

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**  
**Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**  
**Mestrado Profissional em Rede Nacional**

**GABRIELA DE CAMARGO MOREIRA ROCHEL**

**O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o sujeito-autor:  
relação dialógica e interativa**

**Versão corrigida**

**São Paulo**  
**2017**

**GABRIELA DE CAMARGO MOREIRA ROCHEL**

**O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o sujeito-autor: relação dialógica  
e interativa**

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação:  
Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFLETRAS,  
vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas,  
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas –  
Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre  
em Letras.

Orientação: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Norma Seltzer Goldstein

De acordo: \_\_\_\_\_

**São Paulo**

**2017**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo na Publicação**  
**Serviço de Biblioteca e Documentação**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**

R673g            Rochel, Gabriela de Camargo Moreira  
                  O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o  
                  sujeito-autor: relação dialógica e interativa /  
                  Gabriela de Camargo Moreira Rochel ; orientador  
                  Norma Seltzer Goldstein. – São Paulo, 2017.  
                  131 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e  
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado  
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. produção textual. 2. sujeito-autor. 3. gênero  
crônica. 4. relação professor-aluno dialógica e  
interativa . I. Goldstein, Norma Seltzer, orient.  
II. Título.

Nome : ROCHEL, Gabriela de Camargo Moreira

Título: O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o sujeito-autor: relação dialógica e interativa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação: Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Norma Seltzer Goldstein

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Ao meu amado filho Francisco

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Norma Seltzer Goldstein, pelo carinho com que me acolheu, me orientou e me fez acreditar na realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Sandro Luis da Silva e à Professora Doutora Rosane de Sá Amado, pelas valiosas contribuições dadas durante o Exame de Qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS - USP, por acreditarem numa Educação pública de qualidade.

A CAPES, pelo apoio financeiro concedido a esta pesquisa.

Aos amigos Christiane Sousa e Mauricio Faragassi, da equipe gestora da EMEF Arthur Whitaker, pelo apoio e empenho na concessão de um horário diferenciado para que eu pudesse conciliar o trabalho em sala de aula com as atividades do Mestrado.

Aos meus alunos, razão da minha profissão.

Aos amigos do PROFLETRAS – USP- TURMA II, André, Ângela, Daniel, Elaine, Elisa, Fernando S., Fernando P., Francesco, Jussara, Helen e Uilma, pelos momentos de estudos, aprendizagem e, principalmente, pela alegria dos nossos encontros.

A Jussara Brito e Fernando Souza, amigos-irmãos, por sermos um trio, nos trabalhos acadêmicos, na diversão e nos momentos difíceis, quando a saúde me faltou.

Aos amigos de todos os dias, aos distantes, aos de sempre.

À minha família, pelo amor e apoio em todos os instantes da vida.

Ao meu marido André, por todo amor e paciência dedicados a mim e ao nosso pequenino, pela força e cumplicidade de sempre.

*Uma andorinha, sozinha,  
afirma: – faço verão!  
Escreve, no azul do céu,  
a letra de uma canção,  
uma canção de abandono,  
mas tão triste, mas tão triste...  
que fez nascer um outono*

Cineas Santos

## RESUMO

ROCHEL, G.C.M. **O gênero crônica no Ensino Fundamental II e o sujeito-autor : relação dialógica e interativa.** Dissertação de Mestrado. PROFLETRAS, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo, 2016.

Esta dissertação relata uma experiência pedagógica de aplicação de sequência didática em duas salas de aula do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de São Paulo. A atividade foi voltada ao estudo da crônica, com foco no aspecto narrativo, numa perspectiva dialógica e interativa de ensino e aprendizagem, segundo as concepções de Bahkthin (1997), que conceitua os gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis* de enunciados. Para o autor: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” que “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.”. A partir de atividades de leitura e interpretação de crônicas, pretendeu-se levar os alunos a reconhecer, além das características do gênero, os elementos de coesão e sua importância para a organização e clareza do texto, orientando, assim, o processo autoral de produção textual. Também foi feita a prática de retextualização. Pelo seu caráter híbrido e flexível, as crônicas exerceram um papel motivador importante. A opção pelo trabalho com sequência didática propicia aos estudantes a possibilidade de apropriar-se dos sentidos do gênero abordado e dos mecanismos de funcionamento da linguagem. A esse respeito, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) afirmam que a sequência didática contribui para desenvolver a capacidade comunicativa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de propiciarem a criação de contextos reais de produção. Vale ressaltar o papel do professor que, mais do que um mediador, precisa ter uma postura de agente de letramento que, segundo Kleiman (2006), “(...) no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas”. Para o trabalho de retextualização, seguiu-se a proposta de Oliveira (2005), sobretudo nas operações de “divisão do texto em unidades de comunicação, adequação das palavras ao sistema ortográfico oficial, eliminação das repetições, introdução da pontuação detalhada, retomada do texto pela leitura”. O resultado do trabalho foi positivo, uma vez que houve a adesão de boa parte dos alunos e um aprimoramento da escrita de vários deles. No entanto, cabe ressaltar que as produções textuais, pelas dificuldades individuais, situam-se entre a crônica propriamente dita e narrativas simples, com poucas nuances de humor, de crítica ou de reflexão, como seria de se esperar em uma crônica. Dado que os gêneros são relativamente estáveis, há espaço, também, para a instabilidade que se manifestou na produção dos alunos.

**Palavras-chave:** produção textual; crônica narrativa; relação professor-aluno dialógica e interativa;

## ABSTRACT

ROCHEL, G.C.M. **The chronicle genre in Elementary School II and the subject-author: dialogical and interactive relationship.** Dissertação de Mestrado. PROFLETRAS, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo, 2016

This paper describes a pedagogical experience of the didactic sequence application in two classrooms of public school in São Paulo. The objective of the activity was the study of the chronicle genre, focusing on its narrative aspects, a dialogical and interactive approach to teaching and learning, according to the concepts of Bahkthin (1997), which conceptualizes the speech genres as relatively stable types of utterances. For the author, "All spheres of human activity, however varied they may be, are always related to the use of language" that "is made in the form of statements (oral and written), concrete and unique emanating from members of a or another sphere of human activity. ".From reading and interpretation activities of chronicles, it is our intention that the students recognize not only the genre's characteristics, but also the cohesive devices and their importance to the organization and clarity of the text, thus facilitating the authorship process of textual production. There was also the practice of rewriting. Due to its hybrid and flexible nature, the chronicle played an important motivating role. The choice for working with a didactic sequence provides the students with the opportunity to internalize the senses of the addressed genre. In this regard, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) state that the didactic sequence helps in the development of the communication skills of those involved in the teaching and learning process, because it encourages the creation of real contexts of production. It is noteworthy that the teacher's role, rather than that of a mediator, must be that of a literacy agent, whom, according to Kleiman, "(...) in the school context, would be a promoter of the capacities and resources of their students and their communication networks "(Kleiman, 2006: 82-83). The task of rewriting followed the guidelines of Oliveira (2005), majorly in the procedures of "text division in communication units, suitability of words to the official spelling system, eliminating repetitions, the detailed introduction of punctuation, and the recovering of the text by reading." The result of the study was very positive, given the adherence of most students and a writing improvement of several of them. Their textual productions, however, due to individual difficulties, resulted in simple narratives, lacking the comic, critical or reflexive nuances, which characterize chronicles. Since the genres are relatively stable, there is room also for instability manifested in the production of students.

**Key words: textual production; subject-author; chronicle narrative; dialogical and interactive teacher-student relationship;**

## RESUMÉ

ROCHEL, G.C.M. **Le genre chronique au lycée et le sujet-auteur: un rapport dialogique et interactif.** Dissertação de Mestrado. PROFLETRAS, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo, 2016.

Ce travail expose l'application d'une séquence didactique auprès des élèves de deux classes d'un lycée public de la ville de São Paulo. Les activités ont porté sur le genre chronique narrative, sous une perspective dialogique et interactive de l'enseignement, selon Bahktine (1997), qui considère les genres du discours comme des « types relativement stables d'énoncés ». Pour cet auteur, « toutes les sphères de l'activité humaine, si diversifiées soient-elles, ont toujours un rapport avec la langue », ce qui « se passe sous forme d'énoncés (oraux et écrits) concrets et uniques, employés par les membres d'une des sphères de l'activité humaine. Par le moyen d'activités de lecture et d'interprétation des chroniques narratives, le but était d'amener les apprenants à reconnaître les caractéristiques du genre et aussi les éléments de cohésion et leur contribution à l'organisation du texte. Ce procédé est un moyen d'orienter le rôle d'auteur des élèves. La réécriture des textes a aussi sa place. Par leur caractère hybride, les chroniques motivent les élèves. La stratégie choisie a été celle des séquences didactiques, pour amener les apprenants à comprendre le sens et les caractéristiques du genre en question. Dolz, Noverraz et Schneuwly affirment que la séquence didactique peut motiver le développement de la capacité de communication des participants du processus, en recréant le contexte réel de production. Il faut considérer le rôle du professeur : plus qu'un médiateur, il doit être un agent de littératie qui, selon Kleiman (2006), serait capable de stimuler la capacité des élèves et leurs réseaux de communication. Pour la réécriture, l'inspiration a été Oliveira (2005), surtout en ce qui concerne la « division du texte en unités de communication, ainsi que l'adéquation des mots au système orthographique officiel, l'élimination des répétitions, l'attention à la ponctuation ». Le résultat de l'application a été positif, grâce à l'adhésion d'une grande partie des élèves. Il a été possible de remarquer une amélioration de l'écriture chez plusieurs d'entre eux. Cependant, il faut aussi reconnaître que les productions écrites s'équilibrent entre la chronique et la narration toute simple. On y trouve peu de nuances d'humeur, de critique ou de réflexion, comme on s'y attendrait dans une vraie chronique. Puisque les genres sont relativement stables, on voit qu'il y a de la place pour l'instabilité du genre, manifestée dans la production des élèves.

**Mots-clés: production de texte; le rôle d'auteur; chronique narrative; rapport dialogique entre élève et professeur.**

## Sumário

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>12</b>
Apresentação do contexto.....	12
Justificativa.....	14
Metodologia.....	16
Estabelecimento do corpus .....	17
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1- As aulas de Língua Portuguesa e os gêneros textuais como estratégia .....</b>	<b>19</b>
1.1.2 – Sequência Didática e a prática de retextualização .....	22
1.1.3 – Coesão e Coerência .....	24
1.1.4 - As duas modalidades da língua .....	26
1.1.5 - Variedades linguísticas .....	27
<b>1.2 - O sujeito-autor e o professor agente de letramento .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 - O gênero textual crônica na sala de aula .....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 2 - RELATO CRONOLÓGICO SEQUENCIAL DAS ATIVIDADES.....</b>	<b>34</b>
2.1-Sequência didática 01 – “O Futebol nosso de cada dia”.....	34
2.2-Sequência didática 02 – “Sonhar não custa nada” .....	37
2.2.1 – É ensinando que se aprende .....	40
2.3 – Sequência didática 03 – “Coisas da vida” .....	41
<b>CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PRODUÇÕES.....</b>	<b>45</b>
3.1 – Análise Geral - Sequência didática: “O Futebol nosso de cada dia” .....	45
3.2 – Análise Geral - Sequência didática: “Sonhar não custa nada” .....	48
3.3 – Análise geral da sequência 3 - “Coisas da vida” .....	50
3.4 - Análises individuais - Sequências didáticas: “O Futebol nosso de cada dia”, “Sonhar não custa nada” e “Coisas da vida” .....	54
3.4.1- O percurso do aluno <b>A1</b> .....	54
3.4.2- O percurso do aluno <b>A2</b> .....	61
3.4.3- O percurso do aluno <b>A3</b> .....	68
3.4.4- O percurso do aluno <b>A4</b> .....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>87</b>
Leituras feitas durante aplicação das Sequências Didáticas.....	90
<b>ANEXOS .....</b>	<b>91</b>
ANEXO 1 - Crônica: <i>A Bola</i> .....	92
ANEXO 2 - Informações básicas sobre a crônica narrativa .....	93
ANEXO 3 - Escudos de times – substantivos próprios .....	94
ANEXO 4 - Crônica: <i>Futebol de rua</i> .....	95
ANEXO 5 - Proposta de produção textual .....	97

ANEXO 6 - Atividade – “Sonhar não custa nada” .....	98
ANEXO 7 - Crônica: TADEU X MARIA ANGÉLICA .....	99
ANEXO 8 - Crônica : O leitor ideal .....	100
ANEXO 9 - Atividade de sensibilização .....	101
ANEXO 10 - História das crônicas.....	102
ANEXO 11 - Crônica : As enchentes.....	103
ANEXO 12 - Crônica : Cada pergunta! .....	104
ANEXO 13 - Crônica : Eu sei, mas não devia.....	105
ANEXO 14 - Propostas de produção textual.....	106
ANEXO 15 - A1 - Produção 1.1 .....	107
ANEXO 16 - A1 - Produção 1.2.....	108
ANEXO 17 - A1 - Produção 2.1 .....	109
ANEXO 18 - A1 - Produção 2.2.....	110
ANEXO 19 - Cópia entregue por A1 – pesquisa sobre “Drogas” .....	111
ANEXO 20 - A2 - Produção 1.1 .....	112
ANEXO 21 - A2 - Produção 1.2.....	113
ANEXO 22 - A2 - Produção 2.1 .....	114
ANEXO 23 - A2 - Produção 2.2.....	115
ANEXO 24 - A2 - Produção 3.1 .....	116
ANEXO 25 - A2 - Produção 3.2.....	117
ANEXO 26 - A3 - Produção 1.1 .....	118
ANEXO 27 - A3 - Produção 1.2.....	119
ANEXO 28 - A3 - Produção 2.1 .....	120
ANEXO 29 - A3 - Produção 2.2.....	121
ANEXO 30 - A3 - Produção 3.1 .....	122
ANEXO 31 - A3 - Produção 3.2.....	123
ANEXO 32 - A4 - Produção 1.1 .....	124
ANEXO 33 - A4 - Produção 1.2.....	126
ANEXO 34 - A4 - Produção 2.1 .....	128
ANEXO 35 - A4 - Produção 2.2.....	129
ANEXO 36 - A4 - Produção 3.1 .....	130
ANEXO 37 - A4 - Produção 3.2.....	131

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

### **Apresentação do contexto**

Um dos problemas mais importantes a ser enfrentado pelos professores de língua portuguesa das redes públicas de ensino relaciona-se à questão de como garantir um uso eficaz da linguagem, para que os alunos possam ter condições reais de construir conhecimento.

Os lapsos de aprendizagem acabam se materializando principalmente na prática da produção textual, o que requer a mediação do professor na busca de sanar as dificuldades e promover aos alunos as condições necessárias à produção de textos que não envolvam apenas a capacidade de decifração e representação dos sinais gráficos, mas que visem a formar alunos escritores competentes, aptos a criar textos coerentes, coesos e eficazes.

Para tanto, é papel da escola propor aos alunos atividades diversificadas fundamentadas no princípio de que produzir textos orais e escritos são atos de linguagem que supõem atitude ativa do estudante e constituem um desafio à criatividade, fator essencial para a possibilidade de desenvolvimento de sua competência escritora.

O presente trabalho é consequente de experiência docente como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II a partir de aplicações de sequências didáticas voltadas à produção de texto em duas turmas de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, localizada na Vila Sônia, bairro da zona oeste da capital paulista. A primeira aplicação ocorreu no ano de 2015, quando os alunos estavam cursando o 7º. ano, e a segunda, em 2016, durante o 8º. ano dos mesmos alunos.

Com a atuação diária em sala de aula, diagnosticou-se que a maioria dos alunos de uma das turmas (turma B) apresenta, em seus textos, dificuldades estruturais, coesivas e de grafia, inclusive com algumas lacunas de letramento. A proficiência escritora da outra turma (turma A) apresentou-se mais adequada às habilidades que se projetam para esse nível, mas não sem dificuldades.

A diferença de desempenho entre as turmas deve-se à forma pela qual foram configuradas. Em 2010, oficializou-se, na rede municipal de ensino de São Paulo, a organização do ensino fundamental de 9 anos, com a formação da primeira turma de

1º. Ano, com crianças com seis anos de idade e, na transição de um modelo para outro, as nomenclaturas de “ano” e “série”, conviveram simultaneamente durante aquele ano letivo, até a implementação total e a adequação dos estudantes ao novo sistema.

Em 2014 foi formada uma turma de 6º.ano com 10 alunos egressos de um 5ºano que, na transição, fora composto por alunos retidos na antiga 4ªsérie. E ao longo do ano letivo, a escola recebeu mais 25 alunos transferidos de outras escolas.

No ano seguinte, em 2015, com os alunos já no 7º.ano, por decisão da então diretora, optou-se por montar turmas consideradas mais homogêneas: os melhores alunos compuseram a turma A e aqueles com mais dificuldades e defasagens, juntamente com mais 10 alunos repetentes, formaram a turma B.

A turma A também recebeu 5 alunos repetentes, porém esses alunos não apresentavam tantas dificuldades quanto os demais. Foram retidos por problemas sérios de faltas, descompromisso com os estudos e indisciplina.

Portanto, em 2015, a turma A era composta por 25 estudantes, divididos proporcionalmente entre meninos e meninas. De modo geral, tratava-se de uma turma na qual os estudantes estavam na faixa etária adequada para o ano/série.

A turma B também era composta por 25 alunos, sendo que 20 eram meninos e apenas 5, meninas. A princípio, havia mais meninas matriculadas nessa turma. Porém, ocorreram casos de abandono e transferências.

Vale ressaltar que o sistema de vagas para alunos da secretaria municipal de educação da capital é informatizado e integrado. Cada vez que um aluno é desligado, imediatamente outro é chamado. E no caso dessa escola, especificamente, a cada aluna que saiu, ingressou um aluno, o que acentuou o desequilíbrio no número de meninos e meninas na turma B em 2015.

Em 2016, algumas mudanças ocorreram nas composições das turmas. A turma A recebeu novos alunos. E para isso foram feitas remoções de algumas alunas com um bom desempenho para a turma B, com a finalidade de “equilibrar” mais o número de meninos e meninas e elevar o rendimento dessa turma.

Infelizmente, o resultado dessa mudança foi pouco produtivo, culminando com a queda do desempenho escolar dessas alunas, prevalecendo o perfil da turma B como sendo a que apresenta maiores dificuldades e defasagens.

Somem-se a isso carências de outros âmbitos, como a estrutura familiar desses alunos, as condições financeiras e sociais. A grande maioria mora na comunidade

Jardim Colombo, situada próximo à Avenida Giovanni Gronchi, no Morumbi, e a escola é o principal espaço de ampliação do letramento e de acesso à cultura.

Muitas vezes é bastante difícil mobilizá-los para a criação de um texto. Os problemas tanto de composição, quanto linguísticos, são evidentes. O tempo todo é necessário elogiá-los e mostrar a eles próprios os seus pequenos avanços.

Assim, com a escolha de temas geradores comum à maioria dos estudantes, este trabalho teve como objetivo desenvolver atividades voltadas ao estudo da crônica, com foco no aspecto narrativo, visando à produção desse gênero como estratégia para motivar o aperfeiçoamento da escrita dos alunos e estimular o agenciamento e a ampliação da auto-estima dos estudantes.

A escolha desse gênero textual deve-se ao fato de que a crônica é considerada por muitos como um gênero flexível, que ocupa um espaço tanto de entretenimento, como de reflexão sobre situações do cotidiano. Sua linguagem é considerada informal, muitas vezes aproximando-se muito da oralidade. Tais aspectos tornam o trabalho com a crônica em sala de aula algo mais acessível e prazeroso aos alunos e professores. Considerou-se também o fato de os alunos já terem tido contato com a crônica, anteriormente, em suas aulas e atividades com a professora de Sala de Leitura.

Além disso, pretendeu-se que os educandos reconhecessem, não só características do gênero crônica, mas também alguns elementos de coesão e sua importância para a organização e clareza da escrita, facilitando, assim, o processo autoral de produção de texto. Esses elementos foram utilizados como mecanismos de instrumentalização para a produção textual, prática de retextualização e reflexão sobre o uso da língua, principalmente ao se tratar do registro escrito.

### **Justificativa**

Atualmente, têm sido comuns propostas educacionais que visam à formação para a cidadania de um sujeito crítico e atuante. Para isso, é necessário que se repensem, também, o papel e a importância da área de língua portuguesa nas escolas.

A esse respeito, questiona Perrenoud (2005):

De que serve aprender princípios cívicos ou detalhes da organização do Estado quando não se consegue ler o texto de uma lei, preencher uma

declaração de imposto ou captar o que está em jogo em uma eleição ou em um debate sobre a questão nuclear, a imigração, a engenharia genética ou a previdência social? (PERRENOUD 2005, p.31)

Leitura e escrita não devem ser dissociadas e a formação da cidadania passa pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo.

Com os avanços dos estudos linguísticos e o advento do trabalho com os gêneros, tornou-se indispensável uma revisão de todo o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, sobretudo em relação à prática de produção textual nas salas de aula, principalmente no ensino público, no qual, na maioria das vezes, as dificuldades extrapolam o campo pedagógico.

Há que se considerar que muitos alunos, embora falantes nativos e ativos da língua, muitas vezes, sentem-se incapazes diante de uma proposta de criação escrita. E o fracasso numa atividade escolar pode ferir a auto-estima do estudante, gerando insegurança e sentimento de incapacidade.

Surgem questões urgentes ao educador: como formar estudantes autônomos e críticos diante de tantas defasagens e dificuldades de aprendizagem? Como trabalhar com autoria com alunos com sérios lapsos de leitura e escrita?

Deve ser prática de todo professor ao assumir uma turma, desenvolver atividades que o ajudem a conhecer o nível de leitura, compreensão e escrita de seus alunos para organizar seus planos de aulas. Nesse sentido, foram feitas atividades simples de leitura e produção textual logo ao início do ano com a finalidade de fazer um diagnóstico dos alunos.

Com isso, como já mencionado anteriormente, um dos objetivos deste trabalho foi buscar, por meio de atividades diversificadas, sanar o máximo possível as defasagens detectadas e motivar o aperfeiçoamento da competência escrita de todos os alunos.

Despertar o interesse dos educandos e envolvê-los em procedimentos significativos de aprendizagem foi um grande desafio. Optou-se, portanto, pelo trabalho com sequências didáticas que propicia aos estudantes a possibilidade de apropriar-se e consolidar sentidos do gênero abordado, que se torna um objeto de ensino e aprendizagem, para, então, posteriormente, criarem seu próprio texto.

O trabalho com a sequência didática possibilitou que os alunos tivessem contato com as estruturas básicas de um texto híbrido, no caso, uma crônica, com

foco no seu aspecto narrativo, trabalhando os elementos que caracterizam esse aspecto.

Além disso, ao apresentar a elaboração de um texto em etapas, procurou-se minimizar as dificuldades que atividades escolares com esse caráter acarretam.

A promoção de discussões a partir de atividades de leitura, interpretação e compreensão do texto, ampliou esse objetivo para além da sala de aula, tornando mais abrangente as habilidades leitoras dos participantes e aprofundando seu letramento.

Buscou-se, portanto, a produção desse gênero textual como estratégia para motivar o aperfeiçoamento da escrita dos alunos e estimular o agenciamento e a ampliação da auto-estima dos estudantes.

## **Metodologia**

Inicia-se esta pesquisa com um recorte preciso do objeto de estudo, no caso, a partir de uma situação prática de percepção das dificuldades de produção textual de alunos do 7º.ano, e então, de maneira conjugada com as disciplinas cursadas no PROFLETRAS, buscou-se a pesquisa bibliográfica e o levantamento dos dados que fundamentam a necessidade de intervenção em sala de aula e a realização deste projeto de pesquisa.

A seguir, houve a elaboração das propostas de intervenção, ou seja, com a mediação direta do professor em todas as etapas de atividades trabalhadas nas sequências didáticas.

Assim, definiram-se alguns elementos essenciais para a criação de um contexto de produção textual que possibilitasse a interação da tarefa escolar com algo presente na realidade dos educandos. Como já foi dito, o gênero selecionado foi a crônica, sobretudo aquelas em que ocorre predomínio da narrativa.

Na sequência, foi estabelecido um *corpus* formado por produções textuais de alguns alunos realizadas em 2015 e 2016.

Realizou-se, então, uma análise dessas produções com foco nos aspectos abordados nas sequências didáticas.

Com a aplicação de mais uma sequência didática em 2016, com os alunos agora no 8º.ano, pretendeu-se verificar o quanto eles se apropriaram dos estudos

realizados no ano anterior, e se houve melhora significativa em suas produções escritas.

Por fim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos, em função dos objetivos propostos. O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica que norteou todo o trabalho em sala de aula, iniciando com uma discussão sobre as aulas de Língua Portuguesa e os conceitos de gêneros e tipos textuais, seguido das descrições dos seguintes referenciais teóricos: a sequência didática, a noção de coesão e coerência, o tratamento da oralidade e da escrita, e a variedade linguística. Na sequência, apresenta-se a questão do papel do aluno como autor e do professor como agente de letramento. São feitas também considerações sobre o gênero crônica, escolhido para trabalho em sala de aula.

O segundo capítulo relata as duas experiências com sequências didáticas realizadas em 2015 e 2016.

O terceiro capítulo apresenta as análises do *corpus* e para finalizar, há uma avaliação dessa experiência e sugestões que possam inspirar outros professores.

### **Estabelecimento do *corpus***

Após a realização da primeira sequência didática, na turma A, foram recolhidos 50 textos produzidos pelos estudantes. Isso significa que todos os 25 alunos que formam a turma escreveram duas versões do texto.

Na turma B, foram recolhidas 41 produções consequentes da primeira sequência didática. Destas, 25 compõem a primeira versão do texto e 19 a segunda.

Na aplicação da segunda sequência, na turma A, foram entregues 48 produções, sendo 24 os alunos que escreveram e reescreveram seus textos. Na turma B, 17 alunos fizeram a primeira versão do texto e apenas 14 reescreveram suas produções, totalizando 31 textos.

Cabe observar que nem todos os alunos participaram de todas as etapas da sequência didática e os que faltaram no dia da elaboração da primeira versão do texto, recusaram-se a fazê-la depois.

Estabeleceu-se como *corpus* da primeira etapa da pesquisa as produções de 2 alunos de cada uma das turmas, somando-se 16 textos: escrita e reescrita de 2 produções por 2 alunos de cada turma.

Na segunda etapa da pesquisa, dos 29 alunos que formam a turma A, apenas 20 entregaram a primeira versão do texto. Na turma B, 14 dos 25 alunos fizeram o mesmo. Vale ressaltar que, em ambas as turmas, há alunos com frequência flutuante, que não acompanharam todas as etapas do trabalho com crônica e recusaram-se a sequer tentar escrever algo, mesmo diante do incentivo do professor, inclusive com a oferta de uma melhora na nota geral do bimestre. Mesmo assim a adesão à proposta se manteve inalterada.

Diante disso, optou-se por ampliar o *corpus* do trabalho com as novas produções realizadas pelos mesmos alunos da primeira etapa da pesquisa, com o objetivo de verificar se houve aprimoramento da escrita individual de cada um.

Portanto, a princípio seriam 24 textos de alunos (considerando duas versões em cada uma das sequências) que formariam o *corpus*. Porém, de um ano para o outro ocorrem muitas mudanças, sobretudo no comportamento de alunos que estão na fase da adolescência e que enfrentam problemas na comunidade, e principalmente, no interior das famílias. E isso refletiu diretamente no desempenho de um dos alunos que, embora tenha participado bem da primeira fase da pesquisa, não completou a segunda fase, mesmo diante de muita conversa e insistência. O aluno não produziu uma crônica: apresentou uma espécie de pesquisa, cópia de texto informativo de algum site.

Como o objetivo era a produção de crônicas, lamentavelmente optou-se pelo descarte do trabalho desse aluno na fase final da pesquisa, estabelecendo-se então um *corpus* final composto por 22 produções textuais discentes.

Os alunos da **turma B**, a qual apresenta no geral maiores dificuldades, estão nomeados como **A1** e **A2**. E os alunos da **turma A**, estão representados pelas iniciais **A3** e **A4**.

Analisando todos os textos coletados foram escolhidos aqueles nos quais foi possível observar modificações mais significativas na passagem para as versões finais e/ou maior proximidade às características do gênero crônica, ou seja, os textos de alunos nos quais se percebe um maior aprimoramento da escrita e/ou a produção de fato de uma crônica. Procurou-se avaliar a melhora da competência escritora do aluno comparando os seus próprios textos, nas diferentes etapas.

Tais modificações estão localizadas principalmente no âmbito da composição do texto e nos itens abordados nas atividades das sequências didáticas.

## **CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 - As aulas de Língua Portuguesa e os gêneros textuais como estratégia**

Atualmente, a grade horária das escolas destina a maior parte do tempo para as aulas de Língua Portuguesa, tamanha é a importância de ensinar o aluno a ser um usuário desenvolvido da língua oral e da língua escrita, em suas diversas situações de uso e registro.

A sala de aula é o principal espaço onde esse ensinamento acontece, mas não é o único. Historicamente construído e instituído, o que diferencia esse espaço são as atividades que ocorrem em seu interior e as relações interpessoais que nelas se estabelecem. Segundo Bunzen (2010):

A leitura da lousa, as explicações e perguntas da professora, as respostas e indagações dos alunos, a observação da experiência, a conversa entre os alunos, os gestos etc. apontam para facetas da dinâmica discursiva de sala de aula e da relação com a produção de sentido e de sistemas de referências, compreendidas como interpretações possíveis que os grupos humanos organizam do mundo. (BUNZEN,2010, p.107)

Assim, cabe considerar que o ensino de Língua Portuguesa tem finalidades que só podem ser alcançadas através dos desdobramentos das práticas discursivas em sala de aula, tendo em vista as diferenças sociais e linguísticas dos educandos e o repertório que trazem para a escola.

Em 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – que propõem que o ensino de Língua Portuguesa esteja pautado no trabalho com gêneros textuais. Desde então, o que se evidencia é a mudança de paradigma no ensino da língua materna: prevalecem práticas marcadas pela importância e pertinência dos gêneros no lugar de um ensino que antes se fundamentava na gramática normativa. Essa alteração pode levar a uma democratização dos usos da língua por meio do trabalho com leitura e produção de textos orais e escritos. Além disso, os PCN's também chamam a atenção para outro enfoque: a reflexão sobre a língua materna.

O foco no trabalho com os gêneros passa a ser uma forma interessante de abordagem didática, uma vez que cada um deles tem suas marcas linguísticas específicas em função do que se quer escrever ou falar, levando em conta o contexto,

a situação de comunicação e a posição social dos interlocutores. Ou seja, simulando situações de comunicação que aproximam a escola da vida real.

Bakhtin (1997, p.279) conceitua os gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Para o autor: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” que “efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.”

Na perspectiva bakhtiniana, a concepção de gênero do discurso pressupõe uma interação discursiva, considerando todas as implicações do enunciado concreto, com o contexto social, histórico e ideológico em que foi engendrado. A concepção de linguagem é constitutiva do sujeito e não apenas um instrumento para análises pontuais do texto como um elemento materializado, desconsiderando os aspectos extraverbais. Por meio de relações dialógicas, nas quais um sujeito pressupõe o outro, há a presença e utilização de um código verbal que é mobilizado em suas relações sociais.

Ao se abordar os gêneros do discurso/texto nessa perspectiva, deve-se considerar o *contexto temático*, a *construção composicional* particular de cada texto e o *estilo*, que contempla características específicas da linguagem assim como a posição do locutor.

Geraldi (1991, p.43) comenta três concepções de ensino que influenciam o trabalho com leitura e produção textual: a) a linguagem é a expressão do pensamento; b) a linguagem é instrumento de comunicação; c) a linguagem é uma forma de interação.

Assim, cabe à escola conduzir os alunos ao aprendizado da leitura e da escrita, não simplesmente como uma forma de decodificação alfabética, mas como práticas sociais que o levem ao prazer de ler e escrever, de forma reflexiva e consciente.

É importante o desenvolvimento de práticas sociointeracionais mediadas pela linguagem que vai instrumentalizar o aluno para a aprendizagem efetiva de diferentes gêneros que circulam em esferas sociais distintas, considerando, conforme a situação de produção, as características linguísticas discursivas próprias de cada um dos gêneros.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p.65), na escola "o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem".

Os gêneros podem, segundo Bakhtin (1997), ser classificados como primários ou secundários, conceituação retomada por Schneuwly (2011). Os gêneros primários, considerados simples, provém da comunicação verbal espontânea. E são considerados a base para a criação dos gêneros secundários, que constituem uma forma complexa estabelecida, com padrões de organização e marcas linguísticas. Esses gêneros devem ser apresentados às crianças na escola, de forma sistemática, em situações diversas de comunicação, constituindo-se, assim,

construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade.” (SCHNEUWLY, 2011, p.33)

Ao apontar a heterogeneidade, o autor reforça o caráter dialógico proposto por Bakhtin. O fato de que toda forma de comunicação deve considerar a voz do(s) outro(s), tem papel importante na formação do aluno, enfatizando a importância do respeito pelo outro(s) e pelo que ele(s) tem/têm a expressar.

Segundo Fiorelli (2009, p.77): “ao se apropriar de um gênero, o aluno tem a possibilidade de fazer uso dele dentro e fora da escola, tendo consciência das transformações que sofre, dependendo dos lugares sociais por onde circula.”

Ao se escolher um gênero a ser ensinado, cabe ao professor selecionar elementos constituintes das marcas linguísticas do gênero trabalhado para avaliar as produções textuais dos alunos.

Schneuwly, Dolz (2011) esclarecem que:

(...) quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagens diversas que a ele estão associadas. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2011, p.76)

Além disso, os autores propõem o agrupamento de gêneros em torno dos eixos: narrar, relatar, argumentar, expor e prescrever.

Como estratégia didática é proposta a leitura de textos que circulam no meio social, levando em conta as condições de produção: Quem escreve? Para quem? Com qual finalidade? Usando qual meio?. E levando em conta, também, as características e a linguagem de cada gênero.

Para que isso se efetive de forma positiva, é necessário que seja ofertado ao aluno o contato frequente com exemplos dos gêneros estudados, para que possam familiarizar-se com eles para além da esfera escolar.

Nesse sentido, retoma-se a proposta desta pesquisa que buscou desenvolver a produção textual dos estudantes focado no gênero crônica, na perspectiva de aprimoramento da escrita, de recuperação de lapsos na aprendizagem e da construção de um percurso de autoria.

Afirma Fiorelli (2009):

É claro que o aluno-escritor, ao entrar em contato com diferentes gêneros, terá representado em sua memória alguns modelos ligados ao gênero e ao próprio tema que será abordado, a fim de que possam ser acionados e efetivamente utilizados em seu percurso de escrita. Isso requer ações prévias de leitura que contribuam para a construção desses modelos. A partir da conexão das diferentes representações, gera-se um contexto de produção, o que implica estabelecer quem são os interlocutores, o lugar de produção, o tempo, o suporte, os objetivos do texto. Um trabalho didático dessa natureza ajusta-se à visão de ensino de gêneros que possa abrir espaço ao aluno para que se assuma como produtor e, dentro disso, vá construindo, aos poucos, a sua autoria. (FIORELLI,2009, p.77-78)

Deve ser consenso, portanto, que o trabalho com a produção textual nas aulas de Português deve estar vinculado às questões discursivas com a reflexão acerca do que se escreve, em quais condições de produção, com qual finalidade, voltado a qual interlocutor, procurando dar oportunidade para que os alunos assumam o papel de agentes, produzindo textos com interações significativas por meio da linguagem, resgatando e elevando a auto-estima de cada um deles.

### **1.1.2 – Sequência Didática e a prática de retextualização**

Na tentativa de alcançar uma melhora no desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita dos estudantes que são parte integrante desta pesquisa, optou-se pelo trabalho com a sequência didática.

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011, p.82) esclarecem que: “uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Os autores explicam que quando as pessoas se comunicam, levam em conta a situação comunicativa. Os textos podem ser orais ou escritos e são tratados pelos

autores como “gêneros de texto”. Desses, alguns interessam mais à escola como “as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns.” (DOLZ; SCHNEUWLY ; NOVERRAZ, 2011, p.83)

Dessa forma, a finalidade de uma sequência didática seria a de ajudar o aluno a se apropriar de um gênero textual, ampliando a sua capacidade de escrever e falar numa dada situação comunicativa.

O primeiro passo consiste em apresentar a situação aos alunos, deixando claro qual gênero será abordado, em qual situação de comunicação e quais atividades de linguagem devem ser executadas. Além disso, convém fazer uma verificação daquilo que os alunos já conhecem do gênero e, em seguida, promover um debate sobre o tema a ser abordado e os elementos relevantes para a produção textual.

Os autores sugerem que seja realizada uma primeira produção textual do gênero a ser estudado, com a finalidade de se observar o quanto os alunos conhecem do gênero e, ainda para comparação com a versão final obtida no término da sequência didática. Dessa forma, o professor terá subsídios para a elaboração dos módulos de aprendizagem que vão compor a sequência didática com diferentes atividades de linguagem, voltadas a aspectos como estrutura, unidades linguísticas, elementos do conteúdo. Todo o processo visa a uma produção textual final.

Neste trabalho, como os alunos já tinham um contato prévio com o gênero crônica em atividades de leitura (ministradas pela professora de “Sala de Leitura”), as estruturas das sequências didáticas utilizadas foram ligeiramente diferentes da proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz. Não houve a produção inicial. Ocorreu a realização de um conjunto sequencial de atividades progressivas com o objetivo de uma produção textual do gênero crônica contemplando, complementarmente, a prática de retextualização do texto, com a finalidade de buscar-se um aperfeiçoamento individual da escrita.

Ao se propor ao aluno que reescreva o seu texto, mais do que fazer correções, objetiva-se que ele possa refletir sobre a própria produção e as diversas formas de organização das suas ideias e de sua escrita.

Segundo Oliveira (2005),

A retextualização é um recurso produtivo não só para o aluno, mas também para o professor. Para o aluno, porque traz à luz mecanismos que o monitoram no trabalho com a linguagem (na mudança de uma ordem para

outra). Para o professor, porque se constitui num meta-conhecimento que favorece a interação com a linguagem, em situações de ensino-aprendizagem, além de torná-lo leitor de textos (e não avaliador). Nesse sentido, é necessário que o professor não equacione o processo de retextualização ao de correção. Não se trata de tornar o texto do aluno 'melhor', mas de conferir a ele as convenções que o legitimam enquanto um objeto de valor, observando que o texto, seja falado ou escrito, é uma instância plural, constituída por uma complexa rede de elementos gráfico-acústico-visuais, que se relacionam não de forma dicotômica, ou mesmo, numa linha contínua, mas de forma, atravessada, híbrida, multimodalizada. A compreensão dessa constitutividade múltipla (oralidade/escritura/imagem) presente ao texto parece-nos fundamental na tarefa de textualizar e retextualizar. (OLIVEIRA,2005, p.16-17).

Um processo de retextualização contempla, portanto, dimensões linguística-textual e pragmática-discursiva e, por isso, essa prática deve ser estimulada no ambiente escolar, não apenas como uma atividade de adequação textual à norma padrão, mas como uma possibilidade de o aluno se colocar de forma crítica em relação à própria produção, ou seja: não se trata apenas de uma reconstrução textual, mas de uma confirmação de autoria.

### **1.1.3 – Coesão e Coerência**

Além de permitir o acesso à cidadania, ensinar e aprender a escrever também implica considerar os mecanismos linguísticos que asseguram a organização do texto.

Dependendo do gênero de texto, é necessária a realização de operações específicas de textualização que ativem os mecanismos que configurem unidade e continuidade no texto que está sendo produzido.

Nesse sentido, é indispensável o trabalho voltado à coesão e coerência. Assim sendo, foi necessário buscar referencial teórico situado no âmbito da Linguística Textual, base para análises de trabalhos como o desenvolvido nesta pesquisa.

Para Koch (2001), “o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram, (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual” (KOCH,2001, p.19).

Existem várias propostas de classificação dos fatores coesivos em um texto. Koch (1997) considera em seus trabalhos duas grandes modalidades: a remissão e a sequenciação.

A coesão por remissão, também tratada por “coesão referencial”, é aquela em que um componente da superfície do texto faz referência a outro (s) elemento (s) do universo textual, por meio de utilização de formas gramaticais e emprego de lexemas.

A remissão pode ser feita para trás (resgatando um elemento usado anteriormente) constituindo uma anáfora, ou para diante constituindo uma catáfora, formando, assim, cadeias coesivas.

Koch (2001), adotando a classificação de Kallmeyer *et.al.* faz um levantamento das principais formas referenciais: a) formas remissivas referenciais e não-referenciais; b) formas presas e livres.

As formas remissivas referenciais apresentam instruções de sentido, além de trazerem instruções de conexão, sendo as principais: expressões ou grupos nominais definidos, nominalizações, expressões sinônimas, nomes genéricos, hiperônimos.

As formas não-referenciais fornecem apenas instruções de conexão (por exemplo, concordância de gênero e número) e podem ser:

- presas: artigos definidos e indefinidos, pronomes, adjetivos, numerais cardinais e numerais.
- livres: pronomes pessoais de 3ª. pessoa, pronomes substantivos, numerais, advérbios “pronominais”, expressões adverbiais e formas verbais remissivas.

Por fim, destaca-se a ocorrência também de coesão referencial por elipse.

Vale ressaltar que apenas a existência de sequências linguísticas coesas em um texto, não basta para garantir, ao leitor, o estabelecimento de um sentido global. Além delas, também a coerência garante a *textualidade* a uma sequência linguística. Para Koch (2001):

(...) a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. (KOCH,2001, p.21)

As relações de sentido nas quais a coerência se estabelece ocorrem em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico e ilocucional.

#### 1.1.4 - As duas modalidades da língua

Em todo trabalho com a língua materna, são necessárias algumas considerações acerca das relações entre a fala e a escrita, duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa.

A fala e a escrita diferem em seu uso e condições de produção, transmissão, recepção e estrutura. Soma-se a isso a questão da representação concreta de cada uma delas: a grafia e o som.

Enquanto a escrita é planejada, a fala é dinâmica e volátil. Nesta pesquisa, por exemplo, verificou-se que vários estudantes demonstraram mais desenvoltura na atividade falada, na etapa de discussão sobre os temas escolhidos para a produção textual, do que na prática escrita. Isso pode ser justificado pela característica de envolvimento da língua falada em oposição ao afastamento inerente à escrita. O falante envolve-se com o tópico que está sendo desenvolvido e com o ouvinte. Além disso, no dia a dia, os alunos utilizam muito mais a fala do que a escrita, daí a facilidade maior de se expressarem oralmente.

Marcuschi (2001, p.125) afirma que “a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que exorbita o próprio código como tal”. Nessa concepção é evidente que a escrita não é uma mera representação da fala. Mas é possível observar a influência da língua falada no registro escrito dos alunos, principalmente na representação do plural, por exemplo, marcado apenas no artigo e com a ausência da letra “s” nos substantivos e em alguns casos de concordância verbal.

Portanto, “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação” (MARCUSCHI, 2001, p.9). Nesse sentido, conhecer os aspectos composicionais de gêneros da oralidade e contemplá-los nas práticas pedagógicas pode ser uma forma de o professor de Português oferecer aos seus alunos aulas mais significativas, considerando as práticas comunicativas e sua interface com a escrita, já que ambas são práticas sociais indispensáveis.

### 1.1.5 - Variedades linguísticas

A Língua Portuguesa, como todas as línguas vivas no mundo, é dinâmica e se manifesta de forma variável. Muitas vezes falantes da mesma língua recorrem a elementos lexicais e morfossintáticos distintos para se expressar. Denomina-se variação linguística o uso desses recursos que podem ser empregados, no lugar de outro sem alterações semânticas.

Pode ocorrer variação linguística em todos os níveis da fala: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical ou estilístico-pragmático. Fatores linguísticos ou extralinguísticos como origem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo, mercado de trabalho, redes sociais do falante são elementos que podem influenciar e determinar essas variações, fora as variedades de caráter histórico, pois o uso da língua também se altera com o passar do tempo.

Um falante advindo de uma situação econômica menos favorável, com pouco grau de escolaridade, pode sofrer preconceito e discriminação. A esse respeito, afirma Bortoni-Ricardo (2005):

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com históricas desigualdades de rendas (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades. (BORTONI-RICARDO, 2005, p.14)

Há alguns anos, no Brasil, não existia uma clareza, para a grande maioria dos professores de Língua Portuguesa, da riqueza e dos motivos concretos dessa diversidade da língua. Assim, a variação linguística não existia como objeto de ensino, ao contrário, as aulas eram dedicadas ao ensino da gramática normativa com o propósito de corrigir o “português errado” dos alunos provenientes de classes sociais menos favorecidas.

Na atualidade, porém, ocorrem alguns casos em que professores optam pelo extremo: abolir o ensino da norma-padrão, uma vez que o trabalho com gramática ainda é um campo penoso. Nesse caso, o uso da língua vira uma espécie de valeduto. Nenhum dos extremos deve ocorrer.

É evidente que não é possível simplesmente não introduzir os alunos ao uso da norma-padrão. Afinal, se não for na escola, onde eles poderiam conhecê-la? Segundo Franchi (2006):

A crítica às atividades gramaticais nas escolas somente é válida para quem continua concebendo a gramática de um modo estreito e restrito ou para quem a pratica em exercícios escolares em que estão em jogo somente questões de segmentação, descoberta de traços categoriais, classificações e nomenclatura. Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar. (FRANCHI, 2006, p. 100-101)

A escola tem, portanto, o importante papel no aprendizado que leve o aluno a compreender a realidade linguística com suas contradições e variedades, percebendo a estrutura e o funcionamento da língua em cada uma de suas variedades. O respeito à variedade dos alunos pode ser o primeiro passo no processo de contato e aprendizagem da norma culta padrão.

## **1.2 - O sujeito-autor e o professor agente de letramento**

Ensinar e aprender a escrever podem ser consideradas tarefas árduas e muito desafiantes para ambos os lados envolvidos neste processo: o educador e o educando. Ambos são sujeitos essenciais para a concretização que o dinamismo de tal desafio exige.

Bazerman (2011) observa:

Essa escrita para o desempenho escolar deixa os alunos com a crença de que a escrita sirva principalmente para ganhar a aprovação de uma autoridade e os deixa com medo de serem corrigidos e, dessa forma, humilhados. Essa crença nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam se realizar com a escrita. (BAZERMAN, 2011, p.15)

Conforme sugere o autor, vale ressaltar o papel do professor que, mais do que um mediador, precisa ter uma postura de agente de letramento, que segundo Kleiman (2006,p.82-83) "(...) no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos

de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.”

Para Mollica, a atuação do professor como um agente de letramento é essencial, sobretudo para a superação do que ela conceitua como lacunas de letramento. Afirma a autora:

(...) É necessário desenvolver uma pedagogia gradativa e contínua para ampliar o saber enciclopédico do aprendente. Impõe-se o entendimento de que uma educação de qualidade nas habilidades de leitura e escrita supõe questões afetas às estruturas linguísticas e aos aspectos relacionados a diferentes estilos discursivos. Traços contextuais étnico-culturais são igualmente envolvidos no processo de aprendizagem do leitor noviço, proficiente e maduro de uma forma importante, dialógica, multicultural, globalizante. (MOLLICA, 2012, p.11-12).

As múltiplas cenas de letramento escolar corroboram para a percepção de que a escola é mais um espaço de práticas discursivas que compreendem a sua estrutura física, e de organização, as regras e horários específicos e, principalmente, sujeitos com diferentes papéis sociais.

Nesse contexto, Bunzen (2010, p.101) trata o letramento escolar como um “conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem formal da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos”.

Cabe, portanto, ao professor oferecer ao aluno uma relação maior e íntima com a escrita e instiga-lo a produzir textos em diferentes gêneros discursivos.

Segundo Leal:

Estamos reiterando a necessidade de que aquele que ensina a escrever e que, portanto, é o leitor privilegiado dos textos produzidos pelos aprendizes possa fazê-lo com os olhos da compreensão, isto é, reconhecer que os textos, como instâncias discursivas individualizadas, são atravessados por um conjunto de fatores ou de determinantes. Consideramos que saber detectar nos textos as marcas desses determinantes é poder começar a receber a palavra do “outro” (do “aprendiz”). (LEAL, 2008, p.56)

Observa-se, assim, que o desenvolvimento de um sujeito-autor não deve limitar-se a uma função instrumental para o aprendizado de determinado conteúdo, tampouco à reprodução de um modelo simplesmente para atender a uma demanda escolar. O aluno precisa ter garantido o espaço para se colocar como um enunciador que tem voz própria e não apenas como um reproduzidor do discurso alheio, como afirma Osakabe (2011):

Ser sujeito do discurso seria conferir a cada enunciado produzido a relevância identificadora que lhe dá tanto um papel substantivo no contexto em que é produzido quanto confere uma identidade específica ao seu enunciador. Em outros termos, o discurso assim produzido seria original e único na sua relação com o contexto e com o interlocutor. (OSAKABE,2011, p.26)

Todo texto tem um sujeito, um autor que fala e escreve.

Segundo Bazerman (2011, p.11), “a escrita é imbuída de agência. A escrita não existiria sem que nós, como indivíduos, não trabalhássemos nem nos arriscássemos ao fazê-la.”. E “o conceito de *agência* para Bazerman (2006) está diretamente vinculado ao engajamento que os sujeitos têm diante do ato de escrever e, de modo particular, refere-se às práticas de escrita que ocorrem dentro da sala de aula”. (FIORELLI,2009, p.95)

Além disso, o autor concebe a escrita como uma forma de se colocar no mundo social e deixar o registro de sua presença:

Ao entender que o gênero *dá forma a nossas ações e intenções* (p.10), o autor o vê como um *meio de agência*, uma forma de expressar propósitos, de dar sentido ao estar-no-mundo. Desse modo, o estudante deve ser visto como um agente, como alguém que é capaz de usar criativamente a escrita e os gêneros que, por meio dela, corporificam-se. Para Bazerman (2006:13), a agência deveria ser *parte inerente* da aprendizagem da escrita. (FIORELLI,2009, p.95)

Por fim, pode-se mais uma vez retomar o papel do professor como um agente de letramento, que contribua para a apropriação e identificação do aluno no processo de construção da autoria, atribuindo-lhe “agência”:

Atribuir agência significa, portanto, dar voz aos alunos e, mais ainda, dar peso a seus anseios, motivações, fazendo-os penetrar no sistema dinâmico de gêneros que permeiam as relações sociais, e que não estão presentes apenas naqueles textos literários consagrados (sem, contudo, desconsiderar sua importância nem tirá-los da vida de escrita da escola). (FIORELLI,2009, p.97).

O professor agente de letramento, portanto, precisa considerar o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem para que ele perceba que a escrita pode ser uma ferramenta muito poderosa em outras esferas sociais de atividade humana.

A esse respeito, afirma o próprio Bazerman (2011):

Uma visão social da escrita, contudo, pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que ensine aos alunos que gêneros são não somente formas

textuais, mas também formas de vida e ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com os textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo da sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades. (BAZERMAN, 2011, p.19).

Assim, a produção textual escolar pode ser vista não só considerando seus aspectos estruturais e linguísticos, tampouco somente para seguir um “modelo” de gênero, mas pode ser ampliada, como integrante de um projeto que culmine em uma intervenção social, que seja relacionado ao cotidiano do aluno e da comunidade escolar. Dentro dessa perspectiva, a proposta é trabalhar o gênero crônica como motivador da prática escrita.

### 1.3 - O gênero textual crônica na sala de aula

Etimologicamente, a palavra crônica está ligada ao termo *chronos* do grego, que significa “tempo linearmente” concebido.

Historicamente, na Europa, a crônica correspondia ao registro de relatos de fatos históricos e verídicos da corte ou de missões oficiais dos governos.

Jorge de Sá (1987, p.5-6) considera Pero Vaz de Caminha como o primeiro cronista do país porque em sua carta ao rei de Portugal “recria com ‘engenho e arte’ tudo o que ele registra no contato direto com os índios e seus costumes”, cumprindo assim o “princípio básico da crônica: registrar o circunstancial”. O autor considera, ainda que, por esse motivo, a literatura brasileira teria nascido a partir dessa crônica.

Tal como a conhecemos, a crônica brasileira surgiu no século XIX, com o primeiro cronista Francisco Otaviano que iniciou no *Jornal do Comércio* e no *Correio Mercantil*, no Rio de Janeiro, ocupando uma seção denominada *Folhetim*, espaço, a princípio, caracterizado por apresentar questões políticas, sociais, artísticas e literárias ligadas ao cotidiano da época. Com o tempo, o romance e as novelas passaram a chamar-se folhetins publicados em capítulos, que atraíam muitos leitores.

A configuração da crônica sofre mudanças em relação à produção e a recepção, quando se amplia o seu espaço de publicação nos jornais e livros. Destacam-se, nesse momento, autores como Rubem Braga e Paulo Mendes Campos, que passam a produzir exclusivamente crônicas.

Segundo Candido (1980), foi a partir da década de 1930 que a crônica moderna se definiu e se consolidou no Brasil como um gênero produzido por escritores e

jornalistas. E “ao longo deste percurso, foi largando cada vez mais a intenção de informar e comentar (deixada a outros tipos de jornalismo), para ficar sobretudo com a de divertir.” (CANDIDO,1980, p.7)

Nos dias atuais, a crônica continua a ser publicada em jornais e revistas e, com o advento de novas mídias, se expande cada vez mais.

A crônica narrativa é um gênero que pode ser bastante aprazível para o trabalho de leitura e produção textual na sala de aula, pois, por meio de uma linguagem simples e acessível, apresenta fatos do cotidiano atrelados ao humor, a reflexões, a comentários, com efeitos de lirismo ou de perspectiva crítica.

Coelho (2009) aponta que a crônica pode ser considerada um gênero que está na intermediação entre os gêneros primário e secundário – na classificação de Bakhtin - pelo seu aspecto híbrido caracterizado, por um lado, pelo diálogo informal com o interlocutor sobre algo do cotidiano e, por outro, considerando características do gênero relativamente estáveis.

A crônica pode ser considerada um gênero híbrido, também segundo outras caracterizações, pois oscila entre a objetividade factual do jornalismo e a ficcionalidade imaginativa da literatura e, como afirma Candido (1980), é capaz de promover elos entre a vida e a literatura. Pelo trabalho com a linguagem, são acessíveis e atraentes para o leitor:

E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura. (...) Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. Na sua despreensão, humaniza; e esta humanização lhe permite, como compensação sorradeira, recuperar com a outra mão certa profundidade de significado e certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição. (CANDIDO,1980, p.5)

Na maioria dos exemplos, percebe-se que o cronista cria um estilo simples e breve, mas não deixa de expressar os problemas sociais ou as fraquezas do homem.

Candido (1980) desenha uma imagem para a crônica que, mais uma vez, reforça o aspecto de relação com a realidade, com o cotidiano dos leitores:

(...) o seu intuito não é o dos escritores que pensam em “ficar”, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto da montanha, mas do simples rés do chão. Por isso mesmo, consegue quase sem querer transformar a

literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um; e, quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. (...) talvez como prêmio por ser tão despreziosa, insinuante e reveladora. E também porque ensina a conviver intimamente com a palavra, fazendo que ela não se dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na força de seus valores próprios. (CANDIDO, 1980, p.6)

Para a realização da primeira sequência didática comentada neste trabalho, foram escolhidas duas crônicas do autor Luis Fernando Veríssimo relacionadas ao tema futebol: *A Bola* e *Futebol de rua*.

Apesar de a crônica *Futebol de rua* ter sido publicada nos anos 1980 e *A Bola* no início dos anos 2000, ambas mantêm-se atuais, tanto pela temática, quanto pela linguagem. Em entrevista à revista portuguesa *Diacrítica*, vol.27- nº.3, de 2013, Luis Fernando Veríssimo declara:

O teste da boa crônica é o teste do tempo. Ela é a que a gente lê anos depois e até que gosta, e não lamenta por não ter feito melhor. A grande maioria não passa no teste, mas algumas resistem.  
(...)Como a crônica é um gênero indefinido ela nos permite escolher a forma de escrever o que se quer escrever: com seriedade ou com ironia, com mais ou menos profundidade, com realismo ou com pura invenção. (VERISSÍMO, 2013)

Como ilustra o depoimento do cronista, o gênero crônica é bastante flexível, maleável às intenções de seu autor. Eis mais uma razão para escolha deste gênero como objeto do trabalho pedagógico. Cada aluno poderia aproximar-se do gênero à sua maneira.

Por fim, destacam-se questões relacionadas à estrutura e ao estilo do gênero textual crônica narrativa que são essenciais na formação do sujeito-autor.

A crônica normalmente narra eventos breves. Para produzir este tipo de texto, o estudante precisa mobilizar recursos linguísticos próprios, como os tempos verbais adequados para o relato e a reflexão presentes no texto, as formas verbais em 1ª. ou 3ª pessoa, apresentação curta e precisa de cenários e personagens, o uso do discurso direto, a mistura do registro coloquial com o formal, entre outros.

Além disso, a leitura de crônicas pode desenvolver a percepção de aspectos como o humor, a ironia, a crítica social e política.

Percebe-se que o trabalho com o gênero crônica pode ser considerado um “embrião” na construção de um percurso autoral dos educandos. Pelo seu caráter híbrido, flexível, que parte do “rés do chão”, as crônicas podem exercer um papel motivador importante para o desenvolvimento da prática escrita.

## CAPÍTULO 2 - RELATO CRONOLÓGICO SEQUENCIAL DAS ATIVIDADES

### 2.1-Sequência didática 01 – “O Futebol nosso de cada dia”

O tema gerador escolhido para nortear as atividades dessa primeira sequência didática foi o Futebol, uma vez que é um tema que faz parte do cotidiano dos alunos, principalmente dos meninos que apresentam verdadeira paixão por esse esporte, como se observa diariamente nas suas conversas. As meninas, embora de forma mais contida, também demonstraram afinidade com o tema.

Logo que o tema foi apresentado aos alunos, grande parte deles percebeu no título a intertextualidade com a oração do “Pai Nosso”, e alguns chegaram a brincar dizendo que assim como o “pão nosso”, o “futebol nosso” também seria um elemento de sustento para a vida.

A quantidade de aulas para se atingir os objetivos de cada um dos passos propostos depende da condução e persuasão do professor e da aceitação e envolvimento da turma no processo.

Foram trabalhados nessa sequência alguns recursos linguísticos coesivos e de organização do texto: pontuação, paragrafração, discurso direto e seu emprego e o uso dos substantivos próprios. Todos esses elementos foram utilizados como mecanismos de instrumentalização para uma atividade de produção textual e prática de retextualização.

#### **1º Passo:**

Com a finalidade de proporcionar o contato com gênero textual crônica e a temática trabalhada, inicia-se o processo pela leitura de um texto, que deve ser reproduzido (cópias reprográficas ou projeção) para que todos possam acompanhar a leitura.

Atividade: Leitura do texto *A Bola*, de Luis Fernando Veríssimo (Anexo 1)

- Antes da leitura: apresentar somente o título aos alunos e instigá-los a levantar hipóteses: do que trata o texto que será lido? Anotar na lousa as observações levantadas por eles. Também perguntar se conhecem o autor.
- Durante a leitura: a leitura é feita pela professora, com o objetivo de marcar bem a pontuação e entonação, elementos essenciais para a compreensão do texto.

- Pós-leitura: Verificar com os alunos o que compreenderam do texto e checar se as hipóteses levantadas por eles se confirmaram ou não.

## **2º Passo:**

Os alunos recebem novamente o texto impresso para que possam relê-lo, primeiramente de forma autônoma e, em seguida, é feita uma leitura colaborativa, resgatando, a princípio, aspectos do enredo.

Os alunos preenchem um quadro (Anexo 2), por escrito, com informações básicas sobre o texto como: personagens, espaço, tempo, tipo de narrador e elementos do enredo: situação inicial, conflito e desfecho, além de sistematizar aspectos do gênero crônica narrativa com o objetivo de verificar os conhecimentos que os alunos possam ter sobre o gênero.

Também é feito um levantamento de palavras desconhecidas que serão checadas no dicionário.

Depois todos devem reler o texto novamente.

Para finalizar, são feitas observações quanto à crítica apontada pelo autor e um breve registro pelo professor (na lousa, para a visualização de todos) da opinião dos alunos sobre o tema da crônica.

## **3º Passo:**

Retomada de trechos dialogados do texto com o objetivo de se estudar o discurso direto e suas marcas gráficas.

## **4º. Passo:**

Atividade sobre discurso direto, o uso do travessão e a distinção entre discurso do narrador e discurso direto, com o objetivo de fixação desses conteúdos a serem reutilizados numa prática de escrita.

Propostas: “ Como seria uma conversa entre o pai e a mãe do menino sobre o ocorrido na crônica?”. Ou: “Como seria uma conversa entre o menino e um colega sobre o presente que ganhou do seu pai?”.

A produção será coletiva e o professor será o escriba da turma, registrando o texto na lousa.

É de extrema importância a interação e mediação do professor nesse momento, conduzindo a atividade com perguntas sobre o assunto. (Por exemplo: “É a “fala” do

personagem? Ou o narrador? Como sabemos disso? Com que marcas (gráficas) identificamos isso?”).

#### **5º. Passo:**

Realização de atividade lúdica: Cada aluno deverá preencher as folhas de atividades com o nome correto de cada um dos times de futebol (Anexo 3) ali representados pelo seu escudo e indicar a qual região do país cada um deles pertence. Em seguida, podem pintar os escudos.

É muito importante fixar um mapa do Brasil na lousa e incentivar a consulta dos alunos. Também pode ser muito útil levar alguns exemplares de atlas geográficos, material que normalmente as escolas possuem, além de material para colorir os escudos, caso algum aluno não os tenha.

O professor deve auxiliá-los dando algumas pistas e orientando quanto à procura das regiões do país no mapa.

O objetivo principal dessa atividade é o trabalho com substantivos próprios, os quais muitos alunos demonstraram anteriormente não dominarem.

Por isso, cabe ao professor enfatizar o fato de nomes de time serem substantivos próprios, e por isso, grafados com inicial maiúscula e insistir nessa grafia. Preferencialmente circular pela sala, ir checando individualmente como cada aluno está desenvolvendo a atividade.

#### **6º. Passo:**

Correção comentada da atividade da aula anterior com o objetivo de sanar possíveis dúvidas

Em seguida, realizar uma sistematização sobre substantivos próprios e seu emprego em um texto. Enfatizar também a questão da grafia maiúscula em início de parágrafos ou em casos de nomes próprios.

#### **7º.Passo:**

Leitura da crônica *Futebol de rua* (Anexo 4), de Luis Fernando Veríssimo, com o objetivo de se fornecer mais um exemplo de texto do gênero trabalhado.

Promover um debate oral com a finalidade de ouvir os alunos sobre o tema. Discussão sobre questões relacionadas ao futebol no país: cultura, times, jogadores, regras, torcidas organizadas, entre outros.

**8º.Passo:**

Solicitação, em sala de aula, de produção escrita de uma crônica sobre o tema futebol (Anexo 5); orientações gerais.

**9º.Passo:**

Com o objetivo de demonstrar aos alunos como se faz uma revisão do próprio texto, buscando elementos que são necessários para aprimorá-lo, realiza-se uma prática de retextualização coletiva. O professor seleciona um texto da turma A para ser reescrito na turma B e vice-versa. O ideal é que se projete o texto original, e ao lado o professor vá anotando as correções e adequações. Caso esse recurso não seja possível, o professor pode escolher um texto menor, copiá-lo na lousa, mostrar o original aos alunos omitindo o nome do autor e conduzir a retextualização.

**10º. Passo:**

Prática de retextualização individual e entrega da nova versão ao professor.

O professor deve circular pela sala, aproximando-se dos alunos e verificando se estão conseguindo “enxergar” possíveis falhas no próprio texto e orientá-los sobre possibilidades de aprimoramento.

É interessante também registrar na lousa diversos “boxes” com sugestões de elementos que os alunos possam consultar e utilizar na sua reescrita, como alguns conectivos, exemplos de concordância, lembretes para verificar a pontuação, repetição de palavras, entre outros.

Disponibilizar dicionários para consultas e estimular o seu uso sempre que necessário.

**2.2-Sequência didática 02 – “Sonhar não custa nada”**

Com a realização da segunda sequência didática, objetivou-se observar se as produções escritas se aproximaram mais das características do gênero crônica, ou seja, pretendeu-se avaliar o quanto do gênero trabalhado cada um dos alunos tinha apreendido e cristalizado como uma aprendizagem significativa.

Além disso, buscou-se aprofundar o aspecto de proximidade com o dia a dia típico da crônica. Por isso, houve uma tentativa de se propor uma atividade a partir de um fato real cotidiano, para chegar a uma reflexão.

Objetivou-se, também, avaliar se teria havido um aperfeiçoamento da escrita, considerando as produções elaboradas na primeira sequência didática. O tempo de intervalo entre a realização de uma sequência e outra foi de aproximadamente quatro meses.

A partir de um passeio que os alunos fizeram com o professor de História à Universidade de São Paulo, definiu-se o tema: os sonhos e/ou os projetos para o futuro.

Esse passeio foi algo que repercutiu de forma muito positiva entre os alunos. Todos foram. A grande maioria não conhecia o *campus* da USP, mesmo morando relativamente próximos (distância aproximada de 6 a 8 km). Outros disseram que nasceram no Hospital Universitário, mas não se lembravam de ter ido para lá outras vezes. Circularam com o ônibus pelo *campus*, o professor ia falando dos prédios e do que se estuda em cada um deles. Fizeram um piquenique na Praça do Relógio e visitaram a exposição “A queda do céu” (sobre a cultura indígena e as constantes violências sofridas por esse povo) no museu Paço das Artes, que enviou o ônibus para que os alunos pudessem vivenciar essa experiência.

### **1º. Passo:**

Com a finalidade de se resgatar algo diferente vivido pelos alunos e tentar promover uma reflexão sobre o impacto de terem conhecido uma universidade pública, próxima da comunidade onde moram (será que poderiam estudar lá futuramente? Que profissão poderiam seguir?), foi realizada uma aula dialogada.

Oralmente o professor recupera a visita à USP: o cenário externo, o ambiente do museu Paço das Artes e a exposição sobre os índios. Abre-se espaço também para comentários sobre o piquenique realizado na Praça do Relógio.

A seguir, o professor encaminha as seguintes questões: O passeio despertou um sonho? Um projeto? Um desejo?

**2º. Passo:**

Com o objetivo de continuar as reflexões iniciadas na aula anterior busca-se uma tentativa de sensibilizar os alunos, mais uma vez, para questões como projeto de vida, futuro profissional e sonhos

É feito um resgate da discussão a partir das questões da aula anterior e apresentação de folha de atividades (Anexo 6).

A primeira atividade é a leitura das imagens presentes na folha, fazendo a descrição do que se observa em cada uma delas.

A seguir, são lidos os demais textos: a letra da música “Mais uma vez”, de Renato Russo e um trecho de livro de Augusto Cury.

Por fim, os alunos devem fazer uma associação entre as descrições das imagens e os textos verbais, indicando qual o tema comum entre eles. Os alunos devem registrar suas percepções por escrito, individualmente, antes de o professor abrir a discussão para a sala.

**3º. Passo :**

Audição da música “Mais uma vez”, de Renato Russo e proposta de produção textual de crônica narrativa.

Os alunos devem ser orientados a estruturar suas ideias e seu texto da seguinte forma:

- 1ª parte: relato da experiência (visita à USP);
- 2ª parte: sonho ou projeto que a experiência motivou.

**4º.Passo :**

Prática de retextualização coletiva. O professor seleciona um texto da turma A para ser reescrito na turma B e vice-versa. São utilizados os mesmos recursos e estratégias já mencionados na sequência didática anterior.

**5º.Passo:**

Prática de retextualização individual e entrega da nova versão ao professor. Repetir as recomendações feitas na proposta anterior, como os “boxes” na lousa, a consulta ao dicionário e a circulação pela sala.

### 2.2.1 – É ensinando que se aprende

Antes de passar para o relato da próxima sequência didática realizada em 2016, com os alunos já no 8º.ano, é muito importante destacar que ocorreram algumas falhas por parte do professor na sequência 2 “Sonhar não custa nada”.

A primeira delas, foi o fato de se solicitar uma produção escrita de uma crônica, a partir da letra e audição de uma música, e de análises e descrição de imagens e frase sobre sonhos. Embora os alunos tenham estabelecido diálogos entre esses textos, não foram oferecidos novos exemplos de leitura de crônicas. Contou-se apenas com a leitura das crônicas da etapa anterior, realizada com um considerável intervalo de tempo. Se o objetivo é produzir e/ou aprimorar a escrita de uma crônica, também crônicas deveriam ser lidas.

A formação leitora do aluno é imprescindível, não só para a escrita de textos, mas também para ajudá-lo na organização de sua fala, de suas reflexões. A leitura amplia o vocabulário, oferecendo repertório para aprimoramento e adequação de seus textos, além de mostrar um horizonte de possibilidades de temas e estilos de autores diferentes. Segundo Kleiman (2002):

O conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. (KLEIMAN,2002, p.26)

Portanto, é necessário que se incluam crônicas para serem lidas, compreendidas e que isso sirva para motivar o aluno a tentar escrever o seu próprio texto.

A outra falha cometida foi em relação à comanda de solicitação da produção textual. Ela foi escrita na lousa, mas deveria ter sido mais profundamente elucidada.

Além disso, é importante o professor perceber até quando uma delimitação temática e estrutural pode ser produtiva para o aluno ou, ao contrário, pode tolhê-lo.

Diante das dificuldades já anteriormente mencionadas, é vital que o aluno tenha plena ciência do que lhe está sendo solicitado.

Na sequência seguinte houve uma tentativa de sanar essas falhas e oferecer melhores condições de produção para os alunos.

### **2.3 – Sequência didática 03 – “Coisas da vida”**

Em continuidade, a sequência 3 foi realizada com a finalidade de procurar ajudar os estudantes a aprimorarem a escrita de seus textos, sanar as dificuldades individuais de aprendizagem e, em alguns casos, diminuir as defasagens.

#### **1º. Passo:**

Para retomar o trabalho com o gênero crônica, é iniciada a primeira atividade com a crônica “Tadeu X Maria Angélica”, de José Roberto Torero. (Anexo 7).

Inicialmente, o professor faz uma leitura compartilhada do texto.

Em seguida, chama a atenção para as escolhas lexicais do autor do texto, relacionadas à temática do futebol.

Solicita aos alunos que releiam o texto individualmente, resgatando algumas informações: quem são os personagens? Qual a situação inicial narrada? Qual o conflito? E o desfecho da história?

Depois, o professor retoma trechos do texto para exploração das expressões lexicais e verifica quais os sentidos possíveis de cada uma delas, considerando o contexto da crônica.

Por fim, retoma os aspectos do gênero textual crônica narrativa.

#### **2º. Passo:**

Com a finalidade de dar sequência ao estudo do léxico, elemento importante para os efeitos de sentido em um texto, inclui-se nesse momento o trabalho com a linguagem conotativa e a denotativa.

Para isso, é feita uma leitura compartilhada da crônica “O leitor ideal”, de Mário Quintana (Anexo 8). Além da leitura, pode-se aproveitar a oportunidade para resgatar novamente alguns aspectos da crônica, por meio da metalinguagem presente nesse texto.

Em seguida, propor uma atividade com o objetivo de sensibilizar os alunos para a criação de imagens poéticas (Anexo 9), que pode ser útil para melhorar o trato com as palavras e motivar a leitura de outras crônicas.

Por fim, sistematizar os conceitos de denotação e conotação.

**3º. Passo:**

Nesse momento é interessante resgatar e/ou apresentar de forma mais sistematizada uma síntese da História da crônica e seus diferentes suportes, utilizando trechos do material que compõe o *Caderno do Professor* das “Olimpíadas de Língua Portuguesa” (Anexo 10).

**4º. Passo:**

Com o objetivo de chamar a atenção para a questão da atemporalidade de grande parte das crônicas, ler “As enchentes”, de Lima Barreto (Anexo 11).

- Antes da leitura: pedir aos alunos que pensem sobre a época em que, na opinião deles, tal crônica fora escrita.
- Durante a leitura: orientá-los a buscar informações que comprovem se estão presentes, no texto, elementos que confirmem a hipótese levantada sobre a época à qual a crônica se refere.
- Depois da leitura: mostrar aos alunos a data de publicação do texto e a atemporalidade frequente das crônicas chamadas de literárias.

**5º. Passo:**

Nesse passo, objetiva-se o trabalho com os diferentes suportes de publicações das crônicas.

Levar para as turmas alguns exemplares de livros de crônicas e seções de crônicas de jornais da semana para que eles manuseiem tal material.

Eles devem ser orientados para que, na próxima oportunidade de acesso à Sala de Informática na escola, pesquisem na internet sites de crônicas. E por fim, recomenda-se que procurem ler algumas delas que lhes interessarem.

É interessante aproveitar a oportunidade para fazer a “propaganda” de alguns autores e textos.

Sugestões de livros para essa aula:

- *As cem melhores crônicas brasileiras* (Rio de Janeiro:Objetiva,2007)
- *Festa de Criança, Para gostar de ler júnior* (Veríssimo, L.F. São Paulo:Ática,2008)
- *Para gostar de ler, volume 7 – crônicas 6*,(Ed.18.São Paulo:Ática,2002)
- *Comédias para se ler na escola.*(Veríssimo, L.F. São Paulo:Ática,2002)

Quanto aos jornais e revistas, levar os que estiverem disponíveis na escola.

**6º. Passo:**

Para reforçar o aspecto da crônica apresentar questões do cotidiano, nesse passo, o professor deve buscar uma crônica bem atual, que traga algum assunto bastante comentado no momento, e que seja pertinente ao seu contexto de trabalho.

Aproveitando a efervescência política de nosso país, no início de 2016, e o grande destaque dado nas diversas mídias às manifestações populares nas ruas das grandes cidades, neste caso foi levado para a sala de aula a crônica *Cada pergunta!*, de Domingos Pellegrini (Anexo 12).

Primeiramente, o professor faz uma leitura do texto. Cada aluno recebe uma cópia para que possa acompanhar.

E em seguida, promove uma discussão do tema apresentado na crônica.

**7º. Passo:**

Com a finalidade de apresentar um modelo de crônica reflexiva, com um tom mais introspectivo, e um exemplo de texto em que não há a narrativa de uma história como as demais anteriormente abordadas, levar para a sala de aula a crônica *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colassanti (Anexo 13).

Deixar que eles leiam individualmente, de forma silenciosa, e em seguida, conduzir uma conversa sobre as impressões do texto e sobre o conformismo delatado pela autora.

**8º. Passo:**

Depois de vários momentos de leitura de crônicas diversas, é necessário se preparar para o próximo passo: a solicitação aos alunos de uma nova produção escrita.

Dedicar uma aula para que os alunos indiquem assuntos pelos quais tenham interesse em escrever. É muito válido dar espaço para a manifestação das ideias dos alunos, a fim de conhecer temas que fazem parte do dia a dia deles.

Em seguida, conduzir uma votação entre os temas eleitos, para se definir o tema (ou temas) de preferência da maioria.

Na sequência, é muito importante que haja um debate oral sobre o assunto que será abordado. Cabe ao professor, ainda, incentivá-los a pensar nos temas,

elaborando perguntas orais que os conduzam à reflexão e também ao planejamento da escrita da crônica.

Em seguida, apresentar a proposta de produção textual, nesse caso, com os temas escolhidos por cada uma das turmas. (Anexo 14).

Pode-se pedir que o início do rascunho seja em sala de aula e a continuidade da primeira fase de produção seja concluída em casa. Esse aspecto vai depender da quantidade de aulas do professor na sala (se apenas uma ou “dobradinha”) e do perfil dos alunos.

**9º. Passo:**

Retextualização coletiva. Seguir as mesmas estratégias já explicitadas nas sequências anteriores.

**10º. Passo:**

Retextualização individual. Também pode ser feita em duplas produtivas. Formar pares de alunos, um com mais e outro com menos dificuldades, para que um possa colaborar com a reescrita do outro. Além disso, procurar seguir mais uma vez as estratégias anteriormente mencionadas.

## CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Diante do contexto já anteriormente descrito, buscou-se possibilitar uma abordagem para o tratamento de uma concepção de linguagem como interação e como uma tentativa de fazer da sala de aula e das atividades propostas um espaço para que os estudantes pudessem perceber-se como produtores eficientes de textos.

Avanços foram possíveis, apesar da constante convivência com dificuldades.

Verificaram-se nas produções textuais dos alunos alguns critérios essenciais para se considerar sua efetiva proficiência. Elementos como a adequação ao gênero crônica, tanto no plano discursivo quanto no linguístico, o trabalho com as temáticas propostas, o uso adequado das convenções da escrita e a busca por marcas de autoria configuram esses critérios.

As análises a seguir buscam mostrar um pouco da expectativa do professor e a atuação dos alunos, ambos como sujeitos desse processo de ensino e aprendizagem.

### 3.1 – Análise Geral - Sequência didática: “O Futebol nosso de cada dia”

O trabalho de investigação do *corpus* iniciou-se com a verificação de aspectos relacionados às características do gênero solicitado e dos elementos coesivos trabalhados na primeira sequência didática.

Produções (Primeira Versão)	Adequação ao tema	Traços de narratividade	Nuances de humor ou reflexivas	Uso adequado do Discurso Direto	Uso adequado dos substantivos próprios
A1	X	X	☹	☹	X
A2	X	X	X	☹	X
A3	X	X	☹	X	X
A4	X	X	X	X	X

**Tabela 1:** Representação da presença na primeira produção dos itens trabalhados na primeira sequência didática.

Produções (Versão Final)	Adequação ao tema	Traços de narratividade	Nuances de humor ou reflexivas	Uso adequado do Discurso Direto	Uso adequado dos substantivos próprios
A1	X	X	☹	X	X
A2	X	X	X	X	X
A3	X	X	☹	X	X
A4	X	X	X	X	X

**Tabela 2:** Representação da presença na versão final do texto dos itens trabalhados na primeira sequência didática.

A primeira coluna trata da adequação ao tema solicitado. Percebe-se que todos os textos contemplaram o tema Futebol relacionando-o principalmente a jogos de seus times ou partidas nas quais o narrador é personagem e joga bola.

Com relação aos traços de narratividade marcados na segunda coluna da tabela, observa-se que as produções contemplam tal traço. Segundo Fiorin (1994),

Narratividade é um nível mais abstrato de organização do discurso e, implícita ou explicitamente, está presente em todos os textos, sejam eles narrativos, descritivos ou dissertativos. (...) caracteriza-se por uma mudança de um estado inicial para um estado final.

(...) Os acontecimentos narrados mantêm uma relação de anterioridade e posterioridade e essa relação não pode ser alterada sem que se afete a compreensão do texto. (FIORIN, 1994, p.61 e p.68)

A terceira coluna ilustra que, nos textos que compõem o *corpus*, a maioria não conseguiu criar nuances de humor ou reflexivas que marcam o gênero textual crônica. Tanto na primeira versão, quanto na versão final, após o processo de retextualização, observa-se que os textos caracterizam-se como pequenos relatos, exceto as produções dos alunos **A2** e **A4** que apresentam maior criatividade e, respectivamente, uma busca por humor e uma tentativa inicial de reflexão.

Segundo Coelho (2009),

No caso da crônica, tem-se um gênero em que predominam um discurso misto - teórico e o relato interativo – pois as marcas que emergem no texto revelam: a necessidade de expor o tema e ,ainda, “conversar” com o leitor e interlocutor (...) (COELHO, 2009,p.68)

O aspecto híbrido do gênero crônica somado às dificuldades de escrita dos discentes, justificam tal ocorrência.

Com relação ao uso do discurso direto, vale ressaltar que o aluno **A2** não optou por essa forma de representação em nenhuma das versões elaboradas, mas não se pode afirmar que haja o desconhecimento desse conteúdo. Quando foram solicitados a escrever uma crônica sobre Futebol, não foi dada a comanda de obrigatoriedade do uso de Discurso Direto. De forma geral, percebe-se que a maioria dos alunos optou por esse recurso, provavelmente pelo trabalho na sequência didática e por tal aspecto estar bem marcado na primeira crônica lida.

Os alunos **A3** e **A4**, turma A, não apresentaram dificuldades nesse quesito. Observa-se que o aluno **A1** não usa o discurso direto no primeiro texto, mas o insere na versão final, influenciado pela prática de retextualização coletiva, quando esse processo foi bastante empregado, além de ter sido lembrado em um dos “boxes” anotados na lousa durante a retextualização individual.

Por fim, observa-se que as falhas no emprego dos substantivos próprios detectadas nos demais alunos das duas turmas, não aparecem nos textos aqui analisados.

Diagnosticado anteriormente à sequência didática, percebeu-se que o uso dos substantivos próprios de forma adequada ultrapassava a questão da grafia. Muitos discentes tinham dificuldade em perceber o aspecto lexical e a distinção entre maiúsculas e minúsculas das palavras que utilizavam, e não relacionavam o papel dos nomes próprios como portadores de sentido explicitamente denotativo.

Segundo Castilho (2010),

A representação das coisas é um empreendimento que diferencia substantivos comuns de substantivos próprios, quando tomamos por parâmetro a propriedade de denotar/conotar. Um substantivo comum tanto denota quanto conota seu referente, ao passo que apenas os substantivos próprios detêm a propriedade exclusiva de denotar. (CASTILHO, 2010, p.468)

Uma vez que alguns alunos da sala ainda escreviam o próprio nome e sobrenome com letras minúsculas, ou seja, não percebiam o grau de falha em não se “denotar” corretamente, pode-se considerar que esse passo da sequência didática foi muito produtivo e positivo na busca de superação desse problema.

Um outro aspecto interessante que vale ressaltar nessa atividade é que, além de todas as barreiras para ler e escrever de forma proficiente, é notório que, para muitos educandos, há uma visão sedimentada de que os conhecimentos são fragmentados, assim como as disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino

Fundamental. Tal afirmação justifica-se pelo que ocorreu em aula dedicada ao reconhecimento de escudos de times e suas localizações. Para tal atividade, houve a colaboração de uma colega de trabalho, professora de História. Foram levados para a sala de aula a atividade impressa, um mapa grande do Brasil e alguns exemplares de atlas geográfico para facilitar a localização das cidades e estados. A confusão, a princípio, foi grande. Muitos se perguntavam que aula era, se era História (pela presença da professora) ou Geografia (pela exposição do mapa), se a professora de Educação Física iria dar nota na atividade (uma vez que se tratava de escudos de time de futebol) e qual a relação com a aula de Português.

De forma geral, apesar de considerar que houve uma boa adesão à proposta das atividades, os textos apresentados, sobretudo na turma B, demonstraram pouco domínio da prática escrita, sendo possível detectar lapsos de aprendizagem principalmente na questão composicional dos textos, na concordância verbal, nas escolhas lexicais. Na turma A, percebe-se que, de maneira geral, as falhas cometidas foram sobretudo em relação a uma maior clareza sobre os aspectos do gênero crônica, ponto que precisa ser aprimorado.

### **3.2 – Análise Geral - Sequência didática: “Sonhar não custa nada”**

Percebeu-se na realização dessa sequência que, novamente, a turma A aderiu mais à proposta do que a turma B.

Também foi notório o fato de que em nenhum dos textos que compõem o *corpus*, os alunos tenham atendido à comanda de produzir os textos em duas partes: relato de uma experiência na primeira; reflexão e projeção de um sonho, na segunda. Como já justificado anteriormente, pode-se considerar que houve falha do professor ao passar esse comando. Muitas vezes, além de anotações na lousa é necessário que se explique mais de uma vez e que se enfatize muitas vezes aos alunos o que deve ser feito e como proceder, pois é preciso considerar que a tentativa de se expressar, de se colocar como autor é marcada pelo esforço em atender da melhor forma possível ao que foi solicitado, e se isso não ficar claro, opta-se por outros caminhos.

Nesse sentido, aponta Leal (2008),

Compreender como o texto produz sentidos e realiza a discursividade é saber que o texto individualiza um conjunto de relações significativas. Essas relações são frutos da existência, da história e das histórias partilhadas e do que delas foi produzido nas relações culturais e simbólicas (LEAL,2008, p. 62)

Além disso, percebeu-se que a temática, embora não esteja reproduzida no papel como esperado pelo professor, gerou maior reflexão por parte alunos principalmente por se tratar de um tema mais subjetivo. Na aula destinada à audição da música “Mais uma vez”, nas duas turmas, os alunos pediram para ouvir a música repetidas vezes e todos acompanhavam a letra e comentavam que estavam gostando bastante, principalmente de um trecho que diz: *“Nunca deixe que lhe digam / Que não vale a pena acreditar no sonho que se tem/Ou que seus planos nunca vão dar certo/ Ou que você nunca vai ser alguém”*, o que parece ir ao encontro à questão da auto-estima já mencionada anteriormente.

Foi perceptível também que os temas “Futebol” e “Sonhos” entrelaçaram-se nas produções de vários alunos (inclusive em textos que não compõem o *corpus* do trabalho), o que se explique pelo fato de a carreira de jogador de futebol ter muita visibilidade em nosso país. E para os garotos de uma classe social menos favorecida, como é o perfil desses educandos, ela seja considerada por muitos como a única forma de se sair da pobreza e atingir um elevado *status* social.

Para o trabalho de retextualização, seguiu-se a proposta de Oliveira (2005), sobretudo nas operações de “divisão do texto em unidades de comunicação, adequação das palavras ao sistema ortográfico oficial, eliminação das repetições, introdução da pontuação detalhada, retomada do texto pela leitura”.

Observa-se que as alterações ocorreram nos aspectos linguísticos, sobretudo ligados à ortografia e à estrutura do texto em parágrafos, o que não deixa de ser positivo, pois pode representar uma reflexão crítica sobre a produção individual e um caminho produtivo para o aperfeiçoamento da escrita.

Segundo Rocha (2008), o processo de retextualização também pode ser interessante ao se considerar o interlocutor do texto:

A revisão é entendida, aqui, como um procedimento que permite não apenas ver melhor mas, também, ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar...* Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como *dizer-mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que*

*foi dito*, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao leitor, como também pode focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções gráficas - concordância, ortografia, caligrafia – que são igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita. (ROCHA ,2008, p.73) .

No caso das duas sequências trabalhadas, ficou claro para os alunos que, a princípio, quem lia os seus textos seria o professor, mas que quem quisesse poderia apresentar sua produção para os demais colegas.

Por fim, percebe-se que a sequência poderia ter sido mais bem sucedida, se tivesse sido oportunizada aos alunos a leitura prévia de mais crônicas, para a retomada de aspectos do gênero, ampliação do repertório lexical e construção de estilo, autoria.

Produções (Versões: Inicial e final)	Texto com 2 partes: 1-relato de experiência 2- reflexão – sonho	Nuances Reflexivas
A1	☹	X
A2	☹	X
A3	☹	☹
A4	☹	X

*Tabela 3: Representação das duas produções realizadas na segunda sequência didática. Não houve alterações da primeira versão para a segunda nos dois quesitos analisados.*

### 3.3 – Análise geral da sequência 3 - “Coisas da vida”

Nesta etapa, havia clareza de que seria operacional propor aos alunos a leitura de um maior número de crônicas: cinco crônicas trabalhadas diretamente em sala de aula e mais a orientação para leituras independentes em outras oportunidades. Mesmo assim, num primeiro momento, os educandos mostraram-se alheios ao gênero e à proposta, muito provavelmente por fatores que extrapolam o campo do pedagógico, como o lapso de tempo entre uma sequência e outra, e após um considerável período de férias em casa. Era o início de um novo ano letivo e os alunos estavam agora no 8º. Ano.

A leitura da crônica *O leitor ideal*, de Mário Quintana e a atividade seguinte proporcionaram momentos de maior interesse e envolvimento por parte dos estudantes. Em ambas as turmas, foi gratificante ouvir comentários percebendo a

metalinguagem evidente no texto: “é uma crônica falando de crônica”; “fala do leitor da crônica e eu estou lendo a crônica”; “fala do leitor e a gente lê”, entre outros.

Foi proposta uma atividade de associação de palavras. Os alunos deveriam anotar alguns termos aos quais certas palavras os remetiam. Os alunos escreveram, em média, quatro palavras ou expressões para cada um dos itens propostos. Dentre as definições mais comuns e esperadas, chamam a atenção as seguintes associações, que parecem ilustrar que eles entenderam o objetivo da atividade e se sensibilizaram com ela:

- **Ventania** – pipa/ cabelo bagunçado/novos tempos;
- **Infância** – *bullying*;
- **Sol** – pracinha;
- **Futuro** – recompensa/ direito/tecnologia;
- **Vida** – andar de bike/se apaixonar/ não gosto de mim.

O resgate parcial da História da crônica e a leitura de *As enchentes*, de Lima Barreto, foram atividades que prenderam a atenção dos estudantes. Foi uma atividade animada, pois, pelo assunto, a maioria achou que se tratava de uma crônica bastante recente. Com a intervenção do professor, na releitura compartilhada, eles começaram a perceber alguns detalhes linguísticos e de contexto que definiram a época da escrita e publicação do texto: *perdas de haveres, dos squares, dos freios elétricos, O Prefeito Passos, descurou*. Ao final da aula, quando foi revelado que a crônica data de 19/01/1915, os alunos ficaram bastante surpresos e alguns comentaram o fato de problemas com enchentes ainda existirem em várias localidades do país, assim como críticas similares à que o cronista faz aos administradores da época. Essa atividade foi adaptada à realidade e aos objetivos deste trabalho, a partir de uma sequência didática com crônicas presente no material “Cadernos de Apoio e Aprendizagem”, da Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (2014,p.119-121).

O momento de manuseio de livros, revistas e jornais para se verificarem os diferentes suportes de publicação de crônicas foi muito rico. Apesar de uma aula aparentemente simples, o fato de deixar os alunos livres para circularem pela sala, manusear o material, observar títulos de crônicas e realizarem a leitura de alguma delas representou uma espécie de “quebra” na rotina habitual das aulas. Alguns alunos optaram por arrastar carteiras e cadeiras e sentaram-se no chão, de uma forma

que julgaram mais confortável, com o material na mão, sem a cobrança de se precisar escrever ou fazer comentários depois.

A aula seguinte consistiu na leitura de *Cada, pergunta!*, de Domingos Pellegrini, sobre o tema da corrupção, então candente em nosso país. Essa aula foi pouco produtiva.

Primeiramente foi feita uma leitura individual da crônica. Em seguida, houve um início de conversa, mas a maioria dos alunos não mostrou interesse pelo texto e nem pelo assunto. Foi constatado que os educandos estavam totalmente alheios à situação do país. Como ainda restavam 20 minutos de aula dupla, foi necessário que se elaborassem perguntas por escrito para que os alunos respondessem no caderno, como uma medida de controle e tentativa de chamar a atenção para a crônica. Nem todos responderam. O mesmo comportamento ocorreu nas duas turmas. Eles não se envolveram com o texto nem houve nenhuma discussão.

Na aula seguinte, foi a vez de *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colassanti. Os alunos estavam bem mais interessados e compenetrados na leitura da crônica. Então ocorreu uma discussão sobre acontecimentos diários da vida deles, adolescentes, moradores de uma comunidade carente, alunos de escola pública.

Vieram então as etapas finais da sequência didática voltadas à crônica. Primeiramente, uma aula foi dedicada à eleição de temas para uma produção escrita, a partir das escolhas dos alunos de ambas as turmas. Em um levantamento prévio, surgiram os seguintes tópicos de interesse: drogas, *bullying*, abuso sexual, agressão sexual, “pancadão”, agressão policial, operação “lava jato”, a vida, entre outros. Na aula seguinte, os temas foram encaminhados para uma votação e com o empate de alguns deles, houve a permanência da opção de escolha, obtendo-se o seguinte resultado:

TURMA	TEMAS
A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funk e a abordagem policial nos bailes;</li> <li>• Bullying;</li> <li>• Filme.</li> </ul>
B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agressão policial</li> <li>• Drogas</li> </ul>

O debate oral após a definição dos temas para a proposta de produção contou com a participação de todos os alunos presentes. É notório que, além de se procurar “ensinar português”, as aulas acabam se tornando um espaço de diálogo para os estudantes e os temas propostos refletem dificuldades enfrentadas por eles. Na expressão oral, fazem descrições minuciosas das situações, utilizam-se de argumentos e chegam a várias reflexões pertinentes. Fica evidente que a dificuldade se situa no plano da escrita.

Foi feita a sugestão da ampliação do número de interlocutores das crônicas: em vez de somente o professor ler, abriu-se a possibilidade de se exporem os textos para que as outras pessoas que circulam pela escola pudessem lê-los. Mas a maioria dos estudantes declarou não estarem à vontade para a divulgação das próprias produções.

Com relação ao produto final proposto na sequência didática, a escrita de uma crônica, o número de alunos envolvidos foi o menor entre as três sequências. Dos 29 alunos que formam a turma A, apenas 20 entregaram a primeira versão do texto. Na turma B, catorze dos vinte e cinco alunos fizeram o mesmo. Com relação à segunda versão do texto, revisada e aprimorada, a maioria dos alunos participou dessa etapa, sendo que apenas quatro deles não o fizeram. Foi possível observar que alguns alunos, na revisão da própria produção, detiveram-se apenas na revisão ortográfica e de pontuação. Com relação ao aspecto do gênero crônica marcado por tratar de alguma questão do cotidiano e apresentar uma reflexão sobre ela, pode-se observar que, de forma simples, a maioria dos alunos atendeu a isso nas suas produções.

CRÔNICA		
	cotidiano	reflexão
A1	☒	☒
A2	X	X
A3	X	☒
A4	X	X

*Tabela 4: Representação da presença dos aspectos do gênero crônica relacionados à temática do cotidiano e à reflexão nas produções textuais dos alunos na sequência didática 3.*

### **3.4 - Análises individuais - Sequências didáticas: “O Futebol nosso de cada dia”, “Sonhar não custa nada” e “Coisas da vida”.**

Segue-se a análise das produções discentes.

Os textos analisados estão nomeados como **A1**, **A2**, **A3** e **A4**, representando cada um dos alunos individualmente. Como já mencionado anteriormente, foram escolhidas produções nas quais foi possível observar modificações significativas na passagem para as versões finais e/ou presença das características do gênero crônica, ou seja, os textos de alunos nos quais se percebe um maior aprimoramento da escrita e/ou a escrita de fato de uma crônica. Procurou-se avaliar a melhora da competência escritora do aluno, comparando diferentes etapas de seus próprios textos.

Por razões operacionais, as produções foram digitadas e os respectivos originais são apresentados em anexo.

Para marcar, na versão final do texto, aquilo que foi modificado por meio de supressão, foi usado o recurso *tachado*, do programa *Word*, que risca as palavras traçando um risco no meio delas. Já os acréscimos ou alterações estão indicados pelo uso da cor vermelha.

O mesmo procedimento foi utilizado nas análises individuais das produções textuais realizadas nas demais sequências didáticas.

#### **3.4.1- O percurso do aluno A1**

A produção inicial de A1 (Anexo 15) apresentou grandes lapsos de aprendizagem. Na prática de retextualização, a produção reescrita (Anexo 16) revelou grandes avanços.

**A1 - Texto 1.1:****Palmeiras**

um dia Eu estava jogando Bola no campo ai chego um treinado no campo ai ele falo que joga um jogo o meu time contra o seu ai Eu falei Sim  
 ai nois estava jogando ai Ele mechamo ai Ele falo Você que joga no meu time Eu falei Sim Ele tabom Segunda você vai joga lá no Palmeira Buntão o dia do treino e de segunda quarta e sexta e tabem aqui no campo.

**A1 - Texto 1.2:****Palmeiras**

~~Um um dia eu Eu estava jogando Bola~~ jogando bola no campo ai chego um treinado ~~treinador.~~ no campo ai ele falo **Ele falou:**

— **Quer jogar uma partida,** ~~que joga um jogo e meu time contra~~ **contra** o seu? ai

**Eu respondi que** falei Sim.

**Nós** ai nois estava jogando ai **jogando,** Ele mechamo ai Ele falo **ele me chamou:**

— Você ~~que joga~~ **quer jogar** no meu time? Eu falei

— Sim **eu quero.**

~~— Ele tabom Segunda~~ **Então você vai jogar no Palmeiras-Butantã, os treino são todos os dias menos terça e domingo.** joga lá no Palmeira Buntão o dia do treino e de segunda quarta e sexta e tabem aqui no campo.

**Eu cheguei, eu falei para o meu pai.**

— **Filho, parabéns filho. Você merece meu filho.**

Observa-se que **A1**, na primeira versão do texto, não considerou um elemento básico e essencial numa produção de escrita: a segmentação em parágrafos. Isso comprova a dificuldade na produção textual escrita. Outro fator a ser considerado é a possibilidade de **A1** querer cumprir rapidamente uma tarefa, sem envolvimento crítico com tal atividade. O aluno parece desconhecer os objetivos que deveria alcançar com o seu texto, mas tem a preocupação de preencher uma folha em branco. A produção inicial apresenta-se como registro muito próximo da língua falada espontânea, mostrando a pouca familiaridade do aluno com a prática escrita.

Na versão final, após a atividade de retextualização, percebe-se superação da dificuldade, inclusive com o uso adequado do discurso direto e da grafia com iniciais maiúsculas no começo de cada parágrafo. O aluno mostrou-se muito aplicado nessa etapa do processo. Quando, anteriormente, foi feita a retextualização coletiva, ele já havia percebido e apontado que o seu texto não estaria adequado, justamente por falta dos parágrafos. Durante a retextualização, o aluno lia a sua primeira versão do texto repetidas vezes, levantava-se e ficava em pé diante do “box” com exemplos de tipos de discurso escrito na lousa, lendo-o e relendo-o. A cada novo trecho reescrito, perguntava ao professor se estava correto, se “dava para entender”. E, por ser elogiado, ele continuava a se empenhar, aparentemente de forma bastante confiante.

Com relação à ortografia, destaca-se a princípio o uso dos verbos. A palavra “jogano”, (falha comum que envolve um processo fonológico com o fonema *d* que sofre nasalização) foi corretamente grafada na última versão do texto. Também pode-se observar a correção das terminações com *r* em “quer jogar”. Cada vez que **A1** lia e relia seu texto, parecia perceber novas falhas. Não hesitava em perguntar e checou o dicionário algumas vezes.

Nota-se também um avanço no aperfeiçoamento da escrita como a ocorrência de vírgulas, o uso do pronome “me” ( “ele me chamou) e apesar de redigir “os treino”, sem a marca de plural, **A1** usou a concordância verbal corretamente.( “ os treino são todos os dias.”). Enquanto circulava pela sala, o professor fazia recomendações sobre esses aspectos, dando alguns exemplos simples, procurando chamar a atenção dos alunos ( falas como: “Atenção aos verbos, pessoal! Nós fomos jogar bola. Outra coisa: não é “eu se perdi”, mas “eu me perdi”, estão lembrados?”).

Com relação aos aspectos do gênero crônica, é evidente que o educando ainda não consegue distingui-los e reproduzi-los na sua escrita. O que ele atingiu foi uma

narrativa simples. Embora ele ainda aparente alguns problemas textuais, percebe-se uma mudança significativa em na produção retextualizada.

O progresso de **A1** revela-se crescente na segunda produção (Anexo 17). Já na primeira versão será possível perceber que o aluno aplica a aprendizagem decorrente da atividade anterior.

**A1 - Texto 2.1:****O menino sonhador**

Eu estava em casa de Boa terepente eu dormi.

Eu estava sonhado eu no campo jogando futebol meu time era o Brasil

Eu fiz o gol a torcida começo fala fabricio melhor do muito, fabricio o melhor do munto

Eu acordei o pai o pai

– filho seu pai não está

– o mãe a onde ele esta mae

– filho ele foi compra pão

– tabom mae

– quando ele (?) eu de chamo

Eu fui joga no meu celular um jogo

– filho Seu pai chego

– O pai

– fala filho

– O pai eu sonhei eu joganto futebol meu time era do Brasil

– Nossa filho que legal

– é ne pai

– e

– eu vou jogar bola

Ai gente vamos vamos joga Vamos eu fiz 3 gol lindo

– ai pai vou dormi

– Vai la filho

– Vou dormi mãe

– Vai la filho

## A1 - Texto 2.2:

### O menino sonhador

Eu estava em casa de ~~Boa~~ ~~terepente~~ eu dormi. ~~assistindo~~ TV, e ~~adormeci~~. ~~Sonhei~~ que era um grande jogador e jogava na Seleção Brasileira.

~~Eu estava sonhado~~ eu no campo jogando futebol meu time era o Brasil

No sonho eu fazia um grande ~~Eu~~ fiz o gol e a torcida ~~começo~~ comemorava gritando o meu nome "Fabrício, Fabrício ~~fala fabricio~~ o melhor jogador de ~~muite~~, fabricio o melhor do mundo".

Eu acordei enorme vontade de contar para o meu pai ~~e pai~~, o meu Sonho mas ele não estava.

— filho seu pai não está

— o mãe a onde ele esta mae

— filho ele foi compra pão

— tabom mae

— quando ele (:) eu de chamao

Eu fui joga no meu celular um jogo

— filho Seu pai chego

— O pai

— fala filho

— O pai eu sonhei eu joganto futebol meu time era do Brasil

— Nessa filho que legal

— é ne pai

— e

— eu vou jogar bola

Ai gente vamos vamos joga Vamos eu fiz 3 gol lindo

— ai pai vou dormi

— Vai la filho

— Vou dormi mãe

— Vai la filho

Então fiquei imaginando que para eu realizar um(?) sonho preciso de muito empenho e determinação.

E tenho certeza que com muito esforço, força de vontade irei realizar o meu sonho.

Na primeira produção textual da segunda sequência didática (Anexo 17), percebe-se que **A1** tenta não cometer falhas com a segmentação do texto em parágrafos, faz uso do travessão e procura redigir com letra maiúscula o início de cada período, o que pode ser considerado um avanço em relação ao primeiro texto da sequência anterior. Visualmente o texto parece estar bem organizado, mas, ao lê-lo, observa-se que **A1** parece ter descuidado do assunto do texto, pois apresenta uma sequência de diálogos que fica inacabada.

Na retextualização do texto (Anexo 18), **A1** exclui todos os travessões e narra em 1ª.pessoa.O substantivo próprio, seu nome, grafado com letra minúscula, é corrigido na versão final. (“fabrício/Fabrício).

Embora a composição do texto de **A1** não tenha seguido plenamente a comanda de se iniciar com um relato (passeio à USP), percebe-se uma reflexão nos dois últimos parágrafos da versão final de sua produção.

Além disso, **A1** usou uma estratégia interessante ao explorar o sentido da palavra “sonho”. Ele inicia empregando denotativamente o termo sonho, aquele que se tem ao adormecer e migra, na versão final, para o sentido conotativo: o sonho no sentido de projeto, de se almejar algo. A percepção dos significados dessa palavra e a aplicabilidade adequada no contexto da sua produção, indicam uma reflexão e, também, a consciência por parte de **A1** da versatilidade da língua em uso, desde que seus usuários a percebam.

Observa-se também a importância da questão da paternidade presente em todas as produções textuais de **A1**. A figura do pai parece ser fundamental para ele.

Por fim, destaca-se a ocorrência da palavra “munto” tanto para representar o vocábulo “muito”, como “mundo”, o que pode ser justificado por razões de fonética e fonologia. No caso de “muito”, ocorre uma nasalização que se sobrepõe ao apagamento do glide. E a troca da consoante *d* por *t* deve-se ao fato de ambas serem oclusivas alveolares e apresentarem o mesmo ponto de articulação. Processo similar ocorreu com a palavra “vontade” grafada com dois “d” na versão final do texto.

Cabem, desde já, dois comentários. Por um lado, é evidente que um aluno do 7º.ano em condições sociais e de ensino ideais já deveria ter suprimido esse tipo de lacuna. Por outro, é visível o progresso no aperfeiçoamento da escrita e, de modo geral, na sua produção textual.

Lamentavelmente, **A1** interrompeu o processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de sua produção escrita. Como já explicitado anteriormente, ele não

produziu uma crônica de acordo com a proposta da sequência 03, mas a cópia de um trecho de algum *site* que não foi indicado (Anexo 19). Desde o início do ano, **A1** tem demonstrado um comportamento arreado e descompromissado com os estudos. Essa postura talvez seja decorrente de ocorrências de sérios problemas na sua família, segundo informações que chegaram à escola. Quando foi chamado para uma conversa, e lhe foi explicado que ele deveria ter feito uma crônica, o aluno respondeu que só entregou o “trabalho” porque queria uma “desculpa” para passar a tarde numa *lan-house* da comunidade. Houve tentativas de persuadi-lo, e de incentivá-lo, mas os esforços foram em vão.

Impossível deixar de constatar que a escola é apenas parte do processo de formação dos jovens. Seria necessário contar com a parceria da família e do meio social.

#### **3.4.2- O percurso do aluno A2**

Passamos agora à leitura e análise das produções do aluno **A2**, após a primeira sequência didática, nas quais será perceptível o tom de humor, presente no gênero crônica narrativa. Como no caso anterior, também ficam evidentes as marcas da língua falada na primeira produção.

**A2 - Texto 1.1:****No Estadio**

Eu estava no estádio assistindo o jogo e o Homem ia fazer o gol e a abelha picou ele e ele não conseguiu fazer o gol e o outro time aproveitou e pegou a bola e fez o gol mais o outro time falo que foi falta e o outro falo que não foi e eles ficou brigando e acabou o jogo e eles desidiu que nenhum time ganhou.

**A2 - Texto 1.2:****No Estadio**

**Certo dia, eu** ~~Eu estava~~ **com minhas amigas** ~~no estádio~~ assistindo o jogo e o Homem **jogador** ia fazer e **um** gol.

~~e a~~ **Mas uma** abelha picou ele e ele não conseguiu **conseguiu** fazer o gol. ~~e o~~ outro time aproveitou e pegou a bola e fez o gol mais o outro time

**E o time que estava perdendo** ~~fale~~ **falou** que foi falta e o outro ~~fale~~ **falou** que não foi e eles ~~ficou~~ **ficaram** brigando **o tempo todo**.

~~e acabou~~ **Acabou** o jogo e **o juiz decidiu** ~~eles desidiu~~ que nenhum time ganhou.

Assim como **A1**, **A2** não fez um texto com a paragrafação adequada na sua primeira versão (Anexo 20) da primeira sequência didática. Observa-se que há uma tentativa de se aproximar do gênero crônica pela nuance do humor.

Na versão inicial, como já foi dito, há marcas evidentes da língua falada: ausência de paragrafação e de pontuação; nenhum travessão indicando fala; problemas de concordância. Na retextualização houve mudanças.

Na retextualização (Anexo 21) observa-se que **A2** acrescenta informações importantes, como marcas temporais (“Certo dia”/ “o tempo todo”), adjuntos (“minhas”/“um”/etc.), e conectivos (“Mas”/“E”). Alguns desses elementos eram lembrados nos “boxes” escritos na lousa. Além disso, são itens que foram resgatados pelo professor já nas etapas anteriores, como objeto de reflexão, durante a leitura de produções de outros autores, assim como momentos de reescrita coletiva.

Cabe observar que o estudante conseguiu empregá-los de forma adequada, garantindo, assim, a coesão textual.

Além disso, há trocas lexicais pertinentes como “jogador” em vez de de “Homem”, “juiz” no lugar de “eles”.

**A2** não retificou na versão final a grafia de “estadio”, mesmo com a orientação de checar o dicionário.

Percebe-se, também, o aperfeiçoamento da escrita no que se refere à concordância verbal, outro ponto muito explicitado e cobrado pelo professor.

Por fim, **A2** procura criar uma situação inusitada em seu enredo (uma abelha que pica um jogador prestes a fazer um gol), o que pode ser considerado uma busca por uma nuance de humor no texto e, ainda, uma marca de autoria.

O próximo passo consiste na leitura e análise da segunda produção e respectiva retextualização de **A2**.

**A2 - Texto 2.1:****Meu sonho**

Meu nome é Eduarda, tenho 12 anos e curso o 7 ano na escola municipal Arthur Witaker.

Hoje na aula de Português, a atividade era escrever sobre sonhos.

Então comecei a pensar sobre meu sonho de me formar em medicina, me especializando em Pediatria.

Sei que para isso precisarei estudar e me dedicar muito.

Mas também sei que uma profissão como essa me fará realizar outros sonhos, Ter uma casa com minha família e ter meus filhos.

**A2 - Texto 2.2:****Meu sonho**

Meu nome é Eduarda, tenho 12 anos e curso o ~~7~~ 7º. ano na escola ~~municipal~~ **Municipal** Arthur ~~Witaker~~ **Whitaker**.

Hoje na aula de Português, a atividade era escrever sobre sonhos.

Então comecei a pensar sobre meu sonho de me formar em medicina, me especializando em Pediatria.

Sei que para isso precisarei estudar e me dedicar muito.

Mas também sei que uma profissão como essa me fará realizar outros sonhos, ~~Ter~~ **ter** uma casa com minha família e ter meus filhos.

Na versão inicial de **A2** (Anexo 22), o aspecto formal apresenta-se bem organizado, sugerindo que a autora tem certo domínio da escrita. Não ocorreram falhas de segmentação dos parágrafos, tampouco deslizes de ortografia, o que pode ser considerado um avanço de aprendizagem, provavelmente decorrente de experiências anteriores.

Percebe-se, contudo, que **A2** atendeu, de modo muito simples, à proposta de criação de uma crônica, a partir do relato de uma experiência e seguida de uma reflexão.

O texto manteve-se na perspectiva de relato dos planos pessoais, planos futuros, projetos, que mostram certa capacidade de abstração por parte da aluna.

Já como produto final da segunda sequência didática (Anexo 23), **A2** parece ter regredido, distanciando-se dos aspectos do gênero crônica, e a principal hipótese por isso deve-se à falha e à fragilidade da sequência didática 2, como já exposto anteriormente. A versão 2 traz poucas alterações, sem sugerir um processo detalhado de retextualização.

Passemos à terceira produção da mesma autora.

## A2 - Texto 3.1:

### Vidas destruídas por drogas

Teve uma vez que estava saindo da Escola para ir para a casa, e no meio do caminho vir varias pessoas em um grupinho de amigos na praça fumando e olhei ficsamente para eles e no caminho de casa fiquei pensando como essas pessoas sentem prazer de fumar tanto.

Muitas pessoas de bem com a vida, trabalhava, estudava, tinha uma boa família e foi parar neste caminho das Drogas, e muitas das vezes eles utiliza droga por curiosidade, influência de amigos ou até mesmo da família, vontade, desejo e dificuldade em enfrentar e ou aguentar situações dificeis, habito, dependencia(comum), servir de estimulantes, facilidades de acesso e obtenção e etc.

## A2 - Texto 3.2:

### Vidas destruídas por drogas

Teve uma vez que **eu** estava saindo da escola para ir para a casa, e no meio do caminho ~~vir varias~~ **vi várias** pessoas em um grupinho de amigos na praça fumando e olhei ~~ficsamente~~ **fixamente** para ~~ele e~~ **e eles** ~~no caminho de casa~~ fiquei pensando como essas pessoas sentem prazer de fumar tanto...

Muitas pessoas de bem com a vida, trabalhava, estudava, tinha uma boa família e foi parar neste caminho das Drogas.

**E por que?** ~~e muitas~~ Muitas das vezes eles utiliza **os jovens buscam** as droga **drogas** por curiosidade, ~~influência~~ **influencia** de amigos ou até mesmo da família, vontade, desejo e dificuldade em enfrentar e ou aguentar situações ~~dificeis~~ **dificies**, ~~habito, dependencia~~ **dependência** (comum), **e para** servir de estimulantes, ~~facilidades de acesso e obtenção e etc.~~ **entre outros. É muito triste isso.**

Ao se analisar as produções escritas de **A2** (Anexos 24 e 25) consequente das atividades da terceira sequência didática (“Coisas da vida”), observa-se que há uma construção que contempla, de forma simples, os aspectos da crônica relacionados à abordagem de um tema do cotidiano, a presença de uma reflexão e um esboço de conclusão.

Dentre os temas propostos, **A2** optou por escrever sobre “drogas”, assunto marcante no cotidiano desses alunos. Já no primeiro olhar, percebe-se que a questão da falha de paragrafação não ocorre mais desde a primeira retextualização realizada ao longo das atividades do ano passado.

Os textos de ambas as versões iniciam por um pequeno relato de experiência, marcado linguisticamente pelo uso das formas verbais no pretérito perfeito e imperfeito. A seguir, percebe-se uma progressão do relato em direção à reflexão, marcada pelo uso do presente do indicativo.

Quanto à ortografia e concordância - verbal e nominal-, observa-se que, na prática de retextualização, **A2** percebe algumas falhas e faz as devidas correções. Como na palavra “fixamente”, grafada em um primeiro momento com “cs” (“ficsamente”), alternativa encontrada pela aluna para a reprodução escrita desses sons. Há também a alteração da escrita das palavras “díficeis” (anteriormente grafada sem o acento) para “dificies” e ausência, na reescrita, do acento circunflexo na palavra “influência”, o que pode ter ocorrido por um instante de desatenção, como se percebe na troca que ocorre na versão final das palavras “e” e “eles” (“fixamente para ele e eles”). Além disso, **A2** suprime do texto final, no último parágrafo, repetições e palavras que não eram coerentes com a ideia encadeada nesse trecho.

Observa-se também uma escolha lexical precisa, quando aponta os motivos pelos quais os jovens utilizam drogas, o que pode ser considerado uma ampliação do repertório de **A2**, se comparada às suas primeiras produções.

Vale ressaltar as inclusões de uma pergunta, no início do último parágrafo, e da sentença final (*E por que? / É muito triste isso.*) como forma de envolver o leitor e marcar a posição crítica do autor.

Como nas etapas anteriores, **A2** contou com a mediação e apoio do professor em todo processo de produção. Embora ainda haja um longo percurso a se cumprir, para a aquisição de um maior domínio e perfeição na sua escrita, pode-se considerar que houve progressos significativos.

### **3.4.3- O percurso do aluno A3**

O aluno **A3** chamou a atenção pelo seu empenho em participar de todas as etapas da primeira sequência didática (Anexos 26 e 27). Sempre muito atento, procurou esclarecer dúvidas.

### A3 - Texto 1.1:

#### Futebol e Humildade

Um certo dia, as 16:30hs, houve um jogo entre Brasil x Argentina. Como sempre, o grande e famoso Neymar .Jr estava jogando.

O garotinho de 8 anos de idade assiste ao jogo.

– Mãe, mãe, vem aqui o jogo já vai começar, e não esquece a pipoca.

– Tá certo filho, já estou indo.

Um menino tão feliz vendo o ídolo jogar.

Se passaram alguns anos e o menino cresce, e é chamado para treinar em uma escolinha de futebol. Só que ele nem imagina quem o chamou.

Chegando no treino, o garoto vai ao vestiário. Quando volta, dá de frente com o seu ídolo e não aguentou, chorou tanto que nem conseguia falar.

Não foi um simples choro, mas sim um choro de alegria, felicidade. Diz Neymar Jr

– Vamos treinar?

### A3 - Texto 1.2:

#### Futebol e Humildade

Um certo dia, ~~as 16:30hs~~, houve um jogo entre Brasil x Argentina. Como sempre, o grande e famoso Neymar .Jr estava jogando.

O garotinho ~~de 8 anos de idade~~ assiste **que assistia** ao jogo:

– Mãe, mãe, vem aqui o jogo vai começar, e não ~~esquece~~ **esqueça** a pipoca.

– Tá certo, ~~filho~~ já estou indo.

Um menino tão feliz vendo o ~~ídolo~~ **ídolo** jogar.

Se passaram alguns anos e o menino cresce, e é chamado para treinar em uma escolinha de futebol. Só que ele nem imagina quem o chamou.

Chegando no treino, o garoto vai ao vestiário, **e quando** ~~Quando~~ volta, dá de frente com o seu ídolo e **,** não aguentou, chorou tanto que nem ~~conseguia~~ **conceguia** falar.

Não foi um simples choro, mas sim um choro de alegria, felicidade.~~Diz,~~ **disse** Neymar Jr :

– Vamos treinar ?

Já na primeira versão, o aluno **A3** organiza espacialmente sua produção de modo adequado. Usa paragrafação, pontuação e indicação correta de diálogos.

Observa-se que há uma tentativa de aproximação com o gênero crônica ao tentar um final surpreendente.

Após a retextualização do texto, notam-se alterações sobretudo na adequação verbal quanto ao tempo, modo e pessoa (“assistia” em vez de “assiste”; “esqueça” no lugar de “esquece” e “disse” substituindo “Diz”).

Observa-se uma hipercorreção da palavra “conseguiu”, grafada corretamente na primeira versão do texto e “corrigida” de modo equivocada na versão final.

Fica evidente que o sonho imaginado por **A3** tem conexão com o tema preferido dos garotos dessa faixa etária, na comunidade em que ele vive. A presença do ídolo junto ao herói da crônica ilustra o agenciamento e a autoria desse estudante.

Examinemos, na sequência, a segunda produção do mesmo aluno.

### A3 - Texto 2.1:

#### O Meu sonho

O meu sonho é ser um médico de criança “pediátra” quero poder ajudar as crianças que não tem boas condições finansceras, quero conhecer o Neymar Jr gosto muito de, um dia eu sonhei que eu era sobrinho dele e todo o dia eu ia na casa dele jogar bola, jogar vídeo-game, e conhecia ele, eu quero muito trabalhar, ter um filho que eu já até pensei no nome “Ronaldo” para homenagiar o meu padrinho que faleceu quando eu ainda era pequeno, queria muito ter ele de volta, amo muito ele, ainda não sei onde ele esta enterrado mais vou descobrir.

### A3 - Texto 2.2:

#### ~~O Meu sonho~~ Meus sonhos

O meu sonho é ser ~~um médico de criança~~ um pediatra pois quero poder ajudar as crianças que não tem boas condições finaceras.

Quero também conhecer o Neymar Jr, gosto muito dele. Um dia eu sonhei que eu era sobrinho dele e todo dia eu ia na casa dele, jogar bola, jogar vídeo-game e ~~conhecia ele~~.

E outra coisa com que sonho ~~eu quero muito~~ e trabalhar, ter um filho que eu ja até pensei no nome, Ronaldo, para homenagiar o meu padrinho que faleceu quando eu ainda era pequeno. Queria muito ter ele de volta, amo muito ele, ainda não sei onde ele está enterrado ~~mais~~ mas vou descobrir.

Como foi já mencionado anteriormente, o tema da segunda sequência didática parece ter sensibilizado mais os estudantes e isso repercutiu nas produções textuais. Houve uma dificuldade dos alunos “se colocarem” no texto, e com **A3** não foi diferente. E pela fragilidade de tal proposta (da falta de leituras de crônicas a uma comanda mais clara e objetiva), o texto de **A3** distancia-se do gênero crônica.

Nota-se ainda, na primeira versão da produção da segunda sequência, principalmente, um recuo no que diz respeito à estruturação do texto em parágrafos (Anexo28).

**A3** não seguiu plenamente a proposta e seu texto se manteve no relato de planos pessoais, que, de certo modo, não deixam de ser sonhos e desejos. Mesmo assim houve um aperfeiçoamento da escrita após o trabalho de revisão (Anexo 29).

Formalmente, observa-se que o texto foi segmentado em parágrafos. Além disso, houve a inserção de conectivos fundamentais para a compreensão do texto.

Também pode-se notar a precisão lexical na eliminação da repetição conceitual da primeira linha do texto: onde estava “um médico de crianças ‘pediátra’ houve a troca por “ um pediatra”.

Por fim, observa-se que as mudanças se deram no plano da correção ortográfica e estrutural, o que comprova o valor positivo da prática de retextualização. O aluno parecia estar apto a chegar mais próximo de uma crônica, se tivesse tido melhores condições para sua produção. Como se prendeu ao relato de expectativas futuras, seu trabalho pendeu mais para o projeto do que para o sonho.

Chegou a vez da terceira produção do aluno que selecionou o tema *bullying*.

### A3 - Texto 3.1:

#### O Bullyng

O bullyng é causado quando há pessoas racistas ficam humilhando, batendo, zuando as pessoas de cor de pele escura e as mais “gordinhas”.

Na escola Arthur Witaker temos varias causas de Bullying, por exemplo a dos meninos do 8º.ano.Os meninos, Sergio, João e o “chefão” Eduaro tem custulme de fazer bullyng com o Rian o gordinho e moreno das sala, todos os dias tem briga nessa turma dos valentões com o gordinho moreno Riam. Os meninos valentões ficaram chingando e batendo no Rian por conta da cor de pele e por ele ser gordinho, todos os dias os mesmos gestos de Bullying:

– Seu “gordo” “preto”, tampa de Boeiro!

E o menino chateado responde:

– Por favor seus valentões parem de me chingar.

Furiosos, os valentões se levantam e começam a espancar o Rian intensamente.

A professora Gabriela se irrita e chama a diretora para resolver o problema e punir os valentões. A diretora liga para as mães dos valentões avisando da punição dos seus filhos!

Se passam os sete dias de punição e os valentões voltam a fazer tudo de novo.

### A3 - Texto 3.2:

#### O Bullyng-Bullung

O bullyng é causado quando há pessoas ~~racistas~~ preconceituosas que ficam humilhando, batendo, “zuando” as pessoas de cor de pele escura e as mais gordinhas.

Na escola Arthur ~~Witaker~~ Whitaker temos ~~varias~~ várias causas de Bullying, por exemplo a dos meninos do 8º.ano.Os meninos, Sergio, João e o “chefão” ~~Eduaro~~ Eduardo tem ~~eustume~~ costume de fazer bullyng, com o Rian, o gordinho e moreno das sala., ~~todos~~ Todos os dias tem briga nessa turma dos valentões com o gordinho e moreno Riam. Os ~~meninos valentões ficaram chingando e batendo no Rian por conta da cor de pele e por ele ser gordinho,~~ todos os dias os mesmos gestos de Bullying bullyng:

– Seu “gordo” “preto”, tampa de ~~Beeiro~~ boeiro!

E o menino chateado responde:

– Por favor seus valentões parem de me ~~chingar~~ xingar.

Furiosos os valentões se levantam e começam a ~~espancar~~ espancar o Rian intensamente.

A professora Gabriela se irrita e chama a diretora para resolver o problema e punir os valentões. A diretora liga para as mães dos valentões avisando da punição dos seus filhos!

Se passam os sete dias de punição e os valentões voltam a fazer tudo de novo...

Na sequência seguinte, o aluno demonstrou desenvoltura ao escrever. Compôs a primeira versão de seu texto (Anexo 30) de forma rápida, se comparado aos demais colegas.

O texto de **A3** inicia-se com uma tentativa de conceituação do termo *bullying*. Observa-se que o aluno não grafou corretamente essa palavra em nenhum momento. Em seguida, passa-se para uma mistura de relato de experiência com uma narrativa ficcional sobre o tema.

A primeira versão está espacialmente bem organizada. Apresenta parágrafos e pontuação, além das marcas indicadoras de diálogo.

Quanto ao assunto, o texto limita-se a relatar fatos ocorridos na escola, sem complementá-los por uma reflexão mais aprofundada prevista no arremate da crônica.

Na passagem de uma versão para a outra (Anexo 31), no primeiro parágrafo, o aluno substitui a palavra “racistas” por “preconceituosas”, adequando positivamente a escolha lexical.

No segundo parágrafo, **A3** suprime uma sequência de repetições de palavras e ideias (“Os meninos valentões ficaram chingando e batendo no Rian por conta da cor de pele e por ele ser gordinho, todos os dias os mesmos gestos de Bullyng”), mas mantem a expressão “todos os dias”, que intensifica o significado da narrativa do sofrimento diário do menino que sofre *bullying*.

**A3** também faz algumas correções ortográficas em sua revisão, com a mediação do professor e consultas ao dicionário.

Com relação às características da crônica, verifica-se que **A3** as contempla de forma simples em seus dois textos. O tema abordado faz parte do cotidiano do aluno, há uma sequência de fatos, mas a reflexão é superficial.

É possível percebê-la com mais evidência quando **A3**, na retextualização do texto, acrescenta reticências no fim do último parágrafo, deixando o final em aberto. De certa forma, ocorre um progresso em relação à versão anterior.

Ao se comparar os textos já elaborados por esse aluno em todas as sequências, constata-se que há um aprimoramento na escrita e um possível caminho de evolução no que diz respeito aos aspectos do gênero crônica.

#### **3.4.4- O percurso do aluno A4**

Acompanhemos, na sequência, o processo do aluno **A4**.

**A4-Texto 1.1:****O sonho de João**

Futebol esse é um simples nome causa muitas confusões, más também muitos risos e comemorações. E o sonho de muitos meninos é se tornar um grande jogador, agora iremos ver esse sonho se tornar realidade, eu irei contar a história de João, ele era um menino pobre más tinha um grande coração e um dia numjogo no campinho ele disse aos amigos:

– Um dia irei me tornar um grande jogador, irei ser o melhor de todos.

Os amigos gozaram dele e disseram:

– Ah! Mas só se for um milagre.

– Pois vocês irão ver!

todos foram embora e João ficou no campo batendo uma bolinha.

– Aqueles meninos vão ver eu vou ser o melhor de todos.

Um técnico de um clube que passava ali viu João jogando e achou ele muito bom.

– Ei menino venha até aqui!

– O senhor me chamou?

– Sim. Eu vi você jogando, e agora quero fazer uma pergunta.

– Pode falar

– Você quer ser jogador do Corinthians?

– Claro que sim é o meu sonho!

– Então amanhã começa o seu treino.

João ficou muito feliz e foi logo se arrumar.

No dia seguinte o técnico veio buscar João.

– Nossa! Como é grande aqui!

E ele começou a treinar, a cada dia ele ficava melhor, jogava em jogos, ganhava muito dinheiro, até que um dia ele arrumou sua casa.

E um dia ele foi eleito o melhor do mundo, os seus amigos não acreditaram.

Hoje ele é o melhor do mundo, agora ele tem uma vida melhor.

## A4-Texto 1.2: O sonho de João

Futebol ... esse **Esse** é um simples nome **que** causa muitas confusões, ~~más~~ **mas** também muitos risos e comemorações. E o sonho de muitos meninos e **é** se tornar um grande jogador ~~., agora iremos ver esse sonho se tornar realidade, eu irei contar a história de~~

João, ~~ele~~ era um menino pobre mas tinha um grande coração e ~~um dia~~ **certa vez**, num jogo no campinho ele disse aos amigos:

– Um dia irei me tornar um grande jogador, ~~irei ser~~ **serei** o melhor de todos.

Os amigos ~~gozaram dele e disseram~~ **para gozarem dele disseram**:

– Ah! Mas só se for um milagre.

– Pois vocês irão ver!

~~todos~~ **Todos** foram embora e ~~joão~~ **João** ficou no campo batendo uma bolinha.

– Aqueles meninos vão ver! ~~eu~~ **Eu** vou ser o melhor de todos.

Um técnico de um clube que passava ali, viu ~~joão~~ **João** jogando e achou ele muito bom.

– Ei menino, venha até aqui!

– O senhor me chamou?

– Sim. Eu vi você jogando, e agora quero fazer uma pergunta. **Você quer ser jogador do corinthians?**

– Pode falar

– Claro que sim é o meu sonho!

– Então amanhã começa o seu treino.

João ficou muito feliz.

No dia seguinte, o técnico veio buscar ~~joão~~ **João**.

– Nossa! Como é grande aqui!

E ele começou a treinar, a cada dia ele ficava melhor ~~, jogava em jogos,~~ **Jogava** em **campeonatos** ~~jogos,~~ ganhava muito dinheiro, ~~até que um dia ele arrumou e conseguiu a~~ sua casa.

Um dia ele foi **então** eleito o melhor **jogador** do mundo ~~e~~ ~~es~~ seus amigos não acreditaram.

~~Hoje ele é o melhor do mundo, agora ele tem uma vida melhor.~~

**Enfim**, tudo é possível **para quem sonha**

Na produção textual consequente da primeira sequência didática, **A4** demonstrou muita desenvoltura ao escrever e optou por tratar do tema Futebol com foco narrativo em 3ª. pessoa (Anexo 32).

Já na primeira versão – com paragrafação e pontuação adequadas -, nota-se que o texto tem início com uma reflexão sobre o tema, um processo autoral que antecipa para a primeira parte o que era expectativa da parte final.

Na retextualização (Anexo 33), **A4** retira um trecho no primeiro parágrafo no qual se dirigia ao leitor (“agora iremos ver esse sonho se tornar realidade”) e o único trecho em que utiliza 1ª. pessoa, talvez por perceber que esses recursos foram empregados apenas uma vez, não acompanhando a condução restante do texto, ou seja, haveria o risco de não estabelecer uma unidade, ou relação com os demais elementos do texto. A retificação garantiu a coerência do conjunto.

Quanto à ortografia, **A4** utiliza corretamente o substantivo próprio ao corrigir a grafia da palavra “João” na retextualização, embora o mesmo não ocorra com a palavra “Corinthians”.

Examinemos, agora, a segunda produção de **A4**.

#### A4-Texto 2.1:

##### Meu sonho

Bom muitas pessoas dizem que, sonho é bobagem, não existe ou que não faz sentido, sonhar é uma coisa que faz bem pra todos. O sonho ensina a sempre ter esperança e fé, não importa O que digão nunca desista do seu sonho por mais bobo ou idiota que ele seja.

Como toda adolescente eu tenho um sonho, sonho de ter um menino que me ame, que se case comigo e que sempre me apoie em tudo. Ter filhos e um apartamento, me casar (numa praia) e ter uma linda lua de mel.

Me formar em medicina e dar uma vida melhor aos meus pais.

“Sonhar nunca desistir, ter fé pois facil não é”

#### A4-Texto 2.2:

##### Meu sonho

~~Bom~~ Muitas pessoas dizem que, sonho é bobagem, não existe ou que não faz sentido, **mas** sonhar é uma coisa que faz bem ~~pra~~ **para** todos.

O sonho ensina a sempre ter esperança e fé, não importa ~~O~~ **o** que ~~digão~~ **digam**, nunca desista do seu sonho por mais bobo ou idiota que ele seja.

Como toda adolescente eu tenho um sonho, sonho de ter um menino que me ame, que se case comigo e que sempre me apoie em tudo. Ter filhos e um apartamento, me casar (numa praia) e ter uma linda lua de mel.

Me formar em medicina e dar uma vida melhor aos meus pais.

“Sonhar, nunca desistir, ter fé pois ~~faeil~~ **fácil** não é”

Como produto da segunda sequência didática, observa-se que **A4** fez um percurso inverso ao proposto: inicia o texto com uma reflexão e depois parte para o anúncio de suas perspectivas pessoais (Anexos 34 e 35). Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são *relativamente estáveis*. Ao fazer esse percurso de criação, **A4** ilustra a instabilidade do gênero crônica e introduz uma marca de autoria e agenciamento. Também pode-se considerar a questão do estilo. Bakhtin propõe uma aliança entre estilo e gênero discursivo, postulando que o "estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso" (BAKHTIN, 1997, p.283), por isso o estilo comporta opções individuais do autor, embora as escolhas estilísticas se ajustem ao gênero discursivo e possam se valer de elos dialógicos. Portanto, ao optar por iniciar os seus textos com uma reflexão, **A4** insere uma marca estilística e autoral à sua produção, já na primeira versão.

De maneira geral, ocorreram poucas mudanças após a retextualização.

A marca da oralidade ("Bom") foi retirada na versão final do texto.

Houve o acréscimo da conjunção adversativa "mas", o que esclareceu o sentido de oposição que se queria expressar.

Por fim, percebe-se que, tanto nos textos produzidos na primeira sequência didática, como nos da segunda, foi possível observar que **A4** inicia suas produções por uma reflexão, o que lhe confere um caráter de autoria, uma vez que faz essas incursões em função de uma proposta de encaminhamento de sentidos, marcando assim um estilo em sua escrita.

Como tema para as produções da terceira sequência didática, **A4** optou por escrever sobre o tema das drogas (Anexos 36 e 37):

### A4-Texto 3.1:

#### Drogas a solução?

Muitos jovens hoje no mundo, se envolvem com drogas, alguns por se importarem demais com o que as outras pessoas falam, como Amy Winehouse uma jovem cantora inglesa, que estava no auge de sua carreira, muitos falavam mal sem saber que uma simples palavra poderia ter um efeito tão grande.

Amy era uma bela moça, *más*, por ter tanta droga em seu corpo acabou perdendo sua formosura e infelizmente a vida.

A droga é nada mais e nada a menos que um anti-depressivo para aqueles que buscam felicidade, *más* infelizmente essa felicidade não é duradoura e aos poucos o que te fazia feliz vai te derrubando até você perder o gosto de viver!

### A4-Texto 3.2:

#### Drogas: a solução?

**Hoje em dia, Muitos jovens hoje muitos jovens** no mundo, se envolvem com drogas. **alguns**

**Alguns** por se importarem demais com o que as outras pessoas falam, como Amy Winehouse, uma jovem cantora inglesa, que estava no auge de sua carreira, muitos falavam mal sem saber que uma simples palavra poderia ter um efeito tão grande.

Amy era uma bela moça, *más*, **mas** por ter tanta droga em seu corpo acabou perdendo sua formosura e infelizmente a vida.

A droga é nada mais e nada a menos que um anti-depressivo para aqueles que buscam felicidade, *más* **mas** infelizmente essa felicidade não é duradoura e aos poucos o que te fazia feliz vai te derrubando até você perder o gosto de viver!

**Por isso, ao invés de uma solução, a droga pode ser um grande problema na vida dos jovens.**

A versão inicial apresenta-se formalmente organizada, respeitando a paragrafação e a pontuação. Além de apresentar deslizes – que seriam retificados na retextualização -, limita-se ao relato, sem apresentar uma reflexão – o que também é objeto de reformulação na versão 2.

Na passagem de um texto para o outro, **A4** adequa a pontuação do seu título ao acrescentar os dois pontos. Por se tratar de uma pergunta (“ Drogas: a solução?”), pode-se considerar a tentativa de chamar a atenção do leitor e motivar a leitura da crônica.

Não há muitas falhas em relação à ortografia, concordâncias e estrutura composicional do texto.

No trecho “(...)o que te fazia feliz vai te derrubando até você perder o gosto de viver!”, , o estudante direciona-se diretamente ao leitor do texto, no caso o professor e, possivelmente, também os colegas. Como já mencionado anteriormente, a questão da interlocução foi um ponto que não sofreu ampliação, como tinha sido previsto na primeira fase desta pesquisa. Mesmo incentivados pelo professor, os alunos recusaram-se a divulgar os seus textos em outros espaços. Mesmo assim, percebe-se que há um vislumbramento de outros possíveis leitores.

Com relação à adequação ao gênero crônica, o texto contempla um assunto ligado ao cotidiano do estudante. Pode-se considerar, também, que há uma mudança no formato composicional dessas produções, se comparadas às anteriores. **A4** parte do narrativo para chegar a certo caráter argumentativo. Não chega a ser uma crônica argumentativa, mas faz um movimento nessa direção. A argumentação é trabalhada do ponto de vista da razão e da emoção. Traz um exemplo de uma experiência com um final trágico (a morte de uma cantora, na juventude pelo excesso do consumo de drogas) e tenta persuadir o leitor quanto aos aspectos negativos do consumo de drogas.

Ao acrescentar uma conclusão reflexiva e opinativa na sua retextualização, a questão da argumentação evidencia-se ainda mais, numa possível busca de adesão do leitor.

Por fim, pode-se considerar que **A4** é um estudante que apresentou um bom desempenho na realização das três sequências didáticas e que está em um caminho de possível aprimoramento da sua prática escrita e ampliação nos aspectos do gênero crônica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E APONTAMENTOS

Este trabalho consistiu em problematizar uma questão urgente no âmbito das aulas de Língua Portuguesa do ensino público e, provavelmente, também do privado: a inadiável necessidade de um novo tratamento à abordagem da produção textual na sala de aula.

O objetivo desta pesquisa foi a proposta de produção textual do gênero crônica narrativa, não só para levar os alunos a ler e produzir textos desse gênero, como estratégia para motivar o aperfeiçoamento da escrita dos alunos e estimular o agenciamento e a conseqüente ampliação da auto-estima dos estudantes.

Segundo Coelho (2009), “Na crônica, há originalmente a relação da esfera literária com a jornalística, a função informativa articulada à função reflexiva, crítica ou permeada pelo humor - característica ligada intimamente ao estilo do autor. (COELHO, 2009, p.69). A crônica é um gênero que se aproxima do cotidiano das pessoas, que parece dialogar com o leitor e, por isso, foi escolhida a sua utilização em sala de aula, visando a contribuir de maneira significativa para as práticas de produção textual, considerando todos os aspectos e objetivos pertinentes a esse tipo de atividade.

Advindos de uma situação social desfavorecida, os estudantes refletem, na escrita, a precariedade de uma formação escolar excludente que não os enxerga como sujeitos ativos e com voz própria.

É função da escola ensinar a ler e a escrever, sobretudo nas aulas de Português. Com essa certeza, procurou-se desenvolver uma proposta que fosse ao encontro dos documentos oficiais e contemplasse a transferência da teoria para a prática, por meio de uma atuação pedagógica direta e significativa na sala de aula.

Se os estudantes são considerados agentes da escrita, a sala de aula deve ser um espaço democrático para que essa perspectiva se efetive. Por isso, neste trabalho, pretendeu-se criar uma relação interativa e dialógica entre o professor e o aluno, assim como entre aluno e aluno, nas práticas de escrita e retextualização.

Dominar os recursos linguísticos necessários para uma produção escrita proficiente e refletir sobre o próprio texto são os desafios a serem superados pelos estudantes. Nesse sentido, afirma Geraldi (1991):

(...)pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sígnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas. (GERALDI,1991,p.03)

As condições de realização e aplicação das sequências didáticas propostas neste trabalho não foram as ideais, mas, reais. É preciso deixar claro que não teria sido possível desenvolver nenhuma aplicação didática que não levasse em conta o contexto do entorno da escola e a condição social e familiar dos alunos. Como a maioria das escolas públicas do país, o contexto social é de pobreza. Há muitos alunos indisciplinados, que dificultam a atuação do professor e a aprendizagem dos colegas. Muitas vezes o trabalho é realizado de forma isolada, ou seja, um professor, sozinho, atua teimosamente, no esforço de promover um espaço e um tempo de ensino e aprendizagem significativos.

Foi notória, em uma das etapas, a constatação de que teria sido desejável a leitura de um maior número de exemplos de crônicas, para que os estudantes fossem melhor preparados para alcançar os objetivos esperados.

Após essa percepção, na etapa seguinte que deu prosseguimento ao trabalho, a pesquisa foi redirecionada para a realização de práticas de produção textual, utilizando, novamente, como estratégia pedagógica, o trabalho com sequência didática. A mudança foi positiva, pois contemplou a leitura de mais exemplos de crônicas e tornou mais abrangente a familiaridade dos alunos com o gênero. Consequentemente, houve um nítido progresso nos textos dos estudantes e, concomitantemente, foi possível estimular o agenciamento.

Ao mencionarmos “progresso”, necessário se faz considerar as condições do contexto e as inevitáveis limitações do sucesso obtido. Os alunos evoluíram positivamente, em relação a eles próprios. Impossível comparar seu desempenho – em qualquer das etapas - ao rendimento de turmas que vivam em situação social e familiar mais favorável que a deles.

Orlandi (1984) já vislumbrava a ideia de que a leitura é parte constituinte do processo de produção escrita, uma vez que fornece “matéria prima” para o texto que será criado, ou seja, pode auxiliar ao se pensar sobre “o que escrever”. Além disso, a leitura de exemplos diversificados de um gênero textual pode contribuir para o “como se escrever”. A análise cuidadosa tanto dos exemplos lidos, quanto das produções

discentes busca evidenciar as características e a linguagem do gênero, levando os alunos a perceber os efeitos de sentido produzidos pelos recursos lingüísticos presentes no texto lido ou produzido.

O trabalho com sequência didática que tenha como ponto de partida atividades de leitura compartilhada, complementadas por orientação e comentários do professor faz com que os alunos - ou pelo menos parte deles-, passem a ler e compreender melhor os textos, o que costuma se refletir no aprimoramento da escrita. Insistir na prática de retextualização é fator essencial para que isso ocorra. Nesse processo, o aluno, se for atento, tem condições de compreender com clareza os aspectos da organização do discurso e da composição do gênero

Ao se analisar o *corpus* deste trabalho, verifica-se que houve, de maneira geral, uma limitação da escrita e retextualização, a questões envolvendo a sintaxe das frases e a ortografia. Dentro do contexto, vale destacar que, embora singelo, o resultado alcançado foi positivo, uma vez que ocorreram mudanças nas produções finais. Apesar das dificuldades, vários estudantes envolveram-se com as atividades, aperfeiçoaram a habilidade de leitura e compreenderam a importância de buscar o aprimoramento da escrita.

Houve um momento muito significativo de aprendizagem: aquele em que se criaram espaços de discussão para abrir a introdução de novos temas que fossem pertinentes aos estudantes e que os motivassem a escrever. Desse modo, os alunos puderam expor seus conhecimentos, suas práticas e experiências, o que possibilitou, por meio da expressão oral, a exteriorização da realidade em que vivem e das subjetividades, cada um perante o outro. Constatou-se ser imprescindível resgatar o prazer de escrever por meio de propostas que privilegiem a vivência do aluno, ampliando, assim, suas possibilidades de expressão.

Cabe comentar um aspecto relevante que não foi possível contemplar nesta pesquisa: a ampliação dos interlocutores das produções textuais. Houve, por parte da professora, a oferta de novos suportes para os textos serem divulgados em outros espaços, atingindo novos leitores: elaboração de um mural na escola; confecção de um pequeno livro com os textos; criação de um *blog*, entre outros. No entanto, os alunos não quiseram aceitar essa sugestão. Alguns aceitaram compartilhar seu texto com outro aluno da turma: optaram, na última atividade de retextualização, por fazê-la em dupla, contando com a colaboração de um colega, livremente escolhido por eles. Mesmo assim, a divulgação dos textos restringiu-se ao professor e a alguns colegas

da sala. Resta supor que talvez esse tenha sido um primeiro passo e, no futuro, o compartilhamento dos textos possa se ampliar.

Caso eu continue como professora dessas turmas no próximo ano letivo, em que estarão cursando o 9º.ano, pretendo retomar o gênero crônica, apoiada no material das *Olimpíadas de Língua Portuguesa* e, quem sabe, até participar deste concurso, incentivando os estudantes a escreverem mais e a divulgarem os seus textos.

Por fim, retoma-se a questão do papel do professor como um agente de letramento. A prática da escrita demanda um complexo trabalho com a linguagem, e para o aluno constituir-se como um sujeito-autor, é necessário a atuação efetiva do professor. Geraldi (2011) afirma:

Para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores- ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhes a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011, p.128)

Todo o processo desenvolvido nesta pesquisa não seria possível sem a insistência e consciência do papel do professor e de sua importância como interlocutor do aluno.

Leal (2008) chama a atenção para o olhar do professor como o de um “compreendente” de todo o contexto de criação escrita do aluno e não apenas como alguém que monitora e corrige, restringindo-se apenas às questões linguísticas:

Podemos perceber, em diferentes práticas escolares, uma grande preocupação dos professores em assinalar os problemas linguísticos (aqui entendidos como gramaticais, ortográficos, estruturais) nos textos dos aprendizes, com receio de que, se assim não procederem estarão sustentando os “erros” e deixando de ensinar. O que precisamos deixar claro, no entanto, é que o “querer –dizer” do aluno não pode ser suplantado pelos “quereres” escolares que, na maioria das vezes, afastam o aprendiz da sua condição de sujeito que produz textos, inserindo-o muito mais na condição de um sujeito que produz uma “língua”. (LEAL, 2008, p.64).

O professor agente de letramento não é apenas um intermediário dos saberes, mas aquele que considera, em suas práticas pedagógicas, uma concepção social da língua, que extrapola o desenvolvimento individual de habilidades e que integra e

mobiliza todo o grupo para a construção de uma aprendizagem significativa. Exercer esse papel é algo muito desafiador.

Ainda há muito a ser feito para que as escolas públicas brasileiras, em contexto social similar, possam sanar suas dificuldades institucionais. E para que os estudantes possam sanar as próprias dificuldades. Há que desenvolver esforços para diminuir as defasagens e levar os alunos a assumir o papel de agentes, produzindo textos coesos, coerentes e significativos, simultaneamente resgatando e elevando a auto-estima.

O que posso humildemente dizer é que penso que, talvez, uma pequena semente foi lançada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, L; BARROS, D.; OKADA, A. *Moodle: estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador: EDUNEB, 2009. Referência disponível em: [http://www.lynn.pro.br/livro.php?livro\\_id=9](http://www.lynn.pro.br/livro.php?livro_id=9).
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, M. A. *Língua de Eulália. Novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editora, 2007.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemo na escola: e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BRAGA, M. L.; MOLLICA, M. C. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo; Contexto, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, P.; GRANDE, P. D. (orgs.). *Letramentos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- CAMARA JR. J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CANDIDO, A. A vida ao rés do chão. Prefácio *Para gostar de ler*. v.1, São Paulo: Ática, 1980.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- \_\_\_\_\_; ELIAS, V. M.. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARTIER, A-M. *Práticas de leitura e escrita*. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- COELHO, I. S. *Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do Ensino Fundamental II*. Tese de Doutorado, USP, 2009.

- CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Rojo e G.S. Cordeiro. 3ª.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, in: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Rojo e G.S. Cordeiro. 3ª.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FIGLIOLI, J.M. *Práticas de Letramento na Rede – Ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria*. Tese de Doutorado, USP, 2009.
- FIORIN, J.L. Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação. In: HUBNER, R. et al. *Diário de classe 3. Língua Portuguesa*, F.D.E-SEEESP, 1994.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem*. In: Em Aberto, ano 10. n.52. Brasília, 1991.
- \_\_\_\_\_. (Org). *O texto na sala de aula*. 5ª.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 8ª.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.L; BOCH, F. (orgs.) *Ensino de Língua: Representação e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- LEAL, L.F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C;

- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOLLICA, M. C. Lacunas de Letramento In: AZEVEDO, C.; SOUZA NETO, J. C. (Orgs.). *Estudos e Práticas de Alfabetização e Letramento*. 1ªed. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2012.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, M.S. *Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal*. Projeto Temático Letramento do Professor.,2005. Disponível em: [www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br), acesso em 04/03/2015.
- ORLANDI,E.P. *Significação, leitura e redação*. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada (TLA), Campinas, vol.3, 1984. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3765>. Acesso em:10/08/2016
- OSAKABE,H. Ensino de gramática e ensino de literatura. A propósito do texto de Lígia Chiappini de Moraes Leite.In: *O texto na sala de aula*.5ª.ed.São Paulo: Ática,2011.
- PERRENOUD, P. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ROCHA,G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In:VAL,M.G.C; ROCHA,G.(Orgs.).*Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – O sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica,2008.
- ROJO, R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.
- SÁ,J. *A crônica*. São Paulo:Ática,1987.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos de apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa – 8º ano. - 2. ed. rev. e atual. - São Paulo : SME, 2014*.Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/12101.pdf> , acesso em: 10/02/2016.
- VERÍSSIMO,L.F. Há quem diga que eu escrevo inglês traduzido. Conversando com Luís Fernando Veríssimo. Entrevista a Sérgio Guimarães de Sousa.In: Revista *Diacrítica* ,vol.27- nº.3,Braga, Portugal, 2013.

## Leituras feitas durante aplicação das Sequências Didáticas

- BARRETO, L. “As enchentes”. In: *Vida Urbana*. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br). Acesso em:01/03/2016
- COLASSANTI, M. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro, Rocco,1996.
- LAGINESTRA,M.A , PEREIRA,M.I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos* – São Paulo: Cenpec – Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa.
- PELLEGRINI, D. “Cada pergunta!” In: *Ladrão que rouba ladrão*. São Paulo. Ática, 2002.
- QUINTANA, M. “O leitor ideal”. In: *Porta Giratória*. São Paulo, Globo, 1988.
- TORERO,J. R. *TADEU X MARIA ANGÉLICA* . Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/tadeu-x-maria-angelica-634222.shtml>. Acesso em fev.2016
- VERÍSSIMO, L.F. “A Bola” In: *Comédias para se ler na escola*.São Paulo: Ática,2001.
- \_\_\_\_\_.”Futebol de rua”. In:*Para gostar de ler, volume 7 – crônicas 6*. Ed.18.São Paulo: Ática,2002.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Crônica A Bola

### A Bola

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

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

- Como é que liga?- Perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem nenhuma instrução?

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

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...

- Ah, então é uma bola?

- Claro que é uma bola.

- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

- Você pensou que fosse o quê?

- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “ Legal! “, de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado MONSTER BALL, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentava se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

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

- Filho, olha.

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

(VERÍSSIMO, L.F. A Bola. In: *Comédias para se ler na escola*. São Paulo: Ática, 2001.)

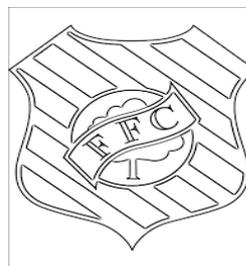
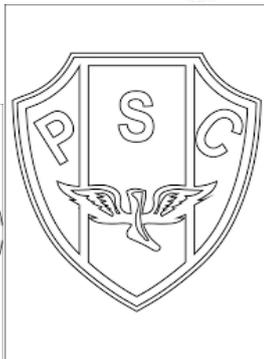
## ANEXO 2 - Informações básicas sobre a crônica narrativa

CRÔNICA : A BOLA	
PERSONAGENS	
ESPAÇO	
TEMPO	
TIPO DE NARRADOR	
ENREDO	SITUAÇÃO INICIAL
	CONFLITO
	DESFECHO
GÊNERO CRÔNICA	
O título é adequado, convidativo e tem relação com o corpo do texto?	
Estão presentes as características das crônicas no modo de relatar, na escolha das palavras, no assunto ligado ao cotidiano?	
Há comentários, reflexões ou humor?	
A crônica tem um fim inusitado?	

### ANEXO 3 - Escudos de times – substantivos próprios

#### ATIVIDADE

Observe os escudos abaixo. Identifique os times e diga qual a cidade e o estado de origem de cada um deles.



## ANEXO 4 - Crônica: *Futebol de rua*

### FUTEBOL DE RUA

*Pelada* é o futebol de campinho, de terreno baldio. Mas existe um tipo de futebol ainda mais rudimentar do que a *pelada*. É o futebol de rua. Perto do futebol de rua qualquer *pelada* é luxo e qualquer terreno baldio é o Maracanã em jogo noturno. Se você é homem, brasileiro e criado em cidade, sabe do que eu estou falando. Futebol de rua é tão humilde que chama *pelada* de senhora.

Não sei se alguém, algum dia, por farra ou nostalgia, botou num papel as regras do futebol de rua. Elas seriam mais ou menos assim:

**DA BOLA** – A bola pode ser qualquer coisa remotamente esférica. Até uma bola de futebol serve. No desespero, usa-se qualquer coisa que role, como uma pedra, uma lata vazia ou a merendeira do seu irmão menor, que sairá correndo para se queixar em casa. No caso de se usar uma pedra, lata ou outro objeto contundente, recomenda-se jogar de sapatos. De preferência os novos, do colégio. Quem jogar descalço deve cuidar para chutar sempre com aquela unha do dedão que estava precisando ser aparada mesmo. Também é permitido o uso de frutas ou legumes em vez da bola, recomendando-se nestes casos a laranja, a maçã, o chuchu e a pêra. Desaconselha-se o uso de tomates, melancias e, claro, ovos. O abacaxi pode ser utilizado, mas aí ninguém quer ficar no golo.

**DAS GOLEIRAS** – As goleiras podem ser feitas com, literalmente, o que estiver à mão. Tijolos, paralelepípedos, camisas emboladas, os livros da escola, a merendeira do seu irmão menor, e até o seu irmão menor, apesar dos seus protestos. Quando o jogo é importante, recomenda-se o uso de latas de lixo. Cheias, para aguentarem o impacto. A distância regulamentar entre uma goleira e outra dependerá de discussão prévia entre os jogadores. Às vezes esta discussão demora tanto que quando a distância fica acertada está na hora de ir jantar. Lata de lixo virada é meio golo.

**DO CAMPO** – O campo pode ser só até o fio da calçada, calçada e rua, calçada, rua e a calçada do outro lado e – nos clássicos – o quarteirão inteiro. O mais comum é jogar-se só no meio da rua.

**DA DURAÇÃO DO JOGO** – Até a mãe chamar ou escurecer, o que vier primeiro. Nos jogos noturnos, até alguém da vizinhança ameaçar chamar a polícia.

**DA FORMAÇÃO DOS TIMES** – O número de jogadores em cada equipe varia, de um a 70 para cada lado. Algumas convenções devem ser respeitadas. Ruim vai para o golo. Perneta joga na ponta, a esquerda ou a direita dependendo da perna que faltar. De óculos é meia-armador, para evitar os choques. Gordo é beque.

**DO JUIZ** – Não tem juiz.

**DAS INTERRUPÇÕES** – No futebol de rua, a partida só pode ser paralisada numa destas eventualidades:

a) Se a bola for para baixo de um carro estacionado e ninguém conseguir tirá-la. Mande o seu irmão menor.

b) Se a bola entrar por uma janela. Neste caso os jogadores devem esperar não mais de 10 minutos pela devolução voluntária da bola. Se isto não ocorrer, os jogadores devem designar voluntários para bater na porta da casa ou apartamento e solicitar a devolução, primeiro com bons modos e depois com ameaças de depredação. Se o apartamento ou casa for de militar reformado com cachorro, deve-se providenciar outra bola. Se a janela atravessada pela bola estiver com o vidro fechado na ocasião, os dois times devem reunir-se rapidamente para deliberar o que fazer. A alguns quarteirões de distância.

c) Quando passarem pela calçada:

- 1) Pessoas idosas ou com defeitos físicos.
- 2) Senhoras grávidas ou com crianças de colo.
- 3) Aquele mulherão do 701 que nunca usa sutiã.

Se o jogo estiver empatado em 20 a 20 e quase no fim, esta regra pode ser ignorada e se alguém estiver no caminho do time atacante, azar. Ninguém mandou invadir o campo.

d) Quando passarem veículos pesados pela rua. De ônibus para cima. Bicicletas e Volkswagen, por exemplo, podem ser chutados junto com a bola e se entrar é golo.

**DAS SUBSTITUIÇÕES** – Só são permitidas substituições:

a) No caso de um jogador ser carregado para casa pela orelha para fazer a lição.

b) Em caso de atropelamento.

**DO INTERVALO PARA DESCANSO** – Você deve estar brincando.

**DA TÁTICA** – Joga-se o futebol de rua mais ou menos como o Futebol de Verdade (que é como, na rua, com reverência, chamam a *pelada*), mas com algumas importantes variações. O goleiro só é intocável dentro da sua casa, para onde fugiu gritando por socorro. É permitido entrar na área adversária tabelando com uma Kombi. Se a bola dobrar a esquina é córner.

**DAS PENALIDADES** – A única falta prevista nas regras do futebol de rua é atirar um adversário dentro do bueiro. É considerada atitude antiesportiva e punida com tiro indireto.

**DA JUSTIÇA ESPORTIVA** – Os casos de litígio serão resolvidos no tapa.

(VERÍSSIMO, L.F.. Futebol de rua. In: *Para gostar de ler, volume 7 – crônicas 6*. Ed. 18. São Paulo: Ática, 2002.)

**ANEXO 5 - Proposta de produção textual****PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL – “O FUTEBOL NOSSO DE CADA DIA”**

Agora chegou a sua vez de escrever o seu texto!

ESCREVA UMA CRÔNICA SOBRE O TEMA FUTEBOL.

Para ajudar no planejamento do seu texto, antes de escrever, você pode:

- Retomar os aspectos estudados sobre o gênero crônica;
- Rer ler as crônicas “A Bola” e “Futebol de rua”;
- Fazer uma breve revisão de todas as atividades relacionadas ao tema futebol.

**BOM TRABALHO!**

## ANEXO 6 - Atividade – “Sonhar não custa nada”

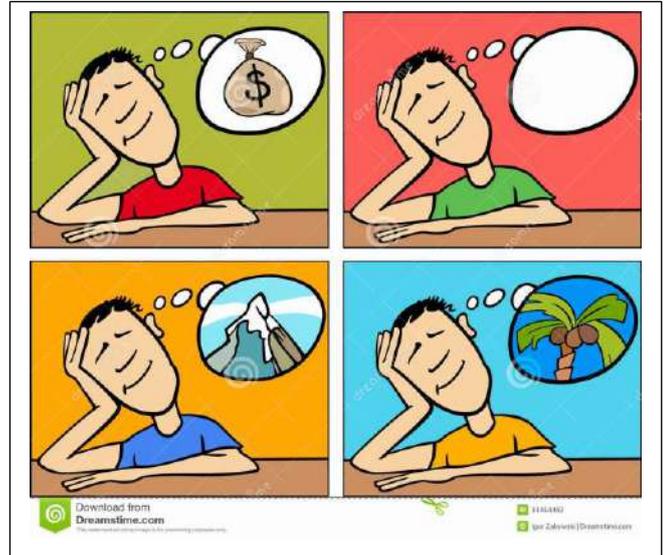
Mais Uma Vez - Renato Russo.

Mas é claro que o Sol  
Vai voltar amanhã  
Mais uma vez, eu sei  
Escuridão já vi pior  
De endoidecer gente sã  
Espera que o Sol já vem

Tem gente que está do mesmo lado que você  
Mas deveria estar do lado de lá  
Tem gente que machuca os outros  
Tem gente que não sabe amar  
Tem gente enganando a gente  
Veja nossa vida como está  
Mas eu sei que um dia a gente aprende  
Se você quiser alguém em quem confiar  
Confie em si mesmo  
Quem acredita sempre alcança

Mas é claro que o Sol  
Vai voltar amanhã  
Mais uma vez, eu sei  
Escuridão já vi pior  
De endoidecer gente sã  
Espera que o Sol já vem

Nunca deixe que lhe digam  
Que não vale a pena acreditar no sonho que se tem  
Ou que seus planos nunca vão dar certo  
Ou que você nunca vai ser alguém  
Tem gente que machuca os outros  
Tem gente que não sabe amar  
Mas eu sei que um dia a gente aprende  
Se você quiser alguém em quem confiar  
Confie em si mesmo  
Quem acredita sempre alcança(7x)



Link: <http://www.vagalume.com.br/renato-russo/mais-uma-vez.html#ixzz3l4z3GKG1>

"Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir!"

Augusto Cury

Pensador

## ANEXO 7 - Crônica: **TADEU X MARIA ANGÉLICA**

### TADEU X MARIA ANGÉLICA



À primeira vista, Tadeu e Maria Angélica formavam um casal normal. Gostavam de cinema, de música e de viagens. Mas, acima de tudo, amavam o futebol. Só que, infelizmente, torciam para times rivais.

No começo, isso não era um grande problema. Maria Angélica não se importava quando Tadeu comemorava as vitórias do time dele e Tadeu até dava parabéns para Maria Angélica quando o clube dela vencia. Mas talvez isso só acontecesse porque, na verdade, os dois times eram muito ruins, e as vitórias, muito raras.

Então, no campeonato deste ano, as coisas mudaram. Novos reforços foram apresentados, técnicos foram contratados, as equipes melhoraram e as torcidas começaram a ter esperanças.

As coisas mudaram tanto que os dois times chegaram à final do torneio. Tadeu comprou um uniforme azul e amarelo para ir ao estádio. Maria Angélica foi com uma enorme bandeira verde e branca.

Os dois sentaram-se lado a lado durante a partida. Para evitar brigas, tentavam não vibrar demais quando seus times acertavam um lance, nem zombar do outro quando a equipe adversária cometia algum erro.

O zero a zero vinha mantendo a paz do casal, porém, no último lance do jogo, quando o time de Tadeu marcou o gol da vitória, ele não se conteve e gritou: "Gooooooooooooo!"

E assim mesmo, com dez letras "o".

Mas ele não parou por aí. Começou a dançar em volta de Maria Angélica enquanto cantava "Ê, ô, ê, ô, o meu time é um terror, ê, ô, ê, ô, o seu time é perdedor".

Maria Angélica ficou verde de ódio. Então disparou:

- Tadeu, você passou dos limites. Cartão vermelho!
- Como assim, Maria Angélica, você está me expulsando de campo?
- E do casamento. Você pisou na bola!
- Tá, eu exagerei, mas também não precisa entrar de sola.
- Agora é tarde. Você chutou nosso amor para escanteio!
- Calma, eu não quero tirar o time de campo. Vamos tentar um segundo tempo...
- Não, senhor. Você já estava na marca do pênalti. Pode ir para o chuveiro!
- Quem sabe uma prorrogação?
- Não. Fim de jogo.

Tadeu sentou na arquibancada, apoiou a cabeça nas mãos e disse:

– Tudo bem, Maria Angélica, se você quer que eu pendure as chuteiras, é assim que vai ser. Mas isso me deixa muito triste porque a gente fazia uma tabelinha e tanto. Eu acho que você bate um bolão e sempre que eu chegava em casa corria para o abraço. Sabe, eu vestia a camisa do nosso casamento... Eu jogava por amor...

Aquela declaração deixou os olhos de Maria Angélica encharcados como um Maracanã sem drenagem. Então ela jogou longe sua bandeira e pulou sobre Tadeu como se ele tivesse marcado um gol decisivo.

Tadeu olhou fundo nos olhos de Maria Angélica e, com voz emocionada, cantou: "Ê, ô, ê, ô, nosso amor é um terror!"

– Tadeu, foi a coisa mais linda que alguém já me disse. Então os dois beijaram-se, fizeram as pazes e viveram felizes para sempre.

Ou, pelo menos, até a próxima final de campeonato.

## ANEXO 8 - Crônica : *O leitor ideal*

### Crônica

Não é fácil precisar todas as características da crônica. Podemos dizer que ela corresponde a um flagrante do cotidiano, em seus aspectos belos ou inusitados. Uma abordagem humorística, uma reflexão existencial, uma passagem lírica ou um comentário de interesse social caracterizam a crônica.

Antonio Candido (*Para gostar de ler nº 5: Crônica*, São Paulo, Ática, 1980) assim define esse gênero sempre presente em jornais e revistas: “Por meio dos assuntos, ela se ajusta à sensibilidade de todos os dias. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural”.

Leia esta pequena crônica, em que Mário Quintana define o leitor ideal.

### O leitor ideal

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.

Uma frase? Que digo? Uma palavra!

O cronista escolheria a palavra do dia: "Árvore", por exemplo, ou "Menina".

Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como um campo aberto aos devaneios do leitor.

Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.

Sem mais nada.

Até sem nome.

Sem cor de vestido nem de olhos.

Sem se saber para onde ia...

Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!

E que cúmulo de arte a crônica! Pois bem sabeis que arte é sugestão...

E se o leitor nada conseguisse tirar dessa obra-prima, poderia o autor alegar, cavilosamente, que a culpa não era do cronista.

Mas nem tudo estaria perdido para esse hipotético leitor fracassado, porque ele teria sempre à sua disposição, na página, um considerável espaço em branco para tomar os seus apontamentos, fazer os seus cálculos ou a sua fezinha...

Em todo caso, eu lhe dou de presente, hoje, a palavra "Ventania". Serve?

(QUINTANA, Mário. *Porta Giratória*. São Paulo, Globo, 1988. p. 83.)

**ANEXO 9 - Atividade de sensibilização**

Atividade

1) Leia as palavras abaixo e atribua-lhes diferentes sentidos como sugere o autor da crônica

The diagram consists of seven words, each enclosed in a blue oval. The words are arranged in two rows. The top row contains 'Ventania', 'Infância', and 'Família'. The bottom row contains 'Futuro', 'Futebol', 'Sol', and 'Vida'.

Ventania	Infância	Família	
Futuro	Futebol	Sol	Vida

## ANEXO 10 - História das crônicas

Mas que tal enriquecer com outras informações essas primeiras ideias a respeito do que é crônica?

### História das crônicas

A palavra "crônica", em sua origem, está associada ao vocábulo "*khrónos*" (grego) ou "*chronos*" (latim), que significa "tempo". Para os antigos romanos a palavra "*chronica*" designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem pretender se aprofundar neles ou interpretá-los. Com esse sentido ela foi usada nos países europeus.

A crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Nessa época, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis, começam a usar as crônicas para registrar de modo ora mais literário, ora mais jornalístico, os fatos corriqueiros de seu tempo. É interessante observar que as primeiras crônicas brasileiras são dirigidas às mulheres e publicadas como folhetins, em geral na parte inferior da página de um jornal.

### Um olhar atento sobre o cotidiano

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

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

( *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos* – São Paulo: Cenpec, p.20 – Coleção da Olimpíada de Língua Portuguesa)

## ANEXO 11 - Crônica : *As enchentes*

### As enchentes

As chuvaradas de verão, quase todos os anos, causam no nosso Rio de Janeiro, inundações desastrosas. Além da suspensão total do tráfego, com uma prejudicial interrupção das comunicações entre os vários pontos da cidade, essas inundações causam desastres pessoais lamentáveis, muitas perdas de haveres e destruição de imóveis.

De há muito que a nossa engenharia municipal se devia ter compenetrado do dever de evitar tais acidentes urbanos.

Uma arte tão ousada e quase tão perfeita, como é a engenharia, não deve julgar irresolvível tão simples problema.

O Rio de Janeiro, da avenida, dos *squares*, dos freios elétricos, não pode estar à mercê de chuvaradas, mais ou menos violentas, para viver a sua vida integral.

Como está acontecendo atualmente, ele é função da chuva. Uma vergonha!

Não sei nada de engenharia, mas, pelo que me dizem os entendidos, o problema não é tão difícil de resolver como parece fazerem constar os engenheiros municipais, procrastinando a solução da questão.

O Prefeito Passos, que tanto se interessou pelo embelezamento da cidade, descurou completamente de solucionar esse defeito do nosso Rio.

Cidade cercada de montanhas e entre montanhas, que recebe violentamente grandes precipitações atmosféricas, o seu principal defeito a vencer era esse acidente das inundações.

Infelizmente, porém, nos preocupamos muito com os aspectos externos, com as fachadas, e não com o que há de essencial nos problemas da nossa vida urbana, econômica, financeira e social.

(Barreto, Lima.In: *Vida Urbana*. Fonte:www.dominiopublico.gov.br/acesso em março/2016)

## ANEXO 12 - Crônica : *Cada pergunta!*

### Cada pergunta!

A menina brinca no tapete, parecendo nem ouvir o telejornal, mas, quando começa o intervalo, levanta a cabeça:

— Pai, que que é corrupção?

O pai e a mãe se olham, o pai suspira e diz:

— Bem, corrupção... não é coisa pra gente da sua idade, né.

— Claro que é diz a mãe. Responde direito e, se criança pergunta, é porque quer resposta.

— Bem — pigarreia ele — , corrupção é... por exemplo roubar dinheiro do governo, que é dinheiro de todo mundo.

— E como é que a corrupção rouba dinheiro do governo?

O pai explica que quem rouba não é a corrupção, é o corrupto, é alguém, ou melhor, é muita gente que rouba o governo:

— Por exemplo o funcionário que desvia dinheiro do governo. Ou o deputado que vende o voto dele lá no Congresso. Ou o juiz que emprega parentes nos gabinetes de outros juízes, em troca de empregar os deles. Ou o empresário que paga para ganhar concorrência das obras do governo. Ih, filha, tem tanto jeito de roubar o governo, não é, mulher?

— É, e o seu pai também rouba o que pode quando faz declaração de imposto de renda.

Volta o telejornal e a menina volta a brincar, eles voltam a ver as notícias. Novo intervalo, ela de novo ergue a cabeça.

Por que o dólar sempre sobe e o real sempre cai?

O pai suspira fundo e, com voz monótona, compara os Estados Unidos e o Brasil, as diferenças de colonização, Inglaterra e Portugal, e as diferenças geográficas, climáticas,

culturais, mas a mãe diz que não é por nada disso:

— Acho que é porque eles são um povo menos corrupto, filha.

— Então o povo também é corrupto, mãe?

— E você acha que tinha tanta corrupção se o povo não fosse corrupto?

— Você vai fundir a cabeça da menina — diz o pai. — Isso não é conversa pra criança. E, além disso, hein, cada pergunta!

— Por isso mesmo é preciso responder.

Volta o telejornal, e depois do intervalo a menina volta a perguntar:

— E o que é impunidade?

— Essa eu mato fácil — o pai esfrega as mãos. Impunidade é quando você comete um crime e não é preso.

— E só tem tanta corrupção — emenda a mãe — porque tem muita impunidade, ninguém denuncia, entendeu?

Ela de novo volta a brincar, mas antes de mais um intervalo, vai até diante da mãe:

— Então você acha que, para acabar com a corrupção, a gente tinha de contar que o pai rouba no imposto?

O pai pula da poltrona:

— Tá vendo?! Criança delatando o pai só mesmo na Alemanha nazista! Eu falei que isso não era conversa boa! Mas você e sua educação moderna!...

Sai batendo a porta, a mãe solta longos suspiros.

— Que que eu falei de errado, mãe?

— Nada, filha, nada. Mas você faz cada pergunta!...

**ANEXO 13 - Crônica : *Eu sei, mas não devia*****Eu sei, mas não devia**

Eu sei que a gente se acostuma.

Mas não devia.

A gente se acostuma a morar em apartamento de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E porque à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.

A gente se acostuma a acordar de manhã, sobressaltado porque está na hora. A tomar café correndo porque está atrasado. A ler jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíches porque já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia. A gente se acostuma a abrir a janela e a ler sobre a guerra. E aceitando a guerra, aceita os mortos e que haja números para os mortos. E aceitando os números, aceita não acreditar nas negociações de paz. E aceitando as negociações de paz, aceitar ler todo dia de guerra, dos números da longa duração. A gente se acostuma a esperar o dia inteiro e ouvir no telefone: hoje não posso ir. A sorrir para as pessoas sem receber um sorriso de volta. A ser ignorado quando precisava tanto ser visto. A gente se acostuma a pagar por tudo o que deseja e o que necessita. E a lutar para ganhar o dinheiro com que paga. E a ganhar menos do que precisa. E a fazer fila para pagar. E a pagar mais do que as coisas valem. E a saber que cada vez pagará mais. E a procurar mais trabalho, para ganhar mais dinheiro, para ter com o que pagar nas filas em que se cobra.

A gente se acostuma a andar na rua e ver cartazes, a abrir as revistas e ver anúncios. A ligar a televisão e assistir a comerciais. A ir ao cinema, a engolir publicidade. A ser instigado, conduzido, desnortado, lançado na infundável catarata dos produtos.

A gente se acostuma à poluição. À luz artificial de ligeiro tremor. Ao choque que os olhos levam na luz natural. Às besteiras das músicas, às bactérias da água potável. À contaminação da água do mar. À luta. À lenta morte dos rios. E se acostuma a não ouvir passarinhos, a não colher frutas do pé, a não ter sequer uma planta.

A gente se acostuma a coisas demais, para não sofrer. Em doses pequenas, tentando não perceber, vai afastando uma dor aqui, um ressentimento ali, uma revolta acolá. Se o cinema está cheio, a gente senta na primeira fila e torce um pouco o pescoço. Se a praia está contaminada, a gente só molha os pés e sua no resto do corpo. Se o trabalho está duro, a gente se consola pensando no fim de semana. E se no fim de semana não há muito o que fazer, a gente vai dormir cedo e ainda satisfeito porque tem sono atrasado. A gente se acostuma para não se ralar na aspereza, para preservar a pele.

Se acostuma para evitar feridas, sangramentos, para esquivar-se da faca e da baioneta, para poupar o peito.

A gente se acostuma para poupar a vida.

Que aos poucos se gasta, e que, de tanto acostumar, se perde de si mesma.

(Colassanti, Marina. *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro, Rocco, 1996)

## **ANEXO 14 - Propostas de produção textual**

### **PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 8º.A**

Agora chegou a sua vez de escrever o seu texto!

Escolha **UM** dos temas abaixo e escreva a sua própria crônica.

- Funk e a abordagem policial nos bailes;
- Bullying;
- Filme.

Para ajudar no planejamento do seu texto, antes de escrever, você pode:

- Retomar os aspectos estudados sobre o gênero crônica;
- Rer ler as crônicas que lemos nas aulas.

**BOM TRABALHO!**

---

### **PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL - 8º.B**

Agora chegou a sua vez de escrever o seu texto!

Escolha **UM** dos temas abaixo e escreva a sua própria crônica.

- Agressão policial;
- Drogas.

Para ajudar no planejamento do seu texto, antes de escrever, você pode:

- Retomar os aspectos estudados sobre o gênero crônica;
- Rer ler as crônicas que lemos nas aulas.

**BOM TRABALHO!**

## ANEXO 15 - A1 - Produção 1.1

Adriana

um dia eu estava jogando bola no campo eu conheço um menino  
no campo ai ele fala que jogou com jogou a mãe tem conta  
a mãe ai ele falou sim

ai não estava jogando ai ele me chamou ai ai ele  
falou lá que jogou na minha turma eu falei sim ele também  
segundo ele não jogou lá na Colmeia Buntão a mãe do João  
e de segundo quarto e sexto e também aqui tem no campo

## ANEXO 16 - A1 - Produção 1.2

Palmeiras

Um dia eu estava jogando bola no campo de  
 recreio com os amigos. De repente, um  
 — Você joga com a equipe, meu time com o  
 o Sim?

Eu respondi que Sim.  
 Nos próximos jogos, de me chamar:

— Você quer jogar no meu time?

— Sim eu quero.

— Então você vai jogar no Palmeiras - Botafogo  
 o time são todos os dias, menos terça e domingo

Eu cheguei em casa para o meu pai  
 — Filha, proibido falar sobre meu time.

ANEXO 17 - A1 - Produção 2.1

O MENINO SONHADOR

Eu estava em casa de boa tarde em domingo  
 Eu estava sonhando com no campo jogando futebol  
 meu time era o Brasil

Eu fiz o gol a tanto com o meu futebol  
 o melhor de todos, fiz o melhor de todos

Eu acabei o pai o pai

- para ser que não era
- o meu o pai de meu pai
- para ele foi sempre pai
- talon meu
- quanto ele saiu de casa

Eu fui jogar no meu clube um jogo

- para ser que era
- o pai
- filho pai
- o pai me levou no jogo futebol meu time era do Brasil
- não filho que legal
- é no pai
- e
- eu vou jogar Bola

eu gostei muito jogar bola com o meu pai 3 gol simples

- eu pai vou dormir
- foi do pai
- eu dormir mãe
- vai do pai

## ANEXO 18 - A1 - Produção 2.2

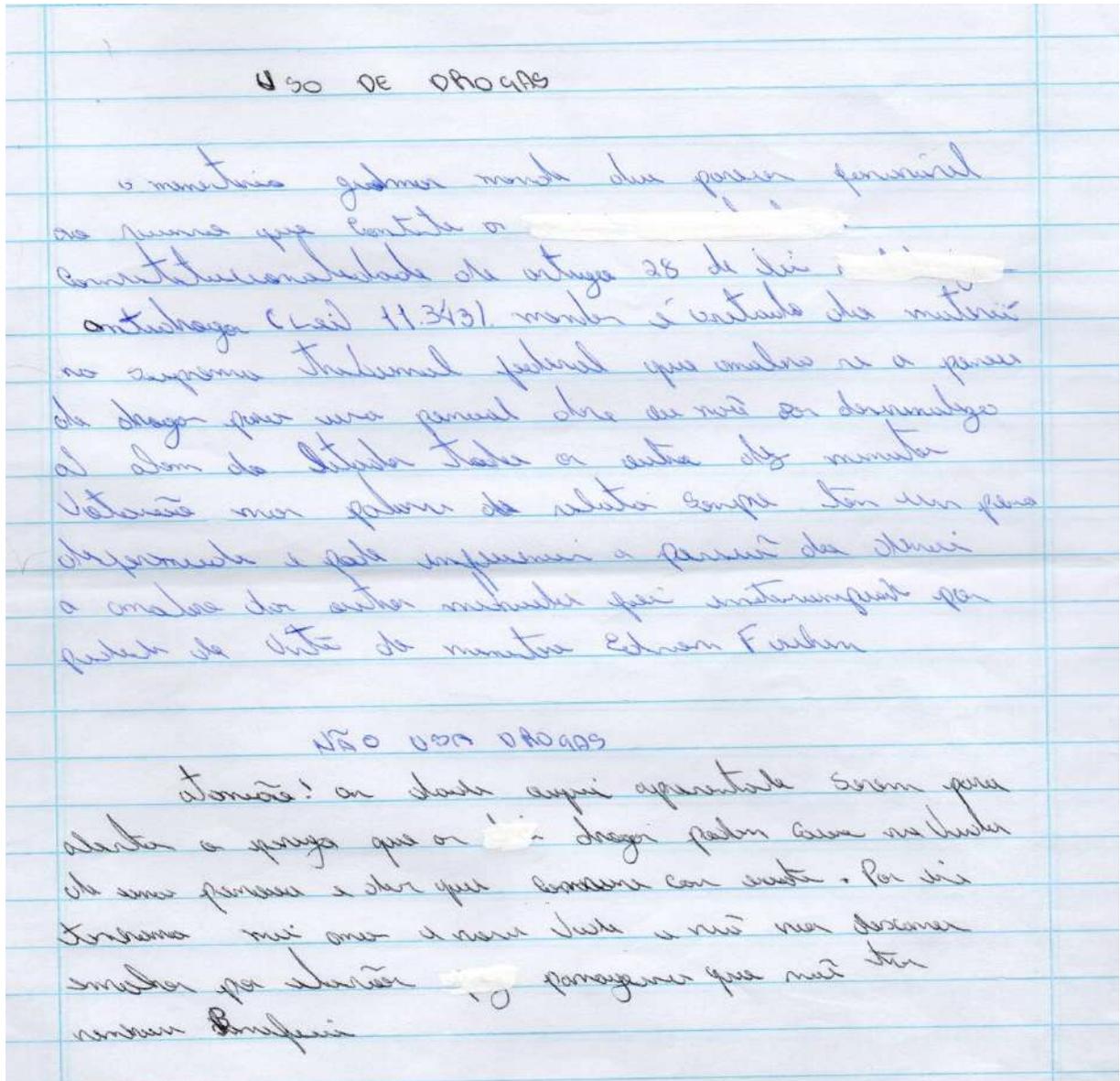
O MENINO SONHADOR

Eu estava em casa com meus amigos, e eles me disseram que eu não deveria jogar videogame e jogar no computador.

Eu não queria ouvir isso, então eu fui para o meu quarto e comecei a jogar. Eu me chamo "Gabinho, o melhor jogador do mundo".

Eu queria mesmo ganhar dinheiro com o meu jogo, o meu sonho não era só jogar. Então eu fiz um jogo que era muito bom e eu queria ganhar dinheiro com ele. E foi assim que eu comecei a ganhar dinheiro com o meu jogo.

## ANEXO 19 - Cópia entregue por A1 - pesquisa sobre "Drogas"



## ANEXO 20 - A2 - Produção 1.1

No Estadio  
Eu estava no estadio assistindo o  
Jogo e o homem ia fazer o  
gol e a guarda picou ele  
e ele não conseguiu fazer  
o gol e o outro time aproveitou  
e pegou a bola e fez o gol mais  
o outro time falou que foi falta  
e o outro falou que não foi e ele  
ficou brigando no tempo do jogo  
tudo e acabou o jogo e ele  
desidiu que nenhum time ganhava.

## ANEXO 21 - A2 - Produção 1.2

No Estádio  
Um dia, eu estava com minhas amigas assistindo o jogo e o jogador ia fazer um gol.  
Mas uma abelha picou ele e ele não conseguiu fazer o gol.  
E o time que estava perdendo falou que foi falta e o outro falou que não foi e eles ficaram brigando o tempo todo.  
Acabou o jogo e o juiz decidiu que nenhum time ganhou.

## ANEXO 22 - A2 - Produção 2.1

Meu sonho  
meu nome é Eduarda, tenho 12 a-  
nos e curso o 7 ano na escola muni-  
cipal Arthur Uitaker.  
Hoje na aula de Português, a ati-  
vidade era escrever sobre sonhos.  
Então comecei a pensar sobre meu  
sonho de me formar em medicina,  
me especializando em Pediatria.  
Sei que para isso precisarei estudar  
e me dedicar muito.  
Mas também sei que uma pro-  
fissão como essa me fará realizar  
outros sonhos, ter uma casa com  
minha família e ter meus filhos.

## ANEXO 23 - A2 - Produção 2.2

Meu Sonho  
meu nome é Eduarda, Tenho  
12 anos e curso o 7º ano na es-  
cola municipal Arthur Ukita-oka.  
Hoje na aula de Português, a  
atividade era escrever sobre sonhos.  
Então comecei a pensar sobre meu  
sonho de me formar em medicina, me  
especializando em Pediatria.  
Sei que para isso precisarei estudar  
e me dedicar muito.  
mas também sei que uma pro-  
fissão como essa me fará realizar  
outros sonhos, ter uma casa com  
minha família e ter meus filhos.

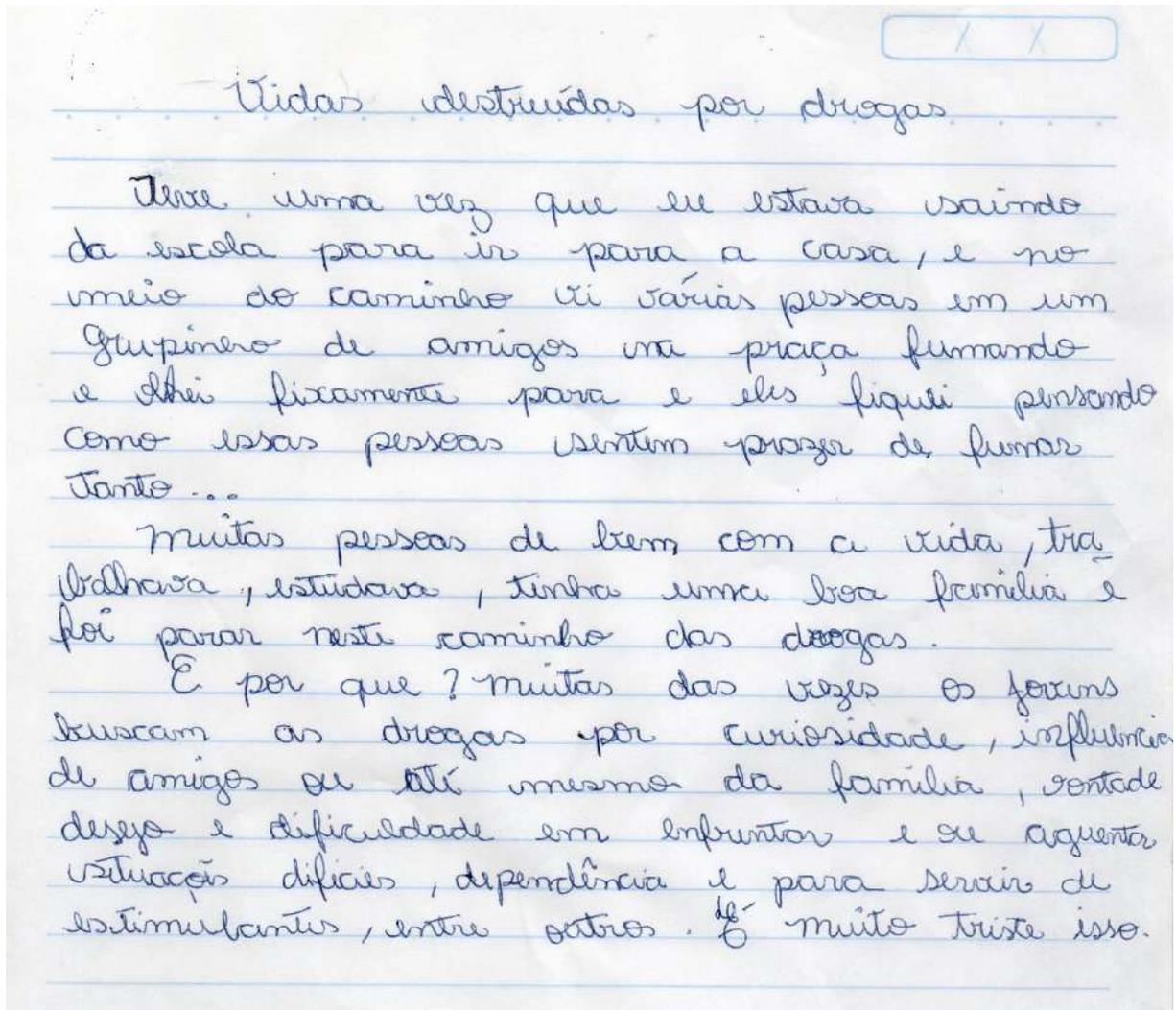
## ANEXO 24 - A2 - Produção 3.1

## VIDAS DESTRUIDAS POR DROGAS

Teve uma vez que estava saindo da escola para ir para casa, e no meio do caminho viu várias pessoas em um grupoinho de amigos na praça fumando e olhava fixamente para eles e no caminho de casa fiquei pensando como essas pessoas nem tem prazer de fumar tanto.

Muitas pessoas de bem com a vida, trabalhava, estudava, tinha uma boa família e foi parar neste caminho das drogas, e muitas das vezes eles utilizam drogas por curiosidade, influência de amigos ou até mesmo da família, vontade, desejo e dificuldade em enfrentar e ou algumas situações difíceis, hábito, dependência (comum), sermão de estimulantes, facilidades de acesso e obtenção e etc.

## ANEXO 25 - A2 - Produção 3.2



## ANEXO 26 - A3 - Produção 1.1

## Futebol e Humildade

Um certo dia, as 16:30hs, houve um jogo entre Brasil x Argentina. Como sempre, o grande e famoso Neymar Jr estava jogando.

O garotinho de 8 anos de idade assiste ao jogo.

- Mãe, mãe, vem aqui o jogo já vai começar, e não esquece a pipoca.

- Tá certo filho, já estou indo.

Um menino tão feliz vendo o ídolo jogar.

Se passaram alguns anos e o menino cresce, e é chamado para treinar em uma escolinha de futebol. Só que ele nem imagina quem o chamou.

Chegando no treino, o garoto vai ao vestiário. Quando volta, dá de frente com o seu ídolo e não aguentou, chorou tanto que nem conseguiu falar.

Não foi um simples choro, mas sim um choro de alegria, felicidade. Diz Neymar Jr

- Vamos treinar?

## ANEXO 27 - A3 - Produção 1.2

## Futebol e humildade

Um certo dia, houve um jogo entre Brasil x Argentina. Como sempre, o grande famoso Neymar Jr estava jogando.

O garotinho que assistia ao jogo:

- Mãe, mãe, vem aqui o jogo vai começar, e não esqueça a pipoca.
- Tá certo, filho já estou indo.

Um menino tão feliz vendo o ídolo jogar.

De passaram alguns anos e o menino cresceu e é chamado para treinar e um escalão de futebol. Só que ele nem imagina quem o chamou.

Chegando no treino, o garoto vai ao vestiário, e quando volta daí de frente com seu ídolo, não aguentou, chorou tanto que nem conseguia falar.

Não foi um simples choro, mas sim um choro de alegria, felicidade, disse Neymar Jr:

- Vamos treinar.

## ANEXO 28 - A3 - Produção 2.1

## O meu sonho

O meu sonho é ser um médico de crianças "pediatra" quero poder ajudar as crianças que não tem boas condições financeiras, quero conhecer o Neymar. Trago muito gosto muito de, um dia eu sonhei que eu era sobrinho dele e todo dia eu ia na casa dele jogar bola, jogar video-game, e conheci ele, eu quero muito trabalhar, ter um filho que eu já até pensei no nome "Ronaldo" para homenagear o meu padrinho que faleceu quando eu ainda era pequeno, quero muito ter ele de volta, amo muito ele, ainda não sei onde ele está enterrado mais vou descobrir.

## ANEXO 29 - A3 - Produção 2.2

Meus sonhos

O meu sonho é ser um pediatra, pois quero poder ajudar as crianças que não têm boas condições financeiras.

Quero também conhecer o Neymar Jr, gosto muito dele. Um dia eu sonhei que eu era sobrinho dele e todo dia eu ia na casa dele, jogar bola, jogar video-game.

É outra coisa com que sonho é trabalhar, ter um filho que eu já até pensei no nome, Ronaldo, para homenagem ao meu padrinho que faleceu quando eu ainda era pequeno. Queria muito ter ele de volta, amo muito ele, ainda não sei onde ele está enterrado mas não quero esquecer

## ANEXO 30 - A3 - Produção 3.1

## O Bullying

O bullying é causado quando há pessoas racistas <sup>que</sup> humilhando, latendo, zombando as pessoas de cor de pele escura e os mais "gordinhos".

Na escola Arthur Uitake temos varios causas de Bullying, por exemplo a dos meninos do 8º ano. Os meninos, Sergio João e o "Chefe" Eduardo tem costume de fazer bullying com o Rion e gordinho e o moreno da sala, todos os dias tem briga nessa turma dos ralentões com o gordinho e moreno Rion. Os meninos ralentões ficaram chingando e latendo no Rion por conta da cor da pele e por ele ser gordinho, todos os dias os mesmos gestos de Bullying:

— Seu "gerdo" preto, Tampa de Boiro!

E o menino Chateado responde:

— Por favor seus ralentões, parem de me chingar.

Furiosos os ralentões se levantam e começam a espancar o Rion intencionalmente.

A professora Gabriela se irrita e chama a diretora para resolver o problema e punir os ralentões. A diretora liga para as mães dos ralentões avisando da punição dos seus filhos!

Se roxam os sete dias de punição e os ralentões voltam a fazer tudo de novo.



## ANEXO 31 - A3 - Produção 3.2

## 1) Bullying

O bullying é causado quando há pessoas preconceituosas que ficam humilhando, latando, "zurdando" os pessoas de cor de pele escura e mais gordinhas.

Na escola Gethun Whitaker temos várias causas de Bullying, por exemplo a dez meninos do 8 ano. Os meninos, Sergio, João e o "chefão" Eduardo tem costume de fazer bullying com o Rian e gordinho e mocoso da sala. Todos os dias tem briga nessa turma dos ralentos com o gordinho e mocoso todos os dias os mesmos gestos de bullying:

- Seu "gordo" "preto", tampa da bolina!

E o menino chateado responde:

- Por favor seus ralentões parem de me xingar.

Furiosos os ralentões se levantam e começam a apagar o Rian intencionalmente.

A professora Gabriella se irrita e chama a diretora para resolver o problema e punir os ralentões. A diretoria liga para as mães dos ralentões avisando da punição dos seus filhos!

Se passam os sete dias de punição e os ralentões a fazer tudo de novo...



## ANEXO 32 - A4 - Produção 1.1

O sonho de João

Futebol esse é um simples nome causa muitas confusões, mas também muitos risos e comemorações. É o sonho de muitos meninos é se tornar um grande jogador, agora iremos ver esse sonho se tornar realidade, eu irei contar a história de João, ele era um menino pobre mas tinha um grande coração e um dia namoço no campinho ele disse aos amigos:

— Um dia irei me tornar um grande jogador, irei ser o melhor de todos!

Os amigos zezaram dele e disseram:

— Ah! mas só se for um milagre

— Pois vocês não veem!

Todos foram embora e João ficou no campo batendo uma bolinha

— aqueles meninos não veem eu vou ser o melhor de todos.

Um técnico de um clube que passava ali viu João jogando e achou ele muito bom.

— Eia menino venha até aqui!

— O senhor me chamou?

— Sim, Eu vi você jogando, e agora quero te fazer uma pergunta

— Pode falar

## A4 - Produção 1.1 – Continuação

- Você quer ser jogador do Corinthians?
- Claro que sim é o meu sonho
- Então, amanda começa o seu treino.

João ficou muito feliz e foi logo se arrumar

No dia seguinte o técnico veio buscar João

- Nossa como é grande aqui

É ele começou a treinar, a cada dia ele ficava melhor, jogava em jogos, ganhava muito dinheiro, até que um dia ele arrumou sua casa

É um dia ele foi eleito o melhor do mundo, os seus amigos não acreditaram.

Hoje ele é o melhor do mundo, agora ele tem uma vida melhor.

## ANEXO 33 - A4 - Produção 1.2

## O sonho de João

Futebol... Esse é um simples nome que causa muitas confusões, mas também muitas risos e comemorações. É o sonho de muitos meninos e se tornar um grande jogador.

João era um menino pobre, mas tinha um grande coração e certa vez, num jogo no campoinho ele disse aos amigos:

- Um dia irei me tornar um grande jogador, serei o melhor de todos.

Os amigos para zezarem dele disseram:

- Ah! mas só se for um milagre.

- Pois vocês irão ver!

Todos foram embora e João ficou no campo batendo uma bolinha.

- Aquelas meninos não ver! Eu vou ser o melhor de todos.

Um técnico de um clube que passava ali, viu João jogando e achou ele muito bom.

- Ei menino, venha até aqui!

- O senhor me chamou?

- Sim. Eu vi você jogando, e agora quero te fazer uma pergunta.

## A4 -Produção 1.2 –Continuação

você quer ser jogador do Corinthians?

- Claro que sim é o meu sonho!
- Então, amanhã começa o seu treino.

João ficou muito feliz.

No dia seguinte, o técnico veio buscar João

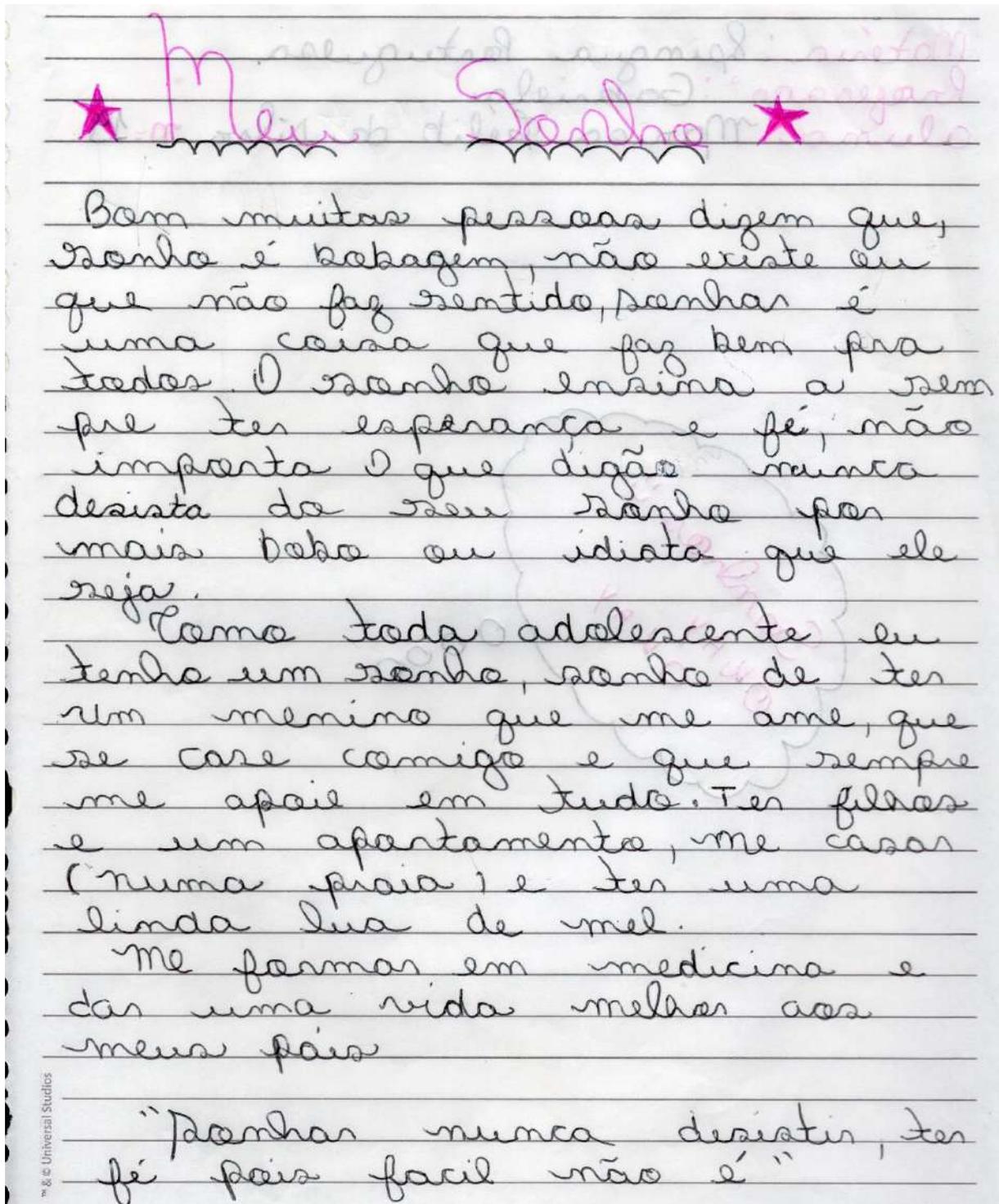
- nessa cidade é grande aqui!

E ele começou a treinar, a cada dia ficava melhor. Jogava em Campenotes, ganhava muito dinheiro e conseguiu a sua casa.

Um dia ele foi então eleito o melhor jogador do mundo e seus amigos não acreditaram.

Enfim, tudo é possível para quem sonha

## ANEXO 34 - A4 - Produção 2.1



## ANEXO 35 - A4 - Produção 2.2

## ★ Meu Sonho ★

Muitas pessoas dizem que, sonho é bobagem, não existe ou que não faz sentido, mas sonhar é uma coisa que faz bem para todos.

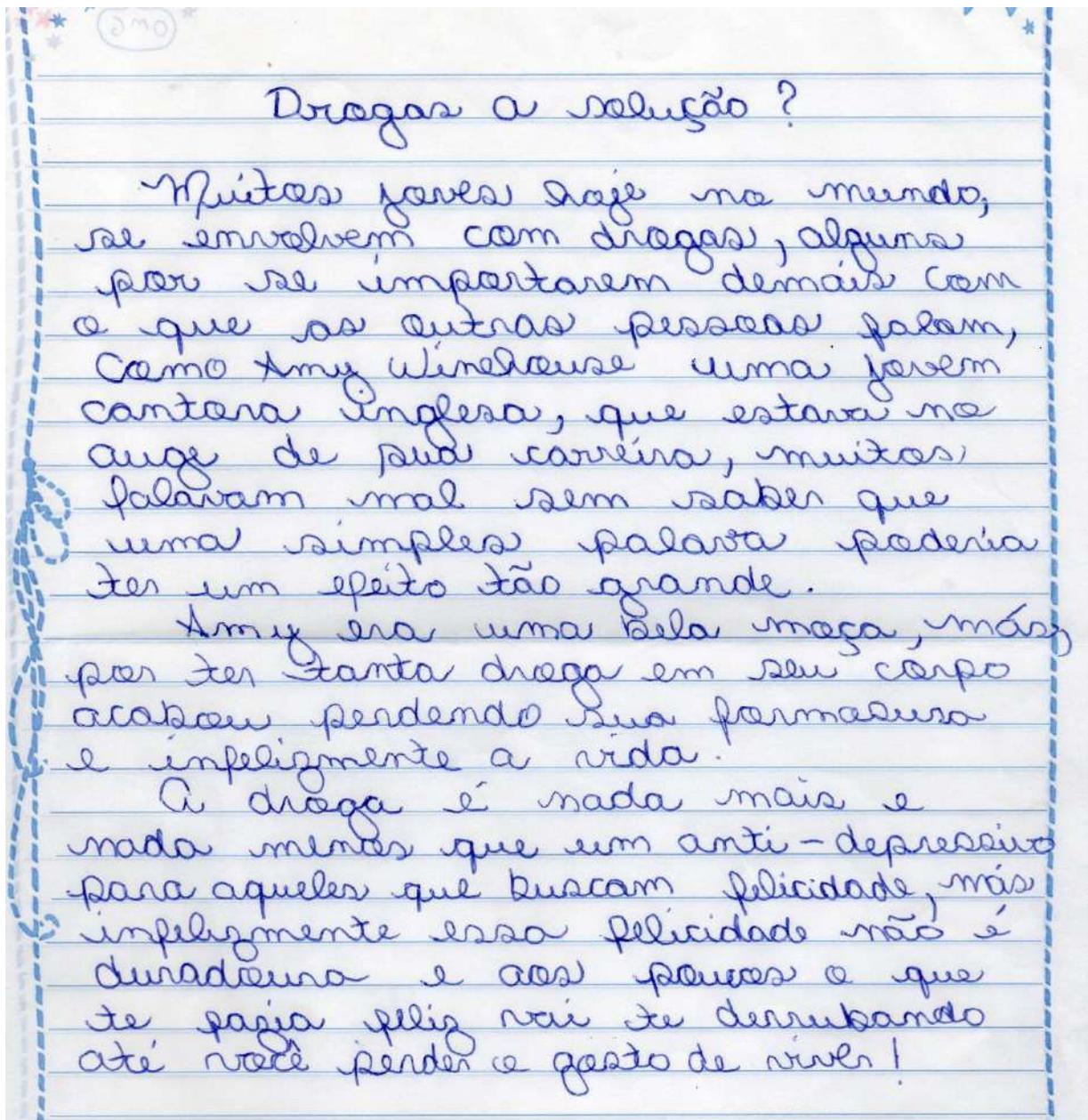
O sonho ensina a sem pre ter esperança e fé, não importa o que digam, nunca desista do seu sonho por mais bobo ou idiota que ele seja.

Como toda adolescente eu tenho um sonho, sonho de ter um menino que me ame, que se case comigo e que sem pre me apoie em tudo. Ter filhos e um apartamento, me casas (numa praia) e ter uma linda lua de mel.

Me formar em medicina e dar uma vida melhor aos meus pais.

"Sonhar, nunca desistir, ter fé pois fácil não é"

## ANEXO 36 - A4 - Produção 3.1



## ANEXO 37 - A4 - Produção 3.2

## Droga: A solução?

Hoje em dia, muitos jovens no mundo, se envolvem com drogas.

Alguns por se importarem demais com o que as outras pessoas falam, como Amy Ulmehouse, uma jovem cantora inglesa, que estava no auge de sua carreira, muitos falavam mal sem saber que uma simples palavra poderia ter um efeito tão grande.

Amy era uma bela moça, mas por ter tanta droga em seu corpo acabou perdendo sua formosura e infelizmente a vida.

A droga é nada mais e nada menos que um anti-depressivo para aqueles que buscam felicidade, mas infelizmente essa felicidade não é duradoura e aos poucos o que te fazia feliz vai te derrubando até você perder o gosto de viver!

Por isso, ao invés de uma solução, a droga pode ser um grande problema na vida dos jovens.