



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**DILEIDE FERREIRA SILVA LOPES**

**ENTRE A IMAGEM E A PROSA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DE  
CRÔNICAS NUMA ABORDAGEM CRÍTICA E MULTIMODAL**

**MONTES CLAROS – MG  
Maio /2020**

DILEIDE FERREIRA SILVA LOPES

**ENTRE A IMAGEM E A PROSA: CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO  
DE CRÔNICAS NUMA ABORDAGEM CRÍTICA E MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de Concentração:** Linguagens e Letramentos

**Linha de Pesquisa:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Clara Maciel de A. Ribeiro



Montes Claros, (MG) 26 de maio de 2020

Lopes, Dileide Ferreira Silva.

L864e        Entre a imagem e a prosa [manuscrito] : caminhos para a produção de crônicas numa abordagem crítica e multimodal / Dileide Ferreira Silva Lopes. – Montes Claros, 2020.

155 f. : il.

Bibliografia: f. 124-127.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Produção textual. 2. Crônicas. 3. Multimodalidade. 4. Perspectiva crítica. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: Caminhos para a produção de crônicas numa abordagem crítica e multimodal.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2016, p. 139).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus; por me conceder a Graça de dar um novo rumo à minha vida profissional através do Profletras. Por me conceder saúde do corpo e do espírito, mas acima de tudo, por manter viva, em mim, a paz interior, tão fundamental para que eu possa continuar sendo luz na vida de todos que convivem comigo.

À minha querida mãe, mestre também como eu, que viveu com tanta sabedoria seu ofício, a ponto de me inspirar a trilhar os caminhos da educação. Obrigada, mãe, por ser um pilar, obrigada pelo exemplo de vida, por nos ter conduzido tão bem, mas principalmente, por ser incansável intercessora por toda a família.

Aos meus filhos, Felipe e Maria Alice, por entenderem minhas ausências. São vocês os responsáveis pelo retorno aos meus estudos, pois o fiz com o objetivo de influenciá-los e dar exemplo do quanto a educação pode ampliar nossos horizontes.

Ao meu pai, aos meus irmãos e à minha irmã, Nane, pelo companheirismo, pela cumplicidade, pela certeza do amor partilhado.

Às amigas do Profletras de Jaíba, Cida, Andrea e Edna. Obrigada por partilharem tantas histórias que merecem ser transformadas em verdadeiras crônicas de humor.

À turma do Profletras, 2018, por contribuir para que as tardes de estudo fossem leves e prazerosas.

À orientadora que pedi em orações, obrigada professora Maria Clara Maciel, por ser tão presente, pelas orientações tão pertinentes, por exigir sempre um pouco mais e por suscitar em mim a certeza de que posso fazer melhor pelos meus alunos.

À coordenação do Profletras - UNIMONTES e a Capes, pela bolsa de pesquisa concedida.

Aos meus colegas professores da E. E. Venceslau Brás e aos meus alunos, razão primeira pela minha luta por uma educação de qualidade.

## RESUMO

A presente pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual de Montes Claros – (MG) e apresenta resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do Ensino Fundamental II. Buscou-se avaliar em que medida um trabalho com foco em ações de linguagem desenvolvido por meio do ensino da produção de crônicas e de colagens, visando estimular a reflexão e a participação cidadã, poderá contribuir para ampliar a competência comunicativa crítica dos participantes da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se uma produção inicial a fim de diagnosticar as habilidades e fragilidades dos participantes/alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola estadual Venceslau Brás. Partindo dessa produção, foi elaborada uma proposta educacional de intervenção, cujo foco foi a expressão crítica multimodal, como meio a potencializar as habilidades dos alunos em usar a linguagem escrita para posicionarem-se com autonomia e criticidade como enunciadores dos textos que escrevem. As aulas foram distribuídas em 6 módulos em um total de 24 h/a, cuja fundamentação teórica foi norteada pelas considerações de gêneros textuais/discursivos trazidas por Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008). Também usamos as contribuições da corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2012), da análise dos procedimentos para construção da sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), das considerações que fundamentam a produção escrita com as contribuições do ISD realizadas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Além de estudos sobre multimodalidade a partir de Kress e Van Leeuwen, apresentados por Natividade e Pimenta (2009). Os resultados apontam que a leitura de textos multimodais associada às práticas constantes de produção/reescrita são algumas das estratégias eficazes que possibilitam ao aluno usar a funcionalidade da leitura e da escrita de forma mais consciente e crítica. Destaca-se, também, a utilização de diferentes ambientes de circulação do texto como uma necessidade ao trabalho com produção textual, pois permite a ampliação dos prováveis leitores, além de ressignificar a tarefa de produção escrita.

**Palavras-Chave:** Produção textual. Crônicas. Multimodalidade. Perspectiva crítica.

## **ABSTRACT**

This research was carried out within the scope of the Professional Master's Degree Program in languages (Profletras) of Montes Claros State University - (MG) and presents results of an action-research developed with students of Elementary School II. We sought to assess the extent to which a work focusing on language actions developed through the teaching of the production of chronicles and collages, aiming to stimulate reflection and citizen participation, can contribute to expand the critical communicative competence of the participants. For data collection, an initial production was applied in order to diagnose the skills and weaknesses of the participants / students of the 9th grade of Elementary School at school Venceslau Brás. Based on this production, an interventive proposal was elaborated, focused on multimodal critical expression, as a means to enhance the students' skills in using written language to position with autonomy and criticality as enunciators of themselves texts. The classes were distributed in 6 modules in a total of 24 h / a, whose theoretical foundation was guided by the considerations of textual / discursive genres brought by Bakhtin (2011) and Marcuschi (2008). This study was based, too, on Sociodiscursive Interactionism (ISD) by Bronckart (2012), from the analysis of the procedures for the construction of the didactic sequence by Schneuwly and Dolz (2004), from the considerations that support the written production with ISD contributions made by Dolz, Gagnon and Decândio (2010). In addition to studies on multimodality from Kress and Van Leewen, presented by Natividade and Pimenta (2009). The results show that the reading of multimodal texts associated with the constant practices of production / rewriting are some of the effective strategies that allow the student to use the functionality of reading and writing in a more conscious and critical way. It is also worth mentioning the use of different environments for the circulation of text as a necessity for working with textual production, as it allows the expansion of probable readers, in addition to giving a new meaning to the task of writing production.

**Keywords:** Textual production. Chronicles. Multimodality. Critical perspective.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Roda de conversa sobre imagens críticas .....	23
Figura 2	Operações da produção textual .....	38
Figura 3	Imagem como recurso para produção de sentidos .....	48
Figura 4	Exemplo de ação transacional .....	51
Figura 5	Exemplo de olhar de oferta .....	53
Figura 6	Exemplo de olhar de demanda .....	54
Figura 7	Exemplo de colagem que aborda a miséria .....	55
Figura 8	Colagem <i>Antes da Guerra</i> .....	56
Figura 9	Modelo didático do gênero crônica .....	68
Figura 10	Esquema da sequência didática .....	70
Figura 11	Resposta de atividade desenvolvida durante a intervenção .....	92
Figura 12	Trecho de conversa no <i>whatsApp</i> .....	93
Figura 13	Trecho de produção desenvolvida durante a intervenção .....	94
Figura 14	Respostas analisadas durante a intervenção .....	94
Figura 15	Trecho de produção da Aluna 8 .....	98
Figura 16	Trecho de produção da Aluna 3 .....	99
Figura 17	Trecho de produção da Aluna 9 .....	100
Figura 18	Painel com produção de crônicas .....	102
Figura 19	Grupos reunidos para produção de colagens .....	106
Figura 20	Colagem <i>Mente vazia</i> .....	107
Figura 21	Painel com exposição das produções finais de crônicas .....	109
Figura 22	Trecho de produção da Aluna 10 .....	110
Figura 23	Trecho de produção da Aluna 10 .....	111
Figura 24	Colagem inspirada pela crônica <i>Marionetes</i> .....	114
Figura 25	Colagem inspirada pela crônica <i>O céu é o limite</i> .....	115
Figura 26	Culminância da intervenção e divulgação do <i>e-book</i> .....	117
Figura 27	Mapa conceitual: síntese das estratégias, ações e resultados da intervenção	118



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tipologia textual .....	25
Gráfico 2	Influência do uso do discurso direto .....	26
Gráfico 3	Referenciação .....	28
Gráfico 4	Desfecho .....	29
Gráfico 5	Perspectiva crítica .....	31

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sexo dos participantes .....	79
Quadro 2	Idade dos participantes .....	80
Quadro 3	Escolaridade dos participantes .....	80
Quadro 4	Renda salarial dos pais/responsáveis .....	81
Quadro 5	Informação sobre recebimento do auxílio bolsa-família .....	81
Quadro 6	Hábitos de leitura extraclasse .....	81
Quadro 7	Especificações quanto as leituras realizadas .....	82
Quadro 8	Resumo dos módulos do Plano de Intervenção .....	84

## LISTA DE SIGLAS

**ADC** – Análise do discurso crítica

**EF** – Ensino fundamental

**EM** – Ensino médio

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**GDV** – Gramática do *Design* Visual

**GSF** – Gramática Sistêmico-Funcional

**ISD** – Interacionismo Sociodiscursivo

**LP** – Língua Portuguesa

**MDG** – Modelo didático do gênero

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PEI** – Projeto educacional de intervenção

**PI** – Produção inicial

**PI** – Participante interativo

**PR** – Participante representado

**SD** – Sequência didática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1 OLHARES PARA O UNIVERSO DA PESQUISA</b> .....	18
1.1 Atividade diagnóstica e análise de resultados .....	21
<b>2 CAMINHOS TEÓRICOS: EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS</b> .....	34
2.1 Operações de linguagem .....	34
2.2 Estratégias de referenciação a favor da produção de sentidos .....	40
2.3 A força das imagens na arte da colagem .....	45
2.4 Leitura e produção de imagens também se ensinam .....	49
2.5 Gêneros textuais: usos sociais da linguagem .....	57
2.6 Modelo didático do gênero crônica como norteador da sequência didática .....	60
2.6.1 Crônica: a ficção com certidão de verdade .....	60
2.6.2 Modelo didático do gênero: conhecer para melhor ensinar .....	62
2.7 Produção textual por meio de sequência didática .....	69
<b>3 PERCURSO DA INTERVENÇÃO: DIVERSIFICANDO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A FAVOR DA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS E DE COLAGENS</b> .....	76
3.1 Trajetória da intervenção .....	82
3.2 A hora da prática: crônica e colagem mediando ações de linguagem dentro e fora da sala de aula .....	87
3.2.1 Leitura e conversa sobre crônicas: porque é também do leitor atento aos detalhes que surge o olhar do cronista .....	88
3.2.2 Estudo de referenciação e demais recursos linguísticos a favor da produtividade na crônica .....	91
3.2.3 Leitura de imagem norteadora por fundamentos da Gramática do <i>design</i> visual .....	105
3.2.4 Produções finais: ações de linguagem por meio dos gêneros crônica e colagem .....	108
3.2.5 Reflexão sobre o projeto educacional de intervenção .....	117

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

A educação escolar configura-se como forte instrumento de transformação social. Tratada com prioridade em políticas públicas traz benefícios e soluções decisivas aos países que encontram na escola parceria para o desenvolvimento global do ser humano. Assim, ao professor de língua materna que vislumbra a educação em seu aspecto macro, é essencial priorizar abordagens que contemplem o ensino de língua(guem) numa perspectiva ampla, crítica e multimodal, que seja capaz de sintonizar os sujeitos ao seu tempo e ao seu entorno sócio-histórico e ideológico.

No entanto, a realidade mostra que o ensino de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa (LP), com o foco em frases soltas, isoladas do contexto de interação social, portanto sem propósitos comunicativos claros, ainda é uma prática constante nas escolas públicas do Brasil. Como ninguém se comunica através de frases isoladas, nesse tipo de abordagem, a produção de texto é vista apenas como treino formal sem qualquer sentido situado. Nesses “treinos”, a escola persiste em aplicar uma linguagem vazia de sentido e de funcionalidade, deixando estratégias que ampliam as habilidades de interação em segundo plano.

Consequentemente, a língua da escola vai se distanciando da língua do dia a dia. Escrever com habilidade e prazer passa a ser “dom” para poucos, pois as estratégias de ensino tradicional com frequência abstraem a língua de seu uso social, assim, tais processos se mostram “inúteis para uma formação responsável e libertadora” (FERRAREZI, 2014, p.34). A formação deixa de ser responsável quando não contribui para ampliar a visão de mundo do sujeito e deixa de ser libertadora quando não estimula a autonomia do aluno para se posicionar nas situações de comunicação, impossibilitando que a educação seja instrumento de atuação e transformação social, cultural e política. Assim, é preciso que o educador se aproprie da verdade de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2016, p. 16).

Acreditamos que um trabalho que se queira estimulador precisa ser contextualizado, interativo e funcional, com capacidade de ampliar a leitura de texto e de mundo dos sujeitos, proporcionando possibilidade de posicionamentos diversos. Sabe-se que quando se sente estimulado, o ser humano se reconhece como importante e se desenvolve social, cultural e politicamente. Freire (2016, p. 27) reforça a importância de um ensino que estimule a aprendizagem significativa, ao afirmar que “[...] quanto mais criticamente se exerça a

capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve” o que chama curiosidade epistemológica.

Nessa perspectiva, o professor contribui quando propõe atividades em que as situações comunicativas contextualizadas no ambiente escolar, instiguem a formação cidadã em que o aluno, após ler, ouvir, falar e ver, ou seja, após ter contato com o universo da informação de diferentes modos, tenha condições reais de se posicionar e veja sentido ao fazê-lo. O uso de múltiplas linguagens na escola constitui-se em estratégia importante para o trabalho em sala de aula, pois conecta os sujeitos com as cores, sentidos e texturas da multimodalidade do mundo real.

É indiscutível que as práticas sociais de leitura e escrita exigem cada vez mais novas habilidades para a produção de sentidos. As tecnologias da informação fomentam a circulação de textos com recursos diversificados como imagens, ações e cores que, juntamente com a linguagem verbal, se complementam e são essenciais à leitura significativa, formando, assim, os textos multimodais. A multimodalidade sempre existiu, no entanto, é ressaltada nos tempos contemporâneos pela grande disposição de recursos semióticos, propagados por meios digitais, fazendo com que os modos de comunicação se dinamizem e se diversifiquem. Logo, novas habilidades de leitura exigem novos letramentos e os diversos recursos semióticos são fundamentais na composição dos textos.

Ao trazer diversas linguagens para a sala de aula, a escola cumpre um importante papel de acompanhar as transformações sociais operadas também pelo próprio uso da linguagem. Dessa forma, a criatividade flui, não pelo conhecimento que foi meramente transferido, mas pelos sentidos que foram despertados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a visão interacionista da escrita, que segundo Antunes (2009, p. 45), “[...] supõe encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas”, torna-se de fato realidade.

Para isso, a funcionalidade da leitura e da escrita precisa ocupar o objetivo central das aulas, para que o aluno tenha condições de “sentir-se sujeito” e para que o ato de ler e escrever sejam exercícios de participação social e não de simples decodificação e do silêncio de vozes. As práticas comunicativas estimulam a manifestação e o amadurecimento das ideias a serem transmitidas de forma multimodal, como estratégia eficiente para envolver os alunos no mundo da leitura e da escrita em diferentes modalidades, para que se sintam inseridos e corresponsáveis pelo processo de produção de sentidos.

Este estudo foi desenvolvido diante da necessidade de nortear práticas pedagógicas pela influência de diversas linguagens, essenciais para a produção de sentidos que se refletem na comunicação dos alunos. Constitui-se como descrição dos resultados de uma pesquisa-ação, realizada no âmbito do Profletras que, dentre os seus objetivos, contempla a busca por meios mais promissores para trabalhar diferentes gêneros discursivos nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Coadunando com esse objetivo, buscamos responder à seguinte questão: em que medida um trabalho com foco em ações de linguagem desenvolvido por meio do ensino da produção de crônicas e de colagens, visando estimular a reflexão e a participação cidadã, poderá contribuir para ampliar a competência comunicativa crítica dos participantes da pesquisa?

Como objetivo geral, intencionamos estimular a reflexão e a participação cidadã, no desenvolvimento da escrita, por meio da produção de crônicas e de colagens com foco na expressão crítica e multimodal. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) relacionar conhecimentos acerca de bases teóricas do ISD, além de estudos sobre multimodalidade a estratégias práticas que contribuam para a produção de sentidos dos textos produzidos; b) diagnosticar as maiores dificuldades de escrita do gênero crônica e intervir a fim de contribuir para uma efetiva melhoria nas habilidades de escrita; c) definir estratégias que contribuam para amenizar os problemas identificados; d) elaborar e aplicar um projeto de intervenção com estratégias de leitura e produção textual de modo a propiciar autonomia aos alunos na escrita de textos críticos com significado real na participação social.

Os objetivos traçados apontam os rumos teóricos e metodológicos pelos quais conduzimos esta pesquisa, que está estruturada em 3 capítulos. No capítulo 1, apresentamos as razões que motivaram a escolha da produção textual permeada por várias linguagens como objeto de pesquisa, além de justificar, através da análise da proposta diagnóstica, a real necessidade do trabalho para o universo de alunos do 9º ano X da Escola Estadual Venceslau Brás, localizada na cidade de Jaíba, MG.

No capítulo 2, apresentamos as descobertas e aprendizagens empreendidas, que são a base norteadora da fundamentação teórica, essenciais à produção e análise de resultados de aplicação do Projeto Educacional de Intervenção (PEI) do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Trazemos abordagens do gênero de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) e considerações sobre a produção escrita do interacionismo sociodiscursivo (ISD) por Bronckart (2010; 2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Faremos,



também, a caracterização da crônica, apresentando o modelo didático do gênero (MDG), além de estudos sobre multimodalidade a partir de Kress e Van Leeuwen apresentados por Natividade e Pimenta (2009).

No capítulo 3, apresentamos a metodologia adotada, a síntese das atividades aplicadas em nosso PEI, a fim de garantir resultados profícuos ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos em nossa pesquisa. Trazemos, também, algumas considerações sobre atividades e momentos específicos da intervenção, que mereceram destaque pela relevância ao trabalho de produção.

Finalizamos a pesquisa com as considerações finais, momento em que revisitamos nossos objetivos iniciais, bem como os fatores que nos motivaram a escolha pela linha de pesquisa e refletimos sobre os resultados alcançados, associando a importância de cada etapa para a conclusão do trabalho.

## 1 OLHARES PARA O UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa parte da realidade identificada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Venceslau Brás, situada em Jaíba – MG, em que muitos alunos demonstram insegurança e até mesmo aversão por atividades de escrita. Práticas pedagógicas, que pouco inserem o aluno no uso funcional da língua, são algumas das dificuldades que desencadeiam um quadro de insucesso escolar identificado no dia a dia das escolas e refletido nos resultados das avaliações externas. As notas da redação do Exame Nacional do Ensino Médio, (ENEM), resultados de avaliações externas como a Prova Brasil<sup>1</sup> e o crescente número de jovens que deixam os bancos da escola por não acreditarem na importância dos estudos, principalmente por não construírem um histórico de aprendizagem que possa de fato associar educação a melhores condições de trabalho, são fortes indicativos de que há um longo e necessário caminho a trilhar por todos os professores que acreditam no poder transformador da educação.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são considerados um marco no que se refere ao tratamento dado aos textos na sala de aula, numa perspectiva interacionista. Um dos objetivos gerais do ensino de LP postulado pelos PCN é a ampliação do domínio ativo do discurso, nas diversas situações comunicativas, de modo a propiciar aos discentes a efetiva inserção nas práticas de escrita, pois essa é uma habilidade essencial para participação no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 7).

Situações que contribuam para a ampliação da competência escrita do aluno, em que ele tenha condições de explorar linguagens, construir e transmitir suas ideias de forma autônoma, precisam ser incentivadas através de um processo de ensino-aprendizagem sistematizado. Geraldi (1993) sugere uma série de estratégias que precisam ser priorizadas pelo professor, quando diz que a produção de texto deve ser uma atividade em que “o aluno precisa saber sobre o que está escrevendo, por que está escrevendo, para quem, com qual objetivo, qual o suporte de circulação” (GERALDI, 1993, p.137).

É na certeza de que se aprende a escrever, escrevendo, que propomos o desenvolvimento de atividades que propiciem a ampliação das habilidades de escrita através de práticas de ensino

---

<sup>1</sup>“A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC)”. Disponível em: [portal.mec.gov.br/prova-brasil](http://portal.mec.gov.br/prova-brasil). Acesso em: 19 ago. 2018.

que contemplem a escrita como atividade social. Para a materialização dos discursos, foram escolhidos os gêneros crônica e colagem, a fim de que o aluno possa interagir por meio de linguagens, para participar ativamente de situações sociais através de suas próprias produções orais, escritas e de imagens através da multilinguagem. Tais gêneros se mostram pertinentes ao desenvolvimento da pesquisa por se relacionarem a situações do dia a dia que são ricas em reflexões, permitindo, portanto, envolver a funcionalidade da língua, em que o ato de ler e escrever cumprem propósitos significativos claros, pois trazem relevantes contribuições para a formação social dos estudantes. Além de oferecer novas possibilidades de leituras, ao trazer para o ambiente da sala de aula diferentes semioses envolvidas na produção de sentidos.

Esses gêneros atendem à imperiosa necessidade de trabalhos que apontem para novas realidades, pois contribuem para o papel de socialização que envolve a produção de sentidos através da leitura e produção escrita. Ao trabalharmos a funcionalidade da escrita, esta adquire um papel decisivo no empoderamento social intermediado pela linguagem. Entretanto, precisamos frisar que tais habilidades são conquistadas em um processo contínuo, e nesse sentido, ao professor, cabe a tarefa de direcioná-lo de forma a propor aos alunos novos desafios através de estratégias que contribuam para avanços significativos.

Assim, linguistas, professores pesquisadores e estudiosos da área da educação, sob diferentes perspectivas, reconhecem a necessidade de rever práticas metodológicas que possam ser relevantes ao processo de ensino-aprendizagem. Prova disso é a farta literatura na área educacional que, em geral, se esforça por unir a teoria à prática e que nos inspira a elaborar estratégias que, ao serem aplicadas em sala de aula, contribuem de fato para o alcance das principais metas do ensino escolar, a saber: conduzir o aluno ao letramento, posicionando-se como leitor e produtor de múltiplos textos.

É consenso que o cidadão crítico atua de forma mais contributiva na sociedade em que vive, e essa criticidade precisa ser estimulada e despertada, para que a aprendizagem construída na escola possa favorecer a liberdade criativa como instrumento de empoderamento e participação social. Cientes de que as contribuições da educação escolar à formação do cidadão crítico envolvem um processo complexo, precisamos refletir sobre o significado que a palavra “crítica” assume nesse contexto, a fim de construirmos e encontrarmos caminhos que conduzam à inserção da perspectiva crítica como elemento presente, de fato, no processo de ensino-aprendizagem.

O dicionário Michaelis *on-line*<sup>2</sup> define crítica como “avaliação baseada apenas na razão, com um propósito final; ação ou efeito de depreciar ou censurar”. Esse sentido salienta o papel de julgador do certo ou errado que assume o sujeito que se propõe a criticar algo. No entanto, a perspectiva em que nos pautamos, privilegia a necessidade de propiciar ao aluno condições favoráveis à (re) construção de novos conhecimentos e comportamentos a partir de reflexões críticas. Esse entendimento é fundamental para promover um ensino que favoreça reflexões e, portanto, possa contribuir para ampliar perspectivas contrárias ao que lhes é apresentado e que levem os aprendizes a questionar sobre fatos tidos como absolutos, como meios de sair da ignorância da falta de conhecimento ou da manipulação de ideias.

Diante disso, reiteramos que a análise crítica deve conduzir a reflexões aprofundadas, sob pena de, como educadores, apropriarmos-nos do termo numa concepção vazia e perpetuar estratégias que visam a formar “detentores do saber”, aptos apenas a julgar em certo ou errado temáticas interessantes a suas vidas. Juntamente com Osório (2005) defendemos que o crítico deve, primeiramente, se eximir da função de juiz e assumir o papel de testemunha que só após uma análise atenta dos fatos, tem condições de se firmar como um cidadão que pode repensar e reconstruir posicionamentos. Estar aberto ao novo, à possibilidade de questionar o que até então era tido como verdade absoluta, contribui para que possamos dialogar com conceitos, ideias e conteúdos que integram o conhecimento de modo a não nos deixar ser manipulados por ele e nos permite exercer nossa liberdade criativa.

Assim, esta pesquisa também considera a necessidade de trazer a criticidade para o ambiente da sala de aula e de suas prováveis contribuições para a realidade dos alunos, tendo em vista a relevância de resultados profícuos para ampliação das habilidades de escrita dos alunos do 9º Ano X do Ensino Fundamental da Escola Estadual Venceslau Brás. Reiteramos que, como a aprendizagem é sempre um processo, somos conscientes de que, provavelmente, os resultados alcançados não resolvam todos os problemas diagnosticados, mas poderão apontar caminhos que indiquem avanços.

Para o alcance dos objetivos, propomos a SD como procedimento que norteia a intervenção através da visão interacionista do ensino da linguagem, com o foco na prática social que envolve o discurso. Assim, serão valorizados propósitos reais de comunicação, oferecendo

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=CR%C3%8CRITICA>. Acesso em: 10 de out. 2018.

aos alunos condições de se posicionar, desenvolver a capacidade leitora e produtora, agindo como coenunciadores do universo de textos que leem e, de fato, enunciadores dos textos que escrevem. Almejamos um trabalho que concretize o ato reflexivo, que leve o aluno a ter o que dizer e saiba como dizer. Através de estratégias de leitura e produção textual sistematizadas, esperamos que o ensino-aprendizagem aconteça em um processo em que o professor não apenas “mande” escrever, mas, sobretudo, que assuma a postura de colaborador, oferecendo caminhos para “ensinar aos alunos como escrever”, tendo em vista sempre que os alunos devem ser motivados a usarem a escrita para falar sobre assuntos que de fato façam sentido a eles.

### **1.1 Atividade diagnóstica e análise de resultados**

A importância do ensino de LP norteado pelo estudo do gênero textual é uma temática bastante discutida no âmbito educacional. No entanto, esse reconhecimento não é garantia de sucesso no trabalho escolar, uma vez que há uma série de implicações que precisam ser analisadas e adotadas de forma diferente, a depender do gênero e do contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Um dos procedimentos que atende a essa exigência é a elaboração de atividades sistematizadas que envolvam as dimensões ensináveis de cada gênero, resultando no planejamento de uma sequência didática. Esta é definida por seus idealizadores, Dolz e Schneuwly (2004, p. 43), como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. A SD constitui-se, portanto, de um procedimento de que o professor pode lançar mão para planejar o ensino de produção oral ou escrita de um determinado gênero textual/discursivo. Esse procedimento orienta que a escolha das atividades e estratégias que irão compor os módulos da sequência seja norteada pela produção inicial<sup>3</sup>. Discorreremos mais sobre as especificidades que envolvem a elaboração de uma sequência didática na seção 2.7.

---

<sup>3</sup>Momento em que o aluno, atendendo a uma situação comunicativa, se esforça para produzir o primeiro texto do gênero em estudo. Essa primeira produção, se bem analisada, torna-se “documento” norteador da concepção dos módulos da SD, pois fornece ao professor dados sobre quais habilidades já foram consolidadas e aponta as dificuldades que merecerão a elaboração de atividades específicas para a ampliação de competências linguístico-discursivas essenciais à produção do texto.

Para a produção inicial, elaboramos e aplicamos uma atividade diagnóstica aos alunos do 8º Ano X (vide apêndice A), a fim de constatar empiricamente as maiores dificuldades para a produção do gênero crônica, objeto de estudo desta pesquisa. Os resultados desse diagnóstico embasaram a intervenção educacional elaborada, uma vez que conhecer as habilidades e dificuldades dos alunos é o primeiro passo para a elaboração de uma intervenção de fato contributiva. Colaborando assim, para o planejamento de uma sequência de atividades que pudessem atender a necessidades específicas do público-alvo atendido. Além de evitar que o professor explore habilidades que já foram conquistadas. Dessa forma, os módulos da sequência puderam ser destinados ao uso de estratégias que buscaram atender, de fato, ao que precisava ser trabalhado a fim de ampliar a competência comunicativa dos aprendizes para a produção do gênero em estudo.

Apresentaremos, nesta seção, a descrição da atividade aplicada no segundo semestre de 2018, bem como a análise dos resultados diagnosticados.

A atividade diagnóstica se iniciou com a caracterização do gênero através da leitura e análise das crônicas *Titia em apuros*, de Carlos Eduardo Novaes e *Vício secreto* de Moacyr Scliar, com o objetivo de contribuir para a escrita de histórias ficcionais como instrumento para refletir sobre problemas que envolvem toda a sociedade. Dessa forma, propiciamos aos alunos o contato com o gênero textual crônica, servindo assim de modelo e reflexão sobre algumas temáticas abordadas na crônica, além de suas características. Ao fim da aula, orientamos que cada aluno selecionasse em casa e trouxesse, na aula seguinte, imagens em suportes variados que apresentassem uma perspectiva crítica, visando envolvê-los na proposta inicial e despertá-los para assuntos que poderiam ser úteis na primeira produção.

Na aula seguinte, organizamos a sala em círculo, de modo a propiciar uma roda de conversa para partilha de opiniões sobre as razões que justificaram a escolha das imagens e a visão crítica despertada por elas. A temática abordada pelos alunos foi diversificada: a maioria falou sobre o tema redes sociais sob o viés de várias perspectivas, mas principalmente as consequências que o excesso do uso das tecnologias em geral traz ao homem. Desigualdades sociais, violência e meio ambiente foram outros temas que também tiveram destaque. As ideias suscitadas pela roda de conversa influenciaram consideravelmente a condução temática escolhida pelos alunos no momento da produção inicial, conforme veremos na análise de alguns trechos dessas produções.

A foto, a seguir, (FIG. 1) demonstra o ambiente favorável ao debate que foi construído para a roda de conversa.

**Figura 1** – Roda de conversa sobre imagens críticas



Fonte: Arquivo pessoal.

Como proposta para a PI (*vide* apêndice A), foram selecionadas três das imagens levadas pela turma. Os alunos foram orientados a escolher uma delas para escrever uma crônica relacionada à ideia transmitida na imagem. Inicialmente, pensamos em propor para a produção, a temática das desigualdades sociais, mas ao conduzir a roda de conversa, revimos nossa proposta e definimos que a temática da produção seria sobre as redes sociais, uma vez que foi esse o assunto mais falado na roda de conversa. Dessa forma, abordamos assuntos que surgiram da realidade dos alunos, a fim de motivá-los a se manifestar sobre problemáticas que estejam de fato relacionadas a suas vivências, trazendo para o ambiente escolar o que realmente poderia

ser relevante para sua formação crítica, reflexiva e criativa. Com isso, objetivamos garantir aos alunos o direito à participação no planejamento e direcionamento das aulas, conferindo-lhes autonomia no processo de aprendizagem.

Norteadas pelas orientações para elaboração de uma SD, desenvolvemos uma atividade que vai do complexo ao mais simples. Os alunos, de forma mais intuitiva do que embasados em conhecimentos sobre o gênero, usaram da escrita para se envolverem em uma proposta comunicativa.

A seguir, apresentamos os resultados da análise a fim de entendermos as principais dificuldades e definirmos estratégias para que os alunos ampliem suas capacidades de linguagem, não mais de forma intuitiva ou somente direcionados a alunos que tenham “dons especiais” para a escrita, mas de forma que todos possam recorrer a estratégias trabalhadas ao longo dos módulos e, assim, sentirem-se seguros para produzirem textos que atendam às exigências do propósito comunicativo.

A análise do *corpus* inicial (composto por 32 produções) nos permitiu a identificação de algumas características problemáticas à escrita do gênero em estudo. A estrutura da crônica é bastante livre, pois trata-se de um gênero que permite maior liberdade ao autor, por isso buscamos considerar e avaliar aspectos linguístico-discursivos que conferem a cada texto as características de uma crônica. Avaliamos de forma positiva esse primeiro ensaio para a produção do gênero em estudo, uma vez que não idealizamos que os alunos fizessem perfeitas produções, mas que tivessem um primeiro contato com a escrita da crônica e apontassem a compreensão que tiveram sobre o que foi estudado nas primeiras aulas sobre o gênero. Além de revelar, tanto a eles mesmos quanto à professora, as dificuldades encontradas para desempenhar a tarefa proposta. A seguir, apresentaremos por tópicos, as análises que empreendemos a partir das produções iniciais, expondo os aspectos mais problemáticos das produções: i) o uso do discurso direto e indireto; ii) referenciação; iii) desfecho; iv) perspectiva crítica e v) impressões gerais.

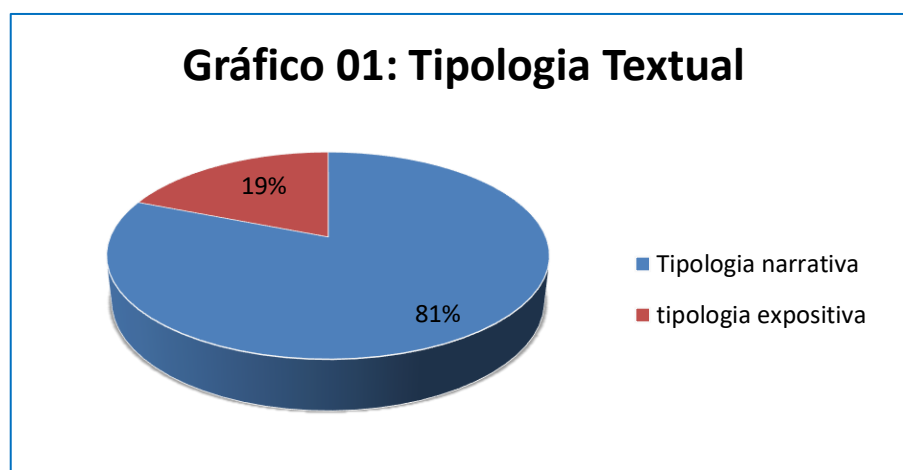
#### **i) Uso do discurso direto e indireto**

Conforme caracterizamos em nosso modelo didático do gênero (MDG), o qual apresentaremos na subseção 2.6.2, a maioria das crônicas é estruturada no tipo textual da



narração<sup>4</sup>, havendo cronistas que optam pela exposição ou também pela mescla dos dois tipos textuais. Em nosso *corpus* inicial, 81% dos alunos escreveram seus textos usando a narração e 19% deles a exposição (*vide* gráfico 1). Quando o cronista opta por escrever o texto usando a tipologia narrativa, os diálogos representam fundamental importância para a construção da temática desenvolvida na crônica. Embora tenhamos identificado poucos problemas quanto à pontuação, uma vez que estão no 8º ano e seu uso é recorrente nos textos narrativos com os quais já tiveram bastante contato no ambiente escolar. Avaliamos que os alunos precisam usar mais os diálogos como estratégia a dar voz aos personagens, para que, a partir das conversas travadas, eles possam transmitir fatos do cotidiano com linguagens significativas, com um olhar que se ocupa dos detalhes de cada palavra dita, de modo a conduzir o leitor a reflexões sobre a temática escolhida. Em relação à pontuação do discurso direto, 23% dos alunos mostraram algum tipo de dificuldade ao utilizá-la, 46% demonstraram dificuldade em construir diálogos que contribuam para conduzir o leitor a reflexões sobre a temática pretendida e em 31% dos textos, os diálogos não interferiram na qualidade da produção, conforme ilustra o gráfico 2.

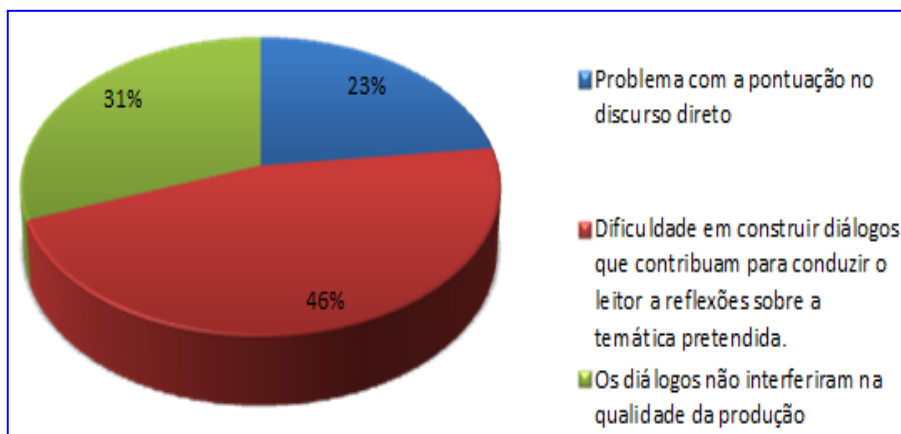
**Gráfico 1:** Tipologia textual



---

<sup>4</sup>Marcuschi (2008, p. 154) define tipo textual como “uma espécie (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

**Gráfico 2:** Reflexos do discurso direto e indireto para a construção da crônica



Fonte: Dados obtidos através da PI.

A seguir, trazemos trechos das produções<sup>5</sup> dos Alunos 1 e 2, a fim de exemplificarmos as considerações descritas. Os problemas identificados serão usados a favor do direcionamento do que ainda precisa ser trabalhado.

### O vírus

A1

(...) Então desesperado Antony Stark sai na rua e ve que todas as pessoas estão infectadas por causa do novo jogo então ele **diz**

– esse jogo ta mexendo com o cerebro deles talvez se eu interferir no sinal do jogo porque suponho que ele use internet tive uma ideia

Então Stark corre para sua casa e escorrega novamente e **fala**

– tá de sacanagem de novo (...)

### “Pera ai mãe”

A2

Dona Aldira é mãe solteira e dona de casa, mora com sua filha Yasmin que só fala uma coisa “Pera ai mãe”. Dona Aldira berrando feito um jegue grita – Yasmin já lavou a louça? Pera ai mãe tono face. – Yasmin o dever de casa!! Pera ai mãe to no insta. (...)

<sup>5</sup>A fim de mantermos a identidade dos participantes em sigilo, enumeramos suas produções e é assim que elas serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Os trechos evidenciam dificuldades dos alunos quanto ao uso do discurso direto. No entanto, ressaltamos que mais do que simplesmente trabalhar a pontuação ou uso de verbos *discendes* para a estruturação formal dos diálogos, pautaremos nossa abordagem em estratégias que explorem as possibilidades de dar voz aos personagens para construir narrativas que possam refletir análises críticas.

## ii) Referenciação

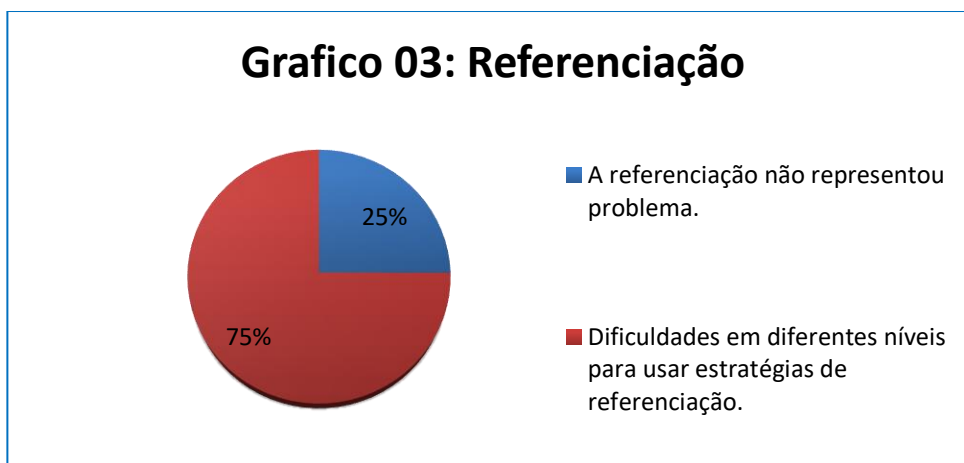
A compreensão de estratégias de Referenciação<sup>6</sup> constitui-se um valioso recurso para a conexão com as informações ao longo do texto quando é explorado na sala de aula de modo a ultrapassar a função superficial de somente nomear objetos, seres ou assuntos. Com isso, podemos possibilitar aos aprendizes lançar mão de estratégias que contribuem para a evolução e transformação dos referentes. Os estudos de referenciação contribuem, portanto, para possibilitar ao aluno estratégias para o enriquecimento de seus textos, uma vez que no plano referencial, os locutores, durante a interação verbal, têm uma liberdade de fazer escolhas linguísticas, escolhas de objetos de discurso, que situam o coenunciador nos sentidos que querem transmitir. Além disso, as cadeias referenciais contribuem para estabelecer a coesão verbal e nominal e se incluem nas características discursivas ensináveis do gênero crônica, portanto, integram domínios necessários ao aprendiz para ampliação das capacidades de escrita do gênero em estudo.

Ao analisar as PIs, identificamos que em 25% das produções, estratégias de referenciação não acarretaram problemas para a produção de sentidos, conforme aponta o gráfico 3. No entanto, embora muitos alunos tenham usado algum tipo de anáfora, seu uso constituiu problema para a escrita global do gênero crônica em 75% dos textos.

---

<sup>6</sup> “Denomina-se *referenciação* as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem o que se denomina *progressão referencial*” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 123).

Gráfico 3: Referenciação



Fonte: Dados obtidos através da PI.

Concluimos, portanto, que precisamos inserir em nossos módulos atividades que contemplem estudos da referenciação, de modo a contribuir para que evitem repetições viciosas e ampliem as escolhas do dizer. Os trechos das produções a seguir ilustram a problemática identificada.

#### O vício pode levar a morte

A3

**João** é um adolescente de 16 anos, **ele** tem um canal muito famoso no youtube e em **suas** redes sociais **ele** tem muintos seguidores em cada 2 dias da semana **ele** postava **seus** vídeos em **seu** canal. Quando **ele** chegava da escola **ele** se trancava em **seu quarto** e ficava o resto do dia em **seu quarto** produzindo **seus** vídeos e mexendo nas **suas** redes sociais. (...)

#### O vício move barreiras

A4

(...) **Cris** queria experimentar uma calça. **E** o vendedor disse: – eu vou pegar o seu número, e colocou dois números em cima da mesa um 35 e o outro 38, o número **dela** era 38. **Ela** foi para o vestiário sem tirar o olho do celular e topou na porta, **ela** entrou no vestiário experimentou a calça, mas tinha pegado o número errado, e era muito pequeno **ela** não percebeu pois não tirou o olho do celular. (...)

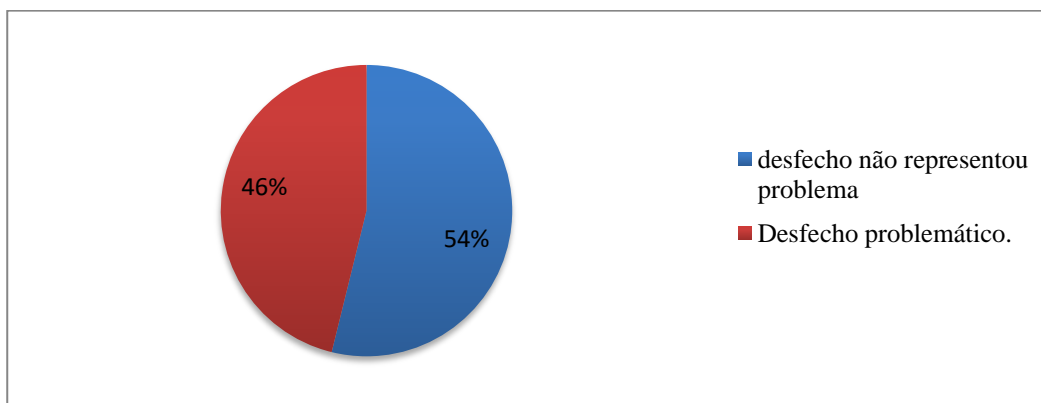
No trecho da produção 4, fica evidente a dificuldade do aluno em recategorizar os personagens principais e o quanto a repetição viciosa da conjunção “e” prejudica a progressão de novas informações, interferindo, assim, na qualidade final da produção.

### iii) Desfecho

O desfecho, muitas vezes inusitado, contribui para o efeito de humor e de crítica produzido na crônica. No entanto identificamos nos textos, em que os alunos optaram pela sequência narrativa, que o desfecho dado à história configurou-se como um problema, fazendo com que o gênero se aproximasse mais de relato pessoal do que de uma crônica. Ao analisar os textos, é perceptível o quanto as ideias suscitadas, durante a roda de conversa, influenciaram nas produções, mostrando que os alunos tiveram oportunidades de falar sobre temas que iriam ajudá-los na primeira produção.

A análise nos indicou que em 54% das produções, o desfecho não acarretou problemas na crônica. No entanto, em 46% dos textos o desfecho revelou que depois de alguns “erros” cometidos pelos personagens, eles aprendem uma lição e refletem que precisam mudar de atitudes. Notamos que esse foi o caminho prático que os alunos encontraram para manifestar sua própria voz na voz dos personagens, pois eles se identificam de alguma forma com as histórias narradas. Esse é um ponto positivo e que precisa ser valorizado, mas deve ser orientado a fim de explorá-lo a favor da ampliação das habilidades de escrita da crônica. Pois o desfecho como recurso, deve conduzir a reflexões, mas estas não precisam vir explícitas, sob pena de não levar a leitura à fruição, característica que é alcançada a partir das sutilezas do narrar.

**Gráfico 4: Desfecho**



Fonte: Dados obtidos através da PI.

Apresentamos a seguir, a título de exemplificação, dois trechos das produções analisadas, em que podemos constatar essas considerações:

#### **O ego do ser humano**

A5

(...) Mas depois disso acontecer, acabou vendo uma coisa boa, ele entendeu que curtidas não é tudo, então ele criou outra conta, continuou postando fotos e tals. Mas sem o desejo de ter muitas curtidas, comentários, e acabou que essa nova conta dele, teve mais curtidas e comentários do que a outra. Porém dessa vez sem trapaça.

#### **Nem sempre são likes**

A6

(...) Ela montou um grupo de apoio para pessoas com DEST de ATENÇÃO. Ficou super reconhecida na internet porque ajudava pessoas com esse pequeno problema. Para ela agora nem sempre são *likes* ou curtidas devemos valorizar o mais importante da vida e a internet e uma coisa a parte.

As dificuldades identificadas nessas produções são previsíveis, uma vez que os alunos costumam ter maior contato com gêneros que apresentam estrutura típica da narração<sup>7</sup>. Desse modo, os aprendizes, provavelmente, por terem sido pouco incentivados a ampliar as possibilidades de elaborar histórias que conduzam a reflexões, preocupam-se basicamente em construir desfechos que apresentem uma solução para o problema apresentado ao longo do texto conforme identificamos nos trechos das produções anteriores.

#### **iv) Perspectiva crítica**

O humor e a reflexão que conduzem à crítica social podem ser algumas das funções comunicativas que envolvem a crônica. Na roda de conversa que antecedeu a PI, os alunos tiveram oportunidade de falar, ouvir, questionar, e tudo isso contribuiu para que usassem a

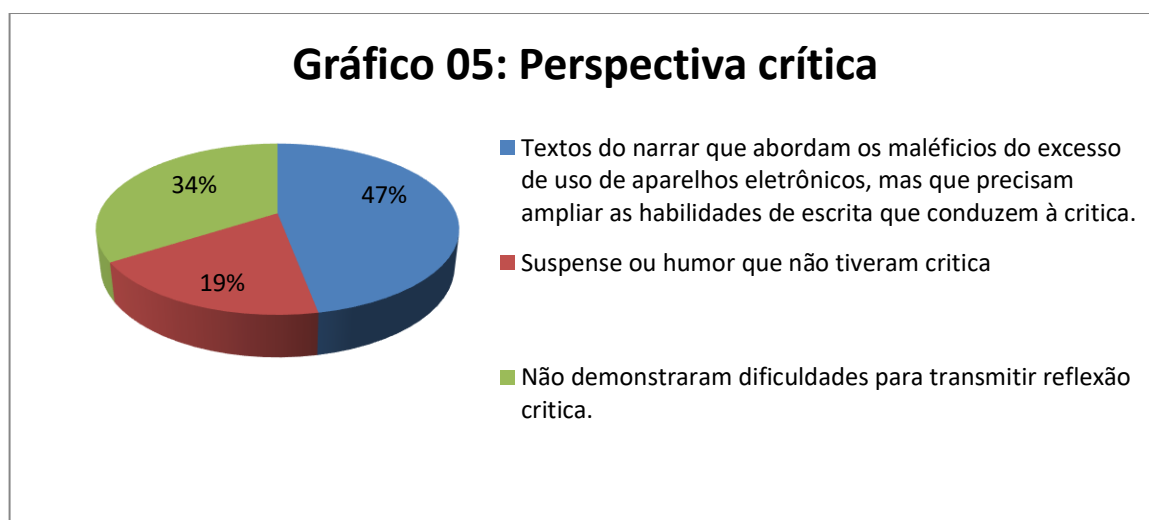
---

<sup>7</sup>Textos narrativos costumam apresentar uma superestrutura textual composta de macroproposições de orientação, complicação, ação ou avaliação, resolução, conclusão ou moral [...] (LABOV; WALETZKY, 1967 *apud* JERÔNIMO; HÜBNER, 2014).

escrita como forma de narrar histórias ou fazer reflexões para expor sua visão pessoal sobre a influência das redes sociais na sociedade. Embora de forma tímida e em diferentes graus de intensidade, a maioria conseguiu revelar perspectivas críticas. No entanto, a PI nos aponta que precisamos ajudá-los a sair da crítica superficial, é necessário traçarmos um caminho que favoreça aos alunos oportunidades de ampliar a visão crítica, não apenas para transmiti-las em seus textos, mas principalmente para que possam questionar a realidade em que vivem, e a partir disso, sejam eles próprios condutores de transformação social.

Na maioria das produções analisadas, a crítica girou em torno dos malefícios causados pelo excesso do uso dos aparelhos eletrônicos. No entanto, saber que é prejudicial e apontar que deve haver mudanças são verdades bastante difundidas, entender isso pode ser significativo se eles relacionarem essa realidade à necessidade de usar bem as tecnologias digitais, uma vez que o discurso deve vir acompanhado de ação transformadora. Falar o que todos esperam que seja dito para ser aceito e reconhecido como correto é uma forma de repetir discursos cristalizados, mas não contribui para a formação da autonomia dos sujeitos. Muitos alunos encontraram no desfecho prático dado às crônicas, o caminho para transmitir a visão crítica. Consideramos que esse aspecto também merece atenção, pois na crônica, as sutilezas no contar devem conduzir à crítica, ficando evidente a necessidade de trabalharmos aspectos linguístico-discursivos nos módulos de intervenção a fim de contribuir para alcançarmos os objetivos almejados. O gráfico 5 sintetiza nossas análises.

**Gráfico 5:** Perspectiva crítica



Fonte: Dados obtidos através da PI.

O trecho da produção, a seguir, pode constatar essa problemática. A Aluna 7 conduz seus leitores previstos na situação comunicativa, os próprios colegas de classe, a uma narrativa que propicia reflexões sobre a luta dos pais para regular o uso que os filhos fazem dos celulares. Seus coenunciadores podem questionar sobre suas atitudes e as atitudes de seus pais, podem se identificar com os personagens e entender algumas ações que seus próprios pais tomam para tentar ajudá-los. Essa característica em seu texto revela que a aluna conseguiu transmitir criticidade, no entanto, é no sentido de ampliar as perspectivas críticas e melhorar as formas de usar a linguagem que justificamos a ênfase que daremos à abordagem crítica.

### **O menino viciado**

A7

(...) Quando o dia amanheceu sua mãe acordou sua mãe teve a brilhante ideia de dar o troco. Ela começou sua vingança não fazendo o café da manhã. O menino acordou vai até a cosinha para tomar café quando ele chega ele pergunta cadê o café e sua mãe da sala responde – não fiz – logo o menino entende o que estava acontecendo e vai para o quarto estudar, sua mãe orgulhosa vai até seu filho e diz – que bom que você aprendeu a lição –.

Esse trecho da produção exemplifica uma dificuldade enfrentada por muitos alunos, que em geral, consideram que a perspectiva crítica deve se restringir a partes específicas do texto. Inferimos que para eles, após a escrita da história, existe a necessidade de uma “parada obrigatória” destinada à crítica localizada. Tal dificuldade justifica a necessidade de evidenciarmos estratégias em que a perspectiva crítica perpassa todo o texto, contribuindo para novas formas de leitura que apresentem novos caminhos para a produção de sentidos manifestada nos textos.

#### **v) Impressões gerais**

Identificamos que, em geral, os alunos atenderam ao propósito comunicativo previsto para a produção, no entanto, os textos analisados nos permitem constatar empiricamente a urgência de adoção de novas abordagens a fim de conduzir a melhores resultados. Inferimos que propostas de trabalho que se encerram após uma única produção contribuem para que os alunos apresentem dificuldades que poderiam ter sido minimizadas se houvesse um trabalho



mais sistematizado e norteado pelas dificuldades e por meios de explorar atividades específicas que atendam às necessidades diagnosticadas.

Embora estivessem no 8º ano, os alunos ainda demonstraram extrema dificuldade em escrever textos que vão além da estrutura típica da narração, conforme apontamos nos tópicos anteriores. Tais problemas podem também se refletir na produção de diferentes gêneros da tipologia dissertativa.

Supomos que uma das consequências mais graves acarretada ao aluno é a precária formação individual e social, uma vez que o uso da linguagem não se presta apenas à comunicação, pois interagir por meio da linguagem contribui de modo preponderante para a formação de novas formas de ver a si mesmo e o mundo. Quando apontamos que poucos alunos escreveram textos, seja através dos diálogos ou não, que conduzam a críticas, também estamos, em associação, apontando dificuldades que eles têm para entender e se posicionar diante de situações críticas essenciais para suas vidas. Diante disso, reiteramos que precisamos direcionar o trabalho de modo a favorecer ao aluno novos olhares e novas oportunidades para o uso de diferentes linguagens e para a (re)construção de posicionamentos.

A análise feita até aqui nos indicou as habilidades e os problemas dos alunos para se envolverem na produção do gênero crônica. A fim de compreendermos quais estratégias podem interferir positivamente nos próximos resultados, exploraremos, a seguir, correntes teórico-metodológicas que nos ajudarão na busca por meios que nos instrumentalizem a desenvolver uma proposta que atenda, de fato, aos problemas identificados.

## **2 CAMINHOS TEÓRICOS: EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS**

Este capítulo destina-se a abordagens teóricas que fundamentam a produção da proposta de intervenção pedagógica. Primeiramente, apresentamos as considerações sobre a produção escrita, partimos da perspectiva teórica do ISD apresentados por Bronckart (2010; 2012), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010), evidenciando a partir desses estudos, aspectos essenciais ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos sujeitos. Seguimos com contribuições de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008) para fundamentarmos a exigência de que o ensino da língua seja intermediado pelos gêneros textuais. Apresentamos também estudos sobre estratégias de referenciação, a partir da revisão teórica proposta por Kock e Elias (2015), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014). Além de estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com orientações e reflexões sobre a SD. Enriquecemos a revisão teórica, também, através de contribuições da multimodalidade dadas por Natividade e Pimenta (2009), ao explorar as diferentes semioses envolvidas na produção de sentido, intencionamos propiciar aos aprendizes uma prática de produção dos gêneros crônica e colagem associada a uma percepção crítica e responsiva sobre o meio social.

Conforme já dissemos, a crônica e a colagem são os gêneros selecionados para nortear as práticas de leitura e escrita nesta pesquisa. Para tanto, aspectos de produção escrita serão explorados nas próximas seções, seguidos das contribuições dos estudos da multimodalidade para a construção dos sentidos a fim de oportunizarmos aos alunos estratégias de empoderamento social, uma vez que participar de situações em que há o real funcionamento da linguagem permeada por múltiplas semioses, confere autonomia aos sujeitos diante das escolhas do dizer.

### **2. 1 Operações de linguagem**

As considerações desta seção visam contribuir com o trabalho do professor diante da tarefa de ajudar os alunos a dominar melhor os gêneros textuais. Para tanto, discutiremos

abordagens do ISD que contribuem para formação das principais operações de escrita, fundamentais ao trabalho com produção escrita.

O saber-escrever constitui-se como um importante papel de socialização, pois situações diversas, escolares e extraescolares, exigem o uso dessa tecnologia. No entanto, de modo geral, a atividade de produzir textos é vista pelos alunos como tarefa das mais difíceis e inclui-se como um grande problema vivenciado na educação pública. Diante da importância e da complexidade que envolve essa tarefa, surgem vários questionamentos à prática do professor: Como ajudar os alunos a superar o medo e as dificuldades? Quais estratégias são mais eficazes? Mesmo com muitas turmas, como o professor deve intervir diante das dificuldades detectadas? A teoria nos mostra que as respostas a esses questionamentos são conquistadas de acordo com a utilização própria de cada texto, pois a didática da escrita envolve, principalmente, o contexto das práticas comunicativas. É a partir desse contexto, da função dos textos e da realidade dos aprendizes que se devem traçar os caminhos para o ensino-aprendizado da escrita.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), “a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra” os autores complementam ainda que “produzir um texto é expor uma imagem de si”. A partir dessas reflexões, os autores justificam o valor social e o empoderamento que surgem aos que ampliam as habilidades de escrita. Ao trabalhar com a produção textual, a escola não cumpre apenas com o currículo, mas oportuniza aos alunos a construção de sua própria imagem. Ao ler seus próprios textos, o aluno pode se reconhecer ou não nas histórias lidas ou nas ideias defendidas, concretizando, assim, um ensino que não se preocupa apenas em acumular conteúdos, que após serem transmitidos serão traduzidos em habilidades de escrita. Ao contrário, que o ensino-aprendizagem seja pautado na certeza de que a escrita é um processo e sua aprendizagem é sempre contínua.

Ampliar habilidades de escrita é uma das condições para a promoção social e profissional, portanto, deve ser um dos principais objetivos do ensino. Cabe à escola, mais especificamente aos professores de língua materna, oferecer aos alunos práticas comunicativas que exercitem tais habilidades, oportunizando estratégias necessárias à produção de textos significativos.

Ao considerarmos a elaboração de atividades, partimos do princípio de que dar ênfase a estudos que privilegiam a análise de frases e conteúdos gramaticais não representa êxito para a tarefa de ampliar habilidades de produção escrita. Devemos considerar o gênero textual como instrumento por excelência para a prática de produção, pois é por meio dele que nos

comunicamos. Nesse sentido, devemos dar ênfase às particularidades dos textos que variam de acordo com seu gênero. O fato do aluno produzir bem um gênero, não implica que produzirá bem outros. O conhecimento dessas particularidades permite que o professor trace metas e desenvolva atividades que contemplem as principais dificuldades do gênero trabalhado. A crônica, por exemplo, é um texto que exige habilidades com a linguagem subjetiva, através de recursos como exagero ou ironia, pois é a sutileza no contar que contribui para a riqueza desse gênero. Em sua produção, muitos alunos acabam por fazer textos mais próximos à notícia ou ao relato pessoal, por terem pouca habilidade para lidar com a linguagem subjetiva e literária. Já prevendo tais dificuldades, o professor pode elaborar atividades que auxiliem os aprendizes na identificação dessas características para que, direcionados pelos professores, eles próprios possam construir o modelo do gênero a ser produzido.

A fim de contribuir com o trabalho do professor na abordagem de textos, trazemos cinco operações importantes para a produção textual, sintetizadas por Dolz, Gagnon e Decâncio (2010) que constituem a base da análise dos textos na visão do ISD. Seguimos com a síntese dessas operações, i) a primeira operação diz respeito à escrita do texto de acordo com a situação de comunicação exigida, portanto, segundo os autores, o reconhecimento da proposta de produção aponta a necessidade de que o aluno tenha clareza sobre a tarefa que tem a realizar, sob pena de escrever apenas com o objetivo de preencher linhas para simplesmente ser avaliado. A importância dessa operação se justifica pelo fato de que cada uma das escolhas realizadas faz-se pela situação comunicativa, pois é ela que as direciona, reiteramos que é em função da situação prevista que o autor constrói ou se esforça para construir um texto que tenha coerência, que faça sentido no contexto.

Definida a situação, é necessário elaborar e organizar os conteúdos temáticos em função do gênero pretendido; ii) Dolz, Gagnon e Decâncio (2010, p. 25) esclarecem que a segunda operação compreende que “a escolha das informações exige uma pertinência interna, e o equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações é fruto da progressão temática”. Esta operação diz respeito, portanto, aos conhecimentos prévios que devem ser associados aos novos conhecimentos a fim de garantir a progressão temática. É imprescindível reconhecer a importância de enfatizar recursos linguísticos e até mesmo extralinguísticos<sup>8</sup> que

---

<sup>8</sup>Na crônica, por exemplo, o autor tem a possibilidade de iniciar o texto a partir do clímax, ou quebrar a expectativa do leitor, construindo desfechos inusitados. Essas possibilidades correspondem a recursos coesivos extralinguísticos que contribuem para enriquecer as produções. Além disso, todas as características próprias do gênero contribuem para garantir a coerência textual.

contribuem para manter a coesão interna do texto e que se prestam a estabelecer o elo condutor entre as partes que o constituem. É importante também destacar que as interações estabelecidas entre autor e leitor envolvem, também, a compreensão do papel social dos sujeitos envolvidos na produção de sentidos, pois as marcas linguísticas devem se adaptar em função de sua postura enunciativa.

Há quem defenda a ideia de que a leitura contribui para a formação do escritor, ou seja, quem lê muito se torna um bom escritor. No entanto, essa ideia é apenas parcialmente verdadeira, uma vez que a leitura só contribuirá para ampliar as habilidades de escrita, se o leitor mobilizar estratégias de inferências, selecionar e confrontar informações. Enfim, ser um leitor ativo que transforma a leitura em conhecimento de mundo. Dessa forma, a leitura pode ser uma ferramenta aliada à elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos. No trabalho que conduza ao saber-escrever, o professor precisa ficar atento e buscar estratégias que propiciem ao aluno-autor ampliar o conhecimento dos conteúdos temáticos desenvolvidos no texto. Pois segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 20), os conhecimentos de mundo, “sobre as situações de comunicação, sobre o escrito e até mesmo sobre a atividade de escrita, desempenham um papel na busca de informações e na compreensão dessas informações”; iii) a terceira operação diz respeito a formas de organizar o conteúdo, nomeada de planificação, refere-se a formas de organizar as partes do texto de acordo com as especificidades de cada gênero. A organização da planificação varia de acordo com o gênero. A crônica apresenta uma organização interna diferente da notícia, por exemplo, e reconhecer essa diversidade facilita ao escritor organizar o conteúdo de seu texto, principalmente, aos que estão se iniciando na aprendizagem sobre a organização da estrutura composicional do texto.

Os conhecimentos linguístico-discursivos relacionados aos gêneros também precisam estar envolvidos no processo de produção textual; iv) as marcas linguísticas como a pontuação, os parágrafos e os organizadores que contribuem para a segmentação e a conexão entre as partes constituem a quarta operação. Ainda segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), uma característica importante que envolve essa operação é a coesão nominal e verbal, que marca a relação entre as frases e dessas com o texto como um todo. Percebe-se em inúmeras produções escolares a dificuldade de relacionar as ideias desenvolvidas entre as frases. É comum que o professor escreva bilhetinhos, ao analisar o texto do aluno, avaliando a falta de coesão, mas essa orientação mostra-se insuficiente para que ele saiba identificar problemas em sua produção, pois essa é uma das marcas linguísticas que requer atividades específicas para seu

ensino. Ao explorar a quarta operação, o professor deve estar atento aos recursos da língua que são mais característicos do gênero em estudo e que contribuem para o processo de linearização característico de cada texto.

E por fim, v) a quinta operação “implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 27). Depois de um processo bem organizado, através de seqüências de atividades orientadas pelas operações anteriores, é previsível que o aluno tenha maiores condições de rever o seu texto e fazer intervenções a fim de melhorá-lo, uma vez que escrever é reescrever sempre, não apenas para alunos iniciantes, mas para todo aquele que escreve. As cinco operações são sistematizadas e ilustradas na figura abaixo.

**Figura 2** – Operações da produção textual



Fonte: Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 25.

Essas operações (FIG. 2) corroboram com as ideias propostas por Bronckart (2010) que são essenciais ao desenvolvimento de metodologias do ensino de produção escrita. Destacam-se, nos estudos do autor, estratégias que valorizam o domínio prático da língua pelo aluno, dando ênfase às diversas situações de comunicação que influenciam o processo de produção

textual. Os estudos de Bronckart também preveem a necessidade de assegurar a transição entre a língua de uso e o acesso à literatura, diversificando o ensino com novos gêneros de textos<sup>9</sup> e priorizando a construção da “arquitetura” dos textos.

Estratégias de ensino pautadas no modelo do gênero contribuem para o ensino da produção, pois concretizam atividades que permitem a compreensão de procedimentos linguísticos ou estilísticos particulares utilizados pelos grandes autores da literatura que poderão ser associados aos conhecimentos particulares de cada indivíduo a serem usados no momento da produção (BRONCKART, 2010).

A nosso ver, práticas de produção que se queiram autênticas e produtivas não podem se limitar à tradição de escrita escolar que, muitas vezes, pode ter o professor como único leitor e, leitor que objetiva unicamente atribuir uma nota. Antunes (2009, p. 47) ratifica a necessidade de não adotar práticas superficiais de ensino, quando diz que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir o que vai ser escrito”.

Ao adotar práticas de produção que favoreçam ao aluno assumir a postura de sujeito enunciador do seu próprio discurso, é possível vencer uma série de dificuldades vivenciadas pela escola no tocante ao ensino de produção escrita. Bronckart (2012) postula que há duas modalidades distintas em relação à abordagem da linguagem e seu funcionamento: abordagens centradas na unicidade da língua e as abordagens centradas nas diversidades textuais e nas relações que essas diversidades mantêm com seu contexto de produção.

A primeira, embora ainda seja muito comum nas atividades escolares, consiste em explorar a gramática de frases que pouco ou em nada contribui para desenvolver nos alunos competências de compreensão e de produção. Concordamos, pois, com Bronckart (2012, p. 85) quando ele diz que “de forma geral, a utilidade dos conhecimentos gramaticais tradicionais para o desenvolvimento da maestria textual não pôde ser demonstrada até hoje”. Novas práticas que deem prioridade ao ensino com variedade textual são utilizadas, portanto, para contribuir para o alcance da competência comunicativa sociodiscursiva.

A segunda abordagem valoriza “as produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito

---

<sup>9</sup>O autor evidencia a necessidade de que o ensino seja norteado por diversos gêneros, uma vez que o modelo tradicional se pautava em alguns textos narrativos para trabalhar a redação, ou de caráter argumentativo, para trabalhar a dissertação (BRONCKART, 2010).

diferentes” (BRONCKART, 2012, p. 69). Os textos são essas produções que permitem aos usuários da língua se comunicar. Essa ação será mais significativa à medida que os falantes ampliem sua competência diante de certas condições que são essenciais à produção de linguagem. Bronckart (2012) ratifica a importância de atividades escolares sistematizadas que favoreçam o ensino-aprendizagem de tal competência ao defender que as condições de emprego de unidades específicas de diferentes textos não são adquiridas nem precocemente, nem espontaneamente, precisam ser, portanto, ensinadas.

A fim de oferecer caminhos metodológicos que contribuam para o ensino sistematizado de elementos específicos dos gêneros, o ISD aponta para a necessidade de que os conhecimentos linguísticos estejam associados aos conhecimentos de mundo com estratégias que explorem a funcionalidade da língua. O aluno-produtor precisa ter autonomia para reconhecer condições externas de produção que pode ser a liberdade de escolha construída em associação a todo conhecimento adquirido por ele em contato com as leituras e vivências escolares e de mundo. Dessa forma, a produção textual refletirá a parte funcional da língua, em que o aluno pode, a partir de conhecimentos partilhados, dizer com autonomia, porque se envolveu no processo e reconhece a importância do que diz.

Uma das estratégias a serem exploradas a fim de ampliar as habilidades de escolhas do dizer será fundamentada em estudos da referenciação, para que o aluno possa ser orientado a refletir sobre a riqueza que há quando compreende que as escolhas linguísticas não são feitas ao acaso. Os meios significativos para anunciar ou deixar implícitas as expressões referenciais, contribuem para a articulação de todos os sentidos pretendidos no texto, conforme exploraremos a seguir.

## **2.2 Estratégias de referenciação a favor da produção de sentidos**

A referenciação configura-se como um dos itens indispensáveis ao processo sociocognitivo, pois se encontra no processo de conhecer (cognitivo) e nas experiências culturais (sociais). Como explicam Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), o dinamismo desse processo no trabalho pedagógico estimula os alunos a produzirem textos atentos aos aspectos cognitivos, no emprego de informações implícitas, fazendo-os reconhecer que os conhecimentos prévios e linguísticos são fundamentais para a intencionalidade do texto, pois



permite que o leitor reconheça posicionamentos do texto que estão implícitos, na compreensão de como o texto manipula a vida dos sujeitos. O trabalho com referenciação, na sala de aula, deve extrapolar, portanto, o plano linguístico, uma vez que estratégias de referenciação têm estreita relação entre objetos do mundo e ideias discursivas.

Para exemplificar essa relação, lembramos que a produção de sentidos é construída de modos diferentes a depender do contexto e das associações que são estabelecidas e retomadas pelos envolvidos na situação comunicativa. Reconhecer a natureza criativa que envolve a referenciação requer o uso de estratégias que fujam do modelo exclusivamente metalinguístico, em que a ênfase recai sobre a identificação de exemplos no texto, no ensino de nomenclaturas ou na análise de “[...] elos anafóricos entre uma forma nominal ou pronominal e seu antecedente no âmbito da sentença” (RONCARATI, 2010, p. 41). Entendemos esse processo como eficiente para a produção de sentidos quando a abordagem se pauta pelos aspectos discursivos, pelos efeitos de sentido pretendidos e possíveis (ou não) de serem retomados pelo leitor.

Koch e Elias (2015, p. 124) discutem referenciação como uma atividade discursiva, quando explicitam que “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e procede a escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido”. Visto dessa maneira, entendemos a referenciação como um processo que envolve a representação de objetos discursivos e não meramente linguísticos, uma vez que um mesmo objeto pode ser representado por expressões referenciais diferentes, cuja escolha não é neutra, mas feita a partir de uma intenção que determina o eixo argumentativo que conduz nosso discurso. Roncarati (2010, p. 61) acrescenta ainda que “o referente se torna, portanto, um objeto construído no/pelo discurso”.

Analisaremos a seguir, através da crônica *Licença, por favor*, algumas estratégias referenciais usadas para introduzir e retomar o personagem principal, a fim de exemplificar a relevância do processo de referenciação na recategorização do objeto discursivo e, conseqüentemente, na condução do eixo argumentativo pretendido, além de evidenciar o importante papel do leitor na reconstrução dos efeitos discursivos usados ao longo do texto.

### ***Licença, por favor***

(Fernando R. Fillol)

De camisa vermelha, calça branca, óculos escuros e cara de garotão de vinte anos, ele foi entrando por entre as pessoas que se comprimiam na fila enorme.

– Com licença, minha senhora... licença senhora.

– Calma aí, **ô moço**. A fila é lá atrás.

– Bem... é que eu...

– Não tem bem nem mal \_ protestou a senhora, se quiser consultar, tem que fazer como todo mundo: entrar na fila. Ou **o senhor** acha que é **mais bonito** que os outros?

– Não... não é isso... é que eu... \_ tentava explicar, **um pouco confuso, o garotão**.

É isso aí dona. Não deixa furar não \_ gritou um sujeito com cara de fome, o penúltimo da fila.

– Manda **o bonito** lá para trás! \_ emendou outro.

– Tudo certo, minha senhora, mas acontece que vou entrar. E se não deixarem passar, não vai haver consulta pra ninguém.

– Agora já é demais. O senhor está pensando o quê? Acha que é **o Papa? Presidente da República? Delegado? Rainha da Inglaterra? Técnico da Seleção?**

– Não... não... quem me dera! – respondeu rindo **o furão**. – Eu sou apenas **o médico** e, se os senhores e as senhoras permitirem, vou entrar nesta sala, trocar de roupa e começar a atender as consultas. Com licença, por favor...

Disponível em: <http://blogmelhorgestao.blogspot.com/2013/06/sequencia-didatica-vo-caiu-na-piscina.html>. Acesso em: 17 fev. 2019.

A crônica em análise apresenta um diálogo entre pessoas que estão em uma fila e, ao final do texto, descobrimos que elas aguardam por uma consulta médica. Um provável “furão” é introduzido no texto como “*cara de garotão de 20 anos*”, e é retomado com o uso do anafórico pronominal “*ele*”. Essa anáfora não acrescenta nova característica ao personagem, mas contribui para a progressão temática. A seguir, este personagem é recategorizado com a expressão nominal “*moço*”, expressão comum de ser usada quando não sabemos ou não queremos usar o nome próprio. Segue-se o texto, com uma das senhoras presentes na fila, na tentativa de mostrar polidez, referindo-se ao protagonista com a expressão nominal definida “*o senhor*”, mas esta mesma senhora o retoma com a expressão “*o mais bonito de todos*”, expressão que, com tom irônico, caracteriza a desaprovação que os presentes na fila demonstram ter pelo personagem.

É fácil resgatarmos em nossa memória discursiva que pessoas em uma fila tornam-se nervosas e, neste ambiente, a presença de alguém bem-vestido e com ar de tranquilidade contrasta com a “*cara de fome*” de um dos integrantes da fila. Construído o eixo argumentativo, os demais presentes na fila seguem recategorizando o protagonista com as anáforas diretas “*o*

*garotão*” e “*o bonitão*”, evidenciando de forma irônica, características de um personagem jovem, bonito, com trajes casuais, construindo a imagem de um típico cidadão que talvez se considere melhor que os outros e que, portanto, pretende infringir regras postuladas socialmente.

As expressões referenciais, assim, são incisivas para a progressão argumentativa. Observemos que no ápice das representações depreciativas do objeto discursivo em análise, julgam que o protagonista possa se sentir tão importante quanto “*o papa, o presidente da república, o delegado, a rainha da Inglaterra ou quanto o técnico da seleção*”. Embora sejam diferentes, as expressões nominais se enquadram no propósito de mostrar que o personagem não é tão importante quanto julga ser. O conflito é desfeito quando, enfim, o personagem consegue se apresentar e diante de tantos nomes ilustres aos quais foi comparado, se define ironicamente como “*apenas o médico*”.

Seguem as expressões referenciais usadas para recategorizar o personagem principal, formando uma cadeia referencial: “*cara de garotão de 20 anos*”; “*ele*”; “*moço*”; “*o senhor*”; “*mais bonito que os outros*”; “*o garotão*”; “*o bonitão*”; “*o senhor*”; “*o papa, o presidente da república, o delegado, a rainha da Inglaterra ou o técnico da seleção*”; “*o furão*”; “*apenas o médico*”. Constatamos, através desses exemplos, a tendência de evolução de diferentes expressões referenciais para recategorizar o mesmo objeto de discurso. Assim, através de anáforas diretas, o objeto discursivo é recategorizado pelo “*acréscimo de novas informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto*” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO 2014, p. 63).

A análise feita serve ao propósito de evidenciar o quão rica pode ser a escolha das expressões referenciais. Na sala de aula, a partilha de ideias pode ser uma estratégia que contribui para que o entendimento de um aluno ajude os outros, numa troca constante que deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem.

Ao explicitarmos diferentes meios para introdução referencial e/ou de cadeias referenciais, podemos suscitar, em nossos alunos, caminhos linguísticos e discursivos que anunciem seu posicionamento, como um valioso recurso para direcionar os propósitos enunciativos previstos para a produção de sentido do gênero crônica. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) analisam que a representação mental dos referentes nem sempre é convertida em expressões referenciais. Muitas vezes o sentido do referente é construído através da articulação de uma série de conhecimentos gerais ou específicos e de estereótipos culturais.

A quebra de expectativa pode ser um dos meios usados para retomar referentes sem que esses estejam explícitos no texto. Propiciar aos alunos atividades que explorem esse recurso é mais uma estratégia de referenciação a favor da ampliação das habilidades de sutilezas na escrita, essenciais à escrita da crônica.

Notamos que a referenciação é um recurso que precisa ser explorado a fim de direcionar as escolhas do dizer, de modo a enriquecer o processo de interação entre autor e leitor pela construção de objetos de discursos. Além disso, a matriz de referência do SIMAVE<sup>10</sup> contempla descritores que objetivam contribuir para o estabelecimento da coesão, entre elementos linguísticos textuais. Os descritores indicados são:

- D11 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
  - D12 Estabelecer a relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
  - D15 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
- (MINAS GERAIS, 2015, p. 27)

Sabe-se que as escolhas referenciais conduzem à progressão temática, sendo, portanto, fundamental na pertinência argumentativa construída ao longo do texto. Saber reconhecê-las contribui para a compreensão dos sentidos nos textos lidos e saber usá-las é um recurso positivo e determinante na formação da competência produtora. Dessa forma, os alunos poderão lançar mão de uma linguagem cheia de significados para associar as ideias da crônica, característica essa que é essencial à produção do gênero.

Essa abordagem permite a realização de um trabalho que não se preocupa apenas em cumprir com o currículo, vai além, ao trazer para a sala de aula atividades que envolvam a parte funcional da língua a favor da ampliação das capacidades languageiras dos aprendizes.

As escolhas linguísticas referem-se a qualquer meio semiótico capaz de produzir sentidos. Na próxima seção, fundamentaremos a importância e a necessidade do uso de diferentes linguagens para articular as ideias e sentidos pretendidos no texto.

---

<sup>10</sup> “O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública foi criado em 2000, é um programa que visa diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade”. Disponível em: [http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM\\_PROEB\\_AE\\_VOL1\\_2011.pdf](http://www.simave.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/BOLETIM_PROEB_AE_VOL1_2011.pdf). Acesso em: 12 ago. 2018.

### 2.3 A força das imagens na arte da colagem

A comunicação humana sempre envolveu diferentes linguagens. Quando falamos, associamos vários recursos como tom de voz, expressão facial, gestos e até mesmo o silêncio comunica algo. Na escrita, os diferentes formatos e cores de letras, a posição destas no papel e o lugar onde o texto é encontrado compõem o significado geral dos textos. Essa concepção de imagem no texto sempre existiu, mas é indiscutível que as novas tecnologias trazem consigo inovação e novas exigências na formulação e processamento da comunicação no momento de elaboração textual. Diante disso, reconhecemos a influência das tecnologias da informação para o surgimento de novos gêneros textuais, mas corroboramos com Marcurschi (2010, p. 20), quando este esclarece que “não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”. O amplo acesso às tecnologias da informação é uma realidade que se reflete e interfere no modo como as informações são processadas, pois seus vários tipos de semioses modificam e recriam os gêneros textuais, estabelecendo novas características e propósitos aos gêneros já existentes.

Valorizar a linguagem visual, portanto, não tem o simples papel de chamar a atenção do leitor ou de enfeitar o texto, pode sim, ser mais um recurso usado pela escola para relacionar práticas escolares à realidade dos alunos. Se esses textos com vários recursos semióticos, chamados de multimodais, são tão presentes no dia a dia, é essencial que sejam explorados também na sala de aula. Dionísio e Vasconcelos (2013, p.21) explicam que textos multimodais são “construídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos faciais, etc”.

A teoria que estuda esse fenômeno chama-se multimodalidade e emerge da Semiótica Social, cujos estudos centram-se no processo de produção do signo. Nesse sentido, o significante e o significado vão sempre depender do contexto de comunicação para a construção do sentido, pois o signo é motivado pelos objetivos e pelos envolvidos em cada ação de linguagem. Nessa abordagem, o significado é produzido em usos e contextos específicos. Natividade e Pimenta (2009, p. 22) asseveram que a noção de escolha é fundamental nesse processo, pois “quem gera um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer comunicar”. Embora essa escolha seja individual, ela é fruto das experiências que são acumuladas ao longo das vivências de cada um.

Partindo desse pressuposto teórico, objetivamos oferecer aos alunos oportunidades de refletir sobre usos linguageiros, ampliando formas de acioná-los a favor da construção dos sentidos. Além de incentivá-los a lançar mão dos vários recursos semióticos que são presentes em situações extraescolares, para que possam fazer escolhas mais significativas na produção e na interpretação de sentidos. Por isso, é interessante o desenvolvimento de aulas de leitura que enfatizem o produto de nossas escolhas como sendo mais que a mensagem ou a transmissão de conhecimentos, uma vez que as diferentes linguagens não se prestam apenas à comunicação, mas principalmente à construção dos sujeitos.

É importante entendermos a influência de nossas interações discursivas com o mundo no processo de produção de sentidos a partir de dois níveis, nos quais a Semiótica Social se fundamenta: a representação e a comunicação. A partir de estudos de Kress e Van Leeuwen, Natividade e Pimenta (2009) esclarecem que no nível da representação, o processo de produção é considerado o resultado de nossa história cultural, social e psicológica. As autoras acrescentam ainda que as escolhas para representar os sentidos pretendidos pelo sujeito são fruto das opções que ele possui e do que ele considera ser o melhor, mais pertinente para aquele contexto. O outro nível, a comunicação, complementa o primeiro, uma vez que, se a escolha de uma representação é feita a partir do que o sujeito considera mais apto e mais plausível, seu principal objetivo é que a mensagem seja entendida naquele contexto. Destarte, no nível da comunicação, produtor e interpretante mantém uma relação dialógica no ir e vir da produção de significados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

Reconhecer que esses dois níveis estão “envolvidos na semiose humana é o que permite delinear a agenda da multimodalidade, na qual o foco se direciona para as práticas e usos dos recursos semióticos envolvidos na produção do significado” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2009, p. 25). Assim, estratégias de ensino que abordam estudos da multimodalidade devem valorizar não só o produto da interação social, mas os vários recursos semióticos que podem ser explorados para a produção de sentido. Pois, segundo Natividade e Pimenta (2009, p. 26) a multimodalidade se “interessa em investigar “o quê”, “com qual modo” e “como” o significado foi elaborado, pois todos estes níveis contribuem para sua articulação e interpretação”.

Como um espaço privilegiado de institucionalização do saber, cabe à escola a tarefa de relacionar o conhecimento escolarizado às diversas formas representacionais e comunicacionais que são construídas e acumuladas ao longo das vivências dos aprendizes. A escola, portanto, não pode ignorar essa realidade. É imperioso que o processo de ensino-aprendizagem ofertado

aconteça pelo uso de múltiplas linguagens que circulam e são amplamente exploradas no dia a dia dos aprendizes, seja no seio familiar, círculo de amigos, instituições religiosas ou no ambiente de trabalho.

A fim de oferecer ao aluno uma nova forma de expressão e de interação para produzir e compartilhar escolhas que serão manifestadas em múltiplas linguagens, o gênero colagem é um importante aliado, pois a interpretação e elaboração desse gênero podem desenvolver habilidades como ampliação da visão de mundo, a criticidade e a importância de cada um como ser que se reconhece no corpo social. A formação e a criatividade do aluno podem ser estimuladas através do contato com esse tipo de texto que oferece o contato com diferentes modos semióticos. Além disso, a análise e produção da colagem constituem-se como mais um meio de contribuir para que o aluno não faça leituras intuitivas sobre as imagens que estão presentes em seu dia a dia, oportunizando experiências de olhar, falar, ler e manifestar ideias em seu sentido mais amplo.

Para conceituar a prática da colagem, Bernardo (2012), em sua dissertação de mestrado, faz uma tradução livre da palavra colagem, definindo-a tanto para a técnica quanto para o resultado de um trabalho que inclui pedaços de papéis, fotografias, tecidos, entre outros materiais, arranjados em uma superfície de suporte. A colagem pode ainda incluir outras mídias, como pintura e desenho, além de elementos tridimensionais<sup>11</sup>.

Na intervenção em sala de aula, durante a exploração de colagens de artistas consagrados, bem como em suas próprias produções, os alunos precisam se atentar para o fato de que o entendimento da obra está além da leitura isolada do significado de cada elemento. É preciso procurar o significado da relação existente entre eles, para que as imagens não sejam trabalhadas apenas como forma de distração, mas possam contribuir para a produção de sentidos, fugindo de atividades superficiais que valorizem apenas o que está explícito no interior do texto escrito.

Como já dissemos, colagens combinam recortes de jornais, textos, pinturas, botões, figurinhas infantis, tecidos e uso de quaisquer objetos que juntos possam formar uma imagem carregada de significados. Como o mundo é visual, as diferentes semioses estão impregnadas em nosso dia a dia, tornando, assim, imperativo que a escola dialogue com diferentes linguagens como fontes criativas na produção de sentido emanado pela interação entre os sujeitos. Assim, podemos analisar e refletir sobre as escolhas imagéticas que formam um todo constituído por

---

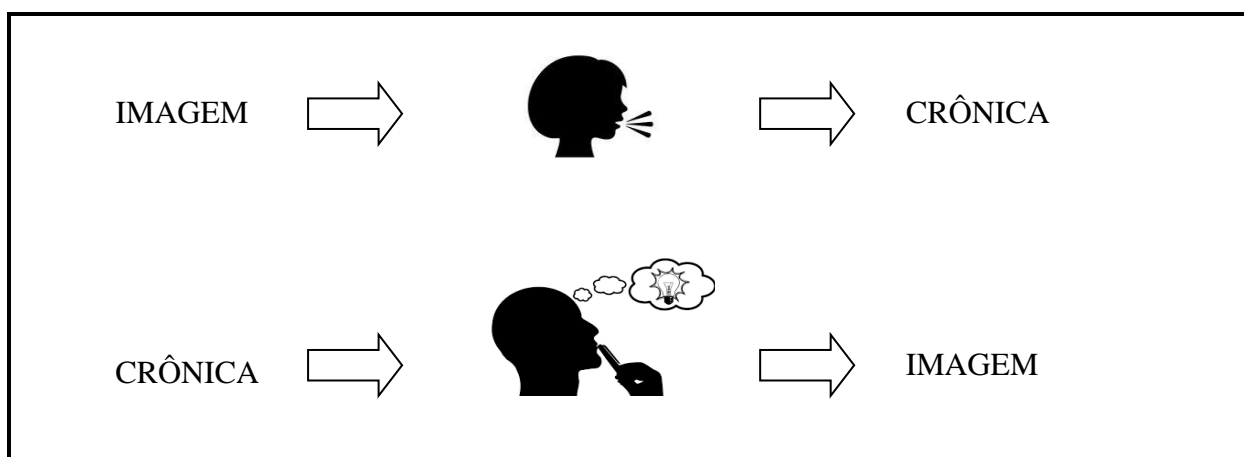
<sup>11</sup> A pesquisadora buscou no dicionário Tate Gallery o significado que adotou em sua pesquisa.

colagens analógicas ou digitais, compreendendo o que há por trás das escolhas de cada signo. Espera-se que, inserido nesse contexto, possa o aluno também expor suas ideias em textos de própria autoria, usando vários recursos semióticos.

Na contemporaneidade, a internet tem contribuído para a viralização dessa arte. Colagens do artista britânico Joe Webb<sup>12</sup>, por exemplo, dentre outros, são compartilhadas por milhares de pessoas. Seus trabalhos misturam recortes de diferentes imagens para transmitir uma mensagem de cunho social, político, cultural ou sentimental. Há imagens que exploram um clima onírico, nostálgico ou melancólico, e que são capazes de despertar sensações em quem as aprecia.

Defendemos a importância de que os vários recursos semióticos utilizados para a produção de sentido nas imagens estejam presentes nas aulas de LP, oportunizando aos alunos usar a linguagem verbal e não verbal para expressar suas impressões e percepções críticas. Os recursos imagéticos se integram às atividades textuais como elementos de análise, reflexão e inspiração para a retextualização das histórias, com o uso de novos recursos e de novas semioses na produção de sentidos. A figura a seguir ilustra como podemos valorizar a imagem a serviço da produção de sentidos, tal como adotamos em nossa pesquisa.

**Figura 3** – Imagem como recurso para produção de sentidos



Fonte: Elaboração própria.

A figura 3 representa o percurso e o valor dado às imagens e à diversidade de recursos semióticos usados a favor da produção de sentidos. Por acreditarmos nas inúmeras

<sup>12</sup>O artista mora e trabalha no Reino Unido, em suas colagens produz imagens surreais utilizando-se apenas de revistas antigas. Todas as colagens são feitas à mão, sem uso de Photoshop para manipulação.



possibilidades de significação que podem surgir quando oportunizamos aos alunos a análise de textos constituídos por diferentes semioses, partimos da exploração de recursos imagéticos para suscitar ideias. Ao serem partilhadas entre os colegas, essas ideias contribuíram para estimular a produção de crônicas que pudessem contemplar, de fato, a inserção de vozes autorais dos aprendizes. O inverso também se configurou como valiosa estratégia a dinamizar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, em que os alunos, após refletir sobre suas próprias produções ou sobre as produções dos colegas, puderam retextualizar as histórias através de diferentes linguagens.

Diversas semioses constituem os gêneros textuais/discursivos, estão presentes de diferentes modos e se prestam a funções específicas na estruturação do texto. Entender como diferentes recursos semióticos funcionam e se articulam na composição dos textos é essencial para a produção significativa de sentidos, que se diversificam a depender de cada gênero.

A seguir, apresentaremos algumas categorias da Gramática do *Design* Visual que contribuem para a ampliação da leitura significativa de textos multimodais.

#### **2.4 Leitura e produção de imagens também se ensinam**

É inquestionável o quanto as diferentes semioses se envolvem na produção de sentido. Diante disso, existe a real necessidade de se apresentar aos alunos meios sistematizados que contribuam para um entendimento mais amplo da leitura de textos multimodais. As funções da gramática sistêmico funcional (GSF) cujo foco de análise é a linguagem verbal propostas por Halliday e Matthiessen (2004) serviram de suporte para Kress e Van Leeuwen (2006) expandirem essas funções e nos apresentarem a gramática do *design* visual (GDV). Trata-se de gramática elaborada a partir das regularidades da comunicação imagética, não deve ser aplicada como um conjunto de normas que compõem a descrição de imagens. Ao contrário, a GDV se baseia em ocorrências regulares de significados em imagens ao longo da história ocidental e apresenta como as regularidades nas imagens podem contribuir para ampliar as reflexões sobre os processos sociais e estruturas de poder (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, apud LIRA, 2016).

Essa gramática considera que a forma de organizar os recursos visuais interfere na produção de sentidos e se presta aos diferentes propósitos comunicativos. A multimodalidade que sempre esteve presente na linguagem humana passa a ser analisada de forma sistematizada,

pois através de categorias de análise propostas pela GDV podemos fazer leituras mais significativas das imagens. Segundo Lira (2016), o objetivo desta gramática é oferecer uma metodologia adequada à análise de textos multimodais. Conforme já reconhecemos, as diferentes semioses estão presentes no dia a dia da sociedade, mas o ambiente escolar ainda é carente de abordagens que considerem as implicações das imagens na produção de sentidos. Lira (2016, p. 60) também reconhece esta realidade ao explicitar que “as escolas ainda não incluíram em suas práticas o desenvolvimento da habilidade de leitura e dos elementos visuais que compõem os textos de forma eficiente”.

Ao inserir as colagens em nosso trabalho, objetivamos dar um passo na direção de preencher esta lacuna e oferecer condições para que os alunos usem os diversos recursos semióticos a favor da produção significativa de textos imagéticos. Defendemos que esta produção precisa ser orientada através de sugestões e de intervenção, ou seja, não se trata de momento de fazer análise ou produção livre, uma vez que, assim como nas produções verbais, podemos direcionar, ampliar o modo de percepção e, assim, ensinar a fazer leitura e produção de imagens.

Na GSF, Halliday analisa a produção de significados a partir de três metafunções linguísticas: ideacional, interpessoal e textual. Kress e Van Leeuwen (2006), ao propor a GDV, adaptaram essas três metafunções, surgindo assim os significados: representacional, interacional e composicional.

A seguir, descreveremos brevemente algumas categorias de análise da GDV que julgamos ser mais pertinentes ao nosso objetivo de ensinar os alunos a fazer leituras mais significativas de textos multimodais, principalmente do gênero colagem. Acreditamos poder oferecer condições para que eles façam análises mais produtivas dos sentidos que as imagens oferecem.

#### i) Representações narrativas (do significado representacional)

Nos textos multimodais, os vetores<sup>13</sup> são responsáveis pela ação representada pela imagem. Lira (2016, p. 60) esclarece que “diferentes tipos de processos narrativos podem ser

---

<sup>13</sup>Lira (2016, p. 60) define os vetores como algo responsável por indicar as direções de ações dos participantes representados. Esses podem ser uma linha do olhar ou de outro membro do corpo e servem para direcionar o desdobramento de ações e eventos, processos, por exemplo, de mudança ou disposições transitórias espaciais.

distinguidos com base nos tipos de vetores, na quantidade e na qualidade dos participantes envolvidos”, surgindo, assim, diferentes tipos de processos narrativos.

Os processos de ação narrativos se dividem em: ação não-transacional, ação transacional e bidirecional. Interessa-nos o processo de ação transacional por apresentar acontecimentos do mundo material que podem ser relevantes na produção de sentido das colagens.

Ação transacional – processo caracterizado pela presença de dois ou mais participantes, se define por meio de pelo menos um personagem ator e o outro a meta, que é a quem ou a que se dirige o objetivo. A figura 4 exemplifica esse processo. O olhar da mulher funciona como um vetor direcionado ao celular em que há a imagem de um cantor famoso estabelecendo uma interação entre os participantes de forma transacional. Nessa imagem, podemos refletir sobre a sedução proporcionada pelas tecnologias em geral que distanciam o olhar da sociedade para os reais problemas sociais. Ao fundo, uma imagem desoladora não chama a atenção da participante representada (PR) mostrando que o entretenimento é mais envolvente do que os problemas sociais. Avaliamos, portanto, que a colagem é mais um gênero textual/discursivo que pode narrar histórias que, carregadas de implícitos, podem conduzir a reflexões.

**Figura 4** – Exemplo de ação transacional



[https://www.contioura.com/content/uploads/2016/08/joe-webb\\_10](https://www.contioura.com/content/uploads/2016/08/joe-webb_10)

## ii) Participantes representados e interativos (Significado interacional)

Nos textos multimodais, podemos distinguir os participantes envolvidos no processo de ação e interação pela função desempenhada por eles. Lira, (2016, p. 59) a partir de estudos de Kress e Van Leeuwen, define os participantes interativos (PI) como aqueles “envolvidos no ato de comunicação”. A pesquisadora acrescenta ainda que são estes quem “falam e ouvem ou escrevem e leem, criam imagens ou as visualizam, portanto, se comunicam através de imagens, como produtores e receptores”. Já os participantes representados (PR) “são aqueles que constituem o tema da comunicação, ou seja, pessoas, lugares e coisas representadas na e pela fala, escrita ou imagem. São os participantes sobre quem ou o quê se fala, escreve ou produz imagens” (LIRA, 2016, p. 59).

Os participantes representados e os interativos se relacionam de três diferentes modos: relação entre os participantes da imagem entre si; entre os que observam a imagem e os que são representados na imagem; entre os que observam a imagem e os que produziram a imagem. Entendemos que mostrar aos alunos essas possibilidades de interação entre diferentes participantes confere aos aprendizes novas possibilidades de produzir sentidos nas leituras de imagens através de questionamentos que os ajudem a refletir sobre as vozes de cada participante envolvido no texto. O que a relação entre os participantes representados na imagem entre si pode dizer aos participantes que interagem com a imagem? O que o produtor pretende mostrar?

A análise da interação entre os participantes está estreitamente ligada a três aspectos: o olhar, a perspectiva e o enquadramento. Em nosso trabalho, interessa-nos os efeitos de sentido provocados pelo olhar que pode ser de demanda ou de oferta.

a) o olhar de demanda é encontrado em imagens em que o PR olha diretamente para o leitor, buscando criar um vínculo direto entre os participantes representados e os participantes interativos. O olhar funciona como um vetor, em que o PR direciona um convite ou um apelo ao PI, havendo assim uma maior interação entre os participantes (LIRA, 2016), como mostra a figura 5.

**Figura 5** – Exemplo de olhar de oferta

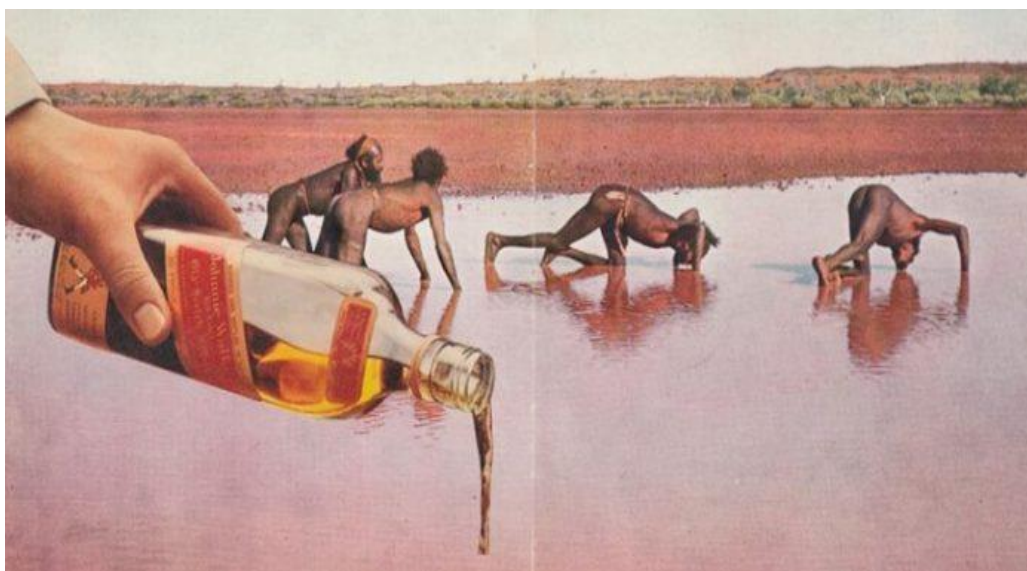


Fonte: <https://www.revistacircuito.com/wp-content/uploads/2016/07/21972>

Na figura 5, o olhar da mulher direcionado ao leitor funciona como um vetor e contribui para aproximar os participantes envolvidos no texto. Neste texto, a PR convida o PI a se envolver na nova paisagem, no novo ambiente que ela cria, apagando, assim, o cenário de pobreza evidenciado na imagem à esquerda. Através da leitura da colagem, podemos refletir sobre relações de desigualdade social, diversificando a linguagem envolvida na produção e na recepção dos sentidos pretendidos.

b) o olhar de oferta é encontrado em imagens em que o leitor não é o objeto do olhar, o texto “oferece os PR aos leitores como elementos de informação ou objetos de contemplação, como se o texto fosse uma vitrine, o que não exige resposta social imaginária” (LIRA, 2016, p. 66). A figura 6 exemplifica o olhar de oferta, nesta colagem, somos convidadas a contemplar a imagem em que mais uma vez a temática da desigualdade social se evidencia. A mão e a garrafa em primeiro plano retratam o luxo de alguns enquanto a análise da imagem ao fundo nos remete a situação em que, para muitos, ainda há falta de água até mesmo para beber. Somos convidados, neste texto, a contemplar a imagem e refletir sobre a temática proposta.

**Figura 6** – Exemplo de olhar de demanda



Fonte: <https://www.revistacircuito.com/wp-content/uploads/2016/07/Joe-Webb>.

iii) Significado composicional (valor da informação) dado e novo; ideal e real

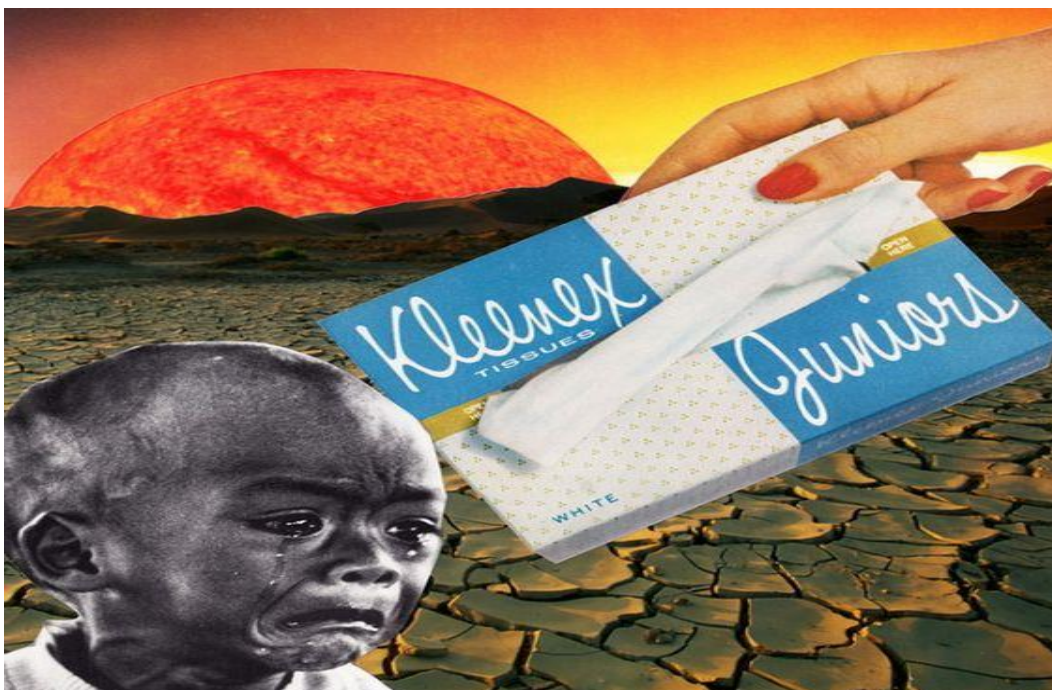
O significado composicional relaciona-se ao local em que os PR ocupam na imagem. Através dessa categoria, podemos ensinar aos alunos que a posição dos elementos que compõem a imagem não é aleatória e podem, portanto, contribuir para a produção de sentidos.

Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), se os elementos estão à esquerda ou à direita, poderemos analisar o valor do dado e do novo. Assim como na maioria dos textos em que há linguagem verbal, a leitura acontece da esquerda para a direita. Seguindo esta característica, os elementos que se posicionam à esquerda funcionam como o ponto de partida para a mensagem e representam o que é “dado”, ou seja, a informação já conhecida. Continuando a leitura da imagem, à direita, temos o que na GDV corresponde ao “novo” e representa o que pode ser aprendido, a informação inédita, merece, portanto, maior atenção (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Os elementos que ocupam o topo costumam se relacionar com o sonho, a promessa, chamado de “ideal”. Na base, é comum aparecer o que corresponde ao “real”, ao prático e à informação (LIRA, 2016).

Essas categorias podem propiciar reflexões sobre os valores sociais que estão sendo propagados nos textos, de forma a não aceitá-los antes de reflexões, formulando, assim, seus próprios conceitos e ampliando as habilidades de se fazer leituras, exercendo com maior eficiência o papel de leitor que interage com as imagens e cria novos sentidos aos textos.

A seguir, faremos a análise de colagens usando as categorias da GDV, como sugestão de aula de leitura.

**Figura 7** – Exemplo de colagem que aborda a miséria



Fonte: <https://www.pinterest.es/pin/560838959832053288/>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Na imagem da figura 7, há uma representação narrativa, em que a mão situada no topo da imagem funciona como o vetor e estabelece uma interação entre os PR, construindo uma ação transacional entre a criança e a pessoa que lhe estende o lenço. No significado interacional, conforme apontamos, podemos analisar a relação que se estabelece entre os PR. Há também a relação entre os participantes (PI e PR). No caso deste trabalho, como a interpretação do texto foi feita em sala de aula, os leitores, que constroem sentidos a partir dos participantes que estão na imagem, são os alunos e a professora que contemplam o olhar sofrido da criança e fazem inferências quanto as prováveis causas que trazem o sofrimento, além de associar o significado de demais partes que se envolvem na construção do texto.

Além disso, inferimos sentido a partir da posição que as imagens ocupam. A criança que está à esquerda representa o que é dado, ou seja, a informação que já conhecemos (de onde devemos iniciar a leitura do texto), já o que está à direita, corresponde à informação nova (o lenço de papel oferecido). Portanto, partimos do que está à esquerda, a figura central da criança negra, pobre, com um olhar perdido, carregada de sofrimento, associando-se ao solo que

também denota pobreza, aridez e sofrimento. Esses elementos contrastam-se com a informação nova que temos à direita: a mão branca, bem cuidada, que indica ajuda ao oferecer paradoxalmente lenços brancos e limpos a uma criança que carece, provavelmente, de elementos básicos à vida, como água e comida. Isso leva o leitor-observador a refletir se pequenos gestos ou atitudes artificiais são suficientes para limpar as lágrimas e se pode contribuir, de fato, para a diminuição das desigualdades sociais.

O que se localiza no topo da imagem, geralmente, corresponde ao ideal, ao sonho. No texto em análise, podemos associar que é a imagem do pôr do sol, localizado na parte superior, em suas cores vibrantes, que evidencia sinal de esperança para uma imagem tão desoladora, pois ele anuncia que o sol “nasce para todos”, revelando haver esperança, ainda que não indique qual.

O texto acima exemplifica claramente a riqueza a ser explorada em cada parte, em cada detalhe que se une e forma um todo carregado de significados. A análise verbal que fizemos do texto não pode substituir a riqueza da imagem em si, isso justifica, mais uma vez, a necessidade de oferecermos aos alunos o contato com diferentes linguagens. A figura 8 veicula outra possibilidade de leitura com textos não verbais.

**Figura 8**–Colagem *Antes da guerra*



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/857443216528012444/>. Acesso em: 15 jul. 2018.



A colagem acima intitulada *Antes da guerra* é outro exemplo de representação narrativa. Os dedos que seguram cuidadosamente os óculos à esquerda e em primeiro plano representam a informação dada (conhecida) e funcionam como um vetor: eles direcionam nosso olhar para os PR que estabelecem relação entre si. No significado interacional, a imagem remete a uma relação de gozo, harmonia e tranquilidade existente entre os participantes da imagem. Esses nos enviam um olhar distante de oferta, pois nós, participantes interativos, não temos um vínculo maior com os PR, apenas os contemplamos. À direita e em segundo plano, temos a informação nova, um cenário que contrasta com a imagem refletida nos óculos. Relacionando as partes do texto, associamos que a imagem ao fundo corresponde ao período depois da guerra, pois revela ausência de vida humana, destruição, sujeira e desolação. Na composição do texto, o contraste entre o dado e o novo pode chocar o leitor, levando-o a pensar sobre as consequências da guerra.

Essas colagens indicam a possibilidade de promover momentos de reflexão que conduzam o aprendiz a ler além do escrito e enxergar além da imagem, fazendo com que as atividades de leitura e escrita despertem a capacidade crítica dos alunos. Através da análise de colagens e dos momentos de interação partilhados na sala de aula é possível ampliar a visão do aluno sobre o significado da leitura, bem como sobre problemas sociais de ordens diversas, não apenas para reconhecer que eles existem, mas principalmente para reconhecer a necessidade de superá-los. O diálogo, a palavra, o reconhecimento do problema é um passo inicial.

Apresentaremos a seguir, o conceito de gênero, assim como refletiremos sobre a importância de nortear o processo de ensino-aprendizagem em torno dos usos sociais permeados pelas diversas linguagens.

## **2.5 Gêneros textuais: usos sociais da linguagem**

A partir do conceito de gênero textual, justificaremos a fundamentação teórica deste trabalho em torno do uso social da linguagem.

Ao fazer referência à utilização da língua, Bakhtin (2011) afirma que ela se materializa por meio de “[...] enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261) e que:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Fica claro que os gêneros são enunciados relativamente estáveis, devido à sua marca histórica e social relacionada a contextos interacionais, possuem características próprias, são flexíveis, estreitamente dependentes do sujeito e do contexto de produção e caracterizados por três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Bakhtin postula que a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.

Bakhtin acrescenta ainda a importância do conhecimento acerca do enunciado e dos diversos gêneros do discurso ao associar a estreita relação entre a língua e a vida quando diz que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265). Eis, portanto a riqueza dos gêneros e seu valor como objeto de estudo que, ao trazer para o ambiente escolar práticas vivenciadas em outros campos da esfera social, ultrapassa os objetivos de trabalhar aspectos da comunicação humana, mais que isso, integra o objeto de estudo escolar à formação humana.

Essa fundamental importância que o uso da linguagem opera na formação do indivíduo confere a necessidade de um trabalho contextual e discursivo que considere os efeitos de sentido no uso dos gêneros textuais, indo além da estrutura do texto. Dessa forma, convém conceituar texto e discurso. Segundo Marcuschi (2008),

a tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos (MARCUSCHI, 2008, p. 58).

Esses conceitos corroboram com as ideias defendidas por Bakhtin, quando este reafirma que “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós” (BAKHTIN, 2011, p. 292). Portanto, às palavras e aos textos, só podem ser atribuídos sentidos no uso vivo da língua.

Construímos significados nas situações práticas da comunicação, ou seja, é na vivência que moldamos o nosso discurso em formas de gênero. Bakhtin aponta a necessidade de dominar bem os gêneros a fim de empregá-los com segurança ao refletir que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, precisamente, porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas” (BAKHTIN, 2001, p. 284). Reiteramos que o conhecimento dos elementos que compõem os gêneros, como o conteúdo temático, o estilo ou a construção composicional ampliam as possibilidades de usá-lo, pois segundo Bakhtin (2011):

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos a nossa individualidade (onde isso é possível), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Entendemos que o domínio dos gêneros só acontece a partir de um ensino pautado em estratégias que tragam para o espaço escolar a linguagem viva, que faça parte da real necessidade dos alunos em interagir, estratégias que conduzam, portanto, a situações comunicativas que não sejam uma mera simulação de usos da linguagem, mas que possam ser instrumento de (re) construção da formação individual, social e cultural dos sujeitos. As contribuições do ISD têm muito a acrescentar para que possamos romper com estratégias que artificializam o ensino, ao se preocupar meramente com a classificação de gêneros textuais.

Para nortear nosso trabalho em análise dos gêneros textuais e posterior elaboração de atividades didáticas para a construção de uma SD, exploramos a base teórico-metodológica do ISD que se inscreve no Interacionismo Social de Vigotski e aprofunda nas atividades sociais, no contexto social em que os gêneros textuais se constituem, portanto, fundamenta-se na dialética que há entre atividade social e linguagem (BRONCKART, 2012). Nessa perspectiva, o ISD destaca as condições externas de toda produção de linguagem e o seu resultado envolve as representações disponíveis no contexto físico e socio subjetivo do agente-produtor. Dessa forma, a linguagem não se presta apenas à comunicação, muito mais do que isso, ela se constitui como uma ponte entre o conhecimento social e a formação do individual.

Consideramos, portanto, a importância da dualidade entre o social e o individual. O sujeito, ao utilizar a linguagem, exerce papel importante na comunicação, pois possui uma margem de liberdade para fazer escolhas. Por outro lado, a utilização da linguagem também será influenciada por outras vivências elaboradas pelas gerações anteriores e pelos

contemporâneos. A esse respeito, Bronckart (2012, p. 338) conclui que a “concepção de uma dialética permanente entre as restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de decisão sincrônica de um agente” caracteriza mais claramente o interacionismo sociodiscursivo. Juntamente com Zani, (2018, p. 27) acrescentamos ainda que essa corrente leva em conta que “os processos de socialização e os processos de formação das pessoas constituem em aspectos indissociáveis do desenvolvimento humano. Desenvolvimento este que integra numerosas dimensões (a cognitiva, a afetiva, a social, etc)”.

Conceber o gênero textual numa visão sociointeracionista é relacionar todos os sujeitos envolvidos no processo de enunciação. É oferecer condições para que o aluno-leitor assuma seu importante papel na reconstrução do sentido dos textos, objetivo essencial a ser alcançado, mas que se torna difícil, quando estes não se veem engajados no processo de manifestação da linguagem. Os gêneros textuais assumem, portanto, o papel de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, quando são considerados “[...] uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

## **2.6 Modelo didático do gênero crônica como norteador da sequência didática**

Para iniciarmos esta seção, começamos pela caracterização do gênero crônica e trazemos algumas análises que nos ajudam a justificar nossa escolha pelo gênero neste trabalho. Além de reflexões e estudos sobre particularidades da crônica a fim de melhor entendermos as dimensões ensináveis deste gênero e construirmos, através destes estudos, nosso próprio MDG.

### **2.6.1 Crônica: a ficção com certidão de verdade**

Os PCN (Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental) regulamentam que os currículos escolares contemplem textos que explorem a reflexão crítica, bem como o exercício de formas de pensamento mais elaboradas (BRASIL, 1997). Atendendo, pois, a essa exigência e concordando com seu efeito positivo na vida do aluno, nesta pesquisa exploraremos o gênero

crônica pelo seu caráter crítico e literário, ao mesmo tempo sério e cômico. Enfim, um gênero que “passeia” por outros, classificado por Abaurre (2012), como um gênero discursivo no qual, a partir da observação e do relato de fatos cotidianos, o autor manifesta sua perspectiva pessoal, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor o que não é percebido pelo senso comum.

Espera-se que a leitura das crônicas possa propiciar ao aluno refletir sobre temáticas importantes para sua formação cidadã, além de conquistá-lo a se envolver no processo de ensino-aprendizagem de forma a produzir textos que ultrapassem o simples relato, que vá além ao escrever histórias que tragam à tona a problemática social. Dessa forma, que possa narrar-comentando, construindo e reconstruindo seu pensamento frente a problemas sociais de ordem diversas, e até mesmo desconstruindo discursos cristalizados.

A crônica é um gênero originalmente criado para o jornal, mas que sabe explorar a cena que não mereceria interesse do jornalista, para aprofundar nas sutilezas, nos detalhes observados, na subjetividade. Há de se exaltar, também, a brasilidade assumida pela crônica, corroborando-se assim, com Candido quando este diz que “sob vários aspectos é um gênero brasileiro pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu” (CANDIDO, 2003, p. 24).

Candido (2003, p. 25) considera que “o grande prestígio atual da crônica é um bom sintoma do processo de busca da oralidade na escrita, isto é, de quebra do artifício e aproximação com o que há de mais natural do modo de ser do nosso tempo”. O autor também destaca como traço comum a diversos cronistas o modo de conduzir o texto com conversas, aparentemente fiadas, mas que tem o poder de revelar comentários argumentativos e expositivos sobre a temática abordada. Essa aparente despreensão para tratar o sério traz em si, a capacidade de nos apresentar a realidade com boas doses de lirismo e humor. Contudo, precisa-se aprender a explorar a simplicidade e brevidade tão características da linguagem da crônica. Candido se preocupa com isso ao dizer que:

os professores tendem muitas vezes a inculcar nos alunos uma ideia falsa de seriedade; uma noção duvidosa de que as coisas sérias são graves, pesadas, e que, conseqüentemente a leveza é superficial. Na verdade, aprende-se muito quando se diverte, e aqueles traços constitutivos da crônica são um veículo privilegiado para mostrar de modo persuasivo muita coisa que divertindo, atrai, inspira e faz amadurecer a nossa visão das coisas (CANDIDO, 2003, p. 27).

Ao explorar esse aspecto da crônica resgatado por Candido, intenciona-se que o aluno amadureça sua visão sobre problemáticas sociais de forma atraente, de modo a mostrar a seriedade

como algo essencial e possível de ser vivida até mesmo por jovens. Mesclando-se assim, seu caráter híbrido da esfera jornalística à literária. Isso mostra a riqueza dos gêneros que não possuem características únicas e imutáveis. Seus diferentes “tons” dependem de uma estreita relação com o contexto de produção e de circulação e de seus propósitos comunicativos. Bakhtin ressalta a aproximação entre essas esferas e reforça que a temática do cotidiano recebe novo tratamento, novas possibilidades de significação, quando declara que:

a primeira peculiaridade de todos os gêneros do sério-cômico é o novo tratamento que eles dão à realidade. A atualidade viva, inclusive o dia-a-dia, é o objeto ou, o que é ainda mais importante, o ponto de partida da interpretação, apreciação e formalização da realidade (BAKHTIN, 1997, p. 107).

A realidade do dia a dia pode ser um dos motivadores iniciais para que o aluno-autor se inspire na produção de histórias cujo objetivo seja além do simples contar. Kock e Elias (2017, p. 28) afirmam que “[...] mesmo quando narramos ou descrevemos, a argumentatividade, em maior ou menor grau, está sempre presente”. Objetivamos que a subjetividade e a crítica-social surjam através das narrações dos alunos, que carregadas de implícitos conduzam a comentários sobre o mundo narrado, argumentando sobre uma visão de mundo que se queiram construir. E assim, do aparentemente banal ao sério, vamos construindo histórias que ao narrar trazem em si comentários com certidão de verdade.

Esse é, portanto, um dos maiores desafios do professor de LP e o MDG que apresentamos a seguir é essencial para a promoção de estratégias que atendam às exigências ensináveis do gênero.

## **2.6.2 Modelo didático do gênero: conhecer para melhor ensinar**

O MDG constitui-se como um importante objeto de estudo. Após análises de diversos exemplos do mesmo gênero, o professor faz um levantamento de suas principais características ensináveis, a fim de conhecer com propriedade o modelo textual/discursivo a ser ensinado na intervenção educacional. Integra, portanto, uma importante etapa que deve ser realizada antes da elaboração da SD. Schneuwly e Dolz (2004) postulam que o MDG é desenvolvido a partir de apontamentos quanto à função social predominante do gênero, do destaque ao contexto de uso e à sua esfera de circulação, bem como sobre suas marcas linguísticas. Segundo Cristóvão

(2002), que adota a concepção de MDG proposta por Dolz e Schneuwly (2004), o modelo didático é criado a partir de:

- a) resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
  - b) conhecimento dos *experts* daquele gênero e conhecimentos linguísticos do gênero;
  - c) capacidade de linguagem dos alunos.
- (...) O modelo didático visa apontar, segundo o que é ensinável, às capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos pertencentes a gêneros específicos que circulam em nosso meio (CRISTÓVÃO, 2002, p. 43-44).

Não é possível que o professor trabalhe um gênero que não conheça, ao se lançar na pesquisa para aprender sobre o objeto de ensino, a tarefa se estende também a buscar formas de didatizá-lo. O MDG consiste em um material fruto de pesquisas sobre o gênero em estudo e representa “uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 70). O professor pode fazer consulta a modelos já produzidos, ou se orientar por eles e construir seus próprios modelos, essenciais à elaboração da SD.

Para Machado e Cristóvão (2006, p. 11-12), os elementos a seguir são essenciais a serem considerados pelo professor no momento de elaborar o MDG:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:- as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador:(presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
  - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
  - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
  - as características dos mecanismos de conexão;
  - as características dos períodos;
  - as características lexicais

Esses elementos constituem a base das cinco operações sobre a escrita, descritas em seção anterior (*vide* seção 2.1) e são norteadores da construção da SD. Orientadas por essas operações, construímos nosso MDG. Para isso, o primeiro passo foi fazer leituras de várias crônicas escritas por autores consagrados do gênero, além de nos inspirarmos em Cândido *et al.* (1992)<sup>14</sup> em que especialistas e estudiosos do gênero nos apresentam reflexões valiosas de crônicas de diversos autores. Esse estudo contribuiu para levantarmos as principais características da crônica e traçarmos suas dimensões ensináveis.

A seguir, apresentaremos as nossas considerações sobre as características e constatações relevantes do gênero crônica, a partir dos autores citados acima, num esforço de construirmos um MDG pertinente à nossa pesquisa.

### 1) Situação de comunicação

- As características das crônicas modernas rompem com a etimologia da palavra, do latim *chronica* – relato de fatos; e do grego *khronós* – tempo. Inicialmente, era apenas relato de fatos organizados temporalmente, mas passou a ser um gênero textual em que, majoritariamente, as histórias trazem comentários reflexivos sobre os fatos narrados;
- *À priori*, pertence à esfera jornalística, mas rompe com a ênfase à informação (característica de outros gêneros desse suporte como a notícia e a reportagem, por exemplo) e objetiva desconstruir ou propiciar reflexão, ao narrar histórias que conduzam ao humor e / ou à análise crítica sobre fatos do dia a dia;
- O autor é chamado de cronista e é comum que alguns cronistas tenham suas produções publicadas em colunas de jornal que levam seu nome;
- O cronista usa os personagens para transmitir sua voz social, revelar seu ponto de vista sobre questões sociais e proporcionar aos leitores reflexões, para isso pode optar pelo uso da primeira ou da terceira pessoa;
- Os objetivos estabelecidos em cada crônica ditam a relação entre autor e leitor. É comum histórias com humor que conduzem à crítica, ora apenas reflexão, ora somente humor, mas sempre um narrar que ultrapassa o simples contar;

---

<sup>14</sup>No livro, *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações*.



- Geralmente publicada em jornais, mas por registrar uma cena do cotidiano com uma linguagem literária, o autor constrói personagens e enredos que não se perdem no tempo, por isso, geralmente, costumam ser lançadas em coletâneas;
- Ao ser lançada em coletâneas, a crônica se transforma em documento, o tempo social vivido que é transmitido pelo olhar do cronista;
- O estilo do cronista é marcado pela habilidade de usar uma linguagem subjetiva, lírica e às vezes irônica;
- Mescla a objetividade do jornalismo à subjetividade da literatura. O que os meios jornalísticos narraram sem emoção, transforma-se em interesse ao cronista que passa a associar o fato, embora individual, a consequências que são de interesse de toda a sociedade;
- Apresenta poucos personagens, o tempo e o espaço da narrativa costumam ser limitados;
- Uso de dêiticos de 1ª ou 3ª pessoa;
- Pode ser escrito a partir da observação de imagens.

## **2) Conteúdos temáticos**

- Fatos ou notícias do jornalismo costumam servir como base para observar, narrar e descrever a sociedade, conduzindo o leitor a reflexões sobre o ponto de vista transmitido na crônica;
- O ponto de partida pode ser também um acontecimento pessoal ou as vivências sociais do cronista;
- Apesar de não se ocupar do verídico, valoriza o verossímil;
- A interpretação subjetiva dos fatos ultrapassa a informação e faz com que a crônica narre comentando, ou seja, passe a ser comentários de acontecimentos;
- A opinião sobre os fatos, associada ao objetivo de informar, confere à crônica característica de uma literatura engajada, pois tem o poder de promover debates sobre questões sociais.

### **3) Planificação<sup>15</sup>**

- Gênero curto e denso, o pouco espaço destinado à crônica no jornal impôs-lhe que descartasse a grandeza dos discursos eloquentes e passasse a valorizar a precisão ao narrar, característica essa que se manteve nas crônicas modernas;
- Geralmente, as crônicas apresentam o discurso narrativo, mas há crônicas com o uso do discurso expositivo, quando o cronista opta por fazer comentários do cotidiano para conduzir a reflexões. É comum também a combinação do discurso narrativo e expositivo;
- Desfecho inusitado como recurso para provocar humor, geralmente humor que conduz a reflexões;
- É possível a intergenericidade, quando o texto assume a forma de outro gênero como carta, diário de viagem, anúncio publicitário, dentre outros, para cumprir a função da crônica, quer seja divertir ou criticar, ou unir humor à crítica;
- O discurso descritivo é bem recorrente para a caracterização dos personagens e do espaço.

### **4) Marcas linguísticas características**

- Uso de figuras de linguagem, principalmente a metáfora e a comparação para construir imagens que remetem à caracterização dos personagens e do espaço narrado;
- É comum a metalinguagem em que o autor, ao refletir sobre o seu papel de cronista, desenvolve a temática pretendida;
- Também busca informar, mas segundo o olhar dos sentimentos e vivências do cronista, é esse olhar particular que confere subjetividade e crítica ao texto;
- Entre o fato e a ficção que nasce do fato, o enfoque dado à linguagem escolhida é que faz a crônica, ou seja, a linguagem distingue a crônica de outros gêneros próximos a ela como o relato pessoal ou a notícia;

---

<sup>15</sup> A operação de planificação compreende a organização que envolve a produção de um texto. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 26), “os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular. As partes são ao mesmo tempo, separadas e articuladas”.

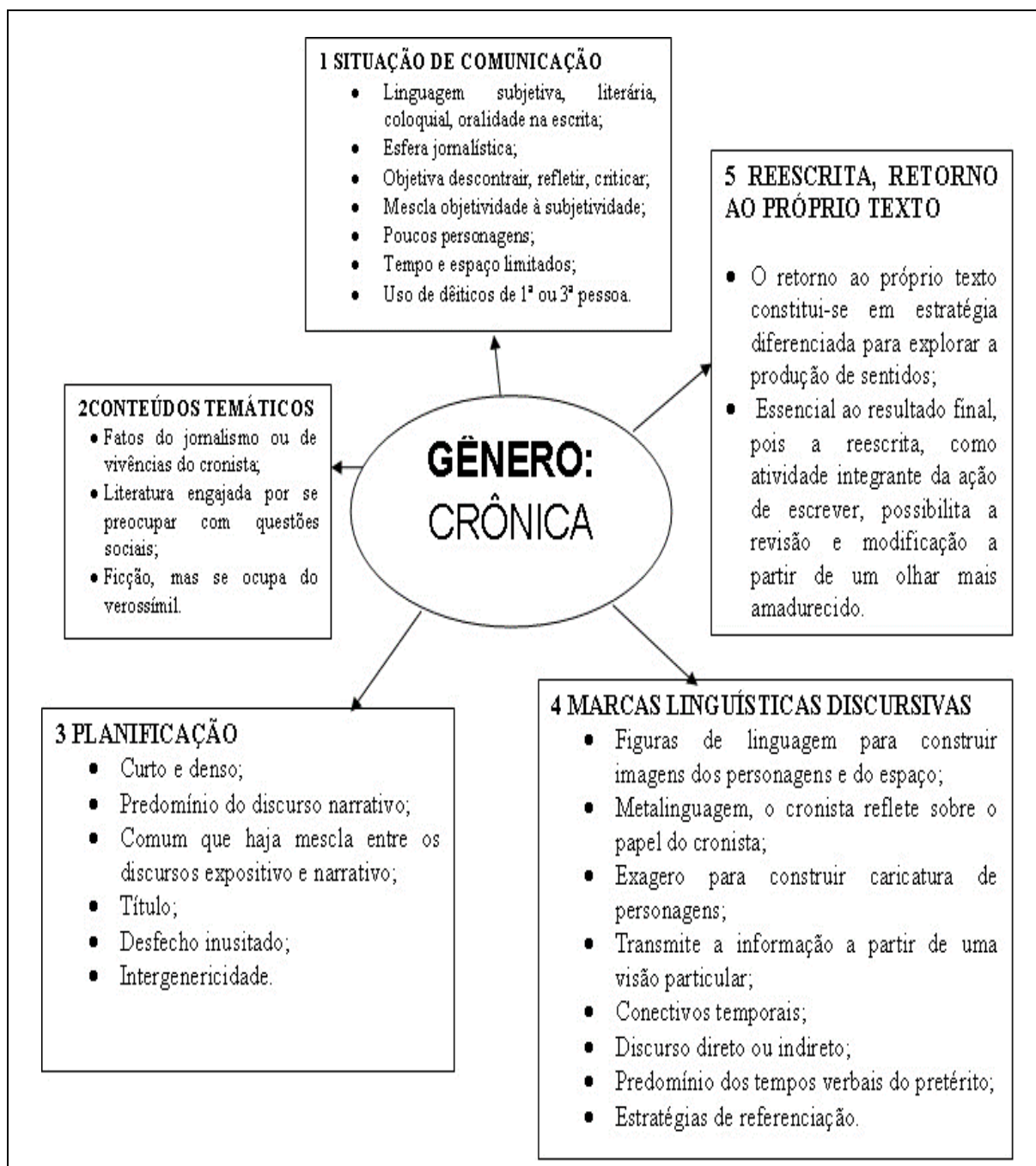
- O observador-cronista, através do exagero, constrói caricaturas de tipos de pessoas que pretende evidenciar em seus textos e esse recurso contribui para promover humor e/ou crítica;
- O humor, muitas vezes, surge da linguagem literária e informal, principalmente na caracterização dos personagens e do espaço da narrativa;
- É comum crônicas escritas com marcas da oralidade e da linguagem coloquial como recurso para aproximar o texto da linguagem do dia a dia;
- A crônica apresenta o uso de conectivos temporais como recurso para a progressão temática;
- Como nos demais textos narrativos, predominam os tempos verbais do pretérito. Em crônicas que prevalecem o discurso expositivo, os comentários costumam ser escritos com verbos no tempo presente;
- Os diálogos, para favorecer a dinamicidade da leitura, são transcritos, em geral, no discurso direto com o uso de dois pontos e travessão ou aspas. Encontramos crônicas também com o uso do discurso indireto e menos comum o indireto livre. Os diálogos representam um recurso para desenvolver a temática;
- As estratégias de referenciação são um recurso para construir a imagem dos personagens e demais referentes.

##### **5) Reescrita, retorno ao próprio texto**

- O trabalho com as quatro operações de escrita facilita para o professor auxiliar o aluno no retorno ao próprio texto;
- Constitui-se em estratégia diferenciada para explorar a produção de sentidos, quando o autor retorna ao seu próprio texto;
- Esta etapa é essencial ao resultado final, pois a reescrita, como atividade integrante da ação de escrever, possibilita a revisão e modificação a partir de um olhar mais amadurecido.

A seguir, apresentaremos, na figura 9, uma síntese com as principais características por nós identificadas que integram o MDG construído.

**Figura 9**– Modelo didático do gênero Crônica



Fonte: Elaboração própria.

Essas dimensões que caracterizam o gênero crônica são a base para a elaboração de nossa SD. As considerações a seguir são essenciais para traçarmos os caminhos que conduzirão à concepção e aplicação da SD, além de propiciar melhores condições de análise de seus resultados.

## 2.7 Produção textual por meio de sequências didáticas

O ensino da língua intermediado pelo gênero textual não pode ser visto como modismo, mas como um meio de trazer para as práticas didáticas escolares a ideia de que nossas escolhas linguísticas acontecem em função das situações de comunicação, do objetivo e dos papéis que os participantes assumem (BRONCKART, 2012). É lançar mão, portanto, de estratégias que valorizam a necessidade de adaptação do uso da língua, na fala ou na escrita, às diversas situações comunicativas e das diferentes atuações que fazemos em função do contexto de enunciação, propiciando ao aluno, o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas.

É a partir da implantação dos PCN que o ensino de língua passa a ser, prioritariamente, intermediado pelos gêneros textuais, mas a construção efetiva de seu ensino exige um longo caminho de preparação. Isso implica dizer que considerando o gênero textual como instrumento por excelência para mediar o processo de ensino-aprendizagem, é imperioso que tenhamos um olhar especial no caminho de preparação e aplicação de atividades escolares.

É nesse contexto, ensino intermediado por um gênero textual e a necessidade de organizar meios de efetivá-lo, que a SD estrutura-se como “um material rico em textos de referência, escritos e orais, no qual os alunos possam inspirar-se para suas produções” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

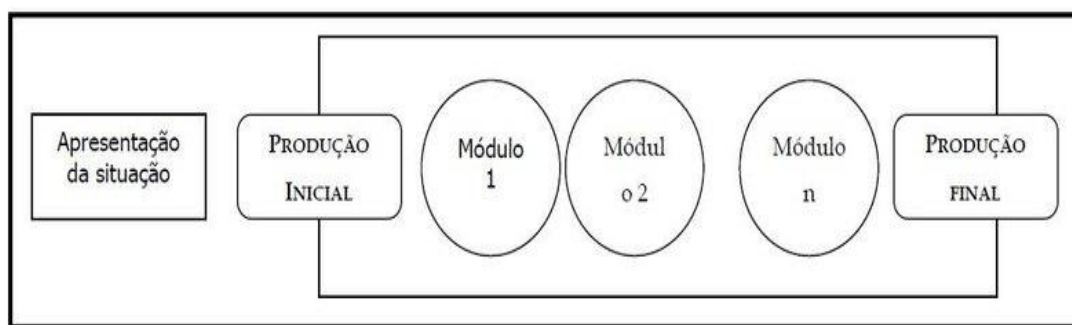
Desse modo, é relevante ao processo de ensino-aprendizagem que exploremos múltiplas ocasiões de escrita e de fala por meio do desenvolvimento de SD que é definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistematizada, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A fim de ampliarmos as habilidades de comunicação dos alunos, os idealizadores da SD nos lembram que é coerente privilegiarmos, no trabalho escolar, o contexto de produção e todas as implicações trazidas por ele, possibilitando aos alunos usar técnicas que são indispensáveis ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em diferentes situações de comunicação.

Sobre a diversidade de gêneros, Bakhtin (2011, p. 283) preconiza que se eles “não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”. No entanto, mesmo diante de situações e contextos semelhantes, devemos considerar que a produção de um texto é uma atividade complexa que traz dificuldades em sua produção. O professor, ao desenvolver o trabalho norteado pelas SD,

contribui para amenizar as dificuldades, uma vez que a finalidade desse procedimento é “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; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Os gêneros textuais constituem o objeto de estudo da SD, que através de um trabalho de lenta elaboração, visa preparar os alunos a dominar dimensões do gênero, melhorando suas habilidades de produzir textos de modo consciente e voluntário. O esquema a seguir representa a estrutura básica da SD:

**Figura 10** – Esquema da sequência didática



Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz; Noverraz; Scheneuwly, 2004, p. 83.

Conforme ilustrado na figura 10, a SD inicia-se com uma PI, que, como já dissemos, reflete habilidades e problemas enfrentados pelos alunos e se encerra com uma produção final. Entre essas produções, há uma série de módulos que devem contemplar estratégias que buscam contribuir para vencer ou minimizar as dificuldades identificadas, além de uma série de atividades que envolvam demais características ensináveis do gênero, previamente levantadas no MDG. A fim de evitar que os módulos não se transformem em uma gramática do texto, é relevante refletir sobre a aprendizagem ao longo da sequência. Além de inserir, ao longo dos módulos, momentos de produção para que o aluno transmita o que aprendeu e para que possa ir avançando gradativamente. Dessa forma, professor e aluno podem avaliar práticas de linguagens que surgem nos diversos textos analisados e que poderão contribuir para ampliar as habilidades de escrita dos aprendizes.

Embasados nos idealizadores da SD, descreveremos a seguir, os quatro componentes que a constituem, a fim de orientar o nosso trabalho na elaboração e aplicação de uma ferramenta que dê suporte à didatização do gênero.

#### 1) Apresentação da situação de produção

Este é o momento de preparação para a produção inicial, propondo para a turma a situação de comunicação a ser desenvolvida na produção, de forma que todos compreendam o tipo de texto que devem produzir. Antes da orientação da PI, é importante que o professor faça uma breve caracterização do gênero a fim de servir de modelo e reflexão sobre algumas de suas características.

#### 2) Produção inicial

A PI é um importante instrumento para o professor identificar os conteúdos mais problemáticos e sua análise, em conjunto com os alunos, contribui também para que eles possam autoavaliar suas habilidades e dificuldades. Os idealizadores da SD refletem que durante a elaboração da PI os alunos têm a oportunidade de elaborar o primeiro texto e podem revelar, assim, tanto a eles mesmos como aos professores, as maiores dificuldades enfrentadas na realização dessa tarefa. O professor deve ter um ‘olhar clínico’ diante da PI e fazer dela instrumento diagnóstico que guiará os próximos passos, pois é por meio dessa produção que “o objeto da SD delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

Segundo os autores, a SD é uma proposta no sentido decrescente, ou seja, inicia-se com uma tarefa mais complexa, seguida de atividades que decompõem o texto, separando-as em partes de acordo com as habilidades que pretende abordar, evidenciando os pontos fortes e fracos em busca de soluções para os problemas que foram diagnosticados na PI, pois são esses problemas que definirão o conteúdo a ser trabalhado nos módulos.

### 3) Os módulos

Na busca por soluções, o professor deve estar atento aos principais níveis de dificuldades, usando os módulos como uma etapa para “trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Uma das principais dificuldades enfrentadas por muitos alunos para a produção de texto é não ter conteúdo, ou seja, ter pouco conhecimento sobre a temática a ser desenvolvida. A fim de que os conhecimentos sejam partilhados e não meramente ensinados, o modelo de SD propõe que o professor busque trabalhar com técnicas criativas e diversificadas que evidenciem a funcionalidade da língua, de modo a construir um histórico de aprendizagens que não sejam cumulativas, mas que favoreçam aos alunos momentos de agir por meio da linguagem e, desse modo, ampliar as possibilidades de produzir sentidos.

A SD, porém, não é um modelo que, ao ser elaborado, deva ser seguido fielmente. Ao longo da aplicação das atividades, o professor deve continuar observando os avanços e dificuldades para avaliar o que precisa de atenção mais especial bem como o que não demanda tanto tempo, contribuindo para que não se ensine o já sabido e deixe de auxiliar em conteúdos realmente necessários.

Ao longo do procedimento, diferentes estratégias devem ser propostas, pois um dos princípios básicos da SD é o de variar os modos de trabalho, para isso, seus idealizadores nos lembram de que temos a nossa disposição um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios estreitamente relacionados à leitura e escrita, ao oral e à escrita. Um dos recursos a ser usado é explorar as diferentes semioses que compõem a linguagem, aliando a linguagem verbal com imagens estáticas ou em movimento e todas as possibilidades de trabalho que contribuem para que cada aluno tenha acesso, “por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89).

Uma das orientações interessantes a ser seguida, é que o professor construa, juntamente com os alunos, listas com o resumo de tudo o que foi aprendido e discutido em cada módulo, para assim, propiciar, a cada aluno, momentos de reflexão sobre seus próprios avanços e em que os conteúdos estudados possam ajudá-los a melhorar os textos. Sabemos que há diferença



real entre o que é ensinado e o que é de fato aprendido. A estratégia de, a cada módulo, refletir sobre o que foi ensinado, oportuniza ao aluno falar e refletir sobre sua própria aprendizagem.

A crônica, apesar de ser um tipo de texto bastante lido na escola, ainda se figura como um dos gêneros em que os alunos demonstram poucas habilidades ao escrevê-lo. Nesse sentido, um trabalho sistemático, em que se dê ênfase às dificuldades, favorece a construção progressiva de conhecimentos sobre o gênero. Os alunos podem comparar a linguagem de outros autores através das crônicas trabalhadas e identificar recursos que favoreçam a eles oportunidades para construir a linguagem característica da crônica. Essa proposta é útil à produção final, para o professor elaborar estratégias que estimulem a partilha do conhecimento e assim, nesse intenso processo de ensino-aprendizagem, os alunos possam ter condições de avaliar seus próprios erros e encontrar caminhos para melhorá-los.

Sabemos que através dos módulos, os alunos adquirem mais capacidade para escrever, atendendo às exigências do gênero trabalhado. Dessa forma, a aprendizagem acontece numa “[...] perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Entendemos, portanto, que novas capacidades não surgem com o simples fazer, mas esse deve ser um primeiro passo a conduzir reflexões tanto para o professor quanto para o aluno. Este, ao se envolver nas atividades, reconhece que escrever é também reescrever, pois consegue se autoavaliar e identificar possíveis problemas de escrita. Àquele, cabe a tarefa de investigar os problemas na produção inicial e elaborar atividades com diferentes estratégias em uma sequência tão articulada que os conhecimentos linguísticos abordados em um módulo sejam a base que promovam novas habilidades necessárias para escrever com maestria.

#### 4) Produção final

Os autores postulam que a sequência deve ser finalizada com uma produção final a fim de oportunizar aos alunos a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos que foram abordados separadamente nos módulos. É neste momento que a síntese e as reflexões trazidas por ela têm mais efeito. Quanto mais momentos de reflexão sobre a própria

aprendizagem forem realizados ao longo da SD, mais preparados estarão os alunos para refazerem seu texto. Em relação à avaliação, também há orientações a fim de evitar que o professor, ao menos parcialmente, faça julgamentos subjetivos, ou até mesmo evitar que avalie o que não foi trabalhado durante os módulos. O professor pode usar constatações construídas ao longo da sequência ou elaborar uma grade que contemple as questões a serem avaliadas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Independente da escolha feita, o importante é que a avaliação represente momento de redirecionamento de seu trabalho, ou seja, que tracemos metas a fim de superar as dificuldades que persistem e reconheçamos o que é bom e pode ser transferido e adaptado ao ensino de outros gêneros. Ao aluno, também é útil entender em que foi avaliado, pois continuará fazendo reflexões e entendendo a complexidade que envolve a arte de escrever, não para se sentir amedrontado ou desestimulado, antes, para reconhecer o quanto é importante estar envolvido e dedicado no processo de ensino-aprendizagem.

Ratificamos que “a finalidade de trabalhar com SD é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 214). No entanto, elas não envolvem a totalidade dos domínios do ensino da língua. As SD devem apoiar-se em conhecimentos adquiridos em outras práticas, tais como sintaxe, morfologia ou ortografia. Caso esses conhecimentos não se mostrem consolidados, devemos buscar pontos de interseção entre os módulos e outros níveis de estruturação da língua. Por exemplo, o uso de certos tempos verbais que são mais característicos de alguns gêneros, estratégias de referenciação para tornar o texto mais dinâmico e que anuncie os referentes de modo mais significativo, alguns problemas na estrutura da frase que podem ser pontuais, além da revisão da ortografia. Enfim, articular o ensino da gramática e da ortografia a favor da produção textual. Para tanto, lembramos mais uma vez da importância da análise das produções ao longo da sequência, pois são elas que favorecem o levantamento de pontos problemáticos que precisam de melhor orientação.

Uma proposta de ensino pautada pelo procedimento da SD não deve ser considerada como um manual a ser seguido, mas como direcionamentos riquíssimos em que o professor tem papel fundamental em sua aplicação. A tarefa do professor, ao construir uma SD, ultrapassa a de selecionar e aplicar atividades referentes a um gênero, pois a prática de ensino em cada sala de aula é única e o papel central do professor é determinante no sucesso desta prática. É ele o

elo entre o material didático usado para ensinar conteúdos e entre os alunos que precisam aprender.

Na perspectiva do ISD, Dolz (2017, p.8) reflete sobre a ampla missão do professor, ao especificar que “a ação docente é associada à antecipação, à recepção, à percepção e à regulação das interações entre o professor e o aluno”. Ele deve combinar as situações de ensino e adaptar seus gestos e sua comunicação para que o aluno sinta-se parte do grupo social na sala de aula. Portanto, o agir do professor implica não somente a preparação e aplicação de atividades, mas também a combinação de diferentes variáveis na situação de ensino, que só são reconhecidas no decorrer de cada aula. A relevância dos gestos didáticos para o sucesso na prática de ensino é defendida por Dolz (2017, p. 10), pois segundo ele, favorecem “a criação de dispositivos para ensinar e incluem as simulações e a ficcionalização das práticas de gêneros textuais assim como os múltiplos modos de ajustamento às necessidades dos alunos”.

O trabalho com o gênero norteado pela SD configura-se como instrumento que favorece ao aluno estimular a visão crítica, pois a leitura de diferentes textos do mesmo gênero, ou gêneros diferentes que abordam o mesmo tema, propicia ao aluno momentos de ampliar seus conhecimentos e impressões sobre a temática abordada e conseqüentemente, ele pode exercer mais livremente a criatividade.

Assim, concluímos nossas reflexões teórico-metodológicas que empreendemos com o propósito de nos prepararmos para a elaboração do Projeto Educacional de Intervenção. Cada pesquisador citado contribuiu para ampliar nossa visão frente às dificuldades diagnosticadas, além de nos encher de esperanças quanto às reais e necessárias possibilidades de mudanças nas práticas da sala de aula. Desta forma, o próximo capítulo será destinado à apresentação do que foi realizado nos módulos da SD.

### **3. PERCURSO DA INTERVENÇÃO: DIVERSIFICANDO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS A FAVOR DA PRODUÇÃO DE CRÔNICAS E DE COLAGENS**

Neste capítulo, primeiramente apresentamos o percurso metodológico que adotamos na presente pesquisa, a fim de desenvolver um trabalho que amplie as competências na escrita e que possa favorecer a transformação social. Além disso, contextualizamos os participantes envolvidos e seu entorno social, fatores que são importantes para justificar a aplicação da proposta elaborada para essa realidade. Em uma segunda seção, trazemos a síntese das atividades abordadas no PEI, além da análise dos resultados obtidos.

Diante da relação dialética e complementar entre teoria e prática e tendo em vista a intervenção desenvolvida em uma escola pública da cidade de Jaíba – (MG), este projeto se caracteriza como uma pesquisa-ação que, segundo Thiollent (1986) 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 no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A partir dessa definição, entende-se a importância do professor-pesquisador como aquele que assume posição ativa frente à situação problemática a ser investigada, bem como à ação empreendida na tentativa de mitigação do problema. Em uma pesquisa-ação conduzida pelo professor, o agente parte da sua experiência e busca respostas para conduzir e alterar suas práticas a partir de uma análise teoricamente fundamentada.

O entendimento é de que diferentemente de outras pesquisas, a pesquisa-ação não trata apenas de “observar” e “registrar”, mas a partir da coleta de dados, buscam-se subsídios teóricos que conduzam à análise e à problematização da situação pesquisada, objetivando oferecer propostas – mesmo que parciais – para o enfrentamento do problema apontado. Nas análises iniciais, adquirem-se, também, informações imprescindíveis para a tomada de decisão em relação aos próximos passos que serão tomados na continuidade do projeto, para que ações concretas de intervenção surjam desse processo.

De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa desempenha um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores. O autor acrescenta ainda que a contribuição do conhecimento adquirido na pesquisa “[...] consiste em dar aos pesquisadores e grupos de

participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem [...]” (THIOLLENT, 1986, p. 8). Assim, pensando no professor-pesquisador, o ponto de partida será sempre um problema perceptível na sala de aula, como fazemos aqui, ao identificar as dificuldades de nossos alunos perante a palavra escrita.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa, com pequenas incursões quantitativas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a abordagem qualitativa centra-se na compreensão e explicação de aspectos da realidade investigada e “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...]” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Podemos dizer, então, que a pesquisa qualitativa preocupa-se em coletar dados e interpretar informações dos participantes, que serão usados na investigação e na busca por caminhos a resolver ou minimizar os problemas identificados. Além disso, complementamos nossa pesquisa com traços da abordagem quantitativa, que se centra na objetividade de dados estatísticos para descrever e analisar o problema. Justificamos nossa dupla abordagem por concordarmos com Fonseca (2002, p. 20) quando este defende que a “utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa, definida por Gil (2008, p. 26) como sendo “[...] o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”, fundamentando, assim, o tratamento que será dado aos fatos investigados.

Na obtenção dos dados, analisamos textos produzidos pelos alunos em três momentos distintos. Sendo: a) fase diagnóstica, com uma produção inicial com a temática das redes sociais. Esse momento foi importante para identificar a habilidade de escrita dos alunos e oferecer caminhos para redirecionar os próximos passos; b) momento de desenvolvimento da proposta de intervenção a partir da análise de textos e, reflexão sobre a temática escolhida, através da leitura de textos em diferentes semioses, para que o aluno pudesse ler, falar, ouvir, ver e refletir sobre os temas abordados; c) a fase final foi de produção, reescrita e de avaliação das contribuições deste projeto.

Como se vê, então, esta pesquisa traça o seguinte percurso metodológico: i) identificação de um problema de pesquisa que perpassa a nossa prática docente; ii) aplicação de atividades que nos levaram a identificar, caracterizar e compreender as dimensões do problema apontado; iii) pesquisa bibliográfica capaz de aumentar a base de compreensão do

problema e suportar a busca por solução; iv) elaboração e aplicação de um Projeto Educacional de Intervenção com o objetivo de solucionar ou minimizar o problema apontado; v) análise do desenvolvimento da intervenção e confrontação dos dados iniciais e finais.

Em suma, a pesquisa se desenvolveu em três fases: a primeira diagnóstica, em que investigamos o universo da pesquisa; a segunda interventiva, com elaboração e aplicação de um plano de intervenção norteado no diagnóstico anterior e embasado pela perspectiva teórica por nós adotada. A terceira fase analítica, em que analisamos a intervenção, a fim de mensurar os seus resultados.

Este projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Venceslau Brás, situada no centro da cidade de Jaíba, localizada no Norte de Minas Gerais. A escola atendeu, em 2018, a um total de 936 alunos, residentes nos bairros do entorno, além de alunos que moram na zona rural próxima à cidade ou em novos bairros residenciais que usam o transporte escolar. Grande parte dos profissionais trabalha há muitos anos na referida escola, o que ajuda a estabelecer um vínculo maior entre professor e aluno e entre esses com a escola, além de contribuir para a continuidade nas práticas docentes e realização de projetos.

Convém citar, aqui, alguns projetos da área da Linguagem que fazem parte da história da escola, por serem desenvolvidos com regularidade e alcançarem resultados exitosos, como o Chá-Literário, Projetos de Leitura, Simulados Interdisciplinares, Festival de Música, Gincanas educativas, dentre outros. Há, portanto, preocupação em desenvolver a oralidade, leitura e escrita de forma lúdica e autêntica.

Ao analisar os resultados do PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica<sup>16</sup> - referentes às turmas do 9º ano do EF, de 2018, da Escola Estadual Venceslau Brás, constatamos que, em relação aos níveis de proficiência, (avançado, recomendado, intermediário e baixo) a escola atingiu a média de 246,7 pontos. O resultado de Minas Gerais, neste mesmo ano, foi de 251,9 e a média alcançada pelas escolas que envolvem a Superintendência Regional de Ensino (SRE) foi de 243,3, ficando a escola, portanto, um pouco acima da média da SRE e 5,2 pontos abaixo da média do estado.

Ao detalharmos esse resultado, fica nítido que há muito a ser melhorado na escola atendida pela pesquisa, pois apenas 14,1% (quatorze vírgula um por cento) enquadrou-se no nível avançado, 61,2 (sessenta e um vírgula dois por cento) atingiu o nível recomendado, 18,8%

---

<sup>16</sup>Disponível em: <http://www.simave.caedufff.net/proeb/resultados/resultado-por-escola/> Acesso em: 02 set. 2019.

(dezoito vírgula oito por cento) encontra-se no nível intermediário e 5,9 (cinco vírgula nove por cento) no nível baixo. Esses números refletem a realidade observada em sala de aula, em que um grande número de alunos demonstra resultado mediano, consegue ler e abstrair informações explícitas, no entanto, quando a questão exige maiores inferências, ainda há muitos alunos que apresentam dificuldades em estabelecer interação com o texto e produzir, de fato, sentidos mais complexos. Embora os resultados sejam sobre leitura, eles nos ajudam a conhecer melhor a realidade da escola e traçar, a partir dessa realidade, caminhos em busca de estratégias mais eficientes para o trabalho com produção escrita.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram alunos de uma turma do 9º ano que convivem, em sua cidade, com problemas sociais como violência, tráfico de drogas, desemprego, falta de perspectiva nos estudos, dentre outros. Embora a turma selecionada para a pesquisa seja formada por alunos que não apresentam especificamente problemas de violência ou problemas associados a drogas, carecem ainda de ampliar sua participação cidadã, a fim de lutar contra possíveis causas e efeitos de problemas sociais. Espera-se, portanto, despertar a visão crítica dos estudantes, finalizando um ciclo escolar com novas perspectivas, conduzindo-os a outra etapa melhor preparados para o enfrentamento de desafios sociais.

Os alunos, em geral, demonstram interesse em participar das aulas, bem como em desenvolver as atividades propostas. Apresentam boa relação de convivência entre si e com os professores, sendo respeitosos e gentis. Percebemos um envolvimento com a escola, pois participam dos projetos que acontecem dentro e fora da sala de aula com motivação.

A fim de melhor conhecermos o público envolvido na pesquisa, aplicamos um questionário socioeconômico aos alunos do 9º ano, integrantes na referida pesquisa (*vide* apêndice B). Os resultados foram sintetizados e apresentados nos quadros, a seguir, enumerados de 1 a 7:

**Quadro 1 – Sexo dos participantes**

<b>Questão</b>	<b>Resultados</b>	
1. Sexo	<b>31%</b> masculino	<b>69%</b> feminino

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

**Quadro 2 – Idade dos participantes**

<b>Questão</b>	<b>Resultados</b>	
2. Idade	13 anos - <b>51 %</b>	14 anos - <b>49%</b>

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

Os resultados apresentados nos ajudam a conhecer melhor o público envolvido no projeto de intervenção. Conforme identificamos no dia a dia da sala de aula, o número de mulheres é bem superior ao de homens, sendo 69% do público feminino e 31% masculino. Todos os alunos encontram-se em idade correspondente à série em que estudam.

**Quadro 3 – Escolaridade dos pais dos participantes**

<b>Questões</b>	3. Escolaridade do pai	4. Escolaridade da mãe
EF incompleto	<b>11%</b>	<b>3%</b>
EF completo	---	<b>8%</b>
EM incompleto	<b>6%</b>	<b>6%</b>
EM completo	<b>14%</b>	<b>30%</b>
Curso superior incompleto	<b>23%</b>	<b>33%</b>
Curso superior completo	---	---
desconhecido pelos alunos	<b>46%</b>	<b>20%</b>

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

Não foi possível conhecer com exatidão a escolaridade dos pais, visto que 46% dos alunos responderam que desconhecem tal informação sobre os pais e 20% desconhecem os dados sobre as mães. Essa questão foi discutida, em sala de aula, pois os próprios alunos reconheceram que é interessante conversar mais com os pais sobre a época em que estudaram, quanto tempo o fizeram, aos que estudaram pouco, questionar as dificuldades que tiveram, enfim, percebemos que conhecer, se aproximar mais dos pais é uma necessidade de muitos.



**Quadro 4 – Renda salarial dos pais/responsáveis**

<b>Questão</b>	<b>Resultados</b>			
5. Renda familiar aproximada	<b>9%</b> menos de um salário mínimo	<b>11%</b> 1 salário mínimo	<b>49%</b> de 2 a 3 salários mínimos	<b>31%</b> acima de 4 salários mínimos

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

Outros dados que nos chamaram atenção foi a renda mensal, 9% dos alunos responderam que vivem com menos de 1 salário mínimo e 11% apresenta renda de apenas 1 salário para a família, portanto, é um número considerável de alunos que apresenta dificuldade financeira. O resultado também revelou diferenças sociais existentes entre a turma, uma vez que, como dissemos, há os que têm renda inferior a um salário e 31% que vive com renda aproximada superior a 4 salários por família.

**Quadro 5 – Informação sobre recebimento do auxílio bolsa-família**

<b>Questão</b>	<b>Resultados</b>	
6. A família recebe bolsa-família	<b>29%</b> sim	<b>71%</b> não

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

Em relação ao auxílio bolsa-família, considerando a média da renda, que em geral é baixa, avaliamos que o número de alunos que recebe o bolsa-família está bem aquém do que seria necessário, pois talvez não atenda a todos que precisam, já que 71% dos alunos responderam que não o recebem.

**Quadro 6 – Hábitos de leitura extraclasse**

<b>Questão</b>	<b>Resultados</b>		
7. Excluindo a leitura escolar, costuma ler em casa?	<b>46%</b> sim	<b>6%</b> não	<b>48%</b> às vezes

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

**Quadro 7** – Especificações quanto às leituras realizadas

<b>Questão</b>		<b>Resultados</b>		
8. Se respondeu sim à questão anterior, o que costuma ler em casa.	<b>42%</b> livros e redes sociais	<b>18%</b> redes sociais	<b>34%</b> livros, livros <i>online</i> , revistas	<b>6%</b> Bíblia

Fonte: Questionário socioeconômico aplicado aos alunos.

Ao serem questionados se costumam ler em casa, excluindo as leituras exigidas pela escola, apenas 6% responderam que não têm hábito de ler. Ao analisarmos o que costumam ler, verificamos que 42% dos alunos disseram que optam por ler mensagens e publicações diversas em redes sociais e livros em geral, aos quais têm acesso através da biblioteca, costumeiramente indicados por colegas. 18% deles excluíram o livro e responderam que leem apenas através de redes sociais. 34% manifestaram preferência por livros, sendo que 6% deles especificaram que gostam de livros de terror. Esses dados nos apontam para a real necessidade de explorar atividades de leituras significativas, leituras que suscitem, como Paulo Freire nos lembra, a curiosidade epistemológica.

Após traçarmos o perfil da turma, apresentaremos a seguir, o projeto educacional de intervenção e uma análise reflexiva de seus resultados, buscando evidenciar se as atividades propostas contribuíram para uma maior autonomia aos participantes envolvidos em relação ao ato de escrever.

### **3.1 TRAJETÓRIA DA INTERVENÇÃO**

A fim de oportunizarmos momentos em que os alunos pudessem interagir e sentirem-se desafiados a aprender, partimos de resultados obtidos através de análises das produções iniciais, conforme já indicamos anteriormente, para traçarmos algumas dimensões ensináveis do gênero crônica e explorá-las na elaboração da intervenção. A partir de estudos teóricos por nós empreendidos, elaboramos o plano de ação, relacionando, portanto, teoria à prática como meios a direcionar o planejamento das atividades que pudessem ajudar os alunos a ampliar habilidades

de fazer leituras significativas sobre fatos importantes à formação do cidadão crítico e consequentemente pudessem dar base para os momentos de produção textual.

A análise das produções iniciais constatou de forma empírica o que também já era por nós analisado ao longo de anos de experiência em sala de aula. É real a dificuldade na prática de produção de textos, mais especificamente do gênero textual crônica. No entanto, consideramos ser possível romper com essas dificuldades através de leituras e análises de diversos textos produzidos por autores consagrados, ou até mesmo pela apreciação das produções de outros colegas, pois essas leituras direcionam o reconhecimento de estratégias que também podem ser usadas pelos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, entendemos que a leitura somada à prática constante de produção são as melhores estratégias para a ampliação das habilidades de escrita.

Reconhecemos os desafios em propor uma produção que faça um recorte valorativo de uma situação da realidade, não para simplesmente informar o que acontece ou até mesmo fazer julgamentos sobre uma cena. O maior desafio no ensino de crônicas foi orientar e oferecer condições reais para que o estudante-autor olhasse com minúcias a realidade que o cerca e conseguisse usar recursos linguísticos, através de um olhar poético ou não, mas sempre atento aos detalhes, para que fizessem de algo pequeno, de uma parte banal do cotidiano, um momento para refletir sobre tantos temas interessantes e importantes a serem debatidos também em sala de aula. O nosso desafio, portanto, consistiu em fazer o estudante “partir do pequeno” e usar a linguagem para tornar grande a leitura de mundo, ir longe.

As atividades foram estruturadas em 6 módulos com uma carga horária de 24 horas/aula. A intervenção teve início no dia 02 de setembro de 2019, e no dia 28 de outubro finalizamos com o trabalho de produção de colagens inspiradas por crônicas escritas ao longo da intervenção. Culminamos nossa intervenção, no dia 11 de dezembro, com a divulgação e publicação do livro impresso e em formato *online*: *9º Diamante no mundo das crônicas*, que contemplou pelo menos uma produção textual de cada estudante. Algumas delas foram acompanhadas de colagens que representaram o olhar subjetivo dos colegas diante das crônicas, sendo transmitido numa linguagem multimodal. O livro online pode ser acessado através do link <https://drive.google.com/file/d/1C7UHPnyUksHeAv-LXxi8v-vNeU-GiP-8/view>.

Nas próximas subseções, apresentaremos sucintamente os módulos elaborados para vencer o desafio de desenvolver a autonomia nas atividades que envolvam a produção escrita. Foi gratificante finalizar a sequência de atividades e ouvir alunos e alunas “pedindo mais”,

muitos comentando que passaram a ter interesse em pesquisar crônicas pela internet, outros levando livros de crônica para a sala de aula, livros que tinham em casa ou na biblioteca, mas que antes não eram utilizados para a leitura.

No quadro 8, a seguir, sintetizamos os objetivos e as ações desenvolvidas no PEI.

**Quadro 8 – Resumo dos módulos do Projeto de Intervenção**

<b>MÓDULO 1 – Mergulho no gênero: práticas de leitura e de inferências</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<p>Proporcionar momento de interação entre alunos e professora;</p> <p>Definir o contexto de circulação dos textos produzidos ao longo dos módulos;</p> <p>Ampliar habilidades de inferência através da prática de leitura em pausa protocolada;</p> <p>Refletir sobre características do gênero crônica e associá-las a estratégias úteis nos momentos de autoria;</p> <p>Analisar cinco crônicas e refletir sobre algumas estratégias utilizadas para atingir diferentes efeitos de sentido.</p>	<p>Dinâmica motivacional: O reino das Cores;</p> <p>Expor o projeto educacional do qual farão parte e entrega das apostilas;</p> <p>Apresentar a caixa de apetrechos a fim de coletar e armazenar materiais úteis para a produção das colagens;</p> <p>Atividades de inferência através de pausa protocolada com a crônica <i>O homem nu</i>, de Fernando Sabino;</p> <p>Trabalho em grupo com leitura e exposição criativa de crônicas a partir de pré-direcionamentos. As crônicas analisadas pelos alunos foram: <i>O homem trocado</i> de Luis Fernando Veríssimo; <i>Bilhete a um candidato</i> de Rubem Braga; <i>Recalcitrante e Assalto</i> de Carlos Drummond de Andrade; <i>Laços de família</i> de Moacyr Scliar. Os alunos foram orientados a dar ênfase às características, linguagem utilizada; estilo do cronista e às estratégias utilizadas nas crônicas.</p> <p>Ao fim da apresentação de cada crônica, listávamos as características do gênero identificada no texto em estudo, assim pudemos fazer um cartaz com as principais características da crônica.</p>	5 h/a
<b>Módulo 2 – Retorno ao gênero: estratégias de referenciação</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<p>Identificar e refletir sobre diferentes estratégias de referenciação;</p> <p>Observar a realidade e cenas diversas de modo a se inspirarem na produção de crônicas;</p>	<p>Apresentar o texto <i>A última crônica</i> com trechos modificados de modo a causar falta de coesão e orientar que o reformulem;</p> <p>Exposição oral de estratégias de referenciação a partir das crônicas: <i>A Última Crônica</i> de Fernando Sabino, <i>Licença, por favor</i> de Fernando R. Fillol, <i>Peladas</i> de Armando Nogueira e <i>O carro como paixão</i> de Moacyr Scliar. Apresentamos também alguns gêneros textuais multimodais como colagens, tirinhas e charges para</p>	5h/a

Reescrever crônica de um colega a partir de uma visão mais consistente sobre estratégias de referenciação.	avaliarmos diferentes possibilidades de apresentar as ideias.  Proposta de produção de crônicas a partir de imagens e/ou cenas do dia a dia (os alunos tiveram uma semana para realizar a tarefa).  Reescrita, em grupo, de uma das crônicas da Produção Inicial.	
<b>Módulo 3 – Retorno ao gênero: ênfase em diálogos que conduzem à criticidade</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<p>Apreciar a leitura de algumas crônicas produzidas a partir de imagens e expô-las em mural.</p> <p>Proporcionar reflexões sobre <i>fake news</i> a partir de textos de diferentes gêneros.</p> <p>Analisar as formas de conduzir os diálogos nas crônicas em estudo.</p> <p>Propor nova produção a partir de trechos como inspiração.</p>	<p>Leitura de textos de gêneros diferentes visando acionar conhecimentos prévios e associá-los a novas informações e a diferentes estratégias de anunciar as ideias.</p> <p>Orientar que os alunos escolham dentre 3 propostas, uma que mais lhes inspirassem a continuar a produção.</p>	4 h/a
<b>Módulo 4 – Explorando a multimodalidade</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<p>Analisar uma colagem a partir dos fundamentos da gramática do design visual;</p> <p>Ampliar habilidades de se fazer leitura multimodal;</p> <p>Reconhecer diferentes linguagens acionadas para a formação de sentido.</p>	<p>Aula de leitura de imagem (colagem e anúncio publicitário);</p> <p>Interpretação da colagem usada na capa da apostila;</p> <p>Trabalho em grupo para exposição da análise de diferentes colagens.</p> <p>Produção de colagens.</p>	3 h/a
<b>Módulo 5 – Produção final e retextualização</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
<p>Produzir uma crônica com tema livre.</p> <p>Produzir colagens a partir de crônicas produzidas e analisadas durante os módulos ou com tema livre.</p>	<p>Apresentar uma nova proposta de produção;</p> <p>Expor as crônicas em tamanho ampliado, de modo que favoreça a leitura de todas as crônicas;</p> <p>Produção de colagens.</p>	5h/a
<b>Módulo 6 – Organização e lançamento de e-book</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>AÇÕES</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>

<p>Valorizar as produções textuais e apresentá-las à comunidade escolar.</p> <p>Levar parte do conhecimento construído nos módulos a outros sujeitos.</p> <p>Incentivar e proporcionar momentos para o desenvolvimento da oralidade.</p>	<p>Culminância do projeto – publicação de e-book de crônicas e de colagens.</p>	<p>2 h/a</p>
--	---	--------------

Fonte: Elaboração própria.

A proposta apresentada no Quadro 8 contempla a perspectiva do ISD<sup>17</sup> da linguagem, por meio da qual é possível ao aprendiz vivenciar situações de mútua cooperação e partilha de conhecimento, intenções e interesses dos envolvidos na pesquisa.

Conforme foi apontado no Quadro 8, além da PI, os alunos foram orientados a escrever crônicas a partir de outras quatro propostas<sup>18</sup>. Assim, pudemos ir traçando o avanço e as dificuldades de todos. Afinal, ampliar as habilidades de escrita é de fato um processo em que cada um segue seu ritmo. Além disso, a proposta ou a forma como cada aluno se dedica influenciam no resultado final. Reconhecemos, portanto, que a bagagem de mundo do indivíduo é de natureza sociocultural, em que os conhecimentos são adquiridos a partir das informações e das experiências, ou seja, a partir da imersão do sujeito no mundo.

Uma das estratégias para refletir sobre as habilidades que foram conquistadas através da proposta de intervenção é a análise das produções desenvolvidas ao longo do projeto educacional. Como este espaço é limitado, fica impossível trazer todas as produções e considerações sobre cada uma delas. Diante disso, optamos por selecionar alguns trabalhos das propostas desenvolvidas ao longo dos módulos para assim<sup>19</sup>, podermos apresentar os avanços e as fragilidades identificadas.

Na subseção, a seguir, descreveremos a aplicação da ação interventiva, através de análise sucinta de cada módulo, além de detalhar aspectos específicos que foram priorizados por terem se mostrado mais eficientes ao processo de ensino-aprendizagem e por propiciar

<sup>17</sup>O ISD é uma corrente de pesquisa amplamente desenvolvida por Bronckart (2010) que fundamenta a elaboração didática de modo a evidenciar capacidades de linguagem dos sujeitos em estreita relação com as atividades sociais.

<sup>18</sup>As propostas de produção encontram-se disponíveis no apêndice E.

<sup>19</sup>No corpo do texto deste trabalho encontram-se trechos das produções analisadas, o texto, na íntegra, pode ser encontrado no apêndice G.

maior reflexão acerca do trabalho com produção textual, fazendo, assim, uma análise de diferentes nuances desse processo.

### **3.2 A hora da prática: crônica e colagem mediando ações de linguagem dentro e fora da sala de aula**

Os gêneros escolhidos com o fim de desenvolver as capacidades de escrita reflexiva e crítica propiciaram leituras através de suportes variados, com temas atuais e necessários de serem debatidos em sala de aula. Trazendo para o ambiente escolar novos olhares sobre a própria realidade vivenciada pelos alunos tanto no mundo físico quanto no mundo virtual. A partir daí, realizamos atividades, debates e troca de informações que concretizaram ações definidas na proposta de intervenção, conforme veremos na descrição e análise dos módulos a seguir.

#### **Módulo 1 - Mergulho no gênero: práticas de leitura e de inferências**

Iniciamos o primeiro módulo (Mergulho no gênero crônica – práticas de leituras e de inferência) com a dinâmica *O reino das cores*, momento propício à interação entre colegas e professora. Objetivamos motivar a turma a se envolver na proposta de intervenção, combinando desde a 1ª aula que o trabalho culminaria com a publicação de um livro com pelo menos uma crônica de cada aluno e de colagens que seriam produzidas em grupo.

Logo na primeira aula, os alunos receberam as apostilas cuja capa foi ilustrada por uma colagem produzida por professoras de Português e de Arte<sup>20</sup> (*vide* apêndice C). Os alunos foram orientados a analisar a capa, em casa, para que em outro momento, pudéssemos partilhar as ideias. Como a produção de colagens exige papéis de diferentes texturas dentre outros objetos artísticos, apresentamos a caixa de apetrechos, a fim de que cada aluno se sentisse responsável e motivado a buscar diferentes materiais que seriam úteis na produção das colagens.

Em 5 h/a, oportunizamos aos alunos o contato com diferentes crônicas cuja análise aconteceu através de leitura subjetiva e apresentação de trabalho em grupo com orientação específica para cada equipe (*vide* apêndice D) e através de atividades de inferência com a

---

<sup>20</sup>A colagem foi produzida pela professora pesquisadora em conjunto com Dijenane Ferreira Silva e Karla Janara, ambas professoras da rede pública.

técnica da pausa protocolada com a crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino. Esse mergulho no gênero aconteceu para que a turma identificasse as características do gênero e dessa forma, pudesse se envolver no propósito comunicativo de um gênero que pode trazer implícitos carregados de criticidade ou que costuma narrar-comentando. E, assim, conhecendo melhor o propósito comunicativo, poderia estar melhor preparada para a primeira proposta de produção da intervenção. Esses objetivos foram alcançados, conforme analisaremos na subseção, a seguir, em que enfatizamos alguns aspectos relevantes desse módulo que se refletiram para o trabalho com produção de crônicas.

### **3.2.1 Leitura e conversa sobre crônicas: porque é também do leitor atento aos detalhes que surge o olhar do cronista**

As atividades deste módulo enfatizaram operações de escrita que envolvem a situação de comunicação, o conteúdo temático e as marcas linguísticas textuais. Para a exposição de crônicas em trabalho em grupo, a turma foi dividida em 5 equipes, sendo que cada uma delas recebeu uma crônica diferente para fazer análise subjetiva e expor para os demais alunos da sala. Para a realização deste trabalho, a turma recebeu como tarefa extraclasse a orientação de fazer várias leituras individuais em casa, além de se reunirem para conversar sobre algumas formas de apresentar a respectiva crônica para os demais alunos da sala. Tiveram dois dias para se prepararem, pois na aula seguinte à orientação do trabalho, apresentamos a pausa protocolada.

A fim de promover um diálogo e ampliar a interpretação e análise dos recursos usados pelo cronista, orientamos que lessem para um “leitor-convidado” que poderia ser um amigo, vizinho ou familiar, para que dessa forma, pudessem dialogar com pessoas fora do ambiente escolar sobre prováveis interpretações, fazendo uma leitura subjetiva da crônica de sua respectiva equipe. Além disso, aconselhamos que buscassem novos textos de diferentes gêneros ou não que abordassem os possíveis assuntos suscitados pelas crônicas<sup>21</sup> para

---

<sup>21</sup> Os títulos das crônicas analisadas, bem como as orientações comuns a todos os grupos e as específicas a cada um, estão disponíveis no apêndice D. Citamos, a seguir, alguns dos temas suscitados para reflexão neste trabalho: autoconfiança, infortúnios, sorte ou azar; política, corrupção, compra de votos; conservação do patrimônio público ou o descumprimento às leis; violência na família; falta de comunicação, diferentes intenções e interpretações na fala, além do alto custo de vida.



compararmos a linguagem predominante em cada gênero, além de ampliar a discussão do assunto abordado. Ao final de cada apresentação, professores e alunos iam construindo um quadro com as principais características do gênero crônica presentes no texto em estudo e, ao final, foi feito um cartaz com as características citadas coletivamente.<sup>22</sup>

Na atividade de produção diagnóstica, (*vide* proposta no apêndice A) foi feita a leitura e explicação geral de características do gênero em estudo, bem como leitura da crônica *Titia em apuros*, de Carlos Eduardo Novaes, com identificação de algumas das características citadas. Como já é previsto no trabalho com sequência didática, este é apenas o início de um trabalho que, posteriormente, precisa ser melhor direcionado, visto que apenas ler as características do gênero e expor um exemplo não é suficiente para que o estudante esteja preparado para a sua produção. Avaliamos que “bombardear” os alunos com crônicas de diferentes estilos e de leitura prazerosa propiciou inferências, despertando, assim, o gosto pela leitura do gênero e conseqüentemente, os ajudou na ação de escrita.

Notamos que algumas equipes não se envolveram na preparação prévia do trabalho e sua exposição ficou meramente na leitura e explicação do que entenderam do texto. Aproveitamos para relembrar a importância de se envolverem em todos os trabalhos para o alcance de bons resultados, além de frisar que quando há envolvimento e comprometimento a aprendizagem ocorre de forma mais positiva.

Com esse trabalho, os alunos não fizeram atividades de compreensão escrita, em que são lançadas perguntas com o principal objetivo de encontrar as respostas esperadas pela professora. No entanto, essa estratégia não prejudicou o processo de ensino-aprendizagem, visto que, em vários momentos da intervenção, alguns alunos retomavam às crônicas analisadas para comparar com outras crônicas lidas. A atividade proporcionou a leitura de diversas crônicas, despertando a procura de outros exemplos a serem lidos, concretizando o prazer pela leitura das crônicas. E assim, pudemos explorar a intertextualidade como uma marca linguística

---

<sup>22</sup>Características da crônica citadas pelos alunos: hipérbole (exagero); poucos personagens; uso de diálogos; acontece em um só lugar (ou em poucos lugares); tempo curto de duração da história; final inesperado; costuma apresentar humor e/ou crítica; pode se parecer com outro gênero, como um bilhete, ou parte de uma notícia, mas o objetivo é mostrar uma situação do cotidiano para refletir ou criticar; pode ter intertextualidade: marcas de outros textos, como, por exemplo, falas comuns da história de Chapeuzinho vermelho estarem na crônica *Laços de família*.

dos textos que garante novas possibilidades de sentido, conferindo originalidade e criatividade ao momento da escrita.

Durante a apresentação dos trabalhos, as crônicas suscitaram a reflexão de temas diversos como política, relação de respeito entre os seres humanos, família, amor, infância, fofocas, bullying, dentre vários outros. Ressaltamos que esse bate-papo foi essencial para ampliar as habilidades de escrita dos alunos, pois muitos se inspiraram nesses assuntos em suas produções, trazendo o recurso da intertextualidade para as crônicas produzidas.

Destaca-se também que após cada apresentação, identificávamos as características do gênero em estudo e a professora pesquisadora recontava a história, usando uma linguagem mais objetiva, como se fosse um relato e mostrava que se fosse escrita daquela forma, não seria um texto interessante, frisando, assim, a condução da progressão temática em que cada ação, cada detalhe é importante para dar o tom especial de modo a conduzir à crítica ou ao humor. Essa estratégia se mostrou eficiente no processo de escrita. Logo na primeira proposta de produção da intervenção, notamos o quanto a maioria dos estudantes conseguiu avançar em suas crônicas através de uma linguagem cuidadosa, carregada de subjetividade e atenta aos detalhes, conforme veremos em alguns trechos nos módulos seguintes.

## Módulo 2 – Retorno ao gênero: estratégias de referenciação

Nas 5 h/a que compuseram o módulo 2, desenvolvemos atividades com foco em estratégias de referenciação. No início do módulo, os alunos foram orientados a procurar imagens que poderiam ser retiradas de fontes variadas, como redes sociais, arquivo pessoal, livros, dentre outros, a fim de se inspirarem para a produção que seria realizada em sala de aula, em momentos posteriores. Após a orientação, apresentamos o texto *A última crônica*, de Fernando Sabino, com trechos modificados, com essa atividade, os alunos puderam identificar partes repetitivas que poderiam ser eliminadas ou substituídas por expressões que conotassem novos sentidos. Ao confrontar o texto modificado com o texto original, iniciamos a construção da ideia de que estratégias de referenciação não são usadas apenas para evitar substituição.

O módulo 2 foi construído, também, com aulas de estudo metalinguístico, em que fizemos exposição de algumas estratégias de referenciação usadas a favor da construção de novos sentidos, citando exemplos retirados de textos de gêneros variados como a crônica, a

tirinha e as colagens. Continuamos com leitura e atividades com foco na referenciação através de diferentes crônicas.

Dessa forma, enfatizamos a referenciação como recurso que vai além da estratégia de evitar a repetição de palavras no texto e buscamos ajudar os estudantes a enriquecer suas estratégias de inserir posicionamentos e/ou informações implícitas. Ainda neste módulo, os alunos foram orientados a reescrever, em grupo, a crônica *O vício move barreiras*<sup>23</sup>, do Aluno 4, escolhida entre as produções iniciais por ter problemas com o uso dos referentes, principalmente com expressões nominais para referenciar os personagens principais, além de pouco uso de elementos coesivos que prejudicaram a qualidade do texto. Após terem refletido sobre novas possibilidades, intencionamos avaliar o progresso dos alunos diante da tarefa de acrescentar sugestões ao texto de um dos colegas.

### **3.2.2 Estudo metalinguístico de referenciação e demais recursos linguísticos a favor da produtividade na crônica**

Antunes (2017, p.96) afirma que “as expressões referenciais não constituem simples designações, como se fossem uma espécie de *etiqueta identificadora*, num processo em que a cada coisa corresponderia um nome”, mas consiste em um recurso linguístico (re)-criado do olhar valorativo de cada indivíduo como sujeito social. Nessa perspectiva, iniciamos a apresentação de algumas estratégias de referenciação através de estudo metalinguístico, demonstrando-as com exemplos em textos de diferentes gêneros.

Dessa forma, pudemos avaliar, junto com os estudantes, que as ações de variar os termos usados para designar os personagens, se referir a lugares, ou usar expressões verbais que antecedem as falas dos personagens, devem ser exploradas como possibilidade de antecipar posicionamentos, características e apresentar subjetividade, pois é um recurso a indicar a intencionalidade de quem o mobiliza. O leitor, ciente dessas estratégias, pode fazer leituras mais significativas, além de constituir-se de um recurso que contribui para enriquecer os textos de quem produz, uma vez que pode fugir de formas de se dizer o óbvio, deixando pressupostos e

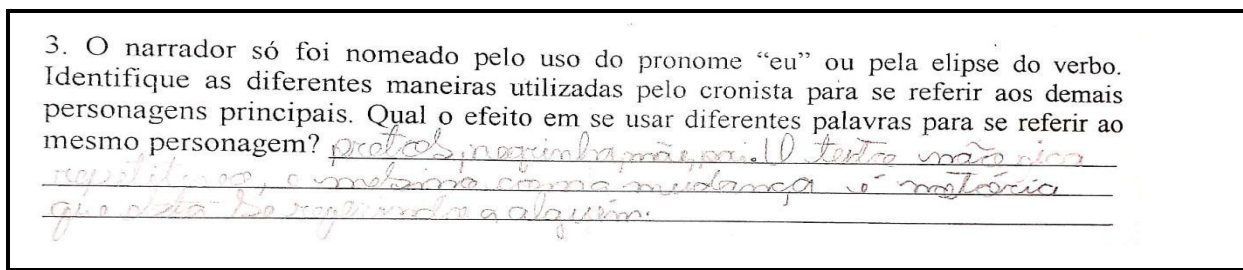
---

<sup>23</sup>O texto foi produzido na proposta de produção inicial e teve um dos trechos citados na subseção 1.1 (Atividade diagnóstica e análise de resultados). Nesta produção, o aluno apresentou timidamente uma perspectiva crítica quanto ao excesso de aparelhos eletrônicos, mas teve a qualidade da crônica comprometida por apresentar repetições excessivas, além de poucas palavras que pudessem conotar diferentes sentidos para os personagens e/ou o ambiente em que aconteceu a história.

subentendidos na maneira de construir e anunciar as ideias pretendidas. Durante as aulas, foram analisadas, também, diferentes possibilidades de construir os discursos em diferentes gêneros textuais utilizando linguagens multimodais.

No momento da correção de atividades com foco em análise de algumas estratégias de referenciação usadas nas crônicas *Licença, por favor* de Fernando R. Fillol, *Peladas* de Armando Nogueira e *O carro como paixão* de Moacyr Scliar, muitos alunos apontaram que o uso de diferentes expressões ao longo do texto para se referir aos personagens servia apenas como meio para se evitar a repetição. Não conseguiram, portanto, avaliar a riqueza de sentidos que pode ser criada com diferentes formas de nominalização. Conforme vemos na resposta da Aluna 1<sup>24</sup>, na figura 11, a seguir:

**Figura 11** – Resposta de atividade desenvolvida durante a intervenção



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

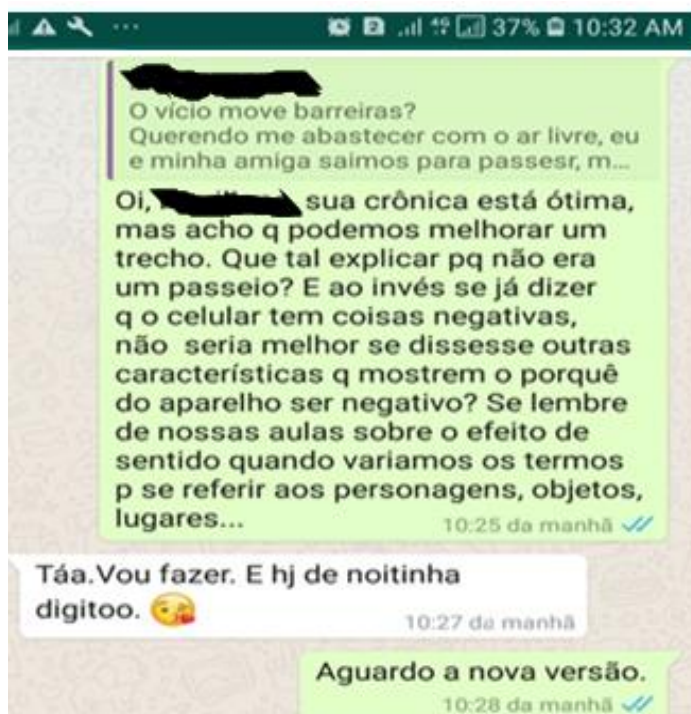
Ao avaliarmos que muitos alunos ainda não estavam atentos quanto ao efeito de sentido provocado pelo uso de diferentes expressões, aproveitamos algumas das respostas dadas para a questão indicada na figura 11, para retomarmos com exemplos a fim de, mais uma vez, explorar os efeitos que podem ser criados pelas estratégias de referenciação. Ao fazermos a análise das produções, identificamos que esse recurso foi usado satisfatoriamente nas crônicas. Ainda que os alunos, a princípio, não usassem diferentes termos que revelassem subjetivamente como os personagens ou os lugares eram vistos no enredo, algumas orientações os ajudaram a melhorar seus textos. Observemos o trecho de uma conversa entre aluna e professora via *whats App*<sup>25</sup>

<sup>24</sup>Na fase diagnóstica apresentada no 1º Capítulo, analisamos 7 excertos de produções dos alunos e a fim de preservar seus nomes, os identificamos por números, de acordo com a ordem em que suas produções foram citadas. Continuaremos usando esse mesmo recurso para se referir aos alunos à medida em que formos inserindo trechos de produções realizadas na fase interventiva.

<sup>25</sup>Os alunos enviavam as crônicas para a professora-regente via *whatsApp* para que as mesmas pudessem ser impressas em tamanho maior para exposição em painéis. Foi, também, por esta rede social que aconteceu a maior

(FIG. 12), em que a aluna envia sua crônica e recebe uma sugestão dada pela professora-regente. Na figura 13, temos um trecho da produção reescrito pela Aluna2 utilizando estratégias de referenciação, dando nova conotação ao texto.

**Figura 12** – Trecho de conversa no *whatsApp*



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

Após a reescrita, avaliamos que a aluna melhorou o parágrafo seguindo parcialmente as orientações, no entanto, consideramos que o mais importante é que ela encontrou seu próprio caminho. A Aluna 2 não citou aspectos negativos do celular, mas deixou claro que o aparelho, por ser o “queridinho adulado, mimado, elogiado”, tornava-se mais importante do que a interação entre as duas personagens do enredo criado. Dessa forma, ela explicou porque o programa não era mais um passeio, pois o celular era o mais importante naquele momento.

---

parte das orientações/sugestões para reescrita dos textos. As sugestões eram dadas acerca de algumas partes incoerentes ou mensagens que pudessem ajudar os alunos a pensar em como melhorar o uso da linguagem em alguns trechos. Os alunos faziam as alterações que julgavam pertinentes em casa, escreviam a reescrita na apostila e enviavam a nova versão via *whatsApp*.

Após ter feito as alterações, a versão final da crônica foi escrita na apostila e enviada pelo *whatsApp* para a professora, a fim de que fosse impressa para o painel das crônicas. Avaliamos também que frisar, desde o trabalho inicial de análise de crônicas, a importância da sutileza no modo de narrar, procurar um fato e buscar recursos linguísticos que mostrem as impressões sobre o fato, foram estratégias simples, mas fundamentais que ajudaram os alunos a escreverem crônicas fugindo do simples relato. Conferimos, na figura 13, a seguir, o trecho reescrito:

**Figura 13** – Trecho de produção desenvolvida durante a intervenção

**O vício move barreiras:**

**A2**

Movida, remeada e idesatenta, não era mais um passeio. A idescontrolada com o queridinho adulado, mimado, elogiado. O artificial mais uma vez superando o natural. Uma troca em que o eletrônico vai com a vantagem, eu no carrego e ele me descarrega. Não conseguia

Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

As respostas indicadas na figura 14, a seguir, exemplificam o quanto a turma estava segura diante da importância de um olhar mais atento aos detalhes, além de um maior amadurecimento quanto ao uso da linguagem subjetiva para transmitir as ideias pretendidas.

**Figura 14** – Respostas analisadas durante a intervenção

6. O que chama a atenção na crônica lida: o fato em si? Ou as percepções transmitidas pelo autor, as sutilezas no modo de dizer? Comente.

As percepções feitas pelo autor, torna a crônica mais chamativa, pois ele faz observações em fatos comuns, porém é sutil no modo de dizer.

**(Aluna3)**

Uma vez que o texto possui como ele mesmo citou a importância da linguagem subjetiva para transmitir as ideias pretendidas, porém ele emborça além

**(Aluna4)**

Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

Observamos, pelas respostas das alunas, a segurança quando afirmam que “o jeito de contar” é que faz a crônica ser mais interessante. Esse entendimento foi usado a favor das produções ao longo dos módulos.

Logo nas primeiras aulas da intervenção, a importância das sutilezas no modo de narrar nas crônicas foi bem destacada. Observemos a abordagem dessa característica no diálogo a seguir, entre professor (P) e alunos (A), que aconteceu após a leitura em voz alta e análise oral do texto *A última crônica* de Fernando Sabino.

P: Vamos analisar a linguagem utilizada pelo cronista. Destaque trechos que revelam sutilezas, subjetividade, cuidado com a linguagem que fazem com que o texto seja de fato uma crônica.

A4: Professora, o que é sutileza?

A5: E o que é mesmo subjetividade?

P: Alguém se lembra o que é subjetividade?

(Silêncio)

P: Já analisamos, em vários outros momentos, a linguagem dos textos, o contrário da linguagem subjetiva é o uso da linguagem objetiva. Em uma notícia, por exemplo, prevalece a linguagem objetiva. Já falamos bastante sobre isso.

A6: Ah, é quando tem mais informação.

P: Então se na linguagem objetiva prevalece a informação, o que poderia ser a linguagem subjetiva?

A6: Quando tem mais opinião?

P: Sim. A linguagem subjetiva é aquela que usamos para demonstrar uma visão pessoal sobre algo. Sentimentos, impressões sobre os fatos. E as sutilezas têm a ver com a subjetividade, pois se refere ao cuidado especial com as palavras. Contar uma história com detalhes, com uso de expressões coloquiais que caracterizem o ambiente ou os personagens, uso de expressões literárias, humor, exagero. Pode ser tudo isso ou só alguns desses recursos. Alguém poderia contar em poucas frases o assunto da crônica, como se fosse uma notícia?

(Pausa)

A7: Um homem entra em um bar, toma café e procura inspiração para escrever uma crônica. Tá bom?

P: O que acham? Contou toda a história?

A7: Depois entra um casal de negros e sua filhinha. Eles foram comemorar o aniversário dela. O homem que estava no bar achou interessante e ficou observando eles o tempo todo.

P: Se Fernando Sabino escrevesse desse jeito, ele teria feito uma crônica?

A5: Não.

A6: Também concordo que não seria uma crônica, pois ficaria sem graça, não seria chamativa.

P: É isso que quero chamar a atenção de vocês. Em uma crônica, muitas vezes, o que se destaca não é o fato em si, mas como o cronista escolhe as palavras para contar esse fato. E nesse jeito especial de contar, ele pode despertar emoções no leitor, pode conduzir a críticas sem dar lição de moral. É cada leitor que deve analisar e interpretar sem que as palavras estejam todas ditas na crônica.

Avaliamos que a análise feita no trabalho em grupo inicial das estratégias usadas por cada cronista, associada às atividades do módulo 2, em que demos ênfase à referenciação, foram momentos essenciais para despertar nos alunos a necessidade de um olhar diferente que deve ser transmitido através do uso da linguagem subjetiva. Ficou nítido nas produções que os alunos-cronistas se atentaram para o fato de que em uma crônica, o mais importante não é a situação retratada, o fato em si, pois aparentemente se trata de um fato banal. Atentos a essa característica da crônica, eles conseguiram produzir textos partindo de uma situação sem grande importância para conduzir a reflexões interessantes através do uso de uma linguagem figurada bem cuidada, subjetiva, carregada de sutilezas, conforme exemplificaremos em trechos de produções posteriores.

A atividade de produção a partir de imagens foi direcionada durante o 2º módulo, mas a exposição das produções só ocorreu no 3º, uma vez que demos uma semana de prazo para que os alunos a realizassem.

Foi notório o avanço de muitos alunos diante desta primeira tarefa de produção. Para motivá-los a se envolver na proposta de produção, orientamos que escolhessem e levassem para sala de aula uma imagem que poderia ser retirada de livros, redes sociais, ou até mesmo uma fotografia pessoal ou tirada por eles para a produção da crônica, essa poderia ser impressa ou exposta pela tela do celular. Na aula seguinte à orientação, alguns alunos expuseram as imagens escolhidas e explicaram o que lhes chamou atenção. Nesse momento, adiantaram algumas



ideias que já haviam tido para a produção, incentivando uns aos outros a buscarem por imagens que pudessem suscitar a criatividade e a liberdade em escrever crônicas narrativas que conduzissem à reflexão ou ao uso da descrição subjetiva e à exposição como caminhos para promover a reflexão.

Na produção inicial, muitos alunos escreveram histórias acrescentando uma moral ao final, quando receberam suas produções, foram orientados a evitar esse tipo de recurso<sup>26</sup>. A cada crônica lida, dávamos ênfase à reflexão que nascia a partir do uso da linguagem subjetiva, de outras estratégias de enunciação que devem ser usadas na crônica para anunciar a crítica, o humor e/ou a reflexão pretendida. Esse foi o maior avanço identificado nas produções. Muitos conseguiram conduzir à reflexão sem anunciá-la explicitamente em forma de moral.

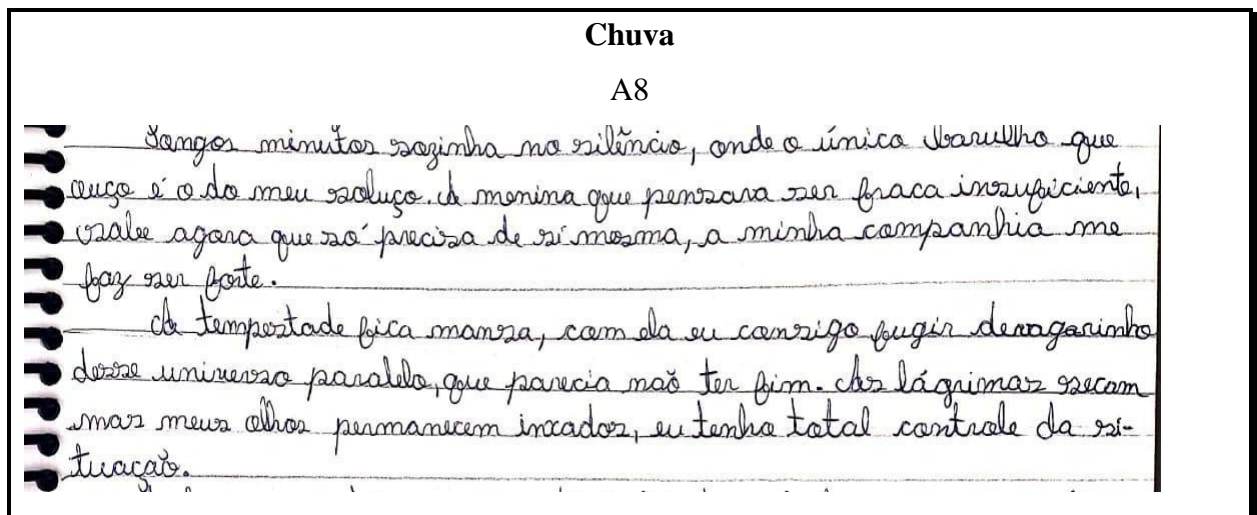
Avaliamos que a perspectiva crítica esteve mais presente à medida que os alunos-cronistas conseguiram evitar os desfechos como solução para os problemas na narrativa. Dessa forma, tiraram a crítica marcada e conseguiram conduzi-la por todo o texto. Puderam, de fato, narrar-comentando, pois fatos individuais de alguns personagens foram associados a características de um grupo social ou a um tema discutido.

Como eles puderam escolher a imagem, os temas foram diversos. Os excertos das crônicas apresentadas nas figuras 15 e 16, a seguir, mostram a subjetividade de duas adolescentes que passam por conflitos naturais próprios da idade, e narram com lirismo, ao apresentar detalhes de uma cena do cotidiano que fizeram outros colegas se identificarem com as emoções vividas. Notamos que o personagem-narrador se mistura com as emoções das autoras. Assim como em muitas outras crônicas, esse recurso pareceu ser mais fácil para os alunos-autores, pois falar de suas próprias vivências os ajudou a escrever com maior verdade e emoção.

---

<sup>26</sup>Conforme discorremos na análise das PI, a crônica não é um gênero cujo propósito comunicativo seja transmitir uma moral. Mas é possível que a crítica, a reflexão ou o humor perpassem todo o texto e uma das estratégias é que o cronista evite construir enredos que finalizem com um ensinamento. Diante das dificuldades diagnosticadas nas PI, sentimos a necessidade de frisar que o aluno-cronista buscasse meios de fugir da crítica marcada em algumas partes específicas do texto.

**Figura 15**– Trecho de produção da Aluna 8



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

Avaliamos que A8 conseguiu atender à proposta de produção, (FIG. 15) visto que ela parte de uma cena aparentemente banal: uma garota tomando banho de chuva e traz reflexões que esse momento proporcionou para a personagem. Destaca-se, no texto, que a aluna não fez descrição da imagem, foi além, dando à crônica um tom lírico, carregada de sentimentos da personagem que foi transmitido pelo uso de recursos linguísticos característicos do gênero, como figuras de linguagem e subjetividade através das minúcias no narrar.

Há palavras que vão identificando a passagem do tempo na narrativa “A chuva cai”; “Longos minutos sozinha...”; “A tempestade fica mansa...”; “Agora...”. Juntamente com a passagem do tempo, os sentimentos da narradora-personagem vão se transformando. As características da personagem e do ambiente têm estreita relação com as ações e sentimentos que são descritos. Não há a presença marcada da crítica e da moral, mas pôde propiciar reflexão aos leitores sobre o tema da depressão, conflito interior e necessidade de se amar para vencer os conflitos.

A crônica a seguir tem um tom mais narrativo, menos lírica (FIG. 16). A aluna ficou muito surpresa ao receber sua produção e ver o bilhete a elogiando. Em sala de aula, não costuma ser participativa, várias vezes já demonstrou baixa autoestima, que se reflete em sua timidez e insegurança, por tudo isso, esse texto merece destaque.

Ao longo do ano, tentamos mostrar que o que faz um bom escritor, além do hábito de leitura e da dedicação à produção, é o treino, pois todos podem avançar na habilidade de escrita,

mas só com o início das atividades de produção, pudemos perceber que “a sementinha plantada, enfim conseguiu produzir mais frutos”.

**Figura 16** – Trecho de produção da aluna 3

### **Minha Primeira Crônica**

**A3**

(...) Achei um tema, escrevi, apaguei. Pensei sobre o assunto, quando finalmente acabei, fui ler, meu texto não tinha nada parecido com uma crônica, mais parecia um artigo de opinião em que abordei um tema polêmico. Rasguei a folha, decidi fazer outro, obviamente com o mesmo tema. Talvez tenha sido bom começar errando, quem sabe no final eu acerto.

Fonte: Dados coletados durante a intervenção

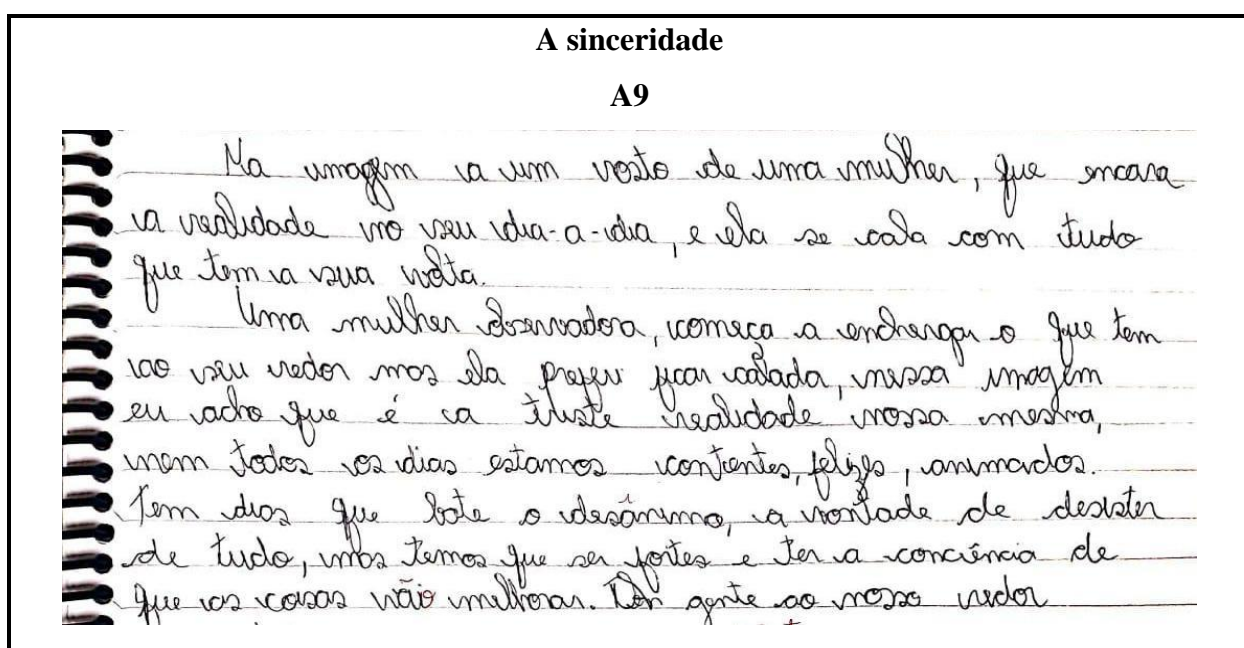
Notemos que a narradora-personagem também se funde à autora, tanto pelo nome quanto por ações que fazem parte dos últimos acontecimentos da vida da aluna. Percebe-se uma linguagem mais cuidadosa, a intertextualidade com a crônica de Fenando Sabino está no início de seu texto quando ela assume que a atividade de escrever a assusta, isso fez com que muitos também se identifiquem com ela, pois concordaram que produzir é realmente algo que dói, complementamos que escrever exige esforço mental e deve ser lapidado aos poucos.

O uso de figuras de linguagem como a antítese e a hipérbole nos trechos a seguir “Talvez tenha sido bom começar errando, quem sabe no final eu acerto” e “Já estava me afogando na montanha de bolinhas de papel” foi algo que traduziu a realidade de muitos da sala. As orações sobrepostas, a seguir, “Achei um tema, escrevi, apaguei”, também se constituíram um recurso linguístico para revelar o desespero da personagem de forma mais prática, trouxe mais dinamismo ao texto, reforçando, assim, uma característica da crônica de dizer o óbvio de forma mais sutil.

É perceptível o avanço de A3 nas habilidades de escrita, pois conseguiu escrever sobre algo que ela própria vivenciou, sem fazer apenas um relato. Os recursos que foram explorados nos primeiros módulos foram usados pela aluna-cronista, tais como o uso de expressões no sentido figurado, intertextualidade, metalinguagem e a sequência das ações que conduzem à progressão temática são estratégias que se destacam e culminam com um desfecho que contribui para que o texto seja de fato uma crônica.

Ao analisarmos as primeiras produções realizadas na intervenção, avaliamos que nem todos conseguiram atender ao propósito comunicativo. A turma foi orientada a escrever uma narrativa, com alguns dos elementos do enredo como complicação, clímax, desfecho inusitado, ou escolher um tom lírico em que as sensações e sentimentos despertados prevalecessem na história narrada. Apesar de frisarmos que os alunos não deveriam se ater à descrição da imagem, houve quem não fizesse uso de uma linguagem sutil que pudesse conduzir o leitor à reflexão pretendida, ou simplesmente despertar o riso. O trecho, a seguir, indica que a aluna não conseguiu fugir da descrição.

**Figura 17** – Trecho de produção textual da aluna 9



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

Nota-se pelo trecho “Na imagem a um rosto de uma mulher...” que o foco da aluna é a descrição da imagem. Segue o segundo parágrafo descrevendo o que entende da imagem. As dificuldades comprovam que não basta a orientação da professora, ou somente leitura de vários textos do gênero. É a ação de escrever, de por em prática as orientações, e com orientação específica ao que deve ser melhorado, além da oportunidade de articular em cada produção as ideias e características do gênero que foram refletidas durante as aulas que pode propiciar maior amadurecimento na escrita.

Alguns alunos leram suas produções para a turma apreciar e todos os textos foram expostos em painel. Ao definirmos outro lugar de circulação do texto, que não fosse apenas a sala de aula, ampliamos os leitores de cada produção. Isso ajudou a incentivá-los, além de servir de inspiração a outros colegas que ainda não conseguiram fugir do simples relato ou da descrição. Os próprios alunos elogiaram os textos dos colegas ou fizeram uma autoavaliação, reconhecendo em que precisavam melhorar.

### Módulo 3 – Retorno ao gênero: ênfase em diálogos que conduzem à criticidade

No módulo 3, continuamos abordando atividades que contemplavam análise de diferentes gêneros textuais, de diferentes linguagens e estratégias que podem ser usadas para dar o tom pretendido nas crônicas. A turma pôde ler e apreciar as produções a partir de imagens que haviam sido orientados a fazer em módulo anterior. A exposição das produções aconteceu através de leitura em sala de aula, além de exposição de todas elas em tamanho ampliado com a montagem do painel “Cronicando: vejo, logo penso e escrevo”, (FIG. 18). Essa pausa para a apreciação das produções foi enriquecedora, pois uns aprendem com os outros e se sentiram motivados ao ver seus textos receberem aprovação não só da professora, como também de demais colegas. Os que ainda não conseguiram produzir textos que atendessem às características da crônica, se autoavaliaram, compararam suas produções e viram suas próprias fragilidades. A fim de favorecer a leitura das crônicas, a cada semana, substituíamos as produções por outras, dessa forma, havia menos textos expostos a cada semana, mas todos puderam ter seus textos para apreciação. Além de atividades de leitura e interpretação, apresentamos três propostas de produção para que pudessem escolher uma delas e desenvolver uma crônica. (*vide* apêndice E).

Conforme foi citado na descrição do módulo, apresentamos três propostas, em que cada aluno teve liberdade para escolher uma delas e dar continuidade, surgiram bons textos, avaliamos que muitos conseguiram avançar na escrita e até mesmo os alunos que demonstraram maiores dificuldades puderam refletir sobre suas próprias fragilidades através da apreciação dos textos dos colegas. A figura, a seguir, ilustra um dos painéis montados durante a intervenção.

**Figura 18** – Pannel com produções de crônicas



Fonte: Arquivo pessoal.

Embora o objetivo inicial do módulo tivesse sido trabalhar a construção de diálogos que pudessem conduzir à criticidade, não constatamos o uso dessa estratégia pelos alunos, uma vez que poucos estudantes inseriram alguns trechos no discurso direto. No entanto, isso não se mostrou um problema, pois ao avaliarmos as crônicas produzidas nessa proposta, identificamos que o módulo se mostrou significativo, uma vez que os conteúdos que surgiram nas aulas dialogadas, o falar e ouvir sobre temas diversos, enfim todas as ideias refletidas suscitaram inspiração para a escrita.

Ao longo das atividades desenvolvidas no módulo, sempre era frisado que não basta criar diálogos, não é apenas saber usar corretamente a pontuação, mais que isso, é preciso que esses tragam sentido e que cada fala sirva a um propósito. As crônicas em que predominam o discurso direto contribuem para a dinamicidade da leitura, mas só se torna interessante quando apresenta um desfecho em que as falas se relacionam entre si, muitas vezes com ironia ou humor que conduzem a um propósito crítico e reflexivo. Destacávamos que um dos problemas das produções iniciais era o uso de diálogos comuns, sem um conteúdo ou forma de expressão que justificasse o porquê da conversa que estava sendo desenrolada, característica que empobrecia as produções, deixando-as cansativas e desinteressantes.

Neste módulo, levamos trechos problemáticos das produções iniciais, para a revisão, e ao fazermos a leitura e análise das crônicas *Brincadeira*, de Luís Fernando Veríssimo e *O Boletim*<sup>27</sup>, a turma, em geral, entendeu a diferença entre o uso de diálogos significativos, com conteúdos e modos de expressão específicos, e diálogos simplórios, sem relevância para o desenrolar do texto.

Era nítido que muitos estavam mais autoconfiantes para a escrita, a conversa com eles durante as aulas e as próprias produções comprovam essa afirmação. Avaliamos que essa segurança tenha os ajudado a projetar seu próprio discurso. Alguns estudantes-cronistas assumiram o próprio papel de adolescentes e criaram crônicas que muitas vezes se pareciam com um desabafo, enquanto outros manifestaram sonhos, fingiram ser adultos e aproveitaram a escrita para contar histórias que refletiam um posicionamento próprio sobre violência, relações familiares, preconceito, uso das tecnologias, dentre outros temas, sempre com uma preocupação em conduzir o leitor a uma reflexão. Os temas diversificados foram fruto, também, das aulas dialogadas, pois passávamos do tema da política para a relação entre vizinhos, da corrupção para o sonho de formarmos políticos mais honestos, de problemas sociais a conflitos íntimos existenciais.

Ao fim das aulas, alguns alunos comentavam que a aula tinha sido boa, porque não tinham feito “nada” durante o horário. Mas ao ler as produções, era nítido o reflexo das conversas em sala de aula em cada produção. O direcionamento das aulas não era feito com a leitura da crônica, de perguntas em que eles precisavam achar uma resposta específica. As perguntas elaboradas serviam de incentivo para o diálogo e conseqüentemente para a reflexão.

A oralidade é uma modalidade da língua que pode ser associada à prática de produção, tornando-se uma estratégia que ajuda o estudante a relacionar seu próprio posicionamento às ideias que ouviram de outros autores, colegas, professora. Unindo, portanto, o conteúdo que foi explorado pela fala, aos textos produzidos na modalidade escrita. Dessa forma, enfatizamos a estreita relação entre fala e escrita, valorizando ambas as modalidades e acreditando que uma pode contribuir para melhorar o uso da outra.

Ao analisar as produções, buscamos hipóteses para justificar o motivo de não haver o uso do discurso direto nas produções, uma das possibilidades foi não ter apresentado propostas de produção de diálogos nos exercícios elaborados. Provavelmente o incentivo a produções de conversas corriqueiras seria um ótimo recurso para incentivá-los na prática a produzir diálogos

---

<sup>27</sup> Crônica produzida por uma aluna do 9º ano da escola Venceslau Brás durante aulas de Português, em 2018.

que costumam ser realizados entre pessoas próximas que com certeza são carregadas de humor, ironia e criatividade que seriam úteis na produção de crônicas. Mas avaliamos que os alunos entenderam que o uso, prioritariamente, do discurso direto só é positivo se houver um propósito, se, portanto, as falas travadas conduzirem a esse propósito, caso contrário, é apenas um meio a empobrecer os textos.

Levamos essa hipótese, mas a análise das produções também nos fez refletir que a preferência dos alunos pelo discurso indireto não foi um ponto negativo, uma vez que isso pode revelar, que mais seguros de si, usaram seu próprio discurso para manifestar suas perspectivas. Trabalhamos crônicas produzidas apenas com o discurso direto, incentivamos que essa pode ser uma boa estratégia, mas os alunos fizeram suas próprias escolhas, encontraram outros caminhos. Ainda assim, avaliamos que foi interessante o que trabalhamos no módulo pelas possibilidades de refletirmos sobre temas interessantes, além de conscientizarmos os alunos a fugir de diálogos simplórios que pudessem empobrecer o texto.

#### Módulo 4 – Explorando a multimodalidade

O módulo 4 (Explorando a multimodalidade) contempla recursos de diferentes semioses que envolvem a produção de sentidos, explorando a relação que há entre linguagem verbal e não-verbal para provocar os efeitos pretendidos nos textos. Dessa forma, demos aos alunos meios significativos para mobilizar recursos multimodais para produzir conhecimentos. Organizamos e apresentamos desde o início do PEI uma caixa coletiva de apetrechos, destinada a materiais diversos como imagens, botões, papéis de diferentes texturas, etc, enfim, materiais úteis para a produção das colagens. Fizemos uma brincadeira da “batata-quente” com a caixa, para que, de forma lúdica, os alunos pudessem mostrar aos colegas o que haviam selecionado para a caixa. Embora seja uma atividade simples, ajudou a motivá-los a buscarem materiais diversificados, além de aumentar a expectativa para o momento de produção das colagens. Os alunos puderam analisar colagens sob diferentes perspectivas e também, produzir, em grupo, suas próprias colagens, como veremos a seguir.



### 3.2.3 Leitura de imagens norteada por fundamentos da gramática do *design* visual

Já refletimos, em outro momento, o quanto a informação e a construção do conhecimento fora da escola são permeadas pelo uso da multimodalidade, porém, é escasso o trabalho com a linguagem multimodal no ambiente escolar. As imagens, muitas vezes, estão a favor da ilustração, ou da livre interpretação. Diante da necessidade de contribuir para romper com essa realidade, iniciamos o módulo com aula expositiva da tradução de alguns fundamentos da gramática do *design* visual, exemplificados a partir de uma colagem. Seguimos com demais atividades de inferência em que os alunos eram conduzidos a avaliar, principalmente, a função das cores, da posição das imagens, do olhar dos participantes envolvidos, em busca de contribuir para leituras mais significativas de textos de diferentes gêneros multimodais.

Foi proposto um trabalho em grupo para exposição do sentido de diferentes colagens<sup>28</sup>. Orientamos que analisassem o sentido de cada parte que compunha a imagem e que relacionassem o sentido para todo o texto. Para a exposição, eles deveriam direcionar perguntas aos demais colegas, a fim de favorecer a interpretação, evitando assim que cada grupo simplesmente mostrasse a colagem no *datashow* e explicasse o que entendeu. Desta forma, todos puderam analisar as colagens que não faziam parte do seu trabalho. Essa estratégia foi positiva, ao final das apresentações, a turma recebeu muitos elogios pela análise complexa que fizeram das imagens. Isso de fato aconteceu, pois os grupos associaram fundamentos da gramática do *design*-visual como a interação entre participantes, posição de partes das imagens e o tipo de olhar para construir a compreensão de todo o texto.

As perguntas, previamente elaboradas por cada grupo, favoreceram que os demais alunos que não tiveram acesso ao texto, tivessem tempo para refletir e construir seus próprios sentidos para a colagem.

Enfim, fizeram uma análise mais complexa, em que os fundamentos da Gramática do *Design* Visual os ajudaram a estabelecer relações de sentido. As equipes foram além da descrição das imagens. Foi nítido o quanto a aula expositiva dos fundamentos da GDV, além da análise em conjunto de outras colagens orientando para as significações surgidas a partir de categorias dessa gramática, contribuíram e direcionaram o surgimento de olhares mais atentos aos detalhes. Constatamos, assim, que leitura de imagens também se ensina, não pode ser momento apenas para leitura e interpretação livre.

---

<sup>28</sup> As colagens analisadas pelos grupos encontram-se disponíveis no apêndice F.

O questionamento, a seguir, nos ajudou a explicar a relevância entre os dois gêneros.

**A:** Professora, colagem também é uma crônica?

Inicialmente, a pergunta causou frustração por analisarmos que, após tantas aulas com estudo do gênero, ainda havia alunos sem saber identificá-lo. No entanto, a resposta desse mesmo aluno foi essencial para fazermos a relação entre os gêneros.

**P:** Por que a dúvida, não se lembra de algumas características da crônica?

**A:** É porque crônica é uma história contada com palavras bonitas e colagem também tem história, só que ao invés de palavras tem imagens para mostrar.

Percebemos então que, apesar de se equivocar quanto ao gênero, ele havia percebido sim, que imagens são textos, portanto, não se prestam apenas a embelezar. Transmitem conteúdos, a partir de intenções pré-estabelecidas e se unem para formar nossos valores, aprendizados e experiências.

Após a apresentação dos trabalhos em grupo, a turma foi orientada a produzir colagens cuja temática foi livre. A figura 19 ilustra um desses momentos.

**Figura 19** – Grupos reunidos para produção de colagens



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Os grupos apresentaram suas produções e houve uma discussão interessante sobre temas diversos como consumismo, meio ambiente, preocupação com a beleza estética, agitação da vida moderna, dentre outros temas. A colagem exposta, a seguir, (FIG. 20) é fruto desse trabalho. A imagem ao fundo representa uma cidade grande, bem movimentada, sobre essa imagem e ocupando o lugar central, o grupo acrescentou um esboço de uma face, representando uma mente vazia. À direita, ainda há uma explosão de fogos de artifícios, seguida de um balão do pensamento em branco. As imagens sobrepostas são uma metáfora de uma mente que vive acelerada, mas a explosão de pensamentos provoca sensação de vazio. Mostrando que a agitação, representada pela imagem ao fundo, atrapalha o ser humano de pensar e de agir com maior clareza.

**Figura 20** – Colagem *Mente Vazia*<sup>29</sup>



Fonte: Dados coletados durante a pesquisa.

#### Módulo 5– Produção Final e retextualização

O módulo 5 foi destinado à produção final da crônica e de colagens. Após ser feita a leitura extraclasse pela professora regente das crônicas produzidas, todas as crônicas foram expostas em um painel no pátio da escola. O objetivo foi ampliar os leitores, valorizar o texto

<sup>29</sup> Produzida por um grupo de alunos da turma participante da intervenção.

do aluno e inspirá-los a produzir colagens que transmitissem o olhar dos alunos-produtores sobre o assunto da crônica através de uma linguagem multimodal.

### **3.2.4 Produções finais: ações de linguagem por meio dos gêneros crônica e colagem**

A intervenção foi interrompida por uma semana de recesso escolar. Nos dias de folga, os estudantes receberam, como tarefa extraclasse, a orientação para que observassem o dia a dia, imagens e situações que pudessem inspirá-los a escrever uma crônica. Neste momento anterior ao recesso, lemos a proposta de produção final, informando que a realizaríamos após o recesso. Essa estratégia foi usada em propostas anteriores, a fim de ajudá-los a refletir sobre a escrita que seria realizada em sala de aula.

Conforme já dissemos, pensar sobre o que será escrito é uma atividade essencial para ampliar as habilidades de escrita. Sabemos que em concursos ou vestibulares, o candidato recebe a proposta e tem que desenvolvê-la em um prazo determinado, mas em geral, quem produz com êxito é aquele que leu, refletiu sobre várias temáticas e treinou a escrita de diferentes gêneros, por isso incentivamos os estudantes a treinar a escrita e a brincar com as palavras.

Tendo em vista que o trabalho de construção do texto é partilhado e tem caráter subjetivo, a professora pesquisadora produziu uma crônica, que permitiu a ela se identificar com os estudantes em algumas dificuldades. Após o recesso, a professora leu sua crônica intitulada *À espera de um milagre*. Esse momento de partilha possibilitou a fruição de orientações a partir das próprias fragilidades enfrentadas ao escrever. Dessa forma, a professora pôde transmitir aos estudantes um exemplo prático de que a tarefa de escrita é realmente algo que exige esforço e dedicação, mostrando assim que eles não são os únicos a terem dificuldade.

Na primeira aula após o recesso escolar, foi feita a leitura da crônica escrita pela professora-pesquisadora para apreciação da turma. Seguimos com a orientação para produção final. Neste momento, notamos alguns alunos à vontade com a tarefa, não se sentiram amedrontados, ou até mesmo aterrorizados. Foi nítida a autoconfiança de alguns que já se sentiam cronistas, sabiam que eram capazes, estavam empolgados para terem uma crônica publicada no livro da turma, mas houve também os que ainda estavam inseguros. Muitos

reclamaram sobre a proposta ser com o tema livre. Trazemos alguns comentários que revelaram a insatisfação diante da liberdade de escolha:

**A8:** Professora, pensei sobre várias coisas, não sei qual será melhor.

**A12:** Ah, se você desse o começo ‘era’ mais fácil para a gente continuar.

A partir de alguns comentários, foi possível refletir que os alunos têm pouca liberdade na escola. Costumam ser orientados a realizar tarefas, estão acostumados a isso: a ter alguém para dizer o que fazer e como fazer. Provavelmente por isso, uma tarefa, em que eles deveriam seguir seus próprios pensamentos e escolher sozinhos o tema, mostrou-se tão difícil a princípio. Mas através de incentivos e conversas, todos encontraram seu caminho. Após finalizarem a parte de produção e revisão, as crônicas foram expostas em painel de modo a favorecer a leitura tanto de alunos da sala envolvida na intervenção como demais estudantes e comunidade escolar, (FIG. 21).

**Figura 21** – Painel com exposição das produções finais de crônica



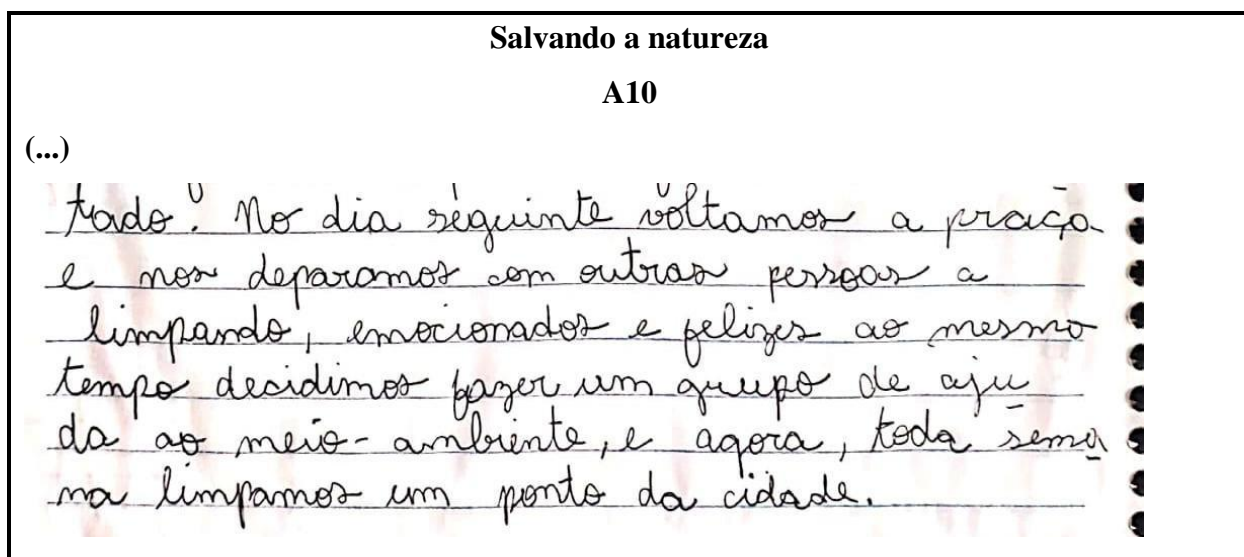
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A análise das produções nos deixou orgulhosos. Os alunos conseguiram escrever crônicas em que destacamos avanços de todos, ainda que em diferentes níveis. O resultado comprovou, portanto, a eficácia do trabalho com sequência didática norteada pelas dificuldades

identificadas na produção inicial e pelas dimensões ensináveis do gênero. Outro ponto positivo foi darmos ênfase a algumas características que se mostraram fundamentais para a qualidade da escrita da crônica, como o cuidado com o modo de dizer, ou seja, as sutilezas que contribuem para dar um tom especial a cada produção.

A fim de fazermos uma avaliação comparativa, trazemos, a seguir, trechos de duas produções de uma mesma aluna. Na figura 22, apresentamos sua primeira produção, em que a aluna seguiu a proposta de escolher uma imagem e escrever uma crônica a partir das percepções que essa imagem pudesse transmitir. Na figura 23, encontra-se a segunda crônica, que foi fruto da terceira proposta de produção da intervenção, em que a aluna escolheu começar com um dos trechos que foi oferecido à turma como fonte de inspiração.

**Figura 22** – Trecho de produção da Aluna 10



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

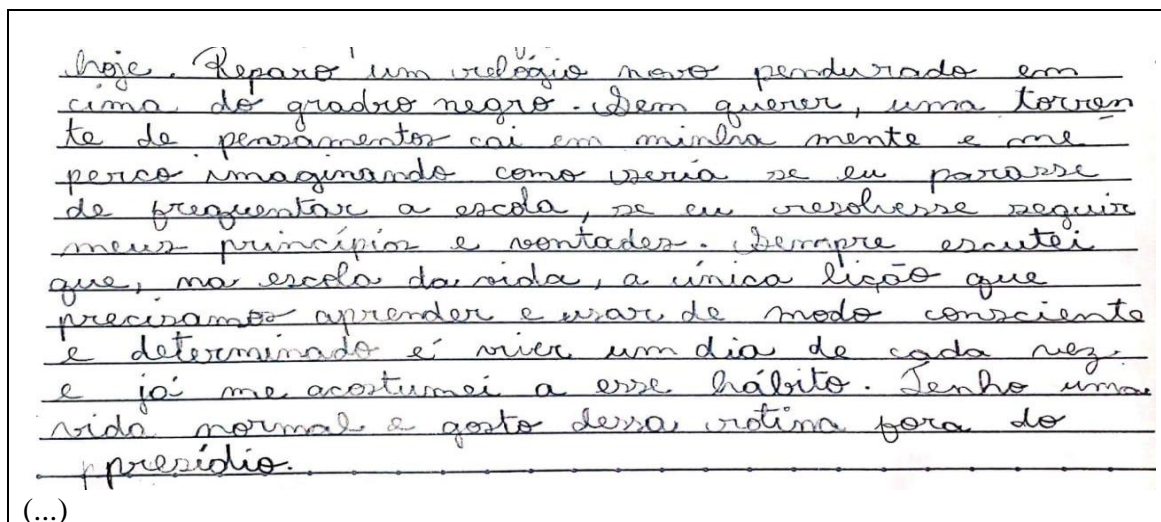
A crônica é estruturada em 3 parágrafos, o enredo se desenvolve linearmente, através da voz de uma narradora-personagem que identifica um problema com o meio ambiente, resolve tomar uma atitude para resolvê-lo e ao final, incentiva outras pessoas a fazerem o mesmo. Prevalence, na crônica, a linguagem objetiva, não apresenta características individuais das personagens, ou do ambiente que possam se associar às ações realizadas e não proporciona reflexão sobre o tema. Ao contrário, segue a tendência moralista tão comum na escola. Enfim, a objetividade do texto o aproxima de um simples relato. Além disso, o último parágrafo tem a

função de trazer uma moral. E uma das principais dificuldades da maioria dos alunos foi a de lidar com as palavras a partir de pressupostos, de minúcias, de recursos linguísticos como uso da linguagem subjetiva e/ou de figuras de linguagem que pudessem conduzir o leitor à reflexão.

Essa dificuldade mereceu destaque durante a intervenção, conforme apontamos em episódios anteriores. As tentativas de escrita, a leitura de crônicas de autores consagrados com um olhar especial aos recursos linguísticos utilizados, ler e ouvir crônicas de colegas foram algumas das estratégias simples, mas essenciais para que a aluna pudesse avançar e produzir uma crônica com um olhar mais atento aos detalhes, com uma linguagem subjetiva e cuidadosa que pôde conduzir o leitor à reflexão.

O exemplo da produção a seguir, serve como indicativo para mostrar que o trabalho com produção não se encerra, visto que é um processo contínuo em que deve se respeitar etapas e estratégias de ensino como meios imprescindíveis para ajudar o aluno a avançar nas habilidades de escrita, conforme podemos analisar no trecho ilustrado pela figura 23.

**Figura 23**– Trecho de produção da Aluna 10<sup>30</sup>



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

A aluna escolheu uma das propostas em que apresentamos o início da crônica<sup>31</sup>. Essa crônica se desenvolve a partir da voz de uma aluna-adolescente que ao brincar com as palavras conduz a progressão temática de forma lógica. Os recursos linguísticos utilizados para

<sup>30</sup> A crônica encontra-se disponível, na íntegra, no apêndice G.

<sup>31</sup> A professora-pesquisadora elaborou o primeiro parágrafo da crônica e os alunos foram orientados a dar continuidade de forma livre e criativa, conforme exposto no apêndice E.

descrever o ambiente e as personagens associados às ações desenvolvidas são essenciais para dar o tom reflexivo.

A cadeia referencial criada é um dos recursos linguísticos que enriquece a crônica. O leitor, ao acessar conhecimentos de mundo, pode entender os diferentes conflitos pessoais vividos pela personagem protagonista. Conforme o estado de espírito da personagem vai mudando, ela faz uso de expressões que dão novos sentidos, recategorizando, assim, o ambiente e os personagens. Dessa forma, as reflexões, proporcionadas pelos diferentes lugares por onde ela passa, conduzem à progressão temática.

No início do texto, a personagem se encontra em uma escola, e recategoriza esse ambiente ao chamá-lo de “presídio”. Ao passar pelos diferentes ambientes citados anteriormente, ela segue suas reflexões que culminam por desfazer a impressão de que a escola seja um presídio. O título se justifica no último parágrafo, momento em que a personagem está “além dos muros da escola” e avalia que as experiências vividas só valeram a pena “por causa da escola”.

A cadeia referencial usada para se referir aos demais alunos, aos professores e à própria narradora-personagem é também um recurso linguístico a favor da textualidade, pois denota o valor semântico que caracteriza suas reflexões. Ao falar de si mesma, a protagonista usa a elipse do verbo, dentre outras expressões como: desanimada → meu reflexo → telefone velho prestes a descarregar.

A cadeia referencial criada para se referir aos professores foi essencial para a mudança de pensamento da protagonista em relação a seguir ou não seus instintos. A aluna fez uso de expressões definidas como “o professor”, além de expressões definidas acrescidas de modificador, como: as professoras sorridentes → orgulhosas → pessoas apaixonadas pela profissão → pessoas tão incríveis. Ao usar essas expressões, a autora começa a refletir se ela deve seguir seus instintos e desapontar “pessoas tão especiais”.

Os demais alunos foram categorizados e recategorizados com expressões como: os alunos → todos → animais brigando pelo último pedaço de bife → meus amigos → eles → adolescentes com bochechas coradas. A crônica não apresenta uma crítica marcada, uma vez que são as escolhas linguísticas e o cuidado com as palavras que conduzem o leitor a refletir sobre a possibilidade de estudantes reverem visões negativas sobre estar na escola e valorizar aspectos positivos da vida de um estudante.



Ao longo da intervenção, sempre havia um painel com exposição das crônicas escritas pelos alunos sob a orientação de diferentes propostas. A cada semana, fazíamos trocas das produções, dessa forma podíamos expor um número menor de textos, de forma a favorecer a leitura por parte dos colegas da sala participantes da intervenção e da comunidade escolar. O texto era enviado pelo *whatsApp* e os mesmos eram impressos em tamanho maior. Havia uma equipe responsável por fazer as substituições das crônicas ou digitar, caso faltasse alguma, verificando sempre se todos os alunos tiveram oportunidade de ter suas crônicas expostas.

Após finalizarem a produção final e as mesmas serem expostas no painel, os alunos foram orientados a escolher uma delas para fazer uma colagem. Como tinham lido produções de outras propostas, alguns escolheram crônicas anteriores a produção final para fazer a colagem. O trabalho foi realizado em grupo, por isso, apenas algumas crônicas foram retextualizadas em forma de colagem que representou o olhar dos estudantes-leitores para as crônicas sendo manifestado em uma linguagem multimodal.

Conforme citamos, após finalizarem cada produção, alguns alunos liam suas crônicas na sala de aula, essa estratégia foi importante para que pudessem aprender uns com os outros. Após a leitura, não havia muito espaço para que pudessem falar o que entenderam, ou impressões mais aprofundadas para o texto do colega. O momento de expor as colagens representou esse espaço para que pudessem dialogar com os textos entre si.

Antes que o grupo citasse a crônica escolhida, muitos se antecipavam e tentavam entender o que a imagem significa para eles, alguns se lembravam sobre qual crônica a colagem havia sido feita. A maioria das colagens não representou apenas o assunto da crônica, seguiram as orientações e demonstraram através de imagens a crítica identificada. Dessa forma, nosso objetivo inicial foi cumprido com êxito. Nesta etapa do trabalho, partiram da crônica em que prevalece a linguagem escrita, usaram a multimodalidade em que a posição das imagens, as cores e cada objeto representado representavam significados. E finalizaram com o uso da linguagem oral para expor suas ideias.

Esse momento foi muito produtivo, foi visível o quanto os alunos puderam ampliar seu discurso, continuaram falando sobre assuntos diversos que foram desde a depressão, as relações familiares, a manipulação, enfim, foi uma aula de leitura de mundo em que usaram da multimodalidade para se expressar, construir e reconstruir posicionamentos. Consideramos que essa interação deve fazer parte das aulas de Língua Portuguesa. A seguir, apresentaremos duas das colagens produzidas seguidas de algumas possíveis reflexões.

**Figura 24** – Colagem inspirada na crônica *Marionetes*<sup>32</sup>



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

A colagem ilustrada pela figura 24 foi produzida no computador, o grupo fez uma montagem a partir da figura central: um homem musculoso, que parece exalar vaidade e preocupação com o físico. A logomarca do *instagram* que está na mão, que fica no topo e controla o personagem, foi acrescentada na imagem e funciona como um vetor que direciona nosso olhar e nos permite associar que o ser humano se torna uma marionete controlada pelas redes sociais. As outras imagens que foram associadas contribuem para acrescentar a ideia das consequências desta manipulação, sendo, portanto, uma metáfora de que o ser humano tem sido facilmente manipulado pelas redes sociais, pois buscam na beleza estética e no consumismo meios para serem aceitos pela sociedade. Na exposição do texto, o grupo provocou diálogo sobre consumismo, excesso de preocupação com beleza estética e redes sociais, distanciamento das relações pessoais, importância de não seguir padrões, dentre outros assuntos que foram compartilhados. Tivemos, assim, um momento prático de que é possível usar diferentes linguagens para construir conhecimento.

---

<sup>32</sup> Colagem produzida por um grupo de aluno da turma participante.

A crônica *Marionetes* foi fruto da primeira proposta de produção da intervenção, ela foi lida em sala de aula, além de ter sido exposta em painel, mas é provável que, por ter se passado algumas semanas de exposição, alguns alunos não se lembrem do texto. No entanto, as ideias suscitadas pela colagem comprovaram que mesmo quem não lesse a crônica não teria dificuldades para fazer uma boa leitura da colagem representada. Dessa forma, pudemos oportunizar ao aluno caminhos para construir significados a partir de múltiplas linguagens, estratégia que se faz importante tanto para quem produziu quanto aos que farão a leitura.

Frisamos, na 1ª seção, que o conhecimento deveria propiciar reflexão crítica de modo que os alunos fugissem da superficialidade entre o certo e o errado. Avaliamos através das produções de crônicas e de colagens que essa perspectiva pôde ser evidenciada. Os gêneros escolhidos para nortear a intervenção cumpriram o papel de propiciar reflexões acerca de situações do dia a dia, favorecendo empoderamento social intermediado por diversas linguagens. Apresentamos na figura 25, a seguir, outra colagem produzida, em grupo, a partir de inspiração da crônica *O céu é o limite*<sup>33</sup>.

**Figura 25** – Colagem inspirada pela crônica *O céu é o limite*



Fonte: Dados coletados durante a intervenção.

<sup>33</sup>As crônicas que inspiraram as colagens apresentadas nesta subseção encontram-se disponíveis no apêndice G.

A colagem (FIG. 25) foi produzida em cima de uma imagem original que representava um casal retratado nas cores preto e branco. O grupo revestiu todo o corpo da figura masculina com um papel que indica o dólar, nós leitores podemos inferir que a mulher pode estar interessada no dinheiro do parceiro. A imagem feminina ao ser alterada, do preto e branco para a cor vermelha, passou a representar sedução e/ou interesse pela riqueza do parceiro. Quando fizeram a exposição da colagem, o grupo possibilitou a reflexão sobre o consumismo e a valorização capitalista nas relações amorosas, destacando a visão machista de que os homens têm mais dinheiro que as mulheres e que estas, muitas vezes, valorizam o aspecto financeiro ao se envolverem com seus parceiros. Ao associarem com a crônica *O céu é o limite*, que os inspirou na produção da colagem, o grupo refletiu que o ser humano precisa aprender com os animais a dar mais valor aos sentimentos e às relações sinceras de amor ao próximo.

#### Módulo 6 – Organização e lançamento de *e-book*

Desde o início da intervenção, ficou definido que iríamos organizar um e-book com algumas das crônicas produzidas. Ao propor a produção do livro, contemplamos uma necessidade de todo trabalho com produção escrita: definir o contexto que será exposto, em que o aluno veja sentido ao escrever, mudando, assim, práticas em que o aluno produza textos apenas para ganhar nota, em situações que o professor costuma ser o único leitor.

A turma foi dividida em grupos de forma que todos pudessem participar da organização do livro. Havia um grupo responsável pela montagem do painel fazendo a substituição das crônicas a cada semana e atentos para que todos os alunos tivessem suas crônicas expostas. A turma era convidada a ler e apreciar as crônicas dos colegas, mas havia um grupo específico para ajudar na seleção das crônicas que iriam para o livro, visto que definimos que não seria necessário que fosse publicada apenas a produção final.

As sugestões para correção e novas orientações aconteceram, majoritariamente, pelo *whatsApp*. Ao me enviarem os textos, a professora-orientadora digitava um bilhete com sugestões de correção ou marcava alguma parte que estivesse com algum problema linguístico. A correção do aluno era feita em tempo mais hábil. Havia uma equipe responsável pela digitação dos textos de alunos que não tinham celular ou internet.

O ir e vir das crônicas entre professor e aluno os ajudou a entender na prática que produção é um processo, que o texto precisa de ‘retoques’, conforme muitos alunos disseram. Sabemos que isso é um passo importante, pois é comum que os alunos produzam em apenas uma versão, muitos não veem necessidade em fazer rascunho ou de reler o próprio texto. E, assim, após finalizarem as reescritas, escolhemos qual crônica de cada aluno iria compor o livro de coletânea da turma, e organizamos o livro 9º Diamante no mundo das crônicas. Damos prioridade às crônicas que motivaram a inspiração de colagens a fim de, também, expor esse gênero no livro e propiciar ao leitor diferentes modalidades de leitura. A culminância aconteceu no pátio da escola, onde os alunos, que se sentiram à vontade, puderam ler sua crônica e outras compartilharam para outras turmas um pouco sobre o trabalho com foco em produção textual, conforme ilustra a imagem da figura 26.

**Figura 26** – Culminância da intervenção com leitura e divulgação do *e-book*

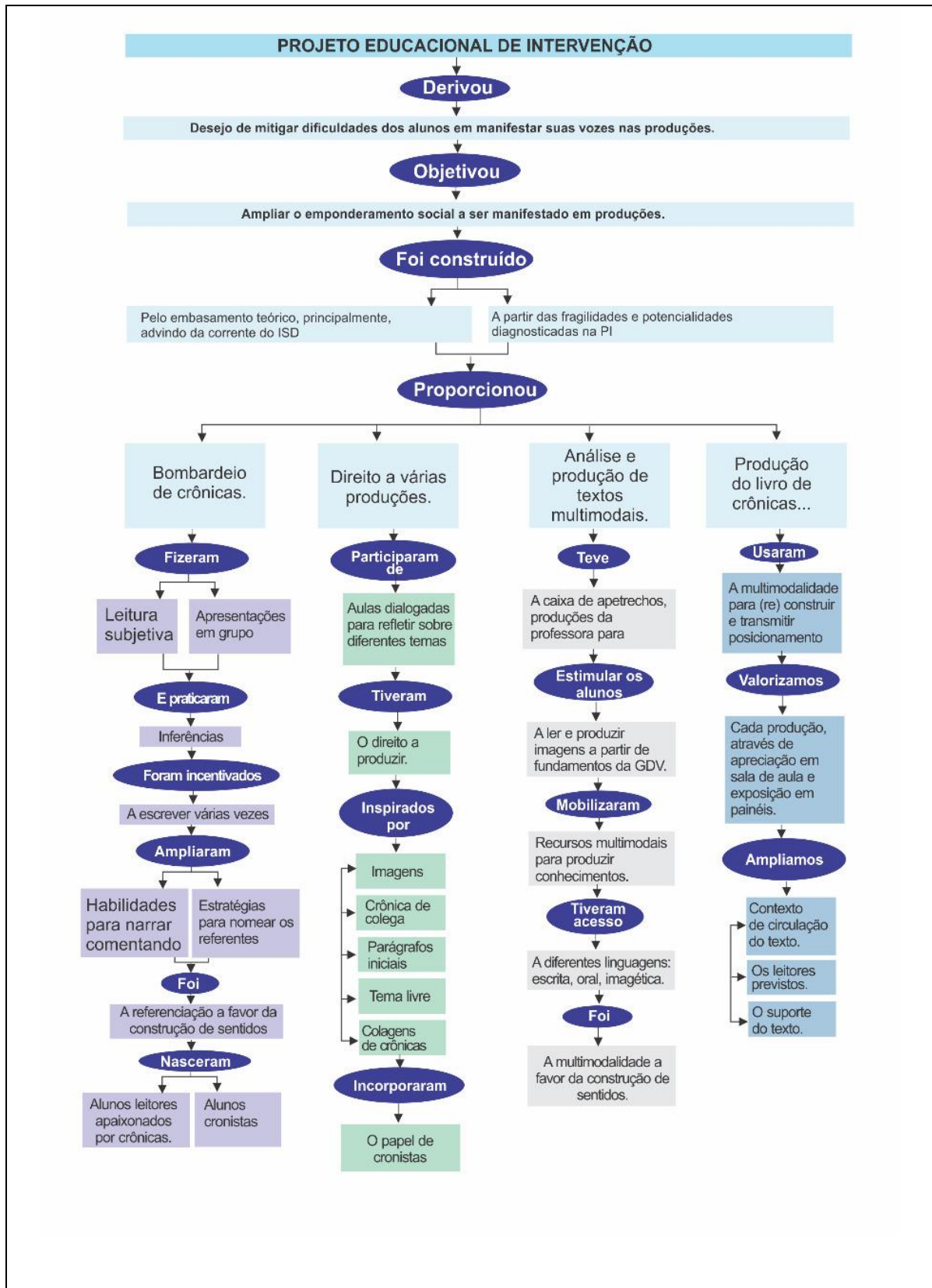


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

### 3.2.5 Reflexão sobre o projeto educacional de intervenção

O organograma indicado na figura 27 sintetiza as estratégias desenvolvidas e alguns dos resultados obtidos durante a intervenção.

**Figura 27** – Mapa conceitual: síntese das estratégias, ações e resultados da intervenção



Fonte: Elaboração própria.

A proposta de intervenção foi marcada por uma nova organização do espaço da sala, de modo a favorecer aulas dialogadas, alunos no centro do espaço, maior interação entre professora e alunos, além de propostas de produção variadas a fim de que os alunos pudessem por em prática na escrita o que haviam falado, ouvido e refletido. Aulas dialogadas já era uma prática comum ao longo do ano, mas destacamos a mescla entre leitura, oralidade e escrita e apontamento individual das dificuldades e fragilidades em cada proposta como pontos que contribuíram para o avanço na prática de escrita dos alunos do 9º Ano.

Acreditando que esse deve ser o caminho para a consolidação das habilidades de escrita, sempre incentivamos a turma a acreditar que escrever é uma habilidade que todos podem aprender, que a escrita não é um dom especial com o qual poucos nascem: basta mesclar leitura e propostas de escrita para inserir os educandos no processo de ampliação das habilidades de escrita.

Na primeira aula da intervenção, fizemos uma dinâmica e também definimos que o trabalho seria concluído com a produção de um livro com as produções dos alunos. A partir desse início, foi mais fácil instigar os alunos a se dedicarem à leitura extraclasse e preparação para exposição em trabalhos em grupo tanto de crônicas quanto de colagens. As apresentações bem feitas e as diversas leituras os ajudaram a se envolver nas propostas de produção em que a inspiração pôde vir da escolha livre de imagens, da reescrita de texto de outro colega, ou de um parágrafo inicial para ser continuado. E até mesmo com a possibilidade de escolherem livremente sem ajuda de imagens físicas, apenas do que queriam retratar do cotidiano. Após ler e produzir muitas crônicas, usaram diferentes linguagens, também, para produzir colagens a partir das crônicas dos colegas. Com maior envolvimento, a comunidade escolar pôde desfrutar de melhores produções que eram expostas em painel nos corredores da escola durante várias semanas seguidas.

A cada proposta era possível acompanhar o medo de uns e animação de outros, mas sempre o incentivo e o diálogo estavam presentes para estimulá-los a pensar positivo, a insistir que precisavam dedicar tempo para se prepararem para a produção, visto que todas as propostas foram lidas e comentadas em sala de aula, mas não eram realizadas no mesmo dia. Orientávamos que pensassem a respeito, se julgassem necessário, podiam ir escrevendo algumas ideias. Na primeira proposta de produção desenvolvida durante a intervenção, abrimos espaço para que alguns alunos falassem sobre os possíveis caminhos que poderiam os conduzir na escrita em aulas anteriores à prática de produção. Inclusive, a professora-regente falou sobre

suas próprias inspirações. Assim, puderam ir amadurecendo suas reflexões, buscando melhores caminhos para desenvolver a crônica, além de inspirar os colegas que ainda não haviam pensado na escrita.

Avaliamos que as atividades de escrita contempladas pelo PEI foram norteadas por objetivos claros, em que os alunos sentiram-se estimulados e envolvidos na tarefa, dizendo com mais clareza e precisão. Enfim, alunos, “de fato, autores. Gente que tem uma palavra a dizer e sabe como dizer” (ANTUNES, 2009, p. 66). E ao contribuirmos para essas habilidades, entendemos ter alcançado nosso principal objetivo de contribuir para o processo de formação de cidadãos críticos que usam a linguagem como instrumento de empoderamento.

Evidenciamos, aqui, o quanto os gêneros crônica e colagem se mostraram eficazes diante da tarefa de possibilitar o direcionamento para o olhar crítico. A crônica, por mesclar o discurso narrativo e expositivo, mas não seguir a estrutura canônica de nenhum dos discursos, favoreceu ao aluno usar das histórias que lhes são mais familiares para narrar comentando, ou fazer uso do discurso expositivo para refletir sobre a temática pretendida. Puderam falar da adolescência, do consumismo, do meio-ambiente, da vida escolar e familiar, dentre tantos assuntos, através de textos que carregavam implicitamente a subjetividade e a visão crítica acerca dos temas escolhidos. Os alunos foram criteriosos na realização e na análise de colagens, reconstruíram os sentidos e se inspiraram neles para escrever as crônicas, ao mesmo tempo em que se inspiraram nas crônicas para produzir colagens.

Ao traçar um paralelo entre as produções iniciais, constatamos que o maior avanço foi os alunos terem se libertado da crítica moralmente marcada. Apontamos, na análise das PIs, que 47% dos alunos tiveram dificuldade em desenvolver a criticidade nas crônicas criadas, pois ainda estavam habituados a destinar uma parte específica, geralmente o último parágrafo, para escrever o que pôde ser considerado como “a moral” da história. Destacamos em cada crônica analisada que é preciso um olhar atento e o uso de uma linguagem cuidadosa, que fala o óbvio de maneiras mais inusitadas, como uma das principais características da crônica, conforme já apontamos na descrição e análise que fizemos dos módulos em seções anteriores. Pudemos identificar nas histórias criadas, ou nas crônicas em que houve predomínio do discurso expositivo, a crítica permeando todo o texto. No momento de produção e de apresentação das colagens, os próprios alunos enxergaram a crítica pretendida e manifestaram essa criticidade através da multimodalidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do fazer docente é permeada por inúmeros desafios, muitos deles, para serem vencidos ou amenizados, envolvem a macroestrutura sociopolítica, cujo envolvimento do professor também acontece quando buscamos instigar a participação da comunidade escolar na luta pela concretização de políticas que se preocupem, de fato, com a oferta do ensino público de qualidade. Motivadas por esse anseio, “ensino público de qualidade”, nos envolvemos na pesquisa.

Dentre tantos “problemas” diagnosticados, lançamos um olhar especial para a produção escrita dos alunos. Ao voltarmos nosso olhar para o problema que nos inquietava e nos impulsionou à pesquisa, pudemos constatar que o processo de ensino-aprendizagem para escrita do gênero crônica pode ser mais exitoso quando parte das fragilidades dos alunos para elaborar atividades que abordem a funcionalidade do gênero. O contato com diversos modelos do gênero<sup>34</sup> permite que essa funcionalidade seja mais evidenciada, refletindo-se, assim, no papel de alunos estimulados, conscientes e mais aptos para usar a linguagem no processo de interação social linguística, conforme verificamos em suas produções ao longo da intervenção.

É inquestionável que o desenvolvimento das habilidades de escrita é um processo que deve permear o trabalho de LP desde a base, pois o trabalho desenvolvido nas séries iniciais se reflete na fase final da Educação Básica, que é o Ensino Médio.

Muito do que é desenvolvido em sala de aula acontece de forma aleatória, e o professor costuma ser guiado mais pela intuição do que pela pesquisa. Isso acontece porque ainda é pequeno o número de professores que podem dar continuidade aos estudos. Nesse sentido, o Profletras vai de encontro ao anseio de professores-pesquisadores em entender e elaborar melhores estratégias de ensino.

A análise das produções desenvolvidas ao longo da intervenção nos permitiu confirmar que alcançamos o objetivo traçado para esta pesquisa, pois o trabalho norteado pela funcionalidade da escrita, mediados, prioritariamente, pelos gêneros crônica e colagem, puderam estimular a reflexão e participação cidadã. Através de direcionamentos de leituras de diversos textos dos gêneros, condução de propostas de produção com apontamentos para as fragilidades e potencialidades de cada aluno-autor, constatamos avanços significativos nas

---

<sup>34</sup>Sejam eles escritos por autores consagrados ou até mesmo escritos pelos próprios colegas sob o viés de diferentes estratégias didáticas.

produções. Citamos também a definição de novos suportes e contextos de circulação das produções, a ampliação dos leitores previstos para cada texto como estratégias que contribuíram para o envolvimento dos alunos no processo de interação social linguística. Assim, alunos mais envolvidos e estimulados, usaram a escrita com maior segurança e apresentaram avanços ao longo da intervenção.

Cada produção concluída representava que algo de valioso e necessário estava sendo feito nas aulas de LP. Reafirmando a frase de que se aprende a escrever, escrevendo, esse direito de fato estava sendo oferecido ao aluno. O direito de pensar, de se expressar, de buscar em outras vozes o que poderia se juntar às suas próprias ideias. Ao oportunizar ao aluno esse direito, pudemos perceber mudança de postura em relação à escrita. Conscientizamos os alunos de que o ensino-aprendizagem de escrita é um processo que exige dedicação constante. Aprender a escrever um gênero, não garante que eles vão escrever bem todos, mas é inquestionável que a segurança em acreditar que podem aprender é um passo importante nesse processo.

Muito se discute sobre a carga horária extensiva do professor, dentre outras condições de trabalho que dificultam a oferta de um ensino de maior qualidade. Nesse sentido, o trabalho de correção das produções é uma das etapas em que precisamos buscar diferentes estratégias, mas que precisa ser levado a sério. Falar em trabalho que envolva produção, sem levantar a problemática da correção, seria romantizar o ofício do professor.

Se vimos que para aprender a escrever bem, o aprendiz precisa escrever vários modelos de um mesmo gênero, como podemos ler tantas produções? A prática da intervenção mostrou o quanto os alunos esperam receber a produção com um elogio sincero, uma crítica em que haja um direcionamento para melhorar a fragilidade identificada. Esses apontamentos ficam mais fáceis de serem feitos quando o professor conhece bem o modelo didático do gênero que se pretende ensinar. Daí, portanto, a necessidade de práticas constantes de estudo, para que o professor tenha mais agilidade na leitura das propostas de reescrita. Isso favorece a revisão de mais textos em menor espaço de tempo.

Podemos destacar algumas das estratégias usadas ao longo da intervenção que se mostraram eficientes, como a possibilidade de abrir espaço nas aulas para que os colegas apreciem os textos entre si. Assim, eles puderam sugerir, elogiar e aprender uns com os outros. Outro caminho foi apresentar a opção de o aluno enviar o texto via *whatsApp*. Isso ajudou no momento de enviar a proposta de revisão de algum trecho. Somente quando havia muitos

problemas, a orientação era repassada pessoalmente em sala de aula. Além disso, o envio por redes sociais ajudou no momento de impressão dos textos em tamanho maior para a exposição em painéis. Já frisamos o quanto a apreciação dos textos possibilitou dupla aprendizagem: tanto para os que viam seus textos sendo lidos pela comunidade escolar quanto aos que podiam aprender através da leitura de diversos textos do gênero. Outra possibilidade interessante foi o fato de o aluno escrever para apresentar à família, colegas de classe ou fora do ambiente escolar. De fato, é preciso que não se negue ao aluno o direito de escrever, por não haver tempo para a revisão.

O importante é que as características do gênero sejam bem trabalhadas ao longo de uma sequência previamente elaborada, que haja a definição de diferentes locais de circulação do texto, além de propostas em que o aluno veja sentido em escrever e, sobretudo, direcionamento para as fragilidades e apontamentos das potencialidades. Destacamos também como estratégia positiva o fato de darmos tempo para que o aluno pudesse “pensar” na proposta de produção, antes de iniciar a escrita.

Ao final do trabalho, avaliamos que o número de aulas destinado, prioritariamente, ao ensino dos gêneros crônica e colagem foi extensivo, visto que há outros gêneros que precisam ser estudados, sendo este um ponto negativo que precisa ser revisto na elaboração de sequências didáticas. Essa observação é importante para redirecionar próximos trabalhos, de modo a atender às necessidades dos alunos quanto às principais características do gênero em estudo, mas que possam, também, dar maior autonomia ao aluno na busca por estratégias de pesquisa que o habilite a avançar na escrita.

Em suma, ao compararmos a prática de trabalho da professora-regente, anterior ao projeto de pesquisa e durante a aplicação da intervenção, precisamos destacar que já havia algumas estratégias que merecem dar continuidade, mas o que diferenciou e potencializou a sequência trabalhada foram as mudanças que se operaram na sala de aula. Iniciando no modo como a professora-regente contagiou os alunos a sentirem-se capazes de escrever, passando pela garantia do direito que o aluno teve de ser orientado a escrever diversas vezes e de reescrever quando foi preciso.

Essas etapas culminaram na organização e publicação do livro *9º Diamante no Mundo das Crônicas* (link - <https://drive.google.com/file/d/1C7UHPnyUksHeAv-LXxi8v-vNeU-GiP-8/view>). O livro contempla pelo menos uma produção de cada aluno. Comprovando, assim, que todos

podem aprender quando se sentem estimulados e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Não esgotamos as possibilidades de trabalho com a produção textual, mas avaliamos como satisfatório os avanços obtidos, conforme pode ser constatado ao analisarmos, neste trabalho, trechos das produções iniciais e algumas das produções que foram escolhidas para serem publicadas na coletânea de crônicas<sup>35</sup>. Algumas delas foram acompanhadas por colagens que representam o olhar de um grupo para uma das crônicas, sendo transmitido em uma linguagem multimodal. Esperamos que este trabalho, cujo foco foi a produção de crônicas e de colagens, possa ter contribuído para que cada aluno tenha autonomia para (re)-construir suas ideias e se reconheça como peça fundamental no meio em que está inserido e que as reflexões promovidas possam se estender a produções de significados em outros textos que tiverem contato.

Nossa percepção diante desse trabalho não representa o fim do processo, cada aprendizagem construída por nós pesquisadores em conjunto com os alunos materializa o processo de busca ideal. E como somos felizes nesse caminhar, nessa construção! O mestrado profissional potencializou o que deve ser rotina do dia a dia de todos que se propõem a ensinar: uma busca constante por educação de qualidade permeada pela alegria em contribuir para que a beleza do saber chegue com intensidade aos olhos dos aprendizes. E assim, damos as mãos a Paulo Freire e dizemos em uma só voz “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 2016, p. 139).

---

<sup>35</sup>Relembrando que ao longo da intervenção, os alunos foram orientados a escrever crônicas a partir de 4 diferentes propostas e a produzir colagens, em grupo, em dois momentos distintos. Dessa forma, não poderíamos apresentar todas as produções no livro. Juntamente com os alunos, decidimos que não seria necessário que apenas a produção final fosse publicada no livro. Os alunos tiveram direito a ajudar na organização e seleção para a coletânea de crônicas.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. Orgs. *Gestos Didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176; jan./jun. 2010.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BERNARDO, Juliana Ferreira. *Colagem nos meios imagéticos contemporâneos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) – Departamento de Artes Visuais, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 164 p. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86944/bernardo\\_jf\\_me\\_ia.pdf;sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86944/bernardo_jf_me_ia.pdf;sequence=1). Acesso em: 20ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf%3E>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- CANDIDO, Antonio. *Crônicas: Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. *Coerência, referência e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores*. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs). *Gêneros Textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

DIONÍSIO Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janete de. *Multimodalidade, gênero textual e leitura*. In: BUZEN, C.; MENDONÇA. M. (Orgs). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, Joaquim. Prefácio. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. Orgs. *Gestos Didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; 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.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FONSECA, João José Saraiva. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

JERÔNIMO, Gislaine Machado; HÜBNER, Lilian Cristine. Abordagem Neurolinguística do Texto Narrativo: um enfoque teórico. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 411-429, maio/ago. 2014.

LIRA, Joseli Ferreira. Representações de gêneros sociais: análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. 2016. 180 f.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo, *Multimodal discourse: the models and media of contemporary communication*. London: Arnold publishers, 2001.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD* – Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora; (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Descritores de Língua Portuguesa: Matriz de Referência de Língua Portuguesa - SIMAVE 2015. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/08/SIMAVE-2015-MATRIZ-REF-LP-PROEB-C02.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia. A semiótica social e a multimodalidade. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta de (Orgs.). *Incursões semióticas: Teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

OSÓRIO, Luiz Camillo. *Razões da Crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Rojo, Roxane(Org.) *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

RONCARATI, Claudia. *Cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial: 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

ZANI, Juliana Bacan. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade de São Francisco, Itatiba. 303 p. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/6170515222541971.pdf>. Acesso em: 10 jan 2019.

### Sites consultados

<http://www.portal.mec.gov.br/prova-brasil> Acesso em: 19 ago 2018.

<https://www.pinterest.es/pin/560838959832053288/> Acesso em: 08 ago 2018.

<https://br.pinterest.com/pin/857443216528012444/> Acesso em: 15 jul 2018.

<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados/resultado-por-escola/>Acesso em: 22 fev 2019.

<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7845.pdf>.Acesso em: 22 fev 2019.



# APÊNDICE A

## PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL

ESCOLA ESTADUAL VENCESLAU BRÁS/ Jaíba MG

Língua Portuguesa 8º Ano do Ensino Fundamental

Data: 10/12/2018

Professora: Dileide Ferreira Silva



Após nossa roda de conversa sobre imagens críticas, oriento que observe cuidadosamente as imagens abaixo e escolha **uma delas como motivadora** para escrita de uma crônica.

Primeiramente, pensem em quais assuntos podem estar relacionados às imagens. Procure ter um olhar mais atento sobre a sua realidade;

Escolha algo particular que possa chamar a atenção e mereça ser tema do seu texto;

Lembre-se que você fará uso da literatura como forma de expressão;

É dessa observação que nascerá sua crônica, pois o cronista é aquele que observa fatos comuns do dia a dia e usa uma linguagem literária para expressá-los.

Escolha o tom que você dará à crônica: poético, bem humorado, crítico, etc. Defina também se o foco narrativo será em primeira ou em terceira pessoa.

Essa primeira crônica será lida na sala para apreciação minha e dos colegas, portanto, entendam esse desafio apenas como uma avaliação inicial sobre o que vocês já sabem e do que precisam aprender sobre a escrita da crônica.

Mãos à obra e bom trabalho!

Dileide



Disponível em: <https://jornalggn.com.br/noticia/como-as-redes-sociais-revelam-nossa-necessidade-de-auto-afirmacao>. Acesso em: 25 de out 2018.

Disponível em: <https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/crop/320x300/caminhadas-urbanas/wp-content/uploads/sites/262/2017/06/zumbis-com-celular-steve-cutts.jpg>. Acesso em: 25 de out 2018.

Disponível em: <https://www.tutoriart.com.br/wp-content/uploads/2017/08/steve-cutts-selfie.jpg>. Acesso em: 25 de out 2018.

# APÊNDICE B

## QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO APLICADO AOS ALUNOS

### ESCOLA ESTADUAL VENCESLAU BRÁS

Língua Portuguesa 8º Ano do Ensino Fundamental

Data: 10/12/2018

Professora pesquisadora: Dileide Ferreira Silva

Professora orientadora: Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro



Caro estudante,

O questionário, a seguir, será um instrumento importante para que eu possa conhecer melhor os alunos envolvidos em minha pesquisa de mestrado, para tanto, gostaria que você o respondesse com bastante sinceridade. Como meu objetivo é traçar um perfil geral da turma,  **você não precisa assinar o nome, portanto, sua identidade será preservada.**

Muito obrigada,

Dileide.

1. Sexo

- Feminino
- Masculino

2. Idade

- 13 anos
- 14 anos
- 15 anos
- Acima de 16 anos

3. Qual a escolaridade de seu pai

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo

- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior
- Desconheço a escolaridade do meu pai
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4. Qual a escolaridade de sua mãe

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Curso superior
- Desconheço a escolaridade de minha mãe
- Outro. Qual? \_\_\_\_\_

5. Qual a renda familiar aproximada?

\_\_\_\_\_

6. A família recebe bolsa família?

- Sim
- Não

7. Excluindo as situações de leitura escolar, você costuma ler em casa?

- Sim
- Não
- Às vezes

8. Se você respondeu sim ou às vezes à questão anterior, o que costuma ler?

\_\_\_\_\_

# APÊNDICE C

COLAGEM PRODUZIDA POR PROFESSORAS PARA A CAPA DA APOSTILA TRABALHADA NA INTERVENÇÃO



# APÊNDICE D

## RESUMO DO MÓDULO 1 E ATIVIDADES QUE TIVERAM MAIOR RELEVÂNCIA

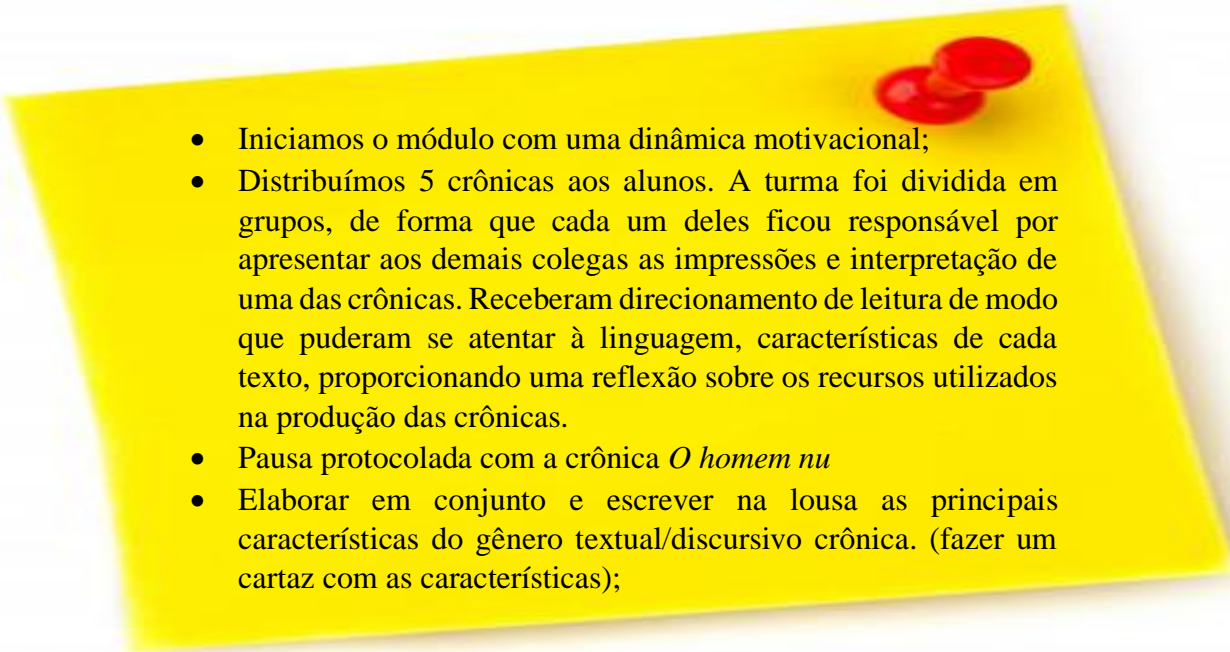
### Módulo 1:

- **Mergulho no gênero crônica: práticas de leituras e de inferência**

#### Objetivos:

- Proporcionar momento de interação entre os alunos e professora;
- Conhecer as características e a situação comunicativa do gênero crônica;
- Analisar cinco crônicas e refletir sobre algumas estratégias utilizadas para atingir diferentes efeitos de sentido;
- Ampliar habilidades de inferência através da prática de leitura em pausa protocolada.

**Carga horária:** 5 h/a

- 
- Iniciamos o módulo com uma dinâmica motivacional;
  - Distribuímos 5 crônicas aos alunos. A turma foi dividida em grupos, de forma que cada um deles ficou responsável por apresentar aos demais colegas as impressões e interpretação de uma das crônicas. Receberam direcionamento de leitura de modo que puderam se atentar à linguagem, características de cada texto, proporcionando uma reflexão sobre os recursos utilizados na produção das crônicas.
  - Pausa protocolada com a crônica *O homem nu*
  - Elaborar em conjunto e escrever na lousa as principais características do gênero textual/discursivo crônica. (fazer um cartaz com as características);

**Obs.:** Durante a apresentação dos trabalhos, buscar despertar nos alunos a visão de que em uma crônica, “para conseguir efeitos interessantes, o cronista não destaca os fatos em si, mas a interpretação que faz deles” (Caderno da Olimpíada de Língua Portuguesa).

## CRÔNICAS INDICADAS PARA LEITURA:

Grupo 1 – O homem trocado – Luis Fernando Veríssimo

Grupo 2 – Bilhete a um candidato – Rubem Braga

Grupo 3 – Recalcitrante – Carlos Drummond de Andrade

Grupo 4 – Laços de família – Moacyr Scliar

Grupo 5 – Assalto – Carlos Drummond de Andrade

### ORIENTAÇÕES A TODOS OS ALUNOS:

- Faça leituras diversas das cinco crônicas que receberam para que possam interagir melhor durante a apresentação das equipes;
- Dedique uma atenção especial à forma como conduzirá a leitura e análise da crônica que seu grupo ficou responsável, para tanto, atente-se a algumas sugestões de leitura e atividades para a crônica responsável por cada grupo:
- Cada um fará a leitura em casa individualmente e socializará as ideias com seus respectivos grupos em sala de aula;
- Faça leituras diversificadas sobre a crônica. Leia em tonalidades e ritmos diferentes. Leia para alguém da sua família e faça anotações do que esse seu “leitor-convidado” sentiu, entendeu... dialogue com este ‘convidado’ sobre a leitura que fizeram. Uma sugestão, é que façam vídeo sobre essa leitura que poderá ser apresentado para a turma.
- Procure outros textos que tratam de forma diferente ou não sobre a temática abordada na crônica que o seu grupo ficou responsável e traga para a sala de aula. Pode ser vídeo, piadas, músicas, reportagens, imagens, dentre outros.
- O grupo também pode conversar pelo *whatsApp* ou pessoalmente, caso possa se encontrar para dialogar sobre os sentidos e reflexões provocados pela crônica. Comentar quais foram as pessoas próximas a eles (amigos, familiares...) que leram os textos e quais comentários surgiram.
- O importante é que não façam apenas uma leitura. O objetivo não é simplesmente ler o texto e falar sobre o que entendeu. Muito mais que isso, cada aluno deverá “sentir” a crônica. Mergulhar na história, estabelecer ‘contato’ com os personagens se identificando ou não com eles.

- Após tudo isso, será enriquecedor a reunião, em sala de aula, para que vejam ideias criativas para apresentar as crônicas para os demais alunos.
- Uma sugestão para apresentação com a turma, é que façam uma leitura dramatizada ou um vídeo da crônica.
- Cada grupo deverá eleger um (a) secretário (a) para que possa anotar as discussões que foram realizadas e partilhá-las com a turma.

### **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS AO GRUPO 1:**

- Como a ideia das adversidades e fatalidades foi transmitida na crônica? Vocês acreditam que há pessoas mais ‘azaradas’ e outras mais ‘sortudas’?
- Procure textos diferentes que falam sobre a questão dos infortúnios e de enganos que vão desencadeando novos problemas. O grupo pode trazer textos jornalísticos e/ou humorísticos que abordam esse e outros aspectos da crônica que podem ter sido observados.
- A crônica usa muitas vezes do exagero, para promover reflexão, crítica, humor... Por isso, o personagem Lírio teve em sua vida muuuuuitos enganos, mas sabemos que todos nós passamos por adversidades ou problemas inesperados.
- Promovam uma pequena enquete entre os membros do grupo (pode se estender aos familiares ou aos demais alunos e professores da sala) para descobrir quais os maiores infortúnios pelos quais passaram. O objetivo desta atividade é que todos busquem na memória algumas situações, engraçadas ou não, que se assemelhem às situações vividas por Lírio, de enganações, de ser prejudicado injustamente.

### **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS AO GRUPO 2:**

- Rubem Braga escreveu a crônica *Bilhete a um candidato* em 1956, mais de 60 anos depois, como vocês analisam o voto de cabresto, ele ainda existe? Você se considera um eleitor consciente? (Caso não saibam o significado de “voto de cabresto”, faça uma breve pesquisa pela internet e apresente o significado para a turma)
- Sabendo que essa crônica foi publicada em outubro, época aproximada em que há eleições no Brasil, vocês consideram que o bilhete que finaliza a crônica poderia ser endereçado aos políticos atuais? Explique sua resposta.



- Como a ideia da democracia, do direito ao voto secreto e dos interesses políticos foi retratada na crônica?
- Retextualize o texto e escreva uma notícia para informar que as pesquisas indicavam algum candidato como favorito, mas o resultado das eleições surpreendeu. Vocês podem pesquisar notícias com o tema semelhante para se inspirarem em sua produção.
- Compare a linguagem utilizada por Rubem Braga e a linguagem da notícia. O que mudou? O objetivo dos textos se manteve?
- Relacione a frase a seguir com as ideias transmitidas pela crônica: "Nunca se mente tanto como antes das eleições, durante uma guerra e depois de uma caçada", diz a clássica frase de Otto Von Bismarck.

### **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS AO GRUPO 3:**

- Vocês conhecem o significado da palavra ‘recalcitrante’? Se não conhecem, sem olhar no dicionário, levante hipóteses do seu significado pelo contexto do texto. Depois consulte um dicionário. Apresente para a turma as inferências que fizeram antes de consultar o dicionário. (o que pensaram que significava a palavra apenas pelo contexto)
- O narrador da crônica é um dos passageiros do ônibus. Imaginem-se como algum dos passageiros que estivesse atento à situação entre o cobrador e o passageiro. Se pudesse interferir, o que faria? Quem você teria vontade de defender? Escreva um diálogo entre vocês e os personagens da crônica para transmitir sua tomada de opinião.
- Você considera que o passageiro ‘recalcitrante’ se preocupa em conservar o patrimônio alheio?
- Você com certeza, já leu e refletiu em sua escola, com professores de diferentes disciplinas, sobre o tema da conservação do patrimônio público. Como esse tema foi apresentado na crônica? Procure outros textos que abordem sobre o tema da conservação do patrimônio público.
- Reflita e compartilhe com os colegas, o objetivo da crônica “O recalcitrante” é apenas contar uma história?

#### **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS AO GRUPO 4:**

- Moacyr Scliar costuma escrever crônicas a partir de trechos de notícias. Identifique no texto *Laços de família* semelhanças com o trecho da notícia que antecede a crônica. Comente qual o objetivo da notícia sobre este fato e qual o objetivo da crônica.
- Comente como a relação familiar é tratada na crônica. Faça uma leitura atenta e observe os recursos usados pelo cronista para mostrar os “laços de família”, observando a linguagem através da ironia, intertextualidade e trechos subjetivos que conferem originalidade à crônica, que fazem com que o autor se inspire em uma notícia trágica para transmitir humor e provocar reflexão.
- Pesquisem outras crônicas que foram escritas a partir de notícias e apresente para a turma.

#### **ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS AO GRUPO 5:**

- “Na feira, todos reagiam passivamente, compravam e vendiam sem protestos, sem confusão”. Relacione a confusão gerada na história com a brincadeira “telefone sem fio”, indicando as consequências provocadas pela distorção da afirmativa “Isto é um assalto!” (Atente-se a todas as afirmativas falsas que provocam humor)
- É comum que nós seres humanos nos acostumemos com o aumento de preço dentre outras fatalidades que julgamos não sermos capazes de lutar contra e por isso, vamos aceitando “guela abaixo”. Porém, há os mais “radicais” que protestam quando se sentem prejudicados. Comente o papel da gorda senhora para o desenrolar da crônica *Assalto*.
- Vimos que a confusão gerada na crônica não se trata de uma mentira, mas de uma má interpretação da verdade por não terem ouvido toda a frase, além de haver pessoas que não sabiam da verdade completa e terem se encarregado de espalhar a notícia. Portanto, além de provocar humor, a crônica objetiva uma reflexão. Vocês já foram vítimas de verdades distorcidas, ou mal interpretadas? Comente como foi, quais foram as consequências? Possível resolver?

# APÊNDICE E

## RESUMO DO MÓDULO 3 E ATIVIDADES QUE TIVERAM MAIOR RELEVÂNCIA

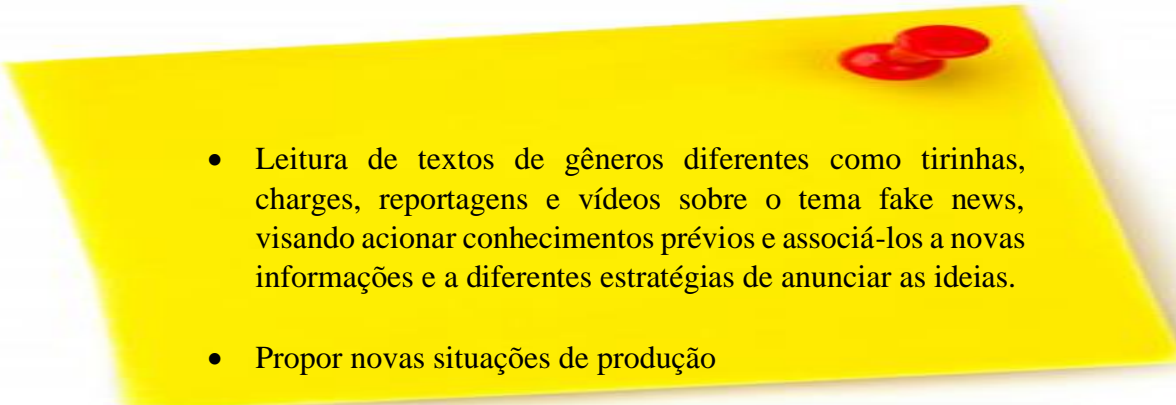
### Módulo 3:

- **Retorno ao gênero: ênfase em diálogos que conduzem à criticidade**

#### Objetivos:

- Apreciar as crônicas produzidas a partir de imagens e expô-las em mural;
- Proporcionar reflexões sobre as *fake news* a partir de textos de diferentes gêneros;
- Analisar as formas de conduzir os diálogos nas crônicas em estudo;
- Propor nova produção a partir de um trecho.

**Carga horária:** 4 h/a

- 
- Leitura de textos de gêneros diferentes como tirinhas, charges, reportagens e vídeos sobre o tema *fake news*, visando acionar conhecimentos prévios e associá-los a novas informações e a diferentes estratégias de anunciar as ideias.
  - Propor novas situações de produção

A seguir, apresento a vocês três propostas de produção. Leia todas elas com atenção e **escolha uma para dar continuidade** e desenvolver a produção de uma crônica.

Pense nas possibilidades e escolha a que mais despertou em você criatividade. Você é livre para dar o rumo que quiser aos trechos

**PROPOSTA 1** - Escreva um diálogo entre mãe e filha (o) / pai e filha (o) / avô(ó) e neto,... que retrate uma relação difícil de convivência, problemas no relacionamento, em que um não consegue entender o outro, as palavras de um não chegam ao coração do outro de forma afetuosa. Você também pode mesclar os diálogos com as reflexões do narrador sobre esse relacionamento. Lembre-se de usar os recursos da linguagem figurada, como exagero, metáfora, comparações, dentre outros para dar um ar poético e reflexivo sobre as impressões que você quer transmitir.

Como sugestão, você pode começar ou terminar a crônica com o trecho a seguir.

O tempo que passei devaneando? Não sei. Pena dizer que a voz insistente da minha mãe me trouxe à realidade. Quando pensei em responder à altura a enxurrada de ofensas que eram despejadas sobre mim, ouço alguém bem desafinado na melodia, mas bem alinhado com os tons da realidade, usando todas suas cores vibrantes para pintar o quadro **negro** da minha família ...

– “Sou uma gota d’água, sou um grão de areia, você me diz que seus pais não entendem, mas você não entende seus pais...”

**Observação: Ao escrever sua crônica, destaque esse trecho para diferenciar das partes que você escrever.**

## **PROPOSTA 2**

O narrador-personagem do trecho a seguir é um aluno. Posicione-se como esse aluno que ao sentar no banco da escola observa o movimento de pessoas antes que a aula comece. O que ele observou? Quais reflexões podem ser feitas a partir dessas observações? Você pode observar só o que acontece fora dos muros da escola, ou pode ainda imaginar a continuação dessas observações dentro da sala de aula. Pode escolher um estilo mais reflexivo ou pode criar uma narrativa que envolva alguns personagens, enfim, o trecho é seu... Use-o à vontade.

Segunda- feira, mais um dia de aula, mais um dia em que meu corpo é empurrado para dentro dos muros da minha escola. Ando devagar, porque de fato, não tenho pressa. O calor da minha cidade provocado pelo sol que se escancara com toda força não me anima muito. A certeza de que terei muita informação e pouca certeza de como usá-la em minha vida, também não me anima muito. A possibilidade da bronca porque não interagi no trabalho em grupo, também não me anima muito.

Resolvo sentar em um dos banquinhos fora da escola. [...]

**Observação: Ao escrever sua crônica, destaque esse trecho para diferenciar do que você escrever.**

**PROPOSTA 3** Continuação de crônica de humor com desfecho inesperado e divertido

A seguir, há o início de uma crônica. O que aconteceu ao personagem depois de ouvir a declaração da vidente? Ele acreditou na vidente? Passou a ter cuidados especiais devido à declaração ou a ignorou? Como foi o final?

**A crônica *Suspiros*, de Luis Fernando Veríssimo, começa assim:**

Um homem foi procurar uma vidente. Ela leu a sua mão, em silêncio. Depois espalhou as cartas na sua frente e as examinou longamente. Finalmente olhou a bola de cristal. E concluiu:

– Você vai morrer num lugar com água.

**Observação: Ao escrever sua crônica, destaque esse trecho para diferenciar do que você escrever.**

# APÊNDICE F

RESUMO DO MÓDULO 4 E ATIVIDADES QUE TIVERAM MAIOR RELEVÂNCIA

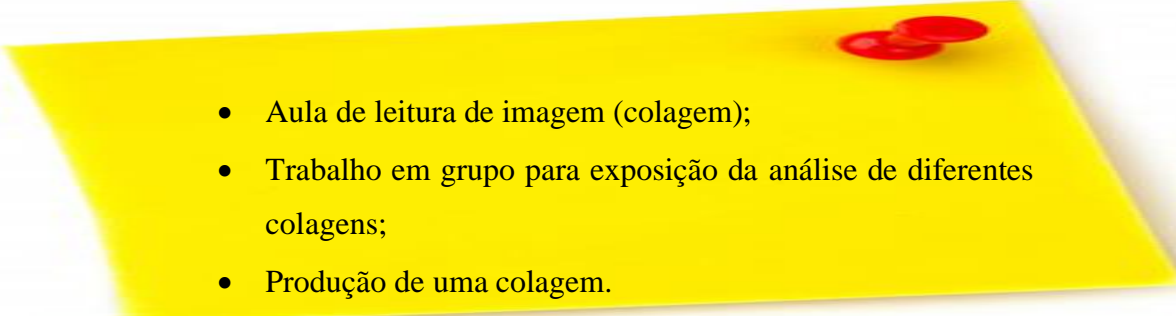
## Módulo 4:

- **Explorando a multimodalidade**

### Objetivos:

- Analisar uma colagem a partir dos fundamentos da gramática do *design* visual;
- Ampliar habilidades de se fazer leitura multimodal;
- Reconhecer o uso de diferentes linguagens que são acionadas para a formação de sentido.

**Carga horária:** 3 h/a

- 
- Aula de leitura de imagem (colagem);
  - Trabalho em grupo para exposição da análise de diferentes colagens;
  - Produção de uma colagem.

**Aula de leitura de imagem.** Expor 3 textos de diferentes gêneros e explicar fundamentos da gramática do *design* visual frisando o tipo de relação entre os participantes da imagem e desses com os leitores. A posição de cada imagem no papel e a relação das partes entre si para o entendimento do texto. Nesse momento, não serão feitas perguntas, mas a explicação das categorias da GDV e análise dos sentidos nos textos. Em momentos posteriores, os alunos terão momento para falar.

Apresentar textos que exploram a multimodalidade em *datashow*, analisar oralmente a relação de cada parte das imagens.

Fazer uma aula de leitura sobre a colagem a seguir, um anúncio publicitário e uma charge, a partir de princípios da gramática do *design* visual:

### Colagem



- Explorar a narrativa que é representada pela colagem acima, chamando atenção para as propriedades da gramática do *design* visual:

1. É possível perceber que a imagem a seguir nos representa uma história. Vamos usar a linguagem verbal para traduzir o que conseguimos entender do texto.

De forma mais específica, explicar as partes que compõem a imagem a partir dos tópicos a seguir:

- Personagens que aparecem e o tipo de interação entre eles;
- O que aparece à esquerda direciona nosso olhar para onde devemos começar a leitura; da imagem, já o que está à direita, corresponde à informação nova;
- Contraste que há entre as duas partes da imagem;
- Significado dos lenços estendidos;

- O que se localiza no topo dos textos em que há imagem em sua produção, geralmente, corresponde ao ideal, ao sonho. A partir dessa informação, o sol que aparece no topo pode ter um novo significado para quem analisa a imagem.

### Charge



A imagem que aparece do lado esquerdo representa o que acontece: quem deveria trabalhar para garantir melhores condições aos mais humildes recebem maiores privilégios e a justiça que poderia trazer um colorido aos brasileiros é cega. A imagem do lado direito revela uma das consequências desse problema.

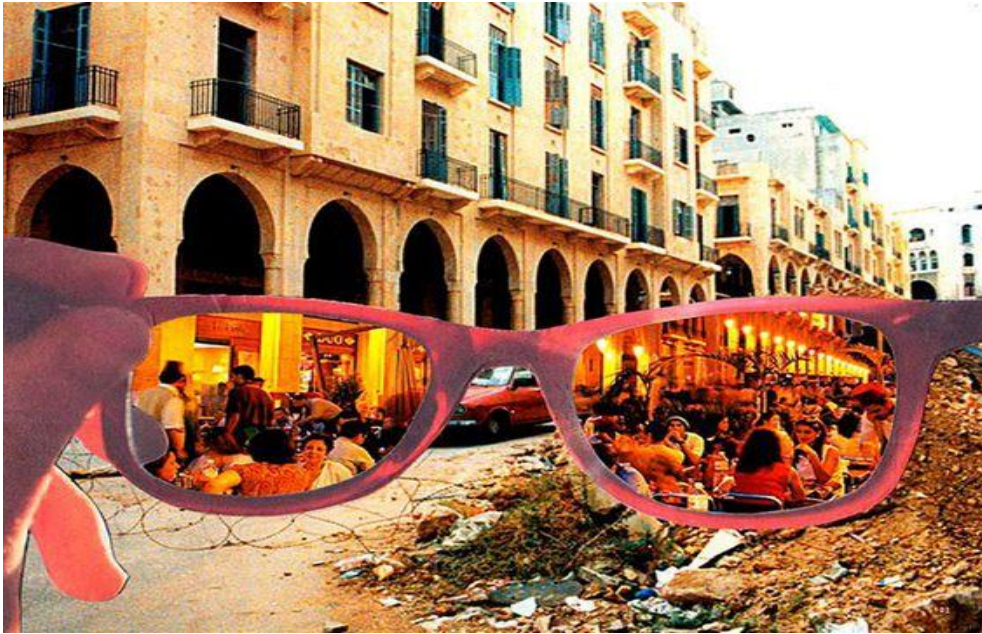
Além disso, a imagem é constituída com menos realismo, porque não quer representar um juiz, mas toda a classe. O menino barrigudinho, não interage com os participantes representados na imagem nem com os leitores. Ele só nos convida a contemplá-lo.

### 2ª Atividade

Distribuir diferentes colagens e em grupo, pedir que apresentem o significado das partes que compõem a imagem e que associem como cada parte se relaciona ao significado global da colagem. Orientar que escrevam a análise feita e se preparem para apresentar para a turma. (Uso do *datashow*). Imprimir as colagens em tamanho maior e expor.



**Grupo 1:**



**Grupo 2:**



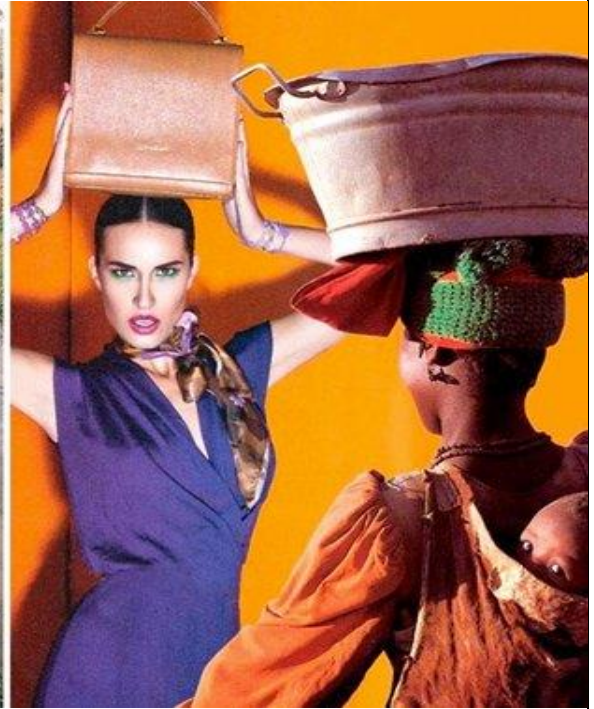
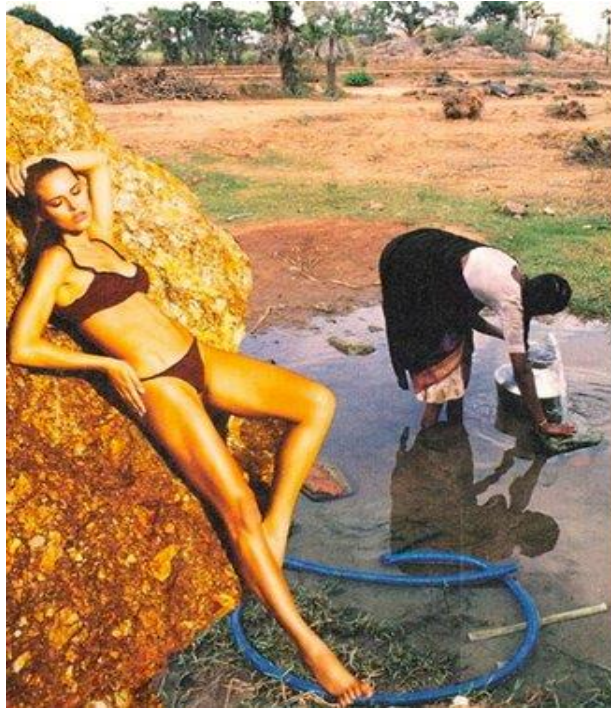
**Grupo 3:**



**Grupo 4:**



**Grupo 5:**



# APÊNDICE G

CRÔNICAS PRODUZIDAS AO LONGO DA INTERVENÇÃO E ANALISADAS/CITADAS NO 3º CAPÍTULO

## O vício move barreiras?

Querendo me abastecer com ar livre, eu e minha amiga saímos para passear. Eu me desligando da tecnologia. O mini robô já não dominava minha mente. Apenas uma sede de diversão que envolvia ser feliz do jeito que eu bem entendesse. E a regra? Era não incluir essas coisinhas manipuladoras. O pensamento de se desligar veio apenas de mim. A minha amiga era movida por um desligamento meu, *click, click* para todo lado. Chateações para mim, eram felicidades para ela. Estranho, porém normal para o mundo anormal.

Movida, removida e desatenta, não era mais um passeio. A descontrolada com o queridinho adulado, mimado, elogiado. O artificial mais uma vez superando o natural. Uma troca em que o eletrônico sai com a vantagem, eu o carrego e ele me descarrega. Não conseguia mais ouvir o canto dos pássaros, conversar era proibido e aqueles trecos surtavam a coitada, que mesmo assim se divertia. Será que o movimento era um modo de pedir socorro? Ou era mais uma ação irracional de quem era manipulada pelo mini robô?

Duas amigas, tanta coisa em comum, tantas diferenças que se completam. Mas eis que entre elas há uma ponte quase intransponível. Será mesmo possível mover tantas barreiras e cultivar amizades verdadeiras?



## Minha Primeira Crônica

Lá estava eu, em frente a um computador, procurando temas e frases que me inspirariam a fazer a minha crônica. Me assusta fazer isso, nunca fui boa em escrever textos, estou com pressa para acabar logo. Achei um tema, escrevi, apaguei. Pensei sobre o assunto, quando finalmente acabei, fui ler meu texto. Não tinha nada parecido com uma crônica, mais se parecia um artigo de opinião em que abordei um tema polêmico. Rasguei a folha, decidi fazer outro, obviamente com o mesmo tema. Talvez tenha sido bom começar errando, quem sabe no final eu acerto.

Perdi minha paciência. Já estava me afogando na montanha de bolinhas de papel, me desesperei, chorei, meu tempo estava acabando. Não havia nem imprimido a imagem. Olhei para o relógio! Exatamente 11 h. Pensei em desistir e dizer a minha professora de Português que não havia feito uma crônica. Pensando nisso, senti mais raiva ainda por não ter participado de uma apresentação por timidez. Agora... perder mais pontos por não ter feito o texto. Do nada me chamavam na cozinha:

– Ana, venha almoçar, você está aí?

Não respondi. Olho para o relógio mais uma vez, não havia mais tempo. Era hora do banho.

– Desisto! Não há mais tempo, nem inspiração.

Nesse pensamento alto, lembrei de um texto chamado *A última crônica* de Fernando Sabino que foi inspirado no poema de Manuel Bandeira *O último poema*. Pensei “Por que não me inspirar nisso?” E assim, mesmo com pouco tempo, conclui minha primeira crônica.

## O céu é o limite

Era uma vez, dois papagaios, um macho e uma fêmea, simples seres vivos com o poder de voar e ligados um ao outro pela força do amor, pois nasceram juntos no mesmo bando. Com o passar do tempo, os dois pássaros começaram a sentir atração um pelo outro. Daí, foi um passo rápido para começarem a namorar. Com o namoro, vieram os planos para o futuro. Já estava tudo preparado.

Mas foram impedidos de ficar juntos. Um caçador capturou a fêmea para ser contrabandeada. Pequenas aves apaixonadas, tão lindas e ao mesmo tempo raríssimas, não suportam ficar longe uma da outra e acabaram morrendo.

Assim é a vida, os animais lutam pelo amor e os seres “humanos” lutam pelo dinheiro clandestinamente.



## Chuva

Chuva cai, eu ali permaneço parada. Meus pensamentos mais suicidas ganham voz. As lágrimas se acumulam e caem junto com as intensas gotas de chuva, já não consigo identificar meu choro que se mistura com a água da chuva.

Longos minutos sozinha no silêncio, e o único barulho que ouço é o do meu soluço. A menina que pensava ser fraca, insuficiente, sabe que só precisa de si mesma, a minha companhia me faz ser forte.

A tempestade fica mansa, com ela eu consigo fugir devagarinho desse universo paralelo que parecia não ter fim. As lágrimas secam, mas meus olhos permanecem inchados. Eu tenho total controle da situação.

A chuva parou! Não cai mais! O brilho do Sol ilumina meu olhar, o meu sorriso aparece. Consigo perceber que aquela tempestade era necessária, todas as crises e angústias foram embora com ela e me trouxe o sol. Ela lavou meu sofrimento e a dor que me impedia de ser feliz.



### **Ajudando a natureza**

Certo dia, eu estava à toa em casa, quando resolvi ligar a tv, imediatamente, dei de cara com uma reportagem sobre a poluição do mundo e como isso estava prejudicando o planeta e a humanidade. Resolvi que tinha que fazer algo a respeito para tentar mudar isso.

Chamei alguns amigos e fomos até a praça no centro da cidade, onde tinha uma grande quantidade de pessoas. Passamos o dia catando o lixo que encontramos e colocando-os em seus devidos lugares. Ao fim do dia, olhamos em volta e percebemos que tínhamos terminado, fomos embora felizes com o resultado.

No dia seguinte, combinamos de nos reunir na praça novamente, ao chegar, vimos outras pessoas recolhendo o lixo da praça, foi quando percebemos que nossa ação fez uma grande diferença. Hoje em dia espalhamos grupos pela cidade onde cada um faz sua parte e mantemos nossa cidade limpa.

## Além dos muros da escola

Segunda-feira, mais um dia de aula, mais um dia em que meu corpo é empurrado para dentro dos muros da escola. Ando devagar, porque de fato, não tenho pressa. O calor da minha cidade, provocado pelo sol que se escancara com toda força, não me anima muito. A certeza de que terei muita informação e pouca certeza de como usá-la em minha vida, não me anima muito. A possibilidade da bronca porque não interagi no trabalho em grupo, também não me anima muito.

Entro na sala e a primeira aula é de Inglês. À minha frente, o professor fala com aquele mesmo tom amistoso de todo começo de semana. Em poucos dias, ele estará aos gritos pedindo silêncio em português. Olho em volta e percebo que todos os alunos vieram hoje. Reparo um relógio novo pendurado em cima do quadro negro. Sem querer, uma torrente de pensamentos cai em minha mente e me perco, imaginando como seria se eu parasse de frequentar a escola, se eu resolvesse seguir meus princípios e vontades. Sempre escutei que, na escola da vida, a única lição que precisamos aprender e usar de modo consciente e determinado é viver um dia de cada vez e já me acostumei a esse hábito. Tenho uma vida normal e gosto dessa rotina fora do presídio.

Antes de eu sequer terminar meu pensamento, ouço o sinal do recreio tocar estridente e me recordo de como odeio aquele sinal, mais um motivo para seguir meus princípios. Saio da sala e já me deparo com o tumulto dos alunos para conseguir pegar o primeiro lugar na fila da merenda. Pareciam animais brigando pelo último pedaço de bife. Com dificuldade, saio daquela confusão e me sento em um banquinho ao lado do jardim. Como eu amo aquele jardim! Admiro todos os dias e nunca me canso. Seria esse um motivo para continuar vindo à escola? Me pergunto, desviando meu olhar para as professoras sorridentes olhando seus alunos orgulhosas, aqueles olhares sinceros de pessoas apaixonadas pela profissão. Como eu poderia seguir minhas vontades sabendo que pessoas tão incríveis ficariam decepcionadas comigo?

Desanimada, volto pra sala, passo pelos corredores e vejo meu reflexo no vidro de uma janela. A imagem que vejo me faz sentir como um telefone velho, com 20% de carga, prestes a descarregar. Chegando na sala, encontro meus amigos, conversamos rápido e com poucas palavras trocadas já me sinto melhor. A energia transmitida por eles funciona como o carregador de celular. Faz com que me sinta à vontade. Sentamos em nossos lugares e, determinados em tirar 10 na prova que estava por vir, fizemos uma oração, desejando boa sorte uns para os outros. Foi um momento especial do qual nunca me esquecerei.

Finalmente, a hora de ir embora chega. O portão aberto permite a luz do sol se colidir com meu rosto, me dando sensação de liberdade. Vejo o transporte público logo em frente e vou até ele, me sento perto da janela e observo o encontro de pais com seus filhos que esbanjam sorrisos. De longe, adolescentes com bochechas coradas trocando cartas de amor. No caminho, reparo nos pássaros que parecem sempre estar cantando uma música que conheço. Chegando em casa, minha mãe me recebe com um sorriso carismático que me transmite uma paz imensa.

Me jogo em minha cama e, olhando para as estrelas presas no teto, me vem o pensamento de mais cedo, lembro de todas as coisas boas do meu dia e percebo que todas aconteceram por causa da escola. Agora tenho a certeza de que todas as experiências que a



escola me proporcionou levarei pra vida toda. Então, me dou conta de que os princípios e vontades que quero seguir estão todos lá. Sendo assim, já nem me importo mais com a segunda-feira de calor ou com o sinal estridente que fazem minha cabeça doer.

### **Marionetes**

Muitas vezes, em nosso dia a dia, estamos seguindo ordens sem saber. Com produtos, propagandas, mídia, dentre outras formas de convencimento. Impondo o que é certo e o que é errado, o ser e o não ser, o não poder ser humilhado e muitas outras maneiras.

Porque é tão difícil perceber? Já que somos todos humanos e imperfeitos, não precisamos de uma padronização para se sentir melhor ou especial. Estamos vivendo um mundo de compra e venda, onde compramos produto de beleza ou bens para poder vendermos para a sociedade. Enquanto isso, devemos esconder quem realmente somos para não fugir dessa prisão. “Podemos ser honestos” esse deveria ser o requisito.

Muitos desperdiçam seu tempo com o que os outros irão pensar ou dizer, todos nós somos imperfeitamente perfeitos, mas o mundo não aceita essa ideia. O que querem é que “se você quer se sentir atraente, você sempre pode consultar um profissional”.

Sempre devemos seguir essas regras impostas todos os dias, caso contrário, olhares e comentários maldosos serão feitos a você. Sentindo-se humilhado, acabado por não poder ser o que não é. Sua aparência não é o problema, o problema é que estão nos tornando de laranja a suco de laranja. É como a bulimia, nos fazem engolir o que não queríamos ser e acabamos vomitando quando não aguentamos mais.

“O mundo só será perfeito quando todos aceitarem que somos imperfeitos”.

# ANEXO

## Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ENTRE A IMAGEM E A PROSA: caminhos para a produção de crônicas e de colagens numa abordagem multimodal

**Pesquisador:** DILEIDE FERREIRA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 01551118.3.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.037.388

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa busca analisar o trabalho do professor na busca por estratégias de ensino-aprendizagem de práticas que oportunizem aos alunos usar a linguagem para posicionar-se com autonomia como enunciador dos textos que escrevem. Para a efetivação do trabalho, o pesquisador busca elaborar uma proposta de intervenção educacional, com foco na expressão crítica multimodal, a ser desenvolvida por meio do ensino dos gêneros crônica e colagem. Neste sentido, ele busca avaliar em que medida um trabalho com foco em ações de linguagem por meio do ensino da produção de crônicas que estimulem a reflexão e participação cidadã contribuirá para ampliar a competência comunicativa crítica no processo de interação social linguística.

#### Objetivo da Pesquisa:

Avaliar as contribuições da aplicação de uma proposta de intervenção educacional, cujo foco encontra-se na expressão crítica e multimodal, a se desenvolver por meio do ensino dos gêneros crônica e colagem.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto pode oferecer alguns riscos indiretos como em relação à identificação dos participantes da pesquisa durante o manuseio dos dados. Por outro lado, a pesquisa pode propiciar aos alunos uma proposta de ensino que prioriza a funcionalidade da linguagem através de conteúdos

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.037.388

significativos e contextualizados. A pesquisa também poderá estimular os alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades de inferência e quanto ao exercício de leitura e produção crítica através da interação, principalmente, dos gêneros crônica e colagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa se encontra bem estruturado. O resultado da pesquisa pode ajudar no entendimento do processo de formação de alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, se a aprendizagem construída na escola tem sido instrumento de empoderamento e participação e autonomia dos sujeitos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados todos Termos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Apresentação de relatório final por meio da plataforma Brasil, em "enviar notificação".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências ou inadequação no projeto

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO 1235416.pdf	20/10/2018 09:32:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	20/10/2018 09:26:54	DILEIDE FERREIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termos.pdf	20/10/2018 09:23:25	DILEIDE FERREIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/10/2018 09:22:23	DILEIDE FERREIRA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089  
UF: MG Município: MONTES CLAROS  
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.037.388

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MONTES CLAROS, 25 de Novembro de 2018

---

Assinado por:  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Pro<sup>o</sup> Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

Página 03 de 03