



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA DE LOURDES SODRÉ

**A PRODUÇÃO DO DISCURSO NARRADO/COMENTADO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL A
PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA**

BELEM

2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA DE LOURDES SODRÉ

**A PRODUÇÃO DO DISCURSO NARRADO/COMENTADO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL A
PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens Letramentos”.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

BELÉM

2018

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S679p

Sodré, Maria de Lourdes.

A produção do discurso narrado/comentado: uma proposta de ensino para alunos do nível fundamental a partir do gênero crônica / Maria de Lourdes Sodré. — 2019.
163 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Iaci de Nazaré da Silva Abdon
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Produção escrita. . 2. Construção de narrativas.. 3. Ética.. 4. Ensino-aprendizagem. I. Título.

CDD 400

MARIA DE LOURDES SODRÉ

**A PRODUÇÃO DO DISCURSO NARRADO/COMENTADO:
UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA ALUNOS DO NÍVEL FUNDAMENTAL A
PARTIR DO GÊNERO CRÔNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon.

Data da avaliação: 28/ 03/ 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Iaci de Nazaré Silva Abdon (orientadora)
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Áustria Rodrigues Brito (membro externo)
Universidade Federal do Sul e Sudoeste do Pará

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina França S. Rodrigues (membro interno)
Universidade Federal do Pará

Belém
2018

A Vocês, Larissa Gabriela e Patrick Gabriel, que são a minha fortaleza, a minha razão de viver, que despertam em mim os sentimentos mais profundos e sempre me apoiam na busca por meus sonhos. Dedico a vocês, meus filhos, com todo o meu amor de sempre.

Ao meu pai, Irineu (in memoriam), e minha mãe, Maria Guadalupe, pelos exemplos de vida que me guiam a existência.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, por ter me dado força para superar todas as dificuldades nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus filhos, Patrick Gabriel e Larissa Gabriela, ao meu companheiro, Raimundo Teixeira, pelo incentivo, carinho, apoio, e paciência nos momentos de ausência. Amo vocês!

A minha família por entender minhas ausências durante a realização deste trabalho. E pelo incentivo e força das orações.

Aos meus colegas do curso de mestrado Profletras, pelas tardes alegres vivenciadas, e pelo companheirismo e saber compartilhados.

À minha orientadora Iaci de Nazaré Silva Abdon, pela paciência e contribuições dedicadas ao meu trabalho. A ela, minha sincera gratidão, pelo estímulo e orientação segura, e por me acompanhar no trajeto deste trabalho.

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que me mostraram vários caminhos para a construção do conhecimento.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), pela bolsa recebida.

A todos e todas: amigos, amigas, alunos, alunas, muito obrigada, por terem contribuído com a realização deste sonho.

“Mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar.”

(FREIRE, 2015, p. 34-35)

RESUMO

Este trabalho aborda a produção de textos de base narrativa do 7º ano do ensino fundamental, tomando-se como temática a ética. O ponto de partida é a realização de um diagnóstico sobre problemas de escrita desses alunos com vistas a ajudá-los a compreender estratégias de construção de texto relacionadas à infraestrutura textual (plano geral, articulação de mundos discursivos, tipos de sequências e modos de sua articulação) e à referenciação de personagens. Visa também, por meio de uma proposta de intervenção, baseada na concepção interacionista da linguagem, levar os alunos a refletir sobre condutas éticas a partir de determinadas situações presentes no seu contexto de vivência e na sociedade de modo geral. Acredita-se que expostos a essas experiências, eles possam, por meio da interação e do diálogo, respeitar as atitudes e as diversas opiniões, agir de forma autêntica, enfim, “formar ideias e ser formado” em um processo “íntimo” de produção significativa de conhecimento. O trabalho tem como referencial as construções teóricas de Bronckart (1999) sobre mundos discursivos e sobre as dimensões da organização do texto, apropria-se também da contribuição dos estudos sobre referenciação textual, inclui ainda considerações sobre ética orientando-se por Freire (2015) e Souza (1995), bem como reflete sobre questões de ensino-aprendizagem da escrita com base em Geraldi (1984, 1997, 2011), Antunes (2003, 2010), Oliveira (2010), Koch e Elias (2011, 2015), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de observação participante, orientada para uma análise qualitativa dos dados, que consiste de etapas que envolvem o levantamento do *corpus*: textos produzidos pelos alunos provenientes da aplicação de oficinas de leitura e escrita em textos de base narrativa com ênfase em temas relacionados à ética; a descrição e análise da produção dos alunos; e a construção de uma proposta didática que vise a minimizar os problemas identificados referentes à produção textual dos alunos, assim como a proporcionar discussões sobre diversos temas relacionados à ética. O gênero selecionado para o trabalho é a crônica por se tratar de um gênero vinculado ao cotidiano, comumente acessível às experiências das pessoas, e por sua didatização, com opção por textos que tratem de questões éticas, vir a contribuir com a formação de alunos mais éticos e críticos sobre seu tempo e sua região. Os resultados da pesquisa apontam dificuldades dos alunos relativas à organização da infraestrutura geral dos textos e à articulação dos mundos discursivos, bem como limitações quanto a estratégias de referenciação textual. Mas também revelam que as narrativas que os estudantes produzem atendem a uma relativa organização do conteúdo semântico global, o que implica dizer que é necessário ampliar neles uma competência latente para compor textos bem formados quanto à sua infraestrutura. E esse resultado justifica o investimento que foi feito, neste trabalho, em uma proposta didática idealizada para futura aplicação por aqueles que apostam em mudanças na rotina das aulas de produção de textos.

Palavras-chave: Produção escrita. Ética. Construção de narrativas. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work deals with the production of texts from the narrative base of the 7th year of middle school, taking ethics as the theme. The starting point is a diagnosis of the writing problems of these students in order to help them understand textual construction strategies related to the textual infrastructure (general plan, articulation of discursive worlds, types of sequences and ways of articulating them) and character referencing. It also aims, through an intervention proposal, based on the interactionist conception of language, to lead the students to reflect on ethical conduct from certain situations present in their context of living and in society in general. It is believed that exposed to these experiences, they can, through interaction and dialogue, respect attitudes and opinions, act in an authentic way, "forming ideas and being formed" in an "intimate" process of production knowledge. The work is based on the theoretical constructions of Bronckart (1999) on discursive worlds and on the dimensions of the organization of the text, it also uses the contribution of the studies on textual reference, as well as including considerations on ethics guided by Freire (2015) and Souza (1995), it also reflects on teaching-learning issues of writing based on Antunes (2003, 2010), Geraldi (1984, 1997, 2011), Koch e Elias (2011, 2015), Oliveira (2010), among others. Actually this work is participant observation research oriented to a qualitative analysis of the data, which consists of steps that involve the collection of the corpus: texts produced by the students from the presentation of reading and writing workshops using texts with a narrative basis with emphasis on themes related to ethics; description and analysis of students' output; and the construction of a didactic proposal aimed at minimizing the identified problems related to the students' textual production, as well as providing discussions on various topics related to ethics. The genre selected for the work is the chronic one, since it is a genre linked to the daily life, commonly accessible to people's experiences, and for its didatization, with option for texts that deal with ethical issues, to contribute to the formation of more ethical and critical students about their time and region. The results of the research point to the students' difficulties regarding the organization of the general infrastructure of texts and the articulation of discursive worlds, as well as limitations regarding textual reference strategies. But they also reveal that the narratives that the students produce attend to a relative organization of the global semantic content, which implies that it is necessary to extend in them a latent competence to compose well-formed texts on their infrastructure. And this result justifies the investment that was made, in this work, in a didactic proposal idealized for future application by those who bet on changes in the routine of text production classes.

Key words : Written production. Ethic. Construction of narratives. Teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental (2005-2015)	26
Quadro 2 – Proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	57
Quadro 3 – Trechos das produções textuais dos alunos elaborados no segundo encontro	88
Quadro 4 – Exemplo de um plano semântico global	115

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ÉTICA: CONSIDERAÇÕES GERAIS	15
2.1 O TEMA ÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	17
2.2 ÉTICA E LINGUAGEM.....	20
2.3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	23
2.3.1 As concepções de aprendizagem	24
2.3.2 Reflexões sobre produção textual em uma perspectiva interacionista da linguagem....	28
2.3.3 A escrita	32
3. DA TEORIA: AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE MUNDO DISCURSIVO	35
3.1 TEXTOS, TIPOS DE DISCURSO E MUNDOS DISCURSIVOS.....	36
3.2 A ARQUITETURA DO TEXTO	42
3.3 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E A PROGRESSÃO REFERENCIAL	48
3.4 A NARRATIVA.....	52
3.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E UMA PROPOSTA DE AGRUPAMENTO.....	54
3.6 A CRÔNICA	58
4. O PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO	63
4.1 O CONTEXTO PESQUISADO: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA.....	63
4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	64
4.3 OS CAMINHOS DA PESQUISA (A METODOLOGIA).....	68
5. O RELATO DA PESQUISA	71
5.1 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS.....	74
5.2 A DESCRIÇÃO DE DADOS DA DIAGNOSE	74
5.2.1 Análise das atividades produzidas no segundo encontro da diagnose.....	75
5.2.2 Análise das atividades produzidas no quarto encontro da diagnose.....	91
6. A PROPOSTA DIDÁTICA	98
6.1 A PROPOSTA DE ENSINO	100
6.2 MÓDULO DE LEITURA	101
6.3 MÓDULO DE ESCRITA.....	114
6.4 MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

Muitas discussões permeiam a educação pública no Brasil, que apontam para a necessidade de um reordenamento do sistema educacional a fim de que se consolide como uma educação transformadora e de qualidade social para a formação e emancipação dos cidadãos.

Nesse atual contexto, teóricos e estudiosos destacam a necessidade de se investir mais em políticas públicas com vistas a suprir as lacunas da educação. Porém, essas políticas, além de se estabelecerem com base em fundamentos que teorias e pesquisas no campo da Linguística, da Psicologia da Aprendizagem e da Didática das línguas têm produzido, precisam também lançar um olhar macro em todos os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, isso quer dizer que os sujeitos envolvidos diretamente no contexto das escolas precisam ser ouvidos e contemplados.

Micotti (2009, p.27) afirma que, antes aos problemas educacionais, “são feitas intervenções oficiais cada vez mais diretas no ensino. Políticas públicas, algumas formuladas unilateralmente, são apresentadas às escolas por meio de leis ou de normas regulamentares.” Como se observa, a autora faz uma ponderação relevante, pois essas intervenções são “impostas” às escolas verticalmente, ou seja, não há discussão prévia com a sociedade em torno desses eventos, conseqüentemente, as medidas propostas sofrem rejeições e, na maioria das vezes, não apresentam êxito em seus propósitos.

Não obstante a esses problemas, grande parte dos docentes busca formação continuada com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica e, dessa forma, contribuir com mais eficácia no processo educacional de seus alunos. Constantemente, em nossas tarefas diárias, somos questionados sobre a qualidade do ensino, algumas vezes até responsabilizados pelos baixos índices de proficiência em leitura e escrita em que se encontram os estudantes brasileiros. Nesse sentido, uma de minhas inquietações sempre apontou para a busca de aperfeiçoamento no exercício de minha profissão.

Ingressei na carreira no ano de 1991, apenas com o Magistério; em 1994 fui aprovada para o curso de Letras, pela Universidade Federal do Pará; logo após a conclusão deste, fiz uma especialização em Língua Portuguesa por essa mesma Universidade. No decorrer dos anos de 2004 a 2014, participei de alguns cursos de formação continuada ofertados pelas Secretarias Municipal e/ou Estadual de ensino, redes em que trabalho. Em 2015, tive a oportunidade de prosseguir os estudos com a aprovação no Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS), oportunidade que renovou minhas esperanças em trilhar caminhos mais

promissores na minha vida de docência. O Mestrado Profissional veio suprir muitas “lacunas” na minha vida profissional e, ao mesmo tempo, apontar novos caminhos para o meu fazer pedagógico.

Como professora, acredito que um dos objetivos almejados por nós – docentes de língua portuguesa – seja fugir do tradicionalismo e tornar nossas aulas momentos mais dinâmicos e significativos de aprendizado aos nossos alunos, visando, principalmente, à ampliação das competências de leitura e escrita, como também à formação e ao desenvolvimento do exercício da cidadania por meio do trabalho com a linguagem.

Partindo dessas reflexões, apresentamos neste trabalho uma proposta de ensino de língua portuguesa a ser desenvolvida em uma ¹escola pública estadual localizada no município de Castanhal/PA. Essa instituição pertence a uma realidade marcada por muitos problemas sociais, tais como violência, falta de saneamento básico, agressões ao meio ambiente e tantos outros, problemas estes que, eventualmente, se refletem no âmbito escolar, interferindo muitas vezes no desenvolvimento normal das aulas. Trabalho nesse estabelecimento de ensino há muitos anos, e uma de minhas preocupações sempre foi desenvolver trabalhos que pudessem contribuir de maneira mais significativa com a aprendizagem dos alunos.

Assim, o nosso objetivo consiste em produzir atividades didáticas que oportunizem aos alunos a expansão de seus conhecimentos sobre textos narrativos escritos. Objetivamos também, por meio de atividades de linguagem, propiciar discussões que os levem a refletir sobre condutas éticas “a partir de princípios e não de receitas prontas”, com base em temas sociais e em determinadas situações presentes no cotidiano da escola. Acreditamos que expostos a estas experiências, eles possam, por meio do diálogo, refletir sobre inúmeros temas relacionados ao respeito mútuo, à justiça, ao diálogo, à solidariedade, entre outros, como também compreender as atitudes e as diversas opiniões, agir pautados na ética, enfim, “formar e ser formado” em um processo “íntimo” de produção de conhecimento, tendo como um dos suportes para esse intento as aulas de língua portuguesa.

Para justificar a execução desta proposta, apoiamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, 1998), que abordam, entre outras orientações, a inclusão, no trabalho com as disciplinas, de variados temas, a saber: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Tais conteúdos, em razão de suas amplas características, trazem a possibilidade de se trabalhar de modo transversal, ou seja, integrada

¹ Optamos por não divulgar o nome da escola a fim de preservar a identidade das pessoas que fazem parte do quadro de funcionários da referida Instituição.

aos assuntos das mais diversas disciplinas. Dessa forma, acreditamos ser de fundamental importância adotar temas relacionados à ética em nossa proposta como forma de ampliar debates, (des-)construir opiniões e, assim, possibilitar uma aula reflexiva, voltada para questões de cidadania e emancipação dos educandos.

Diante dessas considerações, estabelecemos como objetivo geral para o nosso trabalho: ampliar, com apoio em reflexões sobre ética, a competência de produção de texto de alunos do nível fundamental. E como objetivos específicos: Primeiro: conhecer a realidade linguística do aluno quanto à produção de textos de base narrativa, particularmente no que se refere à infraestrutura do texto e mecanismos de referenciação de personagens. Segundo: levar os alunos do ensino fundamental, com base na leitura e na construção de narrativas, à reflexão sobre princípios e condutas éticas com vistas à construção de valores e ao exercício da cidadania. Terceiro: elaborar uma proposta de ensino que contribua para minimizar os problemas dos alunos em produzir textos, detectados na pesquisa integrante deste trabalho. Quarto: socializar os resultados desta pesquisa com os profissionais da escola (gestores, equipe técnica e professores) onde se efetivarão as ações deste projeto, com o objetivo de propor “caminhos” que venham contribuir com a Proposta Pedagógica e/ou com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Mediante a esses objetivos, estamos propondo atividades de produção textual, vinculadas a temas relacionados à ética, por entendermos que produzir textos constitui uma das maiores dificuldades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, logo, merece uma atenção notável por parte da escola e dos professores em geral, além disso, compreendemos que assuntos concernentes à formação ética das pessoas podem ser debatidos no âmbito da escola, pois esta, sendo considerado lugar de debate e discussão, pode se constituir em espaço de transformação.

Com base no exposto, este trabalho será norteado pelas seguintes perguntas: Quais caminhos são possíveis para que as aulas de língua portuguesa despertem a formação ética? É possível haver mais aproximação entre produção de textos narrativos escritos e questões éticas que contribuam com a formação integral do educando? O aluno demonstra competência de articular o mundo discursivo do narrar com o mundo discursivo do comentar?

Vários estudiosos enfocam a questão da ética relacionada à educação. O educador Jorge Johann, em sua ²tese de doutorado: *Educação e ética: em busca de uma aproximação*

² Esse estudo constitui-se no trabalho de doutoramento em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, de Jorge Johann. Conforme identificamos na apresentação do trabalho, um de seus principais objetivos consiste em refletir sobre educação e ética visando suscitar amplos debates que resultem em um compromisso ético cada vez maior por parte dos profissionais em educação.

(2009, p.21), assinala: “uma educação permeada por aspectos éticos não se dará de forma absoluta e completa, pois a condição humana é marcada pela imperfectibilidade e incompletude”. Embora a sociedade esteja mergulhada em paradoxos e contradições de toda a ordem, por meio da educação é possível encontrar caminhos de construção de uma realidade mais ética e humana para todos, porém o ideal será algo a ser atingido e nunca dado de maneira acabada e perfeita – ressalta o referido autor. Nesse sentido, a escola pode se engajar em discussões e debates dessa natureza como forma de oportunizar aos educandos maneiras de se apropriarem de “instrumentos” para refletir e até mudar sua própria vida.

Um dos mais importantes educadores brasileiros, Paulo Freire, destaca que não existe uma verdadeira educação dissociada de princípios éticos e convida os educadores a assumir a eticidade na prática da docência: “Gostaria [...] de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. O autor ainda pontua a importância do compromisso de lutar por uma ética inseparável da nossa prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens e adultos. (FREIRE, 2015, p. 17-18)

Para subsidiar a parte inicial desta pesquisa, elaboramos quatro oficinas: duas de leitura e duas de produção textual, com a finalidade de diagnosticar aspectos que pudessem contribuir na construção da proposta didática que também compõe esta dissertação. Em dezembro de 2016 e janeiro de 2017, trabalhamos com textos que abordam temas relacionados à ética, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Castanhal-Pará. Aplicamos atividades de leitura e produção de texto, com o intento de verificar o desempenho dos alunos na produção escrita e, conseqüentemente, ampliar o pensamento crítico e a autonomia dos educandos, além de perceber a subjetividade presente em seus discursos.

Nossa pesquisa será ancorada nas construções teóricas de Bronckart (1999) sobre a noção de mundos discursivos e sobre o modo como se arquitetam os textos. Também são considerados os estudos de Koch e Elias (2011, 2015) no que se refere à abordagem do mecanismo de referenciação textual, que é objeto de atenção deste trabalho. É referência do trabalho, para abordagem da noção de ética e da relação ética/linguagem, Freire (2015), Johann (2009), Knapp (2007), Souza (1995). Para reflexões relativas ao ensino da língua, que não poderia deixar de ser um dos tópicos deste trabalho, selecionamos, entre outros autores, Genette (1996), Galdi (1984, 1997, 2011), Antunes (2003, 2010, 2014), Oliveira (2010). E, ainda, para orientar a composição da proposta didática, é referência Lopes-Rossi (2002, 2008).

Quanto à estrutura do trabalho, este está organizado em cinco seções.

Feita a introdução, passamos, à primeira seção, a tratar das noções teóricas sobre ética e sobre a relação linguagem e ética com base em autores supramencionados e nos pressupostos apontados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997,1998). O objetivo nesse momento consiste em esclarecer alguns aspectos primordiais para a reafirmação do que estamos propondo, tecendo um paralelo entre os principais pontos destacados pelos autores e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, refletimos sobre a ética no ambiente escolar com base na visão dos autores que estão em referência. Adiante, apresentamos uma interface entre ética e linguagem, com o intuito de refletir sobre a inter-relação desses aspectos para o ensino de língua materna. Ainda nesta seção, fazemos considerações acerca do processo de ensino-aprendizagem, com atenção particular para a produção escrita, baseando-nos nas reflexões de autores que têm contribuído para construir novos caminhos para aulas de língua portuguesa.

Em seguida, na segunda seção, apresentamos as contribuições teóricas de Bronckart (1999) sobre a organização do texto, com a sua proposta de folhado textual. Em seguida, apresentamos algumas considerações acerca do processo de referenciação e a progressão referencial. E, na sequência, discutimos sobre narrativas, gêneros textuais, apoiados nas ideias de Barthes (1976), Pellegrini (1999), e outros estudiosos que tratam desse assunto.

Na terceira seção, demonstramos um breve panorama do contexto pesquisado e, em seguida, fazemos uma breve análise do Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada com o intuito de entender com mais clareza os fundamentos norteadores das ações pedagógicas da escola e, dessa forma, poder relacionar alguns itens com a construção de nossa proposta de ensino. Enfocamos também o percurso seguido para a construção dos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa, com base nas ideias de Angrosino (2009), Ghedin (2008) e Lopes-Rossi (2008).

Na quarta seção, fizemos uma análise dos dados da pesquisa, com base nos fundamentos teóricos de Bronckart (1999) e de outros estudiosos, no intuito de fundamentar e subsidiar a proposta de intervenção objetivada para este trabalho. E, por fim, na última seção, apresentamos a anunciada proposta didática, orientada para produção de textos, dirigida a turmas de 7º ano do ensino fundamental. E, posteriormente, fizemos nossas considerações finais, buscando retomar os objetivos do trabalho, as perguntas da pesquisa e apresentar as conclusões gerais do trabalho.

2 ÉTICA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Nesta seção, discutimos a noção de ética ancorada nas ideias de autores ligados à Filosofia e à Educação. Na primeira subseção, refletimos sobre a ética no ambiente escolar com base na visão dos educadores Paulo Freire (2015), Johann (2009), Knapp (2007), Souza (1995) e nas diretrizes apontadas pelos PCN (1997,1998); na segunda subseção, apresentamos uma interface entre ética e linguagem, com base em Knapp (2007).

Ao propor a abordagem do tema ética nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam alguns aspectos a serem esclarecidos a fim de que esse propósito não seja entendido de maneira errada. Como o homem vive em sociedade, incorre-lhe refletir sobre o convívio com os seus semelhantes, logo uma pergunta que pode nortear o seu proceder em relação às pessoas, é: “Como devo agir perante os outros?” Uma questão difícil de ser respondida uniformemente, pois perpassa por entendimentos de ordem pessoal, cultural, histórica, etc. No entanto, se levarmos em conta o que preceitua a Constituição da República Federativa do nosso País (1988), tem-se uma resposta simples e precisa: agir de forma respeitosa, a não ferir a dignidade das pessoas, sem discriminação a etnia, raça, sexo ou cor.

Nesse sentido, os PCN assinalam a importância de refletirmos sobre algumas questões relativas às características diversas das sociedades, pois seria um erro pensar que desde sempre as pessoas têm as mesmas respostas para tudo. Sabemos sobre o processo contínuo de transformação da sociedade e, conseqüentemente, das mudanças de pensar e agir. Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era considerada legítima, assim, o fato de alguns não terem liberdade era entendido perfeitamente como normal. No Brasil, até algum tempo atrás, as mulheres não possuíam os mesmos direitos dos homens, não votavam, não participavam da vida política do país, eram consideradas seres inferiores, pois não desfrutavam de muitos direitos. Em alguns países, a classe feminina ainda luta por benefícios simples e aparentemente inegáveis, como dirigir automóveis e frequentar escolas. Além desses exemplos, há muitos outros, que servem para demonstrar que: “o conjunto de valores humanos” deve ser focado no contexto histórico e social da atualidade.

Também é de relevância fazer uma especificação dos temas ética e moral, muitas vezes eles são empregados como sinônimos – conjunto de princípios e padrões de conduta – o que pode não ser totalmente preciso. De um ponto de vista geral, os termos se referem às mesmas coisas: costumes, modos de ser e de agir. Porém, é importante diferenciá-los para

podermos compreender os seus significados mais específicos e não o tomarmos como um conceito diferente do pretendido para este trabalho. De acordo com Souza:

A ética se fundamenta em uma teoria dos valores concernentes ao bem e ao mal e tem como objeto de reflexão as experiências morais do ser humano pautadas pelo conhecimento do que é bom ou mau, certo ou errado, permitido ou proibido, justo ou injusto, honesto ou desonesto, etc., bem como os juízos de valor sobre as experiências elaboradas por uma consciência moral. (SOUZA, 1995, p. 179)

Do ponto de vista etimológico, ética origina-se do grego *ethos*, e moral, do latim *mos*, *mores*, querem dizer “costumes”. Como se observa, as palavras adquirem uma significação próxima e possuem quase uma mesma finalidade: contribuir com as pessoas na construção de um caráter íntegro. É importante acentuar, neste momento, que – o objetivo em nossa proposta de ensino é trabalhar a produção de textos narrativos com base em temas relacionados à ética visando à reflexão de determinados valores que permeiam os comportamentos humanos – por essa razão, adotamos a nomenclatura ética e não moral, buscando, também, fugir de algumas compreensões consideradas pejorativas associadas a “moralismo” quando se fala em moral.

Pontuamos mais algumas contribuições de Souza, com o propósito de esclarecer distinções defendidas por diversos autores quando se referem à moral e à ética:

A moral se refere às normas ou regras que regem (ou deveriam reger) certos aspectos da conduta humana; a ética se aplica à disciplina filosófica que trata de estabelecer os fundamentos e a validade das normas morais e dos juízos de valor ou de apreciação sobre as ações humanas qualificadas de boas ou más. (SOUZA, 1995, p. 179)

Como se percebe a ética se refere a uma postura reflexiva sobre as questões dos valores e princípios e às questões teóricas; por outro lado, a moral se refere à expressão normativa resultante deste esclarecimento e às questões práticas. Assim sendo, é necessária uma compreensão ética para que os seres humanos possam ser capazes de tomar decisões, agir com responsabilidade e compreender as prescrições de uma lei. Contudo, a ética não deve ser confundida com a lei apesar de esta com certa regularidade apoiar-se em princípios éticos.

Há muitos anos a ética é objeto de estudo de diversas áreas de conhecimento. Na Filosofia clássica, não se restringia à moral, compreendida como hábito ou costume, (do latim *mos*, *mores*). Ia mais além, procurava buscar fundamentos teóricos para encontrar melhores formas para o indivíduo viver e conviver bem com os seus semelhantes tanto na vida pública como na privada. A ética também incluía estudos acerca de vários campos de conhecimento,

hoje denominados de Antropologia, Sociologia, Pedagogia etc., campos esses relacionados à maneira de viver e estilos de vida.

Atualmente a ética é compreendida como a área da filosofia que estuda as normas morais nas sociedades humanas. Em outras palavras, é uma crítica reflexiva acerca da moral, responsável por guiar e encaminhar a conduta humana.

No âmbito da educação, é necessário refletir no papel da Instituição Escolar, como um ambiente legal não somente para promover o aprendizado das mais diversas disciplinas, mas também possibilitar o exercício de princípios éticos.

Na visão de Paulo Freire, a educação deve assumir seu papel de transformação social, a educação deve ser libertária no sentido de promover caminhos para a emancipação do cidadão; assim: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão.” (FREIRE, 2015, p. 34) Diante disso, o autor assinala a respeito do fazer pedagógico do educador, segundo ele, a experiência educativa não pode ser transformada em treinamento técnico, ou seja, os conteúdos devem ser trabalhados mantendo sua importância para a formação do aluno, todavia precisam ser alinhados também à formação moral e ética visando à completude do processo educacional e à plena cidadania do educando.

2.1 O TEMA ÉTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao abordar assuntos relacionados à ética no ambiente escolar, entendemos ser imprescindível fazer algumas ponderações sobre o momento histórico atual pelo qual passa a sociedade brasileira, pois estamos vivenciando uma realidade marcada por profundas transformações sociais, que cada vez mais encerra a população em contradições de toda ordem.

Observando alguns aspectos comportamentais, percebemos a sociedade submersa em problemáticas de natureza ética a partir de vários pontos de vista. No aspecto econômico, vivenciamos um projeto político excludente; no plano político assistimos aos desmandos, à corrupção e à impunidade; em algumas instituições, os poderes estão enfraquecidos e as relações são permeadas pelo individualismo em detrimento de ações coletivas e solidárias; a violência toma ares de barbárie, deixando as pessoas assustadas e inertes frente aos fatos. Esses são apenas alguns exemplos dentre muitos outros.

Diante desse cenário – a escola, como espaço de educação, não pode abster-se da responsabilidade de discutir acerca desses problemas e se posicionar de forma crítica perante

esses assuntos tão presentes no universo da qual ela faz parte. Afinal, no âmbito escolar se refletem os problemas da sociedade e, portanto, o ato educativo não pode ser dissociado da realidade de seus sujeitos.

É oportuno clarificar que, agindo assim, a escola não estará assumindo a total responsabilidade pela educação das crianças e jovens, entretanto, dado o seu caráter de instituição formadora, precisa assumir esse compromisso: trabalhar a sistematização, a construção e reconstrução dos conhecimentos socialmente produzidos e buscar formas de promover a formação ética dos educandos.

Para o educador Johann (2009, p.22), em virtude de vivermos em uma realidade mergulhada em contradições, a escola precisa traçar caminhos em busca de uma aproximação entre educação e ética, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna. Corroboramos com suas ideias, quando ele apresenta a seguinte asserção:

A busca de uma aproximação entre a educação e a ética se depara com dificuldades e situações paradoxais de toda ordem, [...]. Não obstante estas condições que representam tantas dificuldades, é preciso pôr-se a caminho na busca desta aproximação. Desde logo, tem-se claro que esta junção se fará de forma lenta e imperfeita, num contínuo e constante processo de construção. Seria de todo desejável podermos afirmar que não é possível haver educação sem ética. (JOHANN, 2009, p. 22)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam diretrizes para a abordagem do tema ética nas escolas e destacam seu aspecto legal. Como esse documento se reporta a um currículo nacional, faz-se necessária uma remissão à Constituição da República Federativa do Brasil (1988), pois alguns artigos preceituam fundamentos e valores que constituem bases para a escolha de conteúdos de ética.

Assim, os PCN³ remetem a pontos importantes, tais como: a um “núcleo moral” da nossa sociedade (valores considerados necessários ao convívio entre seus membros); ao caráter democrático da sociedade brasileira (a expressão das diferenças, a diversidade, o pluralismo); e ao caráter abstrato dos valores abordados (ética entendida como princípios e não como mandamentos). E mais, itens como justiça, igualdade, solidariedade, respeito à pluralidade são elementos compreendidos como essenciais para a promoção da dignidade humana. E a instituição escolar pode fazer parte nessa construção de valores.

³ Ao justificar a inclusão de temas que elegem a cidadania como eixo da educação escolar, os PCN (1997) assinalam que é preciso ressaltar nas escolas a importância do acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade, no entanto, temas que remetem ao exercício da cidadania devem ser tratados, ocupando o mesmo lugar de importância.

Entender o conceito de ética como Filosofia da moral, significa entendê-lo de forma ampla, ou seja, “um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas” (BRASIL, 1997, p. 69). Partindo desse pressuposto, conteúdos concernentes à ética subjazem as mais diversas áreas do conhecimento, significando assim, a possibilidade de serem trabalhados em variadas disciplinas (História, Geografia, Filosofia, Ciências etc.).

Apesar de ser considerada uma questão polêmica, a escola deve empenhar-se na formação moral e ética de seus alunos, mas de uma maneira em que os alunos possam **vivenciar/fazer parte** o/do processo de construção, terem liberdade e autonomia para pensar, falar e agir. Esse é um ponto discutido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997), o qual ressalta a importância da escola tomar para si, também, essa responsabilidade. Vale enfatizar que a abordagem sugerida nos PCN é completamente diferente de como aconteceu no passado nas antigas aulas de Educação Moral e Cívica, quando princípios e valores eram repassados aos alunos de forma sistemática, como um plano de ensino único para todos, revelando-se em uma espécie de doutrinação.

Além da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), outras Leis e documentos oficiais que regem o sistema educacional no nosso país se reportam em muitos pontos à abordagem de uma educação fundada em princípios éticos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, em seu artigo 2º, versa a respeito “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”:

Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1997, p.4)

Podemos também verificar no artigo 32, nos incisos II e III, quando essa lei trata “Do ensino Fundamental”, as seguintes proposições:

II a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade;
III o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (LDB, 1997, p. 17)

Portanto, do ponto de vista legal, percebemos fundamentos claros a respeito de se engajar em prol de uma educação emancipatória e crítica. E, a escola, instituição responsável pelo conhecimento, precisa constituir-se em um espaço propício à consolidação de valores

éticos por meio de um “Projeto Político Pedagógico e/ou de uma Proposta Pedagógica⁴”, construídos democraticamente, com ações visando a concorrer para cidadania dos atores que dela fazem parte. Logo, quando nos reportamos ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) é por acreditarmos na relevância desse documento como um norte para todas as atividades desenvolvidas dentro da escola, assim, mais adiante, faremos uma pequena análise do PPP da escola, contexto desta pesquisa.

O educador Paulo Freire conclama professores e professoras a assumir uma postura ética no exercício de seus trabalhos, tanto os já inseridos na prática da docência como aqueles ainda em processo de formação. Freire (2015, p.17) pontua que não existe educação que possa ser desenvolvida desatrelada de uma rigorosidade ética. Desse modo, ele propõe a concepção de “ética universal” de natureza indispensável a todos os seres humanos, que condena à exploração dos mais fracos e indefesos, o testemunho falso, a falsa promessa, os comportamentos imorais, as manifestações discriminatórias de raça, de gênero e de classe.

Em consonância com as ideias de Freire, Johann (2009, p.8) assinala: “para que isso aconteça é preciso que os profissionais que nela atuam [na escola] busquem valores que fundamentem um novo homem e uma nova sociedade e assumam a tarefa histórica de implementá-los.” Nesse sentido, buscamos essa relação com o contexto de nossa atuação profissional, concebemos que, por intermédio das aulas de língua materna, podemos fortalecer esses passos por meio de projetos e atividades interativas, em que os alunos ao fazer uso da palavra, de seus discursos, de suas atitudes tenham condições de construir e reconstruir seus valores, reconhecendo os princípios fundamentais para garantir igualdade e justiça a todos os cidadãos.

2.2 ÉTICA E LINGUAGEM

Discutir sobre ética e linguagem aponta para várias perspectivas de entendimento. No âmbito deste trabalho, queremos nos deter no foco dessa relação aproximando esses conceitos com a prática pedagógica. De que forma ética e linguagem se inter-relacionam nas aulas de língua portuguesa?

Inicialmente vamos atentar para a nossa realidade de maneira geral. Nos dias de hoje, presenciamos importantes conquistas tecnológicas e científicas de grande alcance,

⁴ Os PCN (1997) se reportam ao compromisso da escola com a construção de um Projeto Político Pedagógico que seja pautado em questões éticas. Em outras palavras, aponta que a escola deve desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam ao educando intervir na realidade para transformá-la.

culminando em extraordinários benefícios à população, porém esses avanços trouxeram inúmeras contradições, passando a sociedade a conviver com incertezas e graves problemas (guerras, barbáries, fome, miséria). Reclamações relativas ao comportamento humano, também, são cada vez mais recorrentes: a violência urbana cresce assustadoramente, as incivildades (ódio, discriminação, preconceito e outras) contaminam as relações entre as pessoas, há ainda outros fatos que parecem atestar um sintoma social de valores em crise.

Evidentemente esses problemas se fazem sentir na escola. Frente a isso, convém refletir: a escola pode se envolver de alguma forma nessas questões? E de que maneira? Considerando “o agir” como o assunto da ética, de que forma a escola pode propiciar atividades que fomentem a concepção de posturas éticas no desenvolvimento educacional dos alunos?

Com base nesses questionamentos trazemos para fundamentar nossa discussão as concepções de Jürgen Habermas (1989 apud Knapp⁵, 2007) sobre a “Ética do Discurso”. Habermas é considerado hoje um dos grandes filósofos e estudiosos dos problemas éticos e morais da atualidade. Seu conceito de “racionalidade discursiva⁶” como elemento que integra a avaliação do pensar, do agir e do falar pressupõe a educação como espaço importante no desenvolvimento da competência comunicativa. Embora esse processo já faça parte de um mundo objetivo, do “mundo da vida”, na escola, os problemas podem ser pensados de maneira mais profunda, favorecendo uma compreensão mais crítica e elaborada dos temas.

A Ética do Discurso ancora seus fundamentos na relação entre os indivíduos e em suas formas de se comunicar enquanto seres racionais e sociais. Está relacionada à questão da teoria do discurso, a qual conta com a intersubjetividade de processos de entendimento que se realizam mediante procedimentos democráticos. Tem como ponto de partida a necessidade de haver normas universais em uma época de profundas e constantes mudanças e, ao mesmo tempo, encontrar possibilidades de propor essas normas; contudo, isso pode gerar uma contradição, uma vez que as sociedades possuem características e culturas diversas. Apesar disso, por ser o homem o elemento principal da formação social, devemos, pois, buscar relações as mais justas e éticas possíveis.

Na teoria de Habermas sobre a Ética do Discurso faz-se necessário esclarecer alguns conceitos para que se possa compreender seus fundamentos e propósitos. À vista disso, a

⁵ Em sua Dissertação de Mestrado intitulada: *Ética do Discurso e Educação: do agir comunicativo à racionalidade discursiva*, (2007), Mônica Knapp apresenta uma pesquisa que tem como meta investigar as possibilidades expressas na Ética do Discurso de contribuir com a prática pedagógica, considerando as propostas de uma educação atenta aos princípios mais universais da conduta dos seres humanos.

⁶ A racionalidade comunicativa ou discursiva orienta-se pela possibilidade do entendimento mútuo entre os participantes de um determinado processo de argumentação.

seguir, discorreremos de forma breve acerca desses conceitos, apontados pelo autor, tais como: o **mundo da vida**, o **agir comunicativo**, o **agir estratégico**, e os **atos de fala**.

O **mundo da vida** se relaciona com as coisas que se passam no dia a dia, é tudo o que rodeia as pessoas, toda forma de entendimento social, cultural, de sociedade, e estruturas pessoais. É estruturado por meio das formações de culturas, instituições e identidades surgidas através do processo de socialização. As relações interpessoais são a base e o início do mundo da vida.

O **agir comunicativo** se realiza dentro do mundo da vida, entrelaça as relações sociais, as interações e ações, possibilitando o entendimento entre os membros de uma comunidade racionalmente e praticamente comunicativa. A comunicação possibilita a relação e o entendimento entre os indivíduos de um grupo e a fala constitui parte primordial desse processo, pois por meio dela as pessoas modificam relações, modificam o mundo.

O **agir estratégico** é a maneira pela qual o falante utiliza a linguagem racionalmente, estrategicamente, para atingir um determinado fim. Os “**atos de fala**” são denominados de perlocucionários e ilocucionários. Dentro do agir estratégico, os atos de fala perlocucionários são utilizados com o intuito de atuar na manipulação do ouvinte. O falante procura impor sua vontade aos demais participantes do discurso, sendo que estes muitas vezes não têm consciência da coerção e nem chance de expor suas ideias. No “**ato de fala**” chamado ilocucionário os indivíduos integrantes de um discurso chegam a um entendimento mútuo, e nenhuma parte sai prejudicada, pois o consenso é o mais democrático possível.

Para Habermas (1989 apud Knapp, 2007), ética e linguagem são indissociáveis devido a sua dimensão intersubjetiva, pois o discurso é ação social, e o indivíduo forma sua personalidade por meio da socialização via linguagem, principalmente, a linguagem na forma de argumento, de ação, voltada para o consenso e o entendimento.

Por meio da linguagem expressamos os pensamentos, os sentimentos, as ideias e emoções que refletem os comportamentos, razão para a existência humana. Como a Ética do Discurso apresenta em seus princípios algumas regras no uso da linguagem que condicionam determinadas formas de agir e sendo o agir um dos assuntos da ética, vislumbramos a instituição escolar como um espaço onde a linguagem possa se constituir num conjunto de relações em que os “atos de fala” sejam tomados como essenciais no processo de ensino-aprendizagem. Evidentemente, estamos fazendo menção ao ato de fala ilocucionário, em que o discurso possa ser realizado com base em princípios comunicativos sólidos, e os participantes possam argumentar e mostrar sua posição, contra-argumentar e, assim, caminhar

para uma discussão simétrica, de forma democrática, sem manipulação ou coerção de um dos integrantes.

Ao propor uma teoria da Ética do Discurso, Habermas (1989 apud Knapp, 2007) vislumbra uma ética de cunho universal, onde a ação comunicativa de maneira racional, democrática, pautada na razão busca encontrar formas de consenso a respeito de temas considerados essenciais para a toda a humanidade.

Nessa perspectiva, as instituições escolares podem, em seu âmbito, propiciar essas discussões, levando em conta o papel fundamental da linguagem, fazendo com que os discursos sejam permeados de eticidade e, nesse caso, o papel do professor constitui de elementar importância, pois é ele que, em regra, irá conduzir tal discussão, assim sendo, precisa criar uma atmosfera propícia aos debates, onde não haja manipulação e o direito a se manifestar de todos sejam respeitados de igual modo, cuidando também da autenticidade dos argumentos apresentados, a partir disso, certamente, serão validadas as ideias, os acordos, que sejam, naquele momento, mais compatíveis e justos a todos.

Compreender os atos de linguagem, as ações comunicativas, e os discursos não se trata de algo novo, existem muitas perspectivas de estudos sobre esses temas, e há muito tempo se discute sobre isso. Dessa forma, é imprescindível que o professor esteja atento, seja um pesquisador, um sujeito ativo, comprometido e responsável na busca de caminhos, cujo trajeto embasa “um fazer pedagógico” que seja mais produtivo à realidade de sua sala de aula, almejando sempre a emancipação e a transformação positiva de seus alunos.

2.3 REFLEXÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção refletimos sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir dos estudos realizados em Antunes (2003, 2010), Geraldi (1984, 1997, 2011), Oliveira (2010) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997,1998). Na primeira parte, apresentamos algumas considerações a respeito das concepções de aprendizagem conforme as ideias de Oliveira (2010); na segunda parte, traçamos ponderações a respeito da produção textual na escola baseado na concepção interacionista da linguagem, tendo como apoio as pesquisas de Antunes (2003, 2010), Geraldi (1997) e das orientações difundidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Ainda nesta seção, discorreremos sobre o processo de escrita com base em Koch e Elias (2015).

2.3.1 As concepções de aprendizagem

A aprendizagem é um dos temas mais discutidos nos contextos das escolas, por se entender que, no âmbito destas, o binômio ensino-aprendizagem seja o objeto primordial das ações educativas. Partindo desse pressuposto, aprender e ensinar são temas que precisam ser abordados constantemente e suas definições dependem da forma como se concebem esses mecanismos.

Dentre as teorias de aprendizagem da Psicologia da Educação, as que mais se destacam são: a inatista, a behaviorista e a interacionista. Compreender cada uma dessas concepções é fundamental para o professor traçar sua prática pedagógica, pois cada uma tem fundamentações diferentes e, portanto, diversas formas de entender o processo de ensino-aprendizagem e, assim, de posse desses entendimentos, de maneira autêntica e segura, planejar sua metodologia de trabalho.

De acordo com Oliveira (2010, p.25), a concepção inatista afirma que: “o que conta para o processo de aprendizagem são os elementos biológicos, maturacionais”. Segundo essa visão, o ser humano já nasce pronto e todos os acontecimentos ocorridos após o nascimento não terão influências sobre o desenvolvimento das pessoas. Ainda, conforme esse autor, a teoria inatista revela-se determinista e perversa, visto que não oferece às pessoas chances de mudança, minimiza o papel do professor e ainda deixa de lado os alunos com alguma dificuldade de aprendizagem. Por essa razão, diante de questionamentos de psicólogos e educadores, essa concepção foi perdendo terreno e surgiu então: o behaviorismo.

O behaviorismo apregoa que o ser humano aprende por meio de um processo de estímulos e respostas: o reforço positivo, traduzidos pelas recompensas; e o reforço negativo, compreendido pela punição. Para os behavioristas com o decorrer do tempo, estimulado pelas recompensas (reforço positivo), o conjunto de bons hábitos será determinante para eliminar o conjunto dos maus hábitos, o que, conseqüentemente, contribuirá para o sucesso da aprendizagem dos indivíduos.

Destacamos os seguintes pontos: enquanto a visão inatista não considera o meio ambiente no ato de aprender e confere pouca importância ao papel do professor, a visão behaviorista afirma ser o meio ambiente capaz de determinar a apreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, dando um especial destaque ao trabalho dos docentes, principalmente no processo de planejamento das aulas.

O interacionismo surge a partir dos pensadores Jean Piaget e de Lev Vygotsky. Apoiado pelas ideias destes pensadores, Oliveira assinala que teoria interacionista “vê o

aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente em que ele está inserido”. (OLIVEIRA, 2010, p.28). De acordo com essa visão, o aluno é considerado um ser ativo, capaz de construir seu próprio conhecimento pelo processo de interação com os professores, os colegas, com as atividades desenvolvidas em sala de aula, enfim, com a sua interação como sujeito na sociedade. E o professor passa a ser definido como mediador, que oportuniza atividades planejadas, não “o detentor dos saberes” a serem repassados aos alunos, mas como um mediador do processo de apreensão dos conhecimentos.

Não podemos deixar de destacar a contribuição do inatismo e do behaviorismo para o processo de aprendizagem, porém para os fundamentos desta proposta nos ancoramos com mais propriedade nos pressupostos do interacionismo por entendermos as implicações positivas desta concepção para o ensino da língua materna. Como postula Oliveira, (2010, p.29) “Ensinar, à luz interacionista, significa facilitar a aprendizagem dos estudantes, e entender o aprendizado como um fenômeno sociocultural”.

Nesse sentido, o professor pode articular os pressupostos interacionistas com sua prática pedagógica, criando um clima adequado que facilite o aprendizado, sugerindo e propiciando aos discentes atividades efetivas de aprendizagem, leitura de livros e textos adequados ao perfil deles; buscando também a sua formação continuada por meio da participação em congressos, leitura de livros e artigos a fim de repensar e aprimorar sempre suas crenças pedagógicas. A respeito desse compromisso, os PCN afirmam:

A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados. (BRASIL, 1997, p.79)

Mediante a essa afirmativa, vislumbramos possibilidades entre o trabalho planejado do profissional de língua materna tendo como suportes textos (representativos dos mais diversos gêneros textuais e/ou discursivos), por meio dos quais se busque delinear caminhos para a promoção de um ensino pautado na formação ética dos educandos. É importante ressaltar que a ética compreendida aqui não deve ser destinada ou restrita à apenas um grupo ou privilegie alguns, mas sim corresponda aos princípios apontados pelos Parâmetros Curriculares (1997), compreendidos como: o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, itens imprescindíveis à garantia da dignidade de todas as pessoas.

Acreditamos ser oportuno levantar uma discussão a respeito da questão do ensino em nossas escolas públicas tomando como parâmetros alguns instrumentos de avaliação, uma vez que o tema aprendizagem está em foco. Atualmente conta-se com diferentes instrumentos que colocam em evidência o desempenho escolar dos alunos das diferentes regiões do nosso país. No Pará, existe o Sistema Paraense de avaliação (SISPAE), em âmbito nacional há a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre outros. Tais sistemas de avaliação possuem diversos objetivos, dentre os quais, auferir o nível de proficiência de leitura e escrita dos alunos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, e é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho oriundas da Prova Brasil para as escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação Básica (SAEB), para os Estados e País. Ao observarmos o IDEB das escolas públicas brasileiras percebemos que os resultados ainda estão distantes do desejado.

Vejam os números referentes aos anos finais do ensino fundamental: em média as escolas estaduais obtiveram no ano de 2011, 3,9, em 2013, 4,0, e 2015, 4,2; as escolas municipais em 2011 e 2013 conseguiram 3,8, e 2015, 4,1. Tanto as escolas estaduais quanto as municipais, em uma comparação nacional, no ano de 2013 e 2015 não alcançaram as metas⁷ previstas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), as quais correspondiam a 4,2 e 4,5, para as escolas estaduais e 3,9 e 4,3 para as municipais, como podemos visualizar no quadro abaixo disponibilizado no site do MEC.

Quadro 1: IDEB referentes aos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas e privadas do País (2005-2015)

	IDEB Observado						Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7
Dependência Administrativa											
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5

Fonte: MEC. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>

⁷ Os resultados marcados em verde no quadro referem-se ao IDEB que atingiram a meta prevista pelo MEC. Em 2013 e 2015 essas metas não foram atingidas.

Há uma projeção de que a meta para o ano de 2021 seja de 5.3 para as escolas estaduais e 5.1 para as municipais, e que todas as escolas no ano de 2022 alcancem o patamar de 6 pontos, média dos países desenvolvidos. Essas previsões revelam metas possíveis de serem cumpridas, porém podem não ser alcançadas, pois como se percebe há uma estagnação nos resultados anteriores. Em relação ao IDEB da escola, foco de nossa pesquisa, conseguimos identificar os resultados dos anos de 2005 (3,0); 2007 (2,9) e 2009 (3,6). Para os demais anos (2011, 2013 e 2015), obtivemos a informação que não foi possível calcular em virtude de não constar a média da Prova Brasil e/ou os dados não atenderem os requisitos necessários para as devidas computações de desempenho.

Mesmo sabendo das inúmeras críticas referentes aos instrumentos citados anteriormente, não podemos ignorá-los. Tomando-os como ponto de partida, convém refletir sobre a razão do ensino público brasileiro sempre apresentar baixos resultados, evidenciando um quadro educacional carente de mais investimentos em todos os sentidos. Discutir sobre essas questões não é tarefa fácil, já que os problemas são variados, profundos e merecem uma atenção redobrada por parte dos responsáveis pela educação do país. Às vezes, parece que as pessoas não se sentem mais instigadas a discutir sobre isso, no entanto – como professores – não podemos menosprezar esses números e, tampouco, os demais problemas que afetam a educação. A nossa responsabilidade deve ser assumida com competência e ética, as mazelas precisam ser denunciadas, porquanto talvez falte mais boa vontade, compromisso e empenho na busca por uma mudança positiva e eficaz. Sobre essa questão, Antunes (2003), posiciona-se dizendo que é necessária:

uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada (das políticas públicas – federais, estaduais, e municipais – dos professores como classe e de cada professor em particular), para que se possa chegar a uma escola que cumpra, de fato, seu papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania. (ANTUNES, 2003, p. 33-34)

Convém ressaltar que os problemas de origem extraescolar não isentam a escola de assumir o compromisso de ofertar um ensino de mais qualidade aos discentes; nesse sentido, colocamos ênfase na necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico elaborado a partir de discussões e colaborações advindas de todos os segmentos da comunidade escolar, principalmente, discussões pertinentes às atividades pedagógicas de sala de aula. Desse modo, esse documento torna-se um norteador para as mais diversas ações desenvolvidas no âmbito da escola, e, nesse bojo, está o trabalho das diferentes disciplinas, as quais, evidentemente, terão seus pontos de enfoque próprios, sua autonomia; por outro lado, serão embasadas pelas

reflexões amplas resultantes de um trabalho conjunto visando a atender, além dos conhecimentos formais e sistematizados, às especificidades históricas, culturais e sociais do grupo em foco, bem como a superar as dificuldades encontradas na busca por um ensino amplo e eficiente em seus propósitos.

2.3.2 Reflexões sobre produção textual em uma perspectiva interacionista da linguagem

Atualmente há por parte da maioria dos professores um consenso de que a leitura e a escrita precisam ser desenvolvidas constantemente nas escolas, pois constituem bases para o aprendizado de todas as disciplinas. De acordo com esse entendimento, trabalhar essas práticas seria uma tarefa para todos os professores, uma vez que estes utilizam no exercício de suas funções, a linguagem como ferramenta de seu trabalho. Isso não significa destituir os docentes de língua materna no tocante ao trabalho mais sistemático e profundo com a língua, evidentemente, seu compromisso precisa ser maior, porém os demais professores podem contribuir com a expansão desses domínios, os quais são imprescindíveis ao processo de qualquer ato de ensino-aprendizagem.

Sabemos que, durante muito tempo, o ensino de língua portuguesa esteve centrado, primordialmente, no trabalho de conceitos e regras da gramática normativa, acreditando ser esse o percurso “ideal” para levar o aluno a se tornar um usuário competente da língua em todas as possíveis relações de seu convívio com a sociedade. Segundo Zanini (1999, p.82), a partir da década de 1980, surgem inúmeros estudos e pesquisas originando novas perspectivas colocando o texto como o eixo central do ensino, por se entender que somente a partir do texto a língua pode ser estudada em sua completude⁸. Com isso, diferentes caminhos são apontados no que tange às novas metodologias para a prática de sala de aula do professor.

As percepções desses estudos, gradativamente, estão sendo absorvidas às práticas pedagógicas de uma parcela dos professores, mas ainda há muitos “degraus” a percorrer. A formação continuada é uma ação necessária, portanto, os órgãos competentes devem oportunizar essas formações a classe docente e estes, por sua vez, também precisam buscar atualização e capacitação constantemente. As “novas teorias”, as pesquisas atuais, os

⁸ Vários estudiosos, ao longo da década de 1980, se debruçam sobre estudos e pesquisas acerca da língua materna, seja nos aspectos descritivos, seja na forma de melhorar o seu ensino, do qual resulta um conjunto de análise e propostas de ensino. Em um de seus artigos “Da redação à produção de textos”, Wanderley Geraldi (2011) aponta com propriedade essa difusão, segundo o autor: ao longo da década de 80 o ensino de língua portuguesa foi objeto de um “minucioso esquadrinhamento” em que os resultados constituem hoje uma variada bibliografia, que pode ser reunida em dois grandes eixos entre si complementares, (as análises centradas no ensino de leitura de textos e as propostas pedagógicas).

resultados dos estudos acadêmicos precisam extrapolar os muros das universidades e adentrar os espaços escolares e, aos poucos, incorporarem-se ao fazer pedagógico dos professores, que na maioria das vezes, ainda encontra-se revestido de uma prática fundamentada no ensino tradicionalista da língua.

Nesse sentido, é imprescindível ultrapassar tais práticas em que se verifica o emprego de atividades focadas em descrição de aspectos gramaticais da língua de forma descontextualizada, dissociadas de uma interação real de comunicação. A esse respeito, Antunes (2014) faz a seguinte afirmação:

O trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode [...] concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade específica, não tenham em vista um determinado interlocutor, inserido em certo contexto e, que, por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte. (ANTUNES, 2014, p. 24)

Com base nas ideias de Antunes, compreende-se que o ensino de língua precisa partir de um determinado gênero textual/discursivo, ou seja, de um texto, por meio do qual seja possível levantar discussões sobre os mais variados temas, inclusive associados à ética, o que se torna relevante não apenas para a expansão das competências da leitura e escrita, para o ensino da gramática, para a reflexão de aspectos particulares da língua, mas, sobretudo, para a formação de valores positivos e essenciais para a vida do educando.

Para Geraldi (1997), qualquer que seja a disciplina, o texto está sempre presente ou como objeto de ensino ou como espaço de interação verbal em uma constante troca e expansão de conhecimentos. O autor aponta o texto como o ponto de partida e de chegada para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Tal asserção se justifica:

Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p.135)

Levando em conta as ideias dos autores acima mencionados, não podemos deixar de destacar que uma das discussões levantadas frequentemente no âmbito escolar refere-se à problemática no que concerne à aplicação de determinadas metodologias, principalmente, quando se refere ao trabalho com a escrita, à produção textual. Não podemos ignorar a realidade das nossas escolas públicas: em relatos informais e/ou em reuniões pedagógicas, professores confessam que sentem dificuldades para desenvolver atividades de produção de textos, embora sejam cientes da importância dessa prática para a aprendizagem dos alunos.

Dentre as razões apontadas, enumeram-se as seguintes: tempo insuficiente para planejar as aulas bem como para as análises das produções e posterior intervenção na reescrita dos alunos; turmas numerosas (geralmente entre 40 a 50 alunos); e desinteresse dos discentes diante das atividades propostas.

Embora esses pontos levantados, provavelmente, não sejam considerados importantes por muitos, gostaríamos de enfatizar a sua relevância no exercício do trabalho docente. O tempo dispensado ao planejamento das aulas deveria (ou deve) ser um dos aspectos tomados como essencial por todos que buscam uma educação de qualidade. Geralmente a falta de tempo para planejamento se deve ao acúmulo de carga horária, em razão de o professor, precisar assumir várias turmas para garantir um salário mais digno a sua sobrevivência, além disso, algumas classes são formadas com um número acentuado de alunos, extrapolando o indicado pelas devidas “portarias de matrícula”. Certamente essas questões somadas a outras dificultam ainda mais o trabalho diário do professor.

Além dos fatores referidos acima, aponta-se certa apatia dos discentes mediante as propostas sugeridas, possivelmente, essa atitude seja justificada pela falta de exercício constante da escrita no decorrer de suas vivências escolares e/ou por não perceberem importância nessas atividades com relação à construção de seus conhecimentos. Vale ressaltar que não estamos afirmando a não prática da escrita nas aulas de língua materna, mas sim pontuando que um trabalho planejado e sistemático de produção de textos, englobando os mais diversos gêneros textuais, ainda é pouco desenvolvido atualmente na sala de aula.

A esse respeito, Geraldi (1984, p.54) faz a seguinte ponderação: “é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”. O autor enfatiza sobre a importância de se trabalhar com a língua não como mera reprodução de um discurso, algo superficial, mecânico e sem sentido para a vida do aluno. E acrescenta: “na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro. É a velha história da preparação para a vida [...]”. (GERALDI, 1984, p.121)

A escola precisa romper com a artificialidade e criar condições favoráveis, onde o aluno por meio de sua linguagem se revele, seja ouvido como produtor autônomo de seu discurso, ou seja, tenha o que dizer e uma razão para dizer o que ele tem a dizer, tenha a quem dizer o que ele tem a dizer, se constitua enquanto sujeito de seu discurso e ainda escolha as estratégias para produzir o seu texto em qualquer modalidade. (GERALDI, 1997)

Em outras palavras, o processo de produção escrita na escola precisa seguir um propósito definido, a partir de temas relevantes para a vida do aluno. Este precisa sentir-se envolvido, estimulado, confiante que seu pensamento, sua ideia, sua voz não seja apenas para fins de avaliação. Seu discurso não pode ser vazio de sentido, o professor como leitor assume o papel de um interlocutor, valoriza as ideias e propõe outros interlocutores aos textos, objetivando instigar o educando a contar “sua história” como forma de reinventar seu cotidiano, participar da construção de sua realidade de forma ética, e se tornar autor e agente de sua própria história.

Nesse sentido, a escola, especialmente – o professor – precisa oportunizar essa prática, onde o aluno se sinta embasado e seguro para executar tal ação. Para isso, primeiramente, o docente precisa estar imbuído de teorias que deem apoio a sua metodologia, a um “fazer pedagógico”, que, de fato, corresponda ao sucesso da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o educador terá condições de propiciar atividades que ampliem as habilidades e competências dos alunos para que tenham segurança:

- a) de dizer, escrever, transmitir suas ideias, (com clareza, precisão, ordenação e sequência);
- b) e condições para dizer (as mais diversas possíveis dentro das condições apresentadas).

Ao refletir sobre a escrita, Antunes esclarece sobre a importância do aluno “ter o que dizer”, segundo a autora:

a atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do não “ter o que dizer”. (ANTUNES, 2003, p.45)

Assim, reafirmamos o que já pontuamos anteriormente, os alunos ao produzir seus textos, devem estar imbuídos de muitas ideias, informações e sensações para que seus discursos tenham coerência e uma finalidade, um significado real, importante, relevante para suas vidas. Logo, a escrita não deve ser realizada apenas para cumprir as exigências da escola, produzida meramente para passar o tempo ou servir de “instrumento” de atribuição de uma nota e, em seguida, ser entregue ao aluno, o qual, não vendo importância naquele “objeto” descarta-o.

Desse modo, com base em todas as considerações expostas acima, precisamos conceber a produção de textos em um ato, um processo de interação da língua, no qual aluno e professor sejam tomados como interlocutores, e sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem da nossa língua materna.

2.3.3 A escrita

Nos dias atuais temos um legado bastante diverso de teorias e pesquisas voltadas para o ensino e o trabalho com a produção dos mais variados gêneros textuais. Acreditamos, porém, na relevância de levantar uma reflexão sobre o assunto, pois, como já foi frisado antes, ainda convivemos em nossas escolas (talvez até mais do que se imagina) com práticas totalmente irrelevantes e desconexas de uma situação real de interação.

Ao refletir sobre a produção de textos, Kock e Elias (2015) discutem sobre o tema “O que é escrita?” e discorrem a respeito concebendo-a como uma atividade de linguagem que envolve aspectos de natureza variada. Para as pesquisadoras, embora uma tarefa complexa faz-se necessário compartilhar as diferentes definições de escrita, com o propósito de pensar que a maneira como se a entende não está dissociada da forma pela qual se percebe a linguagem, o texto e o sujeito que o escreve. Desse modo, à luz de reflexões sobre esse processo, a escrita pode ser definida a partir de várias interpretações:

[...] escrita é inspiração; escrita é uma atividade para alguns poucos privilegiados (aqueles que nascem com esse dom e se transformam em escritores renomados); escrita é expressão do pensamento no papel ou em outro suporte; escrita é domínio de regras da língua; escrita é trabalho que requer a utilização de diversas estratégias da parte do produtor. (KOCH; ELIAS, 2015. p.32)

Nessa linha de pensamento, as autoras indicam o seguinte: a maneira como se entende, como se ensina e se pratica a escrita está subjacente uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor, mesmo que não se tenha essa consciência. Dessa forma, apontam três formas de concepção do trabalho com a escrita: com foco na língua; com foco no escritor e com foco na interação.

Por escrita com **foco na língua**, compreende-se que para escrever bem é necessário conhecer e dominar as regras gramaticais da língua e regras de escrita (concordância, regência, colocação pronominal, ortografia, sinais de pontuação, dentre outros) e ter um bom vocabulário, evidentemente, são estes os critérios considerados importantes e observados na avaliação da produção textual. Nessa visão de escrita, encontra-se subjacente uma concepção

de linguagem com base em um sistema pronto de signos e regras, o escritor deve se apropriar desse sistema e de suas regras para que possa desenvolver a escrita de maneira eficaz e competente. “Nessa concepção [...] o texto é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 33). Aqui não há espaço para implícitos, tudo está centrado na linearidade do texto.

A escrita com foco no escritor é associada à concepção de linguagem como expressão do pensamento. De forma mais abrangente, essa forma de escrita é compreendida como a tradução das ideias e do pensamento do escritor por meio de uma representação mental colocada no papel (ou outro suporte), visando a ser captada pelo leitor da maneira em que foi pensada, idealizada, traduzida por ele (escritor). O foco nesta concepção é o sujeito-escritor, e o texto é traduzido como um produto do seu pensamento lógico. Para as autoras Koch e Elias (2015, p. 33) “A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve seu processo.”.

Entender a escrita com **foco na interação** é perceber essa prática de uma forma mais ampla, não apenas como apropriação do sistema e das regras da língua, ou como a expressão do pensamento do escritor, mas compreendê-la em relação à interação do escritor-leitor, levando em conta às intenções daquele que escreve, mas também os conhecimentos do leitor como parte essencial do processo. A escrita com foco na interação é definida como:

[...] uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH; ELIAS, 2015, p.34).

Sendo assim, devemos ter claro que a escrita não é uma atividade exclusivamente linguística. Ao realizar essa ação se lança mão de conhecimentos linguísticos (da ortografia, da gramática e do léxico da língua); de conhecimentos enciclopédicos (sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória) e conhecimentos textuais (modelos que possuímos sobre práticas comunicativas configuradas em textos, aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação). (KOCH; ELIAS, 2015). Portanto, a escrita não pode ser entendida somente como dom ou simplesmente um momento de inspiração, ou mesmo como consequência de uma determinada situação com fins avaliativos.

Para ilustrar as nossas reflexões, vejamos um exemplo típico de sala de aula: apresenta-se uma proposta ao aluno, este é solicitado a escrever um determinado gênero, acerca de um tema sem, contudo – na maioria das vezes, ser oportunizado a ele o mínimo de conhecimento sobre o assunto, ou seja, é a prática do exercício mecânico, com a única finalidade de atribuir uma média como parte de uma avaliação bimestral. O discente escreve apenas porque “vale ponto para a prova”. O professor “corrige” o texto, mas, geralmente, não dar um retorno ao aluno, finalizando a atividade. Com isso não há a chance deste, rever aquilo em que precisa avançar, melhorando assim, a sua competência escritora.

Vale ressaltar: a escrita é um processo e como tal vai se adquirindo gradativamente, precisa, pois, ser entendida como algo que se apreende e aprimora a cada dia, a cada série ou ciclo, diante disso, as ações para desenvolvê-la devem ser as mais variadas possíveis, atividades planejadas e organizadas tendo em vista uma determinada situação de interação e de comunicação.

3 DA TEORIA: AS CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE MUNDO DISCURSIVO

Diversas correntes da filosofia e das ciências sociais estão relacionadas à epistemologia da expressão “interacionismo social”, não obstante as especificidades de suas disciplinas e suas variantes de ênfase teórica, elas têm em comum o fato de compreender que as propriedades específicas das condutas humanas são resultantes de um processo histórico de socialização possibilitado pelo desenvolvimento dos sistemas semióticos. Segundo Bronckart (1999), a investigação interacionista direciona suas pesquisas para a historicidade do ser humano, suas peculiaridades, suas formas de organização social e sob que condições se desenvolveram formas particulares de interação de caráter semiótico.

Bronckart destaca as inúmeras contribuições que a abordagem interacionista recebe das mais variadas ciências, da antropologia, da socioantropologia, de abordagens sociofilosóficas e dos trabalhos centrados nas interações verbais, principalmente, a análise dos gêneros e tipos textuais provenientes de Bakhtin (1978, 1984) e a análise das formações sociais formuladas por Foucault (1969). Porém, ressalta os trabalhos de Piaget e, sobretudo, o de Vygotsky como primordiais para a fundamentação do interacionismo em psicologia, e clarifica que sua abordagem está articulada a deste último, em virtude da obra deste autor constituir a base mais radical do interacionismo em psicologia.

De acordo com Bronckart, as ideias de Vygotsky postulam o entendimento de dois princípios das interações físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano. Ou seja, “O homem é [...] um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem.” (BRONCKART, 1999, p. 24).

Bronckart (1999) faz referência às obras de Vygotsky (1927, 1999), nestas, Vygotsky faz uma análise das várias escolas de psicologia e de suas relações com outras ciências e levanta a discussão sobre o principal foco da psicologia, salientando que esta ocupa um lugar de destaque no campo das ciências humanas e está centrada em dois fenômenos de observação no ser humano: o físico e o psíquico, portanto, de maneira unificada, deve explicar e descrever esses dois fenômenos e suas formas de articulação.

Com base nos trabalhos desse psicólogo que conferem à psicologia esse entendimento unificador dessas duas dimensões (embora se reconheça em seus postulados algumas dificuldades teóricas e metodológicas), Bronckart (1999) apropria-se de suas ideias incorporando-as aos seus trabalhos. Nesse sentido, passa a entender o conceito de psicologia

interacionista como aquele que “deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem: nesse aspecto, fazer empréstimos aos trabalhos linguísticos e sociolinguísticos e, quando necessário elaborar uma conceitualização própria sobre ela.” (BRONCKART, 1999, p. 30). Sustenta, ainda, que a produção do discurso constitui trabalho integrado entre o psicológico e o linguístico, ou seja, é um objeto comum a esses dois campos e, caso haja uma separação desses itens, perdem suas significações próprias. Estes são alguns dos entendimentos que fundamentam os princípios básicos do **interacionismo sociodiscursivo**, vertente teórica empregada por Bronckart.

As contribuições de Bronckart (1999), assim como tantas outras, constituem uma importante construção teórica para o campo de estudos do texto, abrangendo não somente sua organização interna, mas também a sua dimensão externa ou contextual. Com base nos fundamentos e ideias desse autor nos propomos construir a base teórica para esta pesquisa.

3.1 TEXTOS, TIPOS DE DISCURSO E MUNDOS DISCURSIVOS

Bronckart (1999) assinala que toda língua natural compreende um código ou um sistema constituído de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis que assegura a compreensão entre os usuários de uma comunidade verbal. Destaca que, em razão de a língua apresentar um caráter dinâmico de mudanças e transformações, pressupõe-se que determinados procedimentos metodológicos de estudos devem ser associados a um dado período sincrônico. O autor subscreve-se a concepção de que, uma língua somente pode ser apreendida por meio das produções verbais efetivas; essas formas verbais manifestam-se de maneiras diversas por serem vinculadas a contextos de comunicação diferentes, representando o que ele denomina de textos.

Existem diferentes níveis de apreensão de textos, em um sentido amplo, podemos entender os textos como qualquer produção de linguagem em uma determinada situação oral ou escrita. Eles podem ser constituídos das mais diferentes formas possíveis, tamanhos, temáticas e finalidades, mas também podem apresentar características comuns mantendo relação de dependência com o contexto onde é produzido.

Os textos são elaborados de frases articuladas umas às outras e de acordo com regras de composição, apresentam mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos responsáveis por garantir sua coerência interna. Em um primeiro sentido, “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente

organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.” (BRONCKART, 1999, p. 71).

Os textos constituem produtos da atividade humana, pois estão ligados às necessidades e aos interesses das formações sociais no ambiente onde estes, foram produzidos. Como os ambientes sociais são muito diferentes, temos no interior de cada comunidade verbal uma grande diversidade de textos, e essas “várias espécies” designam um conjunto de textos com características comuns visando a atender às mais diversas especificidades.

Durante muitos anos, desde a Antiguidade Clássica houve uma preocupação em delimitar e nomear as espécies de textos. Aristóteles e seus sucessores empregavam a noção **de gênero de texto**, entretanto, referiam-se somente àqueles com valor social ou literário reconhecidos; dessa forma, faziam alusão apenas aos gêneros épico, poético, mimético, lírico, apodítico.

A partir do Renascimento surgem novas abordagens literárias escritas, como o romance, a novela, o ensaio e outras, porém, foi no decorrer do século XX que a referência a gênero alcançou novas perspectivas sendo aplicadas a todas as formas de produções verbais organizadas, orais ou escritas como, por exemplo, artigo, resumo, notícia, exposição, relato de acontecimentos vividos, etc. Assim, atualmente, os textos estão sempre vinculados a um determinado gênero textual.

Bronckart (1999) chama atenção para a dificuldade de classificação dos gêneros, pois segundo ele, as classificações relativas aos gêneros são vagas e parciais e não correspondem a critérios claros, definidos e estabilizados. Essa complexidade de categorização deve-se à quantidade de fatores utilizados para essa definição e, também, a aspectos históricos das produções textuais, visto que os gêneros estão em constante mudança. Outro ponto relevante apontado pelo teórico, sobre essa questão, consiste na fragilidade da fronteira entre os gêneros (por exemplo, há uma tênue diferença entre o romance e a novela; o artigo científico e o artigo didático) e mais ainda, há o fato de alguns textos não serem inseridos em um gênero definido. Desse modo, Bronckart postula que “a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas.” (BRONCKART, 1999, p.74). E, o critério mais adequado para se utilizar na classificação dos gêneros é o das unidades e das regras linguísticas presentes nos segmentos que compõem os textos, pois estas apresentam certas regularidades, entretanto, ainda não é totalmente preciso – salienta o referido autor.

A composição dos textos que realizam os gêneros é formada por um segmento ou por segmentos distintos (segmentos de relatos, de narração, de diálogo, de argumentação, de

exposição teórica etc.). Esses segmentos que formam os textos são produtos de um trabalho de semiotização, e, por isso, vão compor os chamados tipos de discursos. Os tipos de discursos são formas linguísticas identificáveis nos textos e que exprimem a criação de mundos discursivos. Um tipo de discurso pode estar contido em mais de um gênero, e mais, cada texto pode conter características individuais que o tornam um objeto único. Em vista disso, Bronckart apresenta o conceito de texto singular ou empírico, o qual é definido como:

uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões, tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular. E ainda [...] são unidades cuja organização e funcionamento dependem de parâmetros múltiplos e heterogêneos: situações de comunicação, modelos de gêneros, modelos de tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor etc. (BRONCKART, 1999, p. 77)

Como se percebe, os textos são unidades produzidas a partir de vários parâmetros que se constituem em uma produção verbal com uma mensagem em funcionamento organizada e coerente com vistas a produzir um efeito em seu destinatário.

Conforme mencionado acima, os gêneros de textos são formados por segmentos de estatutos variados; esses segmentos constitutivos de um gênero são denominados “tipos linguísticos”. Os tipos linguísticos são formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso, constituem formas dependentes dos recursos morfossintáticos de uma língua, logo, são em número finito. Revelam-se como correspondentes à construção das coordenadas de mundos virtuais, diferentes das coordenadas do mundo empírico dos agentes verbais de uma comunidade.

O autor clarifica que esses segmentos correspondem aos **tipos de discursos**, e os mundos virtuais em que se baseiam são denominados de **mundos discursivos**. Segundo ele, os tipos de discurso são compreendidos:

como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de **textualização** e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 1999, p. 149)

Ao discorrer sobre os mundos discursivos, Bronckart (1999) remete, inicialmente, aos estudos de dois teóricos que tratam desse assunto, Benveniste e Weinrich. Benveniste, linguista francês, em seus estudos acerca de *as relações de tempos* (1959, 1996), postulou que os tempos dos verbos em francês compreendiam dois planos de enunciações diferentes: o plano da história e o plano do discurso. Segundo este autor, ao se fazer um relato de fatos

passados, sem envolver características ou traços do locutor (mencionando unidades dêiticas) tem-se a enunciação histórica; já a enunciação discursiva consiste em representar traços do locutor e sua intenção clara de influenciar o destinatário.

O filólogo alemão Weinrich (1973) trouxe também importantes contribuições alusivas às relações de tempo dos verbos, ao postular uma diferença semelhante a respeito, indicando-as como: “tempo do comentário e tempo da narração”, relacionando a essa distinção um contraste de “mundos”. Para Weinrich (1973), os tempos do comentário pertencem ao “mundo comentado”, enquanto que os tempos da narração pertencem ao “mundo narrado”. No mundo narrado o envolvimento do agente é distante e no mundo comentado há um comprometimento do locutor com as ideias representadas.

Centrando suas concepções em correspondência aos trabalhos dos referidos teóricos, Bronckart (1999) apresenta sua abordagem, “que consiste em descrever, de um lado, *os mundos ou planos de enunciação* assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro, as configurações de unidades linguísticas ‘que traduzem’ esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural.” (BRONCKART, 1999, p. 151). Este autor esclarece que a atividade de linguagem, devido ao seu caráter semiótico, traduz-se na criação de “mundos virtuais”. Esses “mundos virtuais” são criados pela atividade de linguagem e são chamados de “mundos discursivos”, e os mundos representados pelos agentes humanos, (por convenção) serão chamados de “mundos ordinários”⁹.

Para evitar algumas ambiguidades em relação à questão de terminologias, Bronckart faz algumas reformulações indicando a oposição entre “mundo narrado e mundo comentado”, indicado por Weinrich (1973, apud Bronckart, p. 150). Dessa forma, temos duas acepções propostas por ele: “**os mundos da ordem do narrar e os mundos da ordem do expor**”, sobre os quais teceremos alguns comentários a seguir.

Quando nos reportamos ao mundo do narrar, o mundo discursivo passa a ser situado “em outro lugar”. Entretanto, esse mundo precisa apresentar semelhanças com o “mundo ordinário” (mundo objetivo) do agente, para que possa ser interpretado e compreendido pelos leitores/ouvintes do texto. Dentro de um contínuo, podemos identificar entre um menor e um maior grau de desvios em relação às regras em vigor do mundo ordinário; essas extremidades dos pólos vão se configurar em “um narrar realista e um narrar ficcional”; quando o conteúdo puder ser avaliado de acordo com os critérios do mundo ordinário, temos um narrar realista,

⁹ Bronckart (1999) esclarece que por comodidade de exposição, reuniu sob a expressão de *mundo ordinário* os três mundos formais postulados por Habermas (1987), a saber: mundo objetivo (remissão dos signos aos aspectos do meio físico); mundo social (conhecimentos coletivos acumulados sobre maneiras de organizar tarefas) e mundo subjetivo (quando os signos incidem sobre características próprias de cada indivíduo).

quando o conteúdo puder ser apenas avaliado parcialmente, compreende-se um narrar ficcional.

Em relação ao mundo do expor, a situação adquire uma interpretação bem distinta, o conteúdo temático dos mundos discursivos é interpretado com base em parâmetros de validade do mundo ordinário (mundo objetivo), podendo essa interpretação ser considerada válida, ou não, conforme os critérios de validação deste mundo. Ainda, uma segunda distinção pode incidir em relação a esses dois mundos discursivos, uma implicação com os parâmetros da ação de linguagem e uma total autonomia da ação de linguagem por parte desses mesmos parâmetros. Com base nessas assertivas, Bronckart (1999, p. 155) propõe uma distinção dos mundos discursivos, combinando a oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor de um lado, e a implicação e a autonomia de outro, estabelecendo assim quatro mundos discursivos, a saber: **mundo do expor implicado, mundo do expor autônomo, mundo do narrar implicado e mundo do narrar autônomo**. Cada uma dessas distinções é dependente das formas linguísticas e, por isso, baseiam-se nessas formas.

As coordenadas gerais dos mundos discursivos são apresentadas por Bronckart da seguinte forma:

- a) mundo do expor implicado: discurso interativo;
- b) mundo do expor autônomo: discurso teórico;
- c) mundo do narrar implicado: relato interativo;
- d) mundo do narrar autônomo: narração.

O discurso interativo revela-se quando o mundo discursivo criado é “outro” em relação ao mundo ordinário dos agentes, entretanto as coordenadas gerais são próximas e estreitas a esse mundo ordinário da interação. “No quadro desse mundo conjunto, processos de diferentes ordens são objeto de um EXPOR dialogado, que se caracteriza pela **implicação** dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso.” (BRONCKART, 1999, p. 158, destaque e grifo do autor).

Para obtermos uma interpretação completa de um segmento interativo implicado, faz-se necessário conhecer todo o processo da situação da linguagem em curso, nesse discurso observamos a presença de menção aos elementos dêiticos, tais como (eu, me, você, etc.).

Outra característica do discurso interativo é quando ele aparece no interior de uma narração, dessa forma, cria-se um mundo discursivo distinto, mas dependente da narração, o qual é chamado de “discurso interativo relatado”. Nesse caso, a relação de dependência que se realiza nesse expor dialogado caracteriza-se pelos parâmetros da interação verbal presentes na narração que o engloba.

O discurso teórico caracteriza-se por apresentar um conteúdo temático organizado e delimitado em um mundo discursivo próximo ao mundo ordinário do agente produtor. Possui total autonomia das ações de linguagem de onde o texto provém. Podemos inferir que o discurso teórico não mantém relação estreita com o autor do discurso, somente com o mundo ao qual ele faz parte. Para se interpretar um segmento de discurso teórico, não há necessidade de se conhecer as origens dos parâmetros da situação de linguagem, pois o discurso teórico é desenvolvido com total autonomia e isento de agentividade.

O relato interativo pertence ao mundo do “narrar”. Caracteriza-se por criar um mundo discursivo em que as coordenadas são separadas das coordenadas dos agentes produtor e leitor/ouvinte. Nesse campo discursivo disjunto, há o desenvolvimento de um narrar composto de personagens envolvidos em acontecimentos que se caracterizam pela consequência dos parâmetros físicos da ação de linguagem em execução. O relato interativo apresenta um caráter dêitico, tanto pode ser em relação ao agente-produtor quanto aos personagens da narrativa.

A narração consiste em criar um mundo discursivo em que as coordenadas são totalmente desvinculadas das coordenadas do mundo ordinário dos agentes (produtor e leitor). Na narração:

qualquer que seja o grau de explicitação da origem e da situabilidade do mundo disjunto assim criado, este constitui o quadro em que vai se desenvolver um NARRAR implicando personagens e acontecimentos e/ou ações. Diferentemente do relato interativo, na narração, esse NARRAR permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina. (BRONCKART, 1999, p. 164, destaques do autor).

Com relação às decisões terminológicas usadas para distinguir os tipos de discurso, Bronckart assinala que as expressões discurso interativo e discurso teórico são aparentemente aceitáveis, claras e satisfatórias, contudo, a divisão relato interativo/narração apresenta problema. Em muitos usos científicos e no uso comum, esses termos relato e narração são limitados como sinônimos, indicando qualquer forma de produção do campo do narrar. Para o autor, o processo em andamento em todo discurso da ordem do narrar constitui **a atividade narrativa**. E que ao mencionar relato interativo implica os parâmetros de ação de linguagem; e ao se reportar à narração significa construir um mundo autônomo a esses mesmos parâmetros. Ele pontua, ainda, acerca da importância de se ficar mais atento às definições e às análises do que aos termos em si mesmos.

3.2 A ARQUITETURA DO TEXTO

Existem diferentes concepções que abordam a análise dos textos à disposição dos pesquisadores, investigadores etc., as quais, naturalmente, são aplicadas conforme os objetivos e propósitos do investigador. Em relação à análise das estruturas textuais, Bronckart (1999) propõe um aparelho conceitual “mais apurado” da organização interna do texto, articulado à hipótese de que todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos, definindo a estrutura completa de um texto, denominada, metaforicamente, de “folhado textual”.

Para Bronckart (1999, p.119), o texto é formado por três estratos que compõem esse folhado, o qual é constituído por três camadas superpostas chamadas de:

- I. A infraestrutura geral do texto;
- II. Os mecanismos de textualização;
- III. Os mecanismos enunciativos.

A seguir, apresentamos uma síntese de cada nível que compõe o “folhado textual”, com o intuito de compreendermos com mais propriedade as noções teóricas desse autor, especificamente, a estrutura interna do texto e, ao mesmo tempo, articular esses conhecimentos com nossa proposta de trabalho, para que possamos intervir e contribuir com mais segurança nos textos produzidos pelos alunos. Esclarecemos que, conforme o nosso entendimento, tentaremos seguir o mais estritamente possível as ideias de Bronckart (1999), procurando nos restringir ao máximo aos seus princípios.

Começamos por destacar o primeiro nível: a infraestrutura geral do texto; na sequência, os mecanismos de textualização; e, por conseguinte, os mecanismos enunciativos.

I. A infraestrutura geral do texto

Bronckart assinala que a infraestrutura geral do texto compreende o nível mais profundo do texto, “é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.” (BRONCKART, 1999, p. 120)

Podemos visualizar a infraestrutura geral do texto da seguinte forma:

- plano mais geral;
- tipos de discurso;
- modos de articulação entre esses discursos;
- e sequências.

O plano geral de um texto compreende a organização do conteúdo temático. Ao realizarmos a leitura de um texto, podemos identificar o conjunto de conteúdo temático no processo de leitura. O plano geral é evidenciado na clareza, na sequência das ideias, ou seja, quando o texto tem um fio condutor, uma coerência temática e pode ser transformado ou codificado em um resumo.

O conteúdo semântico global do texto corresponde a um plano geral, abstrato, que vai receber acréscimos semânticos no processo de textualização. Trata-se de um plano mental que orienta a produção do texto e realiza um dado tipo de discurso. A título de exemplificação, vamos demonstrar um poema de Manuel Bandeira, chamado “Pardalzinho”:

Pardalzinho
O pardalzinho nasceu
Livre. Quebraram-lhe a asa.
Sacha lhe deu uma casa,
Água, comida e carinhos.
Foram cuidados em vão:
A casa era uma prisão,
O pardalzinho morreu.
O corpo Sacha enterrou
No jardim; a alma, essa voou
Para o céu dos passarinhos!

Esse poema, escrito por Manuel Bandeira, aborda a temática da liberdade. O percurso semântico que o autor traça nesse texto pode ser representado assim:

Plano simplificado

Nascimento com privação de liberdade

Cuidados vãos de uma menina

Morte e sepultamento

Libertação

Cabe evidenciar que o plano geral pode assumir formas variadas, isso porque vai depender do gênero a qual o texto pertença e também de diversos fatores, tais como tamanho, conteúdo temático, condições de produção e, principalmente, porque esse plano depende da

combinação dos tipos de discursos, das sequências e das outras formas de planificação presentes nele.

Os diferentes segmentos que compõem um texto encerram a noção de tipo de discurso. Os segmentos podem ser os mais variados: de discurso teórico, de narração, de relato, de exposição teórica, de diálogo etc., no interior dos quais podem ser incluídos segmentos de discurso interativo, isto é, de discurso direto. Bronckart define: “Os tipos de discurso são formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais.” (BRONCKART, 1999, p. 250). Então, ao produzir um texto, o agente-produtor pode utilizar um discurso ou vários tipos de discursos dependendo do gênero a ser produzido e das condições sócio-comunicativas.

As articulações entre tipos de discurso podem se manifestar de diferentes maneiras. Na articulação realizada por encaixamento os discursos são ordenados e demarcados pelas marcas lexicais, morfossintáticas ou tipográficas que aclaram a relação de subordinação entre um segmento principal e um secundário. As articulações podem ser feitas, também, por meio dos sinais de pontuação (travessão, aspas etc.) e de verbos de “dizer”; pode se realizar, ainda, pela fusão de dois tipos de discursos diferentes em um mesmo segmento (discurso indireto e discurso indireto livre). Em outras palavras, as articulações são as formas que os discursos se inter-relacionam na estrutura interna do texto e constituem elementos essenciais na infraestrutura geral do texto.

A noção de sequência (ou de sequencialidade) constitui modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano mais geral do texto, mais, especificamente, no interior de um tipo de discurso. As sequências são consideradas elementos essenciais da textualidade caracterizadas por conferir a organização sequencial ou linear ao conteúdo temático.

Ao produzir um texto, o agente-produtor possui armazenado em sua memória em formas lógicas (ou hierárquicas) representações ou conhecimentos relacionados a um determinado tema; esse conjunto de conhecimento é denominado de “macroestrutura”. Quando são semiotizados em um texto, esses conhecimentos tornam-se objetos de reorganização conforme as estruturas sintáticas básicas, estruturadas “no eixo do sucessivo.” As macroestruturas presentes na memória podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras, organizadas em uma sequência linear (planos, esquemas, sequências, etc.), as quais recebem de alguns teóricos a denominação de “superestruturas textuais”.

Bronckart (1999, p. 219), baseando-se nas teorias de J. M. Adam (1992), sobre a teorização da organização dos textos fundada na noção de “sequência”, aponta, em

consonância com este autor, os cinco tipos básicos de sequências (**narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal**). Essas diferentes sequências podem aparecer combinadas em um texto em várias modalidades e maneiras de articulação, e desse fenômeno resulta o caráter heterogêneo de composição de grande parte dos textos. Sobre esse assunto, Bronckart evidencia:

As sequências narrativas só aparecem nos relatos interativos e nas narrações; as sequências explicativas, argumentativas e injuntivas só nos discursos teóricos e nos discursos interativos monologados; as sequências dialogais, enfim, só nos discursos dialogados. As sequências descritivas, por sua vez, podem aparecer tanto nos tipos da ordem do narrar, quanto em certos tipos da ordem do expor, mas, embora aí se organizem de acordo com um plano hierárquico comum aos dois tipos, apresentam também características específicas (no emprego dos organizadores e dos tempos do verbo) que permite diferenciá-las. (BRONCKART, 1999, p. 252).

Em virtude de estarmos trabalhando com textos da ordem do narrar, convém esclarecer, aqui, qual a percepção indicada por Bronckart (1999) acerca da sequência narrativa e de suas principais fases. Para considerarmos uma sequência narrativa precisamos contar com personagens envolvidos em acontecimentos organizados de forma sucessiva e sustentados por um processo “em intriga”. Esse processo equivale a separar e organizar os fatos ou os acontecimentos de maneira a constituir uma história completa, com início, meio e fim. Segundo o autor a forma mais simples proposta se reduz à articulação de três fases:

- **situação inicial:** início;
- **transformação:** meio;
- **situação final:** fim.

Bronckart (1999, p. 220) também aponta que a partir dos estudos de vários teóricos, estabeleceu-se um novo protótipo de sequência narrativa composto de cinco fases principais seguindo uma sucessão precisa, a saber: **fase da situação inicial** (apresentação dos fatos de “um estado de coisas”); **fase da complicação** (momento de transformação, da tensão); **fase de ações** (o desenrolar dos acontecimentos); **fase de resolução** (momento em que se introduzem os acontecimentos que levam a uma diminuição da tensão); **fase de situação final** (momento de restabelecimento do equilíbrio e desfecho das situações).

Somadas a essas cinco fases, ainda é possível se perceber mais duas: a de avaliação e a da moral, cujas inclusões na sequência dependem da postura do narrador e de seu posicionamento com relação à história contada. A fase de avaliação constitui um comentário referente aos acontecimentos narrados e/ou relatados e a moral traduz-se em uma significação global atribuída à história, a qual pode aparecer no início ou no final da sequência.

Quanto à sequência descritiva, conforme já assinalado, elas podem aparecer tanto na ordem do narrar quanto na ordem do expor, no entanto é considerada uma sequência autônoma, pois segue um protótipo em sua estruturação. Porém, para cada uma dessas ordens ela apresenta características específicas; quando inserida na narrativa, “a sequência descritiva apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical.” (BRONCKART, 1999, p. 222).

Com relação às demais sequências, cumpre assinalar que não nos detemos em suas descrições pelo fato de estarem mais relacionadas aos textos (ou discursos) da ordem do expor, com exceção da sequência dialogal que, eventualmente, pode emergir nos relatos interativos. Além desses cinco tipos de sequências, Bronckart ainda aponta outras formas de organização sequencial (menos tradicionais) as quais denomina de **scripts e esquematizações**. Os scripts organizam os acontecimentos ou ações de uma história de maneira linear, sem que esse processo registre qualquer tensão, ou processo “em intriga”. O script é considerado o “grau zero” da planificação da ordem do narrar. As esquematizações são da ordem do expor e revelam formas mais simples de planificar em uma ordem de raciocínio lógico os textos pertencentes a essa ordem.

II. Os mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização contribuem para marcar ou “deixar mais evidente” a estruturação do conteúdo temático dos textos (plano geral que combina tipos de discursos e as sequências); portanto, esses elementos são responsáveis por compor a organização mais profunda do texto chamada de infraestrutura. Os mecanismos que funcionam nesse nível intermediário são denominados de **conexão, coesão nominal, coesão verbal** e criam “séries isotópicas” que contribuem para o estabelecimento da coerência temática.

Os mecanismos de conexão são organizadores textuais empregados para marcar as articulações de progressão temática e explicitar as relações entre os diferentes níveis de organização do texto. Esses elementos podem ser aplicados ao plano mais geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre fases sintáticas. As unidades consideradas como organizadores textuais são: conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases.

Os mecanismos de coesão nominal são utilizados para explicitar relações de dependência entre dois termos que têm relações de “correferência”, esses mecanismos

possuem duas funções: de introduzir os temas e/ou personagens novos e também de garantir sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades responsáveis por essas marcações são chamadas de anáforas e são realizadas por sintagmas nominais ou pronomes (**possuais, relativos, demonstrativos e possessivos**), que ao serem introduzidas em estruturas oracionais, recebem uma determinada função sintática que pode ser sujeito, atributo, complemento ou outra.

As duas funções da coesão nominal (introdução e retomada) evidenciam-se da seguinte maneira: temos a função de introdução em um texto, quando há inclusão de uma “unidade de significação nova”, originando a partir desta, uma cadeia anafórica. Bronckart (1999) intitula essa “nova unidade” de “unidade-fonte”. Identificamos a função de retomada quando a “unidade-fonte” é reativada por meio de uma forma referencial no decurso do texto. Sobre esse assunto, o autor esclarece que:

as relações de correferência subjacentes às cadeias anafóricas podem ter aspectos muito diferentes. Em alguns casos, observamos, [...] uma identidade do conteúdo referencial relacionado pela cadeia anafórica, mas, em outros casos, os elementos de significação relacionados podem compartilhar apenas uma ou outra propriedade referencial, às vezes vaga, ou ainda, pode haver entre eles relações mais ou menos lógicas, de associação, de inclusão, de contiguidade, etc. (BRONCKART, 1999, p. 269).

É importante sublinhar que a escolha das unidades anafóricas pode estar relacionada aos tipos de discurso em que essas unidades aparecem. Nos tipos da ordem do narrar, a presença de personagens constitui-se ponto marcante; dessa forma, pode haver nesses casos uma abrangência mais significativa de anáfora pronominal de terceira pessoa.

A coesão verbal é realizada pelos mecanismos de coesão que contribuem para a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) existentes no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais. Podem explicitar relações de continuidade, descontinuidade, ou de oposição presentes entre os elementos de significação evidenciados pelos sintagmas verbais.

III. Os mecanismos enunciativos

Os mecanismos enunciativos, geralmente, não são evidenciados por marcas linguísticas, por isso parecem ser pouco dependentes da estrutura linear do texto. São considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, por serem mais diretamente relacionados ao tipo que se estabelece entre o agente produtor e seus destinatários.

Ao observarmos um texto, temos a impressão de considerar o autor ou agente produtor do texto como aquele que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado, ou delega essa responsabilidade a outros, a terceiros. No entanto, os posicionamentos enunciativos constituem um problema complexo, pois ao elaborar seu texto, o autor (ou o agente-produtor) produz:

um (ou vários) mundo(s) discursivo(s) cujas coordenadas e cujas regras de funcionamento são ‘diferentes’ das do mundo empírico em que está mergulhado. Assim, é a partir desses ‘mundos virtuais’, e mais especificamente a partir das instâncias formais que os regem (textualizador, expositor, narrador), que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. (BRONCKART, 1999, p. 130).

As diferentes vozes reveladas em um texto podem ser reunidas em três subconjuntos: a voz do texto empírico; as vozes sociais; as vozes de personagens (vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático). Essas vozes podem estar implícitas, isto é, não serem traduzidas por marcas linguísticas, podendo ser apenas inferidas na leitura do texto.

Trazer para discussão a síntese dos fatos de linguagem sobre a infraestrutura geral do texto, proposta por Bronckart (1999), julgamos ser de extrema importância, pois muitas vezes, não conseguimos ter claro, no momento de intervir nas produções textuais dos alunos, quais aspectos são mais importantes para fazermos uma intervenção produtiva, relevante e segura. Nesse sentido, na próxima seção, abordaremos com mais ênfase o tema coesão nominal, com o intuito de aprofundar a compreensão a respeito de um dos itens que é alvo de nossa investigação.

3.3 O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO E A PROGRESSÃO REFERENCIAL

Conforme já assinalado, os mecanismos de textualização são fatores fundamentais na infraestrutura geral dos textos, uma vez que contribuem para estabelecer a coerência temática. Estão articuladas à linearidade, e, considerando-se os interlocutores, representam as construções hierárquicas, lógicas e temporais dos textos. A coesão nominal, mais habitualmente tratada como “referenciação”, é um dos mecanismos de textualização responsável por introduzir, nos textos, temas ou novas entidades, e, também, garantir a retomada ou a substituição desses termos no desenvolvimento dos textos.

Atualmente muito se discute sobre a “referenciação” como fator essencial na construção dos discursos, visto que esse processo não corresponde ao mundo real, nas

palavras de Bronckart (1999), não corresponde ao “mundo ordinário”, mas um mundo “virtual” criado pelo agente-produtor dos discursos. Os referentes não são empregados apenas para nomear as coisas desse mundo objetivo, do qual fazemos parte; eles são utilizados no interior dos discursos conforme as percepções, as atitudes, as crenças e os propósitos comunicativos dos agentes produtores.

Para contribuir com a discussão acerca dos mecanismos de textualização, mais precisamente, sobre o processo de “referenciação e progressão referencial”, trazemos as contribuições de Koch e Elias (2011), que, ao discorrerem a respeito, definem:

Denomina-se **referenciação** as diversas formas de introdução, no texto de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina de **progressão referencial**. [...] A referenciação constitui [...] uma **atividade discursiva**. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 123-124, grifos das autoras).

Como se percebe nas ponderações das autoras, as formas de referenciação são articuladas aos objetivos do “sujeito” e de suas escolhas no momento da interação com os “outros”. Evidentemente, esse processo é construído e reconstruído no desenvolver do próprio discurso, ou seja, no interior do “mundo discursivo” criado pelo agente-produtor. Essa construção decorre de uma conjugação de fatores, “não somente o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos inferenciais que podem ser calculados a partir dos elementos nele presentes, [...] como também os saberes, opiniões e juízos mobilizados no momento da interação autor-texto-leitor”. (*Ibid.*, 2011, p. 125)

Existem algumas estratégias de referenciação utilizadas quando empregamos os referentes textuais. Essas estratégias são denominadas por Koch e Elias (2011), de: introdução (ou construção); retomada (ou manutenção); e desfocalização.

A **introdução** consiste em inserir no texto um “tema ou objeto novo” ficando esse referente em evidência no texto. Esse “objeto novo” é chamado por Bronckart (1999) de “unidade-fonte”, a partir do qual pode se originar uma cadeia anafórica. A **retomada** aponta para a reativação de um “objeto” já presente no texto por meio de uma forma referencial; e a **desfocalização** consiste na inserção de um “novo objeto” no discurso, passando a se tornar o foco, contudo o outro tema permanece disponível para ser usado, conforme a necessidade.

I. Formas de inserção de referentes no texto

Os referentes vão sendo introduzidos nos textos formando um sistema de significados que vão requerer do leitor ou do ouvinte uma série de estratégias para a sua compreensão. Pois muitas vezes os elementos relacionados compartilham propriedades “vagas”, que podem ser somente identificadas por meio de ligação lógicas, de associação, de inclusão ou contiguidade. (BRONCKART, 1999)

Koch e Elias (2011, p. 127) propõem duas formas de introdução de referentes no “modelo textual”, as quais denominam de “ativação ancorada” e “ativação não-ancorada”.

De maneira sucinta temos:

- a) **ativação não-ancorada**: o objeto introduzido no discurso é novo;
- b) **ativação ancorada**: o objeto inserido no discurso baseia-se em algum elemento já presente no contexto linguístico ou contextual.

Anáfora

A **anáfora** é o recurso que retoma algum elemento presente no texto ou deduzível a partir dele. Comumente são usadas duas denominações para esse processo: quando a remissão aponta para algo já citado (remissão para trás), chama-se anáfora; se a remissão apontar para algo que ainda não foi mencionado (remissão para frente), chama-se catáfora.

Em relação às anáforas realizadas pelo processo de “ativação ancorada”, as autoras identificam dois casos de anáforas: **indireta e associativa**. As anáforas indiretas são reveladas quando não há um antecedente explícito no cotexto, então a relação acontece por meio de um elemento denominado de “âncora” que mantém relações implícitas com o termo facilitando a interpretação. A anáfora associativa é realizada com base no processo de contiguidade, quando um dos elementos da relação pode ser considerado “parte ou produto” do outro. Consiste na exploração de recursos metonímicos.

Koch e Elias (2011, p. 129) apontam, ainda, outros casos de “introdução ancorada de novos objetos de discurso”, chamadas de **nominalizações** ou **rotulações** “quando se designa por meio de um sintagma nominal um processo ou estado expresso por uma proposição ou proposições precedentes ou subsequentes no texto”. Em outros termos, temos um fenômeno de **nominalização ou rotulação** quando uma expressão nominal ou um referente novo sumariza, encapsulando uma informação. Esse fenômeno tem valor prospectivo ou retrospectivo, isto é, pode se referir às informações generalizadas presentes tanto em posições anteriores quanto posteriores.

II. Formas de retomada ou manutenção nos textos

A função de retomada consiste em reestruturar ou reformular os referentes ou “unidades-fontes” no desenvolvimento do texto (ou de um discurso). Define-se como “a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto.” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 131).

As autoras apontam que a progressão pode ser realizada por meio de **recursos gramaticais e recursos lexicais**. Os recursos gramaticais responsáveis por realizar a progressão textual são: os pronomes, as elipses, os numerais, os advérbios locativos etc.; e os recursos de ordem lexicais são: reiteração de itens lexicais, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, expressões nominais etc. Dessa forma, as principais estratégias de referenciação textual são designadas conforme a classificação a seguir:

- a) **uso de pronomes ou outras formas de valor pronominal**: - referenciação realizada por meio de pronomes, chamada de pronominalização (anáfora ou catáfora);
- b) **uso de expressões nominais definidas**: - referenciação realizada pelas expressões ou descrições nominais definidas, formas linguísticas constituídas de um determinante definido (artigo definido ou pronome demonstrativo);
- c) **uso de expressões nominais indefinidas**: - a referenciação é feita pelo uso de expressões nominais indefinidas com função anafórica. (KOCH; ELIAS, 2011).

O processo de referenciação, segundo mencionamos no início desta seção, consiste em uma atividade discursiva, os elementos responsáveis pela introdução ou retomada nos textos vão contribuir para a organização textual do conteúdo temático. Importante sublinhar que esses elementos estão à disposição do agente-produtor, o qual lança mão desses recursos para elaborar seu discurso conforme suas pretensões, interesses, visão de mundo, sem ignorar, no entanto, o ouvinte/leitor.

Na proposta didática compreendida neste trabalho, além de trazermos para as aulas textos motivadores para discussão de temas relacionados à ética com o intuito de possibilitar a troca de ideias e contribuir com a ampliação da visão de mundo dos alunos a respeito de diversos assuntos, almejamos também promover ações que despertem as habilidades dos alunos quanto ao processo de escrita, ampliando a competência destes para escrever textos narrativos bem formados. Assim sendo, sugerimos a utilização de algumas noções propostas pelos autores referidos nesta seção. Mais especificamente, focamos questões relacionadas à

infraestrutura textual (plano mais geral, sequências textuais), à referenciação de personagens e à articulação de mundos discursivos construídos pelo texto (narrar/comentar).

É importante esclarecer que esses pontos abordados “na proposta em foco” serão sutilmente trabalhados, por se tratarem de produções de alunos do ensino fundamental (7^a ano), portanto, alunos que se encontram em processo progressivo de conhecimento da aprendizagem em questão. Bronckart chama atenção para esse fato da relação teoria X aplicação ao ensino ao dizer que: “No quadro do ensino da produção e/ou interpretação dos textos, nossas proposições teóricas não deveriam ser utilizadas senão como instrumentos de análise dentre outros, capazes apenas de esclarecer alguns aspectos da organização textual.” (BRONCKART, 1999, p. 89).

Após as considerações de Bronckart (1999), no que se refere à organização da infraestrutura geral do texto e das contribuições de Koch e Elias (2011), sobre o processo de referenciação, nas próximas subseções, faremos comentários acerca da narrativa; sobre gêneros textuais; e, na sequência, trataremos a respeito da crônica, gênero este compreendido de forma mais ampla na proposta de ensino parte deste trabalho.

3.4 A NARRATIVA

Vivemos cercados de textos que nos remetem à ideia de narrativas, são fatos simples do cotidiano, acontecimentos extremamente importantes e/ou também imaginados, sonhados ou vividos. Estes muitas vezes nos transportam para outros mundos, mundos de sonhos e fantasias, onde seguimos os personagens em suas aventuras e dramas e compartilhamos suas alegrias e tristezas. As narrativas são muito próximas de nossa vivência, pois constantemente somos expostos a várias situações que envolvem fatos, acontecimentos, dramas etc.

“Narrar é contar histórias, inventar enredos, tramas, enigmas, criar personagens, lugares, fatos, tecer os fios da vida em desenhos mágicos.” (PELEGRINI, 1999, p.103). Os textos narrativos são aqueles que narram ou conta uma história, compreendendo esta como uma sucessão de fatos interligados e nos quais tem a participação o homem (ou ente personificado).

Para Pelegrini (1999, p. 103), a narrativa está associada ao entendimento e compreensão da palavra ficção. Esse vocábulo provém do latim *fictionem*, cuja raiz pertence ao verbo *ingere*, o qual significa fingir, inventar, simular. Nesse sentido, entende-se a ligação da palavra ficção com a arte de criar, de inventar, de produzir vidas por meio do poder mágico da linguagem. Barthes (1976), a esse respeito, assinala:

Inumeráveis são as narrativas do mundo. [...] a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada, de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... internacional,, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1976, p.19)

Vários estudiosos apontam as narrativas como uma das formas de se traduzir a transmissão de saberes e a cultura de um povo. Na gama de textos indicados para serem tomados como objeto de ensino, os textos narrativos são considerados fundamentais no sentido de abrir diversas possibilidades para despertar nas crianças e jovens as portas para um mundo criativo e cheio de significados.

Ao tratar sobre narrativas Bronckart (1999), inicialmente esclarece que os textos são formados de segmentos de estatutos diferentes ou tipos de discursos, por exemplo, um conto, (gênero do domínio do narrar), pode conter em sua estrutura segmentos narrativo, descritivo, dialogais etc.

Para evitar algumas ambiguidades originadas da confusão de algumas terminologias Bronckart (1999, p. 153), faz algumas reformulações em propostas de outros autores e indica duas acepções para a organização dos textos. Dessa maneira, o autor define duas grandes ordens para esse agrupamento, levando em consideração os tipos de discursos e os mundos discursivos, a saber: textos pertencentes **ao mundo da ordem do narrar** e textos pertencentes **ao mundo da ordem do expor**.

Para o autor, a **atividade narrativa** constitui o processo em andamento em todo discurso da ordem do narrar. E estabelece dentro dessa atividade a seguinte distinção: **relato interativo e narração**. O relato interativo caracteriza-se por criar um mundo discursivo em que as coordenadas são separadas das coordenadas do agente produtor e do leitor/ouvinte. Nesse campo discursivo “separado”, ocorre o desenvolvimento de um narrar envolvendo personagens em acontecimentos e/ou ações que se caracterizam pela consequência dos parâmetros físicos da ação de linguagem em execução. No relato interativo, temos a presença de elementos dêiticos (eu, me tu etc.), que tanto podem estar relacionados ao agente-produtor quanto aos personagens da narrativa.

A narração consiste em criar um mundo discursivo em que as coordenadas são totalmente desvinculadas das coordenadas do mundo ordinário dos agentes (produtor e leitor). Na narração, se desenvolve um narrar implicando personagens e acontecimentos,

diferentemente do relato interativo, pois esse “narrar” permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que se origina, ou seja, é um mundo situado à distância. (BRONCKART, 1999)

Em muitos usos científicos e no uso comum, esses termos **relato** e **narração** são compreendidos como sinônimos, indicando qualquer forma de produção do campo do narrar. Bronckart, no entanto, faz essa distinção, esclarecendo que os textos pertencentes ao “domínio do narrar” são considerados relatos interativos quando forem dependentes de parâmetros relacionados ao mundo em que está em curso a ação de linguagem (dêiticos situacionais); e considerados narração, quando implicarem a construção de um mundo autônomo a esses mesmos parâmetros.

De acordo com Barthes (1976, p.18), “a narrativa começa com a própria história da humanidade; [...] todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente”.

Por intermédio de narrativas há diversas possibilidades de se educar. Educar para a uma vida ética, de forma criativa, abrindo portas e encontros entre o regional e o universal. Logo, adotar textos de base narrativa em nossa proposta de trabalho contempla nossos objetivos, pois esses textos servirão de “portas” para discussões sobre os mais variados temas pautados em questões éticas. Assim sendo, trabalhar com narrativas poderá ser uma âncora para a extensão dos conhecimentos dos alunos-sujeitos tanto no que concerne à produção textual, como também, à formação de um indivíduo mais crítico, ético e consciente sobre sua realidade e seu tempo.

3.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS E UMA PROPOSTA DE AGRUPAMENTO

O estudo dos gêneros é um assunto que tem sido amplamente focado na Linguística, a partir de trabalhos de diversos teóricos, como os de Bakhtin (1997), Dolz e Schneuwly (1999), Bronckart (1999) e muitos outros. Tais estudos abordam o tema com diferentes perspectivas, focalizam seus interesses no texto e no sujeito (produtor, leitor), como ponto central das práticas de linguagem.

No Brasil, o estudo dos gêneros passou a ser divulgado com mais visibilidade a partir da efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997; 1998). Esse documento foi construído com base nas concepções de linguagem de Vygotsky e concebe suas ideias em torno dos gêneros textuais e da gramática reflexiva, indicando ao professor uma prática reflexiva com o texto.

Nos dias de hoje, o estudo dos gêneros textuais tem recebido especial atenção por parte de pesquisadores preocupados com uma prática que englobe a interação verbal e as diversas situações de comunicação. No entanto, esse tema não é novo: no Ocidente já conta com no mínimo vinte e cinco séculos, iniciando-se com Platão, conforme evidencia Marcuschi (2008).

Borges (2012), em seu artigo: “*Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*” coloca em discussão a adoção dos gêneros na prática pedagógica dos professores. Segundo a pesquisadora, na Antiguidade clássica os gêneros eram agrupados de acordo com os elementos: forma, composição e conteúdo. E eram classificados como: lírico, épico e dramático. Na Idade Média, a distinção referia-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, diferença baseada no aspecto literário e social. No século XVIII, o modelo clássico entra em decadência devido às transformações e revoluções que ocorreram nesse período. E, a partir do século XIX, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas em decorrência do surgimento da ciência da Linguagem, – a Linguística.

No século XX e início do século XXI, houve o desdobramento de várias perspectivas para a definição de gêneros textuais, dentre as quais, cita-se: a sócio-histórica e dialógica (Bakhtin); a sócio-retórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devit); a interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart); a sistêmico-funcional (Halliday), e outras. (BORGES, 2012)

Em seu artigo, Borges (2012) discute a respeito da teoria bakhtiniana, ressaltando que Mikhail Bakhtin (1895-1975) é considerado um dos pensadores mais importantes no que concerne ao estudo dos gêneros do discurso. Bakhtin deixou um grande legado de textos e teorias que influenciaram o pensamento ocidental e uma concepção de linguagem que modificava o paradigma estruturalista e incorporava às atividades de linguagem a visão de um sujeito sócio-histórico, ativo e crítico de sua condição, para quem a linguagem era um poderoso instrumento de mudança social.

Borges (2012) discorre acerca da concepção interacionista e sociodiscursiva do grupo teórico de Genebra, formado por autores como Dolz e Schneuwly, a qual retomou a proposta de gêneros do discurso postulada por Bakhtin e desenvolveu uma didática de textos a partir de gêneros. Segundo esses autores existem três dimensões para caracterizar um gênero: os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir deles; os elementos das

estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos e as configurações específicas de unidades de linguagem.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), é por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se representam nas atividades dos aprendizes, em vista destes constituírem-se na materialização prática da linguagem. Conforme esses teóricos os gêneros “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade.”.

Os autores indicam uma particularidade nessa relação escola-gênero, na qual o gênero perde seu caráter de instrumento de comunicação, entretanto, mantém-se como objeto de ensino-aprendizagem. Para a concretização dessa perspectiva adotou-se o conceito de “sequência didática”, a qual, segundo Dolz e Schneuwly (2004), constitui instrumentos que podem orientar os professores, gerando formas de intervenção social, ações sobre os alunos, necessárias para a aprendizagem em geral e especialmente para os gêneros. Ainda, segundo esses teóricos, uma sequência didática consiste em um conjunto de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem.

Ao considerar a linguagem como uma atividade humana heterogênea, espontânea e criativa e reduzir o trabalho com gênero em sala de aula ao ensino da sua forma não se estará promovendo uma visão sociointerativa da língua, e essa não é a proposta dos autores da sequência didática. O ensino da forma é inevitável, contudo há muito mais questões a se considerar no estudo do gênero. Isso porque somente em contextos interativos as formas ganham sentido.

Para nortear o ensino baseado em sequências didáticas, Dolz e Schneuwly (2004, p. 60) apresentam a proposta de um quadro contendo cinco agrupamentos de gêneros, o qual eles utilizam como base de seus trabalhos. Os autores esclarecem que uma progressão de ensino fundada nos gêneros constitui um paradoxo, em virtude do caráter heterogêneo e multiforme dos mesmos, dessa forma, os gêneros não podem fornecer princípios para uma construção de progressão, porém, são ingredientes essenciais na base do trabalho escolar por representarem bases de comunicação.

A construção desses agrupamentos é norteadada por critérios visando a determinar a coerência da proposta com as referências externas, embora os autores reconheçam seu caráter parcial, salientam a importância de serem fundados em princípios indicados para um trabalho didático. Assim, os agrupamentos são estabelecidos a partir dos seguintes critérios:

1. correspondem às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da

comunicação em nossa sociedade (inclusive a escola); 2. retomem, de modo flexível, certas distinções tipológicas que já figuram em numerosos manuais e guias curriculares; 3. sejam relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes implicadas na mestria dos gêneros agrupados. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 58-59)

A seguir, apresentamos, **parcialmente**¹⁰, um dos quadros de agrupamento de gêneros propostos pelos autores supracitados:

Quadro 02: Proposta provisória de agrupamento de gêneros

Domínios de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga do domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae ... Notícia reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia...

FONTE: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.60, adaptado.

¹⁰ Esclarecemos que o quadro apresentado foi adaptado. Suprimimos da “proposta provisória” três domínios sociais de comunicação: **Discussão de problemas sociais controversos: argumentar; Transmissão e construção de saberes: expor; e Instruções e prescrições: descrever ações.** Informamos que os autores tratam esse quadro de “provisório”, (cf. Bibliografia) nessa mesma obra eles apresentam um quadro denominado de “original”, presente na página 121. Porém, ao examinarmos os dois, percebemos poucas diferenças, embora o segundo nos pareça, estar mais completo.

Essa classificação não deve ser considerada estanque, ou seja, não é possível inserir cada gênero de forma absoluta em um dos agrupamentos, o que pode ser viável seria indicar alguns gêneros como protótipos para servirem de ponto de partida para um trabalho didático, – advertem os referidos teóricos. Sendo assim, outras formas de classificação ou agrupamento são possíveis baseadas, naturalmente, em outros critérios. É importante, ainda, que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade por meio de um dos gêneros que o constituem, com o objetivo de oferecer aos alunos uma diversidade de acesso à escrita, dentre outras razões a mais.

Bronckart (1999), ao se referir aos gêneros, aborda a questão da dificuldade em se classificar a grande diversidade de textos existentes no meio social, vinculando-os a um determinado gênero. Segundo ele, os gêneros são entidades profundamente vagas e as múltiplas classificações que existem sobre esse tema são parciais e divergentes não sendo, portanto, consideradas modelos estabilizados e coerentes. O autor indica, no entanto, que o critério mais adequado para a classificação dos textos em gêneros constitui as unidades e regras linguísticas que compõem o texto. Sobre as ideias de Bronckart a respeito desse assunto, já abordamos com mais propriedade na seção que trata dos “**tipos de discursos e mundos discursivos**”.

Importante pontuar que a natureza do gênero é concebida de formas diferentes pelas várias correntes teóricas (interacionista e sociodiscursiva, sócio-retórico, sócio-histórica e dialógica, análise crítica e outras). Conhecer essas diversas concepções é de grande relevância para o professor que se propõe a trabalhar nessa perspectiva com base em gêneros, visto que os fundamentos e princípios de cada um, desde que não sejam considerados divergentes, podem contribuir de maneira significativa nas ações práticas dos docentes.

3.6 A CRÔNICA

A crônica é um gênero considerado híbrido, pois circula entre as esferas do jornalismo e da literatura. São textos curtos e leves, geralmente, publicados em jornal ou revista que podem falar de acontecimentos familiares, do cotidiano ou de interesse público. A maioria das vezes, a crônica é baseada em uma situação real, porém pode também ser fruto de uma situação fictícia. A crônica apresenta uma reflexão sobre a realidade buscando emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir sobre situações simples, por meio de olhares agudos, irônicos, sérios ou poéticos.

Muitos estudiosos descrevem a crônica como um gênero flexível. De fato, a crônica evidencia características de outros, tais como o conto, a dissertação, a poesia, o ensaio; contudo, por meio de uma observação atenta, constatamos suas singularidades, pois constitui um texto pouco denso, desprezioso, como uma conversa entre dois amigos. Sua principal característica é fazer o leitor enxergar, perceber “coisas belas e grandiosas” em situações comuns do cotidiano, consideradas muitas vezes “insignificantes” e “banais” pelas pessoas.

A palavra crônica é derivada do Latim *chronica* e significava, no início do Cristianismo, o relato de acontecimentos registrados em ordem cronológica, em outras palavras, naquela época, os fatos e os principais eventos históricos eram narrados de forma linear, progressivamente. Com o desenvolvimento da imprensa, no século XIX, a crônica passou a ser publicada nos jornais de Paris em forma de “folhetins” e, após certo período, foi importada ao Brasil, onde adquiriu características próprias.

Bussarello (2004), em sua dissertação de mestrado intitulada – “*O ensino/aprendizagem da produção textual escrita na perspectiva do gênero do discurso: a crônica*” – apresenta um estudo sobre a crônica percorrendo seus aspectos históricos. Segundo o autor, o hibridismo desse gênero está relacionado ao seu nascimento. Quando era tida como um embrião, a crônica disputava um espaço bastante concorrido com outros gêneros nos rodapés da primeira página dos principais jornais. Esses espaços eram utilizados para escrever diversos tipos de textos: críticas políticas e sociais; romances em capítulos, chamados de “romance-folhetins”; e até fofocas do dia a dia, constituíam assim, um espaço do jornal voltado para entreter e divertir o público leitor, já tão exausto com as leituras densas e fatigantes das notícias diárias.

Esse gênero “desprezioso e efêmero” foi trazido para o Brasil, segundo apontam as pesquisas de Bussarello (2004), por influência francesa, e atestada nas palavras de Faria (1992): “Por influência da imprensa francesa, nasce o folhetim no Brasil, com características semelhantes às do *feuilleton*, ‘artigo de literatura, ciências, crítica, que aparece com regularidade num jornal. Geralmente no rodapé de uma página.’” (FARIA 1992, p. 304, apud BUSSARELLO, 2004, p. 69).

Com base nos estudos de vários autores, Bussarello (2004) traça os caminhos percorridos pela crônica até os dias atuais. Esta, com o passar dos tempos, segundo atestam os escritos dos autores pesquisados por Bussarello, separou-se do grupo de variedades publicados nos espaços dos rodapés dos jornais da primeira página, passando a fazer parte do interior desses jornais, dessa forma, ganhando mais destaque e firmando-se como gênero autônomo. Nesse sentido, Melo (1985) faz a seguinte ponderação: “Pouco a pouco, porém o

folhetim foi assumindo a característica que o tornaria um gênero autônomo no nosso jornalismo, desvencilhando-se da seção de variedades. Transmuda-se em crônica”. (MELO 1985, p. 152, apud BUSSARELLO, 2004, p. 69). Esse “folhetim” depreendido da colocação de Melo, possivelmente, refere-se aos textos publicados naqueles “espaços” dos jornais da época que se converteram em crônicas.

Nos dias de hoje, a crônica revela nuances diversas, saiu do reduto do “folhetim” e se aprimorou como um gênero autônomo. Em relação ao hibridismo postulado por muitos, Bussarello (2004), diz que, provavelmente, decorre de aspectos emprestados de outros gêneros, principalmente, o romance, pois este era “companheiro” da crônica nos contextos “minúsculos” dos jornais. E como, geralmente, os dois gêneros eram produzidos pelos mesmos escritores, acabavam por refletir algumas características semelhantes, ou seja, os autores imprimiam traços subjetivos, poéticos às crônicas. O romance, por sua vez, ganhou novos caminhos, convertendo-se em um gênero singular, abstraiu-se do jornal e migrou para a esfera artística. Já a crônica, apesar de sua afirmação como gênero continua fazendo parte da esfera jornalística, sendo que algumas, dependendo de suas peculiaridades, podem ser inseridas em outras esferas de comunicação.

Afirmamos, inicialmente, que a crônica, de maneira geral, constitui um texto pertencente ao domínio do narrar, portador de características e de elementos estruturais, tais como: enredo, personagens, tempo, espaço, etc. Entretanto, existem vários tipos de crônicas, com características diversas que podem ser associadas a outros gêneros textuais, como a dissertativa, a descritiva, a poética dentre outras.

A seguir, assinalamos os principais tipos seguidos respectivamente da apresentação sucinta de suas peculiaridades:

- a) **crônica narrativa**: constituída por uma história, ações e/ou acontecimentos narrados em primeira ou terceira pessoa. São inspiradas em situações comuns do cotidiano, apresentam os fatos com leveza, porém embebidos de “grandeza e beleza” singulares;
- b) **crônica descritiva**: busca explorar a descrição de seres animados e inanimados por meio de uma linguagem conotativa, particularizada e com uma captação impressionista. A crônica descritiva caracteriza um espaço vivo como, por exemplo, uma pintura ou uma fotografia utilizando para isso a exploração dos cinco sentidos;
- c) **crônica dissertativa**: é formada a partir de uma opinião com base em argumentos mais “sentimentalistas” do que “racionais”. Embora, inspire-se em fatos da realidade, o cronista não produz seu texto de maneira objetiva, expõe seus pontos de vistas, suas

marcas, suas ideias e sua visão de mundo. Pode ser construída na primeira pessoa do singular ou na primeira do plural;

- d) **crônica humorística**: apresenta uma visão cômica ou irônica dos fatos abordados, essa comicidade e ironia são utilizadas para entreter o público, além disso, servem também para criticar aspectos importantes da sociedade (questões sociais, política, cultural, econômica etc.) O texto deve ter algo que chame atenção do leitor, por meio de uma ironia leve ou reflexão permeada de uma pequena dose de humor;
- e) **crônica jornalística**: são textos produzidos a partir de notícias ou fatos em evidência no cotidiano, sua principal finalidade é levantar reflexões sobre assuntos relativamente simples. Esses tipos de crônicas são muito comuns atualmente, podem ser classificadas em: policial, esportiva, política etc.;
- f) **crônica lírica**: pode ser também denominada de poética, apresenta uma linguagem conotativa e metafórica. Nesta o autor expõe suas emoções, sentimentos, traduzidos numa atitude poética;
- g) **crônica histórica**: caracteriza-se por relatar fatos ou acontecimentos históricos de um determinado período. No geral, a crônica histórica é construída por relatos sobre a realidade social, política ou cultural, na qual, geralmente, o autor insere originalidade e um tom de protesto.

Podemos dizer, em suma, tratar-se de textos que ocupam espaços de distração e lazer. Ao escrever o cronista busca envolver seus leitores, chama atenção para fatos simples e corriqueiros e de maneira sutil, com um olhar atento, apresenta situações que emocionam, provocam reflexão e mudança de ver e compreender as coisas. O cronista imprime ao seu texto um toque próprio, incluindo aspectos tais como a ficção, o humor, a ironia, o criticismo, a poesia etc. Daí podermos considerá-lo o poeta dos acontecimentos do dia a dia.

O professor e crítico literário Antônio Cândido, em seu artigo “A vida ao rés-do-chão”, contido no prefácio do livro: *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil* (1992), evidencia a importância da crônica como “instrumento” de aprendizagem, ao apontar que:

É importante insistir no papel da simplicidade, brevidade e graças próprias da crônica. Os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma ideia falsa de realidade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se

diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que, divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas. (CÂNDIDO, 1992, p. 19)

Comungamos com as ideias de Antônio Cândido, pois acreditamos que as crônicas podem suscitar a reflexão crítica sobre variados assuntos da realidade, possibilitando aos alunos a mudança de postura e tomadas de decisão frente a determinadas situações que envolvem o seu contexto de vivência, o seu mundo.

4. O PERCURSO PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE ENSINO

4.1 O CONTEXTO PESQUISADO: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

A escola estadual, ambiente desta pesquisa, localiza-se na zona urbana do município de Castanhal estado do Pará, em um bairro populoso e afastado da região central da cidade. Foi fundada em 1996 com a finalidade de ser um colégio profissionalizante, no entanto, por falta de equipamentos e professores capacitados para ministrar os cursos, recebeu autorização por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Conselho Estadual para atender a educação básica, especificamente, na época, o ensino médio. Com o decorrer do tempo, devido ao crescimento do bairro e às chamadas “invasões” nas adjacências, fez-se necessária a implantação do ensino fundamental; então a escola passou a atender do sexto ano do nível fundamental ao terceiro do nível médio, contando com uma demanda bastante significativa de alunos.

Convém ressaltar que poucas escolas públicas atendem, nesse bairro, ao ensino fundamental regular de 6º ao 9º ano. Devido a isso, essa instituição é sobrecarregada com uma grande quantidade de alunos, culminando na composição de algumas turmas formadas com um número acima do que determina a portaria de matrícula do Estado, fato que, naturalmente, compromete a qualidade do ensino de diversas maneiras. Entretanto essa situação se repete a cada ano e, por hora, não há como evitar, pois cada vez a população local se expande mais e necessita ser atendida nas instituições do próprio bairro.

Com o decorrer dos anos, uma reforma e ampliação tornaram-se necessários para a escola, muitos pedidos aos órgãos superiores foram protocolados, porém sem sucesso. Várias lutas foram levantadas em prol desse objetivo, mas o tempo passou e por seguidos anos as condições precárias foram se intensificando, chegando ao ponto de o prédio sofrer uma interdição por parte das instituições competentes a esse fim. No ano de 2015, a escola foi contemplada com a reforma e ampliação, porém, decorridos mais de dois anos, a obra ainda não foi concluída, situação esta que já causou e está causando muitos transtornos ao desenvolvimento das atividades de modo geral, principalmente, no fazer pedagógico do dia a dia das salas de aulas.

O quadro que se apresenta em relação aos problemas sociais não difere de outras instituições localizadas em regiões de periferia e até mesmo nos bairros localizados no centro da cidade. Um dos problemas mais evidentes diz respeito à violência. No entorno, os assaltos são constantes e, ultimamente, trabalhamos sobressaltados, pois nos anos de 2016 e 2017,

mais de uma vez, a escola foi invadida por pessoas que subtraíram os pertences de alunos, funcionários e da própria escola (computadores, caixa de som, microfones). Esse contexto de insegurança acaba por deixar funcionários apáticos em relação ao ambiente escolar, os quais buscam medidas paliativas para amenizar a situação, haja vista o poder público pouco fazer para atenuar esses problemas.

O perfil da população local demonstra vulnerabilidade socioeconômica. Os pais e responsáveis, em sua maioria, participam “timidamente” da vida escolar dos alunos sob a justificativa de falta de tempo, visto que a maioria precisa trabalhar diariamente para os proventos da família. Comparecem à escola em momentos pontuais, como, por exemplo, em reuniões solicitadas pela gestão, geralmente uma a cada semestre, e no término do ano letivo para saber o resultado e renovar a matrícula do aluno. Aqui cabe ressaltar a ausência de uma política de fortalecimento das relações entre escola e comunidade com o propósito de direcionar algumas questões pertinentes ao processo de aprendizagem dos alunos.

A realidade da escola pesquisada é semelhante à situação da maioria das escolas públicas brasileiras em que os recursos humanos, materiais e instalações físicas estão precários. O contexto da escola conta com um conjunto de problemas que vão de encontro aos princípios adequados a uma educação plena, tais como: salas de aulas inadequadas, mal iluminadas e sem ventilação; algumas turmas com número excessivo de alunos; ausência de auditório, refeitório, de área para recreação; de laboratório de informática; bem como de sala de leitura, sala de coordenação e depósitos adequados.

Somados a isso, a falta de recursos humanos e carência de materiais pedagógicos influenciam negativamente no fazer pedagógico da instituição, certamente, supridas essas necessidades, teríamos significativos avanços na melhoria do ensino da escola. Não obstante a tudo isso, nós – professores, gestores e demais profissionais – laboramos todos os dias objetivando proporcionar os padrões essenciais de educação a essa comunidade, já tão privada de tantos direitos fundamentais que garantem a plena cidadania.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que define a identidade da escola e os caminhos a seguir para se obter um ensino de qualidade. Em outras palavras, são os objetivos, as metas, o que se deseja alcançar, bem como os meios para realizar esse conjunto de aspirações que toda instituição de ensino possui. O Projeto Político Pedagógico da escola, foco deste trabalho, apresenta como tema: **Escola como espaço de construção de**

valores e saberes. Foi reconstruído no ano de 2015, é composto de 11 páginas, mais os anexos formados pelos projetos e planos de ação dos professores. (Em conversa informal com o vice-diretor da escola, o mesmo pontuou que este ano, 2018, o projeto será redimensionado, no período da semana pedagógica, que, geralmente, ocorre no mês de março).

Na apresentação do PPP, destaca-se a importância da elaboração do documento com base nos preceitos da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº 9394/96 e ressalta-se o processo democrático em que foi construído atendendo ao que preceitua o artigo 2º desta mesma Lei.

Inicialmente, demonstra a identificação geral e a portaria de fundação da escola, cita a localização, a composição do quadro docente e equipe técnica e gestora. Em seguida, descreve a estrutura física, a forma de funcionamento dividido em três turnos e, na sequência, discorre sobre o marco situacional-diagnóstico da referida instituição.

Com relação a esse último item (situação-diagnóstica), há um comentário a partir de dados publicados pelo **Relatório Anual da Organização das Nações Unidas** referente ao início da década de 2010. Das pesquisas deste documento, resulta a conclusão de que o Brasil é campeão em desigualdade social, apresentando a pior distribuição de renda entre todos os países da América latina. Esse relatório também traz dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que demonstram percentuais acentuados de riqueza na mão de uma minoria da população do país. O que, segundo o relatório, justifica o agravamento dos problemas sociais pelos quais passam a sociedade no momento atual, assim como, também, as inúmeras dificuldades em que se encontram as escolas públicas brasileiras.

Identificamos também no PPP a indicação de um panorama dos problemas relacionados à estrutura física da escola, enfatizando a superlotação das turmas e os espaços inadequados para as atividades pedagógicas. Chama atenção para a falta de ambientes essenciais: refeitório, espaço de recreação, sala de coordenação, sala de informática etc. E pondera que esses problemas contribuem com o baixo índice da educação brasileira.

Na sequência, o referido documento menciona aspectos mais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem da escola, tais como: falta de pré-requisito básico de uma série a outra; ausência de formação continuada para o corpo docente; deterioração do mobiliário por parte dos alunos; indisciplina; evasão escolar moderada; e um alto índice de alunos em dependência de estudos. Com relação a este último ponto, diz atenuar a questão da repetência, mas, por outro lado, incide em outro problema: excede ainda mais as turmas em momentos de aula de algumas disciplinas, como, por exemplo, Português e Matemática.

O Projeto também demonstra uma breve referência sobre a situação econômica e social da comunidade, descrevendo-a como bastante diversificada, composta de uma população proveniente de diversos municípios do Estado do Pará e até de outros Estados do Brasil, a qual migra para o bairro em busca de melhores condições de vida e vislumbra o espaço escolar como meio de ascensão social.

Uma dos itens mais importantes do PPP refere-se ao “Marco Conceitual”, o qual é descrito a seguir:

A Escola Estadual*, no intuito de contribuir para a formação de indivíduos críticos e autônomos, desenvolverá seu projeto político-pedagógico de modo a contribuir para a autonomia intelectual, sociocultural, desenvolvendo o senso crítico e a formação de valores humanos e sociais. O processo educativo se fará por meio de projetos pedagógicos e parcerias com instituições não escolares no decorrer do ano letivo, que envolverá toda a comunidade escolar, para que assim todos tenham voz ativa e participativa no processo de ensino-aprendizagem. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015. p. 4).

O nosso objetivo não é fazer uma análise profunda desse documento, e sim verificar qual a referência didática e ideológica proposta em sua estrutura e quais os caminhos que ele aponta para nortear uma prática pedagógica democrática que atenda aos anseios dessa comunidade. Assim, percebemos a descrição de vários aspectos abrangendo alguns itens sobre a situação da comunidade escolar. Verificamos também a presença de projetos visando ao enfrentamento dos problemas identificados quanto às necessidades de aprendizagem. No entanto, acreditamos ser de relevância sublinhar alguns pontos que merecem ser enfatizados sobre os quais comentaremos a seguir.

Em relação aos problemas identificados, como, por exemplo, a questão da indisciplina e deterioração dos mobiliários da escola, são situações complexas, requerem muita habilidade por parte de todos para dirimir essas questões; todavia, o PPP não contempla explicitamente ações nesse sentido. Diante disso, acreditamos que deveria haver mais ações que pudessem contribuir com o despertar da consciência dos alunos e de toda a comunidade escolar para algumas questões, tais como: a compreensão do lugar público como patrimônio coletivo; o zelo pelo bom estado das dependências da escola; o conhecimento dos direitos e deveres dos alunos, a observância de atitudes de justiça para com as pessoas e respeito aos direitos de todos, etc. E que essas ações recebessem atenção acentuada tanto por parte dos professores (no dia a dia em sala de aula), quanto dos funcionários da escola como um todo.

Vale destacar também, acerca de algumas ações e propostas desenvolvidas de maneira exitosa, que, de fato, tanto os professores quanto os alunos se engajam nas atividades. A

questão mais uma vez é: trata-se de momentos pontuais, em que não há uma sequência nas atividades, se caso fossem prolongadas e/ou estendidas à maioria das turmas, certamente, esses empreendimentos trariam mais benefícios. Outra observação a fazer, consiste na falta de execução de determinados projetos. Para exemplificar, um deles contido no Plano de Ação 2016, tinha como objetivo: “Ampliar relações entre escola e família, conscientização dos alunos sobre valores éticos e morais”, no entanto não foi desenvolvido no decorrer dos anos letivos de 2016 e 2017. Ultimamente, o não desenvolvimento de alguns projetos ocorre em virtude do enxugamento do calendário, que é sempre muito exíguo por diversos motivos: greves, paralisações, problemas decorrentes da estrutura precária da escola e outros que não convém explicitar neste momento.

Outro ponto levantado pelo PPP como uma necessidade – formação continuada dos professores – entretanto, percebemos no Plano de Ação um único evento com essa finalidade: Semana Pedagógica programada para o início do ano letivo. Nesse sentido, levantamos a seguinte reflexão: falta mais engajamento e compromisso quanto a se buscar formação continuada aos professores e profissionais da educação de um modo geral. É evidente que essa responsabilidade não se restringe apenas à escola.

Um dos itens que merece destaque se refere ao alto índice de alunos em dependência de estudo em algumas disciplinas, principalmente, em Português e Matemática. Vale ressaltar: essa situação é recorrente todos os anos, está posto no PPP, porém identificamos poucas ações direcionadas ao trabalho com essas disciplinas. Geralmente os projetos elaborados não contemplam, em sua maioria, os alunos de 6º e 7º anos, possivelmente, onde se encontram os alunos mais carentes de apoio pedagógico. Essa seria uma discussão profunda direcionada aos gestores, professores, coordenação pedagógica, representante de alunos e da comunidade escolar na busca de caminhos para minimizar ou até mesmo superar esses problemas.

Diante das considerações mencionadas acima, ponderamos ser de fundamental importância fazer essa breve análise do PPP da escola em que estamos desenvolvendo esta pesquisa, não com o objetivo de criticar, mas sim compreender o contexto escolar de uma maneira mais ampla, para que futuramente, por meio de nossas pesquisas, possamos sugerir contribuições a esse documento, visando a colaborar com a construção de um plano de ação mais condizente com as necessidades da comunidade local.

Apesar de todas as dificuldades, atualmente, há por parte da gestão e da coordenação pedagógica uma preocupação em dirimir os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem na escola. O PPP já indica um caminho nesse sentido, porém, este precisa ser rediscutido e reelaborado coletivamente, e sempre. E, nós professores, responsáveis diretos pelo processo

de ensinar/aprender precisamos não apenas conhecê-lo, precisamos colocá-lo em prática, juntos, em sintonia com todos os segmentos da comunidade escolar, adequando as nossas disciplinas, os nossos projetos e planos de ação aos seus pressupostos, com metodologias que propiciem de fato uma aprendizagem significativa para a vida de nossos alunos. Nesse sentido, cabem bem as palavras do educador Paulo Freire (2015, p.24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Em vista disso, como professores, devemos nos sentir instigados e comprometidos a desenvolver uma prática pedagógica capaz não apenas de trabalhar as peculiaridades da disciplina a qual lecionamos, mas ir além, buscando a formação de alunos mais ativos, críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

4.3 OS CAMINHOS DA PESQUISA (A METODOLOGIA)

Os problemas relativos à escrita constituem-se em um dos maiores desafios presentes nos contextos educacionais. Esses problemas são latentes no cotidiano das salas de aulas quando se verifica o resultado das produções textuais dos alunos, e se percebe as inúmeras dificuldades (ortográficas, lexicais, gramaticais etc.). Diante disso, como proceder no intuito de superar tais dificuldades? São muitos os estudos e as propostas que apontam caminhos, entretanto, ainda são grandes os desafios.

Ao pensarmos em uma proposta para trabalhar a produção de texto no sétimo ano (7º ano), tendo como base as narrativas, temos a intenção de não apenas ampliar o desenvolvimento da capacidade de produção textual dos alunos, como também procurar motivá-los à leitura de diversos textos, criando oportunidade de participação e transformação na direção de mudanças positivas de comportamento com vistas a uma sociedade mais ética e justa.

Nessa perspectiva, adotamos como opção para nossa pesquisa os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa etnográfica, mais especificamente a “observação participante”, por entendermos que os princípios que norteiam essa proposta são de fundamental relevância para subsidiar as ações acerca das ideias presentes em nosso trabalho de investigação. Segundo Ghedin, “o trabalho de campo é apresentado com base nas técnicas da ‘observação participante’, no intuito de certificar que a pesquisa etnográfica implica, antes de tudo, participação efetiva na vida dos sujeitos investigados.” (2008, p. 193).

Schwartz e Schwartz (1995, p 345) designam a observação participante da seguinte forma:

um processo social pelo qual mantém-se a presença de observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. (SCHWARTZ; SCHWARTZ, 1995, p 345, apud GHEDIN, 2008, p.194).

Com base nessas considerações, vislumbramos o contexto escolar como um espaço rico de possibilidades na aplicação da metodologia da observação participante, a qual é orientada por uma prática que busca analisar, descrever, compreender e interpretar os fenômenos presentes no ambiente observado. Nesse sentido, buscamos essa aproximação, pois a proposta de intervenção construída tem como aporte, além dos estudos bibliográficos, as análises do Projeto Político Pedagógico da escola, as observações realizadas no decorrer do nosso trabalho como docente e também a contribuição da voz dos sujeitos-alunos e suas perspectivas, na elaboração desta metodologia de investigação e aplicação.

Faz parte, assim, da metodologia desta pesquisa um investimento em descrição e análise qualitativa dos dados, o que deverá subsidiar a proposta de intervenção. Conforme Angrosino (2009, p.8), a pesquisa qualitativa “visa a abordar o mundo lá fora (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”. Desse modo, para a efetivação deste trabalho, o professor-pesquisador deve ser receptivo às ideias e sugestões dos alunos, de forma a construir no âmbito da sala de aula um clima receptivo e propício de aprendizagem, em que os alunos se sintam estimulados a cooperar, e participar efetivamente no decorrer de todas as etapas da proposta.

Os alunos envolvidos são de uma turma de sétimo ano (7º) de uma escola pública do município de Castanhal, do ano letivo de 2016, compondo a parte da diagnose. A escolha por esse ano/série deve-se ao fato de, em 2016, e em anos anteriores, dentre as turmas com que trabalhávamos do ensino fundamental, percebermos uma maior incidência nas dificuldades de produção textual nessa etapa de ensino e de se tratar de adolescentes que estão em processo de formação, construção de caráter e afirmação de princípios.

Diante disso, apresentamos algumas proposições que servirão de norte para a elaboração de atividades pertencentes a **um projeto de produção de texto**, como já foi mencionado anteriormente, que nos propusemos a desenvolver como parte desta dissertação.

- a) Primeira: em que consistem as dificuldades dos alunos em produzir narrativas, considerando-se as dimensões de organização de textos: infraestrutura geral (o plano semântico global, a articulação do narrar com o comentar, a composição em

sequências textuais), e processos de referenciação na inserção e retomada de participantes do mundo discursivo narrado? E que caminhos podem ser apontados na superação dessas dificuldades?

- b) Segunda: quais estratégias de ensino poderiam concorrer para o aluno produzir com mais competência textos narrativos, de forma a possibilitar atitudes de respeito às diferenças entre as pessoas, condutas de solidariedade, de repúdio às injustiças, e de valorização do diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas?

A proposta de ensino elaborada tem a intenção de, por meio de blocos de atividades denominados de módulos didáticos, proceder à abordagem de conteúdos que favoreçam as discussões relacionadas a temas visando à formação ética dos alunos, englobando os pressupostos indicados pelos PCN: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. A partir de cada um desses pressupostos, buscamos elencar textos que sirvam como referência tendo em vista a alcançar os objetivos pretendidos.

A nossa proposta está baseada nas ideias de Lopes-Rossi (2008), que apresenta um modelo que consiste em um conjunto de atividades envolvendo a leitura e a escrita a partir de textos pertencentes a um determinado gênero textual,¹¹ organizados em módulos didáticos: **leitura do gênero, produção escrita do gênero e divulgação ao público**. A proposta está organizada em torno de uma Unidade de Ensino compreendendo os três módulos em correspondência ao protótipo de Lopes-Rossi, conforme a descrição a seguir:

A Unidade I – Intitulada **A crônica como proposta de ensino: histórias nossas do dia a dia** propõe um conjunto de atividades mediadas por diversas crônicas, tendo como suporte principal os textos: “*A velha*, de Rubem Braga e *A volta do filho pródigo*, de Moacyr Scliar”.

Esclarecemos que, embora o foco deste trabalho seja a produção textual escrita, todos os blocos de atividades são iniciados com o módulo de leitura, com o intuito de fundamentar as discussões quanto às temáticas e familiarizar os alunos em relação ao gênero textual em questão. E também por entendermos que a leitura e a escrita não podem ser dissociadas, pois uma está imbricada na outra.

¹¹ Lopes-Rossi (2008) utiliza a terminologia “gênero discursivo”, por seguir as concepções do interacionismo social. Como estamos nos apoiando nas teorias de Bronckart (1999), utilizamos a terminologia “gênero textual”. Para Bronckart os discursos estão inseridos nos textos, ou seja, os textos são formados por segmentos chamados de discursos. Essa é uma das razões do autor utilizar a terminologia “gênero textual” e não gênero do discurso.

5 O RELATO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve seu início no ano letivo de 2016, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental, do turno da manhã, de uma escola pública estadual do município de Castanhal-Pará. Primeiramente, entramos em contato com a gestão da escola para conversar a respeito do trabalho que pretendíamos desenvolver como pesquisadora. A gestora foi muito receptiva e nos deu plena autorização para desenvolver nosso objetivo.

Antes de descrever os passos desta pesquisa gostaria de sublinhar que, como professora, trabalho nesta Instituição de Ensino desde a sua inauguração no ano de 1996, portanto despir-me do papel de professora e colocar-me no papel de pesquisadora constitui uma tarefa difícil. Afirmo isso por entender que o olhar do pesquisador diante dos fatos precisa ser objetivo, claro e sem interferências pessoais. Por outro lado, essa “intimidade” que mantinha com o ambiente me favoreceu nas investigações e aplicação das ações deste trabalho.

Com a concessão da “licença aprimoramento” por conta do mestrado, fui substituída por uma professora que deu continuidade às funções docentes a partir do mês de agosto de 2016, então entramos em contato com a referida professora com o intento de repassar as coordenadas do andamento do trabalho relativo às turmas que ora ela assumia, e, também, criar um elo de aproximação a fim de que, posteriormente, pudéssemos dar início às ações próprias ao curso desta pesquisa.

Ao explicar a forma como se daria o desenvolver dos trabalhos, a professora, inicialmente, foi bastante acolhedora e aberta a colaborar com a pesquisa, concedeu diversas aulas (num total de 6 horas-aulas semanais), no entanto, não participou das atividades em sala, ausentava-se sempre para realizar outros afazeres; com isso, as ações foram realizadas na turma no período de 14 de dezembro de 2016 a 15 de janeiro de 2017. Gostaríamos de ressaltar que devido a algumas situações de ordem interna da escola, tais como reforma e greve de funcionários, os planos iniciais de aplicação das atividades previstas para iniciar em outubro de 2016 foram adiados, os quais só de fato começaram no mês de dezembro, já próximo ao período da avaliação final dos alunos. Por essa razão, em virtude da exiguidade do tempo (o calendário da escola foi readaptado) nem todas as ações foram executadas conforme o planejado.

Organizamos as atividades em **quatro oficinas**¹² que foram aplicadas em **quatro encontros**, de três horas/aula cada um, perfazendo um total de doze horas-aulas, os quais serão descritos a seguir:

O I ENCONTRO

O primeiro encontro de trabalho com a classe como professora-pesquisadora ocorreu no **dia 14 de dezembro de 2016**. Como já conhecia a turma, pois eles haviam sido meus alunos até o mês de junho desse mesmo ano, não houve problema de adaptação. A maioria deles manifestou contentamento por me ter como professora novamente, algo que me deixou bastante satisfeita. Porém, de imediato, expliquei discretamente a razão de meu retorno, “estava ali para desenvolver algumas atividades de leitura e escrita, trabalho este em parceria com a professora atual da turma”.

Nesse primeiro momento, participaram das atividades 32 alunos, fato este merecedor de atenção, pois no início do ano a turma era bem mais numerosa, constavam 49 alunos matriculados e compareciam em média 43 a 45 alunos nas aulas diárias. Trabalhamos leitura e interpretação com base em um texto pertencente ao gênero crônica (**Anexo A**), quando os discentes tiveram a oportunidade de manifestar suas opiniões, primeiramente de forma oral e posteriormente pela escrita. Na primeira etapa, fomentamos debates sobre alguns temas, tais como: relacionamento familiar, comportamento na adolescência, a importância do diálogo na resolução de conflitos, entre outros. No final da aula, os discentes entregaram as atividades escritas para que fossem realizadas as devidas intervenções.

O II ENCONTRO

O segundo encontro aconteceu no **dia 21 de dezembro de 2016**, com a participação de 27 alunos. Na ocasião, foram entregues as atividades da aula anterior a eles, com as devidas observações e, em seguida, foram realizados alguns comentários concernentes ao êxito e à coerência das respostas elaboradas. Estabelecemos um clima positivo com relação a esse momento, isso gerou um estímulo de confiança e envolvimento na atitude da turma. Posteriormente, oportunizamos a leitura de algumas crônicas, a partir das quais se abriu um leque de discussão sobre a temática de cada uma delas; na sequência, foi apresentada a proposta para a elaboração de um texto (**Anexo B**) com base na consigna (que será descrita mais adiante) e nas discussões levantadas em sala.

Os alunos se envolveram consideravelmente na atividade e mesmo aqueles que demonstraram dificuldades em realizá-la, procuraram sanar as dúvidas com perguntas e

¹² As atividades relativas a essas oficinas estão em anexo a este trabalho: **Anexo A, Anexo B, Anexo C, Anexo D.**

questionamentos e na interação com os colegas. O clima de cooperação e ajuda mútua fez com que todos realizassem as tarefas, com exceção de um aluno, o qual se retirou antes do término da aula sem justificar a razão.

As duas atividades acima mencionadas serviram de base para perceber o desempenho dos educandos relativo à leitura e produção textual e oportunizar uma reaproximação com a classe. As atividades foram analisadas, feitas as devidas observações e entregues a eles. E, na sequência, abriu-se um espaço de discussão relativo aos aspectos merecedores de destaque para a contribuição da aprendizagem dos alunos.

O III ENCONTRO

No terceiro encontro com a turma, **dia 28 de dezembro de 2016**, prosseguimos com o trabalho de diagnose por intermédio de uma oficina de leitura, foram trabalhados três textos: uma tira, uma charge e uma parábola (**Anexo C**). Seguindo a dinâmica das outras aulas, iniciamos com um ato de leitura individual, em seguida, com uma leitura conjunta e, posteriormente, foi levantado um debate sobre as temáticas dos textos compreendendo questões éticas. No nosso entendimento, esse período dedicado às discussões, foi de suma importância para a troca de ideias, ampliação de conhecimentos e formação de opiniões. Em seguida, os alunos foram solicitados a responder às perguntas elaboradas sobre os textos por escrito e entregá-las para as devidas análises. Gostaríamos de ressaltar que o tempo destinado a essa atividade foi insuficiente, por essa razão alguns discentes concluíram os trabalhos aceleradamente, o que pode ter comprometido a qualidade das respostas deles.

O IV ENCONTRO

No quarto encontro com a turma, procedemos à aplicação de uma segunda oficina, desta vez de produção textual, com o intuito de avançar com a diagnose da turma referente às habilidades de produção de texto narrativo. Esse encontro transcorreu no **dia 04 de janeiro de 2017** e se configurou na ocasião final com a turma, pois o ano letivo de 2016 seria encerrado dia 15 de janeiro de 2017. Apresentamos um texto relativo ao gênero parábola para que os alunos o lessem e, logo após, produzissem um comentário a respeito de uma situação específica contida nele. A segunda proposição consistiu na apresentação de uma consigna em que os alunos foram solicitados a produzir um texto narrativo com base em um fato fictício (**Anexo D**). No final deveriam acrescentar em sua produção um breve comentário de ordem pessoal, articulando assim os discursos da ordem do narrar e do comentar.

Novamente, ressaltamos a questão da exiguidade do tempo: quando tocou a campainha de saída muitos alunos ainda não haviam concluído a atividade, então, foi solicitado um pouco mais de tempo para a professora das aulas seguintes. Outra observação a fazer refere-se

à sutileza das intervenções no momento destas duas últimas atividades, esclarecemos aos alunos que a professora regente iria tomá-los como parte da 4ª avaliação, e como se configura hábito os alunos não solicitarem ajuda em momentos de provas e trabalhos dessa natureza, eles se retraíram quanto a essas atitudes. Salientamos que foi o dia de registro de mais comparecimento, um total de 35 alunos, e todos efetuaram as propostas solicitadas.

As atividades que compõem as oficinas mencionadas acima estão em anexo a este projeto (**Anexos A, B, C, D**). Procederemos, nas próximas subseções, à demonstração do resultado da análise de algumas atividades oriundas da aplicação dessas oficinas, trabalhos estes usados para diagnosticar o desempenho de escrita dos alunos em relação aos textos de base narrativa, como também para refletirmos sobre a percepção deles diante de determinadas situações que exigem posturas éticas. Consideramos como objeto de análise os aspectos relativos à infraestrutura do texto e outros que julgamos relevantes para embasar a elaboração da proposta didática.

5.1 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TEXTOS

Feitas as considerações gerais a respeito dos textos dos alunos, passamos agora à análise mais criteriosa dessas produções, levando em apreço o que estamos propondo nos objetivos de nossa proposta referente à infraestrutura do texto, proposto por Bronckart (1999), e às questões temáticas (sobre ética). Eis os principais critérios considerados:

I. Quanto à infraestrutura geral dos textos:

- a) plano geral dos textos;
- b) sequências textuais.

II. Quanto à articulação de tipos de mundos discursivos: narrar e comentar;

III. Quanto aos mecanismos de textualização: coesão nominal (referenciação de personagens);

IV. Quanto ao tema: a presença de valores éticos evidenciados nos discursos dos alunos.

5.2 A DESCRIÇÃO DE DADOS DA DIAGNOSE

Segundo pontuamos anteriormente, o processo de diagnose foi realizado durante quatro encontros com uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Nesses encontros realizamos diversas atividades, porém iremos analisar com mais profundidade as atividades provenientes do segundo e quarto encontros.

5.2.1 Análise das atividades produzidas no segundo encontro da diagnose

Como já mencionado, faremos a análise de alguns dados colhidos na aplicação das atividades do dia **21/12/2016**. Esse foi o nosso segundo encontro com a turma e contou com a participação de 27 alunos. Na ocasião, trabalhamos com a produção textual a partir de discussões levantadas por meio da leitura de textos pertencentes ao gênero crônica. Temas como violência, fome, respeito, relacionamento entre pais e filhos, dentre outros, foram levantados com base nas leituras dos textos. Após esse momento de leitura (silenciosa e conjunta), foi oportunizado um debate e, posteriormente, passamos a produção textual conforme a consigna, descrita abaixo:

Dentre as notícias apresentadas a seguir, escolha aquela que lhe chamar mais atenção e produza uma crônica a partir dela. Procure despertar a atenção das pessoas levando-as a refletir sobre o assunto tratado, abordando-o de forma séria ou emocionante.

Apresentamos à turma duas notícias: a primeira relata um protesto realizado por alunos de uma escola Estadual e a outra se refere a uma morte acidental de um adolescente com uma arma de fogo do pai (ver anexo B). Os alunos poderiam escolher entre as notícias apresentadas a que mais lhe chamasse atenção e a partir dessa notícia deveriam produzir uma crônica envolvendo ou não algum aspecto da realidade deles.

Dentre os vinte e sete (27) alunos presentes, sete (7) escreveram seus textos baseados na primeira notícia a respeito do protesto dos alunos, enquanto dezenove (19) optaram pela notícia da morte acidental do adolescente, inclinando suas produções para questões vivenciadas ou presenciadas por eles dentro de sua comunidade. Apenas um aluno não entregou o trabalho, saiu da sala antes do término das aulas sem justificar a razão.

Para realizar uma análise mais precisa, selecionamos dez (10) textos¹³, dentre os produzidos com o propósito de tecermos algumas considerações a respeito dos aspectos relacionados à infraestrutura geral dos textos e dos valores éticos evidenciados nos discursos dos alunos. Para a seleção desses textos, utilizamos os seguintes critérios:

- a) assiduidade do aluno nos encontros;
- b) participação em todas as atividades de leitura e escrita;
- c) interesse e motivação no percurso das atividades.

Esclarecidos os critérios de escolha, procederemos em seguida à análise dos textos.

¹³ Os textos serão identificados dessa forma: Texto 1, Texto 2, Texto 3, Texto 4, Texto 5, e assim sucessivamente. E encontram-se em anexo a este trabalho (**Anexo E**).

I. Quanto à infraestrutura geral dos textos: a) **plano geral do texto**

Inicialmente, faremos uma análise do plano geral dos textos no que diz respeito à organização do conteúdo temático. Dentro dessa organização será examinado se o aluno contemplou as categorias das narrativas, seguindo as fases:

- **Situação inicial** (apresentação inicial dos fatos);
- **Transformação** (desenrolar das ações, clímax);
- **Situação final** (desfecho), articulando coerentemente essas fases.

De modo geral, os textos analisados são considerados relatos de situações levantadas do cotidiano ou baseados em fatos verídicos. No que tange ao “**plano geral do texto**”, após uma leitura atenta é possível abstrair uma unidade temática em todas as produções.

Evidentemente, nota-se nos textos em foco a presença de vários problemas relativos ao plano geral, à textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e outros aspectos, tais como, paragrafação, pontuação, erros ortográficos etc. Porém, é possível abstrair de todos eles um resumo dos acontecimentos relatados. Para exemplificar, vamos demonstrar alguns trechos seguidos de comentários.

Ao analisar o **texto 01**, percebemos que há o relato de um acontecimento a respeito de um **acidente de trânsito**, o atropelamento de um garoto. Embora as ideias estejam um pouco desordenadas, na **situação inicial** é feita a introdução dos fatos seguidos de uma complicação, vejamos:

TEXTO 01

Situação inicial

“Um dia tinha dois menino tomando banho num igarapé quando um menino foi querer ir lá na casa dele beber um pouco de água...”; e **a complicação**: “ele foi querer atravessar quando estava saindo um carro bateu ele...”

Na fase de **transformação** (desenvolvimento) as ideias não estão bem articuladas seguindo uma sequência lógica, os fatos são colocados, aparentemente, conforme foram surgindo na lembrança do agente-produtor. No trecho abaixo, podemos verificar essa quebra de sequência das ideias:

Transformação

“...e o outro irmão foi ver quando ele viu o seu irmão caído no chão e ele foi falar pra seu pai e pra sua mãe e o seu pai e sua mãe ficaram muito triste pelo filho e o pai ainda mandou tomar cuidado quando fosse atravessar a estrada o menino que morreu tinha 12 anos e o outro 13 eram o mais velho o pai ligou pra ambulancia o transito parou...”

“...o transito parou e a população ficou vendo o menino caído no chão a mãe chorou muito e o pai também porque ele perdeu o filho...”

Em relação à **situação final** apenas informa o local onde ocorreram os fatos, ou seja, não há uma ideia precisa de fechamento, da resolução dos acontecimentos.

Situação final

“... isso ocorreu no dia 12/07/2016, no estado Pará cidade de Marituba as 08:47 da manhã”

Verificamos nesse texto muitos problemas relacionados à infraestrutura e à textualização, ainda assim, dá para afirmar, após uma leitura bastante atenta que ele apresenta unidade temática.

O segundo, terceiro e quarto textos examinados (**textos 2, 3 e 4**) tratam de um tema comum: **a violência urbana**. O texto dois relata o episódio de um roubo a um motoqueiro, o texto três narra um fato envolvendo um adolescente em um assalto a uma loja de conveniência, e o texto quatro apresenta o relato de uma tentativa de roubo a uma escola.

Com relação ao segundo texto analisado, temos na **situação inicial** a introdução dos fatos de modo impreciso, como podemos verificar no trecho abaixo:

TEXTO 02

Situação inicial

“Um dia um motoqueiro estava andando numa moto, e avistou 5 homens e quando ele viu os homens ele acelerou A moto, e quando os homens virão ele acelerando a moto foram 3 homens atrás da moto e dois se esconderam no mata...”

A partir desse fragmento, percebemos que os fatos são narrados vagamente, o espaço não é mencionado, o qual pode ser deduzido por meio da palavra “mata”, os personagens são identificados de maneira genérica, “um motoqueiro”, “os homens”. Assim como no primeiro texto, as ideias surgem um pouco desordenadas, comprometidas pela ausência de mecanismos adequados de textualização, de sinais de pontuação e da organização em parágrafos.

Vejamos um trecho que comprova o que foi pontuado acima:

Transformação

“...mas quando o motoqueiro passou os outros dois que estavam escondidos deram dois tiros no motoqueiro que caiu no chão, quando o motoqueiro caiu no chão os outros três o encontraram espancarão ele e depois levaram a moto.”

Diferentemente do primeiro texto, nessa produção notamos a **situação final** de maneira mais explícita a qual demonstra a resolução do caso: “**o segurança, amigo do motoqueiro, encontra os bandidos aciona a polícia e leva a moto de volta para o dono**”.

O texto três apresenta um relato muito sucinto, com características similares do gênero notícia, possivelmente, o autor tentou seguir a estrutura dos exemplos da consigna, quando foram apresentadas duas notícias para servirem de embasamento às produções textuais. Pela maneira como foi construído, se percebe uma sequência linear das ideias.

TEXTO 03

Situação inicial

A **situação inicial** apresenta semelhança com um “lide” de uma notícia, como podemos verificar no excerto a seguir:

“Em Castalhal, no nordeste do pará, um adolescente de 17 anos morre após troca tiro com o seguransa de uma conveniência.”

Esse texto foi construído por três parágrafos curtos. O segundo parágrafo traz algumas informações sobre os fatos de forma resumida e no último parágrafo constatamos o aparecimento de um comentário de ordem pessoal, atendendo ao que foi solicitado na consigna.

Situação final

“Esse acontecimento o core frequentemente nas lojas de conveniencias [...] as autoridades deveriam tomar uma desisam sobre esse acontecimento muito dramático.”

Essa produção possui, além dos vários problemas já mencionados nos dois primeiros textos, um grande número de palavras grafadas incorretamente, algo que, nesse nível de ensino, parece-nos, já deveria ter sido superado.

Com relação ao texto quatro, temos o relato de um episódio a respeito de um fato ocorrido em uma escola, em que o porteiro foi vítima de violência por indivíduos que desejavam adentrar o ambiente com o intuito de roubar. Temos nesse texto uma produção com problemas na situação inicial e no desenvolvimento, as ideias aparecem desconexas, não há continuidade nas ações, em suma, uma produção sucinta com bastantes problemas no que diz respeito à infraestrutura textual.

Observemos a **situação inicial** desse relato.

TEXTO 04

Situação inicial

“A insegurança da escola, que semana passada tinha um ladrão querendo entrar na escola.”

E uma pequena parte de seu desenvolvimento.

Transformação

“Semana passada o porteiro que estava trabalhando pra conseguir sustentar a família ele foi ameaçado de morte, que os ladrões queriam roubar a escola só que o porteiro fechou o portão e saiu correndo ainda bem que não aconteceu nada com o porteiro.”

O autor finaliza o seu texto de maneira subjetiva, intercalando os fatos com suas opiniões:

Situação final

“A insegurança na escola está demais a gente tem medo de ir pro ginásio, agora os ladrões ficam lá. /Eu queria fazer justiça só não sei como.”

Com relação aos demais textos, comumente, revelam problemas idênticos aos que já mencionamos aqui. Por essa razão, a partir de agora, apresentamos uma síntese dos assuntos abordados em cada um deles e, na sequência, tecemos considerações gerais sobre os aspectos que estamos analisando nesta seção.

Os textos cinco, seis, sete e nove (5, 6, 7 e 9) trazem como discussão assuntos relacionados **a mortes, suicídios**. O texto cinco relata a história de um garoto envolvido em um jogo perigoso, o qual devido ter perdido os desafios cometeu suicídio. Os textos seis, sete e nove relatam acontecimentos a respeito de “brincadeiras” ou situações aparentemente inofensivas, envolvendo armas, que por descuido, intolerância, falta de diálogo evoluíram para consequências graves (ferimentos e/ou mortes).

O texto oito (8) chama atenção para **questões sociais**, reivindicação de direitos por intermédio de movimentos sociais. O autor relata acerca de um protesto realizado pela escola a qual estuda, visando à busca de melhorias (reforma do prédio, merenda e segurança). E com relação ao último texto (10), este, assim como os anteriores, menciona fatos do cotidiano, relacionados **à conduta profissional**. O autor retrata o caso do falecimento de uma criança

ocasionado por um erro de prescrição médica, não fornece muitos detalhes, nem opina sobre o fato, restringe somente a relatar superficialmente os acontecimentos.

Após a observação dos textos tomados como parâmetros em nossa análise, pontuamos as seguintes ponderações: não afirmamos categoricamente se tratarem de crônicas, todavia, acreditamos que houve por parte dos alunos uma preocupação em atender a solicitação indicada pela proposta, pois todos enfocam em suas produções temas relacionados à sua vivência ou a fatos do dia a dia. No geral, podemos dizer que são relatos.

Com o objetivo de sintetizar nossas conclusões, destacamos os seguintes pontos acerca do plano geral dos textos e das categorias das narrativas revelados nos dez textos explorados.

Conclusões sobre o plano geral dos textos e as categorias das narrativas:

- 1) Os textos apresentam aspectos que comprometem a situação inicial, ou seja, não há uma apresentação clara dos fatos. Em alguns percebemos a menção a itens importantes em uma narrativa (espaço, tempo, personagens, etc.) em outros, não estão explícitos todos esses elementos;
- 2) O desenvolvimento merece bastante atenção, pois foi onde se revelaram os maiores problemas: as ideias aparecem desordenadas, algumas vezes redundantes, confusas e desconexas;
- 3) O clímax revela-se sutilmente em apenas quatro textos. (Em relatos nem sempre há a presença desse elemento);
- 4) Em algumas produções a situação final não aparece bem definida, deixando os acontecimentos em aberto, sem uma posição clara de encerramento;
- 5) Nos textos um, dois, seis e sete (1, 2, 6 e 7) após uma avaliação mais criteriosa, identificam-se alguns elementos estruturais da narrativa, mesmo que sutilmente construídos. No entanto são evidentes, conforme já dito antes, problemas tanto na situação inicial quanto na sequência das ideias comprometendo o desenvolvimento lógico dos acontecimentos.

Além desses pontos assinalados, percebemos nas produções problemas de pontuação e paragrafação; evidentemente, esses problemas prejudicam a estrutura textual. Como sabemos, os textos analisados são de alunos do 7º ano, alunos que já passaram por várias séries ou ciclos de estudos, logo, pensamos que muitas dessas dificuldades já poderiam ter sido minimizadas (ou superadas). Compreendemos, porém, que esse trabalho não se faz em curto

prazo, é preciso tempo, exercício constante, na busca de formas mais exitosas para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos.

b) sequências textuais;

Após realizarmos as considerações sobre o plano geral dos textos, passamos agora a verificar o nosso segundo item de análise: **as sequências textuais**. As sequências são unidades estruturais de planificação de linguagem que se desenvolvem no plano geral do texto (sequências narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal), responsáveis pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático.

Por se estar trabalhando com textos da ordem do narrar, convém esclarecer qual a percepção indicada por Bronckart (1999), acerca das principais fases que compõem a sequência narrativa. Segundo o autor a forma mais simples proposta se reduz à articulação de três fases: Situação inicial (Início), Transformação (Meio) e Situação final (Fim). Em outras palavras, para considerarmos uma **sequência narrativa** precisamos contar com personagens envolvidos em acontecimentos organizados de forma sucessiva e sustentados por um processo “**em intriga**”. Esse processo equivale a separar e organizar os fatos ou os acontecimentos de maneira a constituir uma história ou ação completa, com início, meio e fim.

Bronckart (1999, p. 220) também destaca os estudos de vários teóricos sobre esse assunto. Com base nesses estudos estabeleceu-se um novo protótipo de sequência narrativa composto de cinco fases principais seguindo uma sucessão precisa, a saber: **fase da situação inicial** (apresentação dos fatos de “um estado de coisas”); **fase da complicação** (momento de transformação, da tensão); **fase de ações** (o desenrolar dos acontecimentos); **fase de resolução** (momento da introdução dos acontecimentos que levam a uma diminuição da tensão); **fase de situação final** (momento de restabelecimento do equilíbrio, desfecho das situações, resolução dos fatos).

Além dessas cinco fases ainda é possível se perceber mais duas: **a de avaliação e a da moral**, cujas inclusões na sequência dependem da postura do narrador e de seu posicionamento com relação à história contada. A fase de avaliação constitui um comentário referente aos acontecimentos narrados e/ou relatados e a moral traduz-se em uma significação global atribuída à história, a qual pode aparecer no início ou no final da sequência.

É importante lembrar também que Bronckart aponta que as narrações e os relatos interativos são organizados de duas formas principais e próprias da ordem do narrar: **o script** (forma mínima) e a **sequência narrativa** (mais convencional, contendo todas as fases). Os scripts são formas de organização sequencial em que podemos observar os acontecimentos

e/ou ações da história dispostos em ordem cronológica, sem registrar, no entanto, nenhum processo de tensão.

Como já pontuamos na subseção anterior, os textos analisados são relatos baseados em fatos da realidade dos autores e/ou em acontecimentos que eles tiveram informação através das mídias. A maioria se restringiu a relatar os acontecimentos de maneira direta e objetiva. A quebra dessa objetividade ocorre na conclusão dos textos quando são emitidos alguns comentários de ordem pessoal, atendendo, assim, a proposição indicada na consigna.

Os relatos são pertencentes à ordem do narrar, sendo assim, vamos considerar que em todos os textos analisados há a identificação de sequências narrativas, embora seja mais coerente afirmar que a maneira como foram produzidos grande parte deles constituem ao que Bronckart denomina de **scripts**. No entanto, nos textos dois e sete (2, 7), há uma tênue evidência quanto ao aparecimento das fases da sequência narrativa, conforme estabelecida por Bronckart e outros autores. A título de exemplificação, resumimos alguns pontos dessas produções e mostramos abaixo:

• FASE DA SITUAÇÃO INICIAL:

Texto dois (2): Um motoqueiro estava pilotando sua moto quando percebeu a presença de cinco homens suspeitos, ao perceber o perigo acelerou o seu veículo tentando fugir.

Texto sete (7): Um casal de namorados estava conversando, subitamente começaram uma brincadeira estranha: bater um no outro.

• FASE DA COMPLICAÇÃO:

Texto dois (2): Começa uma perseguição, três homens seguem o motoqueiro para roubá-lo.

Texto sete (7): A “brincadeira” foi ficando mais séria, os dois começaram a ficar com raiva e o que era um simples entretenimento tomou a seguinte proporção: a moça desferiu duas facadas no namorado.

• FASE DE AÇÕES:

Texto dois (2): O homem tenta fugir dos assaltantes, dá meia volta para tentar escapar, mas é surpreendido por dois deles que haviam se escondido no mato, estes atiram acertando o homem que cai no chão, este é espancado pelos ladrões e ainda tem sua moto roubada.

Texto sete (7): Ao ver o rapaz desmaiado, a jovem entrou em desespero chamou uma ambulância, porém esta demorou bastante tempo para prestar socorro.

• **FASE DE RESOLUÇÃO:**

Texto dois (2): Um segurança, amigo da vítima, aparece chama uma ambulância para socorrê-lo e vai atrás dos cinco bandidos e alveja um deles.

Texto sete (7): O rapaz não resistiu aos ferimentos e morreu no caminho do hospital.

• **FASE DE SITUAÇÃO FINAL:**

Texto dois (2): A polícia é acionada, prende os ladrões e a moto é recuperada.

Texto sete (7): A morte do jovem é considerada “morte acidental”.

Os textos 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 trazem em sua estrutura sequências narrativas seguidas de sequências argumentativas na conclusão dos textos. Para demonstrar destacamos os fragmentos correspondentes aos comentários dos respectivos textos:

• **Sequências argumentativas**

“na minha opinião não eram pra filho mais novo atravessa a pista o mais velho eram pra tomar cuidado do mais novo.” (Texto 1)

“Esse acontecimento o core frequentemente nas lojas de conveniencias e um fato que e comum entre as lojas do Jaderlandia do município de Castalhal [...] as autoridades deveriam tomar uma desisam sobre esse acontecimento muito dramático.” (Texto 3)

“A insegurança na escola está demais a gente tem medo de ir pro ginásio, agora os ladrões ficam lá. / Eu queria fazer justiça só não sei como.” (Texto 4)

“Nunca Brinque de aposta você pode se feri cravemente.” (Texto 5)

“eu acho que já que era uma apenas brincadeira não deveria ter evoluído até esse ponto de haver uma tragédia.” (Texto 7)

“Na minha opinião o protesto foi bom mas até agora não adiantou de nada para minha escola ainda falta reformar um parte da escola numas das salas o forro está caindo pode até causa um acidente com agum aluno (a)

Querira que o Governo cuidace do que é nosso.” (Texto 8)

“Em fim o filho entendeu que não tem idade para caça com uma enpingada! E o pai também entendeu que não pode ter uma arma sem altorização.” (Texto 9)

As produções 2, 6 e 10 apresentam sequências narrativas, mas não são seguidas de comentários. Sobre o texto dois, já tecemos considerações acima, ele é formado somente de sequências narrativas. No texto seis, diferentemente dos demais, nos primeiros parágrafos aparece um narrador em primeira pessoa, logo em seguida, ocorre mudança para a terceira pessoa. A sequência narrativa é estruturada com sequência de discurso indireto intercalada com discursos diretos, contudo, os sinais de pontuação não são empregados adequadamente, o que compromete a clareza e a ordenação das ideias.

A título de exemplo, observemos fragmentos do texto seis.

“Eu estava no colegio estudando na sala, [...] ele resolvel chama o colega de classe para a casa então ele foi junto, o adolescente chegol na casa dele e dai que ele sentiu um presentimento ruim que algo de ruim iria acontecer com eles, mas o outro não ligol pro que ia acontecer com eles **dai o adolescente diz um seguinte. Eu estava pessando se você que ver uma arma disse lhe o colega que convidou [...] disse lhe. por favor só um pouquinho** insistindo o convenceu....

– **Socorro, socorro, socorro alguém me ajuda o meu amigo esta ferido socorro,** e as pessoas ouviram os gritos do adolescente desesperado e ajudaram ele a leva o amigo pro hospital [...] e dai os policias levaram o adolescente.” (Texto 6)

O texto dez é construído de forma sucinta, direta e, no final, traz uma informação de pouca relevância para a coerência do texto como um todo.

“O menino de 2 anos tava na igreja com avô dele e ele estava com febre a vó dele disse que ia leva ele para o hospital depois do culto, quando terminou o culto ela levou ele para o hospital [...]”

“Essa história se relata na história do menino que morre acidentalmente após ta brincando com a arma do pai com o colega.” (Trechos do texto 10)

A sequência dialogal aparece de forma bastante truncada no texto nove, revelada pelos diálogos dos personagens pai e filho desse texto.

“– Eu muito assustado peguei da mão dele a arma e meu filho começou a me bater e fala – Devolve pai. Tentei explicar que era perigoso mas sem quere a arma disparo em direção a meu filho – Ai! Pai por que fez isso.” (Texto 9)

Quanto às outras sequências textuais: **explicativa** e **descritiva** não as visualizamos claramente nas produções exploradas.

Os textos referidos aqui, segundo já dissemos, utilizam sequências narrativas. Cabe, no entanto, enfatizar que os acontecimentos são relatados com poucos detalhes; de modo geral, os textos não revelam um processo de intriga. Os comentários evidentes em alguns textos demonstram pouco embasamento e visão crítica dos assuntos em questão, contudo, já se percebe um indício por parte de seus autores em demonstrar suas opiniões a respeito dos fatos, o que sinaliza algo positivo para a construção do conhecimento crítico dos alunos.

II. Quanto à articulação de tipos de mundos discursivos construídos pelo texto: **narrar e comentar**

Bronckart (1999, p. 138) diz que os textos são formados por segmentos de estatutos diferentes (narrativos, de relato, de exposição teórica, de diálogo etc.). Esses segmentos são considerados os tipos linguísticos que, por sua vez, vão ser denominados de tipos de discursos. Os tipos linguísticos são formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso, e revelam-se como correspondentes à construção das coordenadas de mundos virtuais, diferentes das coordenadas do mundo empírico dos agentes verbais de uma comunidade. O autor explica que esses segmentos correspondem aos **tipos de discursos** e os mundos virtuais em que se baseiam são denominados de **mundos discursivos**. Isso quer dizer que ao produzir um texto, o autor pode criar um ou vários mundos discursivos, diferentes do mundo “ordinário” do qual faz parte.

Afirmamos anteriormente que os textos analisados são relatos baseados em fatos do cotidiano. Dessa forma, os mundos discursivos criados foram “outros”, no entanto, percebemos a construção de um narrar realista, muito próximo ao “mundo ordinário” dos agentes-produtores. Os textos 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10 são constituídos predominantemente de segmentos de relatos, portanto revelam mundos discursivos da ordem do narrar. Esses textos também apresentam em seus encerramentos alguns comentários a respeito do assunto que estava sendo relatado. Isso equivale dizer, que nesses textos, podemos perceber uma articulação entre dois mundos discursivos: **o narrar e o comentar**. Para exemplificar nossas colocações, vamos considerar passagens dos textos oito (8) e nove (9) mostradas a seguir.

No texto oito o autor relata sobre um protesto realizado pela escola em que estuda:

“...o protesto foi bom mas até agora não adiantou de nada para minha escola [...] Queria que o Governo cuidasse do que é nosso.”

O texto nove conta a história de um pai e um filho. Este pega a arma de fogo do pai, os dois discutem e o pai atira involuntariamente no filho. Na situação final, temos a seguinte ideia:

“Em fim o filho entendeu que não tem idade para caça com uma espingada! E o pai também entendeu que não pode ter uma arma sem autorização.”

Importante também ressaltar que os comentários são muito incipientes, carecem de mais embasamento, de uma visão mais ampla. Entretanto o fato de o autor (no caso o aluno) já se posicionar mesmo que de maneira “superficial” já revela um determinado senso crítico a respeito de sua realidade. Quanto à articulação desses discursos, foram utilizados, em parte dos textos, elementos de marcação linguística: (i) os segmentos de relato foram encerrados por um ponto, indicando a paragrafação, e, seguidamente, acrescentado o segmento de comentário, concluindo, assim, os textos; (ii) os segmentos de comentário foram marcados por uma expressão modalizadora (na minha opinião; eu acho) ou por um organizador textual (enfim).

Dentre as produções verificadas encontramos duas (2, 6) que apresentam somente segmentos de relatos, os mundos criados por seus autores são, aparentemente, muito próximos à realidade deles, o texto dois (2) conta a história de um roubo e o seis (6) sobre um acidente com uma arma de fogo envolvendo dois adolescentes. A identificação de elementos dêiticos é mais um elemento que nos leva a depreender a correspondência dos fatos narrados com os meios sociais em que vivem. O texto seis (6), por exemplo, inicia a narração em primeira pessoa: “**Eu** estava no colégio...”; “...**eu** estava pensando em fazer uma coisa divertida”

A produção nove (9) traz a presença de três segmentos: um narrativo, um comentado e a interposição de discursos interativos que conferem mais dinamicidade aos acontecimentos. Assim, como já frisamos acima a respeito de outras produções, nem todos os sinais de pontuação foram empregados de forma adequada ocasionando certa imprecisão na expressão das ideias.

Como já exposto, Bronckart (1999, p.153), ao discorrer sobre mundos discursivos, estabelece duas grandes distinções: **mundo do narrar e mundo do expor**. Esses mundos comportam a construção de tipos de discurso: o mundo do narrar compreende o relato

interativo e a narração; e o mundo do expor compreende o discurso interativo e o discurso teórico. Cada um desses mundos tem suas características, suas peculiaridades e podem fazer parte dos mais variados gêneros textuais.

Como podemos perceber Bronckart não faz referência a “mundo comentado”, e sim “mundo do expor”. No entanto, este autor faz referência aos estudos do filólogo alemão Weinrich (1973, apud Bronckart, 1999, p. 150), que trouxe importantes contribuições às relações de tempo dos verbos, indicando-as como: “tempo do comentário e tempo da narração”, relacionando a essa distinção um contraste de “mundos”. Para Weinrich (1973), no mundo narrado o envolvimento do agente é distante e no mundo comentado há um comprometimento com as ideias representadas. Diante dessas ponderações, podemos dizer que os textos analisados apresentam como base o mundo discursivo da ordem do narrar, porém, nos textos em que os autores emitiram uma opinião no final, foi criado “outro mundo”, de mais envolvimento e comprometimento com as ideias apresentadas. Portanto, nesses casos, houve uma articulação entre esses dois mundos (o narrado e o comentado).

III. Quanto aos mecanismos de textualização: **coesão nominal (referenciação de personagens)**

Os mecanismos de textualização contribuem para marcar ou clarificar a estruturação do conteúdo temático, ou seja, deixam mais evidente o plano geral, que pode combinar tipos de discursos e as sequências nele presentes. A coesão nominal, a coesão verbal e a conexão são os mecanismos de textualização, criam “séries isotópicas” que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Nesta proposta de trabalho, mais especificamente, focaremos, por uma questão de escolha metodológica, a coesão nominal, um dos mecanismos essenciais na elaboração da estrutura de textos.

“Os mecanismos de **coesão nominal** têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto.” (BRONCKART, 1999, p.124). A marcação dessas relações é realizada por sintagmas nominais ou pronomes (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos) e constituem as chamadas cadeias anafóricas.

Em relação aos textos analisados, verificamos algumas questões sobre referenciação que merecem destaque. Quanto à introdução de referentes nos textos: os personagens são introduzidos por meio de um sintagma nominal e, frequentemente, é utilizado esse mesmo sintagma no decorrer de toda a produção, mudando apenas os determinantes. As retomadas são realizadas, geralmente, por pronomes (os pessoais “ele, ela” e suas variações); sejam estes

na posição de sujeito ou de objeto. Os pronomes possessivos e demonstrativos são raramente empregados, assim como os relativos.

Vejam os alguns exemplos colhidos dos textos em análise destacados no quadro a seguir:

Quadro 03: Trechos das produções textuais dos alunos elaborados no segundo encontro da diagnose

Texto 01	Texto 02	Texto 04	Texto 07
“Um dia tinha dois menino tomando banho num igarapé quando um menino foi querer ir lá na casa dele beber um pouco de água [...] e ele foi querer atravessar quando estava saindo um carro bateu ele e o outro irmão foi ver quando ele viu o seu irmão caído no chão e ele foi falar...”	“Um dia um motoqueiro estava andando numa moto, e avistou 5 homens e quando ele viu os homens ele acelerou a moto, e quando os homens virão ele acelerando a moto foram 3 homens atrás da moto e dois se esconderam no mato enquanto os três homens foram atrás do motoqueiro ele percebeu que ia ser roubado ele deu a volta pelo mesmo canto que tinha vindo os três homens... ”	“Um dia eu estava vendo o Jornal uns meninos estava apostando um jogo que perdesse teria que pagar o que os meninos pedisse o Bruno perdeu os meninos pediu ele podia fazer o que ele quisesse, ele perdeu para ser enforcado os meninos deixaram...”	Um dia rapidamente uma triste notícia se espalhou que um menino tinha morrido acidentalmente de facadas o menino que morreu estava brincando com a namorada dele estava com uma faca nas mãos e eles estava com uma brincadeira de se bate e cada vez a brincadeira de se bater ia ficando séria ele bateu forte na namorada e ela bateu mais forte [...] ela ficou com muita raiva do namorado e deu duas facadas no namorado...”

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Podemos verificar nos exemplos do quadro, que os processos de referenciação são realizados pelas estratégias de menos complexidade: os alunos não fazem uso da referenciação para proceder a acréscimos semânticos aos referentes, não são feitas as retomadas por meio da recategorização dos recursos lexicais, de modo a dar mais informações sobre quem é o referente, sobre suas qualificações, – o que é uma função da coesão referencial.

Essa situação se repete na estrutura dos dez (10) textos analisados, alguns com mais evidências do que outros. Há muitas repetições no emprego dos sintagmas, geralmente, eles são identificados de forma genérica (menino, homem, filho, adolescente etc.): quando há mudança é apenas dos elementos gramaticais precedentes (artigos, pronomes, numerais, etc.). À vista disso, concluímos que há uma dificuldade clara no emprego desses mecanismos considerados fundamentais para instituir a coerência temática aos textos.

IV. Quanto ao tema: **a presença de valores éticos evidenciados nos discursos dos alunos**

Nesta subseção, faremos uma análise descritiva das produções selecionadas. O objetivo dessa descrição consiste em pontuar questões relacionadas aos temas presentes nos textos dos alunos, ou seja, uma análise das ideias, das opiniões com o intuito de verificar a presença de princípios éticos latentes em seus discursos.

O texto um (1) apresenta como assunto principal: **acidente de trânsito**. O autor tece um comentário sem muita profundidade a respeito. Destacamos a importância de se evidenciar esse tema, pois é algo que ocorre costumeiramente e necessita de mais atenção por parte das escolas e da sociedade como um todo.

Os textos dois, três e quatro (2, 3 e 4) tratam do mesmo assunto: **a violência urbana**. No texto dois (2), não há explicitamente uma opinião a respeito da temática; o texto três (3) evidencia no último parágrafo um comentário de ordem pessoal. Neste, o autor chama atenção para a frequência em que os assaltos e roubos são registrados em seu bairro e em sua cidade e questiona as autoridades por não tomarem uma atitude para resolver ou minimizar tais problemas.

Com relação ao texto quatro (4) temos o relato de um episódio a respeito de uma tentativa de roubo. Mais uma vez a questão da violência sendo retratada, desta vez, relacionada ao contexto escolar, algo já tão comum nas escolas e em nosso dia a dia. O autor revela preocupação com a questão da segurança, pois assinala essa inquietação na passagem: **“a gente tem medo de ir pro ginásio, agora os ladrões ficam lá”**. E também o sentimento de impotência diante dos acontecimentos: **“Eu queria fazer justiça só não sei como”**. A ideia revelada neste trecho suscita um possível entendimento: muitas vezes os alunos são conscientes dos fatos, se preocupam com eles, mas não sabem como expressar-se/agir diante dos problemas que os angustiam.

Os textos cinco, seis, sete e nove (5, 6, 7 e 9) trazem como discussão assuntos relacionados a **acidentes e mortes**. A produção cinco (5) relata a história de um garoto envolvido em um jogo (possivelmente o Baleia Azul), que, por ter perdido o pleito, o menino cometeu suicídio. O assunto mencionado nesse texto pode servir de alerta aos adolescentes e aos pais, pois se trata de uma ação perigosa (um jogo) que pode induzir as pessoas à morte. Neste, ainda percebemos um comentário no final que poderíamos considerar como uma espécie de moral: **“Nunca Brinque de aposta você pode se feri cravemente.”**

Os textos seis, sete e nove (6, 7 e 9) trazem para discussão assuntos relativos a situações aparentemente inofensivas, que por descuido, intolerância, falta de diálogo evoluíram para consequências perigosas. O texto nove (9) alude a uma situação

aparentemente normal, o uso de armas pelo cidadão “comum”. A questão levantada aponta para a posse ilegal, a falta de cuidado e o uso com responsabilidade de armas de fogo. **“E o pai também entendeu que não pode ter uma arma sem autorização.”**

No texto oito (8), verificamos que o autor aproxima suas ideias da primeira notícia apresentada na consigna. Pelo que se depreende do relato do texto, a realidade das duas escolas mencionadas são similares (a da notícia e a do texto produzido). O assunto focado é sobre um protesto realizado visando à busca de melhorias para a instituição (reforma do prédio, merenda e segurança). O autor emite a seguinte opinião: **“O protesto foi bom, mas até agora não adiantou de nada para minha escola...”**. Nota-se a presença de certa visão crítica e uma preocupação com a situação precária do contexto educacional, **“o forro pode cair”**, e, portanto, isso é motivo de apreensão, cuidado, visto que realiza um comentário com base em conduta ética, direcionado aos responsáveis competentes: **“Queria que o Governo cuidasse do que é nosso”**.

O último texto descrito, (texto 10), apresenta um fato do cotidiano relacionado à conduta profissional, porém com outro direcionamento: o narrador retrata o caso do falecimento de uma criança devido a um erro profissional, não menciona muitos detalhes, nem opina sobre o fato, restringe somente a contar de forma superficial os acontecimentos.

É importante destacar os tons de denúncias perpassados em certos discursos. Mesmo de forma sutil, alguns emitem opiniões diante dos problemas e cobram soluções a quem de direito. Podemos notar esses aspectos nos textos três e quatro (3, 4) quando os autores fazem referência à questão da violência e cobram mais segurança às autoridades. Isso demonstra senso crítico, mesmo incipiente, já à vista no discurso de alguns, e percebemos aqui a evidência de ideias pautadas em princípios éticos, pois os autores constroem seus textos e no final produzem uma opinião considerada justa, ética do ponto de vista do conjunto de valores da nossa sociedade.

Ressaltamos ainda que, entre os dez (10) textos observados, podemos inferir um discurso pautado em princípios éticos em sete (7) textos; somente em três (3), não estão evidentes tais princípios. Percebemos também os discursos dos alunos ainda presos ao discurso do “Outro” (estão presos ao que ouviram falar, ao que leram), de modo que a maioria se detém a expor os fatos, arriscam a exteriorizar alguma opinião ou um comentário, porém de maneira tímida. Entendemos com isso ser necessário fazer um trabalho no sentido de contribuir para a superação dessas dificuldades. Dentre várias alternativas, propomos trabalhar com atividades a partir das quais haja a possibilidade de suscitar discussões sobre

temas os mais variados possíveis, visando a ampliar as visões de mundo dos alunos, seus conhecimentos e sua compreensão crítica da realidade.

5.2.2 Análise das atividades produzidas no quarto encontro da diagnose

Com relação às atividades trabalhadas no dia 4 de janeiro de 2017, não faremos uma análise profunda, entretanto gostaríamos de ressaltar alguns pontos que ficaram evidentes a partir de uma observação atenta efetuada nessas atividades. Trabalhamos nesse quarto encontro a leitura de um texto do gênero parábola (**Anexo D**), que traz a reflexão sobre temas, tais como, honestidade, simplicidade, ambição, justiça dentre outros. Após a leitura, os alunos deveriam emitir uma opinião a respeito da atitude de um dos personagens do texto trabalhado.

Este é o comando da questão:

I. Leia o texto do gênero parábola apresentado abaixo, em que se conta a história de um príncipe que queria escolher uma moça para se casar, e, então, propôs uma prova às pretendentes para encontrar a moça certa.

Após a leitura, acrescente à história contada, um parágrafo em que você apresente um comentário a respeito do que levou o príncipe a fazer a sua escolha.

Dentre os 35 alunos sujeitos, somente dois (2) não realizaram o comentário. Porém destacamos que responderam coerentemente com o texto sete alunos, ou seja, demonstraram a compreensão das ideias principais evidenciadas pela parábola. Pelas respostas apresentadas de treze alunos, observamos compreensão parcial e nas dos demais, em um total de treze, não identificamos coerência em suas respostas, o que leva a pressupor que estes apresentam dificuldades nas habilidades de leitura. Devido o nosso trabalho ter como foco principal a produção de texto, iremos nos deter com mais propriedade na próxima atividade.

A segunda atividade realizada nessa data: 04/01/2017 foi com base na proposição descrita a seguir:

II. Agora, conte você uma história em que a personagem central é uma pessoa muito pobre que, ao entrar em uma igreja, encontrou uma bolsa com muito dinheiro, esquecida lá. Comece sua narrativa apresentando como era a pessoa, o que ela foi fazer na igreja, onde ela encontrou a bolsa, o que fez então com o objeto encontrado. Finalize a história com algum comentário (reflexão) a respeito do que foi contado.

Participaram dessa atividade todos os alunos presentes. Quinze (15) atenderam o que foi solicitado na proposta de produção textual e vinte (20) alunos atenderam parcialmente, visto que escreveram o texto, mas não produziram o comentário sobre o tema tratado, como havia sido indicado na consigna.

Seguindo a mesma correspondência da análise anterior, utilizamos como parâmetros de nossa análise dez (10) textos¹⁴, os quais se encontram em anexo a este trabalho (**Anexo F**). A seguir transcrevemos alguns fragmentos desses textos e tecemos reflexões sobre eles, no que concerne aos mesmos itens observados na análise anterior, são eles:

- I. Quanto à infraestrutura geral dos textos: a) plano geral dos textos; b) sequências textuais;
- II. Quanto à articulação de tipos de mundos discursivos: narrar e comentar;
- III. Quanto aos mecanismos de textualização: coesão nominal (referenciação de personagens);
- IV. Quanto ao tema: a presença de valores éticos evidenciados nos discursos dos alunos.

Esclarecemos que os comentários realizados serão apenas para ressaltar a análise feita na subseção anterior, em razão de termos verificado basicamente as mesmas ocorrências dos casos já apontados nas produções provenientes do **segundo encontro** da fase da diagnose.

I. Quanto ao plano geral e as sequências textuais

Assim como os textos antes analisados, os textos produzidos nesse segundo bloco são considerados relatos. Notamos nessas produções a presença de vários problemas relativos ao plano geral e à textualização, no entanto, é possível identificar em todos eles um resumo dos acontecimentos relatados.

Para exemplificar, vamos demonstrar alguns trechos do texto (5) seguidos de comentários. Em relação a esse texto, na **situação inicial** há a introdução dos fatos seguidos de uma complicação, vejamos:

TEXTO 05

• Situação inicial

“Era tarde de segunda feira, e uma moça Bonita, mas estava triste pois era muito pobre, e não tinha dinheiro o suficiente para compra um sapato para ir a escola”.

¹⁴ Os textos serão identificados como texto 1, texto 2, texto 3, e assim por diante.

- **Transformação**

Dia seguinte a moça Bonita estava decidida a fazer qualquer coisa para ter dinheiro, mas antes ela pensou em ir até a igreja, [...]

Ao chegar na igreja a moça sentou no banco da frente e viu uma bolsa grande preta, a moça pensou – Não tem ninguém na igreja o que será que tem nessa bolsa, a moça curiosa quando abriu a bolsa e viu a quantidade de dinheiro que ali tinha, pensou, imaginou tanta coisa.

No **desenvolvimento** as ideias não estão bem articuladas, comprometidas pela pontuação. No trecho abaixo podemos verificar essas questões:

Chorou sem saber o que faze a jovem levou a bolsa grande e pezada até a delegacia que tinha ali perto, quando chegou la a moça entregou a bolsa os policial e o senhor delegado ficarão bem surpreendidos, a moça contou o acontecimento. Voltou para casa..., Quando derepente oh delegado bate sua porta e quando ela abre manda ele entra ela falou, que, - só que entrega a recompença de des mil rés.

Em relação à situação final há uma ideia de fechamento, de conclusão dos fatos.

- **Situação final**

Também fiquei bem surpreendido com sua ação moça. A jovem feliz disse – não fiz nada apenas fui honesta.

Como se pode verificar o texto acima apresenta problemas relacionados à infraestrutura e à textualização, ainda assim, dá para afirmar, após uma leitura atenta que é possível depreender um plano, em certa medida, coerente, que fica prejudicado pela pontuação inadequada.

Os textos analisados nesse bloco são construídos seguindo relativamente a mesma estrutura, isso se deve à orientação contida na proposta. No geral, na **situação inicial**, temos a apresentação dos fatos: a ida à igreja, a bolsa encontrada, a surpresa; na **fase de transformação** (desenvolvimento), há pequenas mudanças nas ações, contudo, em regra, as personagens procuram pelo dono da bolsa ou vão até a delegacia registrar o fato; a **situação final** apresenta, geralmente, as personagens encontrando o proprietário da bolsa e sendo compensadas pela “boa ação” que fizeram. Sendo assim, podemos afirmar que há uma

sequência linear dos acontecimentos, não há tensão, conflitos, mas as categorias da narrativa são visíveis em todas as produções.

Em relação às sequências textuais predominantemente os textos são formados de sequências narrativas. Dentre os dez, tomados como parâmetros, em cinco, observamos essas sequências acompanhadas de segmentos comentados, revelando assim, o que foi proposto na consigna. Os textos quatro e oito (4, 8), por exemplo, após a sequência narrativa seguem os seguintes comentários:

“Ela podia ter perguntado as pessoas que estavam lá se a bolsa era deles. Mas ela não fez isso ela gostou”. (texto 4); e “Na minha opinião ela fez a coisa certa ao devolver o dinheiro para o senhor.” (texto 8)

II. Quanto à articulação de tipos de mundos discursivos: **narrar e comentar**

Os textos analisados são formados a partir de dois mundos discursivos, o narrar e o comentar. Sobre essas produções, já afirmamos se tratarem de relatos, dessa vez com base em uma situação simulada, mas que é perfeitamente possível ocorrer no mundo objetivo ou “ordinário”. Os mundos discursivos criados foram “outros”, no entanto, percebemos a construção de um narrar realista, muito próximo ao “mundo ordinário” dos agentes-produtores. Predominantemente os textos analisados são constituídos de segmentos de relatos ou de narração (quando não há dêiticos situacionais), portanto revelam mundos discursivos da ordem do narrar.

Os textos dois, três, quatro, oito e dez (2, 3, 4, 8, e 10) apresentam em seus encerramentos alguns comentários a respeito do assunto que estava sendo relatado. O que equivale dizer, que nesses textos, podemos perceber uma articulação entre dois mundos discursivos: **o narrar e o comentar**.

Vejamos fragmentos dos textos três e oito (3, 8) onde é possível perceber essa articulação:

“A mulher que era pobre, **se ela fosse outra** ela ficaria com a bolsa com dinheiro, mas ela devolveu mesmo necessitando do dinheiro mais ela não queria aquele dinheiro apenas queria ser honesta.” (Texto3).

“...e falei a minha estória para ele e ele ficou emprecionado e decidiu me ajudar com o meu irmão.

Na minha opinião ela fez a coisa certa ao devolver o dinheiro para o senhor.” (Texto 8).

Como é possível perceber nos trechos acima, as articulações foram realizadas das seguintes formas: utilizando o emprego de elemento condicional, de modalizador e a paragrafação. No primeiro caso, há o emprego de elemento condicional criando um contexto adequado para o comentário (**se** ela fosse outra); no segundo caso, temos o recurso da paragrafação e de uma expressão modalizadora e, em seguida, o segmento comentado.

III. Quanto aos mecanismos de textualização: **coesão nominal (referenciação de personagens)**

Em relação à coesão nominal as dificuldades são bem mais recorrentes, os dez textos explorados nesta subseção apresentam limitações quanto ao emprego de estratégias de referenciação, de referentes inseridos e retomados no decurso do narrar. De modo que, em sua maioria, a pronominalização é o processo a que os alunos recorrem. Trata-se de um processo que apenas assegura a continuidade textual, na medida em que se limita a reiterar a informação já dada. Nesse sentido, é preciso ajudar o aluno a ampliar sua capacidade de emprego de estratégias de referenciação, fazendo-o ver que o modo como os referentes são inseridos e rerepresentados no texto ajuda a compor acerca destes uma imagem sobre seus atributos positivos ou negativos.

Outro processo, além da pronominalização, que é do domínio mais comum dos textos analisados é a reiteração lexical, que consiste na retomada do sintagma nominal quanto à classe de determinante (artigo definido, artigo indefinido) que o constrói.

Vejam alguns exemplos de referenciação nos dados da pesquisa:

“Numa tarde de domingo **uma mulher** teve uma ideia de ir lá na igreja e quando **ela** chegou **ela** achou num banco da igreja uma bolsa **ela** sentou num banco e **ela** tava muito curiosa então **ela** pegou a bolsa e abriu pra ver o que tinha lá **ela** eram muito pobre e **ela** tinha apenas umas moedas **ela** pensou” (Texto 1)

“Um dia **uma senhora** muito triste foi a igreja fazer uma oração, **ela** passou o dia inteiro orando e pedindo para deus pois estava passando por dificuldades Financeiras, saindo da igreja **ela** encontrou uma bolsa bem no último banco da igreja quando **ela** abriu a bolsa **ela** teve uma surpresa” (Texto 2)

“Um certo dia **uma mulher** pobre mas humilde, estava passando por dificuldade, então **ela** foi a uma igreja rezar.” (Texto 3)

“Eu estava na igreja quando apareceu **uma mulher** muito pobre que, sentou perto de mim quando **ela** encontrou uma bolsa com dinheiro, esquecida lá **a mulher ela** era alta, [...], **ela** foi lá pra assisti o culto **ela** perguntou se a bolsa era minha eu disse não. (Texto 4)

“Era tarde de segunda feira, e uma **moça Bonita**, mas estava triste pois era muito pobre, e não tinha dinheiro o suficiente para compra um sapato para ir a escola. Dia seguinte **a moça Bonita** estava decidida a fazer qualquer coisa para ter dinheiro, mas antes **ela** pensou em ir até a igreja, e **ela** foi la pedir para **Deus** proteção, que **ele** tivesse piedade **dela...**” (Texto 5)

Como podemos notar, nos exemplos acima, os processos de referenciação são realizados pelas estratégias mais comuns, a **anáfora pronominal**. Os personagens são introduzidos com um sintagma nominal e no decorrer de todo o texto utilizam o mesmo sintagma para as retomadas, recursos lexicais não são utilizados para proceder a acréscimos semânticos aos referentes, ou seja, não são feitas as retomadas por meio da recategorização, ficando restrito o processo somente aos recursos gramaticais.

IV. Quanto ao tema: **presença de valores éticos evidenciados nos discursos dos alunos**

A forma como os alunos conduziram seus textos merece algumas considerações. Observamos todos os textos construídos no último encontro quanto à tematização, com o propósito de poder retratar uma visão mais ampla sobre os valores éticos emergentes nos textos. Analisamos um total de vinte e oito (28) textos. Em vinte (20) produções, os alunos construíram suas personagens destacando valores como a honestidade, humildade e simplicidade. Mesmo as personagens sendo pobres, carentes, não se apropriaram do dinheiro: devolveram ao dono, entregaram na delegacia, na igreja, enfim. Os autores encontraram uma forma de realçar, principalmente, a honestidade como característica principal de suas personagens. Podemos constatar essas ponderações nos textos um, três e cinco (1, 3 e 5), constitutivos do **Anexo F** deste trabalho.

Em oito (8) textos, os autores também constroem suas personagens da maneira como foi proposto, pobres, porém destacam como positivo o fato de se possuir bens materiais (casas, roupas, sapatos etc.). Alguns deixam claro que as personagens, ao serem agraciadas com o achado valioso, tornam-se felizes: subentende-se que a felicidade está ligada ao acúmulo de bens. Porém, importante destacar que mesmo tendo ficado com o dinheiro, as personagens só tomaram essa atitude quando não encontraram os verdadeiros donos da

fortuna. Diante disso, podemos depreender que as ações das personagens revelam uma atitude ética. O texto dez (10) exemplifica as considerações feitas aqui.

Vale ressaltar que no conjunto dessas segundas produções, percebemos pequenos avanços em relação à organização textual, e também à ordenação das ideias. Apesar de sutis, consideramos importantes tais resultados para o processo da escrita, o que leva à seguinte conclusão: se houvesse mais regularidade no exercício de produção de textos, o êxito seria bem mais visível.

A seguir, apresentamos uma proposta didática com o intuito de contribuir com o trabalho docente no que tange ao processo de produção de textos de base narrativa. Esclarecemos que as atividades elaboradas são sugestões e podem ser adaptadas a cada realidade, a cada contexto, visando a um melhor aproveitamento das ações propostas.

6 A PROPOSTA DIDÁTICA

A presente proposta, que é uma adaptação do modelo de Lopes-Rossi (2008), está constituída de uma Unidade de Ensino compreendendo três módulos de atividades: de leitura, de produção de textos e de divulgação ao público. A ênfase recai no segundo módulo, já que o foco desta pesquisa é a produção de textos da ordem do narrar/comentar.

Considerações iniciais

Segundo Lopes-Rossi (2008), há muito se discute sobre a importância de se trabalhar com gêneros textuais na escola, embora se perceba que muitos dos estudos sobre o tema ainda estejam restritos ao meio acadêmico. Conforme a autora, os professores mostram-se interessados no assunto, porém sentem-se carentes de fundamentação teórica. Com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico do professor, a pesquisadora propõe uma didatização dos gêneros por meio de três módulos didáticos: **leitura do gênero, produção escrita do gênero e divulgação ao público.**

Ancorados nos estudos de Lopes-Rossi, apresentamos nesta proposta didática atividades de produção de textos com base no gênero textual crônica. O objetivo consiste em potencializar os alunos na apropriação das características discursivas, temáticas e composicionais desse gênero, em ajudá-los a construir textos que articulem o narrar com o comentar e, além disso, em propiciar aos educandos reflexão sobre princípios e condutas éticas. A pesquisadora assinala a importância e o comprometimento do professor com práticas educativas intermediadas por projetos de ensino, que busquem “criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos em situações de comunicação real.” (LOPES-ROSSI, 2008, p.62).

Assim, iniciamos com o módulo de leitura, em seguida, trabalhamos o módulo de escrita, e por fim, o módulo de divulgação ao público. O desenvolvimento das atividades compreendidas nos três módulos será descrito mais adiante.

A prática de atividades de leitura e escrita por meio do uso efetivo de diversas linguagens permite que o professor crie condições precisas de aprendizagem e que o aluno se coloque como autor de seus próprios conhecimentos, assumindo pontos de vista sobre o que lê e escreve. A leitura desperta a imaginação, a sensibilidade, o questionamento, a dúvida, a construção de hipóteses, suscita a reflexão sobre valores e comportamentos que podem levar o

discente a se perceber como um usuário da língua de modo crítico e atuante no contexto em que vive.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) enfocam a questão da leitura como primordial para o trabalho com a língua materna, segundo esse documento:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p.69)

Dessa forma, trabalhamos no módulo de leitura alguns fatores que contribuem, significativamente, para a construção de sentidos de um texto: questões que resgatem os conhecimentos prévios do aluno, que enfoquem o contexto de produção, a estrutura composicional, objetivando com isso que se perceba que todos esses elementos imbricados constituem aspectos fundamentais para a compreensão global de um texto.

No que se refere ao trabalho com produção de textos, ainda perduram em muitas práticas pedagógicas e metodologias com foco apenas nos tipos textuais: narração, descrição e dissertação. A esse respeito, Lopes-Rossi pondera:

Para o aluno ser capaz de agir como um sujeito ativo na produção de textos, no sentido de perceber as condições de produção e de circulação dos gêneros e de saber utilizar os recursos expressivos possíveis e necessários a cada caso, é preciso que tenha sua competência comunicativa desenvolvida. Esta deve incluir, além de conhecimentos linguísticos referentes ao léxico e à estrutura da língua, também conhecimentos específicos a respeito dos diferentes gêneros discursivos. (LOPES-ROSSI, 2002, p.29)

Menegassi (2010, p.78) compreende a “concepção de escrita como trabalho”. Segundo o pesquisador “a escrita é considerada como um processo contínuo de ensino e aprendizagem, em que há reais necessidades para o aluno escrever.” Assim, com base nas pesquisas de Menegassi, a escrita deve ser desenvolvida em várias etapas, considerando autor/aluno e professor/coprodutor como peças fundamentais em todas as etapas do trabalho que consistem em: **planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita.**

Nessa perspectiva, propomos no módulo de escrita do gênero, uma metodologia de produção escrita desdobrada em diversos segmentos, em que os discentes serão estimulados a produzir textos com base em situações reais do cotidiano, com a possibilidade de refletir sobre questões que dizem respeito direto aos problemas que vivenciam na rotina da escola, na família, e nos contextos sociais de modo geral. E, naturalmente, as mudanças de conduta

podem ser resultado de um trabalho que se inicia na escola e se estende às famílias, ou o inverso, inicia na família e intensifica-se na escola, sempre que for possível contar com o apoio familiar.

Com base nessas reflexões, apresentamos na proposta didática a seguir um conjunto de atividades direcionado aos alunos do 7º ano do ensino fundamental, com o propósito de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre textos de base narrativa (discurso da ordem do narrar articulado a um discurso comentado), objetivando também propiciar reflexão sobre princípios e condutas éticas visando à construção de valores e ao exercício da cidadania.

6.1 A PROPOSTA DE ENSINO

6.1.1 Apresentação

A Unidade de conteúdo a ser trabalhada tem por título “A crônica como proposta de ensino: histórias nossas do dia a dia”. Consiste em um conjunto de atividades compreendidas em três módulos didáticos (módulo de leitura, de produção de texto e de divulgação ao público). Essas atividades estão organizadas a partir de diversos textos pertencentes ao gênero crônica e tem como base central os textos: “*A velha*” de Rubem Braga e “*A volta do filho pródigo*” de Moacyr Scliar. A opção pelo gênero crônica se justifica por estar vinculado às experiências do cotidiano e, portanto, mais próximas às realidades dos alunos.

As crônicas são textos curtos, geralmente, publicados em jornal ou revista, que falam de acontecimentos familiares, do dia a dia, ou de interesse público. A crônica possibilita um saber para a vida, por tematizar, em sua maioria, questões simples da vida diária. Tem como ponto de partida uma situação real, apresenta uma reflexão sobre a realidade, buscando emocionar e envolver seus leitores, por meio de olhares agudos, sérios ou poéticos. A crônica, por englobar assuntos do cotidiano, pode suscitar no aluno a reflexão crítica sobre seu contexto de vivência, levando-o a mudança de postura e tomadas de decisão diante de determinadas situações, assim como também, pode propiciar a ampliação de seus conhecimentos estabelecendo pontes com vários saberes.

6.1.2 Objetivos

Oportunizar aos alunos do ensino fundamental a leitura de diversas crônicas com o intuito de ampliar seus conhecimentos sobre as características discursivas, temáticas e

composicionais desse gênero textual, bem como contribuir com a compreensão leitora dos alunos.

Possibilitar a elaboração de textos narrativos escritos visando à compreensão de estratégias de organização textual no que se refere ao plano geral do texto, e à referência de personagens.

Promover a reflexão dos assuntos abordados nas crônicas, e sua relação com o cotidiano e com aspectos da sociedade atual.

6.1.3 Tempo estimado para aplicação das atividades

O tempo previsto para a realização será de, aproximadamente, 36 horas/aulas, compreendendo 40 minutos cada aula.

6.1.4 Recursos selecionados para subsidiar a aplicação das atividades

Os recursos utilizados para mediar as atividades previstas nesta proposta são os seguintes: crônicas variadas, fotocópias, vídeo da “Última Crônica” de Fernando Sabino, jornais impressos, quadro branco, pincéis para quadro branco, retroprojetor, notebook entre outros.

6.2 MÓDULO DE LEITURA

O módulo de leitura será composto de três momentos sequenciais: Leitura compartilhada, Leitura Global e Leitura Central.

6.2.1 Leitura compartilhada

A leitura compartilhada é o momento inicial deste módulo, em que propomos a distribuição de um texto para que seja realizada uma roda de leitura com os discentes e, sequentemente, oportunizar discussões acerca dos temas presentes nele. É o momento da introdução das atividades e tem como base a crônica *A velha*, de Rubem Braga.

Orientações ao professor!

1. Propomos as seguintes etapas para a leitura compartilhada:
 - a) Organização da turma em círculo;
 - b) Distribuição do texto: “*A velha*”, de Rubem Braga aos alunos;

- c) Leitura silenciosa realizada pelos alunos;
 - d) Leitura dinâmica (professor e alunos);
 - e) Abertura de discussões sobre as temáticas levantadas no texto;
 - f) Acolhimento das falas dos alunos, anotação das principais ideias no quadro branco;
 - g) Debate (fomento à troca e “formação” de opiniões);
 - g) Entrega de atividades escritas aos alunos (Atividade I, descrita abaixo) para serem respondidas individualmente e, posteriormente, entregues ao professor para que este faça as devidas observações.
2. Antes de passar a atividade escrita é importante conversar bastante com os alunos sobre os temas levantados no texto, dar oportunidade para eles se manifestarem, conduzir a discussão de forma a envolver os discentes no diálogo, mediar o debate a fim de que tenham suas ideias respeitadas e valorizadas no sentido de desenvolver o senso crítico dos alunos.

ATIVIDADE I

Leia o texto “A velha” de Rubem Braga, e responda (por escrito) às questões abaixo:

A velha

- ZICO

Ontem falamos de você, e me lembrei daquela tarde tão distante e nós dois, sem um tostão no bolso, desanimados e calados, vínhamos a Avenida e vimos aquela velhinha recebendo dinheiro. Você se lembra? Já estava escurecendo, mas ainda não tinham acendido as luzes, e paramos um instante na esquina de uma dessas ruas estreitas que cortam a Avenida. No guichê de uma casa de câmbio e viagens, ainda aberta, uma velhinha recebia maços de notas grandes. Foi tafulhando tudo na bolsa, depois saiu, com um passo miúdo, entrou pela ruazinha, onde as casas do comércio atacadista já estavam fechadas.

Sem olhar um para o outro, demos alguns passos, fascinados atrás da velha. Senti um estranho arrepio e ao mesmo tempo um tremor; meu coração parecia bater mais depressa, e era como se alguém me apertasse a garganta.

A velhinha trotava em nossa frente, e não havia ninguém na rua. Era coisa de um segundo arrancar a bolsa, tirar um daqueles maços de dinheiro, correr, dobrar a esquina. Nunca ninguém desconfiaria de nós - dois jornalistas pobres, quase miseráveis, mas de nome limpo. Naquele tempo nosso problema era dinheiro para andar de bonde no dia seguinte de manhã - e uma só daquelas notas daria para três meses de vida folgada, pagando a conta atrasada da pensão, comprando pasta de dentes, brilhantina, meias, uma toalha, uma camisa, cuecas, lenços...

Naquele idade para que precisava a velhinha de vestido preto de tanto dinheiro? Não teria nem mesmo tempo para gastá-lo. Além disso, a gente não precisava tomar tudo, uma parte só chegava de sobra. Estranho que ao longo de nossa miséria crônica nunca tivéssemos pensado, em um minuto, em roubar; mas naquele momento a ideia surgiu tão subitamente e com tanta força que ficamos com um sentimento de frustração, de covardia, de vergonha e ao mesmo tempo de alívio quando, parados na calçada, vimos a velha dobrar a esquina.

Só então falamos, num desabafo, daquele segundo horrível de tentação. E fomos tocando a pé, mais pobres e mais tristes, para tomar nosso bonde na Galeria e comer o mesquinho jantar da pensão sob os olhos da dona Maria, inquieta com o atraso do pagamento...

Acho que depois nunca nos lembramos dessa tarde - e não sei porque ela me voltou à memória outro dia. Talvez porque um amigo falasse do “quebra-quebra” aqui no Rio e nunca esquecerei aquela mistura de pânico, de furor, de alegria, de raiva, de medo, de cobiça e de libertação do povo. Às vezes fico maravilhado pensando que, durante anos e anos, as joalherias expõem joias caríssimas e passam milhares de transeuntes pobres e nenhum arreventa aquele vidro para agarrar uma joia. Não há de ser por medo - e mais por hábito, por uma longa e milagrosa domesticação [...].

AUTOR: BRAGA, Rubem (1951).

1. Sobre que assunto trata o texto?

2. Constatamos a presença de três personagens principais na história, como elas são identificadas? Descreva cada uma delas com base no texto.

3. No primeiro parágrafo, percebemos uma das personagens envolvida em uma ação que chama atenção e causa um “fascínio” em dois jovens jornalistas.
 - a) Que ação é essa? Descreva-a, sucintamente.

 - b) Por que os jovens jornalistas sentiram “fascínio e tremor” diante do que a “velhinha” estava fazendo?

4. Os rapazes seguiram a senhora pela rua com o objetivo de roubá-la. Leia o trecho novamente:

“Estranho que ao longo de nossa miséria crônica nunca tivéssemos pensado, em um minuto, em roubar; mas naquele momento a ideia surgiu tão subitamente e com tanta força que ficamos com um sentimento de frustração, de covardia, de vergonha e ao mesmo tempo de alívio quando, parados na calçada, vimos a velha dobrar a esquina.”

- a) Levante hipóteses, por que razão os jovens experimentaram naquele momento uma confusão de sentimentos: frustração, covardia, vergonha e alívio?

5. Esse texto, nos leva a refletir sobre uma situação que qualquer pessoa pode se confrontar, “ser tentada” a agir contrariando princípios legais e éticos. Dê a sua opinião sobre a atitude dos jovens jornalistas, ou seja, aquilo em que eles pensaram em fazer, considerando o conteúdo temático do texto de modo geral.

6. A partir da reflexão e debate sobre as ideias principais do texto. Dê a sua opinião: por que não é ético roubar? O que você pensa sobre o assunto?
 7. Qual a diferença entre roubar e furtar? Você considera que uma dessas ações contraria menos do que a outra as leis que protegem a cidadania? Pesquise sobre esse assunto.
 8. Você sabe o que é apropriação indébita? Caso desconheça, pesquise a respeito.
-

6.2.2 Leitura Global

A leitura global refere-se ao segundo momento do módulo de leitura, propomos nesta ocasião, atividades de leitura (em grupo) por meio de exercícios orais e escritos a partir de cinco textos disponíveis em anexo. O objetivo é acentuar o contato com o gênero, oportunizando o despertar de ideias, reflexões, análises, no sentido de fomentar a troca de experiências entre os discentes, bem como ampliar seus conhecimentos sobre o gênero textual em questão e discutir sobre questões éticas.

Os textos¹⁵ indicados para esta atividade (**ver Anexo G**) são: *A última crônica*, *Notícia de jornal*, do escritor Fernando Sabino; *A noite em que os hotéis estavam cheios* e *Os invisíveis*, de Moacyr Scliar; *A descoberta*, de Luís Fernando Veríssimo.

Orientações ao professor!

1. Sugerimos que essa atividade seja realizada nas etapas descritas a seguir:

- a) Conversa sobre o gênero: inicialmente o professor provocará discussões acerca da crônica, por meio de perguntas indicadas a seguir, que podem ser respondidas oralmente. “O que vocês sabem a respeito de crônicas? Já leram alguma? Qual? Em quais meios ou suportes, geralmente, esses textos são publicados?” Caso os alunos desconheçam as respostas, o (a) professor (a) poderá apresentar algumas informações do gênero em estudo.
- b) Para cada grupo, destinar um texto diferente para que seja lido e analisado, conforme orientação e encaminhamento do professor, o qual mediará de forma interativa e dinâmica todo o processo.
- c) Distribuir os textos aos grupos para a leitura e discussão sobre os temas tratados.
É importante chamar atenção dos alunos para as temáticas levantadas no texto.

¹⁵ Os textos indicados para essa atividade estão em anexo a este trabalho (anexo G).

Pedir aos alunos que identifiquem no texto lido atitudes relacionadas ao respeito, à justiça, à solidariedade, ao diálogo.

d) Distribuição de questões referentes aos textos em estudo. (Após a leitura conjunta do texto pela equipe, será proposto um bloco de perguntas semelhantes, atividade II).

e) Ao respondê-las, a equipe indica um representante para que, “no momento da exposição geral”, este possa proferir a leitura do texto em voz alta ou fazer um resumo oralmente, assim como expor as respostas elaboradas referentes à atividade II.

e) Exposição geral das atividades para a classe.

ATIVIDADE II (Em equipe)

Leiam o(s) texto(s) indicado por seu professor, em seguida, conversem a respeito dos principais temas abordados, destaquem os pontos considerados mais relevantes e, na sequência, responda às questões de 1 a 7 propostas abaixo.

1. Qual o título do texto? Esse título chamou a atenção do grupo? Por quê?

2. Quem é o autor do texto? Vocês possuem alguma informação sobre ele? Conhecem outras obras de sua autoria?

3. Sobre qual assunto trata o texto? O que mais chamou atenção de vocês, e por quê?

4. Observe como o texto foi construído, a linguagem, a relação entre as personagens, o desenrolar das ações. Há mais destaque para as emoções ou os acontecimentos? Explique sua resposta.

5. A crônica é um texto curto, leve, que ocupa espaço de entretenimento, reflexão, e que, muitas vezes, nos faz perceber “coisas belas e grandiosas” em situações simples do cotidiano. Na crônica analisada, essas características estão presentes?

6. Situações como as narradas ou descritas na crônica lida podem acontecer? Comente.

7. Faça um resumo das ideias principais do texto.

8. Expresse a sua opinião: o que você mais gostou e o que menos gostou nesse texto? A partir de toda a discussão permeada por ele: qual reflexão ou ensinamento é possível abstrair para a sua vivência?

ATIVIDADE III (extraclasse)

1. Faça uma pesquisa sobre homens e mulheres que deram exemplo de vida ética. Como por exemplo: Nelson Mandela, Betinho, Zilda Arns, irmã Dulce entre outros. Traga para a sala de aula e troque informações com os colegas.

2. Um dos textos trabalhados por uma das equipes: “Notícia de jornal” de Fernando Sabino enfoca como tema principal a questão da fome. O texto diz que um homem morreu de fome na rua, seu corpo ficou muito tempo exposto à espera de recolhimento pelos órgãos competentes, as pessoas olhavam com indiferença aquele corpo no chão, demonstrando insensibilidade perante a uma situação degradante de um ser humano.

- O que você pensa sobre o fato de haver pessoas que morrem de fome? Você sabe se no seu bairro, na sua cidade, e/ou no seu estado, há pessoas que morrem de fome? Se isso ocorre, que razão (ou razões) leva as pessoas a não terem condições de adquirir o mínimo para o seu alimento pessoal?

Orientações ao professor!

1. Vale ressaltar que na ocasião do trabalho em equipe, o professor pode aprofundar o debate a respeito de uma das crônicas, instigando os alunos com perguntas referentes aos temas abordados nessa crônica. Por exemplo, a respeito do texto *A Última Crônica*, de Fernando Sabino, pode se levantar algumas questões mediadas pelas seguintes perguntas:

- O que acharam da situação vivenciada pela família?
- Alguém conhece uma pessoa que já vivenciou algo parecido?
- O que pensam da atitude da família ter comemorado o aniversário da criança daquela maneira?
- A menina aniversariante, aparentemente, ficou feliz? Por quê?
- Percebe-se no texto questões como a desigualdade social e o preconceito? Comente a respeito.

- Que reflexão se pode abstrair da leitura desse texto levando em conta princípios como justiça e solidariedade?

2. Caso seja possível levar o filme de Jorge Monclar, baseado na crônica: A última crônica, de Fernando Sabino, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BMEd7rzu9y4>> para assistir com a turma. (Importante esse diálogo com outras formas de linguagem visual e sonora contida no vídeo).

3. Sugerimos também a apresentação à turma do documentário sobre a vida de *Nelson Mandela – O homem por de trás da lenda*, o qual mostra a trajetória excepcional de um homem, que é um dos símbolos da humanidade, venceu a discriminação racial, lutou pela liberdade dos direitos humanos e venceu o “Apartheid”.

Disponível em:< <https://www.youtube.com/watch?v=SzY8EnTakvw>>

Esclarecemos que esses dois primeiros momentos do módulo de leitura consistem em promover o conhecimento gradativo sobre a crônica e motivá-los para as atividades posteriores com o texto **A volta do filho pródigo**, o qual subsidiará as etapas seguintes deste módulo.

6.2.3 Leitura Central

- **Atividades prévias à leitura**

As atividades de leitura seguirão alguns procedimentos. Inicialmente serão feitas perguntas relacionadas ao texto, as quais podem ser respondidas oralmente, com o objetivo de levantar o conhecimento prévio, despertar o interesse, a atenção e favorecer o processo de entendimento dos educandos. O intento aqui consiste em oportunizar ao aluno-leitor a criação de inferências, hipóteses e expectativas em obter possíveis respostas que podem ou não, posteriormente, ser confirmadas por ocasião da leitura. Vejamos, então, as atividades:

ATIVIDADE IV

A crônica é quase sempre um texto curto, com poucas personagens e que chama a atenção para acontecimentos ou seres “comuns” do cotidiano. O texto que vamos ler é uma crônica nominada “**A volta do filho pródigo**”, do escritor Moacyr Scliar. Mediante essas informações responda oralmente:

1. O título do texto é “O filho pródigo”. Esse título chama a atenção do leitor, por quê? O que ele sugere?

2. Observe a expressão: **pródigo**. Consulte um dicionário e pesquise os diversos significados atribuídos a essa palavra. Levante hipótese, em qual sentido está empregado no texto?

3. Há, na Bíblia, uma parábola (narração alegórica, que encerra uma verdade importante ou um preceito moral), denominada “O filho pródigo”. Alguém a conhece, caso sim, seria possível compartilhar oralmente com a classe?

4. Leremos um texto, em que a personagem principal, sente-se incompreendida. Muitas vezes, esse sentimento faz com que tomemos atitudes impensadas. Alguma vez você já se sentiu incompreendido por alguém que gosta muito? Nesse caso – o que fez? Gostaria de dividir essa experiência com os colegas?

• A leitura do texto

Esta é uma das etapas mais importante – a leitura do texto. Propomos sua realização em três etapas, primeiramente, os alunos farão uma leitura silenciosa, com vistas a familiarizar-se com o texto, observando alguns aspectos, como por exemplo, o título; a forma como foi produzido (verso ou prosa); a caracterização das personagens e as relações estabelecidas entre elas.

Na segunda etapa, a leitura será proferida em voz alta pelo professor de forma cativante e enfática propiciando a escuta, destacando as pausas, a entonação de voz e o ritmo do texto.

Por fim, os alunos lerão conjuntamente, ocasião em que o professor pode relevar a entonação, pausas, ritmo, e também itens ligados à significação das palavras visando, principalmente, à compreensão global do texto.

Orientações ao professor!

Sugestões de temas a serem explorados no próximo texto: Relação familiar; Valorização do diálogo; Comportamento na fase da adolescência; Respeito; entre outros. Trazer esses temas para a realidade dos alunos, “dialogar aponta para a capacidade de ouvir e de se fazer entender”. Como vivemos em uma democracia devemos aprender a valorizar o diálogo como forma de resolver conflitos. Pequenas atitudes são alicerces para outras bem maiores, por exemplo, se na escola a prática de resolver situações embaraçosas perpassa pela prática do diálogo, do entendimento, esse exemplo pode ser levado para outras situações da vida do aluno.

Uma boa relação (tanto familiar quanto escolar) passa pela valorização do diálogo e do respeito. Dessa forma, é importante saber ouvir, entender e respeitar as opiniões, tentar se chegar a acordos em que todos tenham suas ideias valorizadas, na busca por consensos que sejam mais justos a todas as partes.

Após a leitura do texto, propomos que as questões elencadas a seguir, sejam respondidas por escrito e que o professor possa fazer as orientações necessárias, ajudando os discentes a superar suas dificuldades, caso estas sejam evidentes.

ATIVIDADE V

A volta do filho pródigo

Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa. Sabia que, para seus velhos, aquilo seria uma dura prova: afinal, ele era filho único. Mas estava na hora de mostrar que não era mais criança. Estava na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e, uma madrugada, deixou o apartamento. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos.

Ali ficou por vários meses. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na primeira semana. Depois disso ficou entregue à própria sorte. Teve de trabalhar como ajudante de cozinha, morava num barraco, foi assaltado várias vezes, até fome passou. Finalmente resolveu voltar. Mandou um e-mail, dizendo que estaria em casa daí a dois dias. E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como “Filho Pródigo”.

Chegou de noite, cansado, e foi direto para o prédio onde morava. Como já não tinha a chave do apartamento, bateu à porta. E aí a surpresa, a terrível surpresa.

O homem que estava ali não era seu pai. Na verdade. Ele nem sequer o conhecia. Mas o simpático senhor sabia quem era ele: você deve ser o Fábio, disse, e convidou-o a entrar. Explicou que tinha comprado o apartamento em uma imobiliária:

– Seus pais não moram mais aqui. Eles se separaram.

A causa da separação tinha sido exatamente a fuga do Fábio:

– Depois que você foi embora, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece que também mudou de cidade, mas não sei qual.

Fábio não aguentou mais: caiu em prantos. O homem se aproximou dele, abraçou-o. Entre aqui no seu antigo quarto, disse, tenho uma coisa para lhe mostrar. Ainda soluçando, Fábio entrou. E ali estavam, claro, o pai e a mãe, ambos rindo e chorando ao mesmo tempo. Tinha sido tudo uma encenação. Abraçaram-se, Fábio jurando que nunca mais sairia de casa.

A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo. Se fizeram, é por uma única razão; não o compreendem. Um dia, ele terá de sair de casa. Mais tarde, naturalmente, quando for homem, quando tiver sua própria casa. Só que aí levará os pais junto. Pais travessos como os que ele tem precisam ser controlados.

Fonte: SCLIAR, Moacyr (2008).

- **Interação com o texto**

I. Questões sobre o contexto de produção

1. O autor desse texto é o escritor Moacyr Scliar (1937-2011). Scliar escreveu contos, romances, ensaios e literatura infanto-juvenil, também ficou conhecido por suas crônicas publicadas nos principais jornais do país. Pesquise mais sobre a vida e obra desse autor.

2. Os textos podem circular em diferentes esferas sociais ou setores da sociedade, por exemplo: novela, programa de auditório, telejornal, programas de entretenimento são gêneros da esfera “televisiva”; bilhete, carta, lista de compras são gêneros da esfera “doméstica ou cotidiana”. Além dessas, podemos elencar também as esferas: científica, jurídica, acadêmica, jornalística, literária etc. Com base nessas informações, a quais esferas podemos relacionar o texto lido?

3. A crônica é um gênero discursivo que oscila entre literatura e jornalismo. O texto em análise foi publicado no jornal “Folha de São Paulo”. Além do jornal, em que outros suportes relacionados a seguir, as crônicas podem ser publicadas?

- () livros didáticos e revistas pedagógicas;
- () livros de autoajuda e de receitas culinárias;
- () livros de contos e poesias;
- () revistas e internet.

4. Para produzir seus textos, o cronista costuma direcionar sua atenção para acontecimentos do dia a dia ou veiculados em notícias de jornal. Por meio de seu olhar atento, registra os fatos

com humor, sensibilidade e poesia. Na crônica lida, qual dos seguintes objetivos, o cronista espera atingir com seu texto?

- () Apresentar uma informação aos leitores.
- () Relatar um fato triste que aconteceu em seu passado.
- () Entreter e, ao mesmo tempo, levar a refletir sobre a vida e o comportamento humano.
- () Defender um ponto de vista e convencer o leitor.

5. As crônicas são textos curtos, publicadas em jornais, revistas, livros etc., que podem proporcionar entretenimento e, além disso, emocionar e levar o leitor a refletir sobre situações comuns da vida diária. A que público a crônica trabalhada se destina?

- () apenas ao público jovem;
- () apenas às pessoas apreciadoras da literatura;
- () ao público jovem e adulto e todas as pessoas que prezam por uma boa leitura;
- () a um grupo seletivo de leitores de jornais e revistas.

II. Questões sobre o conteúdo temático

1. Qual o assunto de que trata essa crônica?

2. Em relação ao assunto abordado no texto, trata-se de uma situação comum ou de uma situação especial? Justifique sua resposta.

III. Questões de compreensão e interpretação

1. Logo no primeiro parágrafo, constata-se que a personagem principal decide fugir de casa. Por que razão ele toma essa atitude?

2. Analise o seguinte fragmento:
“Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa”. Considerando os motivos explicitados neste trecho, você os considera fortes e justos para o jovem ter tomado tal atitude? Explique sua resposta.

3. Fábio vai embora de casa e depois de passar por diversas dificuldades na vida, longe de sua família, ele decide retornar a sua casa, no entanto, ao fazer isso, ou seja, ao retornar tem uma surpresa. Releia o texto, observando os parágrafos 3, 4, 5 e 6 que relatam essa situação e responda:

a) Como Fábio reagiu?

b) Que sensações e sentimentos ele pode ter experimentado naquele momento?

4. Fábio pensa: “meus pais não me compreendem,” por essa razão abandona a família, no entanto, após passar por diversas dificuldades arrepende-se e volta para casa. No final do texto, o jovem, depois de reencontrar seus pais, muda de opinião em relação a eles?

5. Releia o último parágrafo do texto, o que o rapaz decidiu fazer com os seus pais? Esse desfecho tem algo de surpreendente? Explique.

6. Releia essa passagem do texto: “E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como ‘Filho Pródigo’.” Neste trecho, há uma referência a uma parábola da Bíblia. Caso você não a conheça, pesquise sobre essa parábola e explique essa relação.

7. Releia o trecho: “A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo.” Considerando o trecho em destaque, percebe-se que o jovem abstraiu dessa situação um ensinamento para sua vida. Fazendo uma relação com a realidade atual (ou a sua realidade) os jovens ainda aceitam e/ou consideram os ensinamentos de seus pais? Dê a sua opinião.

8. Na atualidade, muitos adolescentes devido a problemas de relacionamento com a família decidem sair de casa e, depois, acabam se arrependendo. O que você acha dessa atitude, será que não haveria outra forma de resolver esses conflitos? Expresse seu ponto de vista.

9. A partir da leitura dessa crônica, podemos inferir que um dos temas presentes nela, refere-se a problemas de relacionamento familiar, revelados pelos conflitos entre o filho e seus pais. Ou seja, não houve diálogo, nem entendimento entre eles, em suma, não houve compreensão e/ou respeito mútuo. Compreendendo que existem dois modos de respeito: unilateral e mútuo. Responda:

a) Qual a diferença entre essas duas maneiras de demonstrar atitudes respeitadas?

b) E qual a importância do “respeito mútuo” para o convívio social?

IV. Questões referentes à construção composicional

As crônicas são textos escritos em prosa, organizados em parágrafos que, geralmente, apresentam em sua estrutura o seguinte esquema: **situação inicial**: início da narrativa, abordagem do tema; **desenvolvimento**: apresentação das personagens, cenário, situação cotidiana, história (real ou fictícia); **situação final**: reflexão explícita ou apenas sugerida, sobre a condição humana, frase final apontando para um sentido além do texto.

No texto em questão, percebemos essa estrutura e também destacamos que há uma sequência de acontecimentos organizados no tempo que forma **o enredo**. A esse conjunto de fatos denominamos: situação inicial, conflito da história, clímax do conflito, desfecho ou situação final.

- ✚ **Situação inicial**: é o começo da história, no qual se apresentam os fatos iniciais, as personagens, situação de equilíbrio entre as personagens da história.
- ✚ **Conflito**: motivos que quebram a harmonia, a situação de equilíbrio e a estabilidade entre as personagens.
- ✚ **Clímax do conflito**: ponto culminante da história e de maior tensão, quando o conflito atinge seu ponto máximo.
- ✚ **Situação final (Desfecho)**: é a solução final do conflito (pode ser feliz, trágico, inesperado, cômico ou surpreendente).

1. Observe no texto lido, os itens abaixo e, descreva-os, resumidamente:

Situação inicial
Conflito
Clímax do conflito
Situação final

2. Nas narrativas, há uma voz que conta a história – é o narrador. O ponto principal de uma narrativa é o seu ponto de vista, o seu modo de contar e de organizar o que conta. Assim, o narrador funciona como um mediador entre a história narrada e o leitor.

Regularmente temos dois tipos de narradores: o narrador personagem (aquele que participa da história contada) e o narrador observador (aquele que conta a história como um

observador). No texto em questão, o narrador participa ou não dos acontecimentos? Comprove sua resposta com trechos do texto.

3. Na construção das personagens, é o narrador quem dá vida, quem revela e produz as personagens. Ele nos conduz até elas, familiarizando-nos mais ou menos com seus interesses, suas emoções e comportamentos. Na crônica trabalhada, o personagem principal é o Fabio. Como podemos caracterizá-lo ou descrevê-lo, seguindo as pistas que o texto nos dá?

6.3 MÓDULO DE ESCRITA

O módulo de escrita tem como objetivo propiciar atividades que contribuam com a formação escritora dos alunos. Nesse sentido, indicamos alguns procedimentos visando fortalecer essa formação e torná-la mais exitosa. Para isso, vamos apresentar algumas etapas de orientação para que o aluno amplie sua compreensão acerca de alguns aspectos sobre a organização textual.

1ª etapa: Na primeira etapa, vamos observar o plano geral de textos.

O plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático. É o percurso semântico que o autor traça para produzir o seu discurso. Assim, propomos que seja apresentado ao aluno, o plano de um texto já trabalhado no módulo de leitura: *A noite em que os hotéis estavam cheios*, de Moacyr Scliar, com a finalidade de tornar o entendimento mais acessível.

Com o auxílio de um retroprojetor mostrar o texto “*A noite em que os hotéis estavam cheios*” de Moacyr Scliar, ler com os alunos, observando e identificando as partes do texto: situação inicial, desenvolvimento e situação final.

Situação inicial: onde deve conter informações importantes como tempo, espaço, personagens para situar o leitor do que está por vir.

Desenvolvimento (transformação): a narração dos fatos, a sequência das ideias (geralmente aparecem de forma linear).

Situação final: a consequência dos acontecimentos, o desenlace, a conclusão dos fatos.

Em seguida, mostrar aos alunos o resumo abaixo, observando a associação que foi feita a cada uma das partes do texto descrita no quadro seguinte.

Quadro 04: Exemplo de um plano semântico global (plano geral)

SITUAÇÃO INICIAL Apresentação dos fatos	Um casal de viajantes chega a uma cidade tarde da noite. A mulher estava grávida e cansada, os dois procuram por um hotel.
TRANSFORMAÇÃO O desenvolvimento dos fatos	O casal inicia uma peregrinação em busca de um local para pernoitarem. Todos os hotéis e hospedarias que eles encontram não dispõem de vagas ou o gerente “inventa” uma desculpa para não hospedá-los. No último local visitado, o gerente indica a eles uma manjedoura para passarem a noite, o viajante agradece e sai à procura do lugar.
SITUAÇÃO FINAL Desfecho/encerramento	Assim que os viajantes saem desse hotel, aparecem os Reis Magos procurando por um casal de forasteiros e o gerente fica intrigado pensando ter perdido os hóspedes mais importantes já chegados a sua cidade.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Após esse momento, propor a próxima atividade aos alunos:

ATIVIDADE I

Leia o texto o Pardalzinho, de Manuel Bandeira, em seguida produza um plano geral do texto, organizando um resumo em **três** blocos de conteúdos:

<i>Pardalzinho</i>
<i>O pardalzinho nasceu Livre. Quebraram-lhe a asa. Sacha lhe deu uma casa, Água, comida e carinhos. Foram cuidados em vão: A casa era uma prisão, O pardalzinho morreu. O corpo Sacha enterrou No jardim; a alma, essa voou Para o céu dos passarinhos!</i>

Situação inicial	
O Desenvolvimento dos fatos	
Situação final Desfecho/encerramento	

2ª etapa: Nesse segundo momento, vamos proceder à demonstração de como um texto pode articular uma sequência narrativa com um segmento de comentário. Para isso, trazemos dois pequenos textos como exemplos, que podem ser apresentados aos discentes com o auxílio de um retroprojektor.

Texto 1

Respeito

Um sujeito estava colocando flores no túmulo de um parente, quando viu um chinês deixando um prato de arroz na lápide ao lado.

Ele se virou para o chinês e lhe perguntou:

– Desculpe-me, mas o senhor acha mesmo que o falecido virá comer o arroz?

E o chinês respondeu-lhe:

– Sim, quando o seu vier cheirar as flores....

Respeitar a opção do próximo, em qualquer aspecto, é uma das maiores virtudes que um ser humano pode ter.

Autor: desconhecido

Texto 2

Trocando pão e ideias

Há uma parábola chinesa que diz: Dois homens caminham por uma estrada em sentido contrário, cada um traz consigo um pão. Em determinado ponto os dois se encontram e trocam os pães... Depois, cada um segue, levando um pão.

Em outra estrada, dois homens também caminham em sentido contrário, e cada um deles traz consigo uma ideia. Em determinado ponto eles se encontram e trocam as ideias... Depois, cada um segue seu caminho, levando agora duas ideias.

É assim: quando trocamos bens materiais, não acrescentamos muito ao nosso patrimônio, mas quando trocamos experiências, transformamos nossa mente numa ferramenta fecunda, capaz de proporcionar-nos mais sabedoria, um patrimônio intangível.

Autor: desconhecido

Propomos que se faça a leitura dos textos com os alunos, observando a maneira como foram feitas as articulações dos discursos nos referidos textos. Nos dois exemplos, podemos notar no último parágrafo um comentário acerca do conteúdo temático da narrativa. Dessa

forma, temos o relato dos fatos seguido da emissão de uma opinião fazendo, assim, uma conjugação do discurso principal que é o narrativo com o discurso secundário, o comentado.

É importante destacar também, a forma como esses discursos são articulados. Nos dois exemplos, percebemos essa articulação por meio de um **encaixamento**, o qual foi realizado pela colocação de um ponto e mudança de linha. Vale notar que existem outras formas de realizar essa conjugação: usando, por exemplo, sinais de pontuação (dois pontos, travessões, aspas); modalizadores de atitude (eu considero, eu penso, eu creio, eu avalio etc.) e outras.

Para ajudar os alunos na compreensão desse assunto, indicamos a seguinte atividade:

ATIVIDADE II

1. Leia o texto abaixo e acrescente um comentário ou uma reflexão pessoal no encerramento do texto. Você pode elaborar sua opinião iniciando com uma das expressões indicadas a seguir: eu penso, eu considero, eu creio etc. Utilize o tempo presente do verbo.

Texto 1

O Leão e o Rato

Um Leão dormia sossegado, quando foi despertado por um Rato, que passou correndo sobre seu rosto. Com um bote ágil ele o pegou, e estava pronto para matá-lo, ao que o Rato suplicou – Ora, se o senhor me poupasse, tenho certeza que um dia poderia retribuir sua bondade. Rindo por achar ridícula a ideia, assim mesmo, ele resolveu libertá-lo.

Aconteceu que, pouco tempo depois, o Leão caiu numa armadilha colocada por caçadores. Preso ao chão, amarrado por fortes cordas, sequer podia mexer-se.

O Rato, reconhecendo seu rugido, se aproximou e roeu as cordas até deixá-lo livre. Então disse:

– O senhor riu da simples ideia de que eu seria capaz, um dia, de retribuir seu favor. Mas agora sabe que mesmo um pequeno Rato é capaz de fazer um favor a um poderoso Leão.
[...]

Autor: Esopo

a) O texto: **O leão e o rato** é uma fábula. As fábulas são textos curtos, escritos em prosa ou versos, tendo como personagens animais que apresentam características humanas. De caráter educativo, as fábulas fazem uma relação entre o contexto humano e as histórias representadas pelas personagens, essa semelhança é a “moral” e, geralmente, é colocada no final da narrativa.

No caso dessa fábula, a moral foi suprimida. Diante disso, procure ler com bastante atenção buscando compreender o conteúdo temático do texto como um todo, em seguida, elabore um comentário e acrescente ao texto em substituição a “Moral” que foi suprimida.

Texto 2

Piscina

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d’ água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Autor: SABINO, Fernando (1962).

b) O segundo texto é uma crônica de Fernando Sabino. Leia-o com bastante atenção procurando entender o tema principal, na sequência, elabore seu comentário acerca da temática e acrescente ao final da narrativa.

3ª etapa: Nessa etapa, vamos observar formas de inserção de diálogos no texto. Chamando atenção para o fato de que ao inserir um diálogo no texto, faz-se necessária a inclusão de alguns sinais de pontuação e, em alguns casos, a presença de verbos de “elocução”, que são verbos usados para introduzir as falas (os discursos), tais como: falar, concordar, afirmar, perguntar, pedir etc.

Observar em conjunto com os alunos alguns fragmentos de textos que foram trabalhados no módulo de leitura:

Fragmento I:

O viajante não disse nada. Tomou a esposa pelo braço e seguiu adiante. No terceiro hotel também não havia vaga. No quarto — que era mais uma modesta hospedaria — havia, mas o dono desconfiou do casal e resolveu dizer que o estabelecimento estava lotado. Contudo, para não ficar mal, resolveu dar uma desculpa:

— **O senhor vê, se o governo nos desse incentivos, como dão para os grandes hotéis, eu já teria feito uma reforma aqui. Poderia até receber delegações estrangeiras. Mas até hoje não consegui nada.**

[...]

No hotel seguinte, quase tiveram êxito. O gerente estava esperando um casal de conhecidos artistas, que viajavam incógnitos. Quando os viajantes apareceram, pensou que fossem os hóspedes que aguardava e disse que sim, que o quarto já estava pronto. Ainda fez um elogio.

— **O disfarce está muito bom. Que disfarce?** Perguntou o viajante. **Essas roupas velhas que vocês estão usando, disse** o gerente. **Isso não é disfarce, disse** o homem, **são as roupas que nós temos.** O gerente aí percebeu o engano:

— **Sinto muito** — desculpou-se. — **Eu pensei que tinha um quarto vago, mas parece que já foi ocupado.**

(Texto: *A noite em que os hotéis estavam cheios*, de Moacyr Scliar)

Nesse primeiro fragmento, há o diálogo entre os personagens do texto: o viajante e o dono de um hotel e, seguidamente, o viajante com o gerente de um hotel. Nas partes em destaque o narrador mostra as falas de maneira direta, tal como foram pronunciadas. Para introduzir os diálogos, foram usados alguns recursos: sinais de pontuação (ponto, dois pontos, travessão), mudança de linha, e verbos de elocução.

Observemos agora um segundo excerto:

Fragmento II:

- Bom dia. Eu sou o pai do Buscapé.
- Do Buscapé?
- Do Otávio.
- Ah, do Otávio. Pois não.
- Ele é um demônio.
- Eu sei. Quer dizer, não. Ele é um menino, vamos dizer, hiperativo.
- “Hiper” é pouco.
- Eu não acho que...

(Texto: *A descoberta*, de Luis Fernando Veríssimo)

Nesse exemplo, há uma construção somente de diálogos. Dois personagens: um pai de um aluno (Buscapé) e a professora de seu filho, eles conversam a respeito do comportamento de Buscapé. Toda a ação do texto ocorre em volta do diálogo entre essas duas personagens. E a pontuação constitui nesse texto um elemento importante para a construção dos sentidos.

Como se percebe, nos exemplos acima, para se inserir falas ou discursos diretos na construção dos textos, é preciso observar algumas orientações. Esses diálogos por reproduzirem a fala de maneira tal como foi dita, são chamados de **discursos diretos**.

4ª etapa: A partir de textos, mostrar aos alunos algumas maneiras de inserção de personagens, de modo que percebam que o processo de referenciação serve para construir as personagens, acrescentar novas informações e recategorizações, revelando novos atributos a elas.

Tomando como ponto de partida um dos textos da atividade anterior, vamos observar a crônica *Piscina*, de Fernando Sabino, e identificar as formas como a personagem “mulher da favela” foi referenciada nesse texto. Vejamos alguns trechos:

“Diariamente desfilavam diante do portão **aquelas mulheres** silenciosas e magras, lata d’ água na cabeça. [...] Outras vezes eram **as próprias mulheres** que se detinham e ficavam olhando.” (2º parágrafo).

Nesse parágrafo a referência à personagem é feita de forma generalizada “aquelas mulheres; as próprias mulheres”.

“Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que **alguém** os observava pelo portão entreaberto.” (3º parágrafo). Nesse parágrafo, a personagem é retomada

por uma palavra de caráter indefinido “alguém”, demonstrando o suspense, a indeterminação, aquilo que estava por vir a acontecer nas ações do texto.

“**Era um ser encardido**, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.” (4º parágrafo). Nesse trecho a recategorização é feita por uma expressão genérica “ser” cuja caracterização, “encardido”, revela muito sobre sua condição social.

“De súbito pareceu à dona de casa que **a estranha criatura** se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que **ela** se aproximava lentamente:” (5º parágrafo). Nesse fragmento, a mulher é definida como “estranha criatura”.

Pela forma como essa personagem foi sendo construída no percurso do texto, percebe-se que o ponto de vista do narrador é construído a partir de quem a observa do lado oposto, ou seja, do ponto de vista de quem está na mansão. Vejamos a sequência de referentes: “aquelas mulheres”; “próprias mulheres”; “alguém”; “ser encardido”; “estranha criatura”. Isso atesta o que Koch e Elias (2015) afirmam: que a referenciação é uma atividade discursiva, em que o sujeito procede a escolhas significativas para representar as coisas conforme seus propósitos e suas intenções.

A seguir apresentamos a atividade de produção de textos.

I. ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO

As atividades de produção textual estão organizadas em um passo a passo:

Primeiro passo: (atividade em equipe) o professor levará para a sala de aula alguns jornais, para que em conjunto, os alunos escolham uma notícia, discutam sobre ela, procurando levantar por escrito os seguintes aspectos: temas abordados; itens relevantes que possam servir de tema para a produção de uma crônica; elementos peculiares que provoquem o humor, reflexão etc.

Segundo passo: após um tempo definido e acordado com os alunos, os grupos lerão suas considerações a respeito das notícias a fim de contribuir com a discussão e as possibilidades de um aprendizado mais consistente nas produções futuras.

Terceiro passo: o professor anota os temas selecionados pelas equipes no quadro branco e dentre eles, a turma escolhe apenas um para servir de “mote” a produção textual, a qual será descrita e proposta mais adiante.

Vale ressaltar a importância desse momento de reflexão sobre os temas levantados a partir das notícias lidas, o professor pode aproveitar o ensejo e abrir uma discussão rica estimulando o pensamento crítico, a formação de opiniões, bem como a troca de conhecimentos. A seguir apresentamos duas propostas de produção textual. Nossa sugestão é que sejam desenvolvidas individualmente.

Observação: Sugerimos os seguintes jornais como base para as atividades propostas: *O Liberal*, *O Diário do Pará*, e *O Amazônia*. Na escola em que houver sala de informática com internet, os alunos poderão fazer pesquisa em sites de notícias (jornais online).

Proposta I

Produza uma crônica narrativa com base no tema selecionado pelos alunos na atividade anterior. Procure despertar o olhar das pessoas para uma situação normalmente considerada como “banal”, mas que, em sua opinião, precise receber atenção da sociedade como um todo, leve as pessoas a refletir sobre esse assunto, abordando-o de forma séria ou emocionante (ou até mesmo cômica). Acrescente um comentário (reflexão) sobre o assunto narrado na finalização do seu texto.

Proposta II

Leia e observe atentamente a notícia abaixo e a imagem, em seguida, produza uma crônica a partir das impressões que essa notícia despertou em você. Elabore seu texto buscando envolver o leitor, levando-o a refletir sobre situações relativamente simples, mas para as quais a sociedade precisa dar mais atenção. Finalize com um comentário a respeito do assunto narrado.

Alunos de escola pública protestam na rodovia BR-316

Grupo pede melhorias na escola e reclamam da insegurança



Foto: Reprodução/Twitter

Um grupo de alunos da Escola Estadual de Ensino Médio¹⁶ realiza um protesto no quilômetro 11 da rodovia BR-316, em Marituba, Região Metropolitana de Belém, sentido Marituba-Belém, na manhã desta sexta-feira (18).

¹⁶ Suprimimos o nome da escola por razões éticas.

De acordo com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), cerca de 100 estudantes pedem melhorias na escola e mais segurança. Eles reclamam dos constantes assaltos nos arredores da escola. Devido ao protesto, o trânsito está lento na BR-316 na manhã de hoje.

Fonte: O Liberal, 18/05/2016.

Planejando seu texto:

- Pense no tipo de crônica que você irá escrever;
- Anote as ideias principais no caderno;
- Organize as ideias, descartando as que você considerar desnecessárias ou irrelevantes;
- Inicie o seu texto seguindo a orientação: apresente a situação inicial, em seguida, o conflito, o desenrolar das ações, o clímax e o desfecho seguido do comentário.
- Faça um rascunho no caderno, em seguida, passe a limpo para a folha oficial, disponibilizada a você, pelo seu professor.

II. Etapas de revisão e reescrita do texto produzido

As etapas de revisão e reescrita do texto serão realizadas conforme as orientações abaixo:

1ª etapa: Após a produção da primeira versão do texto, o aluno fará a correção do seu texto. Antes, porém, o professor pode realizar **orientações em conjunto com a turma** chamando atenção para os problemas que mais foram evidenciados na primeira versão. Esse trabalho pode ser feito na lousa ou com o recurso de um datashow, quando o professor demonstrará textos como exemplos, para que os alunos os observem, dando ênfase às características do gênero trabalhado, aos aspectos linguísticos e discursivos do texto, bem como a construção coerente do tema. Dessa forma, sugerimos os seguintes passos:

1. A partir de um “texto-exemplo” (que pode ser a retomada da crônica: *Os invisíveis*, de Moacyr Scliar, pois já foi trabalhada no módulo de leitura), o professor pode destacar os seguintes pontos:

a) plano geral do texto: definindo o conjunto de ideias principais do texto pela elaboração coletiva com os alunos do plano do texto, configurando-o em esquemas.

De maneira coletiva, organizar um resumo, associando-o a cada uma das partes do texto descrita no quadro abaixo:

SITUAÇÃO INICIAL	
TRANSFORMAÇÃO Desenvolvimento	

SITUAÇÃO FINAL Conclusão	
-----------------------------	--

b) correlacionando os conteúdos principais identificados com as fases da narrativa.

Proposta de atividade: a narrativa tem uma estrutura organizacional, que precisa ser considerada quando se escreve um texto em que se contam fatos. Diante disso, pode se pedir aos alunos que identifiquem as etapas da narrativa no texto *Os invisíveis*¹⁷, de Moacyr Scliar, elaborando um resumo, de forma coletiva, e associando as partes do resumo a cada fase da narrativa explicitada no quadro abaixo:

Fase da situação inicial	
Fase da complicação	
Fase de ações	
Fase de resolução	
Fase de situação final	

c) analisando se há articulação das sequências narrativas com sequências descritivas, argumentativa, explicativa (conceitos, informações), dialogais.

Proposta de atividade: propomos a retomada do texto: *Os invisíveis*, de Moacyr Scliar, no qual percebemos a articulação de sequências descritivas e dialogais com as sequências narrativas. Ainda é possível observar na conclusão desse texto um comentário do narrador em relação à atitude da personagem que podemos depreender como uma sequência argumentativa. Assim, o professor pode, em conjunto com os alunos, observar essas sequências, a forma como elas são introduzidas no texto, a maneira como são articuladas etc.

d) examinando como os temas e/ou personagens são inseridos e retomados no texto, oportunizando ao aluno ampliar conhecimento sobre processos de referênciação.

¹⁷ O texto está em anexo a este trabalho (anexo H)

Proposta de atividade: a partir dos mesmos “textos-exemplos” utilizados nos itens anteriores, o professor pode solicitar aos alunos que identifiquem os personagens dos textos e de que forma são feitas as retomadas. Enfatizar com os alunos sobre a importância da referência de personagens para a progressão temática.

e) identificando a articulação do discurso narrativo com o discurso da ordem do expor.

Proposta de atividade: no parágrafo final do texto “*Os invisíveis*” que está sendo usados como exemplo, percebe-se após os segmentos narrativos um segmento comentado realizado pelo narrador a respeito do que estava sendo narrado. Solicitar aos alunos, que observem na passagem do texto essa ocorrência, a conexão entre os discursos.

Sugerimos também que seja trabalhada a parábola: *A arte de se comunicar*¹⁸, nesta percebemos claramente a conexão entre os discursos narrativos e argumentativos. Ler com os alunos essa parábola e solicitar a eles que apontem a presença desses discursos no texto, chamando atenção para a importância destes, na construção das ideias e coerência temática do texto.

Após esses momentos de orientação, solicitar aos alunos que reescrevam seus textos, observando os esclarecimentos que foram dados pelo professor, visando à melhora de suas produções.

2ª etapa: Nesta etapa, o professor lançará um olhar mais atento e preciso aos textos, verificando se o aluno contemplou as características do gênero proposto, se os discursos presentes nas produções foram elaborados seguindo os elementos de organização do plano geral do texto. E, se os aspectos gramaticais foram contemplados, tais como itens ortográficos, pontuação, acentuação e outros. Indicamos também para os alunos que apresentarem mais problemas na escrita, que as observações sejam trabalhadas individualmente, dessa forma, acreditamos que as dificuldades sejam superadas com mais propriedade e êxito.

Após todo esse processo, o texto será devolvido para o seu autor para a reescrita final e, posteriormente, encaminhado à circulação social do gênero, conforme orientação a seguir.

6.4 MÓDULO DE DIVULGAÇÃO AO PÚBLICO

Neste módulo, os alunos serão orientados a publicar seus textos por intermédio dos diversos suportes que a escola dispõe. Inicialmente, será feita uma roda de leitura na sala de aula, os alunos apresentarão suas crônicas para que todos tenham conhecimento dos trabalhos

¹⁸ O texto está em anexo a este trabalho (anexo H).

dos colegas. Após esse momento, será produzido um grande painel com os textos e exposto no pátio da escola, os alunos farão a montagem e a organização para que fique bem apresentável e convidativo à leitura da comunidade escolar. Outra forma de divulgação será por meio do blog da escola (caso haja), a cada semana seis textos serão publicados, de forma que, após um determinado período todos os trabalhos sejam divulgados.

E por fim, será feita a produção de um livro artesanal, organizado, ilustrado e confeccionado pelos alunos. Finalmente, concluído, será doado à biblioteca da escola para futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o ensino-aprendizagem de língua materna é uma ideia que acompanha o professor de português durante toda sua trajetória de trabalho. “De que maneira conduzir as aulas, dar um sentido diferente a uma prática pedagógica que conduza a uma aprendizagem mais significativa aos alunos?” Esses e outros questionamentos, em parte, foram contemplados no percurso do mestrado profissional, o PROFLETRAS, curso que ora se encerra. Pois nos muitos diálogos travados, nas pesquisas e leituras indicadas, a finalidade sempre vislumbrava o ensino-aprendizagem e, mais especificamente, à prática pedagógica voltada para o nível fundamental. As reflexões, os debates, as pesquisas, as teorias analisadas foram fundamentais para nossa prática docente, visto que trouxeram embasamento e apontaram novos rumos para um “novo fazer”, mas que, certamente, não se esgotam agora, apenas delinham possibilidades de traçar caminhos em prol de uma educação mais promissora.

É com esse sentimento de busca de novos conhecimentos e, ao mesmo tempo, de finalização de uma etapa que retomamos o percurso desta pesquisa. Nesse sentido, julgamos essencial resgatar os objetivos apresentados nesta dissertação, e reaver a forma como desenvolvemos as atividades para a realização dessas metas e, por fim, apresentar as conclusões a respeito da pesquisa desenvolvida.

O objetivo primordial deste estudo foi desenvolver uma proposta de trabalho que abordasse a produção de texto de base narrativa para o 7º ano do ensino fundamental, tomando-se como temática a ética. Esse propósito surgiu de nossa inquietação, resultante de muitos anos de experiência no Magistério, por percebermos que uma das maiores dificuldades dos alunos consiste na produção de textos e também por compreendermos a necessidade de se investir mais em ações que pudessem contribuir com a formação de atitudes éticas para a vida do aluno. Para isso, nos ancoramos nos pressupostos teóricos de Bronckart (1999), sobretudo no tocante à organização da infraestrutura do texto e da construção de mundos discursivos.

Além de nos centrarmos nas construções teóricas de Bronckart, fomos buscar apoio nas reflexões de autores que tratam do ensino-aprendizagem de língua portuguesa em uma perspectiva interacionista da linguagem, e em autores que abordam o tema da ética. Foram importantes também para delinear a base deste trabalho os diálogos com a orientadora, o que nos ajudou a definir com mais precisão o objeto e os rumos desta pesquisa.

Feitas estas retomadas, vamos revisitar os objetivos específicos deste trabalho a fim de traçarmos as nossas constatações. Em relação ao primeiro: **Conhecer a realidade linguística**

do aluno quanto à produção de textos de base narrativa, particularmente no que se refere à infraestrutura do texto e mecanismos de referência de personagens.

Concernente a este objetivo, aplicamos quatro oficinas de leitura e produção de textos visando a diagnosticar os problemas dos alunos quanto à produção textual de textos narrativos. Nesse sentido, procedemos à análise de dados, que foi de fundamental importância para compreendermos a maneira como os discentes constroem seus textos, assim como as suas dificuldades mais recorrentes.

Em relação à **infraestrutura geral dos textos**, especificamente, o “plano geral” e “as categorias da narrativa”, notamos as seguintes conclusões com base em dez (10) textos analisados (anexo E):

- a) Os textos apresentam aspectos que comprometem a situação inicial, ou seja, não há uma apresentação clara dos fatos;
- b) O desenvolvimento merece bastante atenção, pois foi onde se revelaram os maiores problemas: as ideias aparecem desordenadas, algumas vezes redundantes, confusas e desconexas;
- c) Em algumas produções a situação final não aparece bem definida, deixando os acontecimentos em aberto, sem uma posição clara de encerramento;
- d) Nos textos um, dois, seis e sete (ver anexo E), após uma avaliação mais criteriosa, identificam-se alguns elementos estruturais da narrativa, mesmo que sutilmente construídos;
- e) Os textos são considerados relatos de situações levantadas no cotidiano ou baseados em fatos verídicos. Após uma leitura atenta é possível depreender, em certa medida, uma unidade temática em todos eles, ou seja, um resumo dos acontecimentos, o que equivale a afirmar que possuem um **plano semântico**, embora este seja comprometido pela ausência de mecanismos de textualização e de sinais de pontuação.

Ainda relativo à infraestrutura textual, o segundo item de análise consistiu em verificarmos as “**sequências textuais**”. Para esse ponto, destacamos as seguintes considerações:

- a) Todos os textos verificados apresentam sequências narrativas, são considerados relatos, não apresentam um processo em intriga;
- b) Em sete textos, observamos as sequências narrativas seguidas de sequências argumentativas nas conclusões dos textos;

- c) A sequência dialogal aparece de maneira truncada em um dos textos (9). Em apenas um texto (6), percebemos discurso indireto intercalado com discurso direto, contudo prejudicado pela pontuação;
- d) As sequências explicativas e descritivas não foram perceptíveis em nenhuma produção analisada.

Verificamos também acerca de mais um item da infraestrutura do texto: **a articulação de tipos de mundos discursivos: narrar e comentar**. Quanto a esse aspecto definimos os seguintes pontos:

- a) Houve articulação entre os mundos discursivos narrar e comentar em sete textos, em que os autores atenderam ao que foi solicitado na proposta de produção textual;
- b) Quanto à articulação desses discursos, foram utilizados em partes dos textos elementos de marcação linguística: (i) os segmentos de relato foram encerrados por um ponto, indicando a paragrafação e, na sequência, o segmento de comentário; (ii) os segmentos de comentário foram marcados por uma expressão modalizadora: “na minha opinião”, “eu acho” ou por um organizador textual.

Outro aspecto tratado em nossa análise diz respeito aos **mecanismos de textualização**: coesão nominal (referenciação de personagens). Sobre esse ponto, temos a enfatizar:

- a) Os dez textos explorados apresentam limitações quanto ao emprego de estratégias de referenciação de referentes inseridos e retomados no decurso do narrar. De modo que, em sua maioria, a pronominalização é o processo a que os alunos recorrem;
- b) Outro processo observado, além da pronominalização, foi a reiteração lexical, que é do domínio mais comum dos textos analisados. Consiste na retomada do sintagma nominal com variações quanto à classe de determinante (artigo definido, artigo indefinido) que o constrói.

Os processos observados apenas asseguram a continuidade textual, na medida em que limitam a reiterar a informação já dada, nesse sentido, é preciso ajudar o aluno a ampliar sua capacidade de emprego de estratégias de referenciação, fazendo-o ver que o modo como os referentes são inseridos e rerepresentados no texto ajuda a compor acerca destes uma imagem sobre seus atributos positivos ou negativos.

O segundo objetivo proposto em nosso trabalho, foi pensado a partir das nossas inquietações já descritas: **Levar o aluno do ensino fundamental, com base na leitura e na construção de narrativas, à reflexão sobre princípios e condutas éticas com vistas à construção de valores e ao exercício da cidadania**. No decorrer da nossa trajetória como

docente sempre defendemos a prática de um trabalho com a língua portuguesa de forma crítica e reflexiva, visando a ampliar o senso crítico do aluno, assim como colaborar com uma postura ética em sua vivência. Em relação a esse intento, chegamos às respectivas conclusões:

- a) Mesmo de forma sutil, alguns alunos emitem opiniões diante dos problemas tematizados. Podemos notar esses aspectos nos textos três e quatro (3, 4, em anexo) quando os autores fazem referência à questão da violência e cobram mais segurança às autoridades. Isso demonstra senso crítico, mesmo incipiente, já à vista no discurso de alguns, e percebemos aqui a evidência de ideias pautadas em princípios éticos, pois os autores constroem seus textos e no final produzem uma opinião considerada justa, ética do ponto de vista do conjunto de valores da nossa sociedade;
- b) Ressaltamos ainda que, entre os dez (10) textos observados, podemos inferir um discurso pautado em princípios éticos em sete (7) textos; somente em três (3), não estão evidentes tais princípios. Percebemos também os discursos dos alunos ainda presos ao discurso do “Outro” (estão presos ao que ouviram falar, ao que leram), de modo que a maioria se detém a expor os fatos, arriscam a exteriorizar alguma opinião ou um comentário, porém de maneira tímida.

Entendemos com isso ser necessário fazer um trabalho no sentido de contribuir para a superação dessas dificuldades. Dentre várias alternativas, propomos trabalhar com atividades a partir das quais haja a possibilidade de suscitar discussões sobre temas os mais variados possíveis visando a ampliar as visões de mundo dos alunos, seus conhecimentos e sua compreensão crítica da realidade.

Elaborar uma proposta de ensino que contribua para minimizar os problemas dos alunos em produzir textos, detectados na pesquisa descritiva integrante deste trabalho. Este foi o nosso terceiro objetivo proposto e, a nosso ver, o mais importante. A proposta elaborada foi centrada no gênero crônica, e dividida em módulos didáticos, seguindo a sugestão de um protótipo de Lopes-Rossi (2008).

Ao produzirmos a proposta didática, levamos em conta vários aspectos. Primeiramente, no que concerne à questão do gênero, adotamos a crônica pela leveza e aproximação com questões do cotidiano, e consideramos esse gênero como eixo central das atividades, de modo que outros gêneros presentes na proposta tiveram caráter subsidiário. Segundo: o nosso foco foi produção textual, mas levando em consideração as muitas fragilidades na leitura, iniciamos as atividades com um módulo de leitura a partir de diversos textos, que são usados como suportes para a discussão de temas concernentes à ética. Dessa forma, trazemos para reflexão uma das perguntas norteadoras da nossa pesquisa: **Quais**

caminhos são possíveis para que as aulas de língua portuguesa despertem para a formação ética?

Em terceiro: apresentamos a proposta didática como uma sugestão a ser trabalhada, pois reconhecemos suas limitações. Sabemos que as realidades são distintas, os contextos de sala de aula são variados, logo, as adaptações são precisas e necessárias. E, por outro lado, não temos a pretensão de prescrever; o nosso propósito é antes de tudo colaborar com o trabalho do professor na missão de ajudar os alunos a produzir textos **do mundo do narrar**, visto que diante dos resultados obtidos por meio da diagnose, constatamos as limitações que os discentes apresentam na construção de textos narrativos bem formados. Assim, deixamos a nossa proposta como mais uma alternativa para auxiliar o trabalho dos docentes nessa tarefa, que entendemos como fundamental no trabalho com a língua materna.

No contexto das nossas escolas públicas, não há dúvidas de que há muitas barreiras a enfrentar, somos cientes dos muitos problemas que temos de superar no cotidiano do nosso trabalho na tentativa de promover um ensino com mais eficiência. Porém, como defendemos antes, isso não isenta a escola de se engajar por uma educação plena e emancipatória. Em vista disso, enfatizamos sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois este é um documento que define a identidade da escola e os caminhos a seguir para se obter um ensino de qualidade. Todavia, em relação ao PPP da escola – contexto de nossa pesquisa – sublinhamos a necessidade de mais atenção às ações e projetos propostos nele. Deixamos também como alerta a necessidade de se rediscutir o Projeto Político Pedagógico sempre, para que este deixe de ser um mero instrumento burocrático constante do arquivo da escola e corresponda, de fato, as metas e propósitos da Instituição de Ensino.

Com relação ao nosso último objetivo traçado: **Socializar os resultados desta pesquisa com os profissionais da escola (gestores, equipe técnica, e professores) onde se efetivarão as ações deste projeto a fim de sugerir ‘caminhos’ que venham contribuir com a Proposta Pedagógica e/ou com o Projeto Político Pedagógico da escola.** Ainda não o colocamos em prática, em razão de este ter sido planejado para um período subsequente à conclusão deste trabalho. Sendo assim, ainda tencionamos realizar tal ação, logo seja possível.

E para finalizar as nossas considerações, destacamos que, ao aplicarmos as atividades no período em que efetuávamos a diagnose, verificamos várias situações que chamam atenção para um trabalho de produção textual: uma é a questão do **planejamento** e a outra diz respeito à **oralidade**. Quando o trabalho é planejado sistematicamente, o aluno se envolve de fato nas atividades, pois o professor consegue envolvê-lo e mostrar-lhe um sentido para sua aprendizagem. Então ele percebe o seu professor como seu interlocutor, alguém que,

realmente, está preocupado com a evolução de seus conhecimentos, e que lhe dá um retorno nas suas indagações e dúvidas.

Outra observação se refere ao momento das leituras e discussões em sala. O aluno, no geral, se expressa muito em sala de aula, porém quando é convidado ou solicitado a manifestar uma opinião sobre um determinado assunto, ele mantém o silêncio, algo que precisa ser superado. Atividades que fomentem a oralidade são fundamentais para a aprendizagem e a construção do senso crítico. Assim, é necessário que o professor crie um clima de tranquilidade e propicie a abertura de diálogos, em que todos tenham suas opiniões valorizadas e respeitadas. É preciso deixar os alunos falarem, ouvirem, agirem, trocarem conhecimentos e, assim, transformarem-se, o que é possível no âmbito de um processo de aprendizagem que valorize um contínuo diálogo entre alunos e professores.

Quanto à prática de produção textual, afirmamos que é uma ação pouco trabalhada nas aulas de língua materna. Fazemos essa afirmação, não apenas nos baseando nas nossas observações rotineiras, mas devido às deficiências na escrita serem constatadas por resultados de modelos de avaliação em larga escala do país, como, por exemplo, a Prova Brasil, da qual obtivemos dados e nos serviram também de parâmetros para reflexão. Reconhecemos, todavia, as limitações nesses instrumentos que balizam a educação em nosso país, e consideramos, por isso, que a avaliação realizada em sala de aula, em cada contexto escolar, possui maior relevância, uma vez que leva os professores a repensar e aprimorar a sua prática.

Ademais, acreditamos que a proposta didática elaborada para o ensino fundamental vem contribuir com a produção de textos em nossas escolas, pois aponta caminhos, a todos nós, que apostamos em novos rumos para o ensino-aprendizagem de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**/ Michael Angrosino; tradução José Fonseca; consultoria, supervisão e revisão desta edição Bernardo Lewgoy. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**/Irandé Antunes, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 01).
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**/Irandé Antunes, São Paulo: Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. 1ª edição. -São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BELINTANE, Claudemir. **Oralidade e Alfabetização: uma abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BASTOS, Lúcia K. X. **Coesão e coerência em narrativas escolares escritas**. Campinas, UNICAMP, 1985.
- BORGES, F. G. Botelho. **Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil**. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 119-140, 2012.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais e ética**. –Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. –Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394**, de 20/12/1996. Editora do Brasil S/A. São Paulo: 1997.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um sociointeracionismo sociodiscursivo**. 2ª edição; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Contexto: EDUC, 1999.
- BUSSARELLO, Jorge Marcos. **O Ensino/Aprendizagem da Produção Textual Escrita na Perspectiva dos Gêneros do Discurso: A Crônica**. 2004, 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<http://repositório.ufsc.br/xmlui/handle/>>. Acesso em 15/01/2017.
- CÂNDIDO, Antônio. **A Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**/ Antônio Cândido [et al.] – Campina, SP: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa do Rui Barbosa, 1992.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2015.

GENETTE, G. (1976). **“Fronteiras da narrativa”**. In: Análise estrutural da narrativa. 3ª edição. Petrópolis, Vozes, 1976.

GERALDI, João Wanderley. **O Texto na sala de aula**. 2ª ed.- Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. Texto e linguagem. 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Da redação à produção de textos**. In: Aprender e ensinar com textos de alunos/coord. Ligia Chiappini. - 7 ed.- São Paulo; Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**/Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – São Paulo: Cortez, 2008.

JOHANN, Jorge Renato. **Educação e ética em busca de uma aproximação**. Jorge Renato Johann. –Porto Alegre: Edipucrs, 2009. 130f. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: < <https://www.pucrs.br/edipucrs/educacaoeetica> >. Acesso em 15/01/2017.

KNAPP, Irene Monica. **Ética do Discurso e Educação: do agir comunicativo à racionalidade discursiva**. 2007. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-08-23T171847Z-784/>. Acesso em 26/01/2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual** /Ingedore Villaça Koch, Vanda Maria Elias. – São Paulo: Contexto, 2015.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**/Acir Mário Karvoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (orgs.) – 3ª ed. rev.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**/ org. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi. - Taubaté- SP: Cabral Editora e livraria Universitária, 2002.

MENEGASSI, R. S. **O processo de produção textual**. In: SANTOS, A. R.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **O Ensino Fundamental: políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. São Paulo: Contexto, 2009, Todos.

PELLEGRINI. Tânia. **Redação, palavra e arte/** Tânia Pellegrini, Marina Ferreira, - São Paulo: Atual, 1999.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCLIAR, Moacyr. **Deu no jornal/**Moacyr Scliar; ilustrações Titi Juchem. – Erechim, RS: Edelbra, 2008.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um outro olhar: filosofia/** Sonia Maria Ribeiro de Souza. São Paulo: FTD, 1995.

VAN DIJK, T.A. **“Gramáticas textuais e estruturas narrativas”**. In: CHABROL, C. Semiótica narrativa e textual. São Paulo: Cultrix, 1977.

ANEXOS

ANEXO A – Atividades da oficina do primeiro encontro

Atividades de leitura

Data 14/12 /2016

- Leia o texto abaixo e responda as questões propostas:

A volta do filho pródigo

Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa. Sabia que, para seus velhos, aquilo seria uma dura prova: afinal, ele era filho único. Mas estava na hora de mostrar que não era mais criança. Estava na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e, uma madrugada, deixou o apartamento. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos.

Ali ficou por vários meses. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na primeira semana. Depois disso ficou entregue à própria sorte. Teve de trabalhar como ajudante de cozinha, morava num barraco, foi assaltado várias vezes, até fome passou. Finalmente resolveu voltar. Mandou um e-mail, dizendo que estaria em casa daí a dois dias. E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como “Filho Pródigo”.

Chegou de noite, cansado, e foi direto para o prédio onde morava. Como já não tinha a chave do apartamento, bateu à porta. E aí a surpresa, a terrível surpresa.

O homem que estava ali não era seu pai. Na verdade. Ele nem sequer o conhecia. Mas o simpático senhor sabia quem era ele: você deve ser o Fábio, disse, e convidou-o a entrar. Explicou que tinha comprado o apartamento em uma imobiliária:

-Seus pais não moram mais aqui. Eles se separaram.

A causa da separação tinha sido exatamente a fuga do Fábio:

-Depois que você foi embora, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece que também mudou de cidade, mas não sei qual.

Fábio não aguentou mais: caiu em prantos. O homem se aproximou dele, abraçou-o. Entre aqui no seu antigo quarto, disse, tenho uma coisa para lhe mostrar. Ainda soluçando, Fábio entrou. E ali estavam, claro, o pai e a mãe, ambos rindo e chorando ao mesmo tempo. Tinha sido tudo uma encenação. Abraçaram-se, Fábio jurando que nunca mais sairia de casa.

A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo. Se fizeram, é por uma única razão; não o compreendem. Um dia, ele terá de sair de casa. Mais tarde, naturalmente, quando for homem, quando tiver sua própria casa. Só que aí levará os pais junto. Pais travessos como os que ele tem precisam ser controlados.

Fonte: SCLiar, Moacyr (2008)

Interagindo com o texto.

1. Questões sobre o contexto de produção

a) Os textos podem circular em diferentes esferas sociais ou setores da sociedade, por exemplo: novela, programa de auditório, telejornal, programas de entretenimento são gêneros da esfera “televisiva”; bilhete, carta, lista de compras são gêneros da esfera “doméstica ou cotidiana”. Além dessas, podemos elencar também as esferas: científica, jurídica, acadêmica,

jornalística, literária etc. Com base nessas informações, a quais esferas podemos relacionar o texto lido?

b) A crônica é um gênero textual que oscila entre literatura e jornalismo. O texto em análise foi publicado no jornal “Folha de São Paulo”. Além do jornal, a que outros suportes relacionados a seguir, as crônicas podem ser publicadas?

- () livros didáticos e revistas pedagógicas;
- () livros de autoajuda e de receitas culinárias;
- () livros de contos e poesias;
- () revistas e internet.

c) Para produzir seus textos, o cronista costuma direcionar sua atenção para acontecimentos do dia a dia ou veiculados em notícias de jornal. Por meio de seu olhar atento registra os fatos com humor, sensibilidade e poesia. Na crônica lida, qual dos seguintes objetivos, o cronista espera atingir com seu texto?

- () Apresentar uma informação aos leitores.
- () Relatar um fato triste que aconteceu em seu passado.
- () Entreter, e ao mesmo tempo, levar a refletir sobre a vida e o comportamento humano.
- () Defender um ponto de vista e convencer o leitor.

d) As crônicas são textos curtos, publicadas em jornais, revistas, livros etc., que podem proporcionar entretenimento e ao mesmo tempo emocionar e levar o leitor a refletir sobre situações comuns da vida diária. A que público a crônica lida se destina?

- () apenas ao público infantil e jovem;
- () apenas às pessoas apreciadoras da literatura;
- () ao público jovem e adulto que prezam por uma boa leitura;
- () a um grupo seletivo de leitores de jornais e revistas.

2. Questões de compreensão e interpretação

a) Qual o assunto de que trata essa crônica?

b) Em relação ao assunto abordado no texto, trata-se de uma situação comum ou de uma situação especial? Justifique sua resposta.

c) Logo no primeiro parágrafo, constata-se que a personagem principal decide fugir de casa. Por que razão ele toma essa atitude? Na sua opinião, são motivos fortes e justos para ele ter tomado tal atitude?

d) Fábio considera-se incompreendido, por essa razão abandona a família, no entanto se arrepende e volta para casa. No final do texto, o jovem, depois de reencontrar seus genitores, muda de opinião em relação a eles? Esse desfecho tem algo de surpreendente?

e) Releia essa passagem do texto: “E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como ‘Filho Pródigo’.” Neste trecho, há uma referência a uma parábola da Bíblia. Discuta com seus colegas sobre o assunto e explique essa relação.

f) Releia o trecho: “A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo.” Considerando o trecho em destaque, percebe-se que o jovem abstraiu dessa situação um ensinamento para sua vida. Fazendo uma relação com a realidade atual, os jovens, ainda aceitam e seguem os ensinamentos de seus pais? Dê a sua opinião.

g) Na atualidade muitos adolescentes devido a problemas de relacionamento com a família decidem sair de casa e posteriormente acabam se arrependendo. O que você acha dessa atitude, será que não haveria outra forma de resolver esses conflitos? Expresse seu ponto de vista.

ANEXO B – Atividades da oficina do segundo encontro

Atividades de produção textual

Data 21/12/2016

1. Proposta de atividade de produção de texto (individual)

Dentre as notícias apresentadas a seguir, escolha aquela que lhe chamar mais atenção e produza uma crônica a partir dela. Procure despertar a atenção das pessoas levando-as a refletir sobre o assunto tratado, abordando-o de forma séria ou emocionante.

Alunos de escola pública protestam na rodovia BR-316

Grupo pede melhorias na escola e reclamam da insegurança



Foto: Reprodução/Twitter

Um grupo de alunos da Escola Estadual de Ensino Médio* realiza um protesto no quilômetro 11 da rodovia BR-316, em Marituba, Região Metropolitana de Belém, sentido Marituba-Belém, na manhã desta sexta-feira (18).

De acordo com a Polícia Rodoviária Federal (PRF), cerca de 100 estudantes pedem melhorias na escola e mais segurança. Eles reclamam dos constantes assaltos nos arredores da escola. Devido ao protesto, o trânsito está lento na BR-316 na manhã de hoje.

O Liberal, 18/05/2016

Adolescente morre após brincar com espingarda, em Paragominas

Denis da Silva Pinheiro foi enterrado nesta quarta-feira, 7.

Ele estava em casa quando o disparo ocorreu. Arma era do pai.

Em **Paragominas**, no nordeste do Pará, um adolescente de 15 anos morreu após ser atingido por um tiro de espingarda. O corpo de Denis da Silva Pinheiro foi enterrado nesta quarta-feira (7). Segundo testemunhas, o adolescente estava brincando com a arma no apartamento da família com outro colega, de 14 anos e a espingarda teria disparado acidentalmente. Denis ainda saiu correndo para pedir socorro, mas morreu em frente ao prédio.

O pai da vítima não tinha autorização para posse de arma. Ele e o outro adolescente que estava no apartamento já foram ouvidos pela polícia que abriu inquérito para apurar as causas da morte.

O Liberal, 7/12/2016

2. Planejando seu texto: Pense no tipo de crônica que você irá escrever. Você pode elaborar uma crônica em que predomine a narração e acrescentar uma reflexão sobre o assunto narrado.

ANEXO C – Atividades da oficina do terceiro encontro

Atividades de leitura

Data 28/12/2016

- Leia a tira a seguir e responda as questões propostas:



FONTE:

1. Observe o primeiro quadrinho, o que a personagem está fazendo?
2. No segundo quadrinho, o cliente apresenta seu cartão de professor de ética ao caixa, no entanto, no quadro seguinte, percebemos que se trata de uma carteira falsificada. Diante disso responda:
 - a) Com que objetivo ele falsificou a carteira?
 - b) Levante hipóteses: por que a livraria garante desconto em livros de ética?
 - c) “Falsificar sua carteira de professor de ética me rendeu ótimos descontos!” Essa fala de uma das personagens revela uma contradição em relação à ação que está fazendo. Explique essa contradição.
3. Observe atentamente as personagens, suas ações, suas falas e gestos. A partir da análise geral do texto, responda: qual a crítica presente nessa tira?

- Observe a charge abaixo e responda as questões de 4 a 6.



FONTE:

4. A partir da fala do aluno, o que podemos depreender que a professora solicitou que os alunos fizessem?

5. No momento da entrega do trabalho, o aluno oferece um “presentinho” à professora, qual a intenção dele com essa ação?

6. Dê a sua opinião a respeito da atitude do garoto considerando a fala dele: “e a maçã é pra senhora lembrar de mim na hora de dar a nota”.

- Leia o texto abaixo e responda as questões de 1 a 5.

A velha

- ZICO

Ontem falamos de você, e me lembrei daquela tarde tão distante e nós dois, sem um tostão no bolso, desanimados e calados, vínhamos a Avenida e vimos aquela velhinha recebendo dinheiro. Você se lembra? Já estava escurecendo, mas ainda não tinham acendido as luzes, e paramos um instante na esquina de uma dessas ruas estreitas que cortam a Avenida. No guichê de uma casa de câmbio e viagens, ainda aberta, uma velhinha recebia maços de notas grandes. Foi tafulhando tudo na bolsa, depois saiu, com um passo miúdo, entrou pela ruazinha, onde as casas do comércio atacadista já estavam fechadas.

Sem olhar um para o outro, demos alguns passos, fascinados atrás da velha. Senti um estranho arrepio e ao mesmo tempo um tremor; meu coração parecia bater mais depressa, e era como se alguém me apertasse a garganta.

A velhinha trotava em nossa frente, e não havia ninguém na rua. Era coisa de um segundo arrancar a bolsa, tirar um daqueles maços de dinheiro, correr, dobrar a esquina. Nunca ninguém desconfiaria de nós - dois jornalistas pobres, quase miseráveis, mas de nome limpo. Naquele tempo nosso problema era dinheiro para andar de bonde no dia seguinte de manhã - e uma só daquelas notas daria para três meses de vida folgada, pagando a conta atrasada da pensão, comprando pasta de dentes, brilhantina, meias, uma toalha, uma camisa, cuecas, lenços...

Naquele idade para que precisava a velhinha de vestido preto de tanto dinheiro? Não teria nem mesmo tempo para gastá-lo. Além disso, a gente não precisava tomar tudo, uma parte só chegava de sobra. Estranho que ao longo de nossa miséria crônica nunca tivéssemos pensado, em um minuto, em roubar; mas naquele momento a ideia surgiu tão subitamente e com tanta força que ficamos com um sentimento de frustração, de covardia, de vergonha e ao mesmo tempo de alívio quando, parados na calçada, vimos a velha dobrar a esquina.

Só então falamos, num desabafo, daquele segundo horrível de tentação. E fomos tocando a pé, mais pobres e mais tristes, para tomar nosso bonde na Galeria e comer o mesquinho jantar da pensão sob os olhos da dona Maria, inquieta com o atraso do pagamento...

Acho que depois nunca nos lembramos dessa tarde - e não sei porque ela me voltou à memória outro dia. Talvez porque um amigo falasse do “quebra-quebra” aqui no Rio e nunca esquecerei aquela mistura de pânico, de furor, de alegria, de raiva, de medo, de cobiça e de libertação do povo. Às vezes fico maravilhado pensando que, durante anos e anos, as joalherias expõem joias caríssimas e passam milhares de transeuntes pobres e nenhum arrebeta aquele vidro para agarrar uma joia. Não há de ser por medo - e mais por hábito, por uma longa e milagrosa domesticação [...].

FONTE: BRAGA, Rubem (1951)

1. Sobre que assunto trata o texto?

2. Constatamos a presença de três personagens principais na história, como elas são identificadas? Descreva cada uma delas com base no texto.

3. No primeiro parágrafo, percebemos uma das personagens envolvida em uma ação que chama atenção e causa um “fascínio” em dois jovens jornalistas.

a) Que ação é essa? Descreva-a, sucintamente.

b) Por que eles sentiram “fascínio e tremor” diante do que a “velhinha” estava fazendo?

4. Os rapazes seguiram a senhora pela rua com o objetivo de roubá-la. Leia o trecho novamente:

“Estranho que ao longo de nossa miséria crônica nunca tivéssemos pensado, em um minuto, em roubar; mas naquele momento a ideia surgiu tão subitamente e com tanta força que ficamos com um sentimento de frustração, de covardia, de vergonha e ao mesmo tempo de alívio quando, parados na calçada, vimos a velha dobrar a esquina.”

a) Por que razão os jovens experimentaram naquele momento uma confusão de sentimentos: frustração, covardia, vergonha e alívio?

5. Esse texto leva-nos a refletir sobre uma situação que qualquer pessoa pode se confrontar, “ser tentada” a agir contrariando princípios éticos. Dê a sua opinião acerca da atitude dos jovens jornalistas, levando em conta o fragmento: **“Só então falamos, num desabafo, daquele segundo horrível de tentação.”**

ANEXO D – Atividades da oficina do quarto encontro

Atividade de leitura e produção de texto

Data 04/01/2017

I. Leia o texto do gênero parábola apresentado abaixo, em que se conta a história de um príncipe que queria escolher uma moça para se casar, e, então, propôs uma prova às pretendentes para encontrar a moça certa.

Após a leitura, acrescente à história contada, um parágrafo em que você apresente um comentário a respeito do que levou o príncipe a fazer a sua escolha.

MAIS BELA FLOR



Comenta-se que por volta do ano 250 A.C, na China antiga, um príncipe do norte do país estava prestes a ser coroado imperador mas, segundo a lei, deveria se casar.

Ciente disso, ele planejou uma "disputa" entre as moças da corte e, eventualmente, outras que se julgassem à altura de sua proposta.

No dia seguinte, o príncipe anunciou que receberia, em ocasião festiva, todas as pretendentes e lhes apresentaria um desafio. Uma velha senhora, que servia no palácio há muitos anos, ouviu as conversas sobre os preparativos e se entristeceu, porque a sua jovem filha sentia amor pelo príncipe.

Ao chegar em casa e descrever o fato à jovem, espantou-se ao saber do seu propósito de ir à festa, e lhe perguntou, incrédula:

- Minha filha, você acha que poderá estar lá? Comparecerão as mais belas e ricas moças da corte. Esqueça essa ideia absurda; sei que você deve estar sofrendo, mas não transforme o sofrimento em loucura.

E a filha lhe respondeu:

- Não, querida mãe, não estou sofrendo nem estou louca, porém sei que nunca ele me escolherá. Todavia, é uma oportunidade de ficar pelo menos alguns momentos perto do príncipe e isso já me torna

feliz.

À noite, a jovem chegou ao palácio. Lá se encontravam todas as moças mais belas, com as mais finas roupas, com as jóias mais vistosas; todas elas decididas a ser a futura imperatriz. Então, o príncipe, em meio a grande expectativa as convida:

- Entregarei a cada uma de vocês, uma semente. Quem, daqui a seis meses, trazer-me a mais bela flor, será escolhida por mim, como esposa e imperatriz.

A proposta do príncipe harmonizou-se com as antigas tradições chinesas, de valorizar muito o "cultivo" de algo, sejam costumes, amizades ou relacionamentos...

As semanas passaram, e a meiga jovem, como não tinha muita habilidade nas artes da jardinagem, tratava com muita paciência e carinho a sua semente, pois queria que a beleza da flor correspondesse à extensão de seu amor, e isso já a tranquilizava.

Passaram-se três meses e nada surgiu. A jovem tudo tentara, usara de todos os métodos que sabia, mas nada brotou. Dia após dia ela via cada vez mais longe o seu sonho, mas sempre mais profundo o seu amor.

Por fim, os seis meses haviam passado e nada nascera. Consciente de que fizera o melhor ao seu alcance, a moça comunicou à mãe que, de qualquer maneira, retornaria ao palácio, no dia e hora combinados, pois não desejava nada além de mais alguns instantes na companhia do príncipe.

Na hora marcada, lá estava, com seu vaso vazio, ao lado das outras pretendentes, cada qual delas com uma flor mais bela com atraentes formas e cores. Ela estava maravilhada, diante do quadro deslumbrante.

Por fim vem o momento aguardado: o príncipe observa cada uma das pretendentes, com o máximo cuidado e atenção. Após passar por todas, uma a uma, ele proclama a sua real escolha: a simples e bela jovem seria a sua futura esposa. As pessoas presentes ficaram chocadas, sem entender porque ele escolhera justamente aquela, que nada conseguira cultivar. Então, serena e sabiamente, o príncipe sentenciou:

- Esta foi a única que cultivou uma flor e isso lhe deu o mérito de poder ser uma imperatriz. A flor da honestidade. Todas as sementes que ofertei eram estéreis.

(Autor desconhecido, chinês, possivelmente)

II. Agora, conte você uma história em que a personagem central é uma pessoa muito pobre que, ao entrar em uma igreja, encontrou uma bolsa com muito dinheiro, esquecida lá. Comece sua narrativa apresentando como era a pessoa, o que ela foi fazer na igreja, onde ela encontrou a bolsa, o que fez então com o objeto encontrado. Finalize a história com algum comentário (reflexão) a respeito do que foi contado.

PLANEJANDO SEU TEXTO

Primeiramente pense bastante sobre o fato que irá escrever;

Dê um título bem criativo;

O seu texto deve apresentar: introdução, desenvolvimento e conclusão;

Organize as ideias e vá colocando todas no papel;

Leia novamente, descarte as ideias desnecessárias e organize a produção final.

ANEXO E – Textos produzidos pelos alunos no segundo encontro da fase de diagnose**TEXTO 1****Um menino que morreu atravessa a pista**

Um dia tinha dois menino tomando banho num igarapé quando um menino foi querer ir lá na casa dele beber um pouco de água e tinha uma estrada e do outro lado estava a casa dele e do outro lado esta o igarapé e ele foi querer atravessar quando estava saindo um carro bateu ele e o outro irmão foi ver quando ele viu o seu irmão caído no chão e ele foi falar pra seu pai e pra sua mãe e o seu pai e sua mãe ficaram muito triste pelo filho e o pai ainda mandou tomar cuidado quando fosse atravessar a estrada o menino que morreu tinha 12 anos e o outro 13 eram o mais velho o pai ligou pra ambulancia o transito parou e a população ficou vendo o menino caído no chão a mãe chorou muito e o pai também porque ele perdeu o filho isso ocorreu no dia 12/07/2016, na estado Pará cidade de Marituba as 08:47 da manhã na minha opinião não eram pra filho mais novo atravessa a pista o mais velho eram pra tomar cuidado do mais novo.

TEXTO 2**O Assalto e morte**

Um dia um motoqueiro estava andando numa moto, e avistou 5 homens e quando ele viu os homens ele acelerou A moto, e quando os homens virão ele acelerando a moto foram 3 homens atrás da moto e dois se esconderam no mato enquanto os tres homens foram atrás do motoqueiro ele percebeu que ia se roubado ele deu a volta pelo mesmo canto que tinha vindo os três homens perderam ele de vista, mas quando o motoqueiro passou os outros dois que estavam escondidos deram dois tiros no motoqueiro que caiu no chão, quando o motoqueiro caiu no chão os outros três o encontraram espancarão ele e depois levaram a moto. Um amigo do motoqueiro que era segurança viu ele caído no chão e chamou a ambulância e foi atrás dos cinco homens para matar eles, o primeiro morreu de tiro e depois o segurança achou os outros 4 e chamou a polícia e levou a moto de volta para o motoqueiro.

TEXTO 3**O asauto que acabou em morte**

Em Castalhal, no nordeste do pará, um adolescente de 17 anos morre após troca tiro com o seguransa de uma conveniência.

Segundo testemunhas, o acontecimento ocorreu após o adolescente trocar tiro com o segurança na qual naquele momento ele estava redendo as pessoas quando o segurança aparece e eles começaram a trocar tiro um com o outro após muitos disparos o ladrão morre.

Esse acontecimento ocorre frequentemente nas lojas de conveniências e um fato que é comum entre as lojas do Jaderlandia do município de Castalhal e um fato que também ocorre bastante esses tipos de fato que ocorrem muitas vezes as autoridades deveriam tomar uma decisão sobre esse acontecimento muito dramático.

TEXTO 4

A insegurança da escola, que semana passada tinha um ladrão querendo entrar na escola.

Semana passada o porteiro que estava trabalhando para conseguir sustentar a família ele foi ameaçado de morte, que os ladrões queriam roubar a escola só que o porteiro fechou o portão e saiu correndo ainda bem que não aconteceu nada com o porteiro Deus estava e está com ele em dificuldades e tribulação.

A insegurança na escola está demais a gente tem medo de ir pro ginásio, agora os ladrões ficam lá.

Eu queria fazer justiça só não sei como.

TEXTO 5

Um dia eu estava vendo o Jornal uns meninos estavam apostando um jogo que perdesse teria que pagar o que os meninos pedissem o Bruno pediu os meninos pediram ele podia fazer o que ele quisesse, ele perdeu para ser enforcado os meninos deixaram, ele amou a corda esse enforcou e morreu os meninos pensavam que ele tivesse desistido, os meninos ligaram para o Bruno mais ninguém atendeu o celular a prima dele chamou ele para almoçar mais ele não desceu ela foi no quarto dele ela viu ele morto.

Nunca Brinque de aposta você pode se ferir gravemente.

TEXTO 6

Eu estava no colégio estudando na sala, era hora do recreio e eu estava pensando em fazer uma coisa divertida. Após eu sair do colégio para casa, ele resolveu chamar o colega de classe para a casa então ele foi junto, o adolescente chegou na casa dele e daí que ele sentiu um sentimento ruim que algo de ruim iria acontecer com eles, mas o outro não ligou porque ia acontecer com eles daí o adolescente diz um seguinte. Eu estava pensando se você que ver uma

arma disse lhe o colega que convidou a ele isso e o outro colega dele que foi convidado para a casa diz o seguinte, não eu não quero ver essa arma por favor. Ele disse lhe ao colega que convidou disse lhe. por favor só um pouquinho insistindo o convenceu a ver dai que ele tras a arma ele diz que dar uma olhada o convidado disse que ia ver um pouco dai acontece a tragédia na hora de ele ver sem querer apertou o gatilho da arma atirou no colega de classe e dai ele ficou desesperado.

– Socorro, socorro, socorro alguém me ajuda o meu amigo esta ferido socorro, e as pessoas ouviram os gritos do adolescente desesperado e ajudaram ele a leva o amigo pro hospital ou postinho e dai os policiaes levaram o adolescente.

TEXTO 7

“Notícia ruim rapidamente se espalha”

Um dia rapidamente uma triste noticia se espalhou que um menino tinha morrido acidentalmente de facadas o menino que morreu estava brincando com a namorada dele estava com uma faca nas mãos e eles estava com uma brincadeira de se bate e cada vez a brincadeira de se bate ia ficando séria ele bateu forte na namorada e ela bateu mais forte ainda e um ficou com raiva do outro e acabou da seguinte maneira que ela ficou com muita raiva do namorado e deu duas facadas no namorado e quando ela percebeu que ele caio desmaiado ela ficou desesperada e chamou logo a ambulancia para socorrer o namorado mas as horas iam se passando e a ambulancia demorou muito pra chegar ele não rezistiu e acabou morrendo no caminho do hospital e a morte do rapaz foi considerada morte acidentalmente

“eu acho que já que era uma apenas brincadeira não deveria ter evoluído até esse ponto de haver uma tragédia.”

TEXTO 8

Alunos das Escolas* protestam nas Ruas

Um grupo de alunos da Escola*, juntamente com a escola* realizaram um protesto nas ruas do Jaderlândia, muitos alunos foram para as ruas em busca de melhoria nas escolas (Merenda, Estrutura, Segurança) e também tratar com o governo a terminar as reformas das Escolas. Isso ocorreu numa quarta-feira no horario das 8:00h

Segundo a diretoria da Escola* e da Escola* foram cerca de 260 Adolescente, jovens e professores, nas ruas muitos foram com cartases pedindo melhoria nas escolas.

No final do protesto teve uma oração e depoimento de professores e alunos

Na minha opinião o protesto foi bom mas até agora não adiantou de nada para minha escola* ainda falta reformar uma parte da escola numas da salas o forro está caindo pode ate causa um assidente com algum aluno (a)

Queria que o Governo cuidace do que é nosso.

TEXTO 9

Pai e filho Brigão, e pai atira no filho com uma espingarda!

- Era um dia normal, mas meu filho não tinha oh por que meche em minhas coisas. Derepente vir meu filho de 17 anos com minha espingarda na mão – Eu muito assustado peguei da mão dele a arma e meu filho começou a me bater e fala – Devolve pai. Tentei explicar que era perigoso mas sem quere a arma disparo em direção a meu filho – Ai! Pai por que fez isso.

Levei ele rapidamente al hospital, ele fez uma pequena cirujia e ficou enternado. Desde aquele dia não nos falamos mas, passa alguns meses tomei coragem e fui na casa de meu filho. – Pai! Boa Noite entre, meu filho vim aqui para conversa e pedi Desculpas pelo oque fiz acidentalmente. Pai não se preucupe, mas oque aconteceu com a espingada! – Bom meu filho eu não tinha atorização pra ter uma arma então levei na policia ai la ficou a arma... – Bom pai hoje e noite de Natal o senhor tem minhas Descupals, eu entendi que o senho só queria men proteger eu te amo! Emocionado disse a ele – ah meu filho eu também te amo!

Em fim o filho entedeu que não tem idade para caça com uma enpingada! E o pai também entendeu que não pode ter uma arma sem altorização.

TEXTO 10

O menino de 2 anos que ao toma injeção errada

O menino de 2 anos tava na igreja com avô dele e ele estava com febre a vó dele disse que ia leva ele para o hospital depois do culto, quando terminou o culto ela levou ele para o hospital e chegando lá incaminharam ele para o quarto e lhe deram uma injeção e depois o menino começou a incha e ficar roxo e depois ele morreu após toma injeção errada.

Essa história se relata na história do menino que morre acidentalmente após ta brincando com a arma do pai com o colega.

ANEXO F – Textos produzidos pelos alunos no quarto encontro da fase de diagnose**TEXTO 1**

Uma mulher que achou uma bolsa na igreja

Numa tarde de domingo uma mulher teve uma ideia de ir lá na igreja e quando ela chegou ela achou num banco da igreja uma bolsa ela sentou num banco e ela tava muito curiosa então ela pegou a bolsa e abriu pra ver o que tinha lá ela eram muito pobre e ela tinha apenas umas moedas ela pensou esse dinheiro pode mim ajudar mais não e meu eu posso ser pobre mais tambem sou onesta lá na bolsa também tinha a identidade e a foto do dono a mulher saiu da igreja e foi a procura ela procurou por todo canto mais ela não achou o dono ela teve uma ideia de ir lá na delegacia então ela falou pro delegado ele disse, que o dono do dinheiro já tinha viajando então ela resolveu ligar pro dono o delegado tinha o número ela ligou pelo telefone da delegacia ela ligou o homem atendeu ela disse: que tinha achado um dinheiro dele lá na igreja ele falou que ela podia ficar por que foi onesta e humilde e ela podia ficar com o dinheiro então ela agradeceu ela ficou feliz por que o homem tinha dado o dinheiro pra ela por que ela foi onesta e humilde.

TEXTO 2

A velhinha e a bolsa

Um dia uma senhora muito triste foi a igreja fazer uma oração, ela passou o dia inteiro orando e pedindo para deus pois estava passando por dificuldades Financeiras, saindo da igreja ela encontrou uma bolsa bem no último banco da igreja quando ela abriu a bolsa ela teve uma surpresa lá na bolsa tinha meio milhão de reais em dinheiro alegre a senhora disse mas por que justo eu achei essa bolsa bem aqui escondida no último banco da igreja, no dia seguinte a senhora foi ao culto que estava tendo e o pastor disse: irmãos o nosso pastor morreu hoje de manhã e também disse que o velório seria no dia seguinte a senhora chocada pensou por que o pastor tinha morrido, no dia seguinte ela foi ao velório e descobriu que o pastor era muito rico e morreu pois já estava na sua hora de morrer, mas antes de morrer o pastor tinha deixado aquela bolsa pois deus tinha falado com ele alegre ela gritou obrigado meu deus.

Nunca deixe de acreditar em deus.

TEXTO 3**A bolsa encontrada**

Um certo dia uma mulher pobre mas humilde, estava passando por dificuldade, então ela foi a uma igreja rezar.

Ao entrar na igreja uma senhora passou e deixou cair uma bolsa cheia de dinheiro então aquela pobre mulher pegou a bolsa do chão e devolveu a mulher.

A mulher que era pobre, se ela fosse outra ela ficaria com a bolsa com dinheiro, mas ela devolveu mesmo necessitando do dinheiro mais ela não queria aquele dinheiro apenas queria ser honesta.

TEXTO 4

Eu estava na igreja quando apareceu uma mulher muito pobre que, sentou perto de mim quando ela encontrou uma bolsa com dinheiro, esquecida lá a mulher ela era alta, loira, olhos azuis, ela foi lá pra assistir o culto ela perguntou se a bolsa era minha eu disse não.

Aí depois ela construiu uma casa ai ela arranhou um emprego.

Ela podia ter perguntado as pessoas que estava lá se a bolsa era deles. Mas ela não fez isso ela gostou.

TEXTO 5

Era tarde de segunda feira, e uma moça Bonita, mas estava triste pois era muito pobre, e não tinha dinheiro o suficiente para compra um sapato para ir a escola. Dia seguinte a moça Bonita estava decidida a fazer qualquer coisa para ter dinheiro, mas antes ela pensou em ir até a igreja, e ela foi la pedir para Deus proteção, que ele tivesse piedade dela. Pos ela não merecia ser tão pobre.

Ao chegar na igreja a moça sentou no banco da frente e viu uma bolsa grande preta, a moça pensou – Não tem ninguém na igreja o que será que tem nessa bolsa, a moça curiosa quando abriu a bolsa e viu a quantidade de dinheiro que ali tinha, pensou, imaginou tanta coisa.

Chorou sem saber o que faze a jovem levou a bolsa grande e pezada até a delegacia que tinha ali perto, quando chegou la a moça entregou a bolsa os policial e o senhor delegado ficarão bem surpreendidos, a moça contou o acontecimento. Voltou para casa..., Quando derepente oh delegado bate sua porta e quando ela abre manda ele entra ela falou, que, - só

que entrega a recompensa de des mil réis. Também fiquei bem surpreendido com sua ação moça. A jovem feliz disse – não fiz nada apenas fui honesta.

TEXTO 6

Uma mulher pobre que se tornou rica

Tinha uma mulher umilde e era uma pessoa pobre, e tinha muitas dividas a pagar e cuase não tinha o que comer, então foi na Igreja horar porque tinha dividas a paga e tambem precisava de dinheiro e pedio a deus isso mas dai a bolsa estava la na cadeia e ela avistou cheio de dinheiro e penso de quem seria essa bolsa e não tinha mais ninguém la ço ela estava na igreja ela mesmo penso não tem ninguém olhando ela disse eu vou pegar dai a atentação ficou forte e algo mechia e dizia essa e a tua chance na sua mente mas ela resistiu a atentação de paga a bolsa de dinheiro ela foi pra casa.

no dia seguinte a bolsa num sorteio ele tiro o numero 23 e sentou entre outras pessoas e dai o homem disse a todo mundo que o primeiro número que sair ganha a bolsa de dinheiro e dai ele colocou a mão na caixa e tiro o número 23 e ela ganho a bolsa de dinheiro fim

TEXTO 7

A pobre velinha

Em um lindo dia uma velinha muito só mais muito só ela estava se sentindo muito no canto e então a pobre velinha ela resolveu pedir um ombro amigo para o padre na Igreja lá foi ela calmamente para a igreja e quando ela chegou lá ela logo deu um abraso enorme no padre após ela ter dado um abraso no padre ela se ajoelhou após ela ter sentado no banco da Igreja ela viu uma linda bolsa mais muito linda e engrivelmente muito linda e cheia de dinheiro a velinha resolveu pegar a bolsa e levar para o padre e em tão ela entrega a bousa para o padre e vai para a casa muito aliviada do que aconteceu na quele momento na igreja inesquecível na quele lindo dia.

TEXTO 8

A pobre menina e o bom senhor

Na quelhe dia entrei na igreja meu irmão estava muito doente, sempre eu já naquela igreja mais naquelhe dia foi diferente, meu irmão estava numa cama com muita febre e eu não podia fazer nada, quando entrei na igreja muito triste não tinha quase ninguém só um senhor que já estava saindo da igreja. E passou do meu lado muito triste, fui fazer minha oração

quando derrepente eu tropeço numa mochila que estava ali perto de um dos bancos da igreja, aquela bolsa estava um pouco pesada fiquei com um pouco de curiosidade e abri a bolsa, quando abri a bolsa e vi assustada tinha muito mais dinheiro pela primeira vez vir muito dinheiro, olhei para os lados e não vi ninguém e naquele momento lembrei do cenho que passou do meu lado.

Alguns minutos depois eu sair em busca do senhor ao sair da igreja eu vir o senhor dobrando a esquina e chamei o cenho mais ele estava muito longe e não escutava correr pra ver se acusava ele mais ele tinha pegado um ônibus momentos depois ele desceu em frente a uma casa eu apertei a campainha mais ninguém apareceu para ver quem era então resolvi entrar a casa era um pouco escura e o senhor estava chorando em um dos quartos com uma foto em sua mão e eu perguntei ao senhor por que ele estava chorando e ele me falou que a mulher dele tinha falecido e eu me lembrei do meu irmão que estava muito doente e falei a minha história para ele e ele ficou emocionado e decidiu me ajudar com o meu irmão.

Na minha opinião ela fez a coisa certa ao devolver o dinheiro para o senhor.

TEXTO 9

No dia em solarado um dia lindo uma senhora que costumava levantar toda manhã ir para igreja orar, e assim que ela levanta se arruma e vai para igreja chegando na igreja ela se ajoelhando no chão e fazer sua oração, assim que ela termina ela levanta e olha para o banco a sua frente e ver uma carteira cheia de dinheiro ela pega a carteira olha para o lado e para o outro e não ver ninguém e ela se ajoelha no chão novamente e pede para o senhor que lhe ajude a encontrar o dono dessa carteira perdida, então ela levanta e sai da igreja assim que ela sai da igreja vem um rapaz nervoso pela rua perguntando para todo mundo que passa se alguém viu uma carteira que ele avia perdido e a senhora avista aquele rapaz nervoso e vai até ele e pergunta você perdeu alguma carteira ele responde sim. E ela fala eu achei sua carteira na igreja tome aqui esta. E o rapaz feliz lhe fala muito obrigado senhora e lhe dá um abraço e foi embora muito feliz e a senhora também muito feliz por ter encontrado o dono da carteira segue seu caminho para sua casa muito feliz.

TEXTO 10

A humildade

Um senhor muito pobre caminhava pela rua, até parar em frente de uma igreja e, entra para rezar e pedir que mude de vida, logo depois. Ele encontra uma bolsa cheia de dinheiro e

ele pensa que poderia ser um milagre de Deus mais como ele era um homem muito humilde também pensou que poderia ter sido alguém que tivesse esquecido ali então ele resolve procurar o dono da bolsa e ele procura por vários dias e não encontra ninguém então, resolve ficar com aquela bolsa cheia de dinheiro que não tinha dono e ele compra roupas comida e até uma casa e vive feliz como nunca tinha sido, e agradece muito a Deus.

Mesmo ele ficando rico ele nunca deixou de ser humilde.

ANEXO G – Textos indicados para a leitura global**Texto 1**

A última crônica

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para guardá-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho – um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha guarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-

se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “parabéns pra você, parabéns pra você...” Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

Fonte: SABINO, Fernando. Disponível em <http://www.releituras.com/i_samuel_fsabino.asp>. Acesso em 06/11/2016.

Texto 2

Notícia de Jornal

Leio no jornal a notícia de que um homem morreu de fome. Um homem de cor branca, 30 anos presumíveis, pobrementemente vestido, morreu de fome, sem socorros, em pleno centro da cidade, permanecendo deitado na calçada durante 72 horas, para finalmente morrer de fome.

Morreu de fome. Depois de insistentes pedidos e comentários, uma ambulância do Pronto Socorro e uma radiopatrulha foram ao local, mas regressaram sem prestar auxílio ao homem, que acabou morrendo de fome.

Um homem que morreu de fome. O comissário de plantão (um homem) afirmou que o caso (morrer de fome) era da alçada da Delegacia da Mendicância, especialista em homens que morrem de fome. E o homem morreu de fome.

O corpo do homem que morreu de fome foi recolhido ao Instituto Anatômico sem ser identificado. Nada se sabe dele, senão que morreu de fome. Um homem morre de fome em plena rua, entre centena de passantes. Um homem caído na rua. Um bêbado. Um vagabundo. Um mendigo, um anormal, um tarado, um pária, um marginal, um proscrito, um bicho, uma coisa – não é um homem. E os outros homens cumprem seu destino de passantes, que é o de passar. Durante setenta e duas horas todos passam, ao lado do homem que morre de fome, com um olhar de nojo, desdém, inquietação e até mesmo piedade, ou sem olhar nenhum. Passam, e o homem continua morrendo de fome, sozinho, isolado, perdido entre os homens, sem socorro e sem perdão.

Não é da alçada do comissário, nem do hospital, nem da radiopatrulha, por que haveria de ser da minha alçada? Que é que eu tenho com isso? Deixa o homem morrer de fome.

E o homem morre de fome. De 30 anos presumíveis. Pobrementemente vestido. Morreu de fome, diz o jornal. Louve-se a insistência dos comerciantes, que jamais morrerão de fome, pedindo providências às autoridades. As autoridades nada mais puderam fazer senão remover o corpo do homem. Deviam

deixar que apodrecesse, para escarmento dos outros homens. Nada mais puderam fazer senão esperar que morresse de fome.

E ontem, depois de setenta e duas horas de inanição, tombado em plena rua, no centro mais movimentado da cidade do Rio de Janeiro, Estado de Guanabara, um homem morreu de fome.

Morreu de fome.

Fonte: SABINO, Fernando. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/noticia-de-jornal-cronica-de-fernando-sabino>>. Acesso em 06/11/2016.

Texto 3

A noite em que os hotéis estavam cheios

O casal chegou à cidade tarde da noite. Estavam cansados da viagem; ela, grávida, não se sentia bem. Foram procurar um lugar onde passar a noite. Hotel, hospedaria, qualquer coisa serviria, desde que não fosse muito caro. Não seria fácil, como eles logo descobriram. No primeiro hotel o gerente, homem de maus modos, foi logo dizendo que não havia lugar. No segundo, o encarregado da portaria olhou com desconfiança o casal e resolveu pedir documentos. O homem disse que não tinha, na pressa da viagem esquecera os documentos.

— E como pretende o senhor conseguir um lugar num hotel, se não tem documentos? — disse o encarregado. — Eu nem sei se o senhor vai pagar a conta ou não.

O viajante não disse nada. Tomou a esposa pelo braço e seguiu adiante. No terceiro hotel também não havia vaga. No quarto — que era mais uma modesta hospedaria — havia, mas o dono desconfiou do casal e resolveu dizer que o estabelecimento estava lotado. Contudo, para não ficar mal, resolveu dar uma desculpa:

— O senhor vê, se o governo nos desse incentivos, como dão para os grandes hotéis, eu já teria feito uma reforma aqui. Poderia até receber delegações estrangeiras. Mas até hoje não consegui nada. Se eu conhecesse alguém influente... O senhor não conhece ninguém nas altas esferas? O viajante hesitou, depois disse que sim, que talvez conhecesse alguém nas altas esferas.

— Pois então — disse o dono da hospedaria — fale para esse seu conhecido da minha hospedaria. Assim, da próxima vez que o senhor vier, talvez já possa lhe dar um quarto de primeira classe, com banho e tudo.

O viajante agradeceu, lamentando apenas que seu problema fosse mais urgente: precisava de um quarto para aquela noite. Foi adiante.

No hotel seguinte, quase tiveram êxito. O gerente estava esperando um casal de conhecidos artistas, que viajavam incógnitos. Quando os viajantes apareceram, pensou que fossem os hóspedes que aguardava e disse que sim, que o quarto já estava pronto. Ainda fez um elogio.

— O disfarce está muito bom. Que disfarce? Perguntou o viajante. Essas roupas velhas que vocês estão usando, disse o gerente. Isso não é disfarce, disse o homem, são as roupas que nós temos. O gerente aí percebeu o engano:

— Sinto muito — desculpou-se. — Eu pensei que tinha um quarto vago, mas parece que já foi ocupado.

O casal foi adiante. No hotel seguinte, também não havia vaga, e o gerente era metido a engraçado. Ali perto havia uma manjedoura, disse, por que não se hospedavam lá? Não seria muito confortável, mas em compensação não pagariam diária. Para surpresa dele, o viajante achou a ideia boa, e até agradeceu. Saíram.

Não demorou muito, apareceram os três Reis Magos, perguntando por um casal de forasteiros. E foi aí que o gerente começou a achar que talvez tivesse perdido os hóspedes mais importantes já chegados a Belém de Nazaré.

Fonte: SCLIAR, Moacyr. Disponível em <http://www.releituras.com/mscliar_noite.asp>. Acesso em 06/11/2016.

Texto 4

Os invisíveis

Durante muitos anos, ele varreu rua da grande metrópole. Que remédio? Paupérrimo desde a infância – o pai sequer conhecera, a mãe pedia esmolas –, nunca pudera estudar e podia até se dar satisfeito por, ao menos, ter aquele emprego. Na verdade, o trabalho não o incomodava; até gostava de varrer as ruas, e tinha em seu humilde casebre uma coleção de objetos curiosos que reunira ao longo de todos aqueles anos.

O que o incomodava era a invisibilidade. As pessoas passavam por ele e pareciam não o ver. Mais de uma vez quase fora atropelado. Era como se não existisse. Mas, existindo ou não, continuava varrendo as ruas e recolhendo coisas curiosas.

Foi assim que encontrou aquilo que lhe pareceu uma velha lamparina. Era muito bem-feita, e bonita, produzida com algum metal raro.

Estava um pouco suja, de modo que ele tratou de limpá-la com a manga. Mal o fez, um susto: uma explosão gigantesca surgiu diante dele; um homem de turbante, torso nu e braços cruzados, que lhe disse, numa voz poderosa:

- Mandê, mestre! Estou às suas ordens.

Era claro, o gênio da lâmpada. Acrescentou que ele tinha direito a um pedido – em outros casos eram três, mas no caso dos garis, a cota era de um apenas. Sem vacilar, o gari disse:

- Quero que todos os garis desta cidade fiquem invisíveis por uma semana.

O gênio disse que o pedido seria atendido e sumiu na nuvem de fumaça.

De fato, os garis ficaram invisíveis, o que causou o maior rebuliço. Porque o que agora se via, nas ruas eram vassouras, aparentemente autônomas, varrendo as calçadas; o que se via era o lixo pulando para dentro dos carrinhos. Logo ficou patente que os garis continuavam trabalhando, mas invisíveis. Por quê? Alguns falavam num vírus misterioso; outros viam naquilo uma conspiração para a tomada do poder. De qualquer modo, surgiu a polêmica: deveriam os garis continuar invisíveis ou seria o caso de o poder público tomar alguma providência para restaurar a visibilidade deles? A

sondagem de opinião que deveria fornecer elementos para decidir a questão não chegou a ser realizada; a semana chegou ao fim e os garis recuperaram sua aparência normal.

Durante alguns dias, foram objeto de curiosidade a até de afeto. Muitas pessoas dirigiam-se a eles, perguntando como se haviam sentido durante a invisibilidade. Até uma homenagem lhes foi feita, num programa de tevê.

Depois, tudo voltou ao normal. O gari da lâmpada (que agora faz parte de sua coleção) continua varrendo as ruas, sem que ninguém se dê conta de sua existência. Já não tem esperança de encontrar o gênio. Aliás, sabe que não adiantaria muito.

Fonte: SCLiar, Moacyr (2008)

Texto 5

A descoberta

- Bom dia. Eu sou o pai do Buscapé.
- Do Buscapé?
- Do Otávio.
- Ah, do Otávio. Pois não.
- Ele é um demônio.
- Eu sei. Quer dizer, não. Ele é um menino, vamos dizer, hiperativo.
- “Hiper” é pouco.
- Eu não acho que...
- Por favor. Não precisa se constranger. Eu sou o pai e sei. Ele é um demônio.
- É.
- E é sobre isso que eu queria lhe falar.
- Ele contou que eu gritei com ele na aula...
- Não, não. Isso ele nem nota. Está acostumado. É que a mãe dele está preocupada.
- Eu não me preocuparia. Todas as crianças são hiperativas nessa fase. O Buscapé... O Otávio só é um pouco mais do que as outras. A sua senhora não deve...
- Mas ela está preocupada com outra coisa.
- O quê?
- O Busca não para de ler.
- Não para de ler? Mas isso é ótimo.
- Desde que começou a ler, anda sempre com um livro debaixo do braço. Quando a gente estranha o silêncio dentro de casa, vai ver é ele não fazendo barulho. Está atirado no chão, soletrando um livro, muito compenetrado.
- Mas eu não vejo qual o problema.
- É a mãe dele que...Bom, ela sente falta.
- Do quê?

Da agitação do Busca. Ela não está acostumada, entende? A ter um intelectual em casa. Outro dia até brigou com ele.

- Por quê?

- Ele estava quieto demais. Ela gritou: “Eu não aguento mais. Quebra alguma coisa!”

- Mas eu não entendo o que eu posso...

- Bom, se a senhora pudesse, sei lá. Não digo desencorajar o Busca. Só dizer que ele não precisa exagerar.

- Mas ele está descobrindo o mundo maravilhoso dos livros. Isso é formidável.

- É, só que a gente fica, não é? Com um certo ciúme.

Fonte: VERISSIMO, Luis Fernando. Disponível em <<https://pensador-uol.com.br>>, acesso em 06/11/2016.

ANEXO H – Textos utilizados na Unidade I da proposta de ensino, no módulo de escrita como parte da subseção: Etapas de revisão e reescrita do texto produzido

Os invisíveis

Durante muitos anos, ele varreu rua da grande metrópole. Que remédio? Paupérrimo desde a infância – o pai sequer conhecera, a mãe pedia esmolas –, nunca pudera estudar e podia até se dar satisfeito por, ao menos, ter aquele emprego. Na verdade, o trabalho não o incomodava; até gostava de varrer as ruas, e tinha em seu humilde casebre uma coleção de objetos curiosos que reunira ao longo de todos aqueles anos.

O que o incomodava era a invisibilidade. As pessoas passavam por ele e pareciam não o ver. Mais de uma vez quase fora atropelado. Era como se não existisse. Mas, existindo ou não, continuava varrendo as ruas e recolhendo coisas curiosas.

Foi assim que encontrou aquilo que lhe pareceu uma velha lamparina. Era muito bem-feita, e bonita, produzida com algum metal raro.

Estava um pouco suja, de modo que ele tratou de limpá-la com a manga. Mal o fez, um susto: uma explosão gigantesca surgiu diante dele; um homem de turbante, torso nu e braços cruzados, que lhe disse, numa voz poderosa:

- Mande, mestre! Estou às suas ordens.

Era claro, o gênio da lâmpada. Acrescentou que ele tinha direito a um pedido – em outros casos eram três, mas no caso dos garis, a cota era de um apenas. Sem vacilar, o gari disse:

- Quero que todos os garis desta cidade fiquem invisíveis por uma semana.

O gênio disse que o pedido seria atendido e sumiu na nuvem de fumaça.

De fato, os garis ficaram invisíveis, o que causou o maior rebuliço. Porque o que agora se via, nas ruas eram vassouras, aparentemente autônomas, varrendo as calçadas; o que se via era o lixo pulando para dentro dos carrinhos. Logo ficou patente que os garis continuavam trabalhando, mas invisíveis. Por quê? Alguns falavam num vírus misterioso; outros viam naquilo uma conspiração para a tomada do poder. De qualquer modo, surgiu a polêmica: deveriam os garis continuar invisíveis ou seria o caso de o poder público tomar alguma providência para restaurar a visibilidade deles? A sondagem de opinião que deveria fornecer elementos para decidir a questão não chegou a ser realizada; a semana chegou ao fim e os garis recuperaram sua aparência normal.

Durante alguns dias, foram objeto de curiosidade a até de afeto. Muitas pessoas dirigiam-se a eles, perguntando como se haviam sentido durante a invisibilidade. Até uma homenagem lhes foi feita, num programa de tevê.

Depois, tudo voltou ao normal. O gari da lâmpada (que agora faz parte de sua coleção) continua varrendo as ruas, sem que ninguém se dê conta de sua existência. Já não tem esperança de encontrar o gênio. Aliás, sabe que não adiantaria muito.

Fonte: SCLIAR, Moacyr (2008)

A arte de se comunicar

Uma sábia e conhecida história diz que, certa vez, um sultão sonhou que havia perdido todos os dentes. Logo que despertou, mandou chamar um adivinho para que interpretasse seu sonho.

Exclamou o adivinho:

– Que desgraça, senhor! Cada dente caído representa a perda de um parente de vossa majestade.

– Mas que insolente! Com te atreves a dizer-me semelhante coisa? Fora daqui! – gritou o sultão enfurecido.

Chamou os guardas e ordenou que lhe dessem 100 açoites. Mandou que trouxessem outro adivinho e lhe contou sobre o sonho. Este, após ouvir o sultão com atenção, disse-lhe:

– Excelso senhor! Grande felicidade vos está reservada. O sonho significa que haveis de sobreviver a todos os vossos parentes.

A fisionomia do sultão iluminou-se num sorriso e ele mandou dar 100 moedas de ouro ao segundo adivinho. Quando este saía do palácio, um dos cortesãos lhe disse admirado:

– Não é possível! A interpretação que você fez foi a mesma que o seu colega havia feito. Não entendo porque o primeiro ele pagou com 100 açoites e a você com 100 moedas de ouro...

Respondeu o adivinho:

– Lembra-te, meu amigo, que tudo depende da maneira de dizer. Um dos grandes desafios da humanidade é aprender a arte de comunicar-se. Da comunicação depende, muitas vezes, a felicidade ou a desgraça, a paz ou a guerra. Que a verdade deve ser dita em qualquer situação, não resta dúvida. Porém, a forma com que ela é comunicada é que tem provocado, em alguns casos, grandes problemas.

Autor: Desconhecido