



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
CAMPUS IV - MAMANGUAPE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

**LETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL: LEITURA E ESCRITA DE
CRÔNICAS EM AMBIENTES MEDIADOS OU NÃO POR COMPUTADORES**

CINTHIA MARIA DA CONCEIÇÃO BEZERRA PINHEIRO

MAMANGUAPE - PB

2015

Cinthia Maria da Conceição Bezerra Pinheiro

**LETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL: LEITURA E ESCRITA DE
CRÔNICAS EM AMBIENTES MEDIADOS OU NÃO POR COMPUTADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Marineuma de Oliveira
Costa Cavalcanti

MAMANGUAPE - PB

2015

**LETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL: LEITURA E ESCRITA DE
CRÔNICAS EM AMBIENTES MEDIADOS OU NÃO POR COMPUTADORES**

Cinthia Maria da Conceição Bezerra Pinheiro

Dissertação aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti/UFPB
(Orientadora)

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel/UFPB
(Avaliador)

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Souza Aquino/UFPB
(Avaliadora)

MAMANGUAPE - PB

2015

P654I Pinheiro, Cinthia Maria da Conceição Bezerra.
Letramentos e produção textual: leitura e escrita de
crônicas em ambientes mediados ou não por computadores /
Cinthia Maria da Conceição Bezerra Pinheiro.- João Pessoa,
2015.
131f. : il.
Orientadora: Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCA
1. Linguística. 2. Linguagens e letramentos. 3. Ensino da
escrita. 4. Gênero textual. 5. Crônica. 6. Letramento digital.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

DEDICATÓRIA

A Albertina,

A Manoel (*in memoriam*)

A Ramon,

A Heitor,

A Zita, (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de qualquer pessoa, a Deus Pai, por ter me conduzido com Suas Divinas Mãos misericordiosas até aqui. Por ter me guiado em meio às tempestades, que não foram poucas, e por ter me concedido a realização deste sonho. Agradeço porque Ele me disse:

“Não temas, porque eu sou contigo; não te assombres, porque eu sou teu Deus; eu te fortaleço, e te ajudo, e te sustento com a destra da minha justiça.” (Isaías 41:10)

À minha mãe Albertina, por ter sido a minha incentivadora número um, desde os tempos em que eu pedia para ir à escolinha no final da rua, por seu amor incondicional, por seu apoio ao longo de toda minha vida acadêmica e, mesmo sem entender muito bem o porquê, por incentivar-me a ir adiante.

A meu pai Manoel, por seu cuidado e carinho dispensados a esta filha, a seu modo, durante todo o tempo em que estive conosco. Por tudo que me ensinou com suas falas e seus silêncios. Meu amor e eterna gratidão.

A meus queridos irmãos, Gleybson, Fayllon e Brendon que sempre me apoiaram e incentivaram nesta minha vida acadêmica com seus carinhos e elogios. Fayllon e Gleybson, por seu amor e por terem brincado de escolinha comigo, um dia, quando eu sonhava ser professora. E Brendon, o mais novo, por suas palavras sempre generosas e seu amor.

À minha avó Zita, por ter, ao longo de minha existência inteira, sempre me brindado com seu amor e com seu incentivo aos meus estudos. Por nunca ter poupado esforços para que eu continuasse na minha jornada em busca de conhecimento. Minha eterna gratidão.

A meu marido, Pablo Ramon, por seu amor, sua paciência, seu companheirismo, seu apoio e sua compreensão nessa difícil empreitada. Por ter sido meu “co-orientador” não oficial, mas principalmente, por seu incentivo constante e cheio de otimismo que foram preponderantes para que eu chegasse até aqui.

À dona Aparecida, minha querida sogra e amiga, por ter me incentivado a entrar neste Programa de Mestrado e por seu apoio de sempre. Por seu sorriso sincero, suas palavras sempre oportunas, por seu amor e por sua ajuda com meu pequeno Heitor, minha vida pequena.

A Heitor, o filho que Deus me confiou os cuidados, agradeço por ser a âncora que me manteve presa à vida nestes dias tão difíceis. Sei que agora ele não entenderá

estas palavras, mas eu as deixo aqui registradas para que um dia ele as leia e nunca esqueça o tamanho de sua importância em minha vida.

À minha orientadora, professora Dr^a Marineuma, por ser tão generosa e compreensiva nas minhas angústias e incertezas. Por ter, em meio a tantas atribuições, reservado um lugar para me guiar e apoiar.

À professora Dr^a Carla Alessandra, por ter me olhado nos olhos e dito que eu era capaz e que tudo daria certo.

À amiga Teresa Cristina, por ser um anjo de Deus na minha vida, nas aulas do Profletras e na vida, afinal, sempre me ajudando a levantar quando tudo queria me fazer cair.

A Alessandra e a Glaucia, minhas queridas amigas e companheiras das primeiras viagens à Mamanguape, bem como das viagens de conhecimento nos seminários, artigos e trabalhos acadêmicos que desenvolvemos juntas.

Ao amigo Fernando Oliveira, por seu incentivo ao longo desta caminhada e pelo carinho de sua amizade que, através de seu olhar, tanto me reconfortou nos momentos difíceis.

À amiga Ana Maria Marques, por seu sorriso sincero e suas palavras de incentivo sempre a postos.

À amiga Maria José Paulino, por seus ensinamentos, não somente acerca do nosso ofício, mas, principalmente, a respeito da vida. Por ser este ser iluminado, sereno e tão generoso que me serviu de fonte de inspiração durante esta caminhada.

À amiga Geysa Paula, pela companhia nas viagens à Mamanguape, por suas palavras de incentivo, por seu apoio nos momentos difíceis e tortuosos, pelas risadas e confidências, por sua amizade, enfim.

A todos e a cada um dos meus queridos amigos do Profletras, por seu amor, seus ensinamentos acadêmicos e de vida. Por terem permitido que eu vivesse momentos memoráveis e enriquecedores em suas companhias. Pela amizade que não terá fim.

A Ticiania Soares, minha amiga, minha irmã de coração e, ainda, minha psicóloga de plantão, coração bondoso que sempre me orienta e auxilia em tempos de angústia.

A professora Luciana Gomes, por seu apoio, sua gentileza e incentivo durante a realização deste trabalho.

Ao capitão Vilberto, que durante muito tempo foi nosso vice-diretor e grande incentivador das minhas jornadas acadêmicas rumo ao meu aperfeiçoamento intelectual.

Ao tenente Emiliano, meu atual vice-diretor e amigo de longas datas, por ter sempre me incentivado e compreendido com ações e palavras encorajadoras a continuar nessa difícil jornada rumo à conclusão desse sonho.

A tenente Patrícia por ter me ajudado sobremaneira nos momentos iniciais dessa jornada, quando eu ainda estava construindo o alicerce desse sonho e cursando as disciplinas obrigatórias em Mamanguape.

Ao capitão Elmer, meu diretor, meu amigo que nunca poupou esforços em me ajudar a concluir esta árdua jornada e que sempre esteve pronto a me escutar nos momentos de dificuldades.

A todos os meus amigos e amigas que esta vida me trouxe, àqueles que torcem e sempre torceram pelas minhas vitórias na vida profissional e pessoal, o meu muito obrigada.

Toda palavra serve de expressão de um em relação a outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

A presente pesquisa busca oportunizar aos estudantes momentos de incentivo e de aperfeiçoamento da escrita, bem como de (re)conhecimento das características do gênero crônica, produzindo-o em ambiente mediado ou não por tecnologias digitais. Nosso estudo é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, no qual o método utilizado é um experimento realizado através de sequências didáticas, divididas em módulos, com alunos do 8º ano (7ª série), de uma escola da rede estadual de ensino, localizado em João Pessoa-PB. O propósito deste trabalho é, a partir de uma perspectiva sociodiscursiva e de análises do cotidiano, colaborar para que os alunos sejam, cada vez mais, leitores e escritores competentes e críticos. A intervenção realizada em sala de aula, por sua vez, fundamenta-se na proposta de sequência didática apresentada por Schneuwly & Dolz (2004). Para fins de investigações linguísticas, o presente trabalho tem como *corpus* 06 (seis) produções textuais, sendo três realizadas por alunos do 8º ano (7ª série) A, os quais tiveram os módulos realizados todos em ambiente não mediado por computadores, e as outras três por alunos do 8º ano (7ª série) B, cujas produções foram desenvolvidas no laboratório de informática da escola. Os referidos textos foram analisados considerando-se os critérios propostos por Santos, Riche e Teixeira (2013) e Antunes (2006) para análise de produções textuais, bem como os critérios de avaliação do gênero crônica, da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Na análise da primeira produção, foi possível identificar diferentes problemas referentes aos aspectos característicos do gênero e de adequação ao padrão culto da língua. Esta análise foi realizada nos dois ambientes supracitados, com o intuito de fundamentar a elaboração dos módulos, qual seja a intervenção didática no processo de escrita dos alunos que, a partir de então, foi sendo desenvolvida. Após o processo de intervenção realizado por meio dos módulos, é possível perceber, na produção final dos 06 (seis) textos investigados, que as dificuldades anteriormente detectadas na primeira produção foram, em sua maioria, superadas, e que o ambiente onde os textos foram produzidos (com e sem a mediação de computadores) não interferiu significativamente para o êxito das produções, porém o ambiente com mediação das tecnologias foi fator motivante para boa parte dos alunos participantes. Para esta pesquisa foram fundamentais os estudos de Schneuwly e Dolz (2004), acerca de sequências didáticas, e, no tocante às análises do gênero textual, foram preponderantes os estudos de Miller (2012), Bazerman (2011), Santos, Riche e Teixeira (2013), e Marcuschi (2008), entre outros. Marcuschi e Xavier (2010), Gabriel (2013), Lévy (1993), Moran (2012) foram primordiais nas reflexões acerca de educação e das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Ensino da Escrita. Gênero textual. Crônica. Letramento Digital. Tecnologia.

ABSTRACT

This research aims to create opportunities for students some moments of encouragement and improvement of writing skill, as well as (re)cognition of the characteristics of chronicle as a textual genre, producing it in mediated or non-mediated environment by digital technologies. This is a qualitative, descriptive and interventionist study, in which the method used is an experiment conducted through didactic sequences, divided into modules, with elementary students from the 8th grade from a public school, located in João Pessoa -PB. From a socio-discursive perspective and from everyday analysis, the purpose of this work is to collaborate with the students so that they can become increasingly competent and critic readers and writers. For its part, the intervention carried out in the classroom is based on the didactic sequence proposal presented by Schneuwly & Dolz (2004). For purposes of linguistics research, this study has as *corpus* 06 (six) textual productions, three carried out by students of the 8th graders A, which had made all the modules in an environment unmediated by computers, and the other three by 8th graders B, whose productions were developed in the school computer laboratory. These texts were analyzed considering the criteria proposed by Santos, Riche and Teixeira (2013) and Antunes (2006) for textual productions analysis, as well as the evaluation criteria of the chronicle genre used in the "Writing the Future" Portuguese Language Olympiad. During the analysis of the first textual production, it was possible to identify different problems related to the characteristic aspects of the textual genre and to the adaptation to standard Portuguese language. This analysis was performed on both aforementioned environments in order to support the development of modules, whatever didactic intervention in students' writing process that, from then on, was being developed. After the intervention process made through the modules, it is possible to identify, in the final production of the 06 (six) investigated texts, that the difficulties previously detected in the first production were mostly overcome and that the environment in which the texts were produced (with and without computers mediation) did not interfere significantly to the success of production, but the computer-assisted environment was a motivating factor for many of the participating students. The studies of Schneuwly and Dolz (2004), about didactic sequences, the studies of Miller (2012), Bazerman (2011), Santos, Riche and Teixeira (2013), and Marcuschi (2008), among others, about textual genre analyses, and the studies of and the studies of Marcuschi and Xavier (2010), Gabriel (2013), Lévy (1993), Moran (2012) about the reflections on education and its digital technologies, were fundamental for this research.

Keywords: Writing Skills Teaching. Textual Genre. Chronicle. Digital Literacy. Technology.

Índice de Ilustrações

Figura 1: Esquema da Sequência didática.....	42
Figura 2: Produção textual inicial - texto 01 - Fonte primária.....	58
Figura 3: Produção textual inicial - texto 02 - Fonte primária	60
Figura 4: Produção textual inicial - texto 03 - Fonte primária.....	63
Figura 5: Produção inicial - texto 04 - Fonte primária.....	65
Figura 6: Produção inicial - texto 05 - Fonte primária.....	67
Figura 7: Produção inicial - texto 06 - Fonte primária	69
Figura 8: Produção final - texto 07 - Fonte primária	72
Figura 9: Produção final - texto 08 - Fonte primária	75
Figura 10: Produção final - texto 09 - Fonte primária	78
Figura 11: Produção final - texto 10 - fonte primária	80
Figura 12: Produção final - texto 11 - Fonte primária	82
Figura 13: Produção final - texto 12 - Fonte primária	83
Figura 14: Momento de escrita em sala de aula - turma A.....	130
Figura 15: Audição em sala de aula das crônicas propostas	130
Figura 16: Alunos redigindo suas crônicas no laboratório de informática	131
Figura 17: Alunos redigindo suas crônicas no laboratório de informática	131

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL.....	20
1.1 Tecnologias na educação.....	25
2.GÊNEROS TEXTUAIS: ORIGENS E VERTENTES.....	29
2.1 Refletindo acerca de gêneros textuais	30
2.2 Mas por que crônicas?.....	34
2.3 A crônica na Olimpíada	36
3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES INICIAIS.....	38
3.1 Contexto de aplicação da pesquisa	39
3.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	40
3.1.2 A delimitação do corpus	41
3.2 Aplicação da sequência didática - uma proposta de intervenção	42
3.2.1 Apresentação da situação.....	44
3.2.2 Proposta de produção inicial	46
3.2.3 Aprofundamento dos conceitos.....	50
3.2.4 Lendo e interpretando o cotidiano	51
3.2.5 E a forma tem importância? Claro!.....	53
3.2.6 A reescrita e o aprimoramento andando juntos	56
3.3 Análise das produções iniciais	57
3.3.1 Produções iniciais realizadas em ambiente tradicional	58
3.3.2 Produções iniciais realizadas em ambiente mediados pelas tecnologias digitais.....	64
3.3.3 Produções finais realizadas em ambiente tradicional.....	71
3.3.4 Produções finais realizadas em ambiente mediados pelas tecnologias digitais	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICE.....	93
ANEXOS.....	107

INTRODUÇÃO

Dentro da nossa prática docente, as aulas dedicadas à produção de textos dos alunos são momentos que nos instigam, como também são alvo de muitas horas de estudo, buscando encontrar novas estratégias para que esse processo ocorra de modo eficiente, visando ao melhor desempenho escolar de nossos estudantes. Muitas angústias e reflexões acerca do quadro crítico em que se encontra a educação brasileira, no que tange ao ensino das habilidades fundamentais dos alunos da educação básica, na disciplina de língua portuguesa de modo geral, bem como suas dificuldades em escrever com destreza e proficiência, suscitaram o desejo de desenvolver esta pesquisa.

Sob essa perspectiva, observamos, por exemplo, que, nos itens avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa 2012¹, disponibilizados pelo MEC no final de 2013, o Brasil está com a 55ª posição do ranking proposto por esta Instituição. Ressaltamos que trazemos as informações divulgadas até 2013, por não terem sido divulgados, pelo referido órgão, dados mais recentes. E sim, poderíamos pensar: “mas o Programa observa habilidades de leitura!”, entretanto, como conceber que o usuário da língua conseguirá ser um escritor proficiente, se não tiver esta mesma habilidade no campo da leitura? Dessa maneira, acreditamos que esses índices servem de parâmetro, também, para o nível de dificuldade no tocante à escrita dos alunos da educação básica.

De acordo com dados do Pisa 2012, divulgados pelo órgão no final de 2013, nosso país somou 410 pontos em leitura – dois a menos do que a sua pontuação na avaliação anterior e 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE² (Organização

¹ *Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em 30 jul. 2015.

² Fundada em 1960, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países. Sua sede fica na cidade de Paris (França). Disponível em: <http://www.oecd.org/about/history/>. Acesso em 30 jul. 2015.

para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Ou seja, os dados mais recentes que avaliam nossos estudantes mostram que seus desempenhos em leitura pioraram em relação a 2009.

Com isso, o nosso país ficou em uma das posições mais baixas do *ranking* de leitura, numa lista de 65 países, abaixo, inclusive, de países como Chile, Uruguai, Romênia e Tailândia. Os dados da referida pesquisa demonstram que quase metade (49,2%) dos alunos brasileiros, na faixa etária dos 15 anos, não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação do Pisa, que tem o nível 6 como teto. Em outras palavras, as aferições mostram que os estudantes, investigados pelo supracitado órgão, não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem.

Já o Ministério da Educação que, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realiza aferições de desempenho das séries finais dos três níveis de ensino: 5º ano, 9º ano e 3ª série do ensino médio, demonstra, através de seus mais recentes índices divulgados, um leve crescimento nas habilidades de leitura dos estudantes, em relação aos últimos dez anos. Em 2005, as escolas estaduais em área urbana do Brasil apresentaram uma média de 226,6 pontos; já em 2011, esse índice subiu para 239,2 pontos. Em nível estadual, as escolas estaduais em área urbana da Paraíba obtiveram 216,9 pontos em 2005, passando para 222,6 pontos em 2011³.

Vale ressaltar que o Inep também faz as suas avaliações com base nas competências ligadas à leitura, mas que, como mencionamos anteriormente, essas habilidades aferidas podem nortear a destreza do escritor em diversas situações comunicativas. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento, em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Acreditamos que, de posse desse conhecimento, a experiência da escrita flua com mais facilidade.

Em paralelo a todas essas constatações, temos a crescente inserção do aparato tecnológico no dia a dia dos sujeitos na sociedade contemporânea, em especial o uso

³ Dados disponíveis em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>> Acesso em: 30 maio 2015.

da internet e das ferramentas que dela decorrem, por parte dos jovens na atualidade. Esse mesmo jovem que, muitas vezes, não consegue alcançar um desempenho satisfatório em testes que fazem a aferição de sua aprendizagem formal em escrita, dispensa um número significativo de horas em espaços virtuais e em atividades que suscitam o seu interesse.

Segundo Gabriel (2013), o sonho de estar sempre online, sempre conectado, está cada dia mais próximo da realidade das pessoas, através da expansão de conceitos e tecnologias, a exemplo da banda larga para computadores e o 3G, apropriado para os *smartphones*. Essas e diversas outras tecnologias têm permitido que a comunicação ubíqua se torne uma realidade cada vez mais rapidamente. Assim, esta ubiquidade computacional tem se apresentado quase imperceptível, porém está em tudo ao nosso redor e afeta, significativamente, nosso cotidiano, na medida em que vai sendo fomentada.

Na esteira desses acontecimentos, observamos o comportamento do jovem brasileiro, através de uma pesquisa intitulada *TV, celular, internet e games: como os jovens brasileiros lidam com as 4 telas?*⁴, a qual observou o comportamento de crianças de 6 a 9 anos de idade e adolescentes de 10 a 18 anos de idade. Essa pesquisa mostra, entre outras constatações, que 75% dos adolescentes e 47% das crianças afirmam navegar na internet e 38,8% das crianças e 74,7% dos jovens disseram possuir celulares próprios. Ou seja, um percentual significativo dessas crianças e jovens têm à mão, diariamente, diversas maneiras de se colocarem online (GABRIEL, 2013).

Com base nas reflexões acima descritas, este estudo busca incentivar os alunos a incrementar seu gosto pela escrita; expandir a eficiência dos mesmos na compreensão/interpretação textual; colaborar para que eles sejam cada vez mais produtores de textos competentes e críticos; realizar uma proposta didática que os instrumentalize a reconhecer as características do gênero crônica, bem como produzir o referido gênero com e sem o auxílio das tecnologias digitais; além de promover a divulgação dessas produções escritas, com vistas a construir uma

⁴ Disponível em: <<http://canaltech.com.br/noticia/comportamento/TV-celular-internet-e-games-como-os-jovens-brasileiros-lidam-com-as-4-telas/>>. Acesso em: 19 jan 2015.

possibilidade real de aplicação do que se expôs num contexto de circulação efetivo que não somente a leitura por parte da professora para a atribuição de nota.

O jovem estudante vive atualmente uma das épocas mais instigantes, em termos de exposição a estímulos e informações, a partir de fontes diversas. A humanidade tem necessidades e ritmos de desenvolvimento muito diversos daqueles que vivenciávamos outrora e, assim, percebe-se que as demandas pela aprendizagem, hoje, não seguem os mesmos padrões daqueles existentes há algumas décadas, os quais visavam atender, essencialmente, à demanda do mercado de trabalho.

Alguns alunos, parte dessa sociedade em exposição constante a esses estímulos – e tendo vivenciado essa realidade de uma comunicação ubíqua, de um estar sempre conectado desde muito cedo – ficam entediados com as aulas ditas tradicionais, segundo a nossa experiência profissional. Acrescentemos a essa constatação o fato de que a maior parte do aprendizado na era atual acontece em grupos, muitas vezes em ambiente digital, e que a colaboração é o caminho do crescimento. Ou seja, a escola e os seus agentes protagonistas precisam levar em consideração esses fatos no momento em que conduzem seus planos pedagógicos e se adaptarem a essa realidade já instalada.

Desse modo, percebemos que o papel do educador tende a ser modificado, conforme nos afirmam, também, Lira e Maciel (2008):

O campo da educação não fica a parte das transformações e, sobretudo, os avanços tecnológicos promovem o surgimento de novas categorias de redação, de leitura e de alterações no processo de ensino/aprendizagem, exigindo uma nova postura por parte dos professores diante dos alunos, marcada, principalmente, por um maior comprometimento e uma forte inserção no meio digital (LIRA e MACIEL, 2008, p. 7).

A presente pesquisa tem como base a experiência da autora em sala de aula e sua participação em três das quatro edições da *Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*, oportunidades nas quais foram desenvolvidos projetos envolvendo a produção textual a partir do gênero “Crônica” – voltados tanto para o 9º ano, do ensino fundamental, quanto para a 1ª série do ensino médio, nos anos de 2010, 2012 e 2014. Assim, o presente estudo intenta ser uma proposta de preparação,

além das Oficinas desenvolvidas no ano da Olimpíada, para os alunos que participarão da referida Olimpíada, no ano de 2016 e, por estarem no 9º ano, serão convidados a escrever seu texto no gênero supracitado, além, é claro, de ser mais um momento de desenvolvimento do aprendizado formal da escrita e de seus gêneros textuais.

O gênero crônica oportuniza ao estudante escrever sobre detalhes de seu cotidiano de modo mais leve, com nuances de ironia e/ou crítica, ou até mesmo através do humor. Em busca de fomentar uma educação cada vez mais reflexiva, construtora de cidadãos que são capazes de enxergar a realidade que os rodeia de modo sempre atento e possivelmente modificador, pensamos em trabalhar a crônica, gênero através do qual o escritor tem a oportunidade de emocionar e envolver seus leitores, ao mesmo tempo em que os convida a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

Além dessas características inerentes ao gênero, as quais podem proporcionar ao aluno um incremento em seu leque de possibilidades de comunicação através da escrita, reiteramos que esses mesmos estudantes, atualmente no 8º ano (7ª série) do ensino fundamental, na próxima edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, estarão no 9º ano (8ª série) do ensino fundamental e o gênero trabalhado para essa série, como parte do concurso, será a Crônica.

Acreditamos que, com esta preparação e, conseqüentemente, um contato maior com o gênero, os estudantes tenham ainda mais desenvoltura na hora de participar desse concurso ou de outros momentos de uso da linguagem escrita que demandem destreza no trato com as ideias, conteúdos e formas de expressão do texto formal.

Cumpre-nos ressaltar a especial atenção dada a esse gênero, por parte desta professora, e aos estudos que dele decorrem, tendo como base o bom desempenho alcançado por nossos alunos em duas das edições da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (edições de 2010 e 2014), nas quais dois deles chegaram a ser semifinalistas, sendo orientados por mim e pela professora Luciana Gomes, respectivamente nos anos citados, neste mesmo gênero, e, como

consequência dessas conquistas, houve o crescente interesse demonstrado pelos demais alunos ao perceber o êxito alcançado pelos colegas e intentarem alcançar o mesmo patamar. Em decorrência desse interesse e desse desempenho por parte dos alunos e professores de nossa escola, também, foi criada pela direção a Comissão Escolar da Olimpíada, coordenada por esta pesquisadora, comissão esta que tem o intuito de auxiliar a preparação de todos os envolvidos no processo de participação na Olimpíada em questão, nos diversos gêneros.

Com base em todas estas reflexões, a presente pesquisa, de modo geral, objetivou estimular o aluno a produzir textos, do gênero crônica, com e sem o auxílio das tecnologias digitais. Especificamente, objetivamos acentuar nos estudantes o gosto pela leitura, expandir a competência da compreensão/interpretação textual, incentivar os alunos a se tornarem produtores de texto cada vez mais seguros e críticos, realizar uma proposta didática que instrumentalize o aluno a reconhecer o gênero crônica, produzir o referido gênero em ambiente digital ou em meio tradicional e, finalmente, divulgar as produções escritas oriundas deste processo.

Além desta introdução, este trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro deles inicia trazendo um olhar da pesquisadora acerca da educação na era digital, tendo como norte os estudos de Gabriel (2013), Marcuschi e Xavier (2010), Miller (2012), Lévy (2011) entre outros. Nele buscamos observar objetivamente as principais mudanças ocasionadas pela presença massiva das tecnologias digitais na vida dos sujeitos sociais, bem como a sua chegada à escola e às salas de aula. Apreciamos também algumas das principais alterações no planejamento escolar dos educadores a partir das mudanças supracitadas.

O segundo capítulo, intitulado “Gêneros Textuais: origens e vertentes”, realiza uma breve contextualização e análise sobre a noção de gênero textual, prossegue com a apresentação do gênero crônica, com ênfase nos estudos de Marcuschi (2008) e da concepção de gêneros discursivos de Bakhtin (1997) e à luz dos estudos de Rodrigues (2005), traz uma discussão acerca dos gêneros textuais em ambiente virtual, a partir das análises de Miller (2012), e apresenta, ainda, o tópico intitulado “A Crônica na Olimpíada”, onde abordamos, de modo sucinto, como este gênero textual é exposto e trabalhado, através das oficinas propostas pela Equipe da Olimpíada de Língua

Portuguesa, no tocante ao trabalho através das Sequências Didáticas, sob a perspectiva dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004).

O terceiro capítulo surge para darmos vida à metodologia estabelecida em nossa investigação, apresentando o contexto escolar em que ocorreu a intervenção didático-pedagógica e as etapas de pesquisa que se sucederam. Nesse sentido, apresentamos como se deu a proposta de produção inicial, a análise dos problemas identificados na primeira produção efetuada pelos alunos, além dos módulos, ou seja, como ocorreu a intervenção didática e, conseqüentemente, como tratamos os problemas apresentados pelos alunos na primeira produção.

As análises da produção inicial e da produção final vêm apresentadas no quarto capítulo, com o intento de averiguar se a proposta de intervenção realizada permitiu aos alunos obter avanços no seu processo individual de escrita formal do gênero proposto, bem como verificar quais dos problemas detectados na primeira produção foram dirimidos. Intenta, ainda, descrever como se comportaram os estudantes durante as produções realizadas em ambiente mediado por computadores e no ambiente tradicional de sala de aula, sem o auxílio desses recursos.

No capítulo das considerações finais, apresentamos algumas reflexões acerca do estudo da sequência didática na produção escrita do gênero crônica, suas implicações, em nossa visão, acerca da produção textual em ambiente escolar, bem como os desdobramentos que estas reflexões terão no que se refere à nossa prática pedagógica a partir de então.

1. A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

“A escola é pouco atraente”. É o que nos afirma o professor Moran (2012, p. 07) e o que nos apontam recentes pesquisas divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Segundo o órgão, em 2007, o número de matrículas de alunos no ensino fundamental foi de 32.122.273 milhões e passou para um total de 29.069.281 milhões em 2013, configurando um decréscimo de 10,52%⁵, no período.

Ainda de acordo Moran (2012), o que mais afasta crianças entre a 5ª série (6º ano) e a 8ª série (9º ano) da escola não é a necessidade de trabalhar, como poderíamos pensar, mas sim o desinteresse⁶. A fragmentação na exposição do conteúdo fica mais acentuada a partir da 5ª série (6º ano), as disciplinas falam de assuntos que não apresentam conexão entre si, nem tampouco ligação com a vida do aluno.

Sabemos que o conhecimento não se impõe, deve ser construído alicerçado na motivação daquele que o busca. Contudo, os horizontes que se apresentam diante do processo educacional atual trazem como grande desafio, desenvolver no aluno a curiosidade, o interesse, o gosto pela aprendizagem (Moran, 2012). Conforme nos afirmava Paulo Freire (2003, p. 22): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Em paralelo a esse momento de transição vivido pela escola contemporânea e aos ajustes propostos ao processo educacional, temos o crescente interesse da população de modo geral, e em particular das crianças e dos adolescentes, cada vez maior pelos ambientes virtuais e todas as informações neles contidas. Através das tecnologias digitais contemporâneas temos acesso a um leque de possibilidades, nos mais variados âmbitos de nossa vida, capazes de facilitar diversas atividades.

O computador é o elemento capaz de sintetizar um conjunto de dados (constantes) oriundos de uma matriz de informações (variáveis). Um mundo virtual – considerado como um conjunto de códigos digitais – é um potencial de imagens,

⁵ Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em 12 jun. 2015

⁶ Dados extraídos de Pesquisa realizada pelo Inep em 2005 e divulgada em 2007. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em 18 jun. 2015

enquanto uma determinada cena, numa inserção ao mundo virtual atualiza esse potencial em contextos particulares de uso. Essa dialética do potencial, do cálculo e da exibição contextual caracteriza a maioria dos documentos ou conjuntos de informações de suporte digital. Assim, indiretamente, o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não o da informação propriamente dita. A comunicação continua, com o digital, um movimento de virtualização iniciado há muito tempo pelas técnicas mais antigas como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone. O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (LÉVY, 1999).

O ensino, até fins do século XX, era estruturado na disseminação de informações, fórmulas e outros conteúdos, os quais preparariam o estudante para o mercado de trabalho. Estes conhecimentos adquiridos pelo indivíduo, na escola, enquanto jovem, acompanhariam-no por muitos anos, inclusive servindo-lhe ao longo de sua vida profissional, obviamente acrescidos de alguns outros tantos que ele adquiriria na faculdade ou cursos afins. Importa-nos perceber que o conhecimento formal, adquirido nas unidades educacionais, seria replicado e utilizado, por períodos de tempos razoavelmente longos, na vida profissional do indivíduo e muito dificilmente sofreria alterações.

As escolas, enquadradas nesses moldes, eram organizadas para atender às necessidades de um mercado de trabalho oriundo das transformações ditadas pela Revolução Industrial e preparavam seus alunos como em linhas de produção: sinos e sinais sonoros para marcar o tempo, instalações separadas, disciplinas separadas, crianças educadas e organizadas de acordo com a idade etc. Ou seja, toda a ambientação da estrutura educacional buscava preparar o estudante para o mercado de trabalho (GABRIEL, 2013).

Nos dias atuais, podemos perceber que esse quadro está bastante (senão completamente) mudado. Como afirma Gabriel (2013, p.91), “estamos passando da Era da Informação para a Era da Inovação”. As informações, conceitos aplicáveis ao mundo do trabalho e afins têm uma volatilidade muito mais marcante e, a cada dia, vemos que ela aumenta. Uma notícia a que se tem acesso hoje, daqui a cinco dias, já é

considerada antiga. Um equipamento eletrônico lançado há dezoito meses ou pouco mais do que isso já possui novas versões e, assim, é considerado obsoleto. Aplicativos, redes sociais mais utilizadas, enfim, todos esses elementos têm uma vida útil que se exaure com muito mais facilidade e numa velocidade grande. A vida corre bem mais rápida do que há dez, vinte ou trinta anos. Essa sensação de velocidade, de urgência, é absorvida pelas pessoas, e as nossas posturas diante das mais diversas situações diárias sofreu significativas mudanças.

Que a internet e todos os gêneros textuais a ela ligados são eventos fundamentalmente baseados na escrita é fato marcante. O meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos que as relações interpessoais face a face não têm oferecido. E essas peculiaridades têm se mostrado como fatores com relevante valor atrativo para a criança e o adolescente da sociedade atual (MARCUSCHI e XAVIER, 2010).

Ora, se estamos na Era da Inovação, precisamos adquirir novas habilidades, incrementar o pensamento crítico, expor cada vez mais nossa criatividade, fomentar conexões e integração das mais diversas maneiras e em diferentes esferas da vida cotidiana. Em paralelo a tudo isso, vemos que o modo como a escola e os professores lidam com os estudantes e seu processo de aprendizagem, ao longo de toda sua vida escolar, também sofreu mudanças, mas ainda há algumas outras que os esperam.

É fato que existe, ainda, uma significativa resistência de adoção das tecnologias em sala de aula, por parte dos professores, principalmente, porque muitas escolas não estão suficientemente preparadas para lhes dar suporte nesse aspecto e alguns professores não têm conhecimento de como utilizar esses recursos, pois uma grande parte desses docentes ainda está aprendendo a lidar com eles. Entretanto, na mesma sala de aula deste professor em preparação, estão os alunos, nativos digitais, chegando, em sua maioria, capacitados a lidar com destreza com os mais diversos recursos tecnológicos.

Não é exagero afirmar que, atualmente, uma criança de três anos já usa um *lpad*, acessa a internet, escolhe aplicativos, com uma fluência admirável. Partindo desse pressuposto, os nossos estudantes, ao chegarem à adolescência, já possuem destreza completa no manejo das tecnologias digitais. E mesmo os adolescentes da

contemporaneidade, os quais não conviveram com *tablets* nem *smartphones* na mais tenra infância, possuem essa destreza adquirida pelo uso constante e precoce desses equipamentos. Dessa forma, o que notamos nos últimos tempos é, portanto, que há uma pressão bastante grande sobre as escolas os professores em decorrência dessas mudanças por que passa a sociedade, de um modo geral. “Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula” (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011, p. 31).

As unidades educacionais recebem hoje os chamados estudantes híbridos⁷, portanto, para eles já não faz mais sentido a memorização de conteúdos por si só, mas a articulação desses conceitos e os seus usos reais. Percebemos, então, que os ambientes educacionais precisam cada vez mais se transformar em espaços que oportunizem o aprendizado aliado às tecnologias digitais contemporâneas, pois estas, em muitas situações, podem ser vistas como extensão da capacidade humana e as escolas como espaços de fomento à aprendizagem colaborativa (GABRIEL, 2013).

Essas perspectivas e análises nos conduzem a perceber a necessidade premente da inserção do chamado letramento digital ou como nos diria Soares (2002) “letramentos” digitais nos ambientes escolares, já que:

letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2003, p. 16).

Ainda que não seja conscientemente, as crianças e os adolescentes que estão se autoletorando, através da rede mundial de computadores, desafiam os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante das tecnologias contemporâneas, um “jeito novo de aprender” e, conseqüentemente, de ensinar.

Esta nova forma de aprendizagem se caracteriza por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada (da figura do professor) e pautada na independência,

⁷ Estudante híbridos são aqueles para os quais as tecnologias funcionam como uma extensão do cérebro e aqueles que não sentem a necessidade de memorizar informações, pois estas podem ser acessadas a qualquer momento através dos recursos tecnológicos (GABRIEL, 2013. p.103).

na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação digital (XAVIER, 2013).

Diante desse cenário, Lévy (1993, p. 119) nos diz que

podemos sempre lamentar o 'declínio da cultura geral', a pretensa 'barbárie' tecnocientífica ou a 'derrota do pensamento', cultura e pensamento estando infelizmente congelados em uma pseudoessência que não é outra senão a imagem idealista dos bons velhos tempos.

E é o que percebemos em muitos discursos de colegas de profissão, diante dessa proposta de inserção das tecnologias em seus planejamentos pedagógicos, indo além do uso do Datashow em suas aulas, eventualmente. Muitos se valem do discurso iniciado pelo "antigamente..." ou "no meu tempo..." e se esquecem de abrir a mente para a realidade atual, para o fato de que permitir, por exemplo, que o aluno utilize o *smartphone* para realizar uma pesquisa, em sala de aula, pode ser algo natural no processo pedagógico atual. Corroborando este pensamento, Lévy (1993) ainda nos assevera que "É mais difícil, mas também mais útil apreender o real que está nascendo, torná-lo autoconsciente, acompanhar e guiar seu movimento de forma que venham à tona suas potencialidades mais positivas" (LÉVY, 1993, p. 119).

Ou seja, a cada nova reflexão e estudo, podemos ver que seguir o caminho que nos leva a um processo de ensino/aprendizagem mais integralizado com os recursos tecnológicos e com o ambiente digital, sempre que se fizer necessário e útil, é uma decisão de suma importância rumo ao êxito das práticas pedagógicas que nós, professores, venhamos a empreender.

Todavia, ressaltamos que o computador por si só não vai modificar a concepção de aprendizagem das escolas. Usar a informática e/ou os recursos tecnológicos contemporâneos no ambiente educacional pode ser de grande valia, porém cada situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, cabendo ao professor saber utilizá-las adequadamente (COSCARELLI e RIBEIRO, 2011).

1.1 Tecnologias na educação

Os avanços tecnológicos têm permitido aos seres humanos maiores e melhores possibilidades, ao longo de sua história. As diversas tecnologias têm afetado e modificado o modo como as sociedades formam suas relações interpessoais e como fazem uso dos elementos que, de alguma maneira, podem auxiliar no seu dia a dia.

Dentre essas descobertas, podemos, inicialmente, citar uma das primeiras tecnologias dominadas pelo homem, que foi o fogo. É notório que a capacidade intelectual humana foi elevada através dessa ferramenta, da qual o homem se apropriou, em determinada época da história. A partir desse momento, o ser humano começou a lidar de modo diferente com alimentos e seus nutrientes, bem como com questões de aquecimento de ambientes e iluminação durante a noite. Isso tudo propiciou que a humanidade pudesse rever certas limitações, existentes até então (GABRIEL, 2013).

A história nos mostra que os primeiros governantes daquelas que foram as novas formas de organização de territórios, ou seja, os primeiros Estados, inscreviam seus feitos sobre o solo, buscando a fixação no espaço desses registros, bem como uma durabilidade da informação perpetuada. Essa necessidade demonstrada pelo homem em determinada época da história da humanidade foi preponderante para o declínio do período nômade, bem como a estabilização crescente da necessidade de registrar, guardar as memórias e fatos ocorridos ao longo dos dias, através de um método comum a um número significativo de seres (LÉVY, 1993).

Com o passar dos anos, vemos diversas outras mudanças serem introduzidas na sociedade humana através dos avanços tecnológicos e mais especificamente, ocasionadas pela criação de um sistema de escrita alfabética, o qual trouxe consigo a chance de as sociedades modernas poderem registrar fatos históricos, entre outros elementos que envolviam a humanidade, de modo mais duradouro. Com a invenção da escrita e posteriormente do sistema de imprensa, tivemos a possibilidade de que os textos, histórias e memórias dos povos, entre outros elementos culturais e

constituintes das sociedades, fossem guardados de forma mais sólida do que antes lhes era permitido, qual seja, apenas através da tradição oral (GABRIEL, 2013).

No Brasil, no início do século XX, as técnicas que possibilitavam o barateamento da impressão e produção em larga escala, tornaram o livro um elemento cada vez mais acessível a um número significativo de brasileiros. Os editores, por sua vez, investiam em livros carregados de imagens e detalhes gráficos, elementos que faziam a diferença para o grande público leitor que, naquele momento, nascia. Pessoas de pouca instrução, pequenos comerciantes e trabalhadores pobres já podiam ser vistos com livros em mãos, graças a todos estes fatores.

Contudo, até a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, a impressão de livros era proibida em nosso país. As obras escritas por autores brasileiros até poderiam circular livremente, entretanto tinham que ser confeccionadas no exterior, muito frequentemente em Portugal.

Quando D. João VI aqui chegou, constatou as dificuldades que teria em administrar o reino sem o auxílio de uma tipografia perto de si. Determinou que fossem instalados os equipamentos tipográficos os quais tinham sido trazidos em sua caravana. Destaca-se, também, que, com o rei, vieram os primeiros trabalhadores qualificados a operar as máquinas tipográficas em questão. O propósito dessa determinação de D. João encontrava apoio no fato de, através dela, poderem-se imprimir os documentos oficiais, tais como: editais, avisos, ordens régias etc. Havia a possibilidade de que fossem impressas, também, as demais publicações, porém nos momentos em que não houvesse demandas oficiais. Assim, já em 1808 tivemos a publicação de algumas obras poéticas e em 1810, os primeiros romances, em nosso país (ALVES FILHO, 2011).

Apesar de mostrarmos a escrita como uma das evoluções tecnológicas ocorridas ao longo da história da humanidade, em pé de igualdade com as demais, cumpre-nos ressaltar que tal fato não é totalmente verdadeiro. A possibilidade de decodificar o dizível e registrá-lo de modo perene e reproduzi-lo para, assim, vir a ser acessível a um maior número de pessoas e num espaço de tempo que não se pode mensurar, faz com que as revoluções desencadeadas pela escrita sejam

preponderantes diante das demais. Sem contar com o desenvolvimento intelectual por ela proporcionado e com os avanços em todas as áreas do conhecimento, os quais não seriam possíveis de imaginar sem o apoio da linguagem materializada. Além, é claro, do fomento da normatização do código de cada sistema de escrita das línguas, possibilitando o acesso e/ou aprendizado do mesmo.

Estes e tantos outros elementos que as novas descobertas tecnológicas, deste momento histórico, inseriram na vida dos sujeitos que constituíram as sociedades, até os nossos dias, ocasionaram bruscas rupturas no modo como as pessoas lidavam como determinadas situações, bem como geraram mudanças de paradigmas mantidos, até então (GABRIEL, 2013).

Acerca desse debate podemos encontrar apoio nas palavras de Lévy (1993), quando este nos afirma que:

compreender o lugar fundamental das tecnologias da comunicação e da inteligência na história cultural nos leva a olhar de uma nova maneira a razão, a verdade, e a história, ameaçadas de perder sua preeminência na civilização da televisão e do computador (LÉVY, 1993, p. 87).

Observamos, desse modo, sob diferentes óticas, o quão importante foi o processo de inserção da escrita na vida das pessoas e como ela se configura como uma tecnologia revolucionária em meio às sociedades, ao longo dos séculos.

A escrita consiste, podemos dizer, em uma forma de transcrição biomecânica e psicofísica da fala. A relação da língua escrita com uma língua falada é meramente de aproximação, mas não de reprodução exata, já que esse pensamento poderia suscitar a substituição de uma pela outra, em um dado momento. Porém, é imprescindível ressaltar, mais uma vez o fato de que sua invenção propiciou novas percepções do funcionamento da língua de um modo geral, diferentes maneiras de estudá-la e formas outras de analisá-la (MARCUSCHI, 2008).

A respeito da revolução tecnológica empreendida pela escrita, Xavier (2013) nos mostra que:

a escrita tem sido decisiva para o aparecimento de novas práticas interacionais (interpessoais e institucionais) e surgimento de diferentes formas de aplicação da língua que emergem no cotidiano de seus usuários, a fim de atender as suas necessidades cada vez mais complexas. A escrita é

uma tecnologia intelectual que não está, em relação à língua, no mesmo nível de importância que as outras. O seu potencial implementador de mudanças, na interface com a língua, é incomparavelmente maior em relação ao potencial das demais tecnologias intelectuais (XAVIER, 2013. p. 75).

Nesse sentido, podemos perceber que tentar compreender e lidar com as mudanças ocorridas, nas últimas décadas, acerca da forma como as pessoas têm agido, diante das diversas maneiras de se expressar através da língua, tanto como receptores quanto como emissores de mensagens faladas ou escritas, é de fundamental importância para a sociedade de modo geral e, de especial forma, por parte dos educadores no atual momento, o qual o processo educativo como um todo está vivenciando.

Com base nessas análises, podemos entender que o envolvimento das tecnologias digitais no cotidiano do fazer pedagógico, torna-se tão necessário quanto o é na estrutura atual de relação entre esse aparato tecnológico e os indivíduos de um modo geral. De acordo com o que nos dizem Lira e Maciel (2008),

a inegável presença das tecnologias contemporâneas no meio educacional demandou que o conhecimento adquirisse dimensões ainda mais abrangentes possibilitando o surgimento de um novo tipo de letramento: o digital (LIRA; MACIEL, 2008, p. 334).

Para o nosso modelo de escola atual, o domínio pedagógico das tecnologias ainda é complexo e demorado. Muitos professores costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho de suas atividades de ensino-aprendizagem, dentro dos padrões existentes. Ao alcançar esse patamar, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Para ter o domínio pedagógico, não basta ter acesso à tecnologia. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos (MORAN, 2012).

As palavras do professor Moran (2012) vêm corroborar aquilo que descrevemos, com base nas nossas vivências e nas observações feitas, ao longo dos últimos anos. Muitos educadores, como já dissemos anteriormente, ainda resistem em agregar os recursos tecnológicos ao seu planejamento didático. E aqueles que

tentam fazê-lo, inserem-nos de maneira incipiente, sem grande habilidade de exploração de toda a capacidade e possibilidades dos recursos, estando conectados ou não.

2. GÊNEROS TEXTUAIS: ORIGENS E VERTENTES

A utilização da linguagem efetua-se na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de diversos âmbitos da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção realizada a partir dos recursos da língua – lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAHKTIN, 1997).

Segundo Bakhtin (1997), diversas áreas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender, portanto, que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, mas que não contradiz o conceito de unidade de um idioma.

Durante bastante tempo, a expressão “gênero” esteve, em termos linguísticos e na tradição ocidental, ligada especialmente aos gêneros literários. Hoje sabemos que a noção expressa por este termo já não mais se vincula apenas à literatura e que os gêneros textuais se configuram como realizações linguísticas concretas, definidas por propriedades sociocomunicativas, ou seja, dentro de um contexto cultural e com função comunicativa definida. Eles abrangem um conjunto praticamente ilimitado de características, mas que são determinadas pelo estilo do autor, conteúdo, composição e função dos mesmos.

Para Marcuschi (2008), o estudo acerca de gêneros textuais já tem aproximadamente vinte e cinco séculos. Apesar de parecer algo novo, na realidade,

atualmente o que temos é uma nova visão sobre o mesmo tema, considerando os estudos iniciados desde Platão.

Os gêneros advêm de discursos dos quais o falante se vale, de modo escrito ou oral, para responder às demandas com as quais ele se depara nas mais diversas situações e esferas sociais em que transita. Ou seja, o gênero textual se configura como “qualquer categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

Ainda sob a perspectiva de observação dos gêneros, podemos constatar que aqueles que emergem do meio virtual, ou do ambiente mediado por computadores, têm como traço marcante o uso da escrita em diferentes perspectivas. E essa escrita apresenta-se com certa variedade e versatilidade as quais ultrapassam as barreiras do virtual e, por vezes, têm alcançado a escrita baseada na norma padrão, em meio tradicional e/ou formal.

Em grande parte dos gêneros (digitais) a comunicação se dá pela linguagem escrita e esta escrita possui certa tendência à informalidade, menor monitoramento em relação à norma padrão e menor cobrança por seu caráter fluido o qual sempre busca um paralelo com a rapidez e fluidez da fala (MARCUSCHI e XAVIER, 2010).

Assim, citamos como exemplos de gêneros textuais: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, aula expositiva, romance, reunião de condomínio, lista de compras, conversa espontânea, cardápio, receita culinária, inquérito policial, *blog*, *e-mail*, *chat* (bate-papo), postagem, *twitter*, SMS etc.

2.1 Refletindo acerca de gêneros textuais

A análise dos gêneros engloba além da análise do texto e do discurso, uma descrição da língua e visão da sociedade, bem como busca responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua. Os gêneros são, por assim dizer, uma forma de ação social (MARCUSCHI, 2008).

Um estudante, por exemplo, para obter a graduação em determinado nível de ensino, necessita, ano após ano, realizar atividades de avaliação escritas, cujo

conjunto de notas culminará em boletins de notas, em seu histórico escolar e no certificado de conclusão do referido nível escolar. Com esses documentos, o aluno poderá ingressar no nível de ensino subsequente, ir à busca de emprego ou simplesmente poder dizer “terminei os estudos”.

O que se depreende desse exemplo é que todos estes textos, relativos à vida estudantil do aluno em questão, são gerados em situações sociais determinadas e, ainda, criam fatos sociais que afetam e afetarão as ações, direitos e deveres do indivíduo.

Apesar da noção que se pode ter, a partir do número praticamente ilimitado de gêneros existentes, de que suas características e delimitações seriam, de igual maneira, difíceis de serem determinadas, percebemos na situação supracitada – com o ciclo de textos e atividades – sistemas organizacionais bem articulados dentro dos quais tipos específicos de textos circulam por caminhos previsíveis, com consequências familiares e de fácil compreensão. Essas especificidades agrupam os gêneros em conjuntos e sistemas que vão gerando as possibilidades de ações humanas, nas mais diversas instâncias. Nessa perspectiva, Bazerman (2011) nos afirma que

cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas (BAZERMAN, 2011. p.22).

Refletindo sobre os elementos explanados: a natureza do gênero textual e sua abrangência, os aspectos sociodiscursivos e linguísticos que o geram, em como a existência de tais gêneros, materializados em textos, têm influência na vida dos falantes, gerando assim o que entendemos como fato social, podemos perceber que não há como dissociar texto e discurso. Em períodos anteriores era possível observar esta como sendo uma tendência, mas o que hoje temos é um contínuo entre ambos – texto e discurso –, suscitando a ideia de condicionamento mútuo.

Sabemos que o texto se acha constituído na perspectiva da enunciação e que a sequência de enunciados que o compõem não pode ser aleatória, sob o ponto de vista

da linguística, do discurso ou da cognição. Assim, privilegiar esta noção em que se percebe a relação cada vez mais interligada entre texto, discurso e gênero é importante, pois reitera a articulação entre o plano discursivo e o textual.

Este é um dos pontos que nos levaram a realizar esta pesquisa. Afinal, se as pessoas usam e partilham a língua, diuturnamente, em situações diversas e alheias ao processo de ensino formal do idioma, como conceber que estes mesmos falantes – produtores eficazes de um número significativo de gêneros textuais orais – não tenham a noção mais acurada de que estes ou outros gêneros, na modalidade escrita, têm igual importância e funcionalidade?

Segundo Miller (2012, p. 23), “uma classificação do discurso será retoricamente sólida se contribuir para uma compreensão de como o discurso funciona, (...) se refletir a experiência retórica da população que cria e interpreta o discurso.” Então, se dissermos que o gênero representa ação, a experiência do falante, ele precisa envolver a situação e o motivo que o geram, uma vez que a ação humana, simbólica ou não, alcança a completude de interpretação num contexto de situação e através da atribuição de motivos.

Para Bazerman (2011, p. 24), o fato social se constitui através de situações e/ou elementos que os indivíduos creem como verdadeiras e, assim, estas afetam o modo como eles definem tais situações. Podemos compreender, assim, como os fatos sociais afetam as palavras que as pessoas falam ou escrevem, bem como a força que estes enunciados irão possuir.

Entendemos que os estudos acerca da classificação e das teorias de gêneros mostram-se essenciais à linguagem, em suas mais diversas formas de manifestação, bem como à aprendizagem da mesma, muito embora ainda residam sobre estes certas divergências de ordem crítica, no tocante a quais discursos podem ou não ser considerados como pertencentes a um gênero textual.

Contudo, estas indagações nos fazem refletir e voltar ao ponto que entendemos ser a origem dos discursos: o fato de que por trás de cada discurso reside uma intenção. Ou seja, entendemos que se há um propósito para cada discurso e a partir deste temos os gêneros, ambos possuem em si função e utilidade na vida do falante que o utiliza ou cria. Assim, a infinidade de gêneros oriundas dos mais

variados discursos se configura como plausível, pois, para o indivíduo que o gerou, apresenta utilidade.

As afirmações de Campbell e Jamieson (1978) dão ainda mais embasamento à ideia sobre a importância da situação e do motivo, na gênese do gênero, exposta por Miller (2012), quando aqueles autores nos diziam que

um gênero não consiste meramente em uma série de atos em que certas formas retóricas recorrem[...]. Antes, um gênero é composto de uma constelação de formas reconhecíveis ligadas umas às outras por uma dinâmica interna (CAMPBELL; JAMIESON, 1978, p. 21).

Não podemos esquecer, entretanto, que muitos fatos sociais são realidades constituídas pelo discurso situado do falante e que este discurso desencadeia uma série de consequências de diversas ordens, na vida deste falante, a depender da ideia contida na mensagem a ser emitida. Este princípio é confirmado através das palavras de Marcuschi (2008, p. 150), quando nos diz que na escolha de um gênero textual “estão envolvidas questões mais do que apenas socioculturais e cognitivas, pois há nela (escolha) ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos”.

Dessa maneira, chegamos à compreensão de que as respostas estilísticas e substanciais às demandas situacionais percebidas pelo falante são as formas retóricas que dão origem aos gêneros ou, como diria Miller (2012, p. 24), “o gênero, dessa maneira, torna-se mais que uma entidade formal; ele se torna pragmático, completamente retórico, um ponto de ligação entre a intenção e o efeito, um aspecto da ação social.”

Em contrapartida, temos a visão de Black (1978) que, embora parta igualmente da noção de que o gênero está ligado à situação, baseou suas análises críticas nas estratégias de constituição do gênero, na dicção do falante e nos elementos linguísticos que do gênero fazem parte. Ou seja, para ele, a situação serviria, preponderantemente, para localizar um gênero, enquadrá-lo dentre as diversas categorias existentes, mas não para constituir seu caráter enquanto elemento retórico componente da língua.

2.2 Mas por que crônicas?

A Crônica é caracterizada por buscar retratar os acontecimentos da vida, em tom despretensioso, por vezes poético, ou até mesmo filosófico e em muitas delas, divertido. Ela tem como funções específicas lançar um olhar mais detalhista sobre elementos ou acontecimentos cotidianos que não teriam, normalmente, tanta atenção e realizar uma reflexão a partir deles.

Consideremos que, desde que nos constituímos como seres sociais, achamo-nos envolvidos em engrenagens dependentes da sociodiscursividade. E um dos elementos mais poderosos dessas engrenagens são os gêneros textuais, pois o seu domínio e manipulação são decisivos para nossa inserção social e nosso poder social (MARCUSCHI, 2008).

Diante de tal afirmativa, podemos compreender o fato de que os textos do gênero crônica, também, prestam-se a atividades de certo controle social e cognitivo, à medida que podem levar seus leitores a reflexões a partir de críticas (muitas vezes guardando certa sutileza, quando neste viés), ironias, ou até mesmo com um certo bom humor, o que possibilita ao autor se posicionar acerca da realidade que o rodeia e de expor suas críticas de um modo não tão direto, contudo, sem perder a chance de comunicar sua opinião ou reflexão através de um gênero textual escrito.

A crônica, gênero textual do tipo narrativo, surgiu no início do século XIX, à época da escola literária modernista, com as suas publicações em folhetins, os quais tratavam de diversos assuntos presentes na vida diária social da época, entretanto, o gênero textual tinha por principal finalidade proporcionar entretenimento aos seus leitores, assim, sua leitura lhes proporcionava momentos de distração através da imaginação e reflexão sociocrítica de quem recebia as mensagens contidas nos textos. Segundo Bender e Laurito (1993, p.12), “a palavra crônica, no entanto, ainda que, posteriormente, viesse a abranger outros sentidos, permaneceu na língua portuguesa com o sentido antigo de narrativa vinculada ao registro de acontecimentos históricos”. Desse modo, alguns cronistas que compõem a literatura moderna e contemporânea se consagraram com a produção desta tipologia narrativa a exemplo

de, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Rubem Braga, Luís Fernando Veríssimo.

Das duas espécies de folhetins publicados na imprensa do século XIX, a que deu origem ao gênero crônica – tal como o concebemos modernamente – foi o folhetim de variedades. E o que era este...? Nos rodapés dos jornais, ao mesmo tempo que cabiam romances em capítulos, também cabia – ainda quando em outras folhas – aquela matéria variada dos fatos que registravam e comentavam a vida cotidiana da província, do país e até do mundo (BENDER e LAURITO, 1993, p. 16).

Acreditamos que os estudantes, como sujeitos sociais ativos que são, precisam de todas as ferramentas possíveis para alcançar a capacidade plena de refletir acerca das diversas situações e dos diversos discursos com os quais eles venham a se deparar, ao longo das relações interpessoais que tenham e para as análises que possam vir a realizar. Ao pensarmos nisso, não podemos deixar de querer que a capacidade de escrita alcance também esta plenitude e que eles possam sempre mais se apropriar da linguagem escrita e fazer uso eficiente da mesma, de acordo com suas necessidades.

Nessa perspectiva reflexiva, Soares (2002) nos afirma que

“[...] indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 145, grifo do autor).

Encaminhada por estas reflexões, podemos dizer que as razões preponderantes pelas quais decidimos selecionar o gênero crônica, para trabalhar com as turmas de oitavo ano, do ensino fundamental, referem-se ao fato de que o mesmo possibilita ao estudante a realização de reflexões sob diversas vertentes, além de ser um dos gêneros textuais trabalhados pela Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, concurso o qual nossos alunos têm participado com bastante interesse nas suas últimas edições, conforme expusemos anteriormente, e as turmas participantes da pesquisa concorrerão no ano vindouro, ou seja, em sua próxima

edição, com o referido gênero, já que este é o gênero concernente às turmas de 9º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio.

Com estes encontros, objetivamos oportunizar aos alunos momentos de aprendizagem que possam construir colaborativamente o incremento da habilidade da escrita, da percepção das funções dos textos que produzimos, da compreensão das múltiplas faces do público leitor, da criticidade e capacidade de reflexão dos estudantes acerca do mundo ao seu redor, bem como da observação das diversas esferas de divulgação de um texto.

2.3 A crônica na Olimpíada

Dentro do espectro de elementos que compõe os estudos a respeito da língua portuguesa, nos diferentes níveis acadêmicos, o ensino-aprendizagem da produção de textos revela-se, ano após ano, um dos pontos cruciais no impulso ao melhor desempenho do estudante na maioria, e porque não dizer em todas, as áreas do conhecimento que ele precise trafegar.

Arelada a esta necessidade e constatação, vemos que ainda persiste certa dificuldade por parte de um número significativo de alunos em lidar com a produção de textos, dos mais diversos gêneros. Entre os diversos motivos que poderíamos citar, diríamos da necessidade de contextualização da produção a ser realizada, a associação apropriada da mensagem com o gênero escolhido e, por fim, a utilidade que o autor percebe no texto produzido, ao chegar aos leitores e, assim, sentir que seus propósitos vão além da leitura realizada pela professora e da nota a ele atribuída.

Devido às características próprias da personalidade do jovem, este busca estar sempre próximo a desafios. E no campo do conhecimento não é diferente. O aprender com propósitos desafiadores e, ainda, recompensatórios, cria nos estudantes uma motivação a mais, além de aguçar a busca pelo aprendizado, com fins de crescimento intelectual e/ou ascensão na jornada acadêmica.

Dessa maneira, vimos nos últimos anos nascer em nossos alunos do Colégio da Polícia Militar um desejo cada vez maior em aliar o seu conhecimento individual

no âmbito da produção textual à participação no concurso de redação Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o futuro”, doravante denominado OLP, promovido pelo MEC, em parceria com a Fundação Itaú Social.

Nossos estudantes, inicialmente instigados pela equipe de língua portuguesa do Colégio (professores, coordenadores e direção), têm visto na Olimpíada uma chance prazerosa de mostrar seu talento com as letras e, felizmente, já em duas edições (nos anos de 2010 e 2014) tivemos dois deles entre os semifinalistas.

Dizer da nossa satisfação por este sucesso é lugar comum, pois acreditamos que o desejo de todo professor seja ver o seu trabalho refletido como os bons êxitos de seus alunos. Entretanto, a nossa ideia com esta pesquisa é tentar ir além dessa satisfação e buscar desenvolver um pouco mais as habilidades dos próximos participantes da OLP, de nossa Instituição Escolar, na Edição 2016, para o gênero crônica.

Para isto, intentamos com a Sequência Didática exposta no último capítulo desta, realizar uma preparação com os alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental para o gênero crônica, pois, além de ter sido o gênero com o qual o nosso alunado mais se identificou e, ainda, por ter sido o gênero em que os dois semifinalistas alcançaram êxito, será aquele com que eles trabalharão nas Oficinas para a participação na OLP quando estiverem no 9º ano, ou seja, na próxima edição do concurso.

Além desse intuito, temos também o propósito de auxiliar nossos estudantes a produzir textos com e sem o auxílio das tecnologias digitais contemporâneas (computadores, *smartphones* etc.) e assim, tentarmos investigar o seu interesse pela redação e pelo uso dos gêneros textuais, com os quais eles, acreditamos nós, estarão cada vez mais familiarizados e especialmente com o gênero crônica.

Como para cada gênero a OLP traz um mote especial incentivando os alunos a refletir sobre os propósitos deste, o título da coletânea do gênero crônica nos parece bastante adequado e traz em si uma carga semântica e pragmática muito significativa: “A ocasião faz o escritor”. E é bem esta mesmo a ideia que tentaremos passar aos nossos estudantes, de que além da familiaridade com a estrutura formal

do gênero textual, há determinadas situações cotidianas que podem nos impelir a assumir o papel de escritores.

Dentre os objetivos da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro estão a busca pela democratização dos usos da língua portuguesa, da redução do “iletrismo” e do fracasso escolar, os quais coadunam com os nossos anseios para os estudantes que conosco convivem e buscam o aprendizado formal e para a vida, os quais mencionamos anteriormente.

Buscaremos, então, com esta pesquisa e estes estudos realizados de modo colaborativo com nossos estudantes, promover mais um espaço de desenvolvimento do aprendizado formal da escrita, em nossa escola.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES INICIAIS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa investigação, discorrendo sobre o contexto escolar em que se deu a intervenção didático-pedagógica e as etapas de investigação que foram seguidas. Dessa forma, apresentamos como se deu a proposta de produção inicial, a análise dos problemas encontrados na primeira produção realizada pelos alunos, além dos módulos, ou seja, como ocorreu a intervenção didática e, em decorrência desta, como tratamos os problemas apresentados pelos estudantes na primeira produção.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, de caráter intervencionista, os procedimentos adotados foram sendo revistos e reorganizados à proporção que a própria investigação foi ocorrendo e, assim, o que aqui se apresenta é uma sumarização das ações e dos procedimentos que ocorreram durante o percurso da pesquisa.

3.1 Contexto de aplicação da pesquisa

A presente pesquisa busca oportunizar aos estudantes momentos de incentivo e aperfeiçoamento da escrita, bem como de (re)conhecimento das características do gênero crônica, produzindo-o em ambiente mediado por computadores e no ambiente tradicional de sala de aula.

No que se refere ao processo de investigação, o presente estudo é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, uma vez que o processo de produção textual alicerça-se a partir de sequências didáticas no processo de escrita dos alunos investigados. Ao considerar que este trabalho foi executado no âmbito da própria prática professora/pesquisadora, a referida abordagem além de intervencionista, caracteriza-se também como uma pesquisa-ação.

Objetivamos com estas práticas, de um modo geral, instrumentalizar os alunos para atuarem como produtores de textos cada vez mais competentes, com e sem o auxílio das tecnologias digitais às quais eles têm acesso, a partir de uma proposta de ensino que consideraria o contexto situacional do gênero crônica e as suas características linguístico-discursivas. Para tal, utilizamos propostas de sequências didáticas com foco nas características sociocomunicativas do referido gênero, bem como em elementos os quais pudessem ser inseridos nas referidas sequências e associados ao ambiente mediado por computadores.

Especificamente, o presente estudo se propôs a investigar como se dá o processo de apropriação do gênero crônica e do seu caráter sociocomunicativo, em um contexto da aprendizagem, no nível II, do ensino fundamental; investigar quais as maiores dificuldades do aluno no processo de elaboração do citado gênero; observar quais as interferências do ambiente e dos recursos utilizados durante o processo de escrita formal dos estudantes; verificar quais os avanços ocorridos no processo de produção do gênero em estudo, a partir da aplicação da proposta de intervenção e divulgar as produções escritas oriundas deste processo.

3.1.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram discentes de uma escola da rede pública de ensino, das turmas de 8º ano (7ª série), do ensino fundamental, nível II, com faixa etária entre 11 e 14 anos, em turmas mistas, nas quais percebemos nos estudantes diferentes níveis de compreensão e facilidade com a produção de textos, bem como para a produção específica do gênero em estudo.

Os alunos apresentaram interesse desde o primeiro contato pela proposta e pela ideia de trabalharmos um módulo no ano letivo voltado para o gênero crônica, para nossa satisfação. Apesar de este não ser um gênero de leitura habitual entre os jovens desta idade, nos debates e arguições orais em sala de aula, vimos que alguns ao se familiarizar com o gênero, davam-se conta de que já haviam lido textos do gênero e tendo, inclusive, alguns discentes, lido um dos textos expostos por esta pesquisadora, de autoria de Luís Fernando Veríssimo.

Os alunos investigados da turma “A” tiveram como ambiente preponderante para as atividades a sala de aula e suas residências, enquanto os estudantes da turma B tiveram oportunidade de vivenciar as práticas tanto em sala de aula, quanto no laboratório de informática. Ambas as oportunidades foram bastante proveitosas, pois permitiram aos alunos um aprimoramento de seus conhecimentos já internalizados, bem como a expansão, através das descobertas realizadas por eles a cada módulo desenvolvido.

O fato de desenvolvermos aulas, dentre aquelas direcionadas à nossa disciplina durante a semana, voltadas especificamente para a produção de textos, tanto em sala de aula, quanto no laboratório de informática, foi pouco a pouco estimulando, inclusive, aqueles alunos que inicialmente não demonstravam tanto interesse em realizar as atividades, pois conseguiam enxergar paulatinamente, dentro de uma aprendizagem colaborativa e contextualizada, razões para o estudo que se propunha.

Dessa maneira, pudemos elaborar o processo de ensino-aprendizagem sobre aquilo que eles ainda não dominavam, viabilizando, assim, o processo de desenvolvimento de um fazer pedagógico coerente às necessidades desses

educandos. Acreditamos que isso se refletiu na significativa melhora no nível de escrita, apresentado em suas produções finais (conforme se demonstra mais adiante no próximo capítulo), assim como no nível de entendimento da estrutura formal do gênero crônica, o que traduz a efetivação de uma aprendizagem significativa.

Ressaltamos que todos os estudantes investigados foram cientificados desde o início, sobre o presente estudo e seus propósitos, com a garantia de que seria mantido o anonimato dos participantes e de que a coleta dos seus textos, bem como a autorização da direção da referida escola para a aplicação das atividades e da assinatura dos produtores no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), para os fins da referida investigação.

3.1.2 A delimitação do corpus

No que se refere ao *corpus* utilizado neste trabalho, cumpre-nos ressaltar que a delimitação do mesmo se deu de modo aleatório. Da turma “A”, recebemos 25 textos e da turma “B”, 15 textos, levando-se em consideração aqueles estudantes que realizaram a versão inicial e final da produção. Assim, vimos que um número significativo de estudantes das turmas realizaram as atividades propostas e, dentre esse universo, escolhemos 06 (seis) textos. Assim sendo, investigamos um total de 06 (seis) textos, sendo 03 (três) oriundos da turma “A” e os outros três pertencentes a estudantes da turma “B”.

Apesar de inicialmente os estudantes afirmarem não conhecer o gênero crônica, nem terem tido contato com nenhum texto do gênero, percebemos, já na apresentação do projeto, o interesse de grande parte das turmas e uma busca pela apropriação, cada vez mais efetiva, de uma escrita formal aperfeiçoada e capaz de fazê-los utilizá-la em contextos de comunicação vários, ultrapassando, assim o alcance da linguagem coloquial que todos já detém.

3.2 Aplicação da sequência didática – uma proposta de intervenção

A sequência didática é um conjunto de propostas relacionado a um conteúdo, com uma ordem de desenvolvimento. Configura-se como atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Um dos pioneiros em pesquisas sobre como os alunos aprendem Matemática, o francês Guy Brousseau desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas, que se baseia no princípio de que "cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação", entendida como uma ação entre duas ou mais pessoas. Já os pesquisadores Schneuwly e Dolz (2004), os quais nos oferecem o suporte ao trabalho com essa modalidade de abordagem discursiva, voltadas ao ensino/aprendizagem dos gêneros textuais, afirmam que “

uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 83, grifo do autor).

A estrutura básica de um sequência didática é composta pelos elementos a seguir:

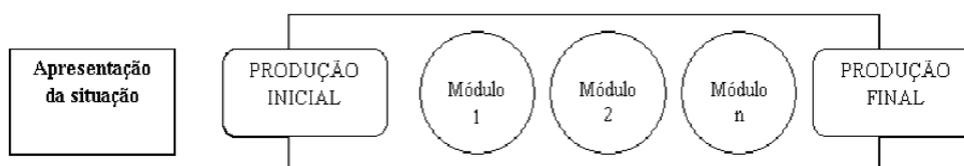


Figura 1: Esquema da Sequência didática. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

A **Apresentação da Situação** contempla o momento em que o professor expõe para a turma o projeto pretendido e a temática que será abordada no mesmo. Nesse ponto da Sequência Didática, será exposto o gênero textual, mas não de modo aprofundado, bem como alguns elementos que serão abordados ao longo dos módulos

Na **Produção Inicial** ou Primeira Produção, os alunos tentam elaborar um primeiro texto, voltado para o gênero proposto e, assim, revelam para si e para o professor as ideias e a compreensão que têm da atividade.

Em consequência das dificuldades apresentadas na produção inicial serão criados os **Módulos** que serão em número suficiente para que a diminuição da problemática em torno do conhecimento do gênero trabalhado seja alcançada.

Ao final dos módulos e de suas atividades propostas a cada novo encontro, realiza-se a **Produção Final**, a qual se configura como a reescritura da produção inicial de cada aluno, bem como a exposição daquilo que ele aprendeu do gênero estudado, por meio da possível melhora nessa segunda versão, tendo como base todos os aspectos discursivos e linguísticos do gênero em questão.

A opção pelo gênero crônica, como já foi mencionado no presente trabalho, justifica-se pelo fato de que, o referido gênero, além de trazer temas que podem estar inseridos no cotidiano dos alunos, possibilita ao estudante a realização de reflexões sob diversas vertentes, além de ser um dos gêneros textuais trabalhados pela “Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro”, concurso o qual os estudantes da escola pesquisada, têm participado com bastante interesse, conforme expusemos anteriormente, e as turmas participantes da pesquisa concorrerão no ano vindouro, ou seja, na próxima edição da Olimpíada, com o referido gênero, já que este é o gênero concernente às turmas de 9º ano.

Nesse sentido, trabalhar com essa proposta viabiliza o processo de um ensino contextualizado, já que considera as características do gênero quanto ao seu uso, à estrutura, ao conteúdo e à linguagem. Além do mais, este estudo sugere contribuir para a melhoria do nível de proficiência escrita dos alunos, tendo em vista que se trata de uma proposta em que a escrita é trabalhada a partir do seu uso social, o que permite ao aluno refletir sobre a linguagem e, conseqüentemente, acerca de sua própria realidade.

Dessa forma, a experiência didática ocorreu conforme as etapas que seguem.

3.2.1 Apresentação da situação

1º Encontro

No primeiro momento dessa fase foi apresentada aos alunos a situação comunicativa. Todos foram informados de que iriam participar de um trabalho de pesquisa, cuja proposta era produzir um texto escrito, em sala de aula (para a turma A) e no laboratório de informática (para a turma B), pertencente ao gênero crônica, com fins de análise e posterior exposição em um mural na biblioteca da escola (para os textos produzidos em sala de aula), bem como em um *blog* criado pela professora, ficando os textos selecionados disponíveis para leitura, no laboratório de informática (para os textos produzidos no referido laboratório). Ambos os espaços ficariam abertos para a visita da comunidade escolar.

Em um segundo momento, foi explanado brevemente aos alunos, como em uma conversa informal, algumas informações gerais acerca dos gêneros textuais, ou seja, foi rememorado aos alunos que existe uma variedade de gêneros textuais, tais como: fábulas, receitas, lendas, cartas, reportagens, poesias entre outros, o que boa parte dos alunos, de ambas as turmas, demonstrou ter conhecimento. Aproveitando este ensejo, distribuimos entre os alunos uma cópia do texto: “O suor e a lágrima”, crônica de Carlos Heitor Cony. Os estudantes de ambas as turmas, fizeram uma leitura silenciosa em sala e, logo após, foi feita uma leitura do mesmo texto por esta professora, a fim de proporcionar-lhes mais uma interpretação da mesma história.

Ao final das leituras, indagamos se algum aluno conhecia o texto lido, ao que todos foram unânimes em afirmar que não e, a partir daí, começamos a observar atentamente o texto, sua temática, características dos personagens, vocabulário utilizado e palavras que eles desconheciam.

Passamos então a expor um pouco do que seriam as características do gênero crônica, a partir da noção Bakhtiniana, momento no qual expusemos, superficialmente, os elementos enunciativos, ou seja, alguns dos aspectos que envolvem a situação de produção e recepção de um texto desse gênero, isto é, o tipo

de conteúdo veiculado, o estilo próprio do gênero e suas principais características, dentre elas o foco no cotidiano.

Oralmente, foram realizadas algumas perguntas aos estudantes acerca da crônica lida, sobre a situação vivenciada pelas personagens, se eles conheciam o profissional engraxate, se já se depararam com uma situação de injustiça social, o que pensam sobre o assunto, o que fez o homem que foi engraxar seus sapatos sentir-se mal por toda aquela situação. Em seguida, os alunos foram convidados a responder uma atividade escrita em seus cadernos e que, para tal, poderiam recorrer ao texto que receberam.

Em relação à essa atividade escrita, referente à crônica em estudo, os estudantes tiveram a oportunidade de responder a perguntas explorando a sua percepção da temática abordada, suas impressões sobre o assunto escolhido pelo autor; a função social dos personagens apresentados; questões como obsolescência de algumas profissões, a exemplo da profissão de engraxate (o conceito de obsolescência foi debatido oralmente); refletir sobre questões cotidianas similares; colocar-se no papel de autor e sugerir possíveis soluções para a situação. Todas essas reflexões foram feitas sempre respeitando a realidade dos alunos, através de uma linguagem acessível à sua compreensão.

Julgamos ter sido bastante positiva essa atividade, pois os alunos demonstraram uma rápida percepção acerca da temática abordada, tanto na turma "A" quanto na turma "B", detectando, em sua maioria, as possibilidades de conexão com a realidade vivenciada na nossa sociedade atual e refletindo sobre conceitos como desigualdade social, solidariedade, compaixão, esforço e trabalho.

Ao final do encontro, pedimos a todos os estudantes que refletissem a respeito de seu dia a dia e escolhessem uma situação que lhe chamou atenção, ou criassem um fato cotidiano e especial, mas que pudesse acontecer a qualquer pessoa. Feito isso, pedimos que eles escrevessem seu primeiro texto buscando, de acordo com o conhecimento que tinham até então, aproximá-los do gênero pretendido. A partir desse texto, fizemos uma breve análise da postura dos estudantes, enquanto produtores de textos, bem como dos aspectos linguísticos e extralinguísticos que envolveram as produções.

3.2.2 Proposta de produção inicial

2º encontro: O mundo é uma crônica: trabalhando a crônica de forma mais efetiva

1ª parte

Nesse segundo encontro, após realizarmos a apresentação do Projeto e nossos estudantes terem o primeiro contato com o gênero, no encontro anterior, realizamos a explanação dos conceitos acerca do gênero, de forma mais aprofundada e dos veículos/suportes nos quais ele pode ser exposto.

Inicialmente, propusemos mini-debates aos alunos, realizado em grupos de até cinco componentes, com o intuito de fazê-los pensar em temas cotidianos, que envolvessem o universo adolescente deles, bem como as principais temáticas que abordaríamos ao longo dos módulos, descritos no Apêndice A deste trabalho.

Depois de discutirem nos grupos menores, os representantes de cada grupo expuseram as principais características e os principais fatos relativos ao tema que cada um debateu, para a turma e fomos anotando no quadro branco alguns deles. O propósito desse momento foi fazê-los se perceberem com um olhar aguçado sobre fatos cotidianos e, a partir disso, sentirem que se colocar na posição de cronista não é tão difícil quanto parece.

2ª parte

Dando sequência às reflexões e às descobertas sobre o gênero em questão, fizemos a leitura das crônicas "Haja paciência" da Thalita Rebouças, veiculada em um jornal impresso de grande circulação, e Noiva em fuga, do Fabrício Carpinejar, veiculada originalmente na página do referido autor, na rede social digital de maior alcance na atualidade: o *Facebook*. Além dessas crônicas, exporíamos às duas turmas a crônica "Prova de amor", da cronista Martha Medeiros, porém as cópias solicitadas para a turma A não ficaram legíveis e eles só tiveram acesso às duas primeiras

supracitadas. Já a turma B pôde fazer a leitura, pois expusemos os textos no Datashow, no laboratório de informática. A crônica “Prova de amor” foi veiculada, originalmente, em um livro, da referida autora, denominado “Paixão crônica”.

Nesse ponto, gostaríamos de ressaltar o quão importante é o professor ter à sua disposição uma segunda opção de plano de aula. No nosso caso, as cópias seriam a segunda opção, mas não houve possibilidade de usar o Datashow para a primeira turma e isso atrapalhou um pouco o andamento deste módulo em andamento.

Além de expor diferentes meios de divulgação do gênero, as crônicas lidas carregam em si estilo de escrita, bem como tons para as mensagens enviadas bem diferentes umas das outras, o que proporcionou aos alunos um leque de informações bastante interessante.

Realizamos um debate sobre as temáticas expostas pelos autores, observando que na primeira crônica (Haja paciência) a autora buscou um tom de ironia e humor, remetendo-se a uma situação cotidiana, provavelmente vivenciada por ela em uma fila de banco, a qual poderia ter ocorrido com qualquer outra pessoa, fato com que os alunos concordaram, porém o inusitado ocorrido entre as personagens foi o que deu o caráter especial ao texto. Paulatinamente fomos deixando-os perceber isso.

O segundo texto, por sua vez, do Carpinejar, traz uma reflexão acerca das relações amorosas, as separações dos casais e as formas com que as mulheres, com as quais o autor teve contato em uma festa, (ou seja, também uma situação corriqueira) lidam com essas separações e como se comportam posteriormente ao fato. No texto, os alunos perceberam o olhar do autor para o comportamento das pessoas com quem ele convivia, a respeito de como lidam com a dor e o sofrimento, na atualidade, e isso foi o que deu o caráter especial ao fato narrado.

Nesse momento de reflexões, levantamos questionamentos sobre a temática do texto, se eles conheciam alguém que já houvesse passado por algo parecido, ao que muitos se manifestaram fervorosamente indicando que já haviam visto ou passado por situações como aquelas. Uma das respostas mais tímidas, porém não menos marcantes que gostaríamos de registrar foi de uma aluna, a qual estava sentada em uma das primeiras carteiras da sala e, em meio à euforia dos colegas tentando contar do que viveram em suas vidas amorosas incipientes, perguntei à

mesma se ela conhecia alguém que passara por um momento de separação e que fingira não sofrer, tal qual o exposto no texto, ao que ela, séria e pesarosa, respondeu: “minha mãe...”.

Pudemos, nesses momentos de debate sobre os textos, ter uma visão da dimensão alcançada pela disponibilização de um tempo nas nossas aulas de língua portuguesa, para a leitura e interpretação de textos, na construção do ser humano em suas mais diversas dimensões, enquanto cidadão.

O texto “Prova de amor”, que foi lido no laboratório apenas pela turma “B”, trouxe um pouco de polêmica aos debates, por tratar de uma temática bastante instigante para uma turma de adolescentes: amizade feminina. Uns concordaram com a autora quando esta dizia já no início do texto que “dizem que amigas são inimigas íntimas”, o que possivelmente serviu de inspiração para uma crônica escrita por uma aluna a qual tratou justamente de uma traição entre amigas. O fato de a autora dizer que não contaria uma traição que por acaso ela flagrasse, também foi motivo de reflexão e posicionamentos divergentes. Ao final, a maioria nos expôs que esse seria o melhor posicionamento, ao se depararem com uma situação parecida.

3ª parte

Feitas estas reflexões os alunos formaram duplas e discutiram as seguintes questões acerca de cada um dos textos e registraram suas respostas nos cadernos:

- a) O **título** é sugestivo?
- b) O **cenário** é curioso, interessante?
- c) Qual o **foco narrativo**, ou seja, o autor escolhe o ponto de vista que vai adotar? Ele escreve na primeira pessoa (eu vi, eu senti) e se transforma em parte da narrativa (autor-personagem); ou fica de fora e escreve na terceira pessoa (ele fez, eles sentiram) – é o autor-observador?
- d) Há a presença de uma ou várias **personagens**, fictícias ou não (o autor pode ser uma delas).
- e) Qual o **tom** escolhido pelo autor para a crônica (poético, humorístico, irônico ou reflexivo)?

- f) Você percebeu se a **linguagem** utilizada pelo autor era **coloquial** (uma espécie de conversa com o leitor)?
- g) Você consegue identificar o **desfecho** da história lida?

4ª parte

Após debaterem estas questões formais do gênero, a partir de cada uma das crônicas lidas, e registrarem em seus cadernos suas respostas, os alunos foram instigados a (re)escreverem aquele que seria o protótipo da sua crônica, a ser aperfeiçoada ao longo dos encontros seguintes. Esse texto sugerido poderia ser uma versão aperfeiçoada do texto do primeiro encontro ou poderia ser algo novo, tendo como base, novamente, um fato cotidiano que lhes acontecera ou que fosse verossímil.

Conforme dissemos anteriormente, a turma “A” foi aquela em que trabalhamos apenas no âmbito da sala de aula e sem auxílio das tecnologias digitais. Já a turma “B” fez o debate em sala, no primeiro tempo de aula. No segundo tempo de aula, foi conduzida por mim ao laboratório de informática. Lá chegando, lemos a crônica do Martha Medeiros no Datashow e fizemos a reflexão com o Grupão. Nossa intenção era colocar a crônica do Fabrício Carpinejar para que eles lessem diretamente no suporte original, ou seja, na página do *Facebook*, mas, por motivos técnicos a internet não estava disponível naquela ocasião e só a lemos em meio tradicional.

Logo após a leitura, os alunos foram dispostos em duplas para digitar aquele que seria o protótipo da sua primeira versão da crônica, a ser aperfeiçoada ao longo dos módulos seguintes. Os textos foram construídos utilizando o editor de textos Word.

Ressaltamos que os textos iniciados em sala e no laboratório foram levados pelos aprendizes para casa, a fim de que lá eles continuassem a produção e pesquisa acerca do tema, tendo inclusive a possibilidade de continuar o debate comigo, através das redes sociais e e-mail. Alguns deles o fizeram. Realizaram

questionamentos e enviaram trechos de seus textos para que eu pudesse auxiliá-los na avaliação e adequação, o que me deixou bastante contente. Sob essa perspectiva, vimos que a aprendizagem continuada e o uso das redes sociais com fins pedagógicos e de fomento à aprendizagem, pode se transformar em uma realidade, no nosso dia a dia profissional, mesmo com todas as dificuldades que encontramos.

Devido ao curto espaço de tempo e ao número reduzido de computadores existentes no laboratório (temos 15 (quinze) computadores e 30 alunos na turma B), alguns alunos não chegaram a digitar seus textos neste dia, mas tiveram a opção de desenvolvê-los em casa e nos enviarem por e-mail. As crônicas que seriam lidas no laboratório, através dos links sugeridos por nós, não se realizaram, pois, como já dissemos anteriormente, a internet não estava disponível nesse dia.

3.2.3 - Aprofundamento dos conceitos

3º Encontro

No terceiro encontro com as turmas, colocamos em prática o módulo "Conversa vai, crônica vem...", descrito no Apêndice A, o qual buscava refletir sobre a diferença entre notícia e crônica, pensando sobre os recursos de estilo e linguagem escolhidos por cada autor e direcionados para cada gênero. Escolhemos comparar a notícia à crônica, pois verificamos nas produções da sondagem e naquela realizada no módulo 1, que muitos alunos tiveram uma grande tendência a narrar os fatos escolhidos num estilo próximo ao da notícia e do conto. A distinção entre a crônica e o conto foi tratada nos encontros posteriores.

Selecionamos textos em que a temática, mais uma vez tivesse correlação com o universo adolescente, no qual os estudantes estão inseridos e com as tecnologias, que, de alguma maneira, estão inseridos no cotidiano praticamente de todos eles.

Na notícia, cujo título era "Pais preferem brinquedo 'antigo' a eletrônico para presentear crianças", estavam expostas as tendências de compras para presente por parte dos pais, naquele ano, para o dia das crianças. Já a crônica de Luís Fernando Veríssimo "A bola", trazia o diálogo entre pai e filho, quando aquele presenteia este

com uma bola, simplesmente. Para o espanto do homem, o filho acha desinteressante o presente e deixa isso claro, o que faz com que o pai inicie uma série de reflexões. Esses pensamentos do personagem serviram de pano de fundo para que pudéssemos debater sobre: as relações entre pai e filho; a relação do jovem com o consumismo, com os eletroeletrônicos; as várias diferenças entre gerações etc.

Em termos de teoria, para aprofundamento do gênero, nesse encontro também expusemos conceitos formais do gênero crônica, o que são cronistas e o que as crônicas, normalmente, buscam relatar.

Por fim, em duplas eles responderam aos questionamentos propostos por nós acerca da crônica lida naquele dia: “A bola”. Com o propósito de aguçar ainda mais o seu olhar sobre o gênero e como suas principais características se materializam num texto pronto.

3.2.4 Lendo e interpretando o cotidiano

4º encontro

Nesse encontro buscamos outros textos de cronistas reconhecidos no nosso país e que pudessem fazê-los refletir um pouco a respeito da realidade que vivemos. Assim, ao iniciarmos a aula, lemos uma curta crônica de Lya Luft, denominada “Prioridades” e, em seguida, pedimos que eles refletissem oralmente sobre o texto lido, a partir de questionamentos que nós íamos fazendo, tais como: o que acharam do texto lido, se concordam com o que a autora descreveu, se já viram situações semelhantes, se houve algum termo difícil de compreender, entre outros.

Ressaltamos que em todos os encontros até o momento, sempre fizemos inserções nas quais explanamos conteúdos voltados para a análise linguística dos textos, a partir de questionamentos dos alunos, como por exemplo: uso da crase em determinados contextos, a grafia de determinados vocábulos, a acepção de palavras que eles pretendiam usar ou que leram nos textos e desconheciam. Enfim, pudemos ver que, como nos foi exposto em uma das oficinas na semifinal de 2010, da Olimpíada de Língua Portuguesa, trabalhar através desses projetos e do

aprofundamento na leitura e na produção de gêneros textuais é uma atividade que pode nos proporcionar oportunidades diversas de ensino/aprendizagem, inclusive em esferas externas ao ensino da língua e que perpassam noções de cidadania, respeito, ética, conceitos históricos, entre outros.

Feitas as considerações sobre da crônica de Lya Luft, passamos para a exposição das demais crônicas escolhidas para o dia que seriam “O maior mico do mundo”, de Luís Fernando Veríssimo, “O amor acaba”, de Paulo Mendes Campos e “Peladas”, de Armando Nogueira.

Os textos todos foram disponibilizados para ambas as turmas em modo impresso, tendo em vista que esse encontro se realizou em sala de aula, para os dois encontros. Conforme acordamos no início do projeto, a turma B só iria realizar as atividades no laboratório de informática às quartas-feiras, tendo em vista a indisponibilidade do espaço nos demais dias de aulas nossas.

Cada um dos textos foi lido por alunos que se voluntariavam para tal, numa leitura coletiva e em voz alta. Sentimos que na turma “A” esse momento de leitura feita pelos colegas de turma se deu com maior facilidade em detrimento da turma “B” que mostrava um pouco mais de agitação durante a leitura, feita em sala.

Ensejados por essa reflexão pontuada, gostaríamos de registrar que percebíamos, também, alguns alunos da turma “B” não tão participativos em sala de aula e, de modo inverso, víamos que eles apresentavam certo interesse, quando no laboratório de informática.

Após a leitura de cada crônica, fazíamos novamente a leitura na íntegra do texto, apenas para que eles pudessem observar questões como entonação, prosódia, pontuação e interpretação adequadas, sem que fosse necessário parar cada um deles, durante a leitura, para retificar o que havia sido lido de modo equivocado. Vale ressaltar que, muitos colegas de sala o faziam, quando percebiam o desvio do colega leitor. Esses momentos causam certo desconforto e geravam um pouco de tumulto verbal, o qual tínhamos que apaziguar.

Depois das leituras, os estudantes realizaram atividades para explorar o nível estrutural e estilístico das crônicas lidas, através de reflexões feitas em duplas, as quais eles registrariam em seus cadernos. Os questionamentos interpelavam os

alunos sobre elementos tais como: o autor e o tema da crônica, qual veículo em que ela foi publicada, o tom da crônica (humorístico, reflexivo, irônico, lírico), a percepção deles sobre o fato narrado pelo autor, se eles julgavam-no algo interessante e que tenha chamado a atenção do leitor, bem como a linguagem utilizada pelo autor, recurso que caracteriza bastante a crônica e seu diálogo com o leitor.

Focamos bastante nossos debates nessas questões, pois percebemos nas primeiras produções entregues que muitos alunos ainda não tinham alcançado a habilidade de escolher o fato a ser narrado de acordo com sua peculiaridade diante dos demais fatos corriqueiros.

Vale ressaltar que, as oficinas propostas para a preparação dos mesmos, para a “Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro”, ao longo do ano seguinte ao nosso projeto, oportunizarão aos alunos um número de informações e oportunidades ainda maiores no que diz respeito ao gênero estudado. Nosso Projeto almeja trazer elementos que formem a base desses conhecimentos e que agucem o desejo dos alunos, tanto de escrever quanto de participar do referido concurso.

3.2.5 E a forma tem importância?

5º encontro

Nesse encontro trabalhamos questões que foram sendo percebidas nas produções iniciais e nas leituras coletivas, conforme expusemos anteriormente. Observamos, também, questões como dessemelhanças entre o conto e a crônica e como estruturar o texto no gênero estudado, o que fazia com que um e outro gênero se caracterizassem como tais, tudo isso a partir da leitura de dois textos trazidos como exemplos.

1ª parte

Essa aula teve a ajuda dos recursos audiovisuais. O datashow e o sistema de som foram utilizados para exposição dos textos e a leitura. Expusemos o conto “Bruxas não existem, de Moacyr Scliar e a crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis. No primeiro momento foi feita a leitura em voz alta, com alguns alunos voluntários conduzindo-a. Ao término da leitura do conto pelos alunos, expusemos o vídeo “Bruxas não existem”, com a narração de Edi Fonseca⁸ para o conto de Moacyr Scliar, com o intuito mais uma vez de proporcionar-lhes uma outra interpretação do texto lido. Ao final da leitura, expusemos uma pequena biografia do autor.

Em seguida prosseguimos com a leitura da crônica, exemplo do gênero que serviria para a comparação, que foi “Um caso de burro”, de Machado de Assis. Em ambos os textos temos como um dos fatos narrados, a morte de um animal, o qual permeia a narrativa e esse foi um dos motivos que nos levou a escolher os mesmos.

Os momentos disponibilizados para leitura tiveram o propósito de acrescentar informações àquelas que os estudantes possuem, baseando-nos nas palavras de Santos, Riche e Teixeira (2013), quando nos afirmam que:

ao ler, acionamos conhecimentos prévios que colaboram para a construção de sentidos do texto: conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos, intertextuais e contextuais. Durante nossa vida, vamos acumulando esses conhecimentos e os acionamos sempre que precisamos deles diante de uma situação interacional (SANTOS, RICHE e TEIXEIRA, 2013, p. 42)

Acreditamos que o treinamento e o estímulo ao hábito de leitura nessas oportunidades, fortaleceram as habilidades de escrita dos estudantes e reflexões que lhes proporcionarão o exercício pleno da cidadania, observando o contexto social em que vivem, pois “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21).

⁸ As bruxas não existem”. Narração de Edy Fonseca. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=szm1hXCzqyY>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Feitas essas considerações, ressaltamos que ao final da leitura realizada pelos alunos da crônica de Machado de Assis, colocamos o áudio de um narrador externo para o mesmo texto, (disponibilizado na Coletânea de Crônicas da Olimpíada de Língua Portuguesa) para que eles acompanhassem e refletissem a partir de outra interpretação o texto lido. Novamente observamos questões como entonação, interpretação, mudança de percepção do texto com as diferentes leituras.

2ª parte

Feitas as leituras, começamos a pontuar para os alunos os desvios frequentes apresentados pelos mesmos nas produções iniciais, através de exemplos criados a partir daqueles mais recorrentes. Foi explicado, ainda, que essa atividade foi criada baseada, também, nos equívocos mais frequentes nos momentos de leitura em sala de aula.

No início da segunda parte, deste 5º encontro, foi exibido um fragmento de texto de nossa autoria, entretanto contendo desvios de ortografia, acentuação, concordância, pontuação, uso de letras maiúsculas para nomes próprios, todos baseados nas principais dúvidas das turmas. Interessante ressaltar, nesse ponto, que em ambas as turmas, no momento de leitura, ao se depararem com um verbo no pretérito mais-que-perfeito do modo indicativo, os alunos eram unânimes em lê-los como sendo no futuro do presente do modo indicativo. Sendo assim, expusemos esse tópico e os demais para ambas as turmas, no intuito, também, de não gerar polêmicas entre eles, tentando descobrir quem fora o colega que cometera tais enganos.

No caderno, os alunos reescreveram o texto adequando-o ao padrão culto da língua. Em seguida, conceituamos e exemplificamos os tempos verbais futuro do presente e no pretérito mais-que-perfeito. Por fim, foi feito um curto exercício de fixação acerca do conteúdo.

3.2.6 A reescrita e o aprimoramento andando juntos

6º encontro

Nesse encontro a turma “A” recebeu, em sala, os textos das suas produções iniciais com as considerações feitas pela professora e teve, assim, o período de tempo das aulas disponibilizado totalmente para a reescrita da versão aprimorada. Eles puderam considerar as sugestões feitas por nós, ignorá-las e/ou rever trechos ou ideias que tenham exposto na versão inicial.

Ficamos lhes dando o suporte necessário quando solicitado, tanto em termos de conteúdo quanto da forma, pois o que muitos deles fazem é, ao longo do processo vir até nós e pedir que leiamos trechos do que já escreveram, na ânsia de receber a aprovação daquilo que estão pondo no papel.

Propusemos que eles lessem atentamente seus textos iniciais, sublinhassem aquilo que pretendiam modificar e iniciassem a reescrita em folha à parte.

A turma “B” realizou esta mesma atividade de reescrita no laboratório de informática. Como nem todos os alunos da turma haviam concluído a sua versão inicial do texto, ficaram em sala concluindo-a em seus cadernos, enquanto os demais seguiram para o ambiente no qual teriam o auxílio dos computadores para escreverem seus textos.

Nesse espaço, eles realizaram a leitura atenta de seu texto, observando os elementos sobre os quais debatemos ao longo dos nossos encontros e, ainda, sobre aquilo que pontuamos ao final de seus textos em forma de sugestão. Salientamos que nesse dia a internet do laboratório estava funcionando e, assim, os alunos puderam realizar pesquisas necessárias para o aprimoramento da produção. Contudo, tínhamos que estar sempre os supervisionando, pois demonstravam grande ímpeto de se desviarem para acessar as redes sociais e perderem o foco da atividade proposta.

Os textos dos alunos da turma “B” foram salvos em pendrive e/ou enviados por *e-mail* para nós. Aqueles escritos pelos alunos da turma “A” nos foram entregues no ambiente de sala de aula. Todos em conjunto com suas produções iniciais.

Por fim os textos finais da turma “A” foram expostos na biblioteca da escola e os textos da turma “B” no blog criado para a turma.

3.3 Análise das produções iniciais

Segue abaixo a análise da primeira produção dos textos do gênero crônica, selecionados aleatoriamente, conforme descrito na delimitação do *corpus* da presente pesquisa, na página 41, entre aqueles coletados para esta investigação de natureza intervencionista.

Inicialmente apresentamos cópias dos textos manuscritos, bem como fotos (*print screen*) das versões digitadas em laboratório, com a mesma formatação que foram digitados pelos estudantes para, no final, fazermos uma breve análise dos problemas apresentados, de acordo com a tabela de critérios para avaliação do gênero, disponível no Anexo C, deste trabalho.

Cumpre-nos salientar que a presente análise fundamentou-se, também, nos critérios da avaliação do texto escrito, propostos por Antunes (2006), considerando o que a referida autora declara: “A língua não se esgota pela sua gramática. Fazer um texto não é apenas uma questão de gramática. É uma forma particular de atuação social” (ANTUNES, 2006, p. 171).

Assim, as observações feitas aos textos que seguem foram pontuadas de modo a exemplificar os principais problemas ou características positivas encontradas nas respectivas produções em relação às suas características discursivas e de adequação ao gênero, não se configurando, assim, em uma correção ponto a ponto. Buscamos, através das colocações expostas, referentes a cada um dos textos, encontrar os pontos convergentes e divergentes de cada produção com o gênero crônica, seus aspectos discursivos e sociolinguísticos. Os critérios gerais observados foram: a ligação da crônica com o cotidiano, a adequação do texto ao gênero pretendido, a adequação discursiva do texto ao gênero crônica e as marcas de autoria que conferem a singularidade à produção.

3.3.1 Produções iniciais realizadas em ambiente tradicional

Produção Inicial 01

"Jogos Escolares"

Um dia pelo time do C.P.M. eu e meus colegas disputamos um Campeonato aqui no Campo do C.P.M. que são os jogos escolares e nesse jogo tinha 4 equipes: C.P.M., Buziões, Hélcio de Almeida e Marieta, de todos os jogos o mais emocionante foi contra a Buziões, nesse jogo ganhamos de C.P.M. 2 X 1 Buziões, quando começou o jogo a gente sabia que esse jogo não seria fácil, levamos um gol no primeiro tempo mais não desistimos levamos o gol de cabeça e no segundo tempo aos 40 minutos do segundo tempo empatamos o jogo com meu amigo Paulino cortar de gol, e no último lance do jogo meu amigo Demilson cobrou o escanteio, e eu marquei um gol de cabeça e ganhamos esse jogo. Que não desistimos nada em frente nunca desisto!



Bra

no

credeal

Figura 2: Produção textual inicial – texto 01 – Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 01:

O autor escolheu um fato interessante ocorrido em seu dia a dia, portanto, podemos perceber que crônica trata de um tema cotidiano, de forma singular. Um trecho que exemplifica essa constatação seria este: *“Certo dia pelo time do C.P.M. eu e meus colegas disputava um Campeonato...”*, pois já aí vemos a preocupação do autor em se ater a um fato de seu cotidiano no texto que se inicia, bem como a sua intenção em expor um fato que ocorreu no dia a dia do personagem, mas que continha algo de inusitado. O fato narrado aconteceu em um contexto local. *“...um Campeonato aqui no campo do C.P.M. que era os jogos escolares”*. Apesar de perceber que o fato cotidiano deveria ser diferenciado dos fatos corriqueiros e ordinários, o autor ainda não o expõe de modo a prender a atenção do leitor. Apesar de ainda não lidar bem com a exposição de modo peculiar, o texto possui nuances do gênero pretendido, contudo as ideias e conteúdos apresentados estão organizados para atrair, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor. O título do texto busca resumir o assunto abordado.

TEXTO 02

Bolt e eu

Hoje eu abordei muito triste, pois meu cachorro morreu, eu amava muito ele, se chamava Bolt. Mesmo ele sujando a casa, rasgando as roupas não tinha como não amar ele, minha mãe tinha muita raiva mas no fundo gostava muito dele. Ele ia me buscar no colégio e me acompanhava até em casa.

Meu pai me viu ele antes de falar, ele me perguntou:

- O que você quer de presente para o seu aniversário?

- E eu respondi:

- Pai, eu quero muito um cachorro para mim cuidar e amar muito!

- E ele respondeu

- Então vou lhe dar um filhote de cachorro.

Fui para o colégio e quando voltei lá estava o cachorro que eu sempre quis logo eu disse:

- Ele não se chamava Bolt.

Um mês depois, aconteceu uma tragédia. Quando fui atravessar a rua com ele, ele saiu correndo e o carro o atropelou. Chorei muito na hora, mas até hoje sinto falta dele.

Figura 3: Produção textual inicial - texto 02 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 02:

No texto 2 “Bob e eu” o autor cria uma situação fictícia na qual ele passaria pela perda de seu cachorrinho Bob e pela perda de seu pai. Assim, vemos que o autor trata de um tema cotidiano, narrando-o de modo peculiar. Contudo, vimos que houve uma mescla no que seria o tema principal de seu texto. Aparentemente seria a perda de seu cachorro, a julgar pelo título, porém a menção do falecimento de seu pai, a nosso ver, teve uma proporção equivalente, sem contar que a morte do cachorrinho é narrada já no início do texto, antecipando o que seria o inusitado do texto (“*Meu pai me deu ele antes de falecer (...) Ele vai se chamar Bob.*”).

A ambientação do texto é em uma localização que é familiar ao autor e aborda características da sociedade local, de um modo geral, como vemos no trecho: “*Eu adorava quando ele me acompanhava até chegar no colégio...*”.

O fato contado foi descrito de maneira relativamente interessante, todavia o desfecho é dado logo no início do texto, quebrando um pouco as expectativas do leitor. Espera-se que no desenrolar do texto haja algum outro fato marcante e essa situação complementar é a morte do pai.

Assim, o aluno encadeou as ideias e conteúdos expostos a contribuir para a construção do tipo de crônica escolhido, pois com a estrutura apresentada, pode-se perceber que o aluno pretende fazer uma crônica com tom reflexivo.

TEXTO 03

A garota de Vermelho.

Em um dia de feriado ele acordou bem cedo, e depois de fazer todo o processo que todos fazemos quando acordamos ele foi tomar o café da manhã. Então ele percebeu que o pai havia acabado com a mãe dele, mandou ele ir comprar mais. Ela deu o dinheiro e foi. Chegando na padaria ele escolheu, sem querer, em uma garota, mas não era qualquer garota da estufa. Toda vestida de vermelho tinha olhos azuis, como o céu, pele branca como a neve e os cabelos pretos como carvão, ela era muito simpática e mesmo ele tendo escolhido nela ele deu um oi e um sorriso. Quando ele chegou em casa, ele começou a fazer o jantar com os seus colegas na rua, depois que ele levantou muito a mãe dele, ela chamou para jantar, ele almoçou e mais tarde foi jantar novamente. Quando de repente a garota que ele viu na padaria estava pedindo para jogar futebol com os seus amigos. Riram dele mas deixaram ela sair. Eles se divertiram muito, com a garota e riram deles mesmos porque estavam perdendo para o time que a garota estava jogando, e a maioria dos gols ela qual tomou perto da hora do jantar a mãe dele fez sanduíches para ele e os

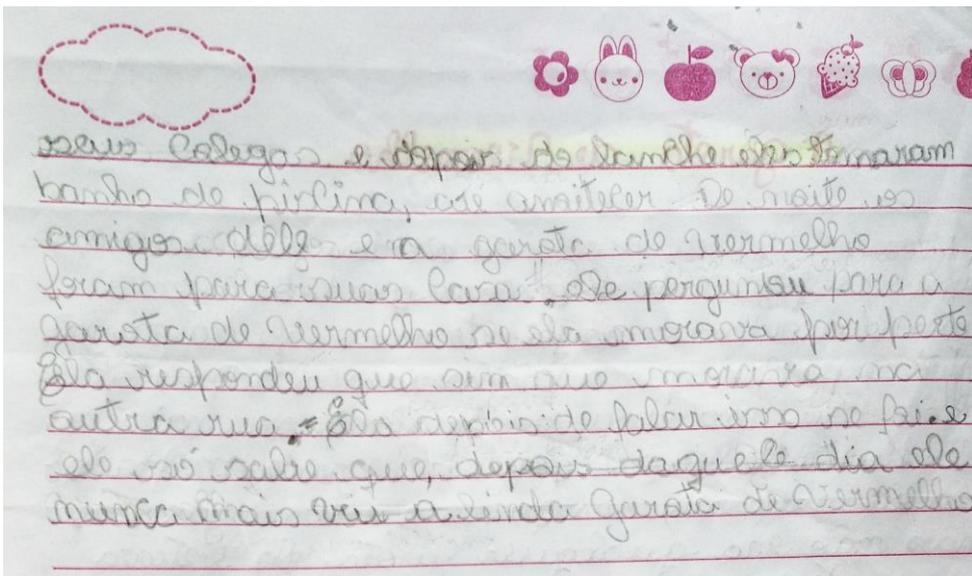


Figura 4: Produção textual inicial – texto 03 – Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 03:

Observando o texto 3, podemos constatar que o mesmo apresenta uma estrutura muito próxima ao conto, mas consegue alcançar elementos da crônica e trata de um tema cotidiano, de forma singular. O texto se ambienta em locais os quais as pessoas normalmente frequentam: *padaria, rua, casa de amigos...*, trazendo características da sociedade local. E nele, ainda, percebemos que há um encadeamento de fatos que revelam situações cotidianas de modo peculiar, como no trecho: *"Chegando na padaria ele esbarrou sem querer em uma garota, mas não era qualquer garota. Ela estava toda vestida de vermelho..."*, denotando, assim, que o texto aborda características da sociedade local, de modo geral.

A narrativa foi construída, mesmo que ainda muito próxima ao conto, ou a fábula, de modo a prender a atenção do leitor. A percepção da necessidade de tratar a respeito de um tema que envolva o cotidiano das personagens já é percebida nessa versão do texto pretendido. Percebemos ainda que o texto apresenta um tom lírico e reflexivo *"...ele almoçou e mais tarde foi brincar novamente. Quando de repente a garota que ele viu na padaria estava..."*, com nuances de uma preocupação em criar um tom

inusitado para o texto. Ou seja, o autor se posiciona, parcialmente, como alguém que quer surpreender o leitor para quem escreve, com um olhar próprio sobre o fato descrito.

A autora relata os fatos de modo pouco íntimo e com poucos detalhes que lhe tornem peculiares, remetendo-se muito ao conto, como vemos no trecho: *“ele acordou bem cedinho, e depois de fazer todo o processo que todos fazemos quando acordamos ele foi tomar o café da manhã...”*. E, finalmente, percebemos que o título mobiliza o leitor a tentar descobrir o que acontecera à garota de vermelho e pode ser julgado como um dos elementos motivadores da narrativa.

3.3.2 Produções iniciais realizadas em ambiente mediados pelas tecnologias digitais

As produções que se seguem foram selecionadas, dentre aquelas realizadas no laboratório de informática da escola, por alunos do 8º ano B. Na maior parte dos encontros, devido ao número reduzido de computadores, os alunos formaram duplas para utilizar os equipamentos necessários ao desenvolvimento dos textos. Estes textos foram feitos individualmente.

TEXTO 04:

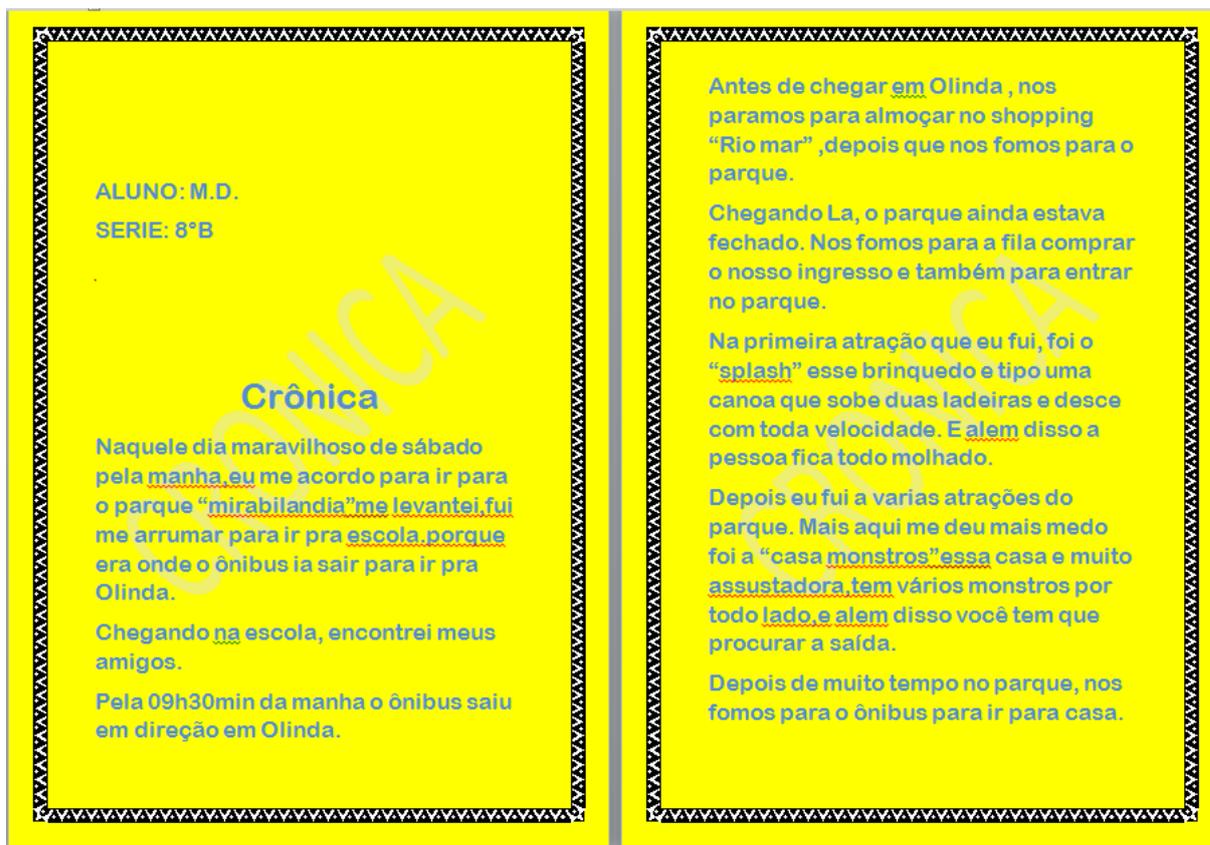


Figura 5: Produção inicial - texto 04 - Fonte primária.

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 04:

No texto 4, o autor percebe a necessidade de narrar um fato cotidiano peculiar, mas não lhe confere um caráter inusitado. O leitor sente que ele vai encadeando os fatos sem se preocupar que eles sejam apresentados de forma singular, como no trecho: "*Chegando La, o parque ainda estava fechado. Nos fomos para a fila comprar o nosso ingresso e também para entrar no parque.*".

O texto aborda características da sociedade local de modo geral, ou seja, é ambientado em uma localização específica da sociedade local, conforme se apresenta neste ponto da narrativa: "*Naquele dia maravilhoso de sábado pela manha, eu me acordo para ir para o paque 'mirabilandia'...*". Entretanto, os fatos são apenas narrados, como em um texto apenas informativo. Não há a busca do patente do autor pelo inesperado para trazê-lo ao leitor. As ideias e conteúdos expostos contribuem

parcialmente para a construção do tipo de crônica escolhido, que seria uma situação de suspense ou terror, como se percebe em: *“Mais aqui me deu mais medo...”*.

Os fatos são encadeados de modo claro e construindo uma sequência que lhes confere objetividade. Apesar de tentar narrar os fatos de modo interessante para o leitor, o autor ainda não percebe a necessidade de surpreendê-lo. O autor cria uma narrativa com nuances de conversa, na qual ele busca revelar ao leitor detalhes do fato ocorrido, sob um ângulo que cria certa cumplicidade e interação. Em relação ao título, na verdade, não ele ainda não aparece, o que se apresenta é apenas uma marca a qual registra que o texto que se inicia é uma crônica. O uso de determinados vocábulos conferem marcas de oralidade ao texto, criando intimidade com o possível público-alvo, como no trecho: *“Mais aqui me deu mais medo foi a “casa monstros”essa casa e muito assustadora,tem vários monstros por todo lado,e alem disso você tem que procurar a saída.”*.

TEXTO 05

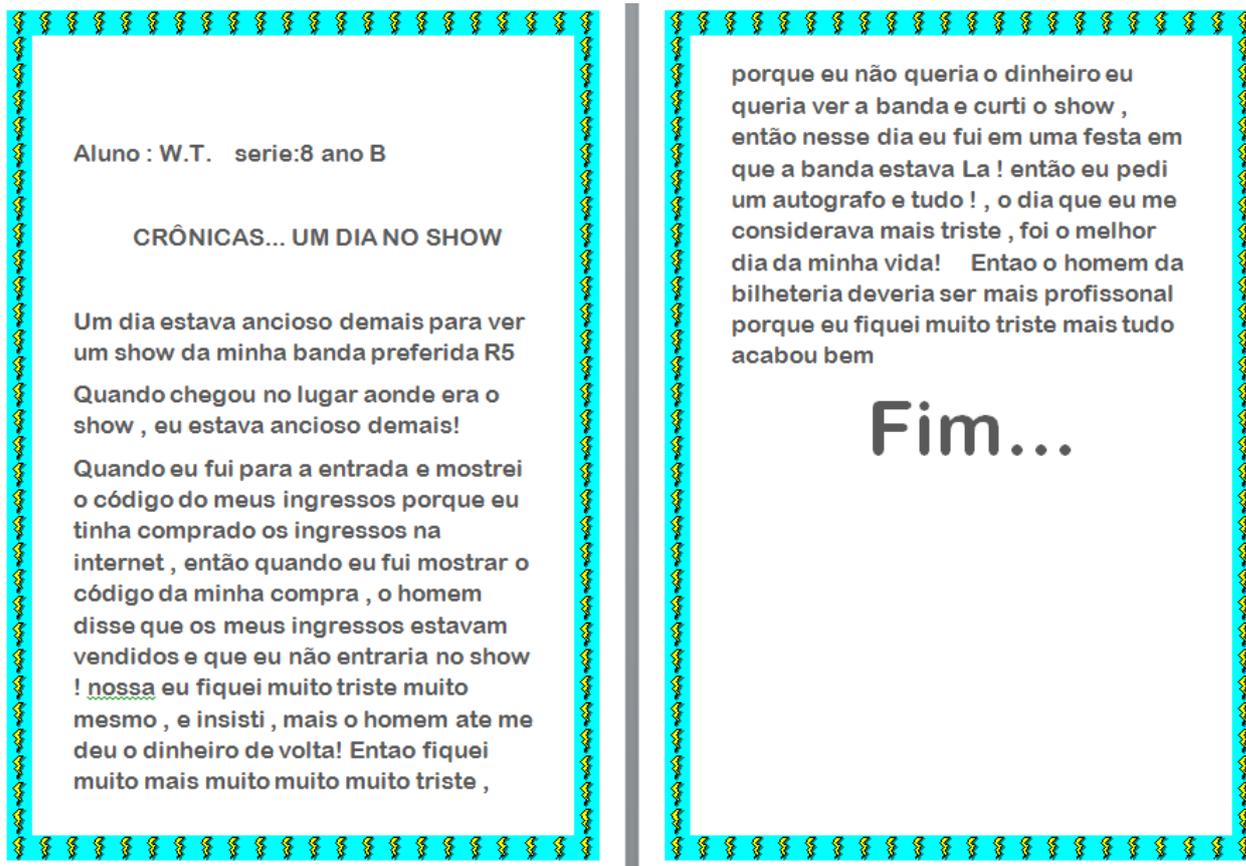


Figura 6: Produção inicial - texto 05 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 05:

Neste texto, O autor percebe a necessidade de narrar um fato cotidiano peculiar e tenta conferir-lhe um caráter inusitado. Percebemos isso já de início, no trecho “Quando chegou no lugar aonde era o show , eu estava ancioso demais!”. Nesse e em outros trechos o autor aborda temas e situações cotidianas, o que nos faz observar que a crônica trata de um tema cotidiano, de forma singular e aborda características da sociedade local ou de modo geral.

Os fatos são narrados de modo a chegar a uma situação inesperada, contudo o autor não trabalha esse fator de modo a lhe conferir um caráter surpreendente. O autor percebe levemente a necessidade de narrar fatos peculiares, pois a narrativa é construída com base em um fato peculiar do cotidiano observado por ele, mas as

deixa incipientes. Como por exemplo em: “...então quando eu fui mostrar o código da minha compra , o homem disse que os meus ingressos estavam vendidos e que eu não entraria no show !” e em “nossa eu fiquei muito triste muito mesmo , e insisti , mais o homem ate me deu o dinheiro de volta!”. Assim, podemos dizer que o fato contado foi descrito de maneira relativamente interessante para o leitor, já que o autor observa parcialmente, de forma inusitada e pessoal, um detalhe do cotidiano.

O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o leitor para quem escreve, com um olhar próprio sobre o fato descrito e percebe certa necessidade de surpreendê-lo. Assim, o autor cria uma narrativa na qual se percebe uma interação com o leitor de modo a comovê-lo diante do ocorrido: o fato de os ingressos não o permitirem assistir ao show que ele queria tanto e, ainda, por ele ter sido enganado (“nossa eu fiquei muito triste muito mesmo , e insisti , mais o homem ate me deu o dinheiro de volta!”). O uso de determinados vocábulos conferem marcas de oralidade ao texto, criando intimidade com o possível público-alvo, como em: “eu não queria o dinheiro eu queria ver a banda e curti o show...”. E por fim, vemos que mais um autor marca o gênero textual em seu título, porém a expressão escolhida como título ainda não traz, efetivamente, atratividade para o público-leitor: “Crônicas... Um dia no show”.

TEXTO 06

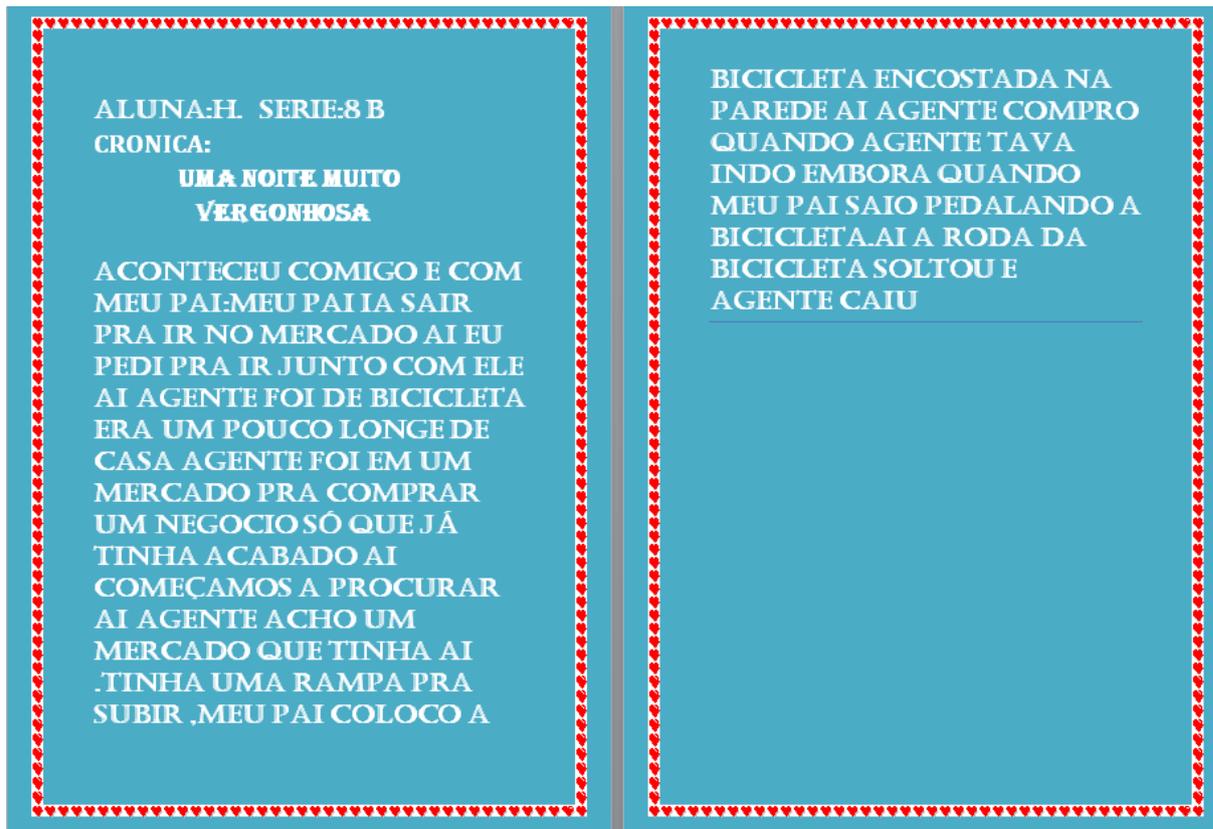


Figura 7: Produção inicial – texto 06 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 06:

O texto 6, a exemplo dos demais textos construídos no laboratório, é relativamente curto. Atribuímos isso ao fato de os alunos ficarem bastante empolgados no laboratório e preocupados com a formatação da página onde o texto será digitado, antes mesmo de pensar no texto em si.

Entretanto, a autora percebe a necessidade de narrar um fato cotidiano peculiar e tenta conferir-lhe um caráter inusitado, o que percebemos já neste trecho inicial *“meu pai ia sair pra ir no mercado ai eu pedi pra ir junto com ele ai agente foi de bicicleta.”*. O texto aborda características da sociedade local, já que vemos em alguns trechos a autora aborda temas e situações cotidianas, envolvendo o contexto local onde ela vive. A narrativa é construída com base em um fato peculiar do cotidiano vivenciado pelo autor, com a intenção de relatá-lo de forma, aparentemente, humorística, como em: *“...ai agente acho um mercado que tinha ai .tinha uma rampa pra subir ,meu pai colocou a bicicleta encostada na parede ai...”*.

A autora cria uma narrativa na qual se percebe a intenção de surpreender o leitor diante do fato ocorrido que será exposto no desfecho e percebe a necessidade de dar um título ao seu texto. Ela o escolhe de modo a criar certa atratividade para o público-leitor: *“Uma noite muito vergonhosa”*, assim podemos dizer que o título da crônica motiva a leitura.

O uso de determinados vocábulos conferem marcas de oralidade ao texto, criando intimidade com o possível público-alvo. A expressão *“comprar um negócio”* significaria *“comprar um produto”*.

3.3.3 Produções finais realizadas em ambiente tradicional

As produções textuais que se seguem foram escritas a partir das produções expostas no item 3.3.1, ou seja, são a reescritura dos textos iniciais feita após a realização dos módulos e do contato mais aprofundado dos alunos com o gênero crônica.

Ao lerem crônicas de diversos autores, analisarem suas características, seus elementos constitutivos, identificarem o que chamava a atenção dos leitores e o tom escolhido por cada autor para desenvolver o seu texto, os alunos puderam inserir estas técnicas em seus textos, em diferentes níveis de desempenho, e construir, assim, a versão final, com o fim de compará-la à produção inicial de seu texto e, ainda, perceber sua evolução pessoal em termos de escrita a partir do gênero crônica.

TEXTO 07 - Produção final

O grande lance.

Em época de jogos escolares, eu e meus colegas jogamos pelo time do Colégio da Polícia Militar do Paraíba. Nós vamos disputar um campeonato que seria realizado no campo do nosso escola mesmo e nessa tabela, ~~o~~ tinham 4 ~~as~~ equipes: C. P. M.; Evolução; Heráclio de Almeida e Marista.

De todos os jogos o mais emocionante seria aquele contra o clube Evolução. Quando o jogo, a gente sabia que ele não seria fácil.

Devemos um gol ~~no~~ logo no 1º primeiro tempo mais não desistimos, levantamos a cabeça.

No segundo 2º tempo, entramos em campo com raça e dedicação e equilibramos o jogo com tranquilidade, aos 80 minutos, empatamos o jogo com meu amigo Pauline autor do gol, foi que ficou emocionante, ~~o jogo ficou o~~ e no último lance do jogo em um cobrança de escanteio, meu amigo Leilson cruzou para mim e marquei um gol de cabeça. Ganhamos esse jogo, ~~o~~
C. P. M. 2 x 1 Evolução.

 Aprendemos que não devemos desistir jamais. Mesmo quando tudo parece perdido e vale o começo seu sonho!

Figura 8: Produção final - texto 07 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção final do Texto 07:

Nesta versão, percebemos que a crônica passou a tratar de um tema cotidiano, de forma mais singular. O autor passa a observar, de forma inusitada e pessoal, o fato do cotidiano escolhido como tema de sua crônica. O fato contado foi descrito de maneira interessante para o leitor. As ideias e conteúdos expostos passam a contribuir para a construção da crônica.

A situação foi narrada de modo claro. As ideias foram selecionadas e encadeadas de modo a contribuir para a construção do tom escolhido pelo autor para a crônica, que seria de suspense e de uma explanação positiva.

Vemos, então, que o autor passou a se posicionar como alguém que quer surpreender o leitor para quem escreve, com um olhar próprio sobre o fato descrito. As ideias e conteúdos apresentados foram reorganizados de modo a atrair, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor. O aluno ainda não se arrisca e o seu texto não rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) com o propósito de contribuir com a produção de sentidos do texto. Entretanto, o título da crônica passou a motivar a leitura.

TEXTO 08

Bolt e Eu

Hoje eu acordei muito triste, pois meu cachorro morreu, eu amava muito ele, ele chamava Bolt. Mesmo ele sofrendo a casa, rasgando as roupas não tinha como não o amar. Minha mãe tinha muita raiva, mas eu tinha certeza que no fundo também amava ele. Eu adorava quando ele me acompanhava até chegar no colégio. A comida preferida dele é frango, ai gente misturava com ração, a ração dele era poedele.

Bolt era um cachorro muito alegre, brincava demais.

Meu tio me deu ele para não se eu ficava melancólico pela morte do meu pai. Meu pai se chamava Jorge ele teve um infarto e simplesmente nos abandonou, minha mãe Shirley chorou muito, como todos choraram pois meu pai era amado por todos.

Meu tio Paulo perguntou se eu queria algo. E eu respondi:

Tio, eu sei que não vai passar essa dor, mas eu sempre desejiei ter um cachorro.

Ele disse:

Então eu vou lhe dar um meu querido bolrinho. Quando eu chegar do colégio todo deprimido lá está o cachorro.

Meu tio perguntou:
Qual vai ser o nome dele?
Eu já tinha em mente o nome Bob, e então
eu falei:
Vai se chamar Bob, tio!

Alguns meses depois

Quando eu penso que vai ser um belo
dia, acontece mais uma tragédia.
Eu atropelava a rua com minha mãe e
Bob morreu. Quando eu gritei:
Bob não!
Já era tarde de mais. Chorei muito na
hora, e até hoje sinto a falta dele.

Figura 9: Produção final - texto 08 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção final do Texto 08:

A segunda versão do texto “Bob e eu”, vemos que o autor passa a tratar o tema cotidiano, de forma bem mais peculiar e motivante para o leitor. Ele passa a observar, de forma detalhada e pessoal, o fato do cotidiano escolhido como tema de sua crônica. O que está sendo contado foi descrito de maneira interessante para o leitor, inserindo elementos outros que atraem o público-alvo a buscar o detalhamento do desfecho, mesmo este tendo sido parcialmente antecipado. Assim, vemos que as ideias e conteúdos expostos contribuem melhor para a construção da crônica.

O autor articulou as ideias e deu realce à sua intenção de se posicionar como alguém que quer surpreender o leitor para quem escreve, dando ênfase à morte do cachorrinho em detrimento do falecimento do pai (conforme ele citou nas orientações e debate com esta professora). Contudo, esse último fato contribui para o tom pretendido pelo autor da crônica. As ideias e conteúdos apresentados foram reorganizados de modo a atrair, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor.

O título da crônica foi mantido e é atraente, contudo o autor ainda não se arrisca e o texto não rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) com o propósito de contribuir com a produção de sentidos do texto. Quando o faz é devido à possível conexão que realiza entre a fala e a escrita e a imaturidade para esta última.

TEXTO 09:

A Garota de Vermelho

Em um dia de feriado ele acordou bem cedo e depois de fazer todo o problema que todos fazemos quando acordamos foi tomar o Café da manhã. Então ele percebeu que o pão havia acabado e sua mãe o mandou ir comprar mais. Ela deu o dinheiro e ele foi.

Chegando na padaria encontrou, sem querer, em uma garota. Mas não era qualquer garota. Ela estava toda vestida de vermelho, tinha olhos azuis como o céu, pele branca como a neve e os cabelos pretos como carvão. A menina era muito simpática e mesmo levado um susto não deu um oi e um sorriso para o menino.

Quando ele chegou em casa, tomou o Café da manhã e foi brincar com os seus amigos na rua.

Depois que o menino brincou muito sua mãe lhe chamou para almoçar.

Naquele almoço de sempre e mais tarde ele foi brincar novamente. Quando de repente a garota que ele viu na padaria estava pedindo para jogar futebol com os seus amigos. Riram dela mas deixaram-na brincar. Eles se divertiram muito, pois ela jogava muito bem e riram delas mesmas porque estavam perdendo para o time em que ela estava jogando, sem contar que



W W W W W
A maioria dos gols era ela quem estava fazendo.

Na hora do lanche a mãe dele fez sanduíches para todos e depois do lanche eles foram tomar banho de piscina, sem sua mãe até amarelar.

De noite os amigos dele e a garota de vermelho foram para suas casas.

O menino, totalmente encantado, perguntou para a garota de vermelho se ela morava por perto. Ela respondeu que sim, que morava na rua dele. Ela se despediu depois de falar isso e se foi. Hoje ele só sabe que, desde então ele nunca mais ouviu falar na linda garota de vermelho.



Figura 10: Produção final - texto 09 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção final do Texto 09:

Percebemos nesta versão do texto que a autora busca tratar de uma situação cotidiana, de forma peculiar, trazendo o inusitado para o leitor. A autora observa, de forma detalhada e pessoal, o fato do cotidiano escolhido como tema de sua crônica. O fato contado foi descrito de maneira interessante para o leitor, inserindo elementos outros que atraem o público-alvo a buscar o detalhamento do desfecho. Nessa versão do texto, a autora buscou inserir expressões que oferecessem ao leitor uma atmosfera mais atraente sobre o encontro relatado. As ideias e conteúdos expostos contribuem de forma mais organizada para a construção da crônica.

A situação foi narrada de modo claro e os recursos linguísticos foram selecionados e encadeados de modo a contribuir para a construção do tom escolhido pela autora. A aluna articulou as ideias e buscou se posicionar como alguém que quer surpreender o leitor para quem escreve, apesar de não ter havido no desfecho do texto nenhum fato surpreendente. Contudo, a impressão de que a garota de vermelho foi especial na vida do narrador fica clara de modo interessante. Assim, percebemos que a estudante articulou as ideias e conteúdos apresentados de modo a atrair, fazer refletir, mobilizar e criar cumplicidade com o leitor.

O título da crônica foi mantido e é atraente. A exemplo dos colegas, a autora também não se arrisca e o texto não rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) com o propósito de contribuir com a produção de sentidos do texto, somente o faz por imaturidade na utilização da linguagem escrita e sua adequação às situações comunicativas.

3.3.4 Produções finais realizadas em ambiente mediados pelas tecnologias digitais

As produções textuais que se seguem são o resultado das alterações realizadas nos textos digitados e contruídos como sendo as produções iniciais dos alunos que fizeram seus textos no laboratório de informática. A partir das produções expostas no item 3.3.2, os alunos, a exemplo da turma que escreveu seus textos em ambiente tradicional, observaram crônicas de diversos autores, analisarem suas características, seus elementos constitutivos, identificarem o que chamava a atenção dos leitores e o tom escolhido por cada autor para desenvolver o seu texto. Eles puderam inserir estas técnicas em seus textos, em diferentes níveis de desempenho, e construir, assim, a versão final, com o fim de compará-la à produção inicial de seu texto e, ainda, perceber sua evolução pessoal em termos de escrita a partir do gênero crônica.

TEXTO 10

ALUNO: M. D.
SERIE: 8ºB

O dia emocionante

Naquele dia maravilhoso de sábado, eu me acordo bem cedo da manhã para ir para o parque "mirabilandia". Me levantei e fui me arrumar para ir a escola, porque era de lá de onde o ônibus iria sair para ir pra Olinda, cidade onde fica o Parque.

Chegando na escola, encontrei meus amigos e foi aquela festa. Agente estava muito ansioso pelo passeio! La pelas 09h30min da manhã o ônibus saiu em direção de Olinda.

Antes de chegar naquela cidade, nós paramos para almoçar no shopping "Rio mar", somente depois é que nos fomos para o parque.

Chegando lá, o parque ainda estava fechado. Então, agente foi para a fila comprar o nosso ingresso e também esperar, pois naquela fila mesma agente ia entrar no parque!

A primeira atração que eu fui, foi o "splash". Esse brinquedo é tipo uma canoa que sobe duas ladeiras e desce com toda velocidade! É muito emocionante e, alem disso, a pessoa fica todo molhado.

Depois eu fui em varias atrações do parque. Mais aquela que me deu mais medo foi a "casa monstros". Só pelo nome já dá pra saber é muito assustador. Tem vários monstros por todo lado, você que acha a saída!

Depois de muito tempo no parque, nos fomos para o ônibus para ir para casa. Esse foi um dia emocionante.

Figura 11: Produção final - texto 10 - fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção inicial do Texto 10:

Nessa segunda versão do texto, o estudante faz a sua crônica tratar de uma situação cotidiana, de forma peculiar, contudo o autor, apesar de observar de forma detalhada e pessoal o fato do cotidiano escolhido como tema de sua crônica, não traz o inusitado para a narrativa. O fato contado foi descrito de maneira interessante para o leitor, inserindo elementos e expressões (“*Naquele dia maravilhoso*”, “*é muito emocionante*”) com o fim de atrair o público-alvo. Nessa versão do texto, o autor buscou inserir expressões que oferecessem ao leitor uma atmosfera mais atraente sobre o passeio, mas não alcançou a necessidade de inserção do inusitado na narrativa e as ideias e conteúdos expostos contribuem de forma mais organizada para a construção da crônica.

A situação foi narrada de modo claro e os recursos linguísticos foram parcialmente selecionados e encadeados de modo a contribuir para a construção do tom escolhido pela autora.

O aluno articulou as ideias, porém não buscou se posicionar efetivamente como alguém que quer surpreender o leitor, limitou-se às sugestões da professora, além de não ter construído um desfecho surpreendente. Todavia, a noção de que o passeio foi um dia diferente no cotidiano do narrador fica um pouco mais clara, pois vemos que as ideias e conteúdos apresentados foram reorganizados de modo a atrair, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor.

E, finalmente, vemos que o autor utiliza marcas de oralidade em diversos pontos do texto, (ex.: “*Me levantei e fui me arrumar...*”) as quais contribuíram com a produção de sentidos do texto.

TEXTO 11

UM DIA SHOW

Eu estava ansioso demais para ver o show da minha banda preferida: R5. Foi muito tempo. Eu não podia esperar pela hora do show!

Quando chegamos ao lugar onde ia acontecer o show, eu quase não conseguia segurar a ansiedade!

Então eu fui para a entrada do ginásio para entregar meu ingresso e seguir o meu sonho.

Quando mostrei o código dos meus ingressos que eu tinha comprado na internet para o homem da portaria veio uma surpresa.

Quando o homem olhou ele disse que os meus ingressos já estavam vendidos que eram falsos e que eu não entraria no show! Nossa, eu fiquei muito triste muito mesmo! Eu insisti mais o homem até me deu o dinheiro de volta! Então fiquei muito, mas muito, muito, muito triste! Porque eu não queria o dinheiro, eu queria ver a banda e curtir o show! Fui embora sem acreditar.

Nesse dia, uns amigos me chamaram pra uma festa. Estava tão triste que fui. Cheguei e tive uma surpresa: a banda R5 estava lá!

Eu não podia acreditar! Então logo eu pedi um autografo e tudo mais!

O dia que eu estava mais triste, foi o melhor dia da minha vida! Então acho que o homem da bilheteria deveria ser mais profissional, porque eu fiquei muito triste. Mais no fim tudo acabou bem

Aluno: W. T.serie:8º ano B

Figura 12: Produção final - texto 11 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção final do Texto 11:

Ao criar a versão final de sua crônica, o aluno buscou um olhar mais detalhado e pessoal para o fato do cotidiano escolhido como tema de sua crônica, fato este contado de maneira interessante para o leitor, inserindo elementos e expressões (“*Eu não podia esperar*”, “*Fui embora sem acreditar*”) com o fim de atrair o público-alvo e prender sua atenção para o desenrolar da trama.

Nessa versão do texto, o autor inseriu algumas expressões que oferecem ao leitor uma atmosfera mais motivante no detalhamento do ocorrido e na descrição do inusitado (“*Cheguei e tive uma surpresa...*”). Assim, podemos destacar, também o fato de ele ter articulado as ideias e conteúdos expostos contribuindo de forma mais organizada para a construção da crônica. Vemos que os recursos linguísticos foram

selecionados e encadeados de modo a contribuir para a construção do tom escolhido pelo autor.

O texto se mantém coeso e os articuladores textuais escolhidos são razoavelmente dispostos e apropriados ao tipo de crônica, contudo com muitas repetições próximas. O aluno articulou as ideias como alguém que quer surpreender o leitor, levando em consideração algumas sugestões da professora. Criou um desfecho surpreendente e lidou razoavelmente bem com a expressão das ideias nele contidas.

Podemos afirmar que as ideias e conteúdos apresentados foram reorganizados de modo a atrair, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor. O título da crônica foi reorganizado com a supressão do termo “crônicas” e se tornou mais atraente ao leitor. E, ainda, notamos que o estudante utiliza marcas de oralidade em poucos pontos do texto, (ex.: “*curtir o show...*”) as quais contribuíram com a produção de sentidos do texto.

TEXTO 12

ALUNA: H. SERIE: 8 B

CRONICA:
UMA NOITE MUITO VERGONHOSA

UM DIA MEU PAI IA SAIR PRA IR NO MERCADO AÍ EU PEDI PRA IR JUNTO COM ELE.

AGENTE FOI DE BICICLETA PORQUE ERA UM POUCO LONGE DA NOSSA CASA. FOMOS LÁ NO MERCADO PRA COMPRAR UM NEGÓCIO SÓ QUE LÁ TINHA ACABADO.

ENTÃO COMEÇAMOS A PROCURAR EM OUTROS LUGARES.

AGENTE ACABOU ACHANDO UM MERCADO QUE TINHA.

NESSE MERCADO TINHA UMA RAMPA PRA SUBIR. AÍ MEU PAI COLOCOU A BICICLETA ENCOSTADA NA PAREDE E ENTRAMOS.

AI AGENTE COMPROU O QUE QUERIA E QUANDO TAVA INDO EMBORA, QUANDO MEU PAI SAIU PEDALANDO, A RODA DA BICICLETA SOLTOU E AGENTE CAIU.

ESSA FOI UMA VERGONHA GRANDE.

Figura 13: Produção final - texto 12 - Fonte primária

Análises e considerações sobre os aspectos discursivos da produção final do Texto 12:

Este também foi mais um autor que, em sua segunda versão do texto, passou a tratar de uma situação cotidiana, de forma peculiar, e que traz o inusitado para a narrativa. Vemos que ele observa, de forma mais detalhada e pessoal, o fato do cotidiano escolhido como tema de sua crônica.

O fato contado foi descrito de maneira atraente para o leitor, entretanto há poucos trechos com o fim de prender a atenção do público-alvo. Nessa versão do texto, a autora encadeou os fatos de modo a causar certa surpresa ao leitor acerca do desfecho da cena, mas essa intenção ainda é muito tímida. As ideias e conteúdos foram expostos de forma um pouco mais organizada para a construção da crônica.

Os recursos linguísticos foram selecionados e encadeados de modo muito próximo à primeira versão, contudo contribuem minimamente para a construção do tom escolhido pelo autor. Comparando-se à primeira versão, nesta o aluno articulou as ideias como alguém que quer surpreender o leitor. Criou um desfecho surpreendente e lidou razoavelmente bem com a expressão das ideias nele contidas. As ideias e conteúdos apresentados foram reorganizados de modo que minimamente atraem, fazem refletir, mobilizam, criam cumplicidade com o leitor.

O título da crônica se manteve e é razoavelmente atraente ao leitor e, ainda, vemos que o autor utiliza marcas de oralidade em muitos pontos do texto, (ex.: *“fomos lá no mercado comprar um negócio...”*) as quais contribuíram com a produção de sentidos do texto.

Assim, ao concluirmos as análises e considerações a respeito de cada texto, vemos que a desenvoltura ao escrever textos do gênero crônica se apresenta de forma relevante, tanto nas produções finais realizadas no ambiente tradicional, quanto naquelas escritas/digitadas com o auxílio das tecnologias digitais.

Notamos que os alunos que realizaram seus textos no ambiente digital tiveram uma preocupação a mais ao concluir suas produções textuais, que foram as formatações das páginas. Ambas as turmas demonstraram esforço em adequar seu texto ao gênero pretendido e suas características sociodiscursivas, o que foi bastante significativo para nós enquanto pesquisadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, pode-se concluir, com base na pesquisa realizada e nas análises apresentadas nos capítulos anteriores, que a proposta de ensino-aprendizagem do gênero crônica, mediada por sequências didáticas, é um método bastante eficaz para se trabalhar a competência escrita dos alunos, especificamente no que se refere à produção desse gênero, por se tratar de uma proposta de ensino que trabalha construindo a aprendizagem, a partir do que os estudantes expõem como anseio de descoberta e/ou dificuldade acerca do uso formal da linguagem escrita, além de considerar o contexto situacional, em que os estudantes estão inseridos, durante a produção do referido gênero de texto, agregadas às suas características linguístico-discursivas.

Dessa forma, foi perceptível o fato de que a proposta de sequência didática permitiu aos educandos adquirir novas competências comunicativas, assim como aperfeiçoar algumas outras, as quais lhes proporcionarão ferramentas que subsidiarão sua elaboração de textos do gênero crônica de modo proficiente. Assim, acreditamos que, com as atividades realizadas ao longo dos módulos, os estudantes possam estar aptos a lançar outro olhar sobre os seus cotidianos e a atentar para detalhes que singularizam situações corriqueiras, capacitando-os a refletir e aprender a lidar de modo diferenciado com determinados fatos.

Após todas essas reflexões, pudemos perceber que, mesmo sob todas as dificuldades enfrentadas em termos estruturais, de equipamentos, de tempo, entre outras, em termos gerais, a presente pesquisa alcançou seu objetivo de estimular o aluno a produzir textos, do gênero crônica, com e sem o auxílio das tecnologias digitais.

Nesse sentido, detectamos, ao longo dos encontros que os alunos da turma “A”, os quais realizaram as atividades todas em ambiente tradicional, demonstraram interesse crescente pela realização das atividades e, em sua maioria, escreveram textos longos e com um bom nível de detalhamento. Os alunos da turma “B”, que escreviam seus textos utilizando os computadores, demonstravam preocupação com

a formatação do texto, com a inserção de cores, formas à produção realizada, e isso dificultava a realização da atividade, o que pode ter sido fator responsável pelo maior número de textos curtos realizados pela turma.

Entretanto, os alunos da turma “B” demonstraram maior interesse pela exposição de conteúdos quando no laboratório e, mesmo aqueles que em sala de aula tradicional não se interessavam tanto, naquele ambiente, dispensavam atenção e realizavam as atividades com afinco. O número de alunos que demonstravam desinteresse pela atividade em laboratório era pequeno, porém havia, sim, uma aluna a qual dizia preferir realizar as atividades no caderno.

Ambas as turmas participavam ativamente das aulas expositivas e interagiam com perguntas, colocações pertinentes ao conteúdo e leitura durante as atividades propostas.

Quanto à execução das produções iniciais, constatamos que aquelas realizadas em sala de aula alcançaram uma riqueza de detalhamento maior do que aquelas realizadas no laboratório. De igual modo, os alunos da turma “A”, quando na produção inicial, demonstraram em seus textos certa habilidade e atenção às regras da linguagem formal, atitude um pouco diferenciada daquela percebida entre os estudantes que realizavam seus textos no ambiente mediado por tecnologias.

Acreditamos que esse último fato se deva à conexão que o estudante, possivelmente, tenha feito entre o uso da linguagem em ambiente de internet e o uso da linguagem formal no ambiente supracitado. Ressaltando-se que, nos dois momentos de produção inicial das turmas, foram explanadas quais seriam as diretrizes para a escritura de um bom texto, tanto por escrito (no quadro branco, Datashow etc.), quanto oralmente.

Em termos de avaliação dos textos, para nós foi interessante perceber duas modalidades de visualização e exposição dos desvios e orientações sugeridas aos alunos bastante diferentes. Os textos digitados podiam ser corrigidos e devolvidos, através do e-mail do aluno ou até mesmo em *chat* disponível na rede social *Facebook*, o qual é bastante utilizado pelos estudantes. Já os textos escritos em papel nos proporcionavam a possibilidade de manter contato com a caligrafia do estudante, com os usos que os mesmos fazem da translineação, do uso de maiúsculas e

minúsculas no momento devido, entre outros fatos inerentes à escrita formal, os quais percebemos que não foram levados em consideração por grande parte dos alunos da turma “B”, que tiveram a oportunidade de digitar seus textos.

Em relação às produções finais, verificamos que houve avanços naquelas que foram produzidas no ambiente tradicional. Os alunos da turma “A” buscavam as orientações dadas por nós, ao longo de todo o tempo de aula, o qual foi disponibilizado para a reescrita dos textos e grande parte deles realizou as atividades do modo esperado.

Já os alunos da turma “B”, foram prejudicados pelo número reduzido de computadores no laboratório e pela impossibilidade de dividirmos a turma, devido à ausência de pessoal para conduzir atividades com a fração de turma que não estivesse no laboratório. A falta da internet em muitos encontros em que pudemos estar naquele ambiente também foi algo que prejudicou o andamento das atividades, bem como a disponibilidade do referido espaço, o qual também é destinado às aulas de informática, das turmas do ensino médio do colégio, no período da tarde. Ou seja, tínhamos encontros durante três dias na semana, porém somente às quartas-feiras (último encontro da semana) o ambiente estava disponível.

Pudemos observar, também, que, de modo específico, houve uma acentuação no gosto pela leitura nos alunos de ambas as turmas, pois, a cada encontro, víamos que o número de voluntários para a leitura coletiva aumentava e a necessidade de pedir para que eles silenciassem diminuía. Notamos significativa expansão da competência de compreensão/interpretação textual, como também da capacidade dos alunos de produzir textos críticos.

A eficácia desse método baseado em sequências didáticas foi possível de ser confirmada, por meio dos resultados obtidos nas produções textuais referentes à última fase dessa proposta, nas quais foram detectados os progressos dos alunos investigados no processo de reescrita do citado gênero, nas duas turmas.

Todavia, vale ressaltar que as produções finais dos textos em meio digital sofreram menos alterações em relação aos desvios inerentes à norma padrão, realizadas por seus autores, possivelmente pelo espaço de tempo curto no laboratório, pela influência da postura dos alunos como escritores, em ambiente

digital, noutras situações ou pela força do desconhecimento das regras e grafias pontuadas nas observações, o que resultou na permanência de alguns desses desvios nos textos finais.

Nesse sentido, podemos afirmar que a produção de textos com base na concepção de escrita sociointeracionista, a qual fundamentou essa pesquisa, difere muito da metodologia tradicional aplicada por nós ao longo dos anos. Vimos um progresso significativo em um espaço de tempo relativamente curto para a abordagem e escrita do gênero textual em estudo.

A pesquisa realizada com os alunos investigados nos proporcionou muitas reflexões acerca de nossa prática pedagógica, e, nesse contexto, mudanças significativas a respeito de nossa postura diante das dificuldades dos alunos acerca de suas produções textuais escritas. Embora já tivéssemos participando de várias discussões pedagógicas, acerca da importância do trabalho de produção textual alicerçado na teoria dos gêneros textuais, de termos participado das oficinas realizadas nas semifinais da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, nas quais muito se debateu sobre essa questão, mantiveram-se ainda presentes alguns questionamentos acerca de como trabalhar conteúdos programáticos, leitura e produção de textos através desse modelo pedagógico.

Entretanto, vimos com a realização dessas atividades o quão ricos podem ser esses momentos em que se constrói a aprendizagem de mãos dadas com os alunos, ressaltando a proposta das sequências didáticas orientadas pelos professores Schneuwly e Dolz (2004).

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que é possível desenvolver atividades de produção textual voltadas para a proficiência do estudante nas demais esferas de ensino da língua portuguesa, com a participação ativa dos alunos na construção da aprendizagem.

Deixamos registradas aqui nosso desejo de que estudos nessa área tenham continuidade, pois a presente pesquisa teve caráter bastante incipiente, e que muito ainda pode ser explorado nas práticas de produção textual com auxílio das tecnologias digitais e em ambiente online. Acreditamos que esses elementos e práticas supracitados estarão presentes em nossos planejamentos escolares, de modo

crescente, nos próximos anos, e esses estudos propostos serão de grande valia para o avanço da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia [orgs.]; Angela B. Kleiman... [et al.]. Português no Ensino Médio e Formação do Professor – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. Gêneros Textuais, tipificação e interação. Charles Bazerman ; Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (organizadoras) ; tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

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

BLACK, E. Rhetorical Criticism: A Study in Method. Madison: University of Wisconsin Press, 1978.

CAMPBELL, K.K.; JAMIESON, K. H. (1978a). Form and Genre in Rhetorical Criticism: An Introduction, in Form and Genre: Shaping rhetorical action. Falls Church, VA: Speech Communication Association.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. – Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, Martha. Educar: A (r)evolução digital na educação. – São Paulo: Saraiva, 2013.

KEEN, Andrew. Vertigem digital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando, tradução Alexandre Martins. – Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de texto / equipe de

produção da Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa. 4ª ed. – São Paulo: Cenpec, 2014.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática, tradução Carlos Irineu da Costa. – Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LIRA, Thiago Espíndola; MACIEL, João Wandemberg Gonçalves. O letramento digital e a reciprocidade discente/docente. In: Encontro Nacional de Letramento – ENALEF. João Pessoa: Ideia, 2008. p. 1-7.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____; XAVIER, Antonio Carlos [orgs.]. Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MILLER, Carolyn R. Gênero textual, agência e tecnologia. DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. [orgs.]. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. 5ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Ewerton Lopes Silva de... [et al.]. Letramento digital e ensino: uma experiência docente de licenciados em ciência da computação. In: MELO, Carlos Augusto de... [et al.], [orgs.]. Linguagem, educação e tecnologias: implicações para o ensino. – João Pessoa: Ed. da UFPB, 2013.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues.; MOURA, Eduardo. Multiletramentos na Escola. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. Análise e produção de textos. – São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

XAVIER, Antônio Carlos. A era do hipertexto. 2ª ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2013.

ALVES FILHO, Manuel. 200 anos de história do livro no país. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2011/ju514_pag67.php#> . Acesso em 24 mai. 2015.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. Disponível em <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:NQKKFKjvQ1YJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5> . Acesso em 11 jun. 2015.

APÊNDICE

APÊNDICE A

PLANO DE AULA DOS ENCONTROS PARA APLICAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA “Trabalhando com a Crônica ”

1º Encontro: Apresentação do Projeto à turma

Objetivos:

- Apresentar o Projeto aos estudantes.
- Detalhar a metodologia e o que se pretende alcançar ao final do processo.
- Iniciar os debates acerca do gênero textual Crônicas.
- Realizar uma primeira produção textual em ambiente *off-line*, nas duas turmas.

Conteúdo:

- Compreensão inicial dos objetivos da crônica;
- Caracterização do gênero crônica (elementos enunciativos do gênero e contexto de produção).

Metodologia:

Neste ponto, explica-se aos estudantes qual o propósito do projeto que se inicia. É explicado que a intenção das atividades que se seguirão é de auxiliá-los a escrever uma crônica com ainda mais segurança do que no momento atual. A ideia é – com base no que os estudantes já conhecem sobre escrever textos e sobre crônica – promover uma maior familiaridade com este gênero textual, a fim de que eles possam falar sobre o cotidiano em forma de textos. Ao final, a coletânea de textos produzidos em ambiente *off-line* formará um livreto, que ficará exposto na biblioteca da escola. Os textos produzidos com o auxílio dos recursos digitais serão expostos num Blog previamente criado para a turma e serão compartilhados nas redes sociais (Facebook, Twitter, etc) daqueles que desejarem.

As aulas serão divididas em módulos e em cada um desses módulos os estudantes serão levados a realizar algumas atividades, ora em ambiente *off-line*, ou seja, no ambiente normal da sala de aula e sem auxílio das tecnologias digitais; ora em ambiente digital, que seria o laboratório de informática e/ou a sala de aula,

entretanto com o auxílio dos recursos digitais tais como: computadores, notebooks, smartphones entre outros.

Nesse primeiro momento, de reconhecimento do Projeto e de realização de sondagem da escrita da turma, os estudantes serão convidados a refletir sobre o seu dia a dia e lembrar uma situação que lhe aconteceu, ou a alguém que ele ou ela conhece, e que lhe chamou atenção. A partir desta situação escolhida, o(a) estudante escreverá sua primeira crônica, ainda sem contato com a teoria a respeito do gênero.

A saber, a turma “A” trabalhará os módulos em ambiente não digital (cadernos e demais materiais impressos disponibilizados por mim) e a turma “B”, por sua vez, trabalhará em ambiente mediado pelas tecnologias digitais.

ATIVIDADE

Como momento de contato inicial com o gênero textual sugerido, apresentaremos a crônica “**O suor e a lágrima**”, de **Carlos Heitor Cony**

Questionamentos para um debate sobre a crônica lida:

- a) O que você achou do texto? Sobre o que ele fala?
 - b) Você conhece este profissional citado no texto? Já viu algum pessoalmente?
 - c) Você acredita que ainda existam muitos engraxates no Brasil? Por quê?
 - d) Qual a razão pela qual o homem resolveu dar um “troco generoso” ao engraxate?
 - e) A desigualdade social, presente em nosso país, está retratada nesta crônica. De que forma?
 - f) O que você sugeriria para diminuir a desigualdade social entre os trabalhadores?
- ✓ Após estes momentos de reflexão, solicitar que os alunos, individualmente, reflitam sobre um tema do dia a dia que mais lhes chamou a atenção recentemente ou sobre o tema central do texto lido.

- ✓ Pedir que escrevam em seus cadernos aquela que será sua produção inicial com base no gênero proposto;
- ✓ Recolher estes primeiros textos escritos.

2º Encontro:

1ª parte – O mundo é uma crônica

Objetivos

- Aproximar os alunos do gênero crônica.
- Auxiliar o estudante a refletir sobre situações cotidianas que podem vir a ser temas de crônicas.

Metodologia

Inicialmente, levar a turma a pensar em seu dia a dia, em quais são as situações com que o jovem se depara corriqueiramente, já que são estes temas que dão origem às crônicas. Conduzir os estudantes a perceber que, muitas vezes, no dia a dia, eles estão produzindo crônicas orais, em conversas com colegas, relatando fatos ocorridos os quais eles podem fazer com o auxílio da ironia, do humor ou da crítica, por exemplo.

ATIVIDADES

Propor um debate entre os alunos, formando grupos de até cinco componentes, acerca de temas cotidianos e que os instiguem a querer falar ou discutir entre eles. Como exemplo, sugerimos os seguintes questionamentos para que os estudantes deem sua opinião nos grupos:

- a) Uma criança usando as redes sociais.
- b) Os pais, os filhos e o entendimento...
- c) Uma tristeza que não quer acabar
- d) Qual o sentido da vida?
- e) O verdadeiro amor acontece?
- f) Se pudesse mudar o mundo eu...

Ao final dos debates nos pequenos grupos, com o auxílio do quadro branco, relacionaremos alguns tópicos e faremos uma tabela na qual listaremos algumas das expressões que eles citaram como sendo concernentes às suas opiniões acerca do tema em questão.

Exemplo:

Uma criança na rede social
1 - prejudica muito a pessoa que se expõe
2 - é uma besteira/ é algo errado
3 - só mostra como a pessoa é imatura
4 - pode ser perigoso para a segurança da criança/ pedófilos podem enganá-la

2ª parte - Andando por aqui e por acolá...

Objetivos

- Proporcionar ao aluno uma visão geral do gênero em diversas esferas de circulação;
- Oportunizar ao estudante momentos de reflexão acerca do gênero e seus elementos constitutivos;
- Ler as Crônicas Impressas de Thalita Rebouças, Fabrício Carpinejar e Martha Medeiros.
- Visitar os sites direcionados pela professora, no laboratório de informática e ler uma crônica de cada autor sugerido.

Metodologia:

Foram apresentados alguns exemplos de crônicas veiculadas em diversas esferas. Intentou-se com esse momento, exemplificar para os estudantes algumas das esferas de veiculação da crônica, perceber que este é um gênero muito usado atualmente e que trata de temas que muitas vezes não prestamos tanta atenção.

EXEMPLOS DE CRÔNICAS DISPONIBILIZADAS:

1. No jornal impresso: “Haja paciência”, da Thalita Rebouças.
2. Em livros: “Prova de amizade”, de Martha Medeiros.
3. Em redes sociais: “Noiva cadáver”, de Fabrício Carpinejar.

Para o grupo que realizar a atividade no laboratório, sugestão de sites onde pesquisar crônicas online:

“Como comecei a escrever”, de Fernando Sabino. Disponível em http://www.releituras.com/fsabino_menu.asp

Rubem Braga - http://www.releituras.com/rubembraga_menu.asp

Clarice Lispector - <http://newspaperbook.blogspot.com.br/2013/05/cronicas-2-clarice-lispector-o-primeiro.html>

Paulo Mendes Campos - http://www.releituras.com/pmcampos_bio.asp

ATIVIDADE

1ª etapa

Expusemos no quadro branco os elementos básicos contidos em uma crônica:

- ✓ Título sugestivo.
- ✓ Cenário curioso.
- ✓ Foco narrativo, ou seja, se o autor escolhe o ponto de vista que vai adotar: escreve na primeira pessoa (eu vi, eu senti) e se transforma em parte da narrativa (autor-personagem); ou fica de fora e escreve na terceira pessoa (ele fez, eles sentiram) – é o autor-observador.
- ✓ Uma ou várias personagens, fictícias ou não (o autor pode ser uma delas).
- ✓ Tom, que pode ser poético, humorístico, irônico ou reflexivo.
- ✓ Linguagem coloquial (uma conversa com o leitor).
- ✓ Desfecho.

Os alunos foram levados a identificar nos textos lidos estes elementos.

Essas respostas foram encontradas em duplas e as respostas foram registradas nos cadernos dos alunos.

2ª etapa

- Solicita-se que os alunos reflitam por alguns minutos, em silêncio, sobre uma cena em seu dia a dia que lhe chamou a atenção, os motivos porque ele lembrou desta situação, quais as pessoas estão envolvidas, onde aconteceu o fato.
- Feito isto, incentivamo-los a compartilhar com a turma o fato rememorado.
- Alguns dos fatos citados foram listados no quadro branco para que, ao final, os estudantes pudessem perceber que já começavam a ter uma postura de cronistas: observando fatos cotidianos e escolhendo um deles para escrever sua crônica.

- Em seus cadernos, os alunos da turma A iniciam a primeira produção individual, quando do módulo realizado em sala de aula.
- A turma B, que realizou esta atividade no dia de sua aula e que estava no laboratório, iniciou a digitação de seus textos.

- Durante esses passos, os alunos e futuros cronistas tinham que, além de escolher o fato a ser narrado, escolher o tom da crônica: poético, bem-humorado, crítico, lírico; e optar pelo foco narrativo: 1ª pessoa (autor-personagem) ou 3ª pessoa (autor-observador).

- Foi lembrado aos alunos que esta primeira versão ainda será melhorada e que, nesse momento, somente a professora a lerá.
- Uma dica para a turma: criar o título e depois iniciar o texto da crônica.

3º Encontro

3ª parte – Conversa vai, crônica vem...

Objetivos:

- Refletir sobre a diferença entre notícia e crônica;
- Demonstrar as dessemelhanças entre a crônica e um texto meramente informativo;
- Perceber as principais características da notícia;
- Refletir sobre os recursos de estilo e linguagem em uma crônica de Luís Fernando Veríssimo.

1ª etapa

Leitura da notícia “**Pais preferem brinquedo 'antigo' a eletrônico para presentear crianças**”

- Após a leitura da notícia acima, proporcionar refletir com os estudantes sobre as principais características da Notícia, que seriam:
 - ✓ Relatar um fato verídico
 - ✓ Linguagem impessoal
 - ✓ Evita ambiguidade
- Perceber que as semelhanças e diferenças entre esse texto e as crônicas lidas até agora.
- Expor características dos estilos, linguagens, temáticas, posturas diante do interlocutor, entre outros fatores, levados em consideração pelo cronista em detrimento daquela assumida pelo jornalista.
- Perguntar à turma se alguém já leu algum texto do Luís Fernando Veríssimo.
- Trazer um breve histórico do autor.

2ª etapa

- ✓ Definir o que é a crônica.
- ✓ Refletir um pouco mais sobre o gênero textual que está sendo estudado.

- ✓ Pedir que o aluno pesquise em casa e traga exemplos de crônicas.

Conceitos expostos em sala de aula:

O que é uma crônica?

A crônica é um **gênero que ocupa o espaço do entretenimento, da reflexão mais leve**. É colocada como uma pausa para o leitor fatigado de textos mais densos. Nas revistas, por exemplo, em geral é estampada na última página.

Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

O gênero textual Crônica busca retratar os acontecimentos da vida em tom despretenso, por vezes poético, ou até mesmo filosófico e em muitas delas, divertido. Nossas crônicas são bastante diferentes daquelas que circulam em jornais de outros países. **Os cronistas brasileiros exprimem vivências e sentimentos próprios do universo cultural do país.**

CRÔNICA *versus* NOTÍCIA.

- **Leitura da Crônica “A Bola”, de Luís Fernando Veríssimo**

ATIVIDADES

- **Discutir de modo oral as principais diferenças entre a notícia lida na 1ª etapa deste Módulo e a Crônica “A Bola”, de Veríssimo.**
- **Na crônica lida, pedir aos alunos que verifiquem elementos que comprovem que o autor:**
 - a. **Partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles.**

- b. Traz aspectos de oralidade para a escrita: expressões de conversa familiar, íntima.
- c. Emprega verbos flexionados na primeira e terceira pessoa.
- d. Vale-se do discurso direto no diálogo, verbos de dizer.
- e. Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos do cotidiano.

4º Encontro

4ª parte – Lendo e interpretando o cotidiano.

Objetivos:

- Possibilitar-lhes que identifiquem a diversidade de estilo e de linguagem entre autores diferentes.
- Oportunizar um maior contato com o gênero.
- Observar as diferentes leituras de um mesmo texto, a sua, a de um narrador externo, a da professora.
- Identificar os elementos característicos dos textos, relativos à autoria, suporte, estilo, linguagem e intencionalidade em exemplos de crônicas

ATIVIDADES

- 1. Leitura realizada por alunos voluntários da turma, a partir do texto exposto no Datashow, a crônica: “Prioridades” de Lya Luft.**

Depois de ler a crônica acima, levou-se os alunos a uma breve reflexão, na forma de explicações orais.

- a) O que você achou da crônica lida?
- b) Você já se viu numa situação como esta descrita na crônica? Ou conhece alguém que vivenciou algo parecido?
- c) Algum de vocês conhece pessoas que são consumistas? O que fez você chegar a essa conclusão a respeito dessa pessoa?
- d) Há algo no texto que ficou difícil de entender?

Para saber:

A palavra crônica se origina do latim *Chronica* e do grego *Khrónos* (tempo). O significado principal neste tipo de texto é precisamente o conceito de tempo, ou seja, é o relato de um ou mais acontecimentos em um determinado período. O número de personagens é reduzido ou até podem não haver personagens. Ela é a narração do cotidiano das pessoas, algumas vezes de forma bem humorada, fazendo com que se veja de uma forma diferente aquilo que parece óbvio demais para ser observado.

CRÔNICAS DISPONIBILIZADAS IMPRESSAS

- 1. O maior mico do mundo - Luís Fernando Veríssimo**
(Leitura realizada por alunos voluntários).
- 2. O amor acaba - Paulo Mendes Campos**
(Audição de um narrador externo em uma gravação)
- 3. Peladas - Armando Nogueira**
(Leitura realizada por mim.)

ATIVIDADE EM DUPLAS

- Pediu-se que os alunos comentassem, apenas oralmente, as crônicas lidas em sala e respondessem, no caderno, os questionamentos abaixo, para cada uma das crônicas:
 - a) Dados do **autor** e **tema** da crônica.
 - b) Qual o **veículo** em que foi publicada e a que tipo de leitor se destinou.
 - c) Qual era o **tom** da escrita (bem-humorado, poético, irônico, reflexivo, sério).
 - d) A história era **interessante**, prendia a atenção, fez você querer saber o final? Qual parte você citaria para provar isto?

- e) A **linguagem** que o autor utiliza se assemelha a uma conversa? Como você percebeu isto?

5º Encontro

5ª parte - E a forma tem importância? Claro!

Objetivos

- **Trabalhar aspectos formais do texto a partir de desvios encontrados na produção inicial.**
- **Observar o estilo e linguagem dos cronistas em momentos históricos diferentes.**
- **Perceber as diferenças entre o conto e a crônica, devido a textos da produção inicial cuja estrutura se assemelhava ao primeiro desses gêneros.**

Metodologia

1ª etapa

- Expor no Datashow o conto “Bruxas não existem, de Moacyr Scliar e a crônica “Um caso de burro”, de Machado de Assis.
- No primeiro momento foi feita a leitura em voz alta, com alguns alunos voluntários conduzindo-a.
- Ao término da leitura dos alunos do conto, expusemos o vídeo “Bruxas não existem”, com a leitura de Edi Fonseca para o conto de Moacyr Scliar, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=szm1hXCzqvY>
- Ao final da leitura, expusemos uma pequena biografia do autor.
- Em seguida prosseguimos com a leitura da crônica para a comparação, que foi “Um caso de burro”, de Machado de Assis.

- Em ambos os textos temos a presença de um animal à beira da morte que permeia o texto, esse foi um dos motivos da escolha dos mesmos.
- Ao final da leitura dos alunos da crônica de Machado, disponibilizamos o áudio do narrador externo para que eles acompanhassem.
- Observou-se questões como entonação, interpretação, mudança de percepção do texto com as diferentes leituras.

2ª etapa

- Observar os desvios frequentes apresentados pelos alunos nas produções iniciais, em exemplos expostos.
- Foi explicado aos estudantes que essa atividade foi criada baseada nos equívocos mais frequentes nos momentos de leitura dos textos e nas produções escritas iniciais;
- No primeiro momento, foi exibido um fragmento de texto criado por mim contendo desvios de ortografia, acentuação, concordância, pontuação, uso de letras maiúsculas para nomes próprios;
- No caderno, os alunos reescreveram o texto adequando-o ao padrão culto da língua.
- No segundo momento, trabalhamos os tempos verbais futuro do presente e no pretérito mais-que-perfeito, pois durante as leituras das crônicas e demais textos onde essas formas verbais figuraram, percebemos que nenhum dos alunos, de ambas as turmas, pronunciou (ou seja, reconheceu) a forma verbal no pretérito supracitado, mas sim, leu, equivocadamente, no futuro do presente.
- Exposição de exemplos e explanação dos conceitos.

6ª parte – Produzindo uma crônica

Turma 01 para expor off-line

Objetivos:

- Retomar os elementos constitutivos da crônica
- Fazer o aprimoramento de sua crônica revisada.

Metodologia:

- Os textos escritos na aula anterior deverão ser entregues aos estudantes já com as considerações feitas pela professora.
- Aqueles estudantes que se sentirem à vontade poderão discutir com a professora os ajustes sugeridos;
- Todos deverão, neste espaço de tempo, reescrever suas crônicas, a fim de que elas sejam parte de uma coletânea de textos da turma, os quais serão expostos na biblioteca da escola para os demais estudantes e comunidade escolar;

6ª parte – Produzindo uma crônica em ambiente mediado por tecnologias digitais – (versão 2)

Objetivos:

- Retomar os elementos constitutivos da crônica
- Fazer o aprimoramento de sua crônica revisada.

Metodologia:

- Os textos revisados serão devolvidos aos alunos para que tenham acesso ao feedback dado pela professora e redigitem a produção, com os ajustes que julgarem necessários;
- Aqueles estudantes que se sentirem à vontade poderão discutir com a professora os ajustes sugeridos;

- Todos deverão, neste espaço de tempo, redigitar suas crônicas, a fim de que elas sejam em um blog com os textos da turma, os quais ficarão disponíveis online;

ATIVIDADE

- a. Leia novamente suas crônicas finais com um olhar crítico. Observem o roteiro a seguir.
- b. Sublinhem o que vocês acreditam que deva ser modificado.
- c. Observe as sugestões pontuadas pela professora.

Roteiro para a revisão da crônica

- ❖ O cenário está ambientando bem a situação descrita?
- ❖ O seu texto cumpre o seu papel de emocionar, divertir, provocar reflexão ou envolver o leitor?
- ❖ Como o episódio selecionado é tratado pelo autor?
Há algo de especial no modo que ele utiliza para narrar?
- ❖ Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- ❖ Há marcas de tempo e lugar denotando relação com o cotidiano?
- ❖ Você utilizou linguagem simples, espontânea, como numa conversa entre amigos?
- ❖ Na sua crônica encontramos: personagem, cenário, tempo, elemento surpresa ou conflito e desfecho?
- ❖ Os diálogos das personagens são pontuados corretamente?
- ❖ Existem problemas em relação à norma culta da língua portuguesa?
- ❖ O título mobiliza o leitor para a leitura?

ANEXOS

ANEXO A

TEXTOS APRESENTADOS AOS ALUNOS DURANTE OS MÓDULOS

O suor e a lágrima

Carlos Heitor Cony

Fazia calor no Rio, 40 graus e qualquer coisa, quase 41. No dia seguinte, os jornais diriam que fora o mais quente deste verão que inaugura o século e o milênio. Cheguei ao Santos Dumont, o voo estava atrasado, decidi engraxar os sapatos. Pelo menos aqui no Rio, são raros esses engraxates, só existem nos aeroportos e em poucos lugares avulsos.

Sentei-me naquela espécie de cadeira canônica, de coro de abadia pobre, que também pode parecer o trono de um rei desolado de um reino desolante.

O engraxate era gordo e estava com calor — o que me pareceu óbvio. Elogiou meus sapatos, cromo italiano, fabricante ilustre, os Rosseti. Uso-o pouco, em parte para poupá-lo, em parte porque quando posso estou sempre de tênis.

Ofereceu-me o jornal que eu já havia lido e começou seu ofício. Meio careca, o suor encharcou-lhe a testa e a calva. Pegou aquele paninho que dá brilho final nos sapatos e com ele enxugou o próprio suor, que era abundante.

Com o mesmo pano, executou com maestria aqueles movimentos rápidos em torno da biqueira, mas a todo instante o usava para enxugar-se — caso contrário, o suor inundaria o meu cromo italiano.

E foi assim que a testa e a calva do valente filho do povo ficaram manchadas de graxa e o meu sapato adquiriu um brilho de espelho à custa do suor alheio. Nunca tive sapatos tão brilhantes, tão dignamente suados.

Na hora de pagar, alegando não ter nota menor, deixei-lhe um troco generoso. Ele me olhou espantado, retribuiu a gorjeta me desejando em dobro tudo o que eu viesse a precisar nos restos dos meus dias.

Saí daquela cadeira com um baita sentimento de culpa. Que diabo, meus sapatos não estavam tão sujos assim, por míseros tostões, fizera um filho do povo suar para ganhar seu pão. Olhei meus sapatos e tive vergonha daquele brilho humano, salgado como lágrima.



O texto acima foi publicado no jornal "Folha de São Paulo", edição de 19/02/2001, e faz parte do livro "Figuras do Brasil – 80 autores em 80 anos de Folha", Publifolhas – São Paulo, 2001, pág. 319, organização de Arthur Nestrovski. Disponível em http://www.releituras.com/cony_suor.asp. Acesso em 07abr2015

127 **SESSÃO EXTRA**

Thalita Rebouças
thalitareboucas@extra.inf.br

Haja paciência!

► Na fila do banco, mulher mal-humorada puxa assunto com quem? Comigo, claro!
— Eu não su-por-to gente que fala: “Oi”.
— Oi? — retruquei automaticamente, não tinha entendido o que acabara de ouvir.
— Você só pode estar brincando!
— bronqueou: — Acabei de dizer que não su-por-to gente que fala “Oi” quando não entende alguma coisa. Ai vem você e fala o quê? “Oi”. Pô!
Pô.
Deu muita vontade (mas muita, muita mesmo) de falar “Oi” de novo. Mas não falei.
— Por que a senhora não gosta?
— É coisa de gente burra. E não tenho paciência pra gente burra.
— A senhora está me chamando de burra, então? Acabei de falar “Oi”.
— Se a carapuça serviu... Fofaaaa!
Ser chamada de burra por uma desconhecida às dez da manhã. Tai uma maneira supergostosa de começar o dia.
— Minha filha, a questão não é o “Oi” em si, é a falta de vocabulário das pessoas que me angustia! “Oi” é para cumprimentar, para saudar um ser-humanozinho que se aproxima! Não nasceu para ser usado numa falha momentânea de percepção auditiva! Dizer “Oi” é a mesma coisa que dizer “Olá”. Você diz “Olá” quando não entende alguma frase, por acaso?
Não ouvi mais nada depois de “Falha momentânea de percepção auditiva”. E olha que ela mandou um: “Saudar um ser-humanozinho que se aproxima”, pelo qual foi difícil passar batida.
— Entendi — menti. Impossível entender uma mulher ficar tão irritada com um hábito absolutamente normal dos seres humanozinhos: — O que a senhora gostaria que as pessoas dissessem?
— Perdão, não entendi o que o senhora falou. Por obséquio, a senhora pode repetir? “Oi” não é co-e-ren-te. Oi não é cor-re-to! Que mu-lher ma-lu-ca!
— Mas é uma palavra curta que...
— Então vai de perdão, pô! — aumentou o tom da voz, chamando a atenção de todos: — Mas, pelo amor de Deus, pela paz dos homens, pela queda do preço do tomate-cereja, não diga “Oi”! Vamos melhorar esse país! Tanta coisa pra se preocupar com o país e ela preocupada com o “Oi”. O “Oi”!
— Próximo! — chamou o caixa. Não resisti:
— Tchau! — exclamei, antes de espetar: — Tchau pode, né? Ela me olhou de cima a baixo com desdém, encaminhou-se para o caixa e nem me respondeu.



Prova de amizade

A amizade feminina sempre gerou controvérsias. Tem gente que acha que mulher é mais fiel do que o homem em tudo, inclusive em relação às amigas. E há os que acreditam que não existe amizade feminina, que elas são o que se chama de inimigas íntimas. É uma discussão antiga que até hoje permanece inconclusa. Somos amigas ou concorrentes? Qual é a maior prova de amizade que uma amiga pode dar? Muitas respondem: não esconder nada, nem mesmo se vir o marido da amiga com outra. Tem que contar.

Mas eu não conto. Nunca testemunhei um adulto, mas se vir, não conto. E é por deixar clara essa minha posição que muitas amigas me olham enviesado, questionando minha amizade. Sorry, guriás, não conto.

Você está num restaurante badalado e encontra o marido da sua melhor amiga num papo animado com uma morena decotada até o umbigo. Não conto. Se ele escolheu um local tão frequentado, não deve ter nada a esconder, é uma cliente, uma cunhada, a irmã dele que mora em Minas. Mas se ele escolheu este restaurante justamente para não levantar suspeitas? Sou péssima em charadas. Não conto e fim.

Você para num boteco de estrada quando dá de cara com o namorado da sua amiga no maior amasso com a garçonete. Não conto. E se ele terminou com sua amiga

ontem à noite e você não ficou sabendo? E se essa for a verdadeira esposa dele e sua amiga é que é a outra? E se for um irmão gêmeo? Não conto.

Você está parada no sinal quando vê o carro do marido da sua melhor amiga saindo de um motel. Você conheceu a marca, você sabe a placa, o carro é dele. Nem um pio. E se ele tiver emprestado o carro? E se tiverem roubado? E se ele estiver com a própria? Ou com um homem? Não sou louca de meter a mão nessa cumbuca.

Você está numa festa quando lhe apresentam Bia, 13 anos, fruto de um caso extraconjugal do marido da sua prima, que no altar jurou odiar crianças e a fez aposentar a ideia de ser mãe. É um cretino, mas não conto. E se sua prima sabe de tudo e não quer comentários? E se for calúnia? Fizeram teste de DNA? Então não conto.

Seu marido chega alegriinho do bar e dá o serviço: entrega todas as sacanagens que o melhor amigo dele apronta, cuja vítima é sua grande amiga de infância. Você trai a confiança do seu marido e conta tudo para ela? Não conto. E se o cara estava blefando e o seu marido, alcoolezado, não percebeu? E se foram só casos passageiros e ele for apaixonado de verdade por sua amiga? E se ela também não for santa? Boquinha fechada.

Qual o castigo que eu mereço? Também não me contem nada.

Abril de 1998

Noiva cadáver



CARPINEJAR

carpinejar@terra.com.br
[@fabriciocarpinejar](https://www.facebook.com/fabriciocarpinejar)
[@carpinejar](https://www.instagram.com/carpinejar)
[/fabriciocarpinejar](https://www.facebook.com/fabriciocarpinejar)

Fingir felicidade é mais amargo do que a tristeza. Um veneno para almas sensíveis durante uma separação.

Fui numa festa na Woods, em Porto Alegre. Sertanja e à fantasia, ou seja, com todos os ingredientes para me sentir deslocado. Não tinha como demonstrar euforia. Poderia rir com a boca, não com os

olhos, que é o meu riso mais verdadeiro. Poderia rir como quem ri para tirar uma fotografia (obedecendo ao x), não como quem ri observando sua amada (admirando o y).

Entre gladiadoras, policiais, branca de neve e indígenas, o que mais vi foi noiva cadáver. Não se trata de uma fantasia, mas um estado de espírito, um matrimônio doentio com o lado escuro do amor.

Representavam mulheres recém separadas que forçavam a barra de sua alegria, estavam mais interessadas em se vingarem do ex com fotos no instagram ou marcações no Facebook, estavam desesperadas procurando uma porta de incêndio da sua fossa com beijos fáceis ou sexo louco.

Falei com uma guria na

escada, e ela terminou a relação há duas semanas. Falei com outra na frente do bar e ela encerrou um romance há um mês. Falei com mais uma fantasiada na fila do banheiro e ela lamentava o fim de seu namoro na semana passada. Entrei num camarote com cara de purgatório, penadas peladas. Aquela nudez proposital não me convencia. Os cílios postiços escondiam o caminho das lágrimas.

Elas não se movimentavam com a liberdade das palavras. Suas pulseiras brilhantes da casa noturna lembravam algemas de casos mal resolvidos. Ostentavam um contentamento fictício, que é diferente de ser feliz.

Não achariam ali sua solução, seu remédio. Tampouco

descejavam trair o amor despedaçado, confinadas nas lembranças dos seus antigos parceiros. Por mais que rebolessem e se agachassem nas grades, o que se notava com nitidez é que berravam as músicas de dor de cotovelo. Conheciam quem pede socorro. Eram mulheres casadas por dentro fingindo solteirice por fora.

No luto, o melhor é ficar em casa. O melhor é destruir um pote de sorvete e assistir a um filme romântico de pijama. O melhor é se tocar em segredo debaixo das cobertas, depois do choro. O melhor é não conferir o espelho e repetir os lamentos para os melhores amigos. O melhor é desparecer para se acostumar com o fim ou reencontrar o início.

Jamais se violentar socialmente buscando ser agradável. Jamais chamar vítimas para ocupar o próprio lugar. Jamais tripudiar o que aconteceu de errado com novos pretendentes.

Jamais trazer para perto quem não tem nada a ver com sua angústia.

Reparar, enquanto é tempo, que você ainda está contamnada, ainda está reagindo à separação, ainda quer provocar atenção do ex, ainda vem conversando com os problemas do passado.

Não se envolva com rapidez para aumentar a culpa: quantos corações você precisa destruir para refazer o seu?

O impulso de sair de qualquer jeito do sofrimento lhe fará sofrer muito mais.

Pais preferem brinquedo 'antigo' a eletrônico para presentear crianças

Pesquisa do Mercado Livre com 2 mil consumidores apontou tendência. De um lado, está bonecas e carrinhos; de outro, smartphones e tablets. Do G1, em São Paulo

Se depender dos pais, as crianças que querem tablets e jogos eletrônicos poderão acabar ganhando de presente no **Dia das Crianças** bonecas e carrinhos. Os brinquedos tradicionais e educativos tem recebido tanta atenção dos pais quantos os eletrônicos, segundo pesquisa do Mercado Livre.

Dos 2 mil consumidores entrevistados pela plataforma, 35,6% disseram que preferem comprar brinquedos tradicionais e educativos, enquanto 35,5% afirmaram que pensam em presentear seus filhos com eletrônicos.

Fazem parte do grupo dos tradicionais bonecas, carrinhos, kits de pintura, jogos de tabuleiro. O grupo dos analógicos caiu no gosto dos pais e bateu os eletrônicos, que, segundo o Mercado Livre, vinham sendo os queridinhos para presente em datas como o Dia dos Pais, das Mães e dos Namorados.

Do grupo dos brinquedos conectados, os pais disseram que os preferidos são os smartphones, tablets e videogames. Players de MP3 e de MP4, TVs e notebooks correm por fora. A maioria dos pais (60%) disse pretender gastar entre R\$ 50 e R\$ 200.

Fonte: <http://g1.globo.com/dia-das-criancas/2013/noticia/2013/10/pais-preferem-brinquedo-antigo-eletronico-para-presentear-criancas.html>

ANEXO F

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como é que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.
O garoto procurou dentro do papel de embrulho.
— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.
— O que é que ela faz?
— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.
— O quê?
— Controla, chuta...
— Ah, então é uma bola.
— Claro que é uma bola.
— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.
— Você pensou que fosse o quê?
— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

VERISSIMO, Luis Fernando. *Comédias para ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Bruxas não existem

Moacyr Scliar



Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-689866.shtml>

ANEXO H

Prioridades

Muito do que gastamos (e nos desgastamos) nesse consumismo feroz podia ser negociado com a gente mesmo: uma hora de alegria em troca daquele sapato. Uma tarde de amor em troca da prestação do carro do ano; um fim de semana em família em lugar daquele trabalho extra que está me matando e ainda por cima detesto.

Não sei se sou otimista demais, ou fora da realidade. Mas, à medida que fui gostando mais do meu jeans, camiseta e mocassins, me agitando menos, querendo ter menos, fui ficando mais tranquila e mais divertida. Sapato e roupa simbolizam bem mais do que isso que são: representam uma escolha de vida, uma postura interior.

Nunca fui modelo de nada, graças a Deus. Mas amadurecer me obrigou a fazer muita faxina nos armários da alma e na bolsa também. Resistir a certas tentações é burrice; mas fugir de outras pode ser crescimento, e muito mais alegria.

Cada um que examine o baú de suas prioridades, e faça a arrumação que quiser ou puder.

Que seja para aliviar a vida, o coração e o pensamento - não para inventar de acumular ali mais alguns compromissos estéreis e mortais.

LUFT, Lya. *Pensar é Transgredir*. Editora Record. Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/interna/0,,OI301073-EI1538,00.html>> Acesso em 07abr2015.

ANEXO I

O maior mico do mundo

Pouco depois de ver o convite para o enterro do Vidigal no jornal e comentar com a mulher “acho que esse Vidigal eu conheci”, Rubens recebeu um telefonema. Da viúva do Vidigal. Enquanto Rubens fazia uma careta de espanto para a mulher, a viúva do Vidigal falava muito nele, e perguntava se podia lhe pedir um favor.

- Claro, claro.

A viúva então disse que um dos últimos pedidos do Vidigal fora que ele, Rubens, cantasse no seu enterro.

- Que eu?

- Cantasse no enterro dele.

- Mas eu...

- Ele disse que você saberia o que cantar. Que era só dizer “aquela música” e você saberia.

- Bom, eu...

- Posso contar com você? O enterro é às cinco.

Depois de saber qual era o pedido da viúva do Vidigal, a mulher do Rubens perguntou, incrédula:

- E você disse “sim”?!

- O que eu poderia dizer? Foi o último pedido do Vidigal!

- E que música é essa?

- Não me lembro. Mal me lembro do Vidigal!

- Mas Rubens, você não sabe cantar. Você desafina no *Samba de uma nota só*. No *Parabéns a você!*

- Eu sei. Eu sei!

- E você vai assim mesmo?

- Agora está prometido.

No carro a caminho do cemitério, Rubens tentava se lembrar. Qual seria “aquela música”? Se ao menos se lembrasse da época em que andara com o Vidigal. Sabendo a época, localizaria a música. Ou improvisaria uma na hora. Talvez *Samba de uma nota só*, só a primeira parte? Não, não ficaria bem. *Parabéns a você* muito menos. Qual era a música? Qual era a música? E Rubens se aproximava do cemitério como um kamikaze se aproximando do alvo.

Ela se enganou, pensou Rubens. Ou o Vidigal se enganou. Não era eu que cantava a música. Era outro. Mas quem? Não se lembrava de ninguém cantando, na época em que ele andava com o Vidigal e a turma se reunia no... no... Esquecera até o nome do bar! Ninguém daquela turma cantava. Devia ser outra turma. Era isso. O Vidigal, à beira da morte, confundira as coisas. O cantor era de uma outra turma.

O cemitério cada vez mais perto. Não vou, pensou Rubens. Não preciso ir. Foi um engano. Dou meia-volta agora, depois invento uma desculpa se a viúva do Vidigal me cobrar. O carro quebrou. Fiquei afônico. Fui sequestrado. Mas não. Não podia deixar o Vidigal sem a sua música, fosse ela qual fosse. A viúva contava com ele. Devia aquilo ao Vidigal. Amigo é amigo, mesmo quando a gente mal se lembra quem era. E estava prometido.

O velório cheio. A viúva o recebeu com um beijo agradecido. Aquilo significaria muito para o Vidigal. E perguntou, baixinho:

- Não trouxe o violão?

Rubens estava tomado por uma espécie de frenesi suicida. Tinha certeza de uma coisa: nunca, em toda a história do mundo, alguém pagara um mico como aquele. Mas agora não podia recuar. Limpou a garganta e disse:

- Não. Vai *a capella* mesmo.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O maior mico do mundo*. Diálogos Impossíveis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p 37-39.

ANEXO J

O amor acaba

O amor acaba. Numa esquina, por exemplo, num domingo de lua nova, depois de teatro e silêncio; acaba em cafés engordurados, diferentes dos parques de ouro onde começou a pulsar; de repente, ao meio do cigarro que ele atira de raiva contra um automóvel ou que ela esmaga no cinzeiro repleto, polvilhando de cinzas o escarlate das unhas; na acidez da aurora tropical, depois duma noite votada à alegria póstuma, que não veio; e acaba o amor no desenlace das mãos no cinema, como tentáculos saciados, e elas se movimentam no escuro como dois polvos de solidão; como se as mãos soubessem antes que o amor tinha acabado; na insônia dos braços luminosos do relógio; e acaba o amor nas sorveterias diante do colorido *iceberg*, entre frisos de alumínio e espelhos monótonos; e no olhar do cavaleiro errante que passou pela pensão; às vezes acaba o amor nos braços torturados de Jesus, filho crucificado de todas as mulheres; mecanicamente, no elevador, como se lhe faltasse energia; no andar diferente da irmã dentro de casa o amor pode acabar; na epifania¹ da pretensão ridícula dos bigodes; nas ligas, nas cintas, nos brincos e nas silabadas femininas; quando a alma se habitua às províncias empoeiradas da Ásia, onde o amor pode ser outra coisa, o amor pode acabar; na compulsão da simplicidade simplesmente; no sábado, depois de três goles mornos de gim à beira da piscina; no filho tantas vezes semeado, às vezes vingado por alguns dias, mas que não floresceu, abrindo parágrafos de ódio inexplicável entre o pólen e o gineceu de duas flores; em apartamentos refrigerados, atapetados, aturdidos de delicadezas, onde há mais encanto que desejo; e o amor acaba na poeira que vertem os crepúsculos, caindo imperceptível no beijo de ir e vir; em salas esmaltadas com sangue, suor e desespero; nos roteiros do tédio para o tédio, na barca, no trem, no ônibus, ida e volta de nada para nada; em cavernas de sala e quarto conjugados o amor se eriça e acaba; no inferno o amor não começa; na usura o amor se dissolve; em Brasília o amor pode virar pó; no Rio, frivolidade; em Belo Horizonte, remorso; em São Paulo, dinheiro; uma carta que chegou depois, o amor acaba; uma carta que chegou antes, e o amor acaba; na descontrolada fantasia da libido; às vezes acaba na mesma música que começou, com o mesmo drinque, diante dos mesmos cisnes; e muitas vezes acaba em ouro e diamante, dispersado entre astros; e acaba nas encruzilhadas de Paris, Londres, Nova Iorque; no coração que se dilata e quebra, e o médico sentencia imprestável para o amor; e acaba no longo périplo, tocando em todos os portos, até se desfazer em mares gelados; e acaba depois que se viu a bruma que veste o mundo; na janela que se abre, na janela que se fecha; às vezes não acaba e é simplesmente

esquecido como um espelho de bolsa, que continua reverberando sem razão até que alguém, humilde, o carregue consigo; às vezes o amor acaba como se fora melhor nunca ter existido; mas pode acabar com doçura e esperança; uma palavra, muda ou articulada, e acaba o amor; na verdade; o álcool; de manhã, de tarde, de noite; na floração excessiva da primavera; no abuso do verão; na dissonância do outono; no conforto do inverno; em todos os lugares o amor acaba; a qualquer hora o amor acaba; por qualquer motivo o amor acaba; para recomeçar em todos os lugares e a qualquer minuto o amor acaba.

1. No sentido literário, epifania é um momento privilegiado de revelação quando ocorre um evento que “ilumina” a vida da personagem.

CAMPOS, Paulo Mendes. *O amor acaba - Crônicas líricas e existenciais*. 2ª- ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ANEXO K

Peladas

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de velhos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: “Eu jogo na linha! eu sou o Lula!; no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe”. Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: “Copa Rio-Oficial”, “FIFA — Especial”. Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um velho com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

NOGUEIRA, Armando. *Os melhores da crônica brasileira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

SLIDES APRESENTADOS NO 5º ENCONTRO

<p>Brujas não existem</p>  <p>Autor: Mosecy Schar</p>	<p>1</p> <p>ex Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.</p>	<p>6</p> <p>ex Dividido o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, mobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorri.</p>
<p>ex Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquiando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteira que morava numa casinha cantado aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".</p>	<p>2</p> <p>- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguimos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gerônimo, era o último.</p>	<p>7</p> <p>ex Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, dei-me de acreditar em bruxas. E tomei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.</p>
<p>ex Era muito feia, ela, gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinho. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.</p>	<p>3</p> <p>E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Cramendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, cambalhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Aquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.</p>	<p>8</p> <p>ex Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, dei-me de acreditar em bruxas. E tomei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.</p>
<p>ex Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".</p>	<p>4</p> <p>ex Em um momento, ela estava junto a mim, transformada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. A-gachou-se junto a mim e começou a e-animá-la com uma habilidade surpreendente.</p>	<p>9</p>  <p>Mosecy Schar, autor desta crônica, foi um grande escritor e teve mais de 70 livros publicados. Nascido em Porto Alegre, em 23 de março de 1937, dentre outros feitos, ganhou o Prêmio Jabuti quatro vezes e foi membro da Academia Brasileira de Letras (ABL). Mosecy morreu em 27 de fevereiro de 2011.</p>
<p>ex Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente.</p>	<p>5</p> <p>- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Foi enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.</p> 	<p>10</p> <p>Um caso de burro</p>  <p>Autor: Melchior de Azeis</p>
<p>ex Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente.</p>	<p>5</p> <p>- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Foi enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.</p> 	<p>10</p> <p>Um caso de burro</p>  <p>Autor: Melchior de Azeis</p>

Quinta-feira à tarde, pouco mais de três horas, vi uma coisa tão interessante, que determinei logo de começar por ela esta crônica. Agora, porém, no momento de pegar na pena, receio achar no leitor menor gosto que eu para um espetáculo, que lhe pareça vulgar, e porventura torpe. Relieve a importância, os gostos não são iguais.

16

Diga-se a verdade; não o fez — ao menos enquanto ali estive, que foram poucos minutos. Esses poucos minutos, porém, valeram por uma hora ou duas. Se há justiça na Terra valerão por um século, tal foi a descoberta que me pareceu fazer, e aqui deixo recomendada a os estudiosos.

21

"Passando a condemnar a elevação de ações, não acho em mim a menor lembrança de haver pensado sequer na perturbação da paz pública. Além de ser a minha bióide contrária a armazéns, a própria reflexão me diz que não haveria nenhuma revolução debarado os direitos do burro, tais direitos não existem. Nenhum golpe de estado foi dado em favor dele, nenhuma coroa os obrigou. Monarquia, democracia, oligarquia, nenhuma forma de governo, teve em conta os interesses da animal espécie.

26

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estava deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo.

17

O que me pareceu, é que o burro fazia exame de consciência. Indiferente aos curiosos, como ao capim e à água, tinha no olhar a expressão dos meditativos. Era um trabalho intenso e profundo. Este remoque popular: por pensar morreu um burro mostra que o fenômeno foi mal entendido dos que a princípio o viam; o pensamento não é a causa da morte, a morte é que o torna necessário.

22

Qualquer que seja o regime, ronca o pau. O pau é a minha instituição um pouco temperada pela teima que é, em resumo, o meu único defeito. Quando não temava, mordida o freio dando assim um bonito exemplo de submissão e conformidade. Nunca perguntei por sói nem chavara; bastava sentir o freio nos tiffuri ou o apito do bonde, para sair logo. Ah! aqui os males que não fiz, vejamos os bens que pratiquei."

27

Os ossos fuvavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxamente, que parecia estar próximo do fim.



18

Quanto à matéria do pensamento, não há dúvidas que é o exame da consciência. Agora, qual foi o exame da consciência daquele burro, é o que presumo ter lido no escasso tempo que ali gastei. Sou outro Champollion, porventura maior; não decifrei palavras escritas, mas ideias íntimas de criatura que não podia exprimi-las verbalmente.

23

"A mais de uma aventura amorosa teres servido, levando depressa o tiffuri e o namorado à casa da namorada — ou simplesmente empacando em lugar onde o moço que ia ao bonde podia murar a moça que estava na janela. Não poucos devotes teres condescido para longe, de um creador impetuoso. Enunciaste filosofia a muita gente, esta filosofia que consiste na gravidade do porte e na queitação dos sentidos. Quando algum homem, desses que chamam patibulos, queria fazer ruir os amigos, fui sempre em auxílio dele, deixando que me dessem tapas e fustadas na cara. Em fim..."

28

Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado inteiramente; alguma piedade houve no dono ou quem quer que seja que o deixou na praça, com essa última reflexão à vista. Não foi pequena ação. Se o autor delatê homem que leia crônicas, e acaso ler esta, receba daqui um aperto de mão. O burro não comeu do capim, nem bebeu da água; estava já para outros capins e outras águas em campos mais largos e eternos.

19

E disse o burro consigo:
"Por mais que vasculhe a consciência, não acho pecado que mereça remorso. Não furto, não menti, não matei, não caluniei, não ofendi nenhuma pessoa. Em toda a minha vida, se de três coisas, foi o mais, isso mesmo antes haver aprendido manufaturas de cidade e de saber o destino do verdadeiro burro, que é apauhar e calar."

24

Não percebi o resto, e fui andando, não menos alvoroçado que pesaroso. Contento da descoberta, não podia furta-me à tristeza de ver que um burro tão bom pensador ia morrer. A consideração porém, principiai, fez-me ver que os que ficaram não seriam menos exemplares do que esse. Por que se não investigará mais profundamente o moral do burro? Da abelha já se escreveu que é superior ao homem, e da formiga também, coletivamente falando, isto é, que as suas instituições políticas são superiores às nossas, mais racionais. Por que não sucederá o mesmo ao burro, que é maior?

29

Mia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava um vara, e se não sentia o desejo de dar com ela na anca do burro para espartá-lo, então eu não sei conhecer nenhum, porque ele não estava do lado do pescop, mas justamente do lado da anca.



20

Quando ao burro, usei dele como linguagem. Ultimamente é que percebi que me não entendiam, e continuei a murrar por ser coitume velho, não com ideia de agravar ninguém. Nunca dei com homem no dia. Quando passei do tiffuri ao bonde, houve algumas vezes homem morto ou pisado na rua, mas a prova de que a culpa não era minha, é que nunca segui o coituro na fuga; deixava-me estar aguaradando autoridade."

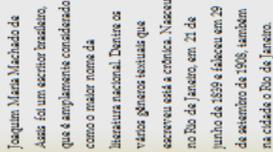
25

Sexta-feira, passando pela Praça Quinze de Novembro, abtei o animal já morto.

30

Dois minutos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem medo. De tarde já não havia cadáver nem nada. Assim passaram os trabalhos deste mundo. Sem exagerar o mérito do finado, forçava a dizer que, se ele não inventou a pólvora, também não inventou a dinamite. Já é alguma coisa neste final de século. Pesquisem! *in* paz.

31



Joaquim Maria Machado de Assis foi um escritor brasileiro, que é amplamente considerado como o maior nome da literatura nacional. Denúncia os vários gêneros textuais que escreveu sob a crônica. Nasceu no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1839 e faleceu em 29 de setembro de 1908, também na cidade o Rio de Janeiro.

32

Exemplo: Quando o árbitro apitou, a bola já **entrara**.
Esse "**entrara**" é o pretérito mais-que-perfeito. Significa "tinha" ou "havia entrado". Quando o árbitro apitou (pretérito perfeito), a bola já **tinha**, já **havia entrado**, a bola **entrara** (pretérito mais-que-perfeito).
O pretérito perfeito indica um momento determinado do passado: "...o árbitro apitou...".
O pretérito mais-que-perfeito indica um momento antes do pretérito perfeito: "... a bola já **entrara**."

37

Todo mundo estudou, na escola primária e no primeiro grau, os tempos verbais (presente, passado e futuro). O passado ou pretérito, se divide em **pretérito imperfeito**, **pretérito perfeito** e **pretérito mais-que-perfeito**.

Por que esses nomes?

O tempo pretérito mais-que-perfeito não tem esse nome porque é mais perfeito, porque é perfeitíssimo. Vejamos um exemplo:

Quando o árbitro apitou, a bola já **entrara**.

36

Dúvidas frequentes

Aspectos formais da escrita

Dúvidas frequentes:

Leia o fragmento de texto abaixo atentamente:

Aquela menina é um artista muito abalado. Todos tinham a impressão de que ele conseguiria passar um dia todo fazendo trabalhos artísticos. "O nome disso é talento", disse sua mãe orgulhosa. Ela conta que não estudou muito, e que seu filho tem todo esse talento sem mesmo ter frequentado a escola de belas artes.

34

Agora observe o fragmento reescrito:

Aquela menina é um artista muito **abalado**. Todos tinham a **impressão** de que ele conseguiria **passar** **em** um dia todo **fazendo** **trabalhos** **artísticos**. "O nome disso é **talento**", disse sua mãe orgulhosa. Ela conta que não estudou muito, e que seu filho gostaria muito de frequentar a **Escola de Belas Artes**.

35

Já o **Futuro do Presente (simples)** - Emuncia um fato que deve ocorrer num tempo vindouro com relação ao momento atual. Por exemplo:

Ele **estudará** as lições amanhã.

O **Futuro do Presente (composto)** - Emuncia um fato que deve ocorrer posteriormente a um momento atual, mas; já terminado antes de outro fato futuro. Por exemplo:

Antes de botar o sinal, os alunos já **terão terminado** o texto.

38

ANEXO M

Tabela de Critérios para avaliação dos textos

CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRIÇÃO
Um olhar sobre o cotidiano	1,0	A crônica trata de um tema cotidiano, de forma singular?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva <ul style="list-style-type: none"> • O texto aborda características da sociedade local ou de modo geral? • O autor observa, de forma inusitada e pessoal, algum detalhe do cotidiano? • O fato contado foi descrito de maneira interessante para o leitor? • As ideias e conteúdos expostos contribuem para a construção do tipo de crônica escolhido?
	2,5	Adequação linguística <ul style="list-style-type: none"> • A situação foi narrada de modo claro?
Marcas de autoria	2,0	<ul style="list-style-type: none"> • O autor se posiciona como alguém que quer surpreender o leitor para quem escreve, com um olhar próprio sobre o fato descrito? • As ideias e conteúdos apresentados estão organizados para atrair, fazer refletir, mobilizar, criar cumplicidade com o leitor? • O título da crônica motiva a leitura?
Convenções da escrita (norma culta da língua)	1,5	O texto rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) com o propósito de contribuir com a produção de sentidos do texto?

Fonte: LAGINESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de texto** / equipe de produção da Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa. 4ª ed. – São Paulo: Cenpec, 2014.

ANEXO N - QUADRO DE RESULTADOS DOS DESEMPENHOS EM MATEMÁTICA, LEITURA E CIÊNCIAS - ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	Mathematics				Reading		Science	
	Mean score in PISA 2012	Share of low-achievers (Below Level 2)	Share of top-performers in mathematics (Level 5 or 6)	Annualised change	Mean score in PISA 2012	Annualised change	Mean score in PISA 2012	Annualised change
OECD average	494	23.1	12.6	-0.3	496	0.3	501	0.5
Shanghai-China	613	3.8	55.4	4.2	570	4.6	580	1.8
Singapore	573	8.3	40.0	3.8	542	5.4	551	3.3
Hong Kong-China	561	8.5	33.7	1.3	545	2.3	555	2.1
Chinese Taipei	560	12.8	37.2	1.7	523	4.5	523	-1.5
Korea	554	9.1	30.9	1.1	536	0.9	538	2.6
Macao-China	538	10.8	24.3	1.0	509	0.8	521	1.6
Japan	536	11.1	23.7	0.4	538	1.5	547	2.6
Liechtenstein	535	14.1	24.8	0.3	516	1.3	525	0.4
Switzerland	531	12.4	21.4	0.6	509	1.0	515	0.6
Netherlands	523	14.8	19.3	-1.6	511	-0.1	522	-0.5
Estonia	521	10.5	14.6	0.9	516	2.4	541	1.5
Finland	519	12.3	15.3	-2.8	524	-1.7	545	-3.0
Canada	518	13.8	16.4	-1.4	523	-0.9	525	-1.5
Poland	518	14.4	16.7	2.6	518	2.8	526	4.6
Belgium	515	18.9	19.4	-1.6	509	0.1	505	-0.8
Germany	514	17.7	17.5	1.4	508	1.8	524	1.4
Viet Nam	511	14.2	13.3	m	508	m	528	m
Austria	506	18.7	14.3	0.0	490	-0.2	506	-0.8
Australia	504	19.7	14.8	-2.2	512	-1.4	521	-0.9
Ireland	501	16.9	10.7	-0.6	523	-0.9	522	2.3
Slovenia	501	20.1	13.7	-0.6	481	-2.2	514	-0.8
Denmark	500	16.8	10.0	-1.8	496	0.1	498	0.4
New Zealand	500	22.6	15.0	-2.5	512	-1.1	516	-2.5
Czech Republic	499	21.0	12.9	-2.5	493	-0.5	508	-1.0
France	495	22.4	12.9	-1.5	505	0.0	499	0.6
United Kingdom	494	21.8	11.8	-0.3	499	0.7	514	-0.1
Iceland	493	21.5	11.2	-2.2	483	-1.3	478	-2.0
Latvia	491	19.9	8.0	0.5	489	1.9	502	2.0
Luxembourg	490	24.3	11.2	-0.3	488	0.7	491	0.9
Norway	489	22.3	9.4	-0.3	504	0.1	495	1.3
Portugal	487	24.9	10.6	2.8	488	1.6	489	2.5
Italy	485	24.7	9.9	2.7	490	0.5	494	3.0
Spain	484	23.6	8.0	0.1	488	-0.3	496	1.3
Russian Federation	482	24.0	7.8	1.1	475	1.1	486	1.0
Slovak Republic	482	27.5	11.0	-1.4	463	-0.1	471	-2.7
United States	481	25.8	8.8	0.3	498	-0.3	497	1.4
Lithuania	479	26.0	8.1	-1.4	477	1.1	496	1.3
Sweden	478	27.1	8.0	-3.3	483	-2.8	485	-3.1
Hungary	477	28.1	9.3	-1.3	488	1.0	494	-1.6
Croatia	471	29.9	7.0	0.6	485	1.2	491	-0.3
Israel	466	33.5	9.4	4.2	486	3.7	470	2.8
Greece	453	35.7	3.9	1.1	477	0.5	467	-1.1
Serbia	449	38.9	4.6	2.2	446	7.6	445	1.5
Turkey	448	42.0	5.9	3.2	475	4.1	463	6.4
Romania	445	40.8	3.2	4.9	438	1.1	439	3.4
Cyprus	440	42.0	3.7	m	449	m	438	m
Bulgaria	439	43.8	4.1	4.2	436	0.4	446	2.0
United Arab Emirates	434	46.3	3.5	m	442	m	448	m
Kazakhstan	432	45.2	0.9	9.0	393	0.8	425	8.1
Thailand	427	49.7	2.6	1.0	441	1.1	444	3.9
Chile	423	51.5	1.6	1.9	441	3.1	445	1.1
Malaysia	421	51.8	1.3	8.1	398	-7.8	420	-1.4
Mexico	413	54.7	0.6	3.1	424	1.1	415	0.9
Montenegro	410	56.6	1.0	1.7	422	5.0	410	-0.3
Uruguay	409	55.8	1.4	-1.4	411	-1.8	416	-2.1
Costa Rica	407	59.9	0.6	-1.2	441	-1.0	429	-0.6
Albania	394	60.7	0.8	5.6	394	4.1	397	2.2
Brazil	391	67.1	0.8	4.1	410	1.2	405	2.3
Argentina	388	66.5	0.3	1.2	396	-1.6	406	2.4
Tunisia	388	67.7	0.8	3.1	404	3.8	398	2.2
Jordan	386	68.6	0.6	0.2	399	-0.3	409	-2.1
Colombia	376	73.8	0.3	1.1	403	3.0	399	1.8
Qatar	376	69.6	2.0	9.2	388	12.0	384	5.4
Indonesia	375	75.7	0.3	0.7	396	2.3	382	-1.9
Peru	368	74.6	0.6	1.0	384	5.2	373	1.3

Countries and economies are ranked in descending order of the mathematics mean score in PISA 2012.

Source: OECD PISA 2012 database, Tables I.2.1a, I.2.1b, I.2.3a, I.2.3b, I.4.3a, I.4.3b, I.5.3a and I.5.3b.

Fonte: <http://www.oecd.org/brazil/PISA-2012-results-brazil.pdf>

ANEXO O

Tabela 5 – Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial		
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.136
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
2013	50.042.448	7.590.600	2.730.119	4.860.481	29.069.281	15.764.926	13.304.355	8.312.815	1.102.661	2.447.792	1.324.878	194.421	648.921
Δ% 2012/2013	-1,0	4,0	7,5	2,2	-2,1	-1,6	-2,8	-0,8	3,7	-4,4	-1,6	-2,6	4,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos> - Censo Escolar da Educação Básica de 2013.

ANEXO P

Registros fotográficos dos módulos realizados durante a aplicação das Sequências Didáticas



Figura 14: Momento de escrita em sala de aula - turma A



Figura 15: Audição em sala de aula das crônicas propostas

Escrevendo suas crônicas no laboratório de informática

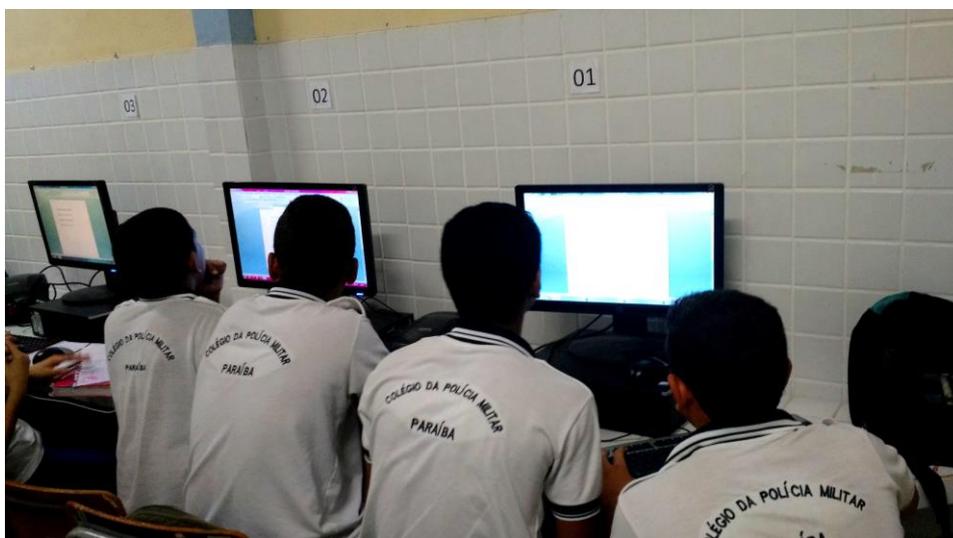


Figura 16: Alunos redigindo suas crônicas no laboratório de informática

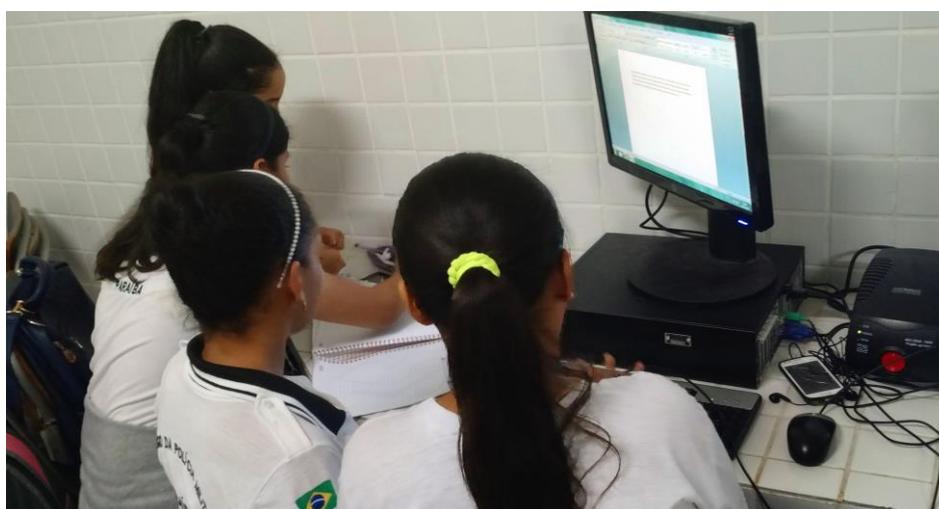


Figura 17: Alunos redigindo suas crônicas no laboratório de informática