



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL / UERN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ELÍ MELO COSTA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO CRÔNICA: UMA INTERVENÇÃO
DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ

2021

ELÍ MELO COSTA

**A PRODUÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO CRÔNICA: UMA INTERVENÇÃO
DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito final para o título de mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Morais Jales

MOSSORÓ

2021

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

M528p Melo Costa, Elí

A Produção do Gênero Literário crônica: Uma intervenção didática no ensino fundamental. / Elí Melo Costa. - Mossoró, 2021.

131p.

Orientador(a): Profa. Dra. Adriana Morais Jales.

Coorientador(a): Prof. Dr. Adriana Morais Jales.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Gêneros textuais, Sequência Didática, Crônica, Produção textual f. I. Morais Jales, Adriana. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

ELÍ MELO COSTA

A PRODUÇÃO DO GÊNERO LITERÁRIO CRÔNICA: UMA INTERVENÇÃO
DIDÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte (UERN) para
obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Profa. Dra. Adriana Morais Jales.

Aprovado (a) em: 30/06/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Morais Jales – Orientadora
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Cid Ivan da Costa Carvalho
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dedico a Deus, por sua imensa misericórdia para comigo, nas vezes em que pensei em desistir, deu-me força e coragem para continuar renovando sempre minha fé para enfrentar com sabedoria os momentos mais difíceis da caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado a capacidade de realizar este sonho.

A minha mãe, Iraci, mulher simples e guerreira que sempre procurou me mostrar o valor do estudo.

Ao meu pai, Antonio Dumont (*in memória*), por ter me incentivado a estudar.

Aos meus filhos, Isis e Cairo, por todo amor e compreensão nos momentos em que não pude lhes dar a atenção necessária.

A minha amiga Eliaci, pelo companheirismo, aprendizado e superação de todas as dificuldades durante o curso.

Aos meus familiares mais próximos, que de alguma forma contribuíram para a concretização deste ideal.

Aos demais colegas do curso que tive o prazer de conhecer e dividir alegrias: Arivaldenia - Dênia, Jacqueline, José Adjane, Lidiana, Noelisdânia – Dânia e Paulo da turma seis do curso do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e a todos os mestres do Campos Central da UERN pelo engrandecimento acadêmico e profissional passados para nós a partir deste curso.

A minha orientadora, Dra. Adriana Morais Jales, por toda paciência, sabedoria e colaboração neste trabalho.

Aos alunos do nono ano do turno vespertino de 2020 de uma escola do município de Mossoró- RN, pela colaboração, dedicação e empenho em acreditarem na melhoria da aprendizagem a partir desse projeto.

À gestora Gilseda e a minha supervisora Márcia Jales, pelo apoio e contribuições dadas para a execução deste trabalho.

Enfim, a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta meta da minha vida.

A todos, meu muito obrigada!

“Educação não transforma o mundo.
Educação transforma pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”

Paulo Freire

RESUMO

Nossa pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos pelos alunos, por meio de uma sequência didática com o gênero crônica. A fundamentação teórica abrange autores que tratam sobre os gêneros textuais, como também sobre o ensino por meio dos gêneros, tais como Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2003) e Koch e Elias (2008); autores que abordam a crônica, como Laginestra, Pereira (2010) e Kõche (2012); Dolz, Noverraz e Schneuly (2004) também se fazem presentes na discussão por abordarem o trabalho com sequência didática, além de outros autores que julgamos importantes para esta pesquisa. Esta, por sua vez, foi realizada em uma turma de 9º ano composta por 13 alunos, através de uma intervenção remota devido à pandemia causada pela Covid-19, ou seja, 100% on-line. A partir de nossos critérios de análise, definimos um *corpus* contendo 08 produções textuais realizadas nas produções inicial e final da sequência didática. Após a aplicação desta, fez-se uma análise das produções escritas dos discentes que tiveram participação total na sequência didática e observou-se que esses alunos conseguiram, com êxito, aprender as principais características que formam o gênero crônica e melhoraram, de forma significativa, a produção de seus textos. De acordo com os resultados obtidos na análise, consideramos que a abordagem da sequência didática alcançou os objetivos desta pesquisa. Por meio das atividades de leitura e escrita de crônicas realizadas durante a sequência didática, percebemos que os alunos refletiram sobre os procedimentos de escritor, sensibilizaram mais o seu olhar para o cotidiano e ampliaram o conhecimento de sua competência linguística.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Sequência didática. Crônica. Produção textual.

ABSTRACT

Our research aims to analyze the development of the ability to produce texts written by students through a didactic sequence with the chronicle genre. The theoretical foundation includes authors who deal with textual genres, as well as with a teaching through genres, such as Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2003) and Koch and Elias (2008), authors who address the chronicle, like Laginestra; Pereira (2010), Koche (2012); Dolz, Noverraz and Schneuly (2004) are also present in the discussion because they approach the work with a didactic sequence, in addition to other authors that we consider important for this research. This, in turn, was led by a 9th grade class, due to the pandemic caused by the Covid-19, through a remote intervention, in another words, 100% online, comprising 13 students. Based on our analysis criteria, we defined a corpus containing 08 textual productions carried out in the initial and final productions of the didactic sequence. After the application of the didactic sequence, an analysis of the written productions of the students who had full participation in the didactic sequence was carried out and it was observed that these students were able to successfully learn the main characteristics that make up the chronicle genre and improved in a significant way, the production of their texts. According to the results obtained in the analysis, we consider that the didactic sequence approach, achieved the objectives of this research, through the reading and writing activities of chronicles during the Didactic Sequence, we realized that the students reflected on the writing procedures, sensitized more their look at everyday life and increased knowledge of their linguistic competence.

Keywords: Textual genres. Following teaching. Chronic. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões inter-relacionadas às práticas de produção de textos	30
Figura 2 - Esquema da Sequência Didática	34
Figura 3 - Ciclo básico da pesquisa-ação	47
Figura 4 - Imagem do Blogger	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura do gênero na sociedade	23
Quadro 2 - Expressões usadas por Marchuschi para o estudo do gênero	23
Quadro 3 - Quantidade de alunos por turma	48
Quadro 4 - Apresentação da Situação	54
Quadro 5 - Produção Inicial	55
Quadro 6 - Módulo 1	55
Quadro 7 - Módulo 2	56
Quadro 8 - Módulo 3	56
Quadro 9 - Produção Final	57
Quadro 10 - Esquema da Sequência Didática Docente	59
Quadro 11 - Síntese das características da crônica na P1 dos alunos	78
Quadro 12 - Síntese das características da crônica na P2 dos alunos	79
Quadro 13 - Exemplos das habilidades escritas dos discentes	80

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

NEA – Núcleo de Educação Ambiental

OLP – Olimpíada de Língua Portuguesa

PPP – Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UEI – Unidades de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 TEXTO, GÊNERO, LETRAMENTO LITERÁRIO.....	17
2.1 NOÇÃO DE TEXTO	17
2.2. GÊNEROS TEXTUAIS / DISCURSIVOS	21
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO.....	26
2.4 PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	30
2.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS	34
2.6 O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA.....	38
2.6.1 Características do gênero crônica	40
2.7 LETRAMENTO LITERÁRIO	43
3 METODOLOGIA.....	47
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	47
3.2 AMBIENTE DA PESQUISA.....	49
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
3.4 DESCRIÇÃO DA SD.....	52
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
4.1 AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS	62
4.2 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXO A: MATERIAIS DO MÓDULO I.....	89
ANEXO B: MATERIAIS DO MÓDULO II.....	102
ANEXO C: MATERIAIS DO MÓDULO III	109
ANEXO D: MATERIAIS DO MÓDULO VI.....	112
ANEXO E: PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.....	113

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da produção textual vem sofrendo modificações ao longo dos últimos anos. Isso ocorre devido à importância que a escrita apresenta na sociedade, principalmente na vida acadêmica dos alunos. No contexto educacional, observamos que muitos de nossos alunos não conseguem ler, nem interpretar textos de maneira satisfatória e no que compete à produção textual não é diferente. Isso ocorre porque, muitas vezes, as atividades em torno da escrita seguem uma prática pedagógica ultrapassada que ignora a interferência decisiva de um sujeito aprendiz. Segundo Antunes (2003, p. 27), “a prática, enfim, de uma escrita, improvisada, sem planejamento e sem previsão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realizá-la, não importa ‘o que se diga e ‘o como se faz’”.

Nesse sentido, observamos que tais dificuldades perduram nos alunos por muito tempo, chegando ao final do Ensino Fundamental sem produzir um texto com coerência ou que obedeça às características do gênero trabalhado. Para levar os alunos a desenvolver suas habilidades de escrita, um passo importante seria planejar atividades que abordassem as características do gênero a ser trabalhado, permitindo-lhes a aproximação com os conhecimentos que devem ser construídos.

Para nós, professores de Língua Portuguesa, que entendemos a escrita como processo, esse passo se torna ainda bastante difícil de ser efetivado, haja vista que, no contexto educacional, as aulas de produção textual ainda são planejadas com intuito de verificar se o aluno aprendeu as normas gramaticais, e as técnicas de escrita são ensinadas considerando apenas uma concepção formal.

Enfatizamos que tal dificuldade agrava-se por fatores como: falhas no sistema de ensino; desinteresse dos alunos nas atividades escolares; falta de estímulo à leitura e à escrita por parte da família, que, na maioria das vezes, não tem o hábito de ler ou escrever textos, predominando o uso da oralidade – o que dificulta mais ainda o processo de aprendizagem.

Desse modo, a metodologia utilizada pelo professor pode interferir no aprendizado dos alunos. Uma estratégia utilizada para melhorar as habilidades de escrita dos alunos é o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Nessa perspectiva, vários autores destacam a importância do trabalho com gêneros em sala de aula, como por exemplo, Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Antunes (2003) e Koch e Elias (2008). De acordo com Marchuschi (2008,

p.154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto.”

Nesse sentido, Marcuschi (2008) aponta que os estudos dos gêneros textuais é um campo fértil como área interdisciplinar, com atenção especial para a língua, ou seja, como atividades culturais e sociais, como entidades dinâmicas. O precursor desses estudos, Bakhtin (2011, p. 262), afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em determinado campo.

Como podemos observar, os gêneros estão presentes vivamente dentro de nossa sociedade, com uma função social e educativa. Devem, por tanto, ser trabalhados na sala de aula como parte da realidade de nossos alunos. Nessa perspectiva, os PCN do Ensino Fundamental também orientam o trabalho com uma variedade de textos e gêneros com a finalidade de redirecionar o foco de ensino para a leitura e escrita de textos nos mais variados gêneros textuais, possibilitando o estudo da língua em contextos reais de uso, não apenas preocupado com uso de normas. Já a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta em suas competências específicas a utilização dos diferentes tipos de linguagem para expressar e partilhar informações, ideias e sentimentos em diferentes contextos.

Dessa forma, podemos citar as autoras Koch e Elias (2012) como desenvolvedoras de atividades de escrita que buscam envolver aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural). Com isso, é evidente que, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos como bilhetes, e-mail, listas de compras, entre outros, seja porque somos solicitados a ler textos escritos em situações diversas, como anúncios, letreiros, embalagens etc.

Assim, propomo-nos a trabalhar com o gênero crônica, uma vez que é um gênero literário, dinâmico, reflexivo e crítico, que proporciona uma atenção maior sobre o cotidiano e se aproxima da realidade dos alunos pela leveza da linguagem. Além disso, esse gênero promove a junção entre oralidade e coloquialidade; caracteriza-se pela facilidade de identificação de elementos coletivos e individuais presentes na vida do discente, os quais podem vir a se tornar objeto de reflexão, de bom humor ou mesmo de crítica. Tais elementos podem servir de motivação para a escrita dos alunos.

A crônica literária vem ganhando destaque no atual cenário nacional de estudos na educação básica. Desde a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (CENPEC, 2016) com a temática *O Lugar Onde Vivo*, escolas do Brasil inteiro têm participado do concurso, o que contribuiu para tornar o gênero crônica comum nas leituras diárias dos alunos. Por causa de seu formato flexível e por se apresentar de modo que a fala pessoal, muitas vezes, associa-se à fala coletiva, a crônica parece integrar ambientes íntimos a públicos, construindo, dessa maneira, uma relação de proximidade entre o autor e o leitor. Nesse contexto, o letramento literário corrobora com nossa proposta de trabalho, pois a crônica também é um texto literário.

Nesse sentido, escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento linguístico, enciclopédico, conhecimento de textos, conhecimentos interacionais. Para Koch e Elias (2012, p. 37), “esses conhecimentos, resultado de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, deixam entrever a intrínseca relação entre linguagem/mundo/práticas sociais”.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos pelos alunos por meio de uma sequência didática com o gênero crônica. Atrrelados ao objetivo central, os objetivos específicos são:

- Estudar a estrutura composicional do gênero textual crônica;
- Verificar quais as principais dificuldades de escrita nas produções de texto durante a sequência didática;
- Explicar os elementos principais da produção da crônica através de uma sequência didática;
- Analisar o conhecimento adquirido pelos alunos nos módulos de uma sequência didática a partir da produção final do gênero crônica.

Assim, considerando a prática da produção escrita como objeto de extensa pesquisa e amplas possibilidades de desenvolvimento, partimos da seguinte problematização: É possível analisar o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos pelos alunos por meio da realização de uma sequência didática com o gênero crônica? Pretendemos analisar se a sequência didática aplicada surtiu efeito na produção textual do aluno. Nessa perspectiva, levantamos a seguinte hipótese: a produção do gênero crônica por meio de uma sequência didática pode favorecer as habilidades de escrita do aluno. Para obtermos a resposta para a hipótese acima, baseamos nossos estudos nos ensinamentos dos gêneros textuais, conforme teoria

de Bakhtin (2011), Koch e Elias (2008), Antunes (2003), Marcuschi (2008), no que diz respeito aos gêneros; Schneuwly e Dolz, no tocante à sequência didática, entre outros.

Nesse sentido, este trabalho justifica-se na importância de proporcionar aos alunos não somente o conhecimento sobre as particularidades do gênero crônica, mas também contribuição para a produção deste e um olhar diferenciado sobre os fatos do dia a dia: imagens que retratam a vida, valores culturais das pessoas, ambiente escolar e da comunidade em que vivem. O desenvolvimento deste trabalho foi realizado em uma escola pública municipal de Mossoró/RN, com alunos de classe econômica baixa que moram na periferia da cidade e que, muitas vezes, demonstram total desinteresse pelo trabalho da escola, a qual possui recursos tecnológicos limitados. Apesar desse cenário, é possível perceber o quanto é importante o papel do professor e da escola na mediação e na construção do conhecimento desses alunos.

Tendo em vista a organização da nossa proposta de trabalho, esta está dividida da seguinte forma: no primeiro capítulo, temos as considerações iniciais em que abordamos informações gerais e introdutórias do trabalho com gêneros textuais e produção textual. No segundo, apresentamos a noção de gêneros textuais, sua importância nas aulas de Língua Portuguesa como ferramenta pedagógica, como também uma breve explanação sobre letramento literário. Nessa mesma seção, apresentamos as características do gênero crônica, fazendo uma breve apresentação sobre sequência didática. No terceiro capítulo, abordamos a metodologia utilizada na pesquisa, o ambiente, participantes e sequência didática desenvolvida. Já no quarto capítulo, trazemos as discussões sobre as análises dos resultados da intervenção. No quinto e último capítulo, apresentamos as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

2 TEXTO, GÊNERO, LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste capítulo, tivemos como propósito discutir o que é texto e gênero textual, fazendo uma breve apresentação sobre tipo textual e domínio discursivo. Nesses tópicos, também fizemos uma apresentação sobre Sequência Didática (doravante SD) e discorremos sobre o gênero crônica e suas particularidades.

2.1 NOÇÃO DE TEXTO

A definição da expressão “texto” segundo o dicionário mini Aurélio (2000, p. 671) é “palavras citadas para demonstrar alguma coisa”. Como objeto de estudo da Linguística, a definição de texto é mais complexa e foi evoluindo ao longo dos tempos. Diante disso, buscamos aqui apresentar algumas definições acerca do texto sob a visão de alguns autores da área que pesquisaram sobre o assunto.

Segundo Antunes (2017, p. 48), “o texto e suas propriedades deveriam ser ‘eixo’ do ensino da língua”. Para a referida autora, o texto apresenta-se sob forma de conjuntos que, em sequência de laços, expressam sentidos e cumprem funções comunicativas entre os interlocutores em situações de interação. Nesse sentido, necessitamos da leitura e da escrita no nosso dia a dia e compreendemos que ambas andam de mãos dadas no processo de aprendizagem de novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, o papel da escola é de formar leitores competentes. Para isso, os professores, dentro de sua prática pedagógica do cotidiano, devem trabalhar com diferentes tipos de textos e deixar claro que concepção de linguagem adota no trabalho com a leitura e a escrita, porque isso define e facilita os caminhos que os alunos devem seguir. A concepção adotada pelo professor também interfere diretamente no tipo de intervenção que precisaríamos realizar, por isso percebemos que se faz pertinente entender as concepções de linguagem no âmbito dos estudos sobre texto. Para Travaglia (2009, p. 21), “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”.

A relação entre educação e concepção de linguagem adotada pelo professor pode definir melhores caminhos para o processo de aprendizagem dos alunos. Conforme Geraldi (2012), três concepções de linguagem podem ser apontadas: a linguagem como expressão do pensamento, referência ao estudo tradicional; a linguagem como instrumento de comunicação,

referência ao estruturalismo; e a linguagem como forma de interação, referência à linguística da enunciação.

Para entendermos melhor esses conceitos, exploramos, também, os estudos de Koch e Elias (2008), nos quais a concepção de texto acompanha a concepção de linguagem adotada pelo sujeito. A concepção de linguagem como representação do pensamento, com foco no autor, é aquela em que o sujeito constrói uma representação mental do texto, que é visto dentro dessa concepção como um produto lógico do pensamento do autor. O interlocutor é passivo e precisa captar o que foi mentalizado pelo autor.

Por sua vez, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, com foco no texto, segundo Koch e Elias (2008, p. 10), corresponde àquela em que a língua é vista como uma estrutura, na qual o sujeito é “determinado, ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’”. Nessa concepção, o texto é visto como produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor que precisa apenas conhecer do código utilizado.

Com relação à concepção de linguagem como processo de interação, com foco no autor-texto-leitor, Koch e Elias (2008) afirmam que a língua é vista como uma atividade de interação com sujeitos ativos que dialogam e se constroem e são construídos dentro do texto, ou seja, o texto é considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores.

Como podemos perceber, a concepção de linguagem que mais se adequa a uma concepção de que o texto vai muito além de um aglomerado de frases é a terceira. Para Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80), “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. É importante frisar ainda que, conforme Marcuschi (2008, p. 79), “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas interativas e colaborativas”. Dessa forma, o texto se configura em muito mais que dá um sentido ao ler e escrever: para o autor, o texto é a própria materialização da língua. Para Marcuschi também é importante a riqueza de aspectos que definem o texto, como aponta a visão de Beaugrande (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80):

1. O texto é visto como um sistema de *conexões entre vários elementos*, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
2. O texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*;
3. O texto é um *evento interativo* e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um sucesso e uma coprodução (coautorias em vários níveis);

4. O texto compõe-se de *elementos que são multifuncionais* sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Diante do exposto, Marcuschi (2008) ressalta que os pontos colocados corroboram com o estudo da língua como condições sociocomunicativas identificadas nos processos sociointerativos. Percebemos, então, que a discussão sobre texto abrange considerações de diversas análises da língua, pois o texto se apresenta como um evento comunicativo em que estão presentes elementos linguísticos, visuais e sonoros; fatores cognitivos, contextuais e de vários aspectos. Enquanto texto verbal, apresenta-se por meio de palavras escritas ou faladas. O texto não-verbal se apresenta por meio de outras formas de linguagem, como pinturas, gestos, sons, músicas, placas de trânsito, entre outras. O texto é também um constante diálogo entre locutor e interlocutor.

Dessa forma, o foco deste trabalho é o texto verbal escrito, pois cada vez mais o grande desafio para o ensino da língua, na escola, é aprimorar a capacidade dos alunos de ler e produzir textos coerentes que mostrem a competência textual/discursiva do aluno frente à sociedade do conhecimento. Conforme Marcuschi (2008, p. 242), as possibilidades de análises do texto são abrangentes e corroboramos com o autor quando afirma que: “o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto”. A produção de sentidos recai sobre sua permanente elaboração e as diversas recepções pelos diversos leitores.

Nesse sentido, a escola tem muito para ensinar/contribuir quando se propõe a preparar seu aluno para o desenvolvimento da leitura e para a produção de qualquer gênero através do estudo com o texto. Para Antunes (2017, p. 48), “a linguagem é sempre eminentemente discursiva, isto é, só se concretiza sob a forma de textos”. De acordo com a autora, o texto é sempre a intenção de comunicar algo, ou seja, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são sempre textos. Consequentemente, todo texto é expressão de uma atividade social, de modo que é fundamental compreender que um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas. Antunes (2010) destaca também a importância de conhecer algumas das principais propriedades do texto, como a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade. Em resumo, colocamos aqui o básico destas propriedades:

- a *coesão* concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos,

parágrafos blocos superparagráficos) do texto. [...] Ou seja, pela coesão se promove a *continuidade* do texto que, por sua vez, é uma das condições de *unidade*;

- a *coerência* concerne a um outro tipo de encadeamento de sentido, a convergência conceitual, aquela que confere ao texto *interpretabilidade* – local e global – e lhe dá a *unidade de sentido* que está subjacente à combinação linear e superficial dos elementos presentes e pressupostos.
- a *informatividade* concerne ao grau de *novidade*, de *imprevisibilidade* que, em um certo contexto comunicativo, o texto assume; concerne ainda ao efeito interpretativo que o caráter inesperado de tais novidades produz.
- a *intertextualidade* concerne ao recurso de *inserção*, de *entrada*, em um texto particular, de *outro(s) texto(s)* já em articulação. (ANTUNES, 2010, p. 35-36).

Assim, podemos perceber que o texto não se constitui apenas de elementos gramaticais, mas é um arrumado que envolve material linguístico, faculdades e operações cognitivas, além de diferentes fatores de ordem pragmática ou contextual que se configuram em um forte instrumento para o ensino da língua.

Para Koch e Elias (2012), o escritor recorre a tipos de conhecimentos que são resultados de inúmeras atividades em que nos envolvemos ao longo de nossa vida, que mostram a relação entre linguagem/mundo/práticas sociais. Abordamos brevemente, a seguir, esses tipos de conhecimento ativados no processo de escrita, segundo Koch e Elias (2012, p. 37).

- **Conhecimento linguístico** – Escrever é uma atividade que exige do escritor **conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua**, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.
- **Conhecimento enciclopédico** – Em nossa atividade de escrita, recorremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.
- **Conhecimentos de textos** - Para atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo e função e suporte de veiculação.
- **Conhecimentos interacionais** – a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas.

Como podemos notar, os tipos de conhecimento também são fatores importantes a serem considerados durante a produção escrita. Nesse sentido o ideal é o professor se apropriar do que houver de positivo em cada campo de conhecimento e usar na sua prática pedagógica para ajudar os alunos a construírem seus textos.

Desse modo, para que nossos alunos alcancem uma compreensão linguística eficaz diante das possibilidades do uso do texto, os professores precisam repensar suas estratégias de

ensino com a prática contínua de leitura e produção de diversos tipos de gêneros incorporando a teoria à prática vivenciada em sala de aula.

Discutimos, a seguir, algumas definições de gêneros textuais/discursivos, segundo os autores Bakhtin, Marcuschi, Koch e suas contribuições nas aulas de Língua Portuguesa.

2.2. GÊNEROS TEXTUAIS / DISCURSIVOS

Muito tem se discutido a respeito dos gêneros textuais/discursivos¹, principalmente no que se refere à sua contribuição nas aulas de línguas, porém, nosso foco são as aulas de Língua Portuguesa. Sobre esse enfoque, defendemos que as aulas de produção textual na escola aconteçam como uma forma de construção significativa do conhecimento, sendo importante que os alunos saibam compreender e produzir seus textos como meios de atividades humanas que envolvem dimensões sociais, culturais e psicológicas, e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 261) afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Para o filósofo russo, as interações podem acontecer através de manifestações comunicativas que se materializam na escrita ou na oralidade: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1997, p. 262) Vale ressaltar que, a partir dessa definição, os tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso, passaram a ser cada vez mais estudados em virtude de seu amplo aspecto comunicativo e social. A língua passa a ser explorada não só como objeto, mas também como instrumento de interação.

As práticas discursivas estão no dia a dia dos sujeitos falantes (locutor e interlocutor) em formas-padrão estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Estando ligadas a uma origem cultural, apresentam aspectos sociais relacionados ao espaço e ao tempo, sendo tais aspectos perceptíveis nas transformações pelas quais os gêneros do discurso passaram em decorrência do tempo e do espaço em que se encontram inseridos. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 262):

¹ Bakhtin (2003) utiliza a denominação gênero discursivo, enquanto Marcuschi (2008) utiliza o termo gênero textual. Nesta pesquisa adotaremos a nomenclatura de acordo com Marcuschi (2008).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada grupo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Sabemos que são variadas as formas de uso da língua, assim como são variadas as atividades humanas. Para o autor, cada campo da atividade humana se integra num determinado gênero, por isso os gêneros são infinitos.

Ainda conforme o autor, a diversidade e a riqueza dos gêneros do discurso são infinitas porque em cada campo da atividade humana surgem finalidades discursivas diversas, gerando novos gêneros ou heterogeneidade discursiva.

A ilimitada heterogeneidade existente entre os gêneros culminou na sua primeira classificação em dois grupos: primários e secundários. Ambos são de suma importância em suas naturezas funcionais, sendo o nível de complexidade em que se apresentam o fator que os diferencia. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 263) diz que:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.

Assim, os gêneros textuais nos conduzem às diferentes formas, características e linguagens dos diversos textos, sejam eles orais ou escritos, tradicionais ou digitais, que fazem parte das relações comunicativas e do convívio social humano. Outro autor que ganhou notoriedade por seus estudos com os gêneros textuais foi Luiz Antônio Marcuschi que baseado nos estudos de Bakhtin direcionou o seu trabalho, de forma mais didática, para desenvolver propostas de trabalho em sala de aula.

De acordo o autor, o estudo dos gêneros textuais/discursivos não é novo, pois remonta aos tempos de Platão e Aristóteles. Durante muito tempo, a expressão “gênero” esteve, em termos linguísticos e na tradição ocidental, ligada especialmente aos gêneros literários. Hoje, o termo não está mais ligado apenas à literatura, mas à ideia de que os gêneros se configuram em entidades comunicativas e dinâmicas nas quais predominam aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdo. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que:

Os gêneros textuais são os gêneros que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

De acordo com essa afirmação, os gêneros textuais fazem parte de nosso cotidiano e ao serem trabalhados em sala de aula pressupõem uma prática de leitura e de escrita que permite aos nossos alunos o acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã.

Segundo Marcuschi (2008), a análise de gêneros abrange uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua a partir de uma visão social. Tenta, ainda, responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de modo geral, ou seja, o uso dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

De acordo com Marcuschi (2008), a ideia de gênero muda de acordo com a necessidade da sociedade, como podemos observar no Quadro 1, no qual Marcuschi (2008, p. 149) defende que “há muito a discutir e tentar distinguir as ideias de que gênero é:”

Quadro1- Estrutura do gênero na sociedade

uma categoria cultural
um esquema cognitivo
uma forma de ação social
uma estrutura textual
uma forma de organização social
uma ação retórica

Fonte: Marcuschi (2008, p. 149)

Nessa perspectiva, podemos perceber que os gêneros, provavelmente, podem ter essas características, que exigem diferentes formas de expressão e organização em diferentes situações de uso e diferentes contextos sociais. Para Marcuschi (2008), uma das ideias centrais defendidas sobre gênero é que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto”.

Para compactuar com as ideias do autor, consideramos pertinente deixar claro alguns conceitos nesta exposição:

Quadro 2- Expressões usadas por Marchuschi para o estudo do gênero

<i>Tipo textual</i>	<i>Gênero textual</i>	<i>Domínio discursivo</i>
Designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza	Refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos	Constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de

linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo).	que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.	classificação de textos e indica <i>instancias discursivas</i> (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc.).
--	--	---

Fonte: Marcuschi (2008, p. 154-155)

Diante do exposto, percebemos que os tipos textuais são limitados, reduzindo-se basicamente à narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, caracterizados pela natureza linguística de suas composições. Já os gêneros textuais são considerados infinitos e caracterizam-se por suas propriedades sociocomunicativas. No que concerne ao domínio discursivo, não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Os vários campos de domínios discursivos caracterizam-se por práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhes são próprios ou específicos. Tais práticas são mais comuns em rotinas comunicativas institucionalizadas ou naquelas instauradoras de relações de poder.

Frente ao exposto, percebemos que os gêneros textuais são recursos comunicativos infundáveis, surgem conforme a nossa necessidade de comunicação e são adequados pelo falante de acordo com a situação discursiva. A heterogeneidade discursiva presente neles permite infinitas possibilidades de comunicação humana que crescem e ganham complexidade em cada nova atividade.

Koch e Elias (2008, p. 107) reitera que “todo gênero é marcado por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolavelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição”. Como podemos notar, as referidas autoras consideram a leitura e a fala como formas relativamente estáveis na estruturação do processo de leitura e escrita.

Koch e Elias (2012, p. 59) ressaltam que, em termos bakhtinianos, um gênero pode, pois, ser assim caracterizado:

- São tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um **plano composicional**.
- Além do plano composicional, os gêneros distinguem-se pelo **conteúdo temático** e pelo **estilo**.

Na prática, isso significa dizer que esses elementos estão indissociavelmente vinculados aos gêneros como práticas socialmente constituídas, com propósito comunicacional e configuradas concretamente em textos.

Sobre essa temática, os PCN (1997, p. 18) orientam o trabalho da linguagem a partir dos gêneros porque “linguagem significa produzir discursos” situados historicamente, gerando usos sociais que são materializados nos textos. As considerações nos PCN sobre gêneros se fundamentam nas perspectivas de interação social através da linguagem de onde os gêneros emergem. A BNCC (2018), que é o documento norteador atual para os futuros livros didáticos e planos de aula, assume a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, já adotada anteriormente nos PCN.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Nessa perspectiva, os gêneros se configuram nos discursos dos falantes de modo escrito ou oral, para atender às demandas com as quais eles se deparam nas mais diversas situações e esferas sociais em que transitam.

Dessa forma, podemos dizer que o estudo da língua com base nos gêneros textuais promove aos alunos, além de recursos para uma melhor comunicação, uma oportunidade de reflexão.

Para Bazerman (2011, p. 23), “Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para aprendizagem.” Nesse sentido, os gêneros são vistos como elementos de ação social e como espaços para a construção da aprendizagem. Ampliando o conceito anterior, Cavalcanti (2017, p. 44) aponta os gêneros como:

É nessa perspectiva que se inserem os gêneros discursivos, ou seja, toda interação se dá por algum gênero discursivo que se realiza por algum texto. E o que são gêneros discursivos, afinal? São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com as necessidades enunciativas específicas.

Para autora, os gêneros são artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de diversas situações sociais. Frente ao exposto, entendemos que os gêneros textuais são grupos de textos organizados de acordo com suas peculiaridades, o que envolve os assuntos e o papel dos interlocutores, possuindo funções sociais próprias.

Além de conceituarmos os gêneros textuais para obtermos uma significação do termo, percebemos também que cada situação de comunicação social exige uma forma específica de linguagem, por isso destacamos aqui determinadas características que distinguem os gêneros textuais uns dos outros. Segundo Porto (2009, p. 41):

- O conteúdo temático que torna dizível por meio deles;
- As modalidades discursivas ou estruturas tradicionalmente conhecidas como narrativas, descritivas argumentativas, expositivas, procedimentais, exortativas, etc.;
- O estilo ou configurações específicas das unidades de linguagem (aspectos formais e estruturas do texto oral ou escrito).

Como podemos notar, a escolha de um determinado gênero textual é determinada pelas instâncias sociais de uso que envolvem os efeitos pretendidos pelo locutor e as convenções que regulam cada esfera comunicativa, ou seja, seria uma resposta usada pelos usuários de uma língua em situações específicas, constituídas por características relativamente estáveis. Portanto, esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são realmente fenômenos sociointerativos. Para tanto, o direcionamento do ensino dos gêneros textuais necessita de um professor capacitado para utilizá-los nas diferentes formas de linguagens, como veremos a seguir.

2.3 GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO

A utilização dos gêneros textuais nas práticas de ensino de Língua Portuguesa tem contribuído para a aprendizagem de conhecimentos linguísticos, gramaticais, culturais e sociais. Tendo o texto como objeto de estudo, os discentes podem vivenciar as mais variadas formas comunicativas presentes na sociedade. Para entendermos melhor a importância da utilização dos gêneros textuais nas aulas de língua materna é necessário sabermos o que os documentos norteadores falam sobre tal assunto. Nesse sentido, o ensino, no Brasil, da leitura e da escrita dos gêneros textuais nas escolas começou a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 80.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, 1997, p. 14)

Podemos perceber que a leitura e escrita estão no currículo de Língua Portuguesa há muito tempo e as orientações dos documentos oficiais como PCN, BNCC, dentre outras bases teóricas, estão sendo acrescentados à prática docente. Todavia, o que está em evidência no momento é a BNCC (2018), finalizada recentemente, que é um documento que está estruturado de modo a explicar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica em cada etapa de escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. No que concerne à Língua Portuguesa, a BNCC adota uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, na qual o texto também tem seu papel de centralidade nos trabalhos com as práticas de linguagem. De acordo com a BNCC (2018):

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).” Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018 p. 69)

Como percebemos, este documento é referencial para as escolas de todo o país com a proposta de oferecer uma base unificada de conhecimentos que auxiliem os alunos a desenvolverem **as dez competências gerais da educação**². Dentro desse contexto, também é importante destacar a Olimpíada de Língua Portuguesa, doravante OLP, que é um programa de iniciativa do Governo Federal em parceria com o Ministério da Educação, a Fundação Itaú Social, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), cujo objetivo é melhorar a leitura e a produção textual dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio da rede pública através de um concurso de produção de textual que premia os melhores textos.

² As dez competências gerais da educação são um conjunto de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A OLP é um importante instrumento de contribuição nas aulas de Língua Portuguesa, pois oferece materiais de fundamentação teórica, orientações para a prática e recursos didáticos para o trabalho em sala de aula, além da formação continuada para professores de todo Brasil sobre as mais diversas temáticas no âmbito da leitura, escrita e oralidade, através do portal *Escrevendo o Futuro*. O concurso gira em torno de cinco gêneros: poema (5º ano EF), memória literária (6º e 7º anos EF), crônica (8º e 9º anos EF), artigo de opinião (3ª série EM) e documentário (1ª e 2ª séries EM), os quais são explorados através de sequências didáticas.

O trabalho com os gêneros textuais é bastando difundido nos documentos supracitados. Segundo os PCN (2001, p. 59):

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente.

Como podemos observar, os PCN reconhecem que o ensino da língua não deve ser pautado apenas nos aspectos normativos ou gramaticais, pois isso o torna limitado e insuficiente, e sugerem redirecionar o foco para a prática de leitura e o trabalho com variados tipos de texto.

Destacamos, assim, a importância de os alunos terem contato com os mais variados gêneros textuais em sala de aula, para que desenvolvam suas competências comunicativas. Para isso, o professor precisa proporcionar um ensino sobre a linguagem em que eles possam expandir seus conhecimentos, ao mesmo tempo que estudam a linguagem de uma forma contextualizada com a realidade que vivenciam em seu cotidiano. Neste sentido, Bakhtin (1997) salienta que o gênero está ligado a uma origem cultural, com aspectos relacionados ao espaço e ao tempo. Ou seja, o uso da língua está inserido num contexto sócio-histórico que deve ser estudado, analisado e compreendido de acordo com a realidade vivenciada no cotidiano de nossos alunos.

Desse modo, sabemos que o ensino tradicional da língua materna ainda contribui no sentido de não estimular uma prática de leitura e escrita fluente em nossos educandos. Isso ocorre devido a usos históricos da linguagem baseados em práticas enraizadas na utilização da norma gramatical como referência para o ensino, o que não condiz mais com as demandas sociais de hoje.

Por esse tipo de ensino tradicional não condizer mais com as demandas sociais de hoje, devemos refletir mais sobre as formas de ensinar o gênero, principalmente se defendermos a mesma ideia que Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Estes autores conceituam o gênero textual como um instrumento imprescindível para uma comunicação (falada ou escrita) em uma situação definida, com uma intenção guiada e controlada pelos interlocutores da comunicação. Assim, para esses autores:

Como toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos - para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 171).

Podemos compreender da citação acima que o agir linguisticamente (usar o gênero através da fala ou escrita) por parte do usuário da língua só acontece se perceber a situação claramente, e, dentro deste contexto de produção, estabelecer a comunicação. Dessa forma, as atividades desenvolvidas durante a aprendizagem oferecem um suporte de referência para os aprendizes entenderem as situações de comunicação do uso dos gêneros em estudo.

A partir dessa relevância da aprendizagem, constatamos que o gênero concretiza a interatividade entre os seres humanos, ou seja, que não há como distanciar os gêneros textuais das práticas de linguagem. Por isso que Schneuwly, Dolz e Noverraz definem o gênero como práticas de linguagem historicamente construídas e que a partir da sequência didática podem “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p. 97).

Na sequência didática, a qual discutiremos mais adiante, seriam utilizadas atividades escolares organizadas, de forma sistemática, para que os discentes pudessem entender tanto o gênero oral quanto o escrito. Os procedimentos dessa atividade organizada utilizariam módulos de ensino no sentido de qualificar as práticas de linguagem e que seriam essenciais para a apreensão dos gêneros.

A prática de linguagem na qual nosso estudo se fundamentou possibilitou ao estudante realizar a apreensão dos gêneros, uma vez que a linguagem foi vista como uma forma de interação humana em que o sujeito age sobre o ouvinte constituindo relações e vínculos. Portanto, com o ensino em que os gêneros são enxergados como instrumentos de comunicação e que se concretizam por meio dos textos em situações claras, Schneuwly e

Dolz, Noverraz (2004, p. 172) declararam que “na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”, assim eles aprendem a agir linguisticamente.

Com esse aporte teórico sobre a importância dos gêneros textuais no ensino da linguagem, defendemos o uso desta ferramenta para o ensino da língua materna e concordamos com os PCN (2001, p. 23) quando reforçam a ideia de que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”, ou seja, não há como distanciar os gêneros da sala de aula.

2.4 PRODUÇÃO ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita que sejam capazes de ampliar a competência discursiva dos nossos educandos nos diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, os PCN (1997) orientam o trabalho em sala de aula com direcionamento à ampliação do uso da língua aos diferentes contextos, não podendo ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a gramática, porque produzir textos requer estudar os diferentes modos de expressão, visando aprender a falar e a pensar sobre a linguagem de forma reflexiva. Para a BNCC (2018), a produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à autoria individual ou coletiva do texto escrito ou oral e multissemiótico, com diferentes finalidades que envolvem dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como podemos observar na figura seguinte:

Figura 1- Dimensões inter-relacionadas às práticas de produção de textos

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar

	posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações
Alimentação temática	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas
Construção da textualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos
Aspectos notacionais e gramaticais	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão
Estratégias de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: BNCC (2018, p. 77 -78)

Diante do exposto, podemos observar que as habilidades de produção não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.

Já as autoras Koch e Elias (2012, p. 33) reconhecem a escrita com foco na língua como “o princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social”. O que nos leva a refletir novamente sobre as concepções de linguagem que norteiam o trabalho do professor, mas desta vez com o foco no processo de escrita. Para Koch e Elias (2012), o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, é o que vemos nos tópicos seguintes:

- a) Escrita: foco na língua. Nessa concepção de **sujeito como (pré)determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos,

para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaços para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade.

b) Escrita: foco no escritor. [...] tributária de um **sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel e deseja que esta seja captada pelo leitor da maneira como foi mentalizada. Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico - do pensamento (representação mental) do escritor. A **escrita**, assim é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e o conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

c) Escrita: foco na interação. Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais (BEAUGRANDE, 1997). Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH; ELIAS 2012, p. 32-34)

Para o ensino da escrita, essas concepções são importantes porque vão de encontro aos problemas que afligem os professores em sala de aula, no sentido de que muitas dificuldades de escrita dos alunos refletem o tipo de concepção de linguagem e ensino adotados pelo professor. Nesse sentido, as referidas autoras afirmam que a escrita é um processo que demanda a utilização de muitas estratégias e o resultado de uma interação entre todos os envolvidos. Segundo Koch e Elias (2012), a atividade de produção textual se realiza através de mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos de quem escreve e do leitor, como também do que é compartilhado por ambos.

Sabemos que muitas de nossas crianças e jovens só têm acesso aos textos escritos no ambiente escolar, então é de se esperar que produzam textos com excessivas marcas de oralidade e pouca ou nenhuma organização dos conhecimentos linguísticos. Para levar os alunos a desenvolverem suas habilidades de escrita, o professor precisa planejar estratégias que abordem as características do gênero a ser trabalhado, fazer um planejamento do passo a passo do processo de produção. Nesse sentido, Oliveira (2010) afirma:

Ao fazer uma ponte entre teoria e prática, o professor de português precisa estar atento a um fato simples relacionado aos conhecimentos necessários para a escrita: os alunos só podem escrever se tiverem o que escrever. Isso significa que dizer aos alunos para escrever uma redação sobre um tema em x minutos só torna mais difícil a tarefa de redigir. O professor precisa prepará-los para a redação. Esse preparo é feito a partir das **ATIVIDADES DE PRÉ-ESCRITA**, que servem também para o professor diagnosticar possíveis problemas que os alunos possam ter quanto a seus

conhecimentos prévios e agir para que eles sejam resolvidos ou minimizados. (OLIVEIRA, 2010, p. 115)

Segundo o autor, as atividades de pré-leitura e as atividades de pré-escrita são importantes, pois preparam o aluno para o processo da escrita com mais autonomia, apropriando-se dos conhecimentos textuais necessários para redigirem seus textos dentro do gênero trabalhado. Nessa percepção, ressaltamos que a produção de textos requer planejamento, requer o exercício da escrita e da reescrita para que nossos educandos percebam a evolução em seus textos. Esse processo de aperfeiçoamento, que vai da produção inicial à produção final de uma SD, precisa ocorrer durante todo o processo formativo para que possamos conhecer as necessidades dos nossos alunos, especialmente aquelas relacionadas ao reconhecimento e uso dos gêneros.

Apesar de muitas abordagens e contribuições pedagógicas que trazem à tona uma reflexão sobre a necessidade de motivar a escrita para seus diferentes usos sociais, o que vemos ainda é uma prática na qual os alunos escrevem textos sem instruções claras, sem um propósito comunicativo e os professores se limitam a corrigir erros gramaticais. Nesse sentido, Vieira (2005, p. 70) afirma:

Se o impulso comunicativo para escrever é determinante de escolhas temáticas, estruturais, estilísticas e pragmáticas no texto em composição, de partida isso já deveria implicar num cuidado muito maior em relação ao que e como são propostos os atos de escrita na escola.

As atividades propostas precisam motivar nossos alunos de tal modo que percebam que são capazes de se envolver com a tarefa e chegar ao final do processo. Sabemos que a tecnologia absorve muito a atenção de nossos educandos, por isso é necessário usá-la para as novas funções da escrita. Visando, então, propiciar uma maior motivação para a escrita, Vieira (2005, p. 73) lista alguns aspectos práticos que podem aumentar a motivação do aluno. São eles:

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

d) buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos, criando situações de modo que os estudantes possam comentar e criticar o que foi produzido.

Dessa forma, procuramos, ao longo das aulas, contemplar nas atividades aspectos que motivassem o aluno a escrever, conhecendo pouco a pouco as particularidades do gênero trabalhado. Com isso, melhoramos suas habilidades de escrita e proporcionamos a construção de experiências positivas nas quais o discente pode perceber a evolução de seu texto.

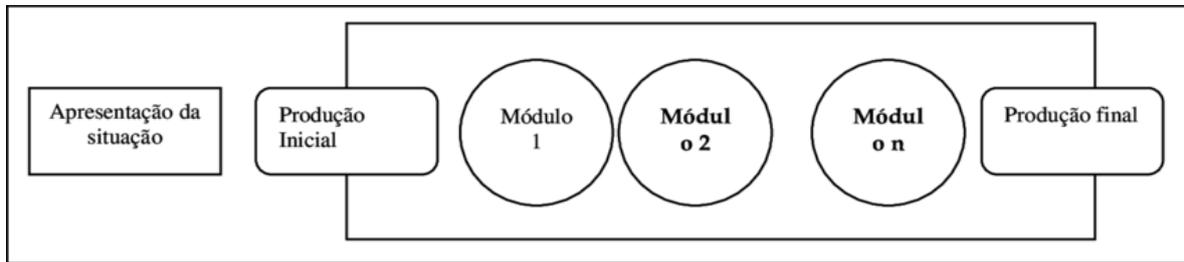
2.5 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS

A sequência didática é um conjunto de atividades ligadas por passos e etapas entre si, para tornar mais eficiente o processo de aprendizagem. Configura-se como atividades organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Nessa perspectiva, apoiamos nosso trabalho na SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Entendemos que o maior objetivo do ensino da língua materna é o domínio dos usos da linguagem nas várias situações sociais, ou seja, o desenvolvimento da competência comunicativa nas diversas formas de interação. Nesse sentido, o professor de Língua Portuguesa precisa estar constantemente inovando sua prática pedagógica para que o aluno adquira as competências necessárias para uma significativa e proficiente compreensão e produção de textos. Sob essa perspectiva, concordamos que o trabalho com a sequência didática é adequado para a leitura e a produção de um gênero, uma vez que permite se aprofundar no processo de produção de novos conhecimentos e refletir sobre seus resultados.

A importância do trabalho com gêneros textuais em sala de aula está vinculada ao contexto social dos nossos alunos. Entendendo isso, percebemos que o estudo dos gêneros textuais diz respeito ao uso da língua nas suas diversas formas. Partimos do princípio de que o gênero crônica é adequado para trabalhar a produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa e que a utilização da SD seria adequada para ajudar o aluno no domínio do gênero. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97): “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Conforme esses autores, as sequências didáticas são compostas de apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final – como podemos ver melhor na figura a seguir.

Figura 2 - ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)

Explanaremos, agora, acerca dos quatro componentes da sequência didática. Na *apresentação da situação*, o professor deve apresentar o projeto de comunicação que será realizado efetivamente na produção final, ou seja, descreverá de maneira detalhada para os alunos a tarefa a ser desenvolvida por eles. Ao mesmo tempo, esta fase prepara para a produção inicial, que é a primeira tentativa de realização do gênero. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas.

Essas dimensões as quais os autores se referem são: *Apresentar um problema de comunicação bem definido que devem dar indicações para resolver as seguintes questões: Qual o gênero que será abordado; A quem se dirige a produção; que forma assumirá a produção; quem participará da produção*. Diante disso, será explicitado um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. A segunda dimensão: *Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos*. É imprescindível que os alunos sejam orientados em relação aos conteúdos que serão trabalhados e sua importância.

No que concerne à *produção inicial*, ela deve ser feita com a possibilidade de análise de conhecimentos prévios sobre o gênero a ser produzido. “No momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Essa produção inicial é o primeiro encontro de produção do aluno com o gênero, sendo assim, ela deve mostrar o conhecimento dos alunos, suas capacidades, potencialidades, se reconhecem as principais características do gênero e onde precisam melhorar. Segundo os

autores, essa produção inicial tem duas finalidades: primeiro, a concretização do gênero por parte dos alunos; segundo, orientar o melhor caminho para o professor diante da realidade da turma escolhida. Os autores relatam que:

[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral e escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. [...] Para o professor, essas primeiras produções - que não receberão, evidentemente, uma nota - constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de dada turma. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86-87)

Dessa forma, essa fase da sequência didática é muito importante, pois serve de avaliação diagnóstica para o desenvolvimento dos módulos. Assim, é com base nela que o professor desenvolve as atividades diante das dificuldades apresentadas no texto do aluno, define melhor os pontos em que precisa intervir de forma mais aprofundada e planeja os futuros módulos, adaptando-os às necessidades reais dos alunos e inserindo novas estratégias pedagógicas que facilitem a aprendizagem e o desempenho da turma nas atividades posteriores.

Os módulos são a parte da SD que vai abordar as dificuldades encontradas na produção inicial dos alunos. Esses módulos são as atividades desenvolvidas em sala de aula que trabalham em diferentes níveis os problemas encontrados na produção inicial, oferecendo aos discentes os meios necessários para superá-los. São neles que também serão trabalhados os novos conhecimentos necessários para que os discentes consigam se apropriar do gênero estudado de forma adequada e superar as dificuldades encontradas por eles.

Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. [...] O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Posto isso, observamos que os módulos têm como objetivo lidar com os problemas na produção inicial e dar um suporte aos alunos de forma que melhorem gradativamente suas dificuldades e adquiram as habilidades necessárias durante o percurso, chegando à *produção final* com mais propriedade sobre o gênero desenvolvido. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103-105), três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados:

- 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?
- 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?
- 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Logo em seguida, os autores respondem tais questões da seguinte forma:

1. É preciso trabalhar problemas de níveis diferentes, os alunos devem ser capazes de produzir textos, e isso requer quatro níveis principais na produção de textos: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento dos textos e realização do texto.
2. Variar as atividades e exercícios, e observando três grandes categorias de atividades e exercícios: atividades de observação e de análise de textos; tarefas simplificadas de produção de texto e elaboração de uma linguagem comum.
3. Capitalizar as aquisições, realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado.

Por fim, após a etapa dos *módulos* vem a última etapa da sequência didática: a *produção final*. É nela que os alunos revelam os conhecimentos adquiridos na prática durante toda a SD. Para os autores, “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). É nesse momento também que é possível se fazer uma análise mais ampla do texto escrito, talvez uma reescrita que possibilite a revisão de tudo que foi visto nos módulos. De acordo com autores, é necessário destacar algumas questões, como vemos a seguir:

Indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (o que aprendi? o que resta a fazer?); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91)

Como podemos observar, para os autores é importante o registro e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, como também o papel da avaliação somativa. Ambos necessários para avaliar se a metodologia utilizada pelo professor foi eficaz, se os resultados alcançados foram satisfatórios.

É importante destacar que a proposta apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é adequada para se trabalhar com gêneros textuais, pois concebe a linguagem numa perspectiva sociointeracionista que leva em consideração a ativação dos conhecimentos progressivamente sobre o gênero. Portanto, ao usar uma SD percebemos que os alunos começam a dominar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Por isso, ao organizar uma SD, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar

aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final. Outra vantagem do trabalho com a sequência didática é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Feitas essas considerações sobre a sequência didática, discorreremos a seguir sobre a crônica, gênero textual escolhido para a produção e aplicação da intervenção pedagógica.

2.6 O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA

A crônica, gênero textual do tipo narrativo, surgiu no início do século XIX, sendo publicada inicialmente em folhetins, os quais eram de diversos assuntos da vida diária da época e tinham por principal finalidade proporcionar entretenimento aos seus leitores. Segundo Bender e Laurito (1993, p. 12), “a palavra crônica, no entanto, ainda que posteriormente, viesse abranger outros sentidos, permaneceu na língua portuguesa com sentido antigo de narrativa vinculada ao registro de acontecimentos históricos.”

Desse modo, com o tempo, a crônica foi caracterizada por buscar retratar acontecimentos do cotidiano com um olhar detalhista e singular. Tais acontecimentos, em geral, não receberiam tanta atenção, porém, a crônica passa a realizar uma reflexão a partir deles. Sobre a pertinência de se trabalhar com o gênero crônica, Silveira (2009, p. 238) afirma que “a crônica se presta muito bem ao uso de oficinas de leitura e produção de texto e, se o professor fizer uma boa seleção de crônicas, ela poderá despertar no aluno o tão desejado prazer do texto”. Partindo dessa premissa, escolhemos o gênero crônica para o desenvolvimento do trabalho por ser um gênero textual bastante didático/dinâmico que traz uma contribuição significativa para as aulas de Língua Portuguesa, pois apresenta temas críticos e dinâmicos.

A crônica constitui-se de um breve registro de um determinado momento, prende-se a relatar os acontecimentos da vida cotidiana em tom desprezioso, modesto, mas que ao fim produz uma reflexão sobre determinado assunto em questão.

Na prática, todos os falantes concretizam o uso da língua, seja oral ou escrito, por meio de diferentes gêneros textuais. Diante disso, destacamos aqui a importância do gênero crônica para ser trabalhado com os alunos, por ser um gênero geralmente curto, no qual o cronista reflete sobre os fatos do cotidiano de forma bem-humorada, poética, com sensibilidade e um olhar atento que provoca uma reflexão crítica acerca da realidade.

No Brasil, a crônica surgiu há aproximadamente 150 anos, com o Romantismo e o desenvolvimento da imprensa, e é considerado um dos mais antigos gêneros jornalísticos. Na literatura brasileira, entre os cronistas mais antigos, destacam-se Machado de Assis, Olavo Bilac e o João do Rio. E, entre os mais recentes, Carlos Drummond de Andrade, Millôr Fernandes, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos, Rubem Braga, Sérgio Porto, Moacyr Scliar e Luís Fernando Veríssimo.

Para Ivan Ângelo, o jornalista, “a crônica é um tipo de texto comum na imprensa inglesa do século XIX, afável, pessoal, sem-cerimônia e, no entanto, pertinente” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2014. p. 18). Trata-se de um gênero textual, geralmente, jornalístico, o qual, segundo Ivan Ângelo, é modesto, cortês, pessoal, e relata um acontecimento vivido pelo escritor, segundo a visão do cronista. É escrito sem formalidade, mas que se adéqua ao momento vivido, tornando-se relevante para seu leitor.

É possível perceber que a crônica exige de seu público um olhar com certa sensibilidade à realidade, uma vez que a sua inspiração está nos fatos corriqueiros do dia a dia, nas ações humanas, no comportamento da sociedade. O cronista precisa escrever para o leitor apressado e sem tempo, despertando nesse leitor a reflexão sobre algo relevante da vida, procurando propositalmente afetá-lo. Para um melhor entendimento sobre o gênero textual crônica, torna-se interessante explicar abaixo mais alguns conceitos.

A palavra “crônica”, em sua origem, está associada ao vocábulo *khrónos* (grego) ou *chronos* (latim), que significa “tempo” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 20). Por essa razão, esse gênero está muito associado ao conceito de tempo. Portanto, este é um gênero que relata em suas produções fatos corriqueiros que acontecem diariamente não só na vida de seus cronistas, mas também dos leitores, de modo que todos acabam se identificando com aquilo que leem.

“A crônica é um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom despretenso, ora poético, ora filosófico, muitas vezes divertido” (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010, p. 21), por isso essa narrativa se apresenta em muitos tons sendo diversas as formas de escrevê-la:

No Brasil, há vários modos de escrevê-las. Se usa o tom da poesia, o autor produz uma **prosa poética** [...] Elas podem ser escritas de uma forma mais próxima ao **ensaio**, [...] ou podem ser **narrativas** [...] podem ser **engraçadas**, puxando a reflexão do leitor pelo jeito humorístico, [...] ou ter um tom **sério**. [...] Outras podem ser próximas de **comentários**, como as crônicas esportivas ou políticas (LAGINESTRA; PEREIRA, 2010. p. 21).

Nos dias atuais, a crônica é um gênero textual que ocupa um espaço no entretenimento, pois apresenta uma reflexão mais leve sobre fatos do cotidiano, tratando de temas diversos, de forma atrativa para aquele leitor que está cansado de textos longos e densos de informações. Sintetizamos algumas das principais características da crônica no tópico a seguir.

2.6.1 Características do gênero crônica

A crônica apresenta tipologia textual de base narrativa, dissertativa entre outras, dependendo da intenção do autor. A crônica predominantemente narrativa apresenta características muito parecidas com outros gêneros como o conto, por exemplo, por isso, às vezes, o leitor pode ter dificuldade de diferenciá-la. Segundo Kõche (2012, p. 72), as principais características do gênero crônica são:

- Consiste numa produção leve sobre um fato do cotidiano;
- Envolve dados da realidade;
- Pretende refletir e/ou divertir;
- Capta os aspectos singulares do fato e mostra ângulos não percebidos;
- É um texto leve, escrito de forma pessoal;
- Possui estrutura livre;
- Emprega a linguagem comum ou familiar;
- Utiliza narrador em primeira ou terceira pessoa do discurso;
- Pode ser literária ou não literária.

Como vimos previamente, a crônica surgiu no espaço do jornal. Embora a partir dele tenha se firmado, desenvolveu características próprias, indo para além da esfera jornalística e alcançando a esfera literária. Uma de suas características marcantes é abordar fatos do cotidiano de uma forma leve em que se faz uma reflexão pessoal sobre acontecimentos pitorescos do dia a dia. Basicamente, esse gênero textual se apresenta de duas maneiras: como crônica literária e crônica não literária. A crônica literária transforma elementos objetivos em estéticos a partir de sua capacidade imaginativa; usa linguagem conotativa e subjetiva, deixando transparecer suas emoções dando certo tom poético a narrativa. Já na crônica não literária, o cronista vale-se de da realidade objetiva, com seus dados passíveis de comprovação. Exemplos de uma linguagem denotativa entre as crônicas não literárias são mais comuns nos seguintes tipos: jornalística, policial, esportiva e social. Nesse sentido, Cândido (1992, p. 14) aponta que:

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

A partir dessa perspectiva, podemos perceber que a reflexão sobre pequenas coisas da vida pode levar à discussão de grandes temas, pois a crônica é um gênero que provoca essa reflexão, sendo capaz de redimensionar o pensamento que temos sobre as coisas e as pessoas. Ao contrário de outros gêneros, a crônica jornalística pode ser apreciada rapidamente enquanto se toma um café, por exemplo. Conforme Cândido (1992, p. 14), a crônica:

[...] não tem pretensões de durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita originariamente para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar nesse veículo transitório, 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 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.

Como podemos perceber, a crônica é um gênero para ser lido de forma breve, principalmente no contexto dos dias atuais, em que todas as pessoas parecem estar mais apressadas. Nesse sentido, as crônicas podem ser apresentadas de formas temporal ou atemporal. A crônica literária, no entanto, tem longa duração, porque geralmente é apreciada pelo estilo de quem a escreve e pelo tema abordado. No geral, há dois tipos de crônica, a literária e a não literária; ambas são construídas a partir de dados da realidade, sendo que a literária pertence à ordem de narrar e a não literária à ordem de relatar.

Quanto à estrutura, além de suas principais características, é importante conhecer alguns elementos essenciais que também compõem a crônica e devem ser vistos para melhor entendimento desse gênero. Constituem esses elementos: personagens, narrador, enredo, tempo e espaço, também conhecidos como elementos da narrativa. Nesse sentido, Gancho (2000, p. 9) indica que:

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado

tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa.

Sendo assim, tais elementos se fazem necessários em uma narrativa e, no caso, fazem-se presentes no gênero crônica. Passemos, então, ao estudo de cada um deles sob a perspectiva de Gancho (2000).

Enredo – o conjunto de fatos de uma história é conhecido por muitos nomes. [...] Partes do enredo: 1. exposição (ou introdução ou apresentação) 2. complicação (ou desenvolvimento ou conflito) 3. Clímax 4. desfecho (ou conclusão).

Personagens – A personagem ou o personagem é um ser fictício que é responsável pelo desempenho do enredo; em outras palavras, é quem faz a ação. Os personagens podem ser: protagonista (personagem principal); antagonista (personagem que se opõe ao principal, vilão) personagens secundários (são os personagens menos importantes na história).

Tempo – Podem ser dois: cronológico – é o nome que se dá ao tempo que transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final. Psicológico – é o nome que se dá ao tempo que transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos.

Espaço - o lugar onde se passa a ação numa narrativa.

Ambiente – É o espaço carregado de características socioeconômicas, morais, psicológicas, em que vivem os personagens.

Narrador- não existe narrativa sem narrador, pois ele é o elemento estruturador da história. Tipos de narrador: *narrador observador*; que está fora dos fatos narrados, também conhecido, com narrador em terceira pessoa. Narrador- personagem; está presente em todos os lugares da história, geralmente os fatos são narrados na primeira pessoa (GANCHO, 2000, p. 23-29).

Compreendidos os elementos que podem constituir uma crônica, ressaltamos que nesta, em geral, a narrativa capta um momento, um flagrante do dia a dia. O desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre representa a resolução do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. Os fatos cotidianos e as personagens descritas podem ser fictícios ou reais, no entanto, nunca se espere da crônica a objetividade de uma notícia de jornal ou de uma reportagem.

Atualmente, além da crônica literária impressa, temos o meio *online* que divulga amplamente por meio das redes sociais, *sites*, *blogs* e canais no *YouTube* crônicas com diferentes características e de diversos autores: dos mais conceituados a cronistas incipientes. Assim sendo, a observação do cotidiano e o aumento das diversas formas de expressão da sociedade tornou a crônica pública e de fácil acesso para públicos diferenciados.

Portanto, são variados os modos de produção e de divulgação de uma crônica, não importando se é séria ou engraçada, mas que traga à tona a reflexão de algo. O cronista precisa, ao escrever, aguçar no leitor uma visão sobre a vida ou o momento vivido de maneira rápida, direta, simples, lançando um olhar diferenciado para a produção de crônicas literárias

e leituras desse gênero tão rico em particularidades que envolvem seus leitores. Feitas essas considerações sobre a crônica, discorreremos, a seguir, sobre o letramento literário – conteúdo que também contribui com objetivo deste trabalho.

2.7 LETRAMENTO LITERÁRIO

No campo da educação, o termo letramento é considerado novo, isso porque seu aparecimento só foi registrado, de acordo com os especialistas, em meados da década de 80. Um desses primeiros registros do termo letramento foi na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Kato (1986).

De acordo com Soares (2012), a partir da obra de Kato, o tema foi conhecido e utilizado, tanto na linguagem escrita como na oral, por pesquisadores em educação do mundo inteiro. Porém, como tinha uma definição ampla, dependia do autor que o empregasse explicar o seu significado. Essa definição ampla ocorreu pelas diversas teorias que agregaram o termo letramento e o seu entendimento.

Das múltiplas teorias que se voltaram para o estudo do assunto, focamos neste trabalho na linha de pesquisa da autora Soares (2012), relevante para o propósito do nosso estudo e de outros autores que seguiram a abordagem teórica da estudiosa supracitada.

Segundo Soares (2012, p. 17), o termo letramento provém da palavra da língua inglesa *literacy* que “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Entretanto, o sentido da palavra volta-se para os usos e implicações que a capacidade de ler e escrever trazem para a vida individual e social do indivíduo ao estar inserido em sociedade. Para entendermos melhor esse sentido, a autora nos explica que:

[...] Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 2012, p. 17-18)

Como constatamos, o termo letramento não pode ser empregado como sinônimo de alfabetização. Isso porque a alfabetização refere-se ao indivíduo que aprendeu a ler e escrever, porém, não mudou sua realidade ou condição ao empregá-la no ambiente em que está inserido. Já com o letramento, a pessoa aprende a ler e escrever, adquirindo *estado* e

condições de utilizar essas habilidades nas práticas sociais que o cercam. Sobre isso, Soares (2012, p. 39) comenta:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada.

Percebemos, então, que o *estado* e *condições* dizem respeito à capacidade da pessoa letrada mudar a vivência social da qual faz parte, ou seja, alterar sua posição ou status social fazendo uso da leitura e escrita. A partir dessa capacidade ampla, o letramento pode influenciar em variados aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, político, entre outros. Dessa forma, ser letrado vai muito além do domínio somente da leitura e da escrita.

Segundo a autora supracitada, as definições atuais de letramento elaboradas pelos estudiosos podem seguir duas dimensões: a individual e a social. Na dimensão individual, a aprendizagem da leitura e da escrita permite ao sujeito apropriar-se e fazer uso das tecnologias de forma pessoal. Já na dimensão social, o letramento é entendido como um processo cultural que integra um “conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita” (SOARES, 2012, p. 66).

Kleiman (2011) é outra autora que estudou o sentido do termo letramento de forma mais ampla. Para ela, o sentido da palavra ultrapassa os limites escolares e nos permite “definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2011, p. 18). Desse modo, o sujeito atinge objetivos exteriores aos interesses escolares, pois no contexto social, adquire e faz uso de práticas escritas que obedecem a objetivos e a contextos específicos.

Existem diversas modalidades de letramentos: visual, midiático, digital, literário, entre outros; mas, o nosso estudo se deterá em explicar o letramento literário, uma vez que o gênero textual crônica faz parte desse direcionamento.

O letramento literário, através da literatura, oportuniza ao sujeito um crescimento intelectual, pessoal e social. Isso acontece quando nos apropriemos, vivenciamos e ampliamos as experiências, dizeres e fazeres do outro e as tornamos nossas. Essa vivência, apropriação e ampliação é possível porque a literatura, ao possuir textos multifacetados, permite ao leitor

metamorfosar o texto conforme seus objetivos de leitura. Em relação a essa capacidade de metamorfosar o texto literário, Cosson (2009), em sua obra intitulada *Letramento literário: teoria e prática*, ressalta que:

[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (COSSON, 2009, p. 17).

Como é citado pelo autor, além da experiência realizada a partir da literatura, também o olhar aguçado que o leitor tiver nos textos literários permitirá compreender a composição escrita e expressiva do autor, tornando-as uma forma mediadora de aperfeiçoar o aspecto escrito e linguístico dos futuros textos dos leitores. Assim, é fundamental trabalhar o letramento literário em que se priorize o saber literário dos alunos, ou seja, não o tornar um simples exercício de leitura e muito menos uma escolarização da literatura.

Para Cosson (2009), a literatura deve abranger três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. Quando as aulas de literatura são tradicionais, elas “oscilam entre as duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola” (COSSON, 2009, p. 47).

Pelo que podemos perceber nos estudos do autor, o ensino literário deve ser uma aprendizagem na qual o sujeito-leitor concretize sua vivência e experiência através do texto literário. Uma aprendizagem em que o leitor-escritor consuma o texto de forma crítica e, através dessa prática, enriqueça suas experiências de vida.

Foi pensando justamente em enriquecer a vivência e experiência através do texto literário que desenvolvemos módulos que ensinassem aos estudantes tanto o processo escrito, a partir dos conceitos composicionais do gênero em estudo, como a discussão de ideias nele presentes.

Ao nos voltarmos para esse ensino, organizamos os nossos objetivos com o sentido de desenvolver um letramento que tem como intuito a formação do alunado. Assim, oportunizamos ao educando “os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. (COSSON, 2009, p. 30).

Sobre os instrumentos necessários para articular a proficiência do estudante no mundo da linguagem, achamos pertinente começarmos com a seleção de um gênero literário que os alunos veem na vida diária, que mostram temas do cotidiano, mas que, muitas vezes, é desconhecido tanto por sua história-estrutura, quanto pela sua significância: a crônica.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, discorreremos sobre o tipo de pesquisa desenvolvida neste trabalho, bem como sobre os procedimentos metodológicos e as estratégias utilizadas para desenvolver a intervenção remota de produção textual, buscando ainda evidenciar a importância do trabalho com o gênero crônica na produção escrita por meio de uma sequência didática no Ensino Fundamental.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta dissertação tem como objetivo analisar o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos pelos alunos por meio de uma sequência didática com o gênero crônica. Nesse sentido, esta pesquisa é classificada como pesquisa-ação, que consiste em realizar uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo. Segundo Thiollent (2011, p. 20):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa maneira, esse modelo favorece ao pesquisador, pois este pode interferir na ordem que estipulou para a realização das etapas. Isso em virtude do dinamismo que a própria pesquisa impõe em consonância com a sala de aula, cabendo ao professor/pesquisador avaliar a necessidade de se criar novas etapas ou mesmo eliminar alguma já existente. De acordo com Thiollent (2011, p. 22), a pesquisa-ação tem alguns aspectos principais que orientam sua estratégia metodológica:

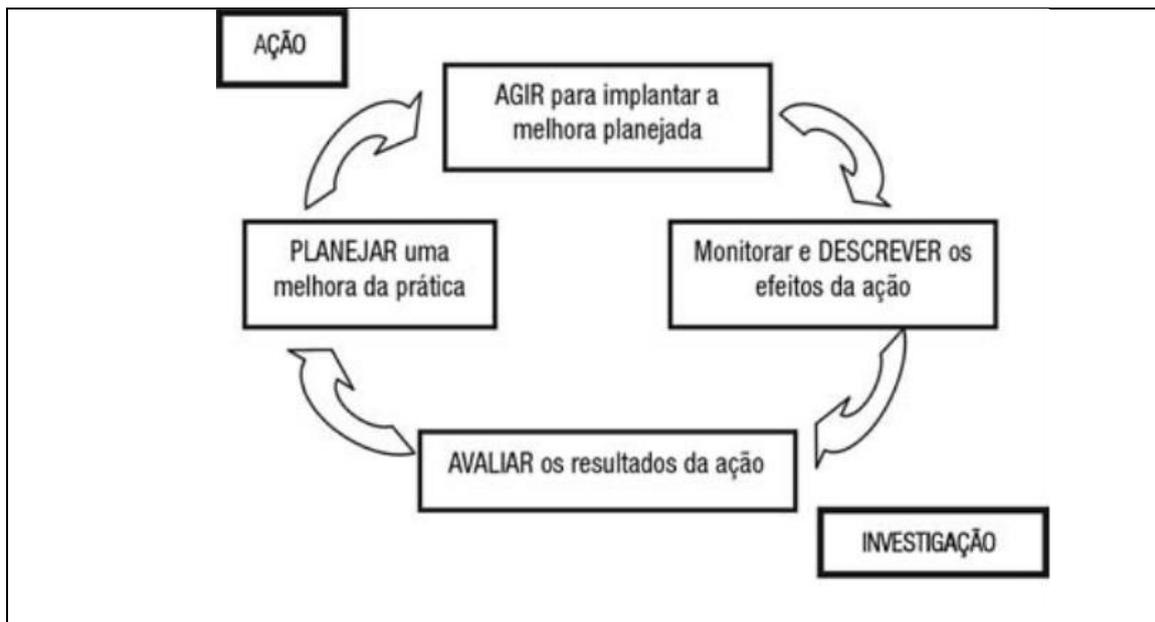
- a) há uma ampla explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontradas nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;

f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLENT, 2011, p. 22)

Percebemos que a pesquisa-ação não se limita apenas a resolver um problema, mas também permite ampliar o conhecimento dos pesquisadores, além de propiciar durante o processo um acompanhamento de toda atividade interacional dos envolvidos.

Já para Tripp (2005), é importante compreender a noção de ciclo básico da investigação-ação: “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). Segundo o referido autor, a maioria dos processos de melhora segue o esquema do ciclo abaixo:

Figura 3– Ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Na proposta da pesquisa-ação, o pesquisador envolve-se com os participantes no intuito de promover a solução de problemas. No diagrama de Tripp (2005), o autor indica as fases do ciclo básico desde a identificação do problema até a avaliação de sua eficácia. Ainda segundo o autor, o processo utilizado para a investigação depende dos objetivos e as circunstâncias em que serão aplicados. Assim, para que a pesquisa-ação tenha sucesso, é necessário seguir as seguintes metas:

[...] 1- trate de tópicos de interesse mútuo; 2-baseie-se em um compromisso compartilhado de realização da pesquisa; 3-permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem; 4-partilhe do controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível, de maneira igualitária; 5-produza uma relação de custo--benefício igualmente benéfica para todos os participantes; 6-estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes. (TRIPP, 2005, p. 455)

Sendo assim, entendemos que a realização de um projeto como um todo requer disciplina e organização para se atingir as metas citadas. Quanto ao método da pesquisa-ação, este pode ser aplicado em diversas áreas de conhecimento, como na educação, na comunicação, práticas políticas etc. Dessa forma, esta pesquisa é uma pesquisa-ação, pois está associada à resolução de um problema: a dificuldade de escrita dos alunos, em que o professor-pesquisador, juntamente com os discentes, discute e associa teoria e prática.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com alunos da turma do 9º ano A de uma escola municipal localizada no bairro Alto de São Manoel, no município de Mossoró, no Estado do Rio Grande do Norte. A referida escola foi inaugurada em 1960 e recebe o nome em homenagem a uma antiga figura política do Estado.

A instituição atende cerca de 341 alunos, ofertando a educação básica nos períodos matutino e vespertino, das séries de 1º ao 9º do Ensino Fundamental. A maioria dos alunos é oriunda de bairros vizinhos à escola. Esta dispõe de um grande terreno, mas, infelizmente, poucas salas de aula construídas (apenas 9), com espaço pequeno, não suportando mais que 25 alunos por turma. Também apresenta uma quadra grande, porém não é coberta, o que dificulta a prática de eventos ou esportes no período da tarde. O clima muito quente da cidade não permite, por isso, os eventos da escola são sempre realizados ao entardecer ou pela manhã.

Quadro 3 - Quantidade de alunos por turma

Turmas	Matrícula inicial (Matutino)	Turmas	Matrícula inicial (Vespertino)
1º ano	25	6º ano A	22
2º ano	26	6º ano B	15

3º ano	28	7º ano A	27
4º ano A	23	7º ano B	25
4º ano B	23	8º ano A	20
5º ano A	21	8º ano B	19
5º ano B	22	9º ano A	24
		9º ano B	24
TOTAL	168	TOTAL	176

Fonte: Adaptado de documentos oficiais da escola (2020).

Ainda com relação à área construída, a instituição possui uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma cozinha, três banheiros (dois para alunos, um para professores), uma sala de guardar materiais. Não há uma sala somente para os professores, utilizamos a biblioteca na hora do intervalo, pois é também o local onde ficam nossos armários. A escola tem cerca de 47 funcionários, a maioria professores concursados. A parte da limpeza e merenda escolar dos alunos é feita por funcionários terceirizados. A escola já ganhou Selo Escola de Qualidade duas vezes no município, nos anos de 2011 e 2012, e no ano de 2019 ficou em primeiro lugar no prêmio do Décimo Quarto Salário, que é uma premiação para as escolas e Unidades de Educação Infantil – UEI que conseguem atingir todas as metas pedagógicas do Mapa Educacional estabelecidas como parâmetros pelo município.

A referida escola possui materiais/recursos didáticos, pedagógicos de uso tais como: livros paradidáticos, mangás, gibis, livros para pesquisa, jornais, revistas, aparelhos de som, televisão, aparelho de DVD, projetor de imagens, lousa digital, tela de projeção de imagens, jogos pedagógicos, caixa acústica, microfone, CD, DVD, computadores, instrumentos musicais para o grupo Fanfarra, vários figurinos para os grupos de teatro e dança da escola. Também desenvolve diversos projetos no decorrer do ano voltados para o meio ambiente, como o Núcleo de Educação Ambiental (NEA), com os projetos Horta Escolar e Conservação do Jardim da Escola; recebe alguns recursos do município e do Governo Federal para a manutenção de outros projetos como o Mais Alfabetização e Escola Conectada. Todos esses projetos e ações estão contemplados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Iniciamos o ano letivo de 2020 normalmente com aulas presenciais, mas devido à pandemia causada pela Covid-19, tivemos que suspender as aulas presenciais de acordo com o Decreto Nº. 29524 de 17 de março de 2020. Com isso, começamos a dar aulas remotas e o contexto da nossa pesquisa foi mudado para o ambiente virtual. Nas aulas remotas, todo conteúdo é produzido e disponibilizado *online*, além de aulas virtuais disponibilizadas no *Google Classroom* (sala de aula *online* do *Google*, em que alunos e professores podem realizar encontros virtuais para a realização de aulas a distância).

Nesse contexto, alunos e professores tiveram que estabelecer um contato a distância, tendo como intermediador a tecnologia. Esse contato se deu através de ferramentas e programas digitais, sendo isso um desafio enfrentado por ambas as partes, já que a dinâmica das aulas presenciais é muito diferente das aulas *online*. Na prática, o professor ministra as aulas remotas ao vivo, através de videoconferência ou recursos similares, ou de forma gravada, e os alunos acompanham tudo do outro lado da tela do computador ou celular. Nesse momento, o uso da tecnologia se tornou um fator primordial para que alunos e professores pudessem continuar estabelecendo uma interação. A partir daí fizemos uma intervenção remota, ou seja, 100% *online*.

Ressaltamos que a escola tem dois 9º anos: A e B. Salas de aulas que, no âmbito presencial, eram bem participativas, gostavam das aulas de leitura e produção textual, apesar de apresentarem dificuldades na produção escrita e terem resistência à leitura de textos mais amplos. Fizemos o convite para as duas turmas participarem da intervenção remota, mas devido às aulas da intervenção ocorrerem somente depois das aulas remotas, apenas 13 alunos concordaram em participar. Fizemos dessa forma porque a orientação da coordenação pedagógica, nessa primeira fase de aulas remotas, foi que seria dada apenas uma aula de 50 minutos por semana, que iria corresponder as 5 aulas.

Assim, para não atrasar o trabalho e os horários já organizados pela escola, organizamos a nossa intervenção em horários diferenciados. Observamos que dos dois 9º anos, principalmente o 9º B, poucos alunos estavam participando das aulas remotas e fazendo as atividades propostas. Talvez isso justifique o fato de apenas os alunos da turma do 9º ano A terem aceitado participar da intervenção remota. Dessa forma, iniciamos a intervenção com 13 alunos da sala supracitada, mas, por motivos tecnológicos, somente 11 concluíram as

atividades do processo intervencionista. Assim, apresentamos, em seguida, a descrição detalhada da sequência didática e tratamos sobre suas etapas.

3.4 DESCRIÇÃO DA SD

Conforme comentado anteriormente, tivemos algumas dificuldades na aplicação de nossa SD, por causa das aulas remotas e do processo ter sido feito todo via Internet. Assim, nossa SD foi feita através de uma intervenção remota com 13 alunos selecionados previamente e distribuída em 14 aulas de 50 minutos cada, por aproximadamente um mês. Utilizamos o gênero crônica como um recurso didático capaz de aproximar os alunos de uma melhor habilidade de escrita, além de envolvê-los no processo de produção como autores de seu conhecimento, ampliando sua visão reflexiva sobre o mundo.

Como já foi descrito, nosso trabalho foi baseado no modelo de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schenewly (2004). Em virtude disso, para que houvesse uma melhor apreensão do conteúdo por parte do aluno, utilizamos recursos didáticos sequenciais (os materiais utilizados na sequência didática), pois, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEWLY, 2004, p. 97).

Nossa intervenção remota teve início no dia 08. 07. 2020, com aulas através do *Google meet* – uma das ferramentas do *Google* que permite ter um contato síncrono com outras pessoas – e auxílio de um grupo de *WhatsApp*, criado especificamente para comunicação direta com os alunos participantes da intervenção. Começamos com a apresentação da proposta da sequência didática para os alunos participantes, em seguida explanamos um pouco sobre o gênero crônica e suas principais características, estabelecendo o primeiro contato com o gênero, através da leitura do texto *A última crônica*, de Fernando Sabino (anexo, pág. 93). Fizemos a leitura e a interpretação do texto e, em seguida, analisamos algumas das características vistas anteriormente dentro do texto. Os alunos também escutaram a leitura do texto em forma de áudio. Ressaltamos que todos os materiais utilizados durante as aulas (slides, textos, atividades, áudios, vídeos) foram enviados para o grupo e estão anexos neste trabalho.

Em um segundo momento, no dia 10.07.2020, aplicamos a Produção inicial do gênero crônica com a temática *Olhos atentos no seu cotidiano* (anexo, pág. 96). Fizemos a

leitura de um texto base “Perdedor, vencedor” de Luís Fernando Veríssimo e da proposta temática que tinha o seguinte enunciado: *Considerando essa crônica apenas como motivadora, convidamos você a produzir seu texto, a partir da temática “**Olhos atentos no seu cotidiano**” e baseado nos conhecimentos adquiridos durante as aulas, crie seu texto planejando a escrita do mesmo levando a se responder as seguintes perguntas:*

· *Qual o foco narrativo? O autor é personagem ou observador? Quem são os personagens? Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa? Qual vai ser o tom da crônica: humorístico, lírico, irônico ou crítico? · Existe algum elemento surpresa? · Como vai ser o desfecho? Aberto ou conclusivo?*

Por fim, os alunos começaram suas produções. Ficamos aguardando que as enviassem através de foto. Alguns deles também tiveram dúvidas, perguntaram no grupo do *WhatsApp* ou no privado. Por se tratar de produção textual, eles demoraram mais e, por isso, estendemos o tempo e ficamos cerca de 5 aulas esperando até que o último aluno terminasse seu texto.

Ressaltamos que por não ser de forma presencial, fica difícil afirmarmos se algum aluno consultou ou não algum material, mas desde o começo das aulas pedimos e reforçamos a necessidade de terem honestidade e comprometimento com o trabalho. Eles se mostraram bastante interessados e motivados a escrever seus textos. Nessa primeira produção, os treze alunos participaram.

Aplicada a produção inicial, fizemos uma análise dos textos e, em seguida, um planejamento para a realização de cada módulo e uma seleção dos materiais e recursos pedagógicos que seriam utilizados para melhor trabalhar as dificuldades encontradas nas produções dos alunos. Dentre as dificuldades identificadas constatamos, por exemplo, a definição dos elementos da narrativa; ausência de um tom específico que tornasse o texto uma crônica literária; um elemento surpresa ou clímax contado de um modo peculiar pelo autor do texto; e, ainda, um desfecho surpreendente ou imaginativo.

Na aplicação do primeiro módulo, no dia 16.07.2020, apresentamos a estrutura do gênero crônica através de textos, dando ênfase ao seu tipo de tom (lírico, reflexivo, humorístico, poético), ao foco narrativo (narrador observador, narrador-personagem) e aos demais elementos da narrativa: tempo, espaço, personagens, clímax e desfecho. Fizemos a leitura e análise das seguintes crônicas: *Cobrança*, de Moacyr Scliar; *O Homem Nu*, de Fernando Sabino; *Era apenas um umbu*, de Yasmin Fernanda Silva Sousa, de Parelhas/RN (Texto finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa em 2016). Alguns alunos participaram bastante da aula, debatendo sobre as diferenças nos textos, mas outros desligaram suas

câmeras e microfones e só participavam através do chat. Mesmo assim, todos os alunos responderam a atividades sobre o conteúdo novo apresentado (anexos, pág. 98-102).

Nas aulas seguintes, no dia 21.07.2020, aplicamos o Módulo 2 da nossa SD com os elementos constitutivos de uma crônica. Fizemos uma análise do texto *Cobrança*, de Moacyr Scliar, já lido na aula anterior, mas desta vez ressaltamos os elementos diferentes que também podem compor esse gênero, como: os recursos linguísticos utilizados pelo autor, grifados no texto com cores variadas para melhor identificação, e os tipos de discurso – explicando as diferenças entre discurso direto, indireto e direto livre. Também trabalhamos as principais figuras de linguagem com objetivo de que os alunos percebessem os vários recursos discursivos e linguísticos que o cronista pode utilizar em seu texto. Os discentes responderam a uma atividade sobre as diferenças nos tipos de discurso, direto, indireto, livre, (anexos, pág. 103-109). Nessa mesma aula, tivemos problemas com a internet, demoramos a começar, porque nem todos estavam conseguindo entrar no *Google meet* e dois alunos ficaram sem participar da aula.

Na aplicação do Módulo 3, no dia 23.07.2020, fizemos uma breve explanação sobre o uso dos principais sinais de pontuação, para que os alunos reforçassem o que aprenderam com a colocação dos tipos de discurso direto e indireto do módulo anterior; também explicamos algumas regras de ortografia de palavras com s ou z, por exemplo, que foram observadas como as mais escritas incorretamente em seus textos (anexos, pág. 110-112). Os alunos responderam a um exercício de fixação sobre o conteúdo estudado.

Assim, após a aplicação dos módulos ter sido finalizada, fizemos a produção final, (anexo, pág. 113), na qual os alunos puderam reescrever seus textos, com o intuito de melhorá-los de acordo com o que aprenderam sobre o gênero durante o percurso da SD. Pedimos que os alunos escrevessem sobre a mesma temática (*Olhos atentos no seu cotidiano*) da produção inicial, abordando o mesmo assunto, apenas tentando enquadrá-lo no gênero crônica, baseados nos conhecimentos adquiridos dentro das atividades e leituras feitas na aplicação dos módulos. O enunciado da produção final ficou da seguinte forma: **PRODUÇÃO FINAL**

Considerando os conhecimentos adquiridos nas atividades dos módulos, convidamos você a produzir seu texto final, a partir da mesma temática “Olhos atentos no seu cotidiano”, crie seu texto planejando a escrita do mesmo levando a se responder as seguintes perguntas:

· *Qual o foco narrativo? O autor é personagem ou observador? · Quem são os personagens? · Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa? · Qual vai ser o tom da crônica: humorístico, lírico, irônico ou crítico? · Existe algum elemento surpresa? · Como vai ser o desfecho? · Aberto ou conclusivo?*

Não esqueçam de criar um título bem criativo. (Lembrem-se! Vocês devem falar sobre a mesma temática do primeiro texto, apenas melhorando dentro das particularidades do gênero)

Ressaltamos que essas aulas de produção textual demoraram um pouco mais que as outras, pois os alunos relataram que queriam melhorar seus textos de forma mais cuidadosa. Ficamos à disposição tanto no *Google meet*, como também no *WhatsApp* para sanar possíveis dúvidas e incentivá-los para que terminassem a tarefa proposta. Dessa produção participaram onze alunos, no entanto, dois não completaram o percurso da SD, pois tiveram problemas com seus aparelhos celulares. Terminadas as produções finais, os alunos enviaram seus textos através de fotos no privado do *WhatsApp* da professora. No quadro abaixo, explicitamos o resumo das atividades realizadas durante a sequência didática sobre o gênero textual crônica com os alunos da turma do 9º ano A.

Quadro 4 - Apresentação da Situação

Apresentação da situação: O Gênero Crônica	08/07/2020
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a proposta de sequência didática para a turma • Iniciar o primeiro contato com o gênero crônica • Estabelecer uma meta de prazo 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto • Aula expositiva dialogada acerca do gênero textual • Explicação das principais características do gênero crônica • Leitura e interpretação oral do texto <i>A Última crônica</i> de Fernando Sabino 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ferramenta <i>Google meet</i> • Celular • Grupo de <i>WhatsApp</i> (todo o material utilizado na aula foi enviado para o grupo) • Slides • Documento <i>word</i> • Material complementar (um áudio da crônica e vídeo explicativo, animado sobre o gênero crônica) 	
AVALIAÇÕES	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas atividades • Participação oral com perguntas e colaborações • Dúvidas perguntas o grupo de <i>whatsapp</i> 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Produção Inicial

Produção Inicial	10/07/2020
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir a primeira escrita do gênero crônica • Encorajar os alunos a continuar aprendendo a escrever crônicas 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação do texto base • Leitura da temática da 1ª Produção Textual: “<i>Olhos atentos no seu cotidiano</i>” • Espera do envio dos textos através de foto pelo whatsapp 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ferramenta Google meet • Celular • Grupo de Whatsapp (todo o material utilizado na aula foi enviado para o grupo) • Documento word 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação na atividade 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 – Módulo 1

Módulo 1 – Leitura e discussão de crônicas	16/07/2020
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a estrutura do gênero crônica através dos textos e alguns elementos da narrativa • Diferenciar os tipos de tom da crônica: lírico, reflexivo, humorístico, poético • Analisar o foco narrativo das crônicas (autor-personagem ou autor observador) 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação oral dos textos • Aula expositiva relembrando as principais características da crônica e apresentando as particularidades do modo de dizer dos diferentes tipos de crônica • Atividade escrita sobre o conteúdo novo apresentado (os alunos escreveram e responderam a atividade no caderno e enviaram foto.) 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ferramenta Google meet • Celular • Grupo de Whatsapp (todo o material utilizado na aula foi enviado para o grupo) • Slides • Documento word (Atividade) 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação na leitura e nas atividades propostas 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Módulo 2

Módulo 2 – Elementos Constitutivos de uma crônica e recursos Literários	21/07/2020
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários utilizados pelo autor • Empregar as figuras de linguagem • Reconhecer os diferentes tipos de discursos (direto, indireto, livre) • Identificar os recursos de estilo e linguagem numa crônica de Moacyr Scliar 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do texto <i>Cobrança</i> ressaltando os elementos desse gênero e os recursos linguísticos utilizados pelo autor, grifados com cores variadas, para melhor identificação • Resolução da atividade escrita com questões que analisam os recursos discursivos e linguísticos utilizados pelo cronista no texto • Análise das principais figuras de linguagem • Atividade escrita sobre os tipos de discurso. 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ferramenta Google meet • Celular • Grupo de Whatsapp (todo o material utilizado na aula foi enviado para o grupo) • Slides • Documento word (Atividade) 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação e interesse nas atividades 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 - Módulo 3

Revisão de alguns aspectos linguísticos (ortografia e pontuação).	23/07/2020
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a forma correta de escrita de algumas palavras • Identificar a escrita de determinadas palavras na ortografia • Utilizar adequadamente os sinais de pontuação 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de trechos com os diferentes sinais de pontuação • Atividade escrita transformando o discurso direto em indireto, destacando os sinais de pontuação utilizados • Exercício de fixação de escrita de algumas palavras trabalhadas nos exercícios anterior 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ferramenta Google meet • Celular • Grupo de Whatsapp (todo o material utilizado na aula foi enviado para o grupo) • Slides • Documento word (Atividade) 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Participação e interesse nas atividades 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 9 – Produção Final

Produção final	27/07/2020
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> Fazer a produção final do gênero crônica 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> Leitura da mesma temática da 1ª Produção Textual: “<i>Olhos atentos no seu cotidiano</i>” (os alunos foram orientados a escrever sobre o mesmo texto que enviaram inicialmente, mas desta vez tentando enquadrá-los no gênero crônica, baseados nos conhecimentos adquiridos durante as atividades dos módulos) Espera do envio dos textos através de foto pelo whatsapp 	
RECURSOS	
<ul style="list-style-type: none"> Ferramenta Google meet Celular Grupo de Whatsapp (todo o material utilizado na aula foi enviado para o grupo) Slide 	
AVALIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> Participação na atividade 	

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale ressaltar que, após a produção final, houve ainda uma aula com duração de 50 minutos, com o objetivo de fazer uma revisão final, observando desvios ortográficos e orientando sobre os retoques finais no texto. Devido à pandemia da Covid-19, tivemos que fazer nossa intervenção de forma remota. Os professores receberam recomendações de trabalharem menos conteúdos e com horário reduzido para não sobrecarregar os alunos. Com isso, percebemos que a qualidade durante as aulas não foi a mesma, pois, no contato presencial, o professor poderia estimular mais os discentes e ao mesmo tempo observar em que ritmo está sua produção e observar como estão recebendo os recursos trabalhados nas aulas.

É importante destacar que o ambiente virtual também não favorece à socialização das ideias e discussões dos textos, pois os alunos que são mais tímidos não gostam ou não conseguem falar através do microfone com câmera ligada, ficando, muitas vezes, restrita sua participação. Além disso, observamos nos grupos de *WhatsApp* da escola muitas discussões e reclamações de professores, alunos e pais em torno das aulas remotas. Segundo eles, estas não estavam ajudando muito no processo de aprendizagem, pois muitos alunos não participavam das aulas remotas e aqueles que participavam, na maioria das vezes, estavam com câmera e microfone desligados, falando através do *chat* que estavam deitados em uma rede, cama ou sofá e por isso não se concentravam nas aulas. Vivenciamos algumas dessas situações durante a aplicação da nossa SD e tivemos dificuldades nas formas de envio dos textos, porque nem

todos os alunos tinham celular com câmera boa, ficando ruim a qualidade da imagem para a leitura dos textos.

Outro problema também que deve ser mencionado foi o fato de nossa SD ter sido reduzida, pois deveríamos ter nos estendido um pouco mais nas atividades, para uma melhor aprendizagem do gênero, mas acabamos adaptando apenas para poucos módulos, devido às aulas remotas também estarem acontecendo concomitantemente e estarem próximo do recesso escolar legalizado no período do mês de julho. Tudo isso reforçou a falta de vontade e de interesse dos alunos continuarem participando das aulas e do processo de intervenção.

Sobre a divulgação das produções dos alunos, tínhamos pensado inicialmente em um Café Literário com a apresentação de um livro de Crônicas com os textos dos alunos, mas devido à intervenção ter acontecido de forma remota, optamos por fazer um *blog*, por ser um suporte de domínio da internet no qual os usuários podem contar histórias, expor seus textos, entre outras atividades. Dessa forma, divulgamos o *blog* em todos os grupos de *WhatsApp* das turmas da escola, como também nos murais do *Google Classroom* e pedimos para que os alunos e professores entrassem no ambiente e prestigiassem o trabalho dos nossos alunos. O nome do *blog* criado foi *A oportunidade faz o escritor*, que está disponível no endereço eletrônico *ellimelo20.blogspot.com*.

Figura 4 – Imagem do Blogger

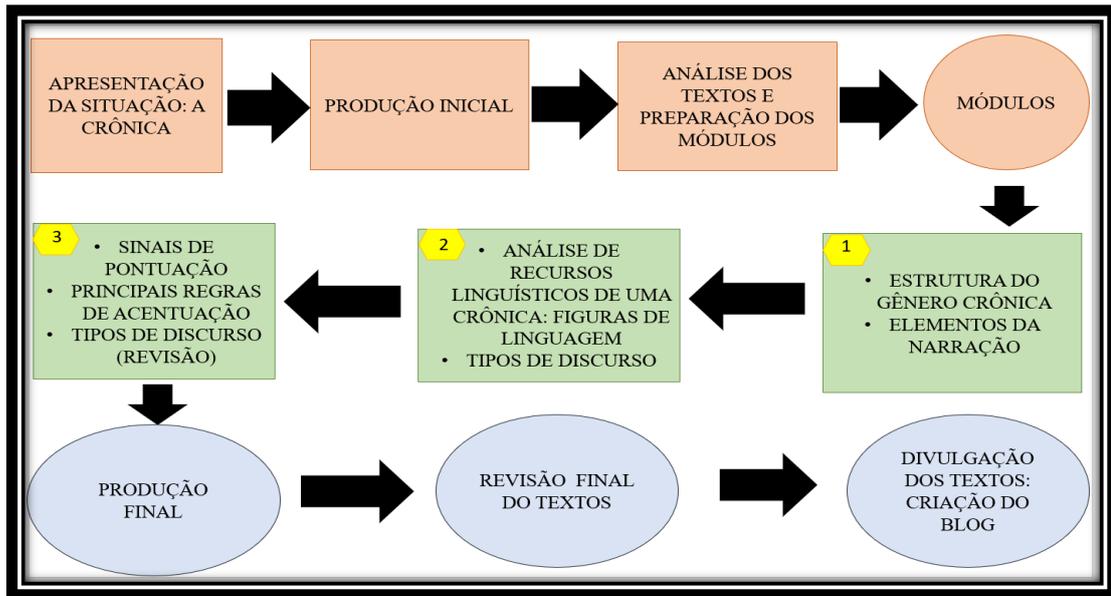


Fonte: Elaborado pela autora

No *blog* eletrônico *ellimelo20.blogspot.com*, encontramos as produções finais do processo de intervenção. No ambiente virtual, além de comentarem os textos expostos, os leitores podem fazer sugestões de outras propostas para futuras temáticas de textos e se

sentirem incentivados a conhecer e a utilizar a sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). No esquema abaixo podemos observar um fluxograma da nossa sequência didática, que inclusive pode ser usada como proposta para outras aulas, no estudo de outros textos, visando à melhoria da leitura e produção de textos escritos.

Quadro 10 – Esquema da Sequência Didática Docente.



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses textos divulgados no *blog* passaram por uma análise, possibilitando, assim, fazer uma relação entre a primeira e a última produção, a fim de observar se os objetivos foram alcançados. Essa proposta pode ser usada em outras aulas, no estudo de outros textos/gêneros para a melhoria da leitura e produção de textos escritos. Desse modo, a análise e resultados são expostos no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo do trabalho, de acordo com a nossa sequência didática, apresentamos o *corpus* do nosso trabalho e a análise das produções textuais dos alunos. Nosso propósito é verificar se a construção dos textos de alunos do 9º ano corresponde, de algum modo, aos exemplos de crônicas literárias apresentados na primeira parte da SD; assim como buscar comprovar sua eficiência como uma proposta para o ensino de produção textual e o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Segundo Antunes (2010, p. 49), quando se analisa um texto, faz-se um exame de cada parte de um todo. Isso significa que:

[...] analisar textos é procurar descobrir entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com os elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos.

Nessa perspectiva, procuraremos identificar durante a fase de análise dos textos se os alunos compreenderam a proposta temática, a composição do gênero e se souberam juntar todos esses elementos de forma adequada em seu texto. Observamos também, nos textos produzidos, se os discentes utilizaram corretamente os elementos essenciais para a construção de uma crônica.

Em nossa intervenção tivemos, inicialmente, 13 alunos que participaram da fase da Produção Inicial. Partindo disso, foram analisadas as 13 produções, mas os alunos foram selecionados baseados nos seguintes critérios:

- 100 % de assiduidade durante a pesquisa;
- Participação nas atividades dos módulos;
- Participação nas produções inicial e final da sequência didática.

A partir dos critérios supracitados, selecionamos 8 alunos que preencheram os critérios em sua totalidade, por isso foram analisadas as produções inicial e final desses alunos. Assim, partimos para análise dos textos e observamos se os alunos evoluíram em suas produções escritas, se atenderam à temática proposta, se compreenderam as principais características do gênero crônica e se utilizaram os aspectos específicos que compõem o gênero crônica. Ressaltamos que esses são alguns dos possíveis pontos a serem observados, de acordo com as características do gênero. Nesse sentido, para a análise das produções foram estabelecidos os seguintes critérios:

- O assunto está adequado à temática proposta? (Olhos Atentos no seu Cotidiano);
- O texto apresenta as principais características do gênero crônica ou há apenas um relato da situação? (linguagem simples que procura dialogar com o leitor, tempo e espaços curtos, personagens não aprofundados);
- Os elementos da narração estão presentes? (personagem, tempo, espaço, elemento surpresa ou clímax, desfecho);
- Organiza a narrativa em primeira ou terceira pessoa?
- O episódio escolhido é tratado de forma peculiar?
- O tom da narrativa foi bem escolhido? (irônico, lírico, humorístico, crítico);
- Apresenta um título sugestivo?
- O desfecho foi concluído ou condiciona o leitor a refletir sobre outras possibilidades de fim para o texto?

Enfatizamos novamente que foi trabalhada a mesma temática tanto na produção inicial quanto na produção final: *Olhos Atentos no seu cotidiano* (anexo, pág. 96 e 113). Na fase da produção final, enfatizamos a necessidade de o aluno refletir sobre o seu texto, melhorá-lo, escrevendo sobre o mesmo assunto do primeiro e atentando para as características do gênero estudado.

4.1 AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Esta seção traz os textos dos alunos produzidos nos dois momentos. O primeiro, que chamamos de produção inicial, e o segundo, a produção final. Categorizamos os alunos da seguinte forma: Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2) e assim sucessivamente. As produções dos alunos foram categorizadas da seguinte maneira: O termo A1- produção inicial e A1- produção final, para identificar os textos de cada etapa. Para facilitar a compreensão desta análise, organizamo-la como conta a seguir: Primeiramente, apresentamos a produção inicial. Logo abaixo do texto, comentamos de forma geral os principais pontos desenvolvidos de acordo com os critérios já citados anteriormente e conforme as características do gênero. Em seguida, analisamos a produção final, fazendo um comparativo com a produção inicial, com o objetivo de avaliar o progresso do aluno no que se refere à produção escrita do gênero crônica.

A1- Produção Inicial³

Amanhecer da saúde

Quando eu pedalava, acordava às 04:30 am, atordoado de sono e com uma leve preguiça, mas mesmo assim eu ia. Passava silenciosamente de baixo da rede de minha avó, caminhava até a porta, que rangia pouco e devagar ia saindo em direção à minha casa, encontrar-me com meu parceiro.

Tudo escuro, o sol ainda não havia se revelado. Dava para sentir o ar gelado entrando nos pulmões, era inverno, madrugada fria.

Me arrumava e me equipava. Saíamos de 05:00 am em ponto. O vento passava por nós e nos congelava.

Chegando na Br acelerávamos e pasárvamos dos 40/h. Na volta era subida, era duro.

Ao passar da subida, chegava o melhor momento, o mais gratificante. A esse ponto a gana por oxigênio já era alta, puxava o ar com tudo e respirava fundo, expirava devagar e aí podia sentir. O sol que já estava nascendo nos esquentava de leve, era relaxante, tínhamos a agradável visão do sol nascendo e se destacando entre as nuvens brancas. O silêncio nos tomava conta, conseguia ouvir apenas meus pensamentos e minha respiração.

Chegando em casa eu estava revigorado e disposto, cheio com uma sensação leve.

Apreendi a valorizar as pequenas coisas e aproveitar cada momento, momentos de paz.

O texto “Amanhecer da saúde”, do A1, em relação à temática, narra um episódio importante do cotidiano do aluno, no qual relata sua sensação de bem-estar após pedalar às 5 horas da manhã. Em sua produção, A1 apresenta algumas características do gênero crônica: narra um fato do cotidiano; constrói personagens não aprofundados ou complexos; e faz uso de linguagem simples, espontânea, como podemos observar em: *Passava silenciosamente de baixo da rede de minha avó, caminhava até a porta, que rangia pouco e devagar ia saindo em direção à minha casa, encontrar-me com meu parceiro* (linhas 2, 3 e 4). No entanto, seu texto se aproxima mais de um relato pessoal, no qual descreve um fato de sua rotina, sem aprofundar a narrativa e sem dar um tom mais específico ou definir o tipo de narrador, pois ora narra em 1ª pessoa, ora em 3ª.

No decorrer do texto, percebemos também que A1 apresenta alguns dos elementos da narrativa, como cenário, tempo, espaço, personagens, mas não há nenhum elemento surpresa ou conflito no fato narrado e o desfecho da narrativa ocorre de forma previsível, facilmente percebida pelo leitor. Há também ocorrência de alguns desvios gramaticais.

Conforme Kõche (2012, p. 70), “o cronista transforma os elementos objetivos em estéticos a partir de sua liberdade e capacidade imaginativa.” Assim, tal produção não atendeu de maneira satisfatória à proposta inicial de trabalho, pois não encontramos essa

³ Visto que os textos digitalizados poderiam ficar não muito nítidos, optamos por apresentá-los aqui, na análise, de forma digitada, porém reproduzimos os textos exatamente iguais aos textos originais dos discentes, escritos à mão. Contudo, por via de dúvidas, os originais foram fotografados e encontram-se nos anexos.

transformação do fato do cotidiano em algo mais profundo que emocione ou leve o leitor a refletir.

A1 - Produção Final
<p style="text-align: center;"><i>Um novo amanhecer</i></p> <p><i>Quando eu pedalava, acordava às 04:30 a.m, atordoado de sono e com uma leve preguiça, mas mesmo assim ia. Passava silenciosamente de baixo da rede de minha avó, caminhava até a porta, que rangia um pouco e devagar ia saindo em direção à minha casa, encontrar-me com meu parceiro.</i></p> <p><i>Tudo escuro, o sol ainda não havia se revelado. Dava para sentir o ar gelado entrando nos pulmões, era inverno, madrugada fria.</i></p> <p><i>Arrumava-me e equipava-me. Saíamos de 05:00 a.m em ponto. O vento passava por nós e congelávamos.</i></p> <p><i>Chegando a BR acelerávamos e passávamos dos 40 km. Na volta, era subida, era duro.</i></p> <p><i>Ao passar da subida, chegava o melhor momento, o mais gratificante. A esse ponto a gana por oxigênio já era alta, puxava o ar com tudo e respirava fundo, expirava devagar e aí podia sentir. O sol que já estava nascendo nos esquentava de leve, era relaxante, tínhamos a agradável visão do sol nascendo e se destacando entre as nuvens brancas que mais pareciam fumos leves pairando no céu. O silêncio nos tomava conta, conseguia ouvir apenas meus pensamentos e minha respiração.</i></p> <p><i>Chegando em casa estava revigorado e disposto, cheio com uma sensação leve.</i></p> <p><i>Hoje, depois da Pandemia, acordo às 08:30 a.m, não acordo mais só, meu irmão vem me chamar, quase não levanto. Com a sensação pesada de acordar tarde e ter perdido aquelas horas....agora não mais disposto, não faço nada e passo o resto dia no celular, só me resta as lembranças do dias em que eu ia pedalar.</i></p> <p><i>Essa é a minha vida pós pandemia, antes eu era feliz e não sabia. Sentia a leveza agora sinto o pesado, esta é a sensação que resta para um confinado.</i></p>

Na Produção Final de A1, percebemos que o aluno fez algumas mudanças significativas que transformaram, de fato, seu texto em uma crônica. Ele cumpre o objetivo ao qual se propõe que é provocar uma reflexão como começava seu dia antes da Pandemia e como é hoje. A temática é adequada à proposta e é atual ao momento que estamos vivendo (mundo depois da pandemia).

Dentro do mesmo relato feito no primeiro texto – que era sobre a sensação de bem-estar que a pedalada causava nele – o aluno, dessa vez, consegue dizer de um modo peculiar a sensação que estava sentindo, acrescentando um certo tom de lirismo: *O sol que já estava nascendo nos esquentava de leve, era relaxante, tínhamos a agradável visão do sol nascendo e se destacando entre as nuvens brancas que mais pareciam fumos leves pairando no céu* (linhas 12, 13 e 14). E reflete acrescentando informações sobre seus dias antes e depois da pandemia: *Essa é a minha vida pós pandemia, antes eu era feliz e não sabia. Sentia a leveza agora sinto o pesado, esta é a sensação que resta para um confinado* (linhas 21 e 22). O tom da narrativa, às vezes lírica, segue de maneira gradativa e utiliza uma linguagem simples. Dessa vez, A1 consegue definir bem o narrador em 1ª pessoa e faz uma mudança de título,

que agora fica mais sugestivo e mobiliza o leitor a querer ler a crônica. Visto isso, notamos que os módulos realizados ajudaram o aluno a melhorar sua produção textual. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106) pontuam que realizando os módulos os alunos “constroem progressivamente conhecimento sobre o gênero”. Dessa forma, a produção final de A1 é considerada uma crônica, visto que todas as características apontadas no texto são inerentes a esse gênero textual.

A2 – Produção Inicial
<p><i>UMA MANHÃ EM UMA SIMPLES RUA</i></p> <p><i>Em mais um dia, eu acordo. Visto uma das minhas roupas casuais e me direciono a sala. Me sento em um dos sofás e vou dar uma olhada nas notícias. E como sempre, a situação fica cada vez pior. Viver em tempos de pandemia é difícil. Todos usam máscaras e fazem uso do álcool em gel. Não tem aperto de mão ou abraço. Tudo está bastante diferente de como era antes.</i></p> <p><i>Mas diante de tanta coisa diferente, uma sempre me chama atenção. Em frente de minha casa, há uma residência laranja com alguns azulejos em sua parte inferior. E na calçada dessa casa, todos os dias, vejo 2 crianças se reunirem nela. Ambas crianças usavam roupas simples, suas peles eram morenas, e seus cabelos eram crespos. No horário das 7 da manhã, elas usam suas máscaras e compartilham seus brinquedos, riem e falam entre si como se nada estivesse acontecendo. A alegria delas é impressionante diante de tudo que se está passando. As mães das crianças se aproximavam para levar elas de volta para suas casas. Mesmo com poucos minutos de diversão, as crianças voltam para suas casas felizes, cada uma levando seu brinquedo em suas mãos.</i></p> <p><i>Mesmo com tão pouco tempo, elas ficaram gratas pelo momento ocorrido. Isso me faz refletir sobre o quanto uma criança é ingênua, diante tanta dificuldade que todos estão enfrentando, elas só queriam saber de seus brinquedos e conversas. A calçada estava vazia, não tinha nada lá, então me levantei do sofá e retornei ao meu quarto e pensei, como todos os dias, que com tão pouco, elas ficaram felizes.</i></p>

O texto de A2 apresenta algumas das principais características do gênero crônica, como um cenário que reflete o cotidiano. A autora narra um dia comum, depois da pandemia, no qual relata as mudanças ocorridas no comportamento das pessoas: *Viver em tempos de pandemia é difícil. Todos usam máscaras e fazem uso do álcool em gel* (linhas 3 e 4). A temática está adequada à proposta, é atual e procurou acrescentar um fato que leva o leitor a refletir através da observação de um fato simples do cotidiano (crianças brincando), como podemos ver em: *Isso me faz refletir sobre o quanto uma criança é ingênua*” (linha 16). Partindo de uma situação do cotidiano, a autora apresenta um narrador em 1ª pessoa: *Em mais um dia, eu acordo* (linha 1), com personagens não complexos e uma linguagem simples: *“E na calçada dessa casa, todos os dias, vejo 2 crianças se reunirem nela”* (linhas 7 e 8).

Mesmo o texto não apresentando um elemento surpresa no enredo ou um desfecho que surpreenda, a narrativa atingiu todos os outros critérios. Com isso, configura-se em uma crônica, pois faz a descrição dos fatos, condicionando o tom da narrativa à reflexão do leitor

sobre o antes e depois da pandemia. Além disso, traz a ingenuidade das crianças ao brincar, levando-nos a ter esperança de que tudo isso vai passar e que voltaremos a uma realidade melhor do que a que estamos vivendo no momento. Segundo Laginestra e Pereira (2010, p. 20): “os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir de modo sutil, sobre situações do cotidiano”. Dessa forma, o texto de A2 assume esse papel de convidar o leitor a refletir sobre uma situação maior (a pandemia) através de um simples fato do cotidiano (crianças brincando em uma calçada).

A2 – Produção Final

EM UMA SIMPLES MANHÃ

Em mais um dia, direciono-me a sala e vou dar uma olhada nas notícias. Olhar as notícias já virou algo rotineiro para mim, afinal tenho que me manter informada com o que está acontecendo em tempos de pandemia. E como sempre, a situação a cada dia em que se passa fica pior, o número de óbitos e infectados aumentando. Estou vivendo um tempo de pandemia, fico em casa e obedeço às leis. Todos usam máscaras e fazem uso do álcool em gel, não tem contato físico, tudo está bastante diferente de como era antes.

Diante de tanta coisa diferente, uma cena me chama atenção. Em frente de minha casa, há uma residência, laranja com alguns azulejos em sua parte inferior, e na calçada dessa casa, todos os dias, observo 2 crianças se reunirem. Ambas as crianças usavam roupas simples, suas peles eram morenas, tinham cabelos crespos, definidos e volumosos. Entre as 7 e 8 da manhã, elas usam suas máscaras, e compartilham o seus brinquedos, os colocam na calçada e fazem movimentos com eles, riem com coisas simples e falam sobre o que fizeram ao longo do seu dia, como se nada estivesse acontecendo, a alegria delas é impressionante, apesar de tanta coisa que está acontecendo.

A alegria delas me faz voltar ao passado, quando saíamos de nossas casas sem preocupação, nos encontrávamos com amigos e parentes para uma conversa casual ou quando saíamos para fazer viagens. Enquanto elas brincavam as mães se aproximavam, e logo se escutava a voz das mães alertando que estava na hora de ir, elas pegavam seus brinquedos, os colocavam em suas mãos e iam andando em direção a suas genitoras. As crianças sinalizavam um tchau e iam andando junto com suas mães em direção as suas casas.

Mesmo com tão pouco tempo, percebi o quanto estavam gratas pelo momento ocorrido, já estavam prontas para o próximo dia de brincadeira, em mais uma simples manhã pós-pandemia, no mesmo horário. Isso me fez refletir sobre o quanto criança é ingênua, diante tanta dificuldade que todos estão enfrentando, elas só queriam saber de seus brinquedos e conversas. A calçada estava vazia, não tinha nada lá. Então me levanto do sofá e retorno ao meu quarto e fico pensando, como todos os dias, com tão pouco, elas são felizes.

A produção final de A2, com relação à proposta temática, continua adequada e percebermos algumas melhoras nos aspectos gramaticais, como podemos ver em: *Em mais um dia, direciono-me a sala* (linha 1). Houve o acréscimo de um parágrafo: antes havia 3, agora com 4 parágrafos a autora faz acréscimos de mais detalhes sobre o episódio narrado. Houve melhora na apresentação de algumas características da crônica, como, por exemplo, organizar melhor as marcas de tempo e lugar: *Entre as 7 e 8 da manhã* (linha 11), que revelam que os fatos do cotidiano estão presentes no contexto da narradora.

Mesmo empregando um tom lírico para sua narrativa, a autora não consegue colocar um elemento surpresa ou um fato que gere um conflito mais profundo no decorrer da narrativa, mas consegue descrever melhor suas emoções: *A alegria delas me faz voltar ao passado, quando saíamos de nossas casas sem preocupação, nos encontrávamos com amigos e parentes para uma conversa casual ou quando saíamos para fazer viagens* (linhas 15, 16 e 17). Também ocorreu a mudança do título para: *Em uma Simples Manhã*, que ficou mais sugestivo.

Assim sendo, ao final da análise da Produção Final de A2, percebemos um texto mais bem elaborado em relação ao primeiro. Consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), “realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado”. Observamos, dessa forma, que os módulos que trataram de questões de análise textual e composicional do gênero, entre outras atividades, ajudaram a discente a produzir seu texto de forma mais eficaz e coerente.

A3 – Produção Inicial
<p><i>Minha Rua</i></p> <p><i>Estava chovendo quando sai de casa para ir a casa da minha vó. Era bem cedo, não tinha quase ninguém nas calçadas das casas. A minha casa era a segunda da rua, uma vez que me dei o trabalho de contar o nome dela, Rua das flores nº8, esse é meu endereço.”</i></p> <p><i>Na minha rua não tem saída, tem calçadas pequenas e tortas e várias rampas para carros e motos, que pena que ela não é asfaltada. Por isso que sempre que eu brincava na minha rua, eu voltava com os chabouques dos dedos arrancados, quando eu chegava em casa minha mãe só faltava arrancar minhas orelhas.</i></p> <p><i>Também tem varias vizinhas fofoqueiras a mas fofoqueira é uma velha chamada Francisca ela é a mas conhecida da rua ela disse- Ei mulher tá sabendo que joana passou chifre em seu joão, e eu fico so olhando as coisas que ela fala</i></p> <p><i>Mas mesmo a minha rua assim gosto dela, mesmo que eu algum dia sair dela, nunca vou esquecer ela e nem dos meus amigos.</i></p>

O texto de A3 parte de uma situação vivida/observada no cotidiano do aluno. No que se refere à temática proposta, ele está adequado, pois o discente escolheu um fato presente e relacionado com o lugar onde vive: sua rua. No entanto, apesar de apresentar alguns elementos da narração – como tipo de narrador definido em primeira pessoa: *Estava chovendo quando sai de casa para ir a casa da minha vó* (linha 1); e personagens não aprofundados: *Também tem varias vizinhas fofoqueiras a mas fofoqueira é uma velha chamada Francisca ela é a mas conhecida da rua* (linhas 8 e 9) – seu texto se aproxima mais de uma descrição de fatos, pois não há um olhar peculiar que o cronista precisa ter sobre o fato narrado. O discente

também não aprofunda o tom da narrativa, ficando muito resumida, além de não ter acrescentado algum elemento diferenciado para o desfecho ou clímax da narrativa.

O texto também apresenta alguns desvios em relação ao domínio da norma padrão da Língua Portuguesa, como podemos ver em: *tem varias vizinhas fofoqueiras a mas fofoqueira* (linha 9). Segundo Antunes (2003, p. 48), “a escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.” Nesse sentido, a produção de A3 faz uso da linguagem coloquial de forma espontânea como se estivesse conversando diretamente com o leitor, ou seja, o discente demonstra maior familiaridade com a linguagem oral do que com a escrita e a transfere para sua produção. Assim, tal produção não atendeu à proposta inicial de trabalho, pois não encontramos traços mais característicos do gênero crônica.

A3 – Produção Final
<p style="text-align: center;"><i>Minha Rua</i></p> <p style="text-align: center;"><i>“Estava chovendo quando sai de casa, para ir à casa de minha avó. Era bem cedo e não tinha quase ninguém nas calçadas das casas.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A minha rua é bem tranquila, minha casa é a segunda da rua. Uma vez que me dei o trabalho de falar sobre ela direi o seu nome: Rua das flores, nº 8, esse é o endereço da minha casa, mas poucos me cumprimentam, pois quase todos me conhecem.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>A minha rua não tem saída, tem calçadas pequenas e varias rampas para carros e motos, que pena que não é asfaltada, por causa disso, sempre que eu ia brincar, voltava com meus pés machucados.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Na minha rua também tem varias vizinhas fofoqueiras, que ninguém gosta delas. De certa forma, elas são a única coisa que estragam a rua toda, particularmente não gosto delas, porque somente ficam falando da vida dos outros.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Mas tirando isso, minha rua é bem tranquila, mesmo sendo sem saída e não tendo asfalto, se você for lá, você não terá vontade de sair. Com relação ao defeito, pare para pensar afinal, Quem não tem uma vizinha fofoqueira?</i></p>

Na produção final de A3, percebemos uma melhora na descrição do fato escolhido que, com relação à temática proposta, continua adequado, pois o discente discorre sobre o cotidiano de sua rua. A3 também tenta um diálogo com o leitor: *Uma vez que me dei o trabalho de falar sobre ela direi o seu nome* (linhas 3, 4); *Com relação ao defeito, pare para pensar afinal, Quem não tem uma vizinha fofoqueira?* (linhas 13, 14). Embora essa seja uma característica importante na produção de uma crônica, continua sendo apenas uma descrição de fatos, pois não há aprofundamento do episódio escolhido, muito menos foi dado um tom específico à narrativa que condicione o leitor a refletir, rir ou se emocionar, por exemplo.

Apesar de utilizar alguns elementos da narrativa, como o tempo em *Era bem cedo* (linha 1) e narrador em 1ª pessoa: *sempre que eu ia brincar* (linha 7), A3 desenvolveu pouco seu texto – apenas 5 parágrafos. Apresenta ainda uma descrição simples de sua rua: *A minha rua não tem saída, tem calçadas pequenas e varias rampas para carros e motos, que pena que não é asfaltada*, (linhas 6 e 7). O aluno consegue melhorar seu texto nos aspectos linguísticos e textuais, como na coesão e coerência, por exemplo, tirando as repetições desnecessárias, como também fazendo melhores colocações na ortografia e pontuação. Segundo Kõche (2012, p. 72), o gênero crônica “capta os aspectos singulares do fato e mostra ângulos não percebidos”. Nesse sentido, o que percebemos no sentido geral do texto do discente é que este assume um ponto de vista simples de sua rua e de suas vizinhas fofoqueiras, sem captar aspectos singulares de nenhum dos fatos narrados, o que teria sido fundamental para transformar seu texto em uma crônica.

A4 – Produção Inicial
<p><i>A menina e suas teimas</i></p> <p><i>Certo dia eu estava em uma praça, eu estava com 5 anos, e era uma criança trelosa, que não ficava quieta, eu estava sentada em uma cadeira de frente para uma árvore, e minha mãe falou:</i> <i>-Fique quieta para não cair!</i> <i>E eu continuei com minhas teimas, e minha mãe continuou mandando eu parar, quando foi na quarta vez que ela falou, eu continuei, e de repente eu caio para frente e bati com minha boca na árvore, e cortei minha língua, e pegue 6 pontos na língua.</i> <i>Vou levar essa lembrança comigo pra vida toda, depois disso eu deixei de chupar bubu e aprendi a obedecer mas minha mãe, sempre quando lembro disso acho muita graça, até hoje tenho a cicatriz, e vou levar para vida toda.</i></p>

O texto de A4, *A menina e suas teimas*, apresenta um fato marcante que aconteceu com a narradora em sua infância. É composto por alguns elementos básicos da narrativa, tais como: o narrador em 1ª pessoa: *Certo dia eu estava em uma praça* (linha 1) e tempo e espaço definidos: *eu estava com 5 anos* (linha 1); *eu estava sentada em uma cadeira de frente para uma árvore* (linhas 2 e 3). No entanto, não se configura como uma crônica, pois não há aprofundamento do fato narrado. A aluna apenas conta de forma breve toda a história na qual ela cai, corta sua língua e pega seis pontos, por isso teve que deixar de usar chupeta.

A narrativa não apresenta um conflito ou clímax que prenda a atenção do leitor, característica que poderia ser definitiva em seu texto. Segundo Gancho (2000, p. 11), “conflito é qualquer componente da história que se opõe a outro criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor”. Nesse sentido, o texto da discente

se distanciou da proposta inicial, porque não conseguiu colocar neste conflito da queda um olhar peculiar ou um tom definido que mostrassem as sensações da autora ao cortar a língua e ser pontuada. O texto também apresenta um desfecho muito previsível: *sempre quando lembro disso acho muita graça, até hoje tenho a cicatriz, e vou levar para vida toda* (linhas 9 e 10), que não condiciona o leitor a refletir, ficar emocionado ou curioso, mas apenas dar a entender que realmente o fato ficou marcado na memória da narradora. Percebemos também que ocorrem alguns desvios nos aspectos linguísticos que fogem à norma-padrão da língua.

A4 – Produção Final

Dores da infância

Eu estava aqui lembrando da minha infância, eu sinto tantas saudades, pois era tão fácil, as dores eram bem diferentes das de hoje em dia, as dores eram bem mas leves.

Lembro-me que quando tinha uns 5 anos de idade, eu estava na praça onde ficava a lanchonete do meu avô, estava sentada em uma cadeira teimando, e minha mãe disse:

- Fique quieta para não cair!

E eu continuei teimando, e minha mãe sempre mandando eu parar, ela já tinha falado várias vezes para, mas continuei, e de repente caio para frente e bati com minha boca em uma árvore que estava na minha frente e peguei 6 pontos na língua.

Vou levar essa lembrança para a vida toda. Quando eu era criança achava que as dores das teimas, das quedas, eram as maiores que se podia viver, mas hoje vejo que aquilo não era nada em comparação as dores de quando nós crescemos, dos problemas, das decepções, das perdas, e hoje em dia vejo o quanto sinto falta da minha infância.

A produção final de A4 mostra um aprofundamento do fato narrado em relação à produção inicial, como também um texto mais bem estruturado. Dessa vez, A4 narra com maior clareza o fato do cotidiano que ocorreu em sua infância. Na transcrição da fala dos personagens, faz uso do discurso direto que é apropriado para o gênero crônica - *Fique quieta para não cair!* (linha 5), como foi trabalhado anteriormente no módulo 2 da nossa SD.

A narradora acrescenta um tom reflexivo ao seu texto, comparando as dores da infância com as que se sentem atualmente: *mas hoje vejo que aquilo não era nada em comparação as dores de quando nós crescemos, dos problemas, das decepções, das perdas* (linhas 10, 11 e 12). A aluna também mudou o título do texto de *A menina e suas teimas* para *Dores da infância* tornando-o mais sugestivo. Em relação ao desfecho da narrativa, o texto apresenta uma melhora significativa: *e hoje em dia vejo o quanto sinto falta da minha infância* (linha 12), pois acrescenta um tom reflexivo conduzindo o leitor também a refletir sobre suas dores.

Em relação aos aspectos linguísticos, ficou perceptível que houve melhoras na ortografia, pontuação, concordância entre outros, consequência talvez das atividades realizadas nos módulos 2 e 3 da nossa SD, nos quais damos ênfase a esses aspectos. Segundo

Dolz (2014, p. 11), “o ensino da escrita continua sendo um espaço fundamental para trabalharmos os usos e as normas dela, bem como sua adaptação as situações de comunicação”. Assim sendo, ao analisarmos a produção final de A4, descobrimos que mesmo com poucos acréscimos em relação à produção inicial, a aluna consegue atender à proposta temática inicial e transformar seu texto em uma crônica.

A5 – Produção Inicial
<p><i>Homem estranho</i></p> <p><i>Em mais um dia de quarentena, um jovem precisou sair para ir a uma consulta oftalmológica. Chegando a clínica muito preocupado em não pegar o covid-19, sentou-se em um canto da parede, longe de todos.</i></p> <p><i>Todos que estavam ali comentavam sobre todo aquele cuidado intenso que ele estava a fazer.</i></p> <p><i>-Nossa, parece que esse jovem não é desse planeta, todo protegido! de luvas, capacetes e um tipo de macacão plástico.</i></p> <p><i>Enfim, ele não dava ouvidos aos comentários e só queria se proteger.</i></p> <p><i>Chegando a sua vez de entrar no consultório, ele quase não conseguia andar com toda aquela proteção.</i></p> <p><i>-Boa tarde!</i></p> <p><i>Disse o médico estranhando toda aquela situação</i></p> <p><i>-Boa tarde! Doutor</i></p> <p><i>mais a consulta durou pouco tempo.</i></p> <p><i>-Achint!, espirrou o médico.</i></p> <p><i>E nunca mais ouviu-se falar em homem estranho.</i></p>

O texto de A5 apresenta um fato do cotidiano dentro do contexto atual que estamos vivendo – mundo depois da pandemia. Uma pessoa que precisa ir a uma consulta médica se veste de forma exagerada e acaba chamando a atenção de todos a sua volta. O texto está adequado à temática proposta. O aluno consegue dar um tom humorístico à narrativa, como se vê em: *-Nossa, parece que esse jovem não é desse planeta, todo protegido! de luvas, capacetes e um tipo de macacão plástico.* (linhas 6 e 7); utiliza o discurso direto para diálogo dos personagens: *-Boa tarde!* (linha 11); e faz uso do narrador em 3ª pessoa: *Em mais um dia de quarentena, um jovem precisou sair para ir a uma consulta oftalmológica* (linhas 1 e 2). Segundo Gancho (2000, p. 33), numa narrativa é possível distinguir pelo menos dois níveis de linguagem: o do narrador e o dos personagens. Nesse sentido, observamos que o discente consegue posicionar adequadamente as falas do narrador e a dos personagens, consequência talvez das atividades realizadas nos módulos 2 e 3 da nossa SD, nos quais demos ênfase a esses aspectos.

Percebemos que, apesar do diálogo entre os personagens não ter sido aprofundado e o texto ser conciso, o desfecho é inusitado e instiga o leitor a pensar no que aconteceu com o

homem estranho: *-Achint!, espirrou o médico., E nunca mais ouviu-se falar em homem estranho* (linhas 15 e 16), características que tornaram o texto de A4 uma crônica.

A5- Produção Final

Homem estranho

Em mais um dia de quarentena um jovem precisou sair para ir a uma consulta oftalmológica. Ao sair de casa veio o primeiro espanto:

- Nossa! um astronauta perdido na rua em plena pandemia, pensava um senhor que passa logo ali.

- Você vai a algum tipo de desfile carnavalesco meu filho? perguntava sua mãe sobre a roupa, antes de eu ter saído de casa.

- Não mãe, irei a uma consulta, em época de covid 19 não podemos facilitar.

Então chegando à clínica, todos olham assustados para o jovem, porque suas roupas realmente estavam exageradas, mas todos já sabendo o motivo, continuaram o que estavam a fazer.

Ao entrar no consultório, dessa vez foi o jovem que se assustou, pois o médico estava usando uma armadura de ferro (parecendo um cavaleiro da era medieval) contra o corona vírus, proteção nunca é demais para proteger aqueles que amamos, pois o jovem deixou sua mãe idosa em casa, e o médico da mesma forma, fiquei feliz por não ser o único exagerado nos cuidados.

A Produção Final de A5 sofreu algumas mudanças em sua estrutura em relação à primeira e houve uma perda no final da narrativa com um desfecho simples, ao invés do inusitado que tinha na anterior. O texto continua com o mesmo título *Homem estranho* e o mesmo fato do cotidiano anterior, um jovem precisa ir a uma consulta médica em época de pandemia. Dessa vez, A5 tenta ampliar o diálogo dos personagens com uso do discurso direto, como vemos em: *- Nossa! um astronauta perdido na rua em plena pandemia, pensava um senhor que passa logo ali* (linhas 3 e 4). O aluno também utiliza verbos de dizer que foram estudados no módulo 2 da nossa SD e podem compor a narrativa da crônica: *perguntava sua mãe sobre a roupa, antes de eu ter saído de casa* (linhas 5 e 6). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o aluno deve escolher os próprios meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto. Nessa produção o discente encontra meios de apresentar melhor os fatos narrados em seu texto, adequado à situação. Seu texto também continua com a narrativa em terceira pessoa e apesar dos diálogos entre os personagens estarem bem mais pontuados, percebemos uma quebra no enredo quando narra a voz de um senhor e em seguida volta para a voz da mãe do personagem principal quando ele ainda estava em casa. Não podemos afirmar se foi uma tentativa de querer usar o tempo cronológico que também foi estudado com elementos da narrativa durante a aplicação dos módulos ou porque realmente esqueceu e quis acrescentar no decorrer da narrativa. O fato é que, ao sofrer essa mudança, o texto perdeu uma característica importante.

Assim, a produção final de A5 apresenta os elementos básicos da narrativa conforme Gancho (2000). Mesmo o discente não tendo mais apresentado o desfecho da produção inicial, não comprometeu o entendimento da história.

A6- Produção Inicial
<p style="text-align: center;"><i>A turma perfeita</i></p> <p><i>Era meu primeiro dia de aula no 8º ano, acordei cedo e estava muito feliz para naquele dia eu iria reencontrar meus grandes amigos, não parava de encarar o relógio, mal podia esperar pela hora ir.</i></p> <p><i>Chegando na escola reencontrei todos eles e os cumprei, mas logo chegou a má notícia que eu teria ficado em outra turma, fiquei muito triste pois naquela sala não tinha intimidade com ninguém.</i></p> <p><i>Mas principalmente por ter sido separado meus amigos. No primeiro dia fiquei muito isolado mas tentei pensar positivo, no segundo dia eu percebi que naquela sala havia três pessoas que eram bem parecidos comigo, eu gostava de desenha e eles também, eu gostava de estudar e eles também eu gostava de filmes de super heróis e eles também.</i></p> <p><i>Então resolvi me aproximar deles os dias foram se passando e fomos ficando cada vez mais amigos, fazíamos nossos trabalhos juntos, jogávamos juntos e com o tempo, nos tornamos melhores amigos.</i></p>

Analisando o texto de A6, percebemos que está adequado à temática proposta, pois relata uma situação do cotidiano na qual um garoto no seu primeiro dia de aula descobre que não ficará com sua antiga turma, mas com o passar do tempo se acostuma com a nova turma. De acordo com Gancho (2000), a estrutura do enredo centra-se no conflito, naquilo que movimenta a história. Nesse sentido, o discente não acrescenta nada relevante ao fato de ter se decepcionado por não ficar na mesma turma que os amigos, ou seja, o conflito de sua narrativa fica parado, sem nenhum detalhe que prenda o leitor. Apesar de o texto de A6 apresentar alguns elementos da narrativa como os personagens, tempo, ambiente, narrador definido em primeira pessoa – *Era meu primeiro dia de aula no 8º ano* (linha 1), que são essenciais na construção do gênero, o enredo da narrativa faz apenas um relato da situação.

O discente não descreve nenhum detalhe no texto sobre o cotidiano observado, ou personagem que chame e envolva a atenção do leitor. Também nenhum elemento surpresa foi acrescentado durante a narrativa ou um desfecho inusitado. Apresenta alguns desvios gramaticais. Por esses motivos, o texto do aluno não se configura como uma crônica.

A6 - Produção Final
<p><i>A turma perfeita</i></p> <p><i>Era meu primeiro dia de aula no 8º ano, acordei cedo e estava muito feliz, pois naquele dia iria reencontrar meus grandes amigos, não parava de encarar o relógio, mal podia esperar a hora de ir para a escola.</i></p> <p><i>Chegando lá, reencontrei todos eles e os cumprimentei, porém logo chegou à má notícia que eu tinha sido transferido de turma. Um dia que era para ser “perfeito” tornou-se muito triste, na turma em que fiquei não conhecia ninguém, naqueles primeiros dias estava isolado, pois não tinha me conformado com a mudança.</i></p> <p><i>O tempo foi se passando e fui até me acostumando com ideia de ficar naquela turma, mas mesmo assim, ainda não era a mesma coisa aos poucos fui conhecendo as pessoas de lá, fiz algumas amizades, como também algumas intrigas. Depois de alguns meses naquela turma, conheci três garotos dos quais, me tornei amigo, no início tivemos nossas diferenças, porque afinal ninguém é perfeito com o passar dos dias fomos nos tornando mais e mais amigos e descobrimos que tínhamos muitas coisas em comum.</i></p> <p><i>Hoje em dia somos melhores amigos e fazemos muitas coisas juntos. Hoje vejo que eu era muito ingênuo ao achar que minha antiga turma era “A Turma Perfeita”.</i></p>

O texto final de A6 aparece mais bem estruturado do que o primeiro. A temática continua adequada à proposta e o enredo da narrativa foi melhor desenvolvido desta vez. Segundo Marcuschi (2008), todo gênero tem uma *estrutura textual* ligada à forma de composição do texto, sendo a organização e o acabamento do enunciado e do texto como um todo. Com relação a esse aspecto, encontramos no texto do discente uma estrutura textual melhorada, especialmente no que se refere à colocação dos elementos da narrativa – o que pode ser visto como consequência das atividades trabalhadas nos módulos 1 e 2. Percebemos o uso de uma linguagem simples e o acréscimo de um contato direto com o leitor, como em: *porque afinal ninguém é perfeito* (linha 12). O tipo de narrador permanece bem definido em primeira pessoa: *O tempo foi se passando e fui até me acostumando* (linha 8). Já o episódio escolhido é melhor analisado pelo aluno, sendo que dessa vez ele expõe mais seus sentimentos: *naqueles primeiros dias estava isolado, pois não tinha me conformado com a mudança* (linhas 6 e 7); como também possíveis alterações em seu próprio comportamento: *aos poucos fui conhecendo as pessoas de lá, fiz algumas amizades, como também algumas intrigas* (linhas 9 e 10).

Apesar das melhorias na estrutura composicional, ainda faltou um modo peculiar de dizer ou algo que se configure como um elemento surpresa ou conflito que surpreenda o leitor, características importantes que tornariam o texto uma crônica. No final da narrativa, o aluno acrescenta um tom reflexivo: *Hoje vejo que eu era muito ingênuo ao achar que minha antiga turma era A Turma Perfeita* (linhas 14 e 15). Há também uma melhora significativa nos aspectos gramaticais, que foram erros na produção inicial.

A7- Produção Inicial

UM SIMPLES VÍRUS MUDOU O MUNDO

A sociedade estava normal a sua rotina, tudo caminhando bem, estudando, trabalhando, viajando, etc Até que uma doença que no começo não foi dada muita importância, ela foi descoberta em dezembro de 2019, em Wican na China, chamada pelo coronavírus.

Uma doença a qual não foi dada muita importância até que se espalhou pela sociedade e virou uma pandemia. Com isso ocorreu mudança de rotina de todo mundo, virou obrigatório para se prevenir usar álcool em gel 70%, lavar as mãos com frequência, distanciamento social, quando tossir e espirrar colocar o braço, usar máscara, etc.

Com toda essa situação a sociedade se tornou solidária, perceberam que somos iguais, viu o quanto o ser humano é fraco e esta vendo um pequeno vírus pode acabar com todos.

O texto inicial de A7 é adequado à temática proposta, pois fala sobre o início da pandemia que afetou todos nós no começo do ano letivo e com isso a mudança de rotina da sociedade. No entanto, o texto do aluno faz apenas uma breve descrição da situação, não sendo aprofundados os fatos da narrativa, como vemos em: *ela foi descoberta em dezembro de 2019, em Wican na China, chamada pelo coronavírus* (linhas 3 e 4).

O discente utiliza o narrador em terceira pessoa: *A sociedade estava normal a sua rotina* (linha 1). Sem dar um tom específico a essa narrativa, o aluno continua apenas com uma breve descrição de como surgiu a doença e quais medidas devem ser tomadas para se evitar o contágio: *virou obrigatório para se prevenir usar álcool em gel 70%, lavar as mãos com frequência, distanciamento social, quando tossir e espirrar colocar o braço, usar máscara, etc.* (linhas 7 e 8). Não apresenta nenhum um elemento surpresa que se destaque dentro do texto ou pelo menos um personagem que condicionasse alguma ação importante no enredo.

Assim, A7 termina seu texto dando uma opinião generalizada do que toda a sociedade deve estar pensando em um mundo depois da pandemia. Por esses motivos, o texto do aluno não se configura como uma crônica. A produção apresenta também alguns desvios gramaticais de ortografia, de acentuação, de concordância, entre outros.

A7- Produção Final

UMA DOENÇA MUDOU O MUNDO

Um belo dia estava se iniciando, mais uma rotina a ser cumprida, ir a escola, abraçar e conversar com os amigos, jogar bola, etc.

Ao passar o tempo chegou a hora de ir para escola, chegando lá tive um susto, todos estavam de máscara, o porteiro com um pote de álcool em gel 70% e um som vindo da direção avisando “as aulas está sendo suspensas”. Com toda essa situação procurei meus amigos para saber o que acontecia e um disse:

- O que está acontecendo é uma doença muito perigosa ao qual não foi dada muita importância se espalhou pela sociedade e virou uma pandemia, descoberta em Wurang na China chamada de coronavírus. Com isso ocorreu a mudança de rotina de todos e nós alunos não fomos diferentes, tivemos que começar a estudar online, lavar as mãos com frequência, não pode ir a casa de familiares e amigos, não jogar bola, etc.

Ao terminar daquela tarde, escutemos o porteiro falar:

- A partir de hoje vocês não terão mais aulas presenciais e podem ir embora.

Chegando em casa perguntei a mim mesmo: Eu era feliz e não sabia?

A produção final de A7 apresenta-se mais estruturada em relação à primeira. A temática continua a mesma: o mundo depois da pandemia. Mas, dessa vez, o aluno faz uma mistura de descrição/narração com um narrador em primeira pessoa: *chegando lá tive um susto* (linha 3). Além disso, faz uso do discurso direto para registro de falas dos personagens, como podemos ver em: *- A partir de hoje vocês não terão mais aulas presenciais e podem ir embora* (linha 13). Esta é uma característica importante para crônica, como foi estudado durante os módulos 2 e 3 da sequência didática.

O discente ainda apresenta em seu texto alguns elementos da narrativa (GANCHO, 2000), acrescenta fatos à situação narrada (ida à escola e a notícia que as aulas seriam suspensas devido à pandemia) e personagens como o porteiro e colegas, elementos importantes da narrativa. Segundo Koch e Elias (2012), o sentido da escrita é produto da interação entre a forma de organização dos elementos linguísticos e a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor. Nesse sentido, o discente organiza melhor os elementos da narrativa na produção final e acrescenta um desfecho reflexivo: *Chegando em casa perguntei a mim mesmo: Eu era feliz e não sabia?* (linha 14), elemento importante para a transformação do gênero. Percebemos também um texto mais coerente, com a mudança do título *Um simples vírus mudou o mundo* para *Uma doença mudou o mundo*, que fica mais sugestivo e adequado ao conteúdo do texto. Também ocorrem algumas melhoras nos aspectos linguísticos. Sendo assim, a melhora nos acréscimos da produção configura o texto de A7 como uma crônica.

A8 – Produção Inicial*A Praça*

Em uma praça ia todos os dias o pai e a filha eles sempre brincavam a tarde inteira, eu sempre admirava, pois ele ia todos os dias.

Sempre com as mesma brincadeiras, até que um dia eu mim perguntei o porque eles iam todos os dias sem falta e eu acabei descobrindo que o pai estava doente e portanto ele queria passar seus ultimos dias ao lado da filha.

Ai chegou um certo dia a menina foi para praça mais sem o pai dela, ela repetiu tudo que eles faziam mais não eram aquela alegria de sempre e após esse dia ela ficou sem ir por muitos anos, após ela ter passado anos sem ir ela voltou e continuo a fazer as mesmas coisa que fazia com o pai.

O texto *A praça*, de A8, está adequado à temática proposta, pois apresenta uma cena do cotidiano, na qual a autora observa o comportamento de um pai e sua filha que frequentam uma praça todos os dias. Conforme Antunes (2003), produzir um escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever, requer planejamento e revisão. Nesse sentido, percebemos que não houve um planejamento maior no texto de A8, pois a discente apresenta os fatos de maneira confusa e os elementos da narrativa misturados. Por exemplo: o narrador ora aparece em terceira pessoa (*Em uma praça ia todos os dias o pai e a filha* – linha 1), ora em primeira pessoa (*até que um dia eu mim perguntei o porque eles iam todos os dias sem falta* – linhas 3 e 4). Apresenta também o tempo (todos os dias) e o espaço (praça) não separados. Apesar de construir personagens não aprofundados (pai e filha), característica importante para o gênero, o texto não se configura como uma crônica, pois a aluna apenas transformou-o em um pequeno relato sobre um pai e sua filha que iam à praça todos os dias. O texto também apresenta alguns desvios de ortografia, de concordância, de pontuação, entre outros.

A8- Produção Final*A Praça da Alegria*

Tem uma praça em meu bairro é muito movimentada, frequentada por muitas pessoas, sempre é era uma praça muito alegre com muitas crianças correndo, jogando bola, pessoas fazendo exercícios. Certo dia, observei que tinha um pai e uma filha que sempre sentavam em um mesmo banco toda tarde.

Nesse banco o pai dela contava varias histórias sobre sua infancia, as histórias que os avós dele contavam para ele..., e depois de um tempo crianças começaram a sentar para ouvir as histórias, quando contava as crianças amavam ouvi-lo, sempre com vários risos, tinha alguns que se emocionavam e as lágrimas desciam.

Ao passar alguns meses, o senhor parou de ir à praça. Sua filha também parou de ir, mas depois retornou e continuou o trabalho do pai. As crianças que sempre escutavam as histórias ficaram tristes por ele ter parado de ir a praça, então a filha começou a contar as histórias e toda vez que chegava a praça para contar as histórias de seu pai, sempre chegava mais gente e isso foi deixando-a mais alegre, pois com essas histórias via a alegria nos das pessoas e a continuação do trabalho do pai.

A produção final de A8 está bem mais estruturada em relação à primeira. Dessa vez, a discente acrescenta ação à narrativa como vemos em: *Nesse banco o pai dela contava varias histórias sobre sua infancia, as histórias que os avós dele contavam para ele..., e depois de um tempo crianças começaram a sentar para ouvir as histórias* (linhas 5, 6 e 7). No texto agora aparece a predominância do narrador em terceira pessoa: *Tem uma praça em meu bairro é muito movimentada, frequentada por muitas pessoas, sempre é era uma praça muito alegre com muitas crianças correndo, jogando bola, pessoas fazendo exercícios* (linhas 1, 2 e 3). Também ocorre uma mudança no título do texto de *A Praça* para *A Praça da Alegria*, que ficou mais sugestivo.

Segundo Antunes (2010), um dos objetivos prioritários do ensino de línguas deve ser a ampliação do repertório lexical do aluno, ou seja, quanto mais experiências diversificadas tiverem, mais amplo será seu repertório lexical. Nesse sentido, percebemos no segundo texto da discente um repertório vocabular mais ampliado e organizado em relação ao primeiro, resultado, em parte, das atividades aplicadas durante os módulos.

Com a ampliação de mais elementos no texto e a melhor colocação dos elementos da narrativa em sua produção final, a aluna configura-o em uma crônica, pois no desfecho da narrativa a discente acrescenta um tom reflexivo: *sempre chegava mais gente e isso foi deixando-a mais alegre, pois com essas histórias via a alegria nos das pessoas e a continuação do trabalho do pai* (linhas, 12, 13 e 14). Houve também melhora nos aspectos linguísticos em geral, especialmente na coesão e coerência.

4.2 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a elaboração de uma sequência didática, faz-se necessário um planejamento que contenha uma diversidade de atividades as quais permitam alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, esta pesquisa trabalhou com uma SD baseada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), na qual começamos com a produção inicial e logo depois planejamos os módulos, buscando contemplar o máximo de atividades possíveis em um curto espaço de tempo. Apesar dessa questão temporal, procuramos assegurar que essas atividades contribuíssem para acabar ou diminuir as dificuldades identificadas na primeira produção. Então, após a análise das produções iniciais desenvolvemos os módulos conforme estrutura já apresentada na página 63.

Constatamos na análise das produções finais dos alunos que houve um avanço significativo nos textos, quando comparamos com a proposta de escrita orientada na produção inicial (pág. 99) e na produção final (pág. 116). Apesar de alguns não terem conseguido produzir efetivamente uma crônica literária, percebemos uma evolução em seus textos levando em consideração o mesmo assunto da primeira produção. Observamos que os elementos da narrativa (tempo, espaço, narrador, personagens,), que fazem parte das principais características da crônica, foram melhor definidos, assim como também melhoraram nos aspectos gramaticais. Os participantes deixaram a desejar em alguns elementos essenciais que caracterizam uma crônica, que seriam: dar um tom específico à narrativa (lírico, humorístico, reflexivo, irônico); criar um elemento surpresa ou clímax contado de um modo peculiar pelo autor do texto; e elaborar um desfecho surpreendente ou imaginativo.

Elaboramos alguns quadros indicando quais alunos, em suas produções iniciais escritas, apresentaram os critérios definidos para a análise dos textos, como também as principais características que compõem o gênero crônica.

Quadro 11 - Síntese das características da crônica nas P1 dos alunos

DISCENTES	TEMÁTICA PROPOSTA	ESTRUTURA DA NARRATIVA	ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA SE TORNAR UMA CRÔNICA
A1	X	X	-
A2	X	X	X
A3	X	X	-
A4	X	X	-
A5	X	X	X
A6	X	X	-
A7	X	X	-
A8	X	X	X

Fonte: Elaboração própria (2020).

Analisando o quadro acima, percebemos que todos os alunos, na produção inicial, compreenderam bem a temática proposta e os elementos da narrativa. Com relação às outras características da crônica, como era previsto, o resultado não foi satisfatório, pois o contato com o gênero antes da produção inicial é limitado, sendo aprofundado somente depois, durante a aplicação dos módulos. Dessa forma, justifica-se não ter sido atingindo os objetivos por todos os alunos que participaram da intervenção logo na produção inicial.

Ressaltamos que essa primeira produção foi essencial para elaboração dos módulos e intervenção nas principais dificuldades encontradas nos textos dos alunos, que foram: a

definição adequada dos elementos da narrativa; não ter um tom específico que tornasse o texto uma crônica literária; um elemento surpresa no clímax da narrativa; desfecho surpreendente ou imaginativo (trabalhados no módulo I, anexos pág. 94-106). Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), a análise das produções escritas dos alunos “permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos”. Nesse sentido, depois de detectadas essas dificuldades, foram planejados os módulos e a partir deles iniciamos a intervenção remota com a aplicação da nossa sequência didática com atividades voltadas para melhor aprendizagem e compreensão do gênero crônica por parte dos alunos.

Quadro 12 - Síntese das características da crônica na P2 dos alunos

DISCENTES	TEMÁTICA PROPOSTA	ESTRUTURA DA NARRATIVA	ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA SE TORNAR UMA CRÔNICA
A1	X	X	X
A2	X	X	X
A3	X	X	-
A4	X	X	X
A5	X	X	X
A6	X	X	-
A7	X	X	X
A8	X	X	X

Fonte: Elaboração própria (2020).

Observamos que, após a aplicação dos módulos, a dificuldade de transformar o texto em uma crônica literária permanece em alguns textos. Mesmo assim, de oito alunos, seis conseguiram acrescentar elementos específicos para que seus textos se tornassem uma crônica. Acreditamos que uma das possíveis causas que pode ter contribuído para essa dificuldade foi a intervenção ter se dado somente por ambiente virtual, com menos módulos trabalhados e o contato para interação e socialização com alunos e textos limitados. Mesmo assim, os resultados foram positivos e, como já foi explicado anteriormente, em contrapartida, houve melhora significativa na estrutura da narrativa dos textos. Colocamos no quadro a seguir as mudanças específicas que contribuíram para o crescimento das habilidades escritas dos discentes.

Quadro 13 – Exemplos das habilidades escritas dos discentes.

PRODUÇÃO FINAL	ELEMENTOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA MELHORAR OS TEXTOS
A1	<p><i>Essa é a minha vida pós pandemia, antes eu era feliz e não sabia. Sentia a leveza agora sinto o pesado, esta é a sensação que resta para um confinado</i> (linhas 21 e 22).</p> <ul style="list-style-type: none"> A principal diferença da produção inicial e final de A1 é que esta última apresenta um modo peculiar de narrar a sensação que estava sentindo, acrescentando um certo tom de lirismo. Além disso, é feita uma reflexão, acrescentando informações sobre seus dias antes e depois da pandemia.
A2	<p><i>A alegria delas me faz voltar ao passado, quando saíamos de nossas casas sem preocupação, nos encontrávamos com amigos e parentes para uma conversa casual ou quando saíamos para fazer viagens</i> (linhas 15, 16 e 17).</p> <ul style="list-style-type: none"> Na produção final de A2, há um amadurecimento em relação à primeira produção, pois a autora foi capaz de expressar melhor suas emoções, colocando um olhar mais subjetivo sobre o episódio narrado e mudando o título da narrativa para <i>Em uma Simples Manhã</i>, que ficou mais sugestivo.
A3	-----
A4	<p><i>mas hoje vejo que aquilo não era nada em comparação as dores de quando nós crescemos, dos problemas, das decepções, das perdas</i> (linhas 10, 11 e 12).</p> <ul style="list-style-type: none"> No texto de A4, a principal mudança foi o acréscimo de um tom reflexivo, comparando as dores da infância com as que se sentem atualmente. Isso tornou o fato narrado no texto mais leve e consequentemente melhor de ser apreciado pelo leitor que gosta de crônicas literárias.
A5	<p><i>- Nossa! Um astronauta perdido na rua em plena pandemia, pensava um senhor que passa logo ali.</i> (linhas 3 e 4).</p> <ul style="list-style-type: none"> Um dos progressos de A5 em sua produção final foi a utilização dos verbos de dizer e o uso do discurso direto. O narrador amplia o diálogo dos personagens e com isso aprofunda os fatos narrados.
A6	-----
A7	<p><i>- A partir de hoje vocês não terão mais aulas presenciais e podem ir embora.</i> (linha 13). <i>Chegando em casa perguntei a mim mesmo: Eu era feliz e não sabia?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A produção final de A7 apresenta uma evolução quando introduz personagens novos à situação narrada, como o porteiro e colegas, elementos importantes na narrativa. Também acrescenta um desfecho reflexivo, característica importante de uma crônica literária. Outra mudança é o título, que passa de <i>Um simples vírus mudou o mundo</i> para <i>Uma doença mudou o mundo</i>, ficando mais sugestivo e adequado ao conteúdo da produção.
A8	<p><i>As crianças que sempre escutavam as histórias ficaram tristes por ele ter parado de ir a praça, então a filha começou a contar</i> (linhas 10, 11); <i>chegava mais gente e isso foi deixando-a mais alegre, pois com essas histórias via a alegria nos das pessoas e a continuação do trabalho do pai</i> (linhas 13, 14).</p> <ul style="list-style-type: none"> Um dos progressos de A8 em sua produção final foi a melhor colocação dos elementos da narrativa, como também um desfecho reflexivo.

Fonte: Elaboração própria (2020).

Analisando o quadro acima, percebemos que estes alunos colocaram na produção final elementos específicos que fazem parte da crônica, melhorando seus textos em determinadas características. Segundo Dolz (2004), a avaliação orienta o professor numa atitude responsável, humanista e profissional e deve ocorrer principalmente sobre a produção. Dessa maneira, analisar todo o processo até chegar ao produto final, somando todos os critérios elaborados ao longo da sequência, faz-se necessário nesta última fase porque contribui não

somente com o amadurecimento da produção do aluno, mas também na prática pedagógica do professor.

Assim, notamos durante o desenvolvimento de nossa intervenção que cada leitura de um tipo de crônica gerava curiosidade nos alunos em saber qual o objetivo dela: se era emocionar, divertir ou provocar reflexão. Apesar de no ambiente virtual o contato ser reduzido, conseguimos – através das discussões sobre os textos lidos – perceber que os alunos demonstraram compreensão no que se refere à cada crônica literária ter seu tom e modo peculiar de ser exposta pelo cronista, ou seja, apesar de alguns alunos não conseguirem colocar esses elementos da narração na produção escrita, na interpretação oralizada percebemos que conseguem identificá-los.

Nesse sentido, Soares (2012) afirma que, com o letramento, a pessoa aprende a ler e escrever, adquirindo *estado* e *condições* de utilizá-las nas práticas sociais que o cercam. A partir disso, percebemos que mesmo as condições de escrita dos textos tendo sido modificadas, considerando o contexto de aulas remotas, os alunos conseguiram produzir seus textos distante da presença do professor. Mesmo com o distanciamento, mostraram que são capazes de mudar a vivência social da qual fazem parte, ou seja, alterar sua posição ou status social fazendo uso da leitura e escrita. Para ampliar a importância de trabalhar um gênero específico e explorá-lo em sala de aula, enfatizamos o estudo de Antunes (2017, p. 135) que nos fala:

O que importa é compreender, explorar, analisar o que é relevante saber acerca dos gêneros em geral e de cada um que tenha sido objeto de estudo. É fundamental praticar, exercitar, analisar, em atividades planejadas e revisadas, tanto a escrita quanto a leitura dos diferentes gêneros.

Assim, através da sequência didática realizada, procuramos intervir na produção escrita dos alunos, a fim de melhorá-la e constatamos êxito tanto na escrita, quanto na compreensão do gênero crônica. Ao final, concluímos que esse gênero pode sim auxiliar na aprendizagem e produção escrita escolar dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos pelos alunos por meio de uma sequência didática com o gênero crônica. Mesmo tendo sido uma intervenção remota, com algumas dificuldades já anteriormente citadas, conseguimos proporcionar oportunidades efetivas de aprendizagem e reconhecimento do gênero crônica, como também constatamos, mediante análise dos dados, que houve uma melhora significativa no que concerne à prática da produção escrita.

Como objetivos específicos, propusemos estudar a estrutura composicional do gênero textual crônica; verificar quais as principais dificuldades de escrita dos alunos, observadas nas produções de texto durante a sequência didática; explicar os elementos principais da produção da crônica utilizando a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuly (2004); e analisar o conhecimento adquirido pelos alunos nos módulos da Sequência Didática a partir da produção final do gênero crônica.

Além disso, percebemos, através da análise das produções textuais desenvolvidas pelos alunos, que eles foram capazes de identificar e de aprender as principais características que formam o gênero crônica narrativa. Evidenciamos também algumas dificuldades. A mais comum foi com relação à estrutura: ausência de um elemento surpresa no percurso da narrativa ou até mesmo no desfecho para que o texto tivesse um tom peculiar específico ou um olhar diferenciado sobre o fato principal narrado. Esses aspectos são essenciais na escrita do gênero crônica, não apenas um texto narrativo.

Através das atividades desenvolvidas durante os módulos da sequência didática, explicamos os principais elementos que a crônica deve conter e percebemos, com a análise da produção final, que quase todos souberam colocar bem em seus textos os principais elementos da narrativa, tais como: utilizar uma linguagem simples, poucos personagens e não muito aprofundados, organizar a narrativa em primeira ou terceira pessoa, com tempo e espaço limitados. Além disso, todos colocaram um título e falaram de algo sobre o cotidiano.

É válido ressaltar que buscamos encontrar uma prática que resultasse em textos melhores, fizemos uso de uma SD com base nos autores Dolz, Noverraz e Schneuly (2004), que nortearam o trabalho pedagógico da escrita como processo com o gênero textual crônica. É notável que atividades sequenciadas auxiliam na organização do professor, como também visam a minimizar as dificuldades dos alunos e diminuir a prática da escrita improvisada, tornando o ensino mais significativo, uma vez que o aluno se vê protagonista de sua própria

aprendizagem. No entanto, atividades de produção escrita ainda são um grande desafio para os professores, pois os discentes não são estimulados a ler, seja no ambiente escolar, seja no familiar. Além disso, ainda prevalece nas aulas de Língua de Portuguesa a preocupação com a gramática normativa e a produção de textos apenas com a finalidade do professor atribuir uma nota.

Vale salientar que é necessário ir além das propostas do livro didático para trabalhar com o gênero textual e que criar uma SD exige planejamento, dedicação, esforço para interligar os módulos planejados com o objetivo maior de fechar a SD com resultados satisfatórios. Nesse sentido, durante nossa intervenção remota, procuramos ampliar e diversificar mais os textos que compõem o módulo de reconhecimento antes da primeira produção, como também o incentivo à leitura de crônicas em outras fontes, a fim de que houvesse um melhor resultado para a Produção Final.

No tocante aos alunos, apesar de serem poucos os que participaram da intervenção remota, percebemos um amadurecimento ao longo do processo. Isso se tornou evidente diante da preocupação por parte deles em reler o texto quando necessário e refletir sobre o que escreveram. Também sentiram mais segurança ao falar durante o processo em que estavam se apropriando das características do gênero. Apesar de o ambiente virtual não favorecer a interação como no presencial, em que o intermédio do professor é diferente, notamos que em alguns momentos ficaram entusiasmados para saber qual tipo de crônica seria lida em seguida, qual atividade seria desenvolvida após a leitura. Lembramos que não foi oferecida nenhuma nota pela participação na intervenção.

Fizemos a nossa intervenção remota à parte, devido às orientações da coordenação pedagógica e considerando que as outras aulas estavam acontecendo de forma reduzida, pois a quantidade de alunos que estavam participando das aulas remotas eram baixa e também por causa do recesso que estava próximo. Estes fatos dificultaram o desenvolvimento de um maior número de atividades, o que teria proporcionado melhor estímulo à produção dos alunos durante a SD. Apesar de sermos cientes da necessidade de mais tempo para se aprofundar no estudo do gênero escolhido, precisamos adaptar a SD em três módulos devido às circunstâncias mencionadas.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas em virtude do ensino remoto – decorrente da pandemia COVID-19 – a intervenção realizada causou efeitos significativos no processo de aprendizagem no que diz respeito à produção escrita dos alunos. Eles conseguiram melhorar seus textos em vários aspectos e apesar de o ambiente ser totalmente virtual e a

dificuldade de se concentrar ser maior, as análises das produções iniciais e finais revelaram que os textos estão adequados a sua funcionalidade comunicativa. Os discentes também gostaram de ver seus textos publicados no *blog*. Dessa forma, acreditamos que o professor de língua materna deve incorporar continuamente às suas práticas pedagógicas atividades de escrita e de reescrita de textos, com objetivos específicos e bem definidos, reconhecendo cada etapa da produção como um progresso em que os alunos percebam sua funcionalidade, sua importância e sintam-se protagonistas de suas próprias histórias. Afinal, é missão da escola formar alunos que sejam bons leitores e escritores competentes. É importante frisar que a rede de ensino deve apoiar os professores com as condições necessárias para o desenvolvimento de projetos de escrita como este. Para tanto, investir em formação continuada, materiais escolares adequados e número de alunos adequado por turma já seria o começo para mudanças significativas na prática de sala de aula de muitos professores.

O apoio comentado acima deve ocorrer em todas as situações de ensino-aprendizagem. Isso porque, como percebemos nesse ano tão atípico na vida dos professores, alunos e pais – diante do contexto pandêmico – há a necessidade de investir em formações continuadas do professor, abrangendo o uso da tecnologia e de outras ferramentas educacionais no ensino, fazendo do educador o profissional-chave da crise pandêmica e de destaque dentre tantos outros do século XXI.

Nesse contexto, pudemos observar que este trabalho teve, sim, lacunas que podem ser sanadas com outras pesquisas. No entanto, ele pode contribuir acadêmica e profissionalmente, uma vez que evidenciou as conquistas e expôs os desafios ao longo do trajeto de ensino de produção textual por meio de uma SD, como também mostrou uma possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica no tocante à produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, esperamos contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BENDER, Flora; LAURITO, Ilka. **Crônica: história, teoria e prática**. São Paulo: Scipione, 1993.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEB/MEC, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001, 174p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CÂNDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo Contexto, 2017.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DIONISIO, A. P. A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2006. p. 131-144.
- DOLZ, Joaquim. **A Olimpíada de Língua Portuguesa. Escrevendo o Futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem escrita. A Ocasão faz o escritor:**

caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada), 2014. p. 9-15.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2000.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KÔCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BENETTI, Boff. **Estudo e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAGINESTRTA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. **A Ocasão faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos**. São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada), 2014.

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

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PORTO, Márcia. **Mundo das Ideias: Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymarã, 2009.

SCHNEUWLY, DOLZ e HALLER. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: SCHEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.**

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado as letras, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Ateliê de crônicas & portfólio: leitura (UFAL)**, v. 42. p. 237-249, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

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

ANEXO A: MATERIAIS DO MÓDULO I

1- Slides sobre a crônica e suas principais características



Crônica

- A crônica é um gênero literário que, a princípio, era um "relato cronológico dos fatos sucedidos em qualquer lugar", isto é, uma narração de episódios históricos.
- Era a chamada "crônica histórica". Essa relação de tempo e memória está relacionada com a própria origem grega da palavra, *Chronos*, que significa tempo.



- Assim como a **fábula**, o **conto**, a **notícia** e a **reportagem**, a crônica é um gênero narrativo que tem por base fatos que acontecem em nosso cotidiano. Por este motivo, é uma leitura agradável, pois o leitor interage com os acontecimentos e por muitas vezes se identifica com as ações tomadas pelas personagens.
- A crônica é um gênero textual bastante evidenciado em jornais, escritos ou televisionados, e em revistas.



Crônica

- No Brasil, a crônica se consolidou por volta de 1930 e atualmente vem adquirindo uma importância maior em nossa literatura graças aos excelentes escritores que resolveram se dedicar exclusivamente a ela.
- Alguns escritores como Rubem Braga e Luís Fernando Veríssimo, além dos grandes autores brasileiros, como Machado de Assis, José de Alencar e Carlos Drummond de Andrade, que também resolveram dedicar seus talentos a esse gênero.



Características da Crônica

- Ligada à vida cotidiana;
- Narrativa informal, familiar, intimista;
- Uso da oralidade na escrita: linguagem coloquial;
- Sensibilidade no contato com a realidade;
- Uso do fato como meio ou pretexto para o artista exercer seu estilo e criatividade;
- Dose de lirismo;



Características da Crônica

- Natureza ensaística;
- Diz coisas sérias por meio de uma aparente conversa fiada;
- Uso do humor;
- Brevidade;
- Leveza;
- É um fato moderno: está sujeita à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna.



Crônica

- A crônica, na maioria dos casos, é um texto curto e narrado em primeira pessoa, ou seja, o próprio escritor está "dialogando" com o leitor. Isso faz com que a crônica apresente uma visão totalmente pessoal de um determinado assunto: a visão do cronista.



Crônica

- É muito importante que o **seu ponto de vista**, a sua forma de ver aquele fato fique evidente. Esse é um dos elementos que caracterizam a crônica: uma **visão pessoal** de um evento.



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Descritiva**
- **Crônica Narrativa**
- **Crônica Dissertativa**
- **Crônica Narrativo-Descritiva**
- **Crônica Humorística**
- **Crônica Lírica**
- **Crônica Poética**
- **Crônica Jornalística**
- **Crônica Histórica**



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Descritiva**
-Ocorre quando uma crônica explora a caracterização de seres animados e inanimados num espaço vivo, como numa pintura. Precisa como uma fotografia ou dinâmica como um filme, temos uma crônica descritiva.



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Narrativa**
- Tem por eixo uma história, o que a aproxima do conto.
- Pode ser narrada tanto na 1ª quanto na 3ª pessoa do singular. Texto lírico (poético, mesmo em prosa).
- Comprometida com fatos cotidianos ("banais", comuns).



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Dissertativa**
- Opinião explícita, com argumentos mais "sentimentalistas" do que "racionais" (em vez de "segundo o IBGE a mortalidade infantil aumenta no Brasil", seria "vejo mais uma vez esses pequenos seres não alimentarem sequer o corpo").
- Exposto tanto na 1ª pessoa do singular quanto na do plural.



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Narrativo-Descritiva**
- É quando uma crônica explora a caracterização de seres, descrevendo-os.
- E, ao mesmo tempo mostra fatos cotidianos ("banais", comuns) no qual pode ser narrado em 1ª ou na 3ª pessoa do singular.



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Humorística**
- Apresenta uma visão irônica ou cômica dos fatos.
- **Crônica Lírica**
- Linguagem poética e metafórica. Expressa o estado do espírito, as emoções do cronista diante de um fato de uma pessoa ou fenômeno. No geral as emoções do escritor.



TIPOS DE CRÔNICA

- **Crônica Poética**
- Apresenta versos poéticos em forma de crônica
- **Crônica Jornalística**
- Apresentação de aspectos particulares de notícias ou fatos. Pode ser policial, esportiva ou política.
- **Crônica Histórica**
- Baseada em fatos reais, ou fatos históricos.

2- Vídeo explicativo sobre a crônica



<https://www.youtube.com/watch?v=esiVoa0UkvQ>

3- Leitura e atividade da “*A última crônica*” de Fernando Sabino

ATIVIDADE

Leia a crônica “*A Última Crônica*” de Fernando Sabino e responda em seu caderno as questões que se pede.

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer um flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: “assim eu queria o meu último poema”. Não sou poeta e Estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acentuar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três seres esquivos que compõem em torno da mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bolo com a mão, larga-o no pratinho — um bolo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa, olha a garrafa de coca-cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em torno da mesa um pequeno ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um

gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “parabéns pra você, parabéns pra você...”

Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bolsa. A negrinha agarra finalmente o bolo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo, limpa o farelo de bolo que lhe cai no colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. De súbito, dá comigo a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu queria a minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

(Fernando Sabino. In: *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 1979-1980.)

1-Esse título chama a atenção do leitor? Por quê?

2-O que ele sugere?

3- Pelo título dá para imaginar o assunto da crônica?

4- Que situação vocês acham que essa crônica vai retratar?

5- Após a leitura, o que acharam da crônica?

6- Alguém já viveu uma situação como a descrita na crônica? Ou conhece outra pessoa que já vivenciou algo parecido?

7- Quem já comemorou o aniversário de forma diferente do tradicional bolo com velinhas? Como foi?

8- Há algo na crônica que ficou difícil de entender?

4- Áudio da “*A última crônica*” de Fernando Sabino



<https://www.youtube.com/watch?v=BftkcwXcoHQ>

5- Proposta de Produção Inicial: **Olhos atentos no seu cotidiano**



Nossa escola fará uma publicação de crônicas em um blog. Para isso, é necessário que vocês se esforcem e se empenhem para produzir um texto coerente com as características do gênero. Vamos lembrar quais são?

A crônica é um texto narrativo que:

- É, em geral, curto;
- Trata de problemas do cotidiano; assuntos comuns, do dia a dia;
- Traz as pessoas comuns como personagens, sem nome ou com nomes genéricos.
- As personagens não têm aprofundamento psicológico; são apresentadas em traços rápidos;
- É organizado em torno de um único núcleo, um único problema;
- Tem como objetivo envolver, emocionar o leitor.
- A linguagem da crônica costuma ser coloquial e simples. A leveza na linguagem é típica do gênero.
- Normalmente, as crônicas são publicadas em jornais, revistas e blogs.

Depois de ter lembrado as principais características do gênero, vamos ler mais uma crônica motivadora?

Perdedor, vencedor

O perdedor cumprimentou o vencedor. Apertaram-se as mãos por cima da rede. Depois foram para o vestiário, lado a lado. No vestiário, enquanto tiravam a roupa, o perdedor apontou para a raquete do outro e comentou, sorrindo:

- Também, com essa raquete...

Era uma raquete importada, ultimo tipo. Muito melhor do que a do perdedor. O vencedor também sorriu, mas não disse nada. Começou a descalçar os tênis. O perdedor comentou, ainda sorrindo:

- Também, com esses tênis...

O vencedor quieto. Também sorrindo. Os dois ficaram nus e entraram no chuveiro. O perdedor examinou o vencedor e comentou:

- Também, com esse físico...

O vencedor perdeu a paciência.

- Olha aqui - disse. - Você poderia ter um físico igual ao meu, se se cuidasse. Se perdesse essa barriga. Você tem dinheiro, senão não seria sócio deste clube. Pode comprar uma raquete igual à minha e tênis melhores do que os meus.

Mas sabe de uma coisa? Não é equipamento que ganha jogo.
É a pessoa. É a aplicação, a vontade de vencer, a atitude. E você não tem uma atitude de vencedor.

Prefere atribuir sua derrota à minha raquete, aos meus tênis, ao meu físico, a tudo menos a você mesmo. Se parasse de admirar tudo que é meu e mudasse de atitude, você também poderia ser um vencedor, apesar dessa barriga.

O perdedor ficou em silêncio por alguns segundos, depois disse:

- Também, com essa linha de raciocínio...

Luís Fernando Veríssimo

Considerando essa crônica apenas como motivadora, convidamos você a produzir seu texto, a partir da temática “**Olhos atentos no seu cotidiano**” e baseado nos conhecimentos adquiridos durante as aulas, crie seu texto planejando a escrita do mesmo levando a se responder as seguintes perguntas:

· Qual o foco narrativo? O autor é personagem ou observador? · Quem são os personagens? · Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa? · Qual vai ser o tom da crônica: humorístico, lírico, irônico ou crítico? · Existe algum elemento surpresa? · Como vai ser o desfecho? · Aberto ou conclusivo?

Não esqueça de criar um título bem criativo.

Capriche! Você è Capaz!

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001

O Homem Nu Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não

poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão.

Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Esta é uma das crônicas mais famosas do grande escritor mineiro Fernando Sabino. Extraída do livro de mesmo nome, Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 65.

Era apenas um umbu

Aluna: Yasmin Fernanda Silva Sousa

Em plena segunda-feira, andava ainda um pouco sonolenta pela feira pública de Parelhas e enquanto caminhava por entre barracas de vendas, ouvia aquela gritaria indefinida. Cada feirante tentava anunciar seus produtos com um grito mais alto! Em meio à mistura de ruídos, um som me chamava a atenção e me perseguia, mas logo se misturava aos outros, pois, a cada passo dado, mais ofertas eram anunciadas. Mas uma inquietação me provocava a voltar àquela “voz” inicial. O som e a imagem do feirante vinham à minha mente.

Imaginava diferentes maneiras de saborear aquela oferta, mas continuava a andar.

Após ter comprado o que havia me levado àquele lugar, a fruta do primeiro ofertante não me saía da mente e então resolvi voltar até sua banca. No caminho, pude perceber homens que madrugavam para montar suas barracas e conseguir vender seus produtos. Vejo os meninos “carroceiros”, que trabalham transportando as feiras de casa em casa em carrinhos de

mão, para ter o sustento de suas famílias. O vendedor de queijo que atendia seus clientes, o intenso movimento nos diversos corredores entre as bancas de frutas e uns lindos jarros produzidos artesanalmente de barro, que estavam sendo vendidos por uma simpática senhora sentada em um banquinho. A feira é uma fonte cultural bem ampla!

Finalmente cheguei até a banca do feirante que me inquietou logo na chegada. Era lá que estava o que me dava água na boca. O dono do grito que me inquietou era um homem alto, magro, com um sincero olhar de cansado, seu José, foi chamado assim por uma senhora que acabava de sair. Logo passei a observar aqueles lindos umbus ali expostos e acabei comprando. Pareciam pérolas em minhas mãos. Os umbus são uma delícia regional de nossa simples, porém querida cidade. Felicidade era o que eu sentia só por tê-los comprado, bem verdes e docinhos, chegavam a rachar a casca. A cada mordida, parecia que eu comia um pouco do doce de minha terra, da simplicidade do meu povo, da humildade de nossas casas, das nossas inúmeras belezas e variedades culturais. Não pensei em nenhum problema que nos desencanta hoje, pois estava envolvida em uma mistura do sabor da fruta e das coisas boas de nossa história! Meu pensamento me levava a contemplar a imagem do umbuzeiro, aquela árvore de pequeno porte, de grandiosa beleza, merecedora de destaque na exuberante serra do Boqueirão, uma das nossas principais belezas naturais.

Naquele momento estava tomada por alegria sem tamanho, por ter esperado ansiosamente, como boa nordestina, o período de chuva, em meio a tanta seca, só para ver o umbuzeiro frutificar. Eu agora me deliciava com seus frutos, o que fiz sem nem esperar chegar em casa. Levantei-me daquela calçada pública, agora histórica não só para mim, mas para todos que por ela já passaram, sentaram, que já foi até palco para o poeta embolador Chico Sena, que nessa mesma calçada recitava seus poemas sobre nossas maravilhosas histórias locais.

E finalmente voltei para casa, saciada, agradecendo a Deus tamanha felicidade, contida apenas em um umbu!

Professora: Juliana Dantas de Macêdo Nóbrega Escola: E. E. E. F. Barão do Rio Branco – Parelhas (RN)

ATIVIDADE

1- Diferentes maneiras de dizer

Título e autor	Tema assunto e cenário	Situação do cotidiano retratada	Tom do texto e foco narrativo
Cobrança de Moacyr Scliar	Dívidas-papeis sociais conflitantes exercidos pela mesma pessoa-cidade-casa com	Um cobrador cobra publicamente a	Humorístico-narrador-observador

	janela para rua	devedora.	
O homem nu de Fernando Sabino			
Era apenas um umbu de Yasmin Fernanda			

ANEXO B: MATERIAIS DO MÓDULO II

- 1- Leitura do texto *Cobrança* de Moacyr Scliar ressaltando os elementos desse gênero e os recursos linguísticos utilizados pelo autor

Crônica

Cobrança
Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, carinhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente."

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que **estou** fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a choviscar.

Partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles.

Traz aspectos de oralidade para a escrita: expressões de conversa familiar e íntima, repetições e o pronome "você".

78 a ocasião faz o escritor

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

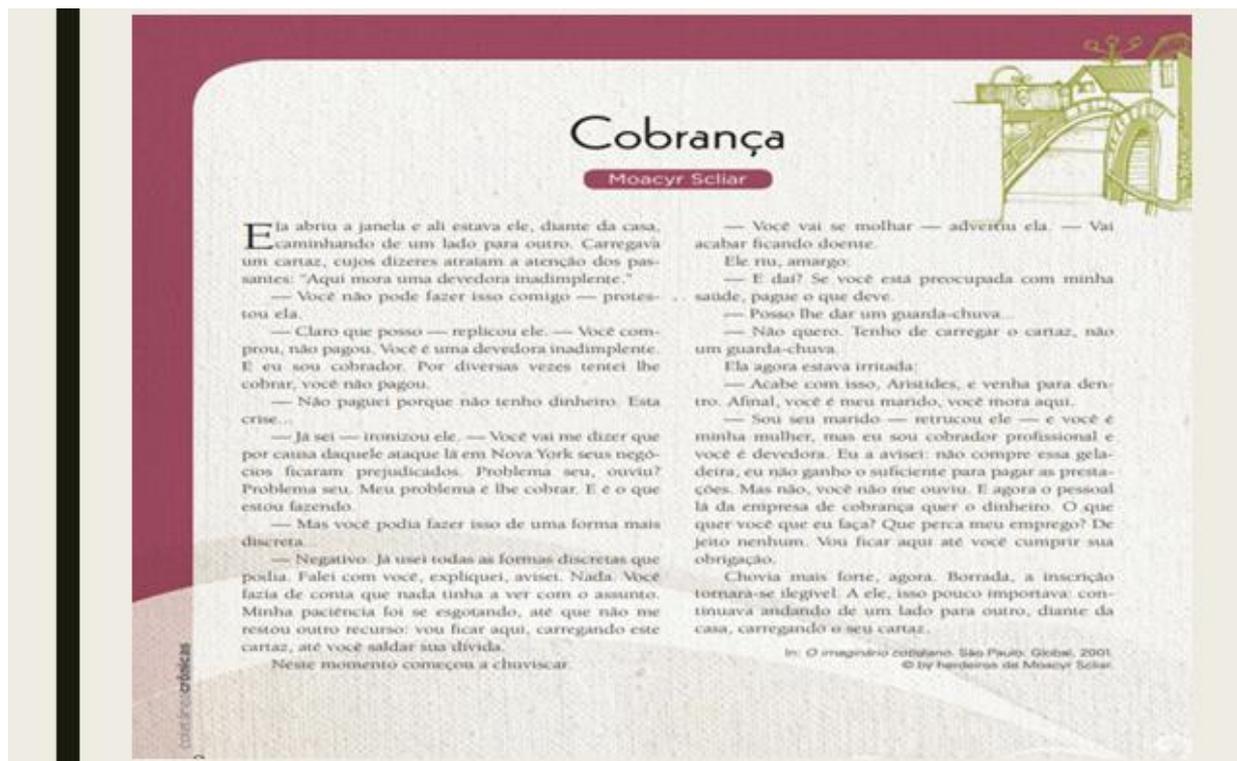
— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

Emprega verbos flexionados na primeira e terceira pessoas.

Vale-se de discurso direto no diálogo, verbos de dizer.

Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos.



ATIVIDADES

- Baseado no texto *Cobrança* de Moacyr Scliar, responda:
 - O autor é observador ou personagem (foco narrativo)?
 - Como o narrador introduz os personagens?
 - Existe um elemento surpresa?
 - Que aspectos do cotidiano são narrados? De que forma?
 - Como é o diálogo das personagens?
 - É possível localizar o conflito? E o desfecho?

2- Análise das principais figuras de linguagem



Comparaçã

◦ É a figura de linguagem que consiste em aproximar dois seres em razão da semelhança entre eles, de modo que as características de um sejam atribuídas ao outro. Ocorre sempre por meio de um elemento comparativo expresso (como, tal qual, semelhante a, que nem, etc.).

◦ Ex: Minha alma é como um pastor

◦ "Seus olhos brilham como uma estrela"

"O olhar dela é como a lua, brilha maravilhosamente"

"Eu faço versos como quem chora" (Poesia Desencanto- Manuel Bandeira).

"Aquele menina é tão encantadora quanto a luz da lua e doce como o mel".

Metáfora

◦ É a figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra em um sentido que não lhe é comum ou próprio, sendo esse novo sentido resultante de uma relação de semelhança entre dois termos.

◦ Exemplo: Minha alma é um pastor

◦ O mar azul dos teus olhos

"Não se preocupe, daqui não sai nada. Minha boca é um túmulo."

"Ela não tem jeito, está sempre dando murro em ponta de faca!"

"Meu coração é um balde despejado" – Fernando Pessoa.

"Os seus olhos são espelhos d'água"...

Metonímia

◦ É a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de interdependência.

◦ Exemplo: Pedro é alérgico a cigarro (fumaça)

◦ Eu gosto de chiclete (goma de mascar)

◦ Não tenho cabeça para isso (inteligência)

◦ O brasileiro é bem humorado (os brasileiros)

◦ Gosto de ler Machado de Assis (as obras de Machado de Assis)

◦ Comi um prato de legumes (comi os legumes que estavam dentro do prato)

Antítese

◦ É uma figura de linguagem que consiste no emprego de palavras que se opõem em sentido.

◦ Exemplo: Quando a vejo alegre, fico triste.

◦ Temos uma relação de amor e ódio

◦ "Tão bonita que era, agora está feia".

◦ "Passamos muitos anos juntos, mas nunca estivemos tão separados."

Personificação ou prosopopeia

◦ É a figura de linguagem que consiste em atribuir a linguagem, sentimentos e ações próprias dos seres humanos a seres inanimados.

◦ Exemplo: As árvores dançavam ao vento.

◦ O jardim olhava as crianças sem dizer nada

◦ "Hoje a cobiça assentou-se no lugar da equidade." (Alexandre Herculano)

Hipérbole

- ◊ É a figura de linguagem que consiste em expressar uma ideia de exagero.
- ◊ Exemplo: Ela tinha mais namorados do que há peixes no mar.
- ◊ Eu já li esse livros milhões de vezes, decorei!
- ◊ "Rios te correrão dos olhos, se chorares (...)" (Olavo Bilac)

Eufemismo

- ◊ É a figura de linguagem que consiste no emprego ou expressão no lugar de outra palavra ou expressão considerada desagradável.
- ◊ Exemplo: Ele se foi.
- ◊ -ir para o céu;
- ◊ -ir morar com o papai do céu;
- ◊ -fazer uma viagem muito longa;
- ◊ -ir embora;
- ◊ -virar uma estrelinha.

Ironia

- ◊ É a figura de linguagem que consiste em afirmar o contrário do que se quer dizer.
 - ◊ Exemplo: Era linda, barriguda e nariguda.
- Como você foi bem na última prova, não tirou nem a nota mínima!
- Parece um anjinho aquele menino, briga com todos que estão por perto.
- Errou tudo, "o inteligente".

Catacrese

- ◊ Metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum.
- ◊ Exemplos: As pernas da mesa estão bambas
A asa da xícara quebrou.

Sinestesia

- ◊ Interpretação de planos sensoriais, mistura de sensações de sentidos diferentes.
 - ◊ Exemplos: Senti um cheiro doce no ar.
- Com aqueles olhos frios disse que não gostava mais dele.

- 3- Análise e atividade dos principais tipos de discursos.

TIPOS DE DISCURSO

Discurso Direto

No discurso direto, o narrador dá uma pausa na sua narração e passa a citar fielmente a fala do personagem.

O objetivo desse tipo de discurso é transmitir autenticidade e espontaneidade. Assim, o narrador se distancia do discurso, não se responsabilizando pelo que é dito.

Pode ser também utilizado por questões de humildade - para não falar algo que foi dito por um estudioso, por exemplo, como se fosse de sua própria autoria.

Características do Discurso Direto

- Utilização dos verbos da categoria *dicendi*, ou seja, aqueles que têm relação com o verbo "dizer". São chamados de "verbos de elocução", a saber: falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar, dentre outros.
- Utilização dos sinais de pontuação - travessão, exclamação, interrogação, dois pontos, aspas.
- Inserção do discurso no meio do texto - não necessariamente numa linha isolada.

Exemplos de Discurso Direto

1. Os formados repetiam: "Prometo cumprir meus deveres e respeitar meus semelhantes com firmeza e honestidade."
2. O réu afirmou: "Sou inocente!"
3. Querendo ouvir sua voz, resolveu telefonar:
— Alô, quem fala?
— Bom dia, com quem quer falar? — respondeu com tom de simpatia.

Discurso Indireto

No discurso indireto, o narrador da história interfere na fala do personagem preferindo suas palavras. Aqui não encontramos as próprias palavras da personagem.

Características do Discurso Indireto

- O discurso é narrado em terceira pessoa.
- Algumas vezes são utilizados os verbos de elocução, por exemplo: falar, responder, perguntar, indagar, declarar, exclamar. Contudo não há utilização do travessão, pois geralmente as orações são subordinadas, ou seja, dependem de outras orações, o que pode ser marcado através da conjunção "que" (verbo + que).

Exemplos de Discurso Indireto

1. Os formados repetiam que iriam cumprir seus deveres e respeitar seus semelhantes com firmeza e honestidade.
2. O réu afirmou que era inocente.

- Querendo ouvir sua voz, resolveu telefonar. Cumprimentou e perguntou quem estava falando. Do outro lado, alguém respondeu ao cumprimento e perguntou com tom de simpatia com quem a pessoa queria falar.

Discurso Indireto Livre

No discurso indireto livre há uma fusão dos tipos de discurso (direto e indireto), ou seja, há intervenções do narrador bem como da fala dos personagens.

Não existem marcas que mostrem a mudança do discurso. Por isso, as falas dos personagens e do narrador - que sabe tudo o que se passa no pensamento dos personagens - podem ser confundidas.

Características do Discurso Indireto Livre

- Liberdade sintática.
- Aderência do narrador ao personagem.

Exemplos de Discurso Indireto Livre

- Fez o que julgava necessário. Não estava arrependido, mas sentia um peso. **Talvez não tenha sido suficientemente justo com as crianças...**
- O despertador tocou um pouco mais cedo. **Vamos lá, eu sei que consigo!**
- Amanheceu chovendo. **Bem, lá vou eu passar o dia assistindo televisão!**

Nas orações destacadas os discursos são diretos, embora não tenha sido sinalizada a mudança da fala do narrador para a do personagem.

ATIVIDADE

- **Transposição do Discurso Direto para o Indireto**

Nos exemplos a seguir verificaremos as alterações feitas a fim de moldar o discurso de acordo com a intenção pretendida, complete o quadro.

Discurso Direto	Discurso Indireto
<i>Preciso</i> sair por alguns instantes. (enunciado na 1. ^a pessoa)	<i>Disse</i> que precisava sair por alguns instantes. (enunciado na 3. ^a pessoa)
<i>Sou</i> a pessoa com quem falou há pouco. (enunciado no presente)	<i>Disse</i> que era a pessoa com quem tinha falado há pouco. (enunciado no imperfeito)
Não <i>li</i> o jornal hoje. (enunciado no pretérito perfeito)	(enunciado no pretérito mais que perfeito)
O que <i>fará</i> relativamente sobre aquele assunto? (enunciado no futuro do presente)	Perguntou-me o que <i>faria</i> relativamente sobre aquele assunto. (enunciado no futuro de pretérito)
<i>Não me ligu</i> es mais! (enunciado no modo imperativo)	. (enunciado no modo subjuntivo)
<i>Isto</i> não é nada agradável. (pronomo demonstrativo em 1. ^a pessoa)	<i>Disse</i> que <i>aquilo</i> não era nada agradável. (pronomo demonstrativo em 3. ^a pessoa)
Vivemos muito bem <i>aqui</i> . (advérbio de lugar <i>aqui</i>)	(advérbio de lugar <i>lá</i>)

ANEXO C: MATERIAIS DO MÓDULO III

1- Revisão da Ortografia e Pontuação

Sinais de Pontuação

Sinais de Pontuação são sinais gráficos que contribuem para a coerência e a coesão de textos, bem como têm a função de desempenhar questões de ordem estilística.

São eles: o ponto (.), a vírgula (,), o ponto e vírgula (;), os dois pontos (:), o ponto de exclamação (!), o ponto de interrogação (?), as reticências (...), as aspas (“”), os parênteses (()) e o travessão (—).

Como usar e exemplos

Ponto (.)

O ponto, ou ponto final, é utilizado para terminar a ideia ou discurso e indicar o final de um período. O ponto é, ainda, utilizado nas abreviações.

Exemplos:

- Acordei e logo pensei nela e na discussão que tivemos. Depois, saí para trabalhar e resolvi ligar e pedir perdão.
- O filme recebeu várias indicações para o óscar.
- Esse acontecimento remonta ao ano 300 a.C., segundo afirmam os nossos historiadores.
- Sr. João, lamentamos informar que o seu voo foi cancelado.

Vírgula (,)

A vírgula indica uma pausa no discurso. Sua utilização é tão importante que pode mudar o significado quando não utilizada ou utilizada de modo incorreto. A vírgula também serve para separar termos com a mesma função sintática, bem como para separar o aposto e o vocativo.

Exemplos:

- Vou precisar de farinha, ovos, leite e açúcar.
- Rose Maria, apresentadora do programa da manhã, falou sobre as receitas vegetarianas. (aposto)
- Desta maneira, Maria, não posso mais acreditar em você. (vocativo)

Ponto e Vírgula (;)

O ponto e vírgula serve para separar várias orações dentro de uma mesma frase e para separar uma relação de elementos.

É um sinal que muitas vezes gera confusão nos leitores, já que ora representa uma pausa mais longa que a vírgula e ora mais breve que o ponto.

Exemplos:

- Os empregados, que ganham pouco, reclamam; os patrões, que não lucram, reclamam igualmente.
- Joaquim celebrou seu aniversário na praia; não gosta do frio e nem das montanhas.

- Os conteúdos da prova são: Geografia; História; Português.

Dois Pontos (:)

Esse sinal gráfico é utilizado antes de uma explicação, para introduzir uma fala ou para iniciar uma enumeração.

Exemplos:

- Na matemática as quatro operações essenciais são: adição, subtração, multiplicação e divisão.
- Joana explicou: — Não devemos pisar na grama do parque.

Ponto de Exclamação (!)

O ponto de exclamação é utilizado para exclamar. Assim, é colocado em frases que denotam sentimentos como surpresa, desejo, susto, ordem, entusiasmo, espanto.

Exemplos:

- Que horror!
- Ganhei!

Ponto de Interrogação (?)

O ponto de interrogação é utilizado para interrogar, perguntar. Utiliza-se no final das frases diretas ou indiretas-livre.

Exemplos:

- Quer ir ao cinema comigo?
- Será que eles preferem jornais ou revistas?

Reticências (...)

As reticências servem para suprimir palavras, textos ou até mesmo indicar que o sentido vai muito mais além do que está expresso na frase.

Exemplos:

- Ana gosta de comprar sapatos, bolsas, calças...
- Não sei... Preciso pensar no assunto.

Aspas (" ")

É utilizado para enfatizar palavras ou expressões, bem como é usada para delimitar citações de obras.

Exemplos:

- Satisfeito com o resultado do vestibular, se sentia o “bom”.
- Brás Cubas dedica suas memórias a um verme: "Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas memórias póstumas."

Parênteses ()

Os parênteses são utilizados para isolar explicações ou acrescentar informação acessória.

Exemplos:

- O funcionário (o mais mal-humorado que já vi) fez a troca dos artigos.
- Cheguei à casa cansada, jantei (um sanduíche e um suco) e adormeci no sofá.

Travessão (—)

O Travessão é utilizado no início de frases diretas para indicar os diálogos do texto bem como para substituir os parênteses ou dupla vírgula.

Exemplos:

- Muito descontrolada, Paula gritou com o marido: — Por favor, não faça isso agora pois teremos problemas mais tarde.
- Maria - funcionária da prefeitura - aconselhou-me que fizesse assim.

Exercícios

1. O texto abaixo precisa de pontuação. Pontue-o adequadamente.

Acordei às oito e pouco da manhã atrasada como sempre e peguei o ônibus com as minhas amigas Ana Maria e Bia e fomos para a escola.

ANEXO E: PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS.

1- Produções iniciais

Uma manhã em uma simples rua

Em mais um dia, eu acordo. Visto uma das minhas novas roupas e me dirigimo a sala. Me sento em um dos sofás e vou dar uma olhada nas notícias. E como sempre, a situação fica cada vez pior. Viver em tempos de pandemia é difícil. Todos usam máscaras e fazem uso do álcool em gel. Não tem aperto de mão ou abraço. Tudo está bastante diferente de como era antes.

Mas diante de tanta coisa diferente, uma sempre me chama atenção. Em frente de minha casa, há uma residência laranja com alguns azulejos em sua parte inferior. É na calçada dessa casa. Todos os dias, vejo a criança se iluminar pela manhã. Ambas crianças usam roupas simples, suas pernas ficam descobertas, e seus cabelos ficam presos. No horário das 7 da manhã, elas usam suas máscaras e compartilham seus brinquedos, nem se dá conta de si como se nada estivesse acontecendo. A alegria delas é imensamente diante de tudo que está se passando. As mães das crianças se aproximavam para levar elas de volta para suas casas. Mesmo com poucos minutos de distração, as crianças voltam para suas casas felizes, cada uma levando seu brinquedo em suas mãos.

Mesmo com tão pouco tempo, elas ficaram gratas pelo momento ocorrido. Isso me faz refletir sobre o quanto

uma criança é ingênua, diante tanta dificuldade que todos estão enfrentando. Elas só queriam saber de seus brinquedos e brincadeiras. A calçada estava vazia, não tinha nada lá. Então me levantei do sofá e retornei ao meu quarto e pensei, como todos os dias, que com tão pouco, elas ficaram felizes.

Minha Rua

"Estava chovendo quando sai de casa para ir a casa da minha Vô'. Era bem cedo, não tinha quase ninguém nos calçadões do Casarão. A minha casa era a segunda da rua, uma vez me dei o trabalho de cortar o nome dela. Rua dos Barões nº 8, era o meu endereço."

Na minha rua não tem saída, tem calçadões largos e largos e vários rampões para carros e motos. Eu lembro que não é assfaltada, por isso foi sempre eu me brincando na minha rua. Eu voltava com o Chalequinho de dentes arrancados, quando eu chegava em casa minha mãe me batia na orelha. Minha orelha!

Também tem vários vizinhos bacalheiros. A Mrs. Babakina é uma velha chamada Bronsica ela é a Mrs. Conhecida da rua. Ela diz — Eu nunca fui andando na rua com Chalequinho em seu país e eu brilo no alívio os dentes que ela fala.

Mos mesmos a minha rua assim gostei dela, mesmo que eu algum dia saísse dela, nunca vou esquecer dela e nem dos meus amigos.



A menina e suas tias (Breve)

~~A menina e suas tias~~

Um dia eu estava em uma praça, eu estava com 5 anos, e eu era uma criança telesa, que não ficava quieta, eu estava sentada em uma cadeira de frente para um viveiro, e minha mãe falou:

- Fique quieta para não cair!

E eu continuei com minhas tias, e minha mãe continuou mandando eu parar, quando foi na quarta vez que ela falou, eu continuei, e de repente eu caí para frente e dei com minha boca no viveiro, e saí minha língua, e pegue 6 pontos na língua.

Vou levar essa lembrança comigo pra vida toda, depois disso eu deixei de chupar bico e aprendi a obedecer mas minha mãe, sempre quando lembro disso acho muito graça, até hoje tenho a cicatriz, e vou levar para vida toda.

Parabéns

1. Nome Estuário

Em mais um dia de Curitiba, um jovem passou por uma consulta oftalmológica. Chegando a clínica muito excitado em sua cadeira, sentou-se em um canto da sala, longe de todos.

Todos que estavam ali comentavam sobre todo o entusiasmo que ele estava sentindo.

- Nossa, parelha que esse jovem não é do Brasil, todo orgulhoso! De lá, cabelo e um tipo de maquiagem plástica.

Então, ele não deu nenhum comentário a seu amigo brasileiro.

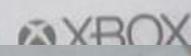
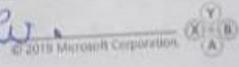
Chegando a sua vez de entrar na consulta, ele quase não conseguiu andar com toda a sua beleza.

→ Boa tarde!

Dobre o médico estrangeiro todo sobre a situação

- Boa tarde, Doutor

mais a consulta dura pouco tempo.



O	S	T	O	O	S
D	L	M	J	V	E



⊗ = Achint! respeito a mídia.
E nunca mais surgiu-se falar em nome Estuário.

1 / 1
 DSTGGSS
 0123456789

DC

Lingua Portuguesa

Tema: ~~Textos~~ Encomenda

A Turma Perfida

Foi meu primeiro dia de aula na 1ª. Na escola Pedro e estava muito feliz. Foi naquele dia eu tive conhecimentos meus grandes amigos, não pensava de encontrar o ribogis, mais podia esperar pelo novo dia.

Quando na Escola conheci todos eles e os amigos, mas logo chegou a má notícia que eu teria ficado em outro turma, fiquei muito triste pois naquela sala não tinha intimidade com ninguém.

Mas principalmente por ter sido separado meus amigos. No primeiro dia fiquei muito triste mas tentei pensar positivo. No segundo dia eu ~~conheci~~ conheci que naquela sala ~~eram~~ ^{havia} três pessoas que eram bem barulhentos.

~~Comigo~~ Comigo, eu gostava de desbr e eles também, eu gostava de estudar e eles também eu gostava de filmes de super heróis e eles também.

Então resolvi me aproximar deles e eles foram me ajudando e fomos fazendo cada vez mais amigos, fazíamos nossos trabalhos juntos, jogávamos juntos e com o tempo nos tornamos melhores amigos.

Título: *

um simples vírus mudou o mundo

A sociedade estava normal a sua rotina, tudo caminhando bem, estudando, trabalhando, viajando, etc. Até que uma doença que no começo não foi dada muita importância, ela foi descoberta em dezembro de 2019, em Wuhan na China, chamada pelo coronavírus.

Uma doença ao qual não foi dada muita importância até que se espalhou pela sociedade e virou uma pandemia. Com isso ocorreu mudança de rotina de todo mundo, virou obrigatório para se prevenir usar álcool em gel 70%, lavar as mãos com frequência, distanciamento social, quando tiver que sair cobrir o rosto, usar máscara, etc.

com toda essa situação a sociedade se tornou solidária, perceberam que somos iguais, viu o quanto o ser humano é fraco e está vendo um pequeno vírus pode acabar com todos.

conhecimento da subida

Quando eu pedalava, acordava às 01:30am, atordoado de sono e com uma leve preguiça, mas mesmo assim eu ia. Passava silenciosamente de baixo da rede de minha sala, caminhando até a porta, que rangia pouco e deslogar ia ainda em direção à minha casa, encontrar-me com meu porcelino.

Tudo escuro, o sol ainda não havia se revelado. Dava para sentir o ar gelado entrando nos pulmões, era inebriante, madrugada fria.

Me arrumava e me equipava. Saíamos de 05:00 com um ponto. O vento passava por nós e nos congelava.

Chegando na BR acelerávamos e passávamos dos 90km/h. Na volta era subida, era duro.

No ponto da subida, chegava o melhor momento, o mais gratificante. A esse ponto a garupa por algum tempo já era alta, pulava o ar com tudo e respirava fundo, expirava deslogar e já podia sentir. O sol que já ~~estava~~ estava nascendo nos aquecendo de leve, era relaxante, tinha-me a agradável vibração do sol nascendo e se destacando entre as nuvens brancas. O silêncio nos tomava conta, conseguia sentir apenas meus pensamentos e minha respiração.

Chegando em casa eu estava resfriado e dispostos, cheio com uma sensação leve.

Aprendi a valorizar as pequenas coisas e aproveitar cada momento, momentos de paz.

A Praga

Em uma praga ia todos os dias o pai e a filha eles sempre brincavam a tarde inteira, eu sempre admirava pois ele ia todos os dias.

Sempre com as mesmas brincadeiras, até que um dia eu vim perguntar o por que que eles iam todos os dias sem falta e eu acabei descobrindo que o pai estava doente e portanto ele queria passar seus últimos dias ao lado de sua filha.

Di chegou um certo dia a menina foi para Praga mas sem o pai dela, ela repetiu tudo que eles faziam mas não com aquela alegria de sempre e após esse dia ela ficou sem ir por muitos anos, após ela ter passado anos sem ir ela voltou e continuou a fazer as mesmas coisas que fazia com o pai.

2- Produções finais

Em uma Simples manhã

Em mais um dia, dirijamo-nos à Sala e Vou dar uma olhada nas notícias. Olhar as notícias já virou algo rotineiro para mim, afinal tenho que me manter informada com o que está acontecendo em tempos de Pandemia. E como sempre, a situação a cada um que se passa fica pior, o número de óbitos e infectados aumentando. Está virando um tempo de Pandemia, fico em casa e abordo às leis. Todos usam máscaras e fazem uso do álcool em gel, não tem contato físico, tudo está bastante diferente de como era antes.

Diante de tanta coisa diferente, uma coisa me chama atenção. Em frente de minha casa, há uma residência laranja com alguns azulejos em sua parte inferior, e na calçada dessa casa, todos os dias, absorvo duas crianças se reunirem. Ambas crianças usam roupas simples, suas peles brancas macias, têm cabelos crespos, desfilados e volumosos. Entre as 7 e 8 da manhã, elas usam suas máscaras, e compartilham os seus brinquedos, as colocam na calçada e fazem movimentos com elas, nem com simples coisas e falam sobre o que fizeram ao longo do seu dia, como se nada estivesse acontecendo, a alegria delas é imensamente, apesar de tanta coisa que está acontecendo.

A alegria delas me faz voltar ao passado, quando saíamos de nossas casas sem preocupação, mas encontrávamos com amigos e parentes para uma conversa casual ou quando saíamos para fazer viagens. Enquanto elas brincavam, as

Mães se aproximavam, e logo se levantava a voz das mães alertando que estava na hora de ir, elas pegavam seus brinquedos, o colocavam em suas mãos e iam andando em direção a suas geliterias. Elas simulavam um tchau e iam andando junto com suas mães em direção as suas casas.

Mesmo com tão pouco tempo, Plinelli o quanto instalou Gratas pelo ambiente ocorrido, já instalou Brantem Para o próximo dia de Brimcedina, em mais uma simples manhã Pós-Pandemia, no mesmo horário, isso me fez refletir sobre o quanto criança é ingênua, diante tanta dificuldade que todos estão enfrentando, elas só queriam saber de seus brinquedos e comilhões. A calçada estava vazia, não tinha nada lá. Então me levanto do sofá e volto ao meu quarto e fico pensando, como todos os dias, que com tão pouco, elas não são felizes.

Mimba Rua

"Estava chorando quando sai de casa, fui em a casa de mimba rua. Era bem cedo e não tinha mais ninguém nas calçadas dos casas.

A mimba rua é bem tranquila, mesmo casa é a segunda da rua. Uma vez que me dei a vontade de falar sobre ela, disse a esse nome: Rua dos Olhos. Não, esse é o endereço da mimba casa, mas pouco se combinam com esse tipo de conteúdo.

A mimba rua não tem nada, tem calçadas largas e vários pontos para comer e beber, que tem que não é coberta, com uma área, sempre que eu ia sair, eu voltava com meus lá maculados.

Na mimba rua também tem vários vizinhos Esbaltados. Não ninguém gosta deles. De certa forma, eles não a única coisa que estraga a rua toda, particularmente não gosta deles, porque sempre ficam falando da vida dos outros.

Nos tirando isso, mimba rua é bem tranquila, mesmo sendo bem movimentada e não tendo nada, se você for lá, você não tem vontade de sair, com relação ao destino, há uma coisa especial. "Quem não tem uma vizinha esbaltada?"

Dores da infância

Estou aqui lembrando da minha infância, eu sinto tantas saudades, pois era tão fácil, as dores eram bem diferentes das de hoje em dia, as dores eram bem mais leves.

Lembro-me que quando tinha uns 5 anos de idade, eu estava no playground de ficos e lanchonete do meu avô, estava sentado em uma cadeira de madeira, e minha mãe chorava.

- Fique quieto para não cair!

E eu continuei brincando, e minha mãe sempre mandando eu parar, ela foi tirando fotos várias vezes para, e não continuei, e de repente veio para frente e batei minha boca em uma árvore que estava no mesmo ponto e fiquei 6 pontos na língua.

Hoje sinto essa lembrança para a vida toda. Quando eu era criança achava que as dores dos limões, das quedas, eram as maiores que podia viver, mas hoje vejo que aquilo não era nada em comparação as dores de quando crescemos, as dores dos problemas, das decepções, das perdas, e hoje em dia vejo o quanto sinto falta da minha infância.

Português

O homem estrochado

Em muitos um dia de Quarentena um jovem Bellissim saiu para ir a uma consulta oftalmológica. Ao sair de casa ouviu os primeiros sintomas:

- Nossa! um estrochamento perdido meu não em Paris Bandeira, pensava um sintoma que deveria logo ali.

- Será não a algum tipo de distúrbio comercializado meu filho? Perguntava-se muito sobre a retina, antes de se ter ouvido de casa.

- Não mãe, foi a uma consulta, em época de Covid 19 meu pai estava facilitado.

Então chegando à clínica, todos foram assistidos para o jovem Bellissim seus olhos realmente estavam exagerados, mas todos já sabendo o motivo, continuaram a ser estrochados e fazer

⊗ Ao entrar no consultório dessa vez foi o jovem Bellissim, pois o médico estava usando uma máscara de ferro (fazendo um curativo medicinal) com o nome netus, porém não é demais para Portugal e seus olhos amarelos, pois o jovem disse que não tinha ido ao curso, e o médico do mesmo tempo, disse que foi mais que o único exagerado nos estudos.

1 / 1
 D S T Q Q S S
 @ U M H J V E

A turma perfeita

Era meu primeiro dia de aula no 8º ano, acabei de sair e estava muito feliz, pois naquele dia iria reencontrar meus grandes amigos, não pensava de encerrar o religio, mas podia esperar o novo de ir para a escola.

Chegando lá, reencontrei todos eles e os cumprimentei, porém logo chegou a má notícia que eu tinha sido transferido de turma. Um dia que pra para ser "perfeito" tornou-se muito triste, na turma em que fiquei não conhecia ninguém, naqueles primeiros dias estava isolado, pois não tinha me conformado com a mudança.

O tempo foi se passando e fui até me acostumando com a ideia de ficar naquela turma, mas mesmo assim, ainda não era a mesma coisa por pouco fui conhecendo as pessoas de lá, fiz algumas amizades, como também algumas intrigas. Depois de alguns meses naquela turma, eu conheci três garotas das quais me tornei amigo, no início tivemos algumas diferenças, porque afinal ninguém é perfeito com o passar dos dias fomos nos tornando mais e mais amigos e descobrimos que tínhamos muitas coisas em comum.

Hoje em dia somos melhores amigos e fazemos muitas coisas juntas. Hoje vejo que eu era muito ingenuo, as coisas que minha antiga turma era "A turma perfeita".

Uma doença mudou o mundo

Um belo dia estava se iniciando, mais uma rotina a ser cumprida, ir à escola, abraçar e conversar com os amigos, jogar bola, etc.

As passar o tempo chegou a hora de ir para escola, chegando lá tive um susto, todos estavam de máscara, o porteiro com um pote de álcool em gel 70% e um som vindo da direção avisando "as aulas estão sendo suspensas". Com toda essa situação procurei amigos para saber o que acontecia e um disse:

— O que está acontecendo é uma doença muito perigosa a qual não foi dada muita importância se espalhou pela sociedade e virou uma pandemia, descoberta em Wuhan na China chamada de coronavírus. Com isso ocorreu a mudança de rotina de todos e nós alunos não fomos de piquete, tivemos que começar a estudar online, lavar as mãos com frequência, não poder ir a casa de familiares e amigos, não jogar bola, etc.

As terminar de contar o que acontecia, exclamei o porteiro falou:

— A partir de hoje vocês não terão mais aulas presenciais e podem ir em escola.

Chegando em casa perguntei a minha mãe: eu era feliz e não sabia?

Um novo amanhecer quando eu pedalar, acordando às 09:30 com a dor de sono e com uma leve preguiça, mas mesmo assim eu ia. Passaria silenciosamente de lado da rede de minha casa, caminhando até a porta, que rangia um pouco e deixava a brisa em direção à minha casa, encontrando-me com meu parceiro. Tudo escuro, o sol ainda não havia se levantado. Daria para sentir o ar gelado entrando nos pulmões, era incrível, madrugada fria. Arrumando-me e equipando-me. Saímos às 05:00 com em ponto. O vento passava por nós e congelava-nos.

Chegando na BR aceleramos e passamos nos dois 40 km. Na volta era subida, era dura. Ao passar da subida, chegou o melhor momento, o mais gratificante. A esse ponto a garra e respiração pura, expirando de lado e já podia sentir. O sol que já estava nascendo nos esquentando de lado, era relaxante, tinhamos a agradável visão do sol nascendo e se destacando entre as nuvens brancas que mais pareciam fumos brancos pairando no céu. O silêncio nos tomava conta, com a quietude apenas meus pensamentos e minha respiração.

Chegando em casa estava repleto e disposto, cheio com uma sensação leve.

Hoje, depois da pandemia, acordei às 08:30
 a.m., não acordei mais só, meu irmão não tem me
 chamar, quase não lamento. Com a sensação pe-
 sada de acordar tarde e ter perdido aquelas
 horas... agora não mais desperto, não faço
 nada e passo o resto do dia no celular, e só
 me resta as lembranças dos dias em que eu ia
 trabalhar.

Esta é a minha vida pós pandemia, an-
 tes eu era feliz e não sabia. Sinto a tristeza
 agora sinto o passado, esta é a sensação que res-
 ta para um confinado.

A Praça da Alegria

Tinha uma praça em meu bairro e muito movimentada, frequentada por muitas pessoas, sempre e era praça muito alegre com muitas crianças correndo, jogando bola, brincando fazendo exercícios. Certo dia, observei que tinha um pai e uma filha que sempre sentavam em um mesmo banco toda tarde.

Nesse banco o pai dela contava várias histórias sobre sua infância, as histórias que os avós dela contavam para ele, e depois de um tempo crianças começaram a sentar para ouvir as histórias, quando contava as histórias amavam ouvi-lo, sempre com vários risos tinha alguns que se emocionavam e as lágrimas desciam.

Do passar alguns meses, o senhor pareceu de ir à praça sua filha também pareceu de ir, mas depois retornou e continuou o trabalho do pai. As crianças que sempre escutavam as histórias ficaram tristes por ele ter parado de ir à praça. Então a filha começou a contar as histórias e toda vez que chegava à praça para contar as histórias de seu pai, sempre chegava mais gente e isso foi deixando-a mais alegre, pois com essas histórias vir a alegria nas das pessoas e a continuação do trabalho do pai.