a verdade.

Aconteceu que um dia, um colega disse
que eu era chata, no começo fiquei com
um pouco de raiva, mas passou por que
falei e pensei, a verdade sou chata, mas
mesmo assim sendo chata sim ou não
a recíproca era verdadeira.

Chata sim ou não, uma pergunta que
eu mesmo me fiz, vou acabar por aqui,
antes que eu comece a ficar chata de
vez.

Produção final de Celia

Título: Chata, sim ou não.

Um dia uma amiga minha me perguntou - Eu sou muito chata! Respondei - Sim, as vezes, Mas o problema foi que ela não gostou de saber um dia furiosa comigo e não deixou eu termina de falar.

Mas outro dia ela veio para me pedir desculpas, e eu disse - não precisa é como eu dizia você é chata mais as vezes, quando você não falando demais ou falando coisas de graça, E ela disse - É mesmo, e sorriu.

Mas, me responde leitor, se alguém vier te perguntar, se da era chata, o que você responderia? O problema é que nem todos gostam de escutar a verdade.

Aconteceu que um dia, um colega disse que eu era chata, no começo fiquei com um pouco de raiva, Mas passou, por que sei e pensei, a verdade sou chata, Mas mesmo assim sendo chata sim ou não a recíproca era verdadeira.

Chata sim ou não, uma pergunta que eu mesmo me fiz, bom vou parar por aqui antes que eu comece a ficar chata de vez

Produção Inicial de Arlindo

Título: chato e não é chato

Eu não gosto daquela pessoa que faz chegada pensando que faz pode falar tudo que pensa pra mim. as pessoas que pegam celular para falar besteira nas redes sociais essas pessoas eu não gosto.

agora apud as pessoas que são bem calmas nas redes sociais ai eu gosto por que sabem conversar sabem fazer intimidade fazem a gente rir e nos trazem conforto e nos fazem saber que a pessoa com quem a gente conversar não é uma má pessoa. É muito bem amigo nos faz feliz.

agora as pessoas que eu bloqueio são aquelas pessoas que não sabem conversar falam de qualquer feito puxa assunto que eu não gosto por isso eu bloqueio essas pessoas nas redes sociais é pra procurar amigo e as vezes é pra respirar.

Produção final de Arlindo

Título: Chato e não é chato

Chato é uma pessoa botar besteira no facebook. Por que isso é muito chato e horrível todo mundo ver vai lá comentar mal do vídeo. Ser legal é aquela pessoa que vai lá na casa da pessoa de lá presente sem você pedir nada nem você falar nada no final não agradecer e ser feliz com o presente e depois no outro dia não retribuir.

meu caro, amigo legal e chato é ser como uma pedrinha ajuda a parar o trânsito e depois é chato porque as pessoas tropeçam nela, e meus irmãos legal e chato são quase a mesma coisa só que não meios diferentes eu vou te explicar.

ser chato é coisa possível e ser legal é coisa quase coisa impossível.

Produção Inicial de Júlia

Título: Ser Chato ou Ser Legal?

Ai meu Deus, tou de saco cheio de tantos amigos chatos. Eles ficam com chatice toda hora. Se na vida tivesse um botão para bloquear as pessoas chatas seria ótimo. Filomenas,

Eu ficaria com menos pessoas chatas ao meu redor. Ai não ficaria as pessoas legais.

Eu chamo meus amigos de chatos mais eu gosto deles assim mesmo. Eu chamo meus amigos de chatos e eles me chamam de chata também e se existisse o botão de bloquear? Eu ia ser bloqueada também? mesmo se existisse o botão muitas pessoas iam mudar de comportamento eles iam querer ser legais para não serem bloqueados. Eu mesma ia mudar de atitudes com meus amigos. Eu não ia mais ser chata como várias pessoas me chama...

Produção final de Júlia

Título: Personas chatas e pessoas legais.

Como existem pessoas chatas que ficam dando bola para o que as pessoas falam, fica reclamando da vida e também quer tudo do seu jeito. Não dá certo ser amiga desse tipo de pessoa.

Prefero aqueles amigos que sabe lidar comigo, que dão laurindo e que não fique reclamando de tudo e que sabe resolver os problemas como nada tivesse acontecendo.

Eu gosto daquelas pessoas que chamam os amigos para um passeio isso sim é ser legal. Tem alguns tipos de amigos que fazem de tudo pra ser seus amigos felizes.

Existem alguns amigos que falam com você uma hora e depois tá falando mal de você, esse tipo de pessoa faz isso porque é maloso e dem. Inveja só porque você é feliz com seus amigos e ela não!

é não deixar? Você é chato? ou legal?

Eu tenho poucos amigos mas os que tenho são os melhores.

As pessoas gostam de você como você é? ou não?

Existem ali aquele tipo de pessoa que humilha as pessoas nas redes sociais, pessoas que fazem bullying com outras pessoas, esse tipo de pessoa são muito chatos.

Produção Inicial de Vicente

Folha de produção textual

Título: A Pergunta é se eu bloquearia uma pessoa chata

Bom gente você bloquearia uma pessoa chata que perturba-se você nas redes sociais?

A Pergunta é se eu bloquearia uma pessoa chata. O que que sim porque porque se eu não bloquear essa pessoa ia ficar muito perturbando aí eu ia ficar com muita raiva aí eu ia falar afundos coisas maléficas como xingar fala coisas que não pode falar porque eu bloqueei essa pessoa. Aí aí que foi bom bloquear essa pessoa porque ela não ia ficar muito perturbando não ia ficar falando como tá com tanta liberdade não. Chegou uma hora que não deu bloquear e sujeito estava chata demais. XXXX

Uma pessoa chata eu não sou uma pessoa chata por que quando eu entro no WhatsApp não tem nenhuma pessoa além eu não mandando mensagens pra essas pessoas aí essas pessoas não gostam e falo que eu sou chata kkkk.

Produção final de Vicente

• Bem uma pessoa legal é ter paciência, criativa, um pessoa legal animada, inteligente, alegre, feliz, simpática bem humorado não se braseira com as pessoas simpática bom humorado as pessoas legal

• ser chato, é uma pessoa que faz várias perguntas como: quando, onde, quem, por que, etc ser chato e pegar na pé de várias pessoas e insistentemente, pessoas chatas deveriam refletir sobre a paciência das outras pessoas, uma pessoa que tem pouca paciência e bem difícil conviver com uma pessoa chata.

• Um chato ser legal é muita estranha para quem conhece uma pessoa chata e bem difícil ele ser legal só se abater por algum coisa para ele ser legal, um dia uma menina ficou fazendo várias perguntas sobre a minha vida, não gostava das perguntas que ela fazia e falei coisa que não devia; no outro dia, eu vi o comportamento dele estava estranho tipo o comportamento, legal, um pessoal de bom humor não parecia com ela, estava estranha, e foi indo assim, e veio falar com mim, e nunca mais por aquelas perguntas, hoje ela é legal, gostei dela ter mudado não só eu mas muitas pessoas.

Produção Inicial de Graça

Título: Rapelly enata

EU quero illoqueia essa Pessoa Porque, Primeiramente ela não tem nem eelula então neste caso não da Ra illoqueia

ela. Ao vezes essa Pessoa ela e um pouco enata, presa e sem graça com todo respeito. Algumas vezes ela fala um pouco de besteira e isso torna ela uma Pessoa enata. Eu conheci essa Pessoa na Escola so que agora ela não tem a mesma idade que eu tenho, a unica rede social que ela tem e o Facebook.

Mais mi responde leter o que vocei Pena sobre as Pessoas enatas?

Pensando bem ela e uma Pessoa muito legal toda daidinha amigavel e Amorosa Etc..... O que eu gosto mais nela e que ela e sinera e Individa e e bem de dar conselhos por isso que eu amo a chatie dela e ela se chama Rapelly

Produção final de Graça

Título: ehata ela ou EU?

Mi responde leitor o que
você acha sobre as Pessoas ehata-
tas?

É você leitor? Você é ehato?

Certo dia uma amiga, veio
falar um monte de bobagens, coisa-
s que não tinha nada mais
ou seja coisas sem graça, É eu
desse você é muito ehata sabia?
Ela falou - você também, tiquei
Braba.

Logo seguinte eu queria
bloquear ela porque tinha me
chamado de ehata, mas tinha
um problema era que primeira-
mente ela não tinha nem
celular, então neste caso não da-
va para bloquear, o único lugar
que dava para bloquear ela era
no Facebook.

Mais pensando bem ela
é uma pessoa muito legal to-
da deida amigável e Amosa etc.

O que eu acho legal nela é
a sinceridade dela, ajuda as
pessoas, sabe lidar os problemas.

Não vou nega que também
sou uma Pessoa ehata.

Produção Inicial de Lilian

Título: Meus amigos chatos e eu!

Eu tenho um amigo muito chato ele fica o tempo todo pegando no meu pé, as vezes eu começo chamar ele de chato ai ele

fica um dia estanho amigo, mas depois agente começa se falar de novo.

Eu queria uma existim um botão pra bloquear meus amigos chatos, porque eles pegam muito no meu pé, eu chamo eles de chatos, mas eu também sou chata e muito chata se existisse o botão pra bloquear as pessoas chatas eu também ia ser bloqueada porque eu sou muito chata eu não queria ser chata eu queria ser legal, eu sou chata porque quando eu começo falar eu não quero parar ai minhas amigas ficam dizendo que eu sou muito chata, mas mesmo assim sou feliz.

Produção final de Lilian

Título: Pessoas legais e chatas!

Existem pessoas chatas e outras legais, conheço alguns amigos que são um pouco chatos porque eles ficam reclamando da vida, eles ficam dando importância para os que os outros falam, desse jeito não dá.

Mais eu tenho alguns amigos que vivem fazendo piadas para seus amigos. Gosto do jeito que eles tratam seus amigos, eles levam eles para um passeio, levam para o cinema dão carinho, sabem resolver os problemas, mas eu conheço uns que falam comigo mas depois tão falando mal de mim pelas minhas costas.

Eu me acho uma pessoa muito chata porque eu gosto de tudo do meu jeito, reclamo de tudo, dou importância para tudo que as pessoas falam, mais às vezes eu só um pouco legal com minhas amigas. É você legal é chato? ou legal? as pessoas gostam de você?

Produção Inicial de Heloísa

Folha de produção textual

Título: "chato, mais é muito legal!"

Tenho um amigo que ele é legal
mas também é chato ao mesmo
tempo, mais gosto da companhia

dele, mais quando chega a chatice
não dá pra aguentar, ele começa
a falar, falar e falar e sempre o
mesmo assunto algo que não
gosto. "jogo".

tá toda hora mandando mensage-
m, da mãe mas me

Some muito amigo, mas
redes sociais posta fotos toda
hora, mas é muito legal sempre
faz brincadinhas pelo Zapp.

Eu poderia bloqueá-lo mais
é muito legal pelo como amigo.

Gosta de pegar no meu pé
quando o assunto é estudo, mim
dá sempre vários conselhos. ♥

Permais que seja meu amigo você
é muito chato, o...

Produção final de Heloisa

Folha de Produção Textual

Título: "O molhador chato"

Um dia fui um pouco do meu amigo.

Ele se chama Daniel, ele é uma boa pessoa, está sempre me ajudando, é um bom amigo e muito divertido, gosta de jogar, gosta muito da companhia dele.

É um chato? Não é chato?

Somos chatos também, não sei quem é chato, ele é chato de propósito.

Ele é chato em vez de ajudar ele é muito quando ele me ajuda, em geral ele me ajuda a fazer bem, ele me dá muito carinho, ele me ajuda a fazer quando estou na escola, ele não gosta de participar das coisas.

Ele é chato quando reclama de tudo, tudo do seu jeito, que ele precisa de ajuda, tudo o que ele fala, ele fala demais.

Produção Inicial de Eliane

forma de produção textual

Título: Um pouco de tudo

O primeiro momento é
 a leitura do texto
 e a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O segundo momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O terceiro momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O quarto momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O quinto momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O sexto momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O sétimo momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O oitavo momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O nono momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

O décimo momento é
 a identificação dos
 elementos presentes
 no texto.

Produção final de Eliane

Título: O que é chato e o que é legal

Eu gosto, eu não muito chato?
 refiro-me sempre sempre com um parte-papo
 com um colega. Eu não te acho chato,
 eu e uma pessoa diferente, eu não
 um diferente com outro.

mas é muitas pessoas tem mais asson-
 são, mas não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não

mas não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não

mas não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não
 não não não não não não não não não

Produção Inicial de Joana

Título: Pessoas chatas e outras legal

Pessoas chatas tem muitas pessoas que diz que a outra é chata tem pessoas chatas são aquelas que fazem muitas perguntas que saber da vida do outro essas pessoas se torna muito chato

Muitas pessoas no facebook que eu não gosto de gente porque ja eu que ela é muito chato ja bloquei muitas pessoas nesse caso de se chato de mais porque fica mandando mensagem com noção que sendo saber da sua vida isso que é chato pra mim pessoas que tu não suporta se fosse eu bloquearia esse todo mundo

pra mim pessoas legal e aquelas que tu ja pensese pelo jeito dessa pessoa eu tenho uma amizade muito legal pra mim eu sou uma menina que faz amizade muito rapido mas as amizades que eu faço eu gosto logo de essa amizade ela tem boa eu não tenho muitas pessoas no face que eu acho legal que são ela de se conversa não faz "muitas perguntas" e muito bom tem uma amizade legal pessoas legais são: Olémas de conversa não tem inte sempre quando tu tá falando isso que são pra mim pessoas legais eu acho que tenho muitas pessoas legal

Fonte: dados da pesquisa

Figura 31 – Produção final de Joana

Folha de Produção Textual

Título: Pessoas ativas

Ser legal e você tendo humildade com
 uma pessoa ajuda ela em tudo que você
 pode ter uma pouco de paciência com essa
 pessoa você tem que ter amor por ela e con-
 sidera ela como sua amiga ou irmão tem
 várias coisas pra você ser torna uma ótima
 pessoa pra mim ser legal com amigo é não
 trata bem o que eu perdi tem que mim de
 e se mim dar todo dia uma coisa de bom
 barato se se torna ótimo pra mim

pessoas chatas e aquela que critica muito
 as pessoas não sabendo da vida dela sair
 falando de pra todo mundo chato e
 aquela que quer saber de mais da sua
 vida se torna ignorante etc. coisas que
 ter mas um pouco de bruno com elas
 eu não suponto pessoas chatas se poder
 nem falar com amigo seria melhor ainda