



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ROZ MERY ALVES NOGUEIRA TELES

**GÊNERO CRÔNICA: uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura e
escrita por meio de sequência didática**

Montes Claros – MG
2016

ROZ MERY ALVES NOGUEIRA TELES

**GÊNERO CRÔNICA: uma proposta de ensino e aprendizagem de
leitura e escrita por meio de sequência didática**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, como requisito parcial para 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: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Liberado em 30/11/2016



Montes Claros - MG
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



ROZ MERY ALVES NOGUEIRA TELES

"*Gênero crônica*: uma proposta de ensino e aprendizagem de leitura e escrita por meio de sequência didática"

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras Doutoras:

Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho – Orientadora (Unimontes)

Prof.ª Dr.ª Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (Unimontes)

Prof.ª Dr.ª Ramony Maria da Silva Reis Oliveira (IFNMG)

Montes Claros (MG), 30 de novembro de 2016.

A João, Lorenzo e Bernardo, por tornarem minha vida mais leve.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir seguir.

À minha família, em especial, meu esposo e filhas, por compreenderem e aceitarem minhas ausências.

À Universidade Estadual de Montes Claros, por nos acolher com tamanha gentileza.

Aos professores do Profletras, por dividirem tanto conhecimento.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho, fonte inesgotável de sabedoria, paciência e dedicação.

Aos colegas do mestrado, pela amizade e companheirismo.

O que o ser humano é só pode ser ensinado e aprendido na relação com o Outro.
Paviani (2011)

RESUMO

Resultado da investigação intitulada “Gênero crônica: uma proposta de ensino de leitura e escrita por meio de sequência didática”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, situada na área de concentração: Linguagens e letramentos, na linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes, na sublinha: Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual. O estudo deveu-se à constatação empírica da necessidade de realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos com vistas à melhoria nos índices de proficiência de alunos do ensino fundamental. A problematização que norteou o trabalho foi em que medida o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de crônicas, por meio de sequência didática, contribui para a proficiência de leitura e de escrita de uma amostra de alunos. Partindo dessa problemática, o objetivo geral foi descrever a leitura e a escrita de crônicas, fundamentadas no sociointeracionismo, por meio de Sequência Didática, como eficientes para a melhoria dessas proficiências. Como objetivos específicos foram definidos: aprofundar os conhecimentos sobre o interacionismo sociodiscursivo, sobre gêneros e tipos textuais, especificamente sobre crônicas e explicitar o que é sequência didática e sua utilidade como recurso metodológico para leitura e escrita de crônicas; evidenciar a baixa proficiência em leitura e escrita de uma amostra de alunos do ensino fundamental e planejar e desenvolver projeto de leitura e produção de crônicas teoricamente fundamentado e por meio de sequência didática. A metodologia pode ser classificada como qualitativa, documental e a pesquisa-ação, que prevê o estudo *in loco* com a participação e intervenção da pesquisadora. Para a fundamentação teórica optou-se pela exploração das temáticas: gêneros do discurso; gênero textual crônica, sua evolução, seus tipos e características discursivas e sobre sequência didática. Os sujeitos da pesquisa são alunos do 9º da Escola Estadual José Gortuba e a descrição dos dados será qualitativa. Vale ressaltar que foi possível constatar a eficiência do trabalho com o gênero crônica, teoricamente fundamentado na perspectiva interacionista, e nos moldes da sequência didática como eficiente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de alunos do ensino fundamental.

Palavras-Chave: Leitura e produção textual. Gênero Textual. Interacionismo sociodiscursivo. Sequência didática.

ABSTRACT

Result of investigation entitled “Chronicle Genre: a purpose of teaching Reading and writing through Didactic Sequence”, presented to the Program of Professional Master Degree in Languages field at Universidade Estadual de Montes Claros, situated in the area of concentration: Languages and literacies, in the research line: reading and text production: social diversity and teaching practices, in the stresses: Teaching and learning of reading and text production. The study was due to empirical observation of the need to do activities that help the development of abilities in reading and writing aiming the improvement in the proficiency indexes of Elementary School students. The question that guided the work was whether the development of reading and writing activities and chronicles writing, following a didactic sequence, contribute to the reading and writing proficiency in a group of students. Having in mind this issue, the main goal was to describe the reading and writing of chronicles grounded in the socio interactionism, through the Didactic sequence, being efficient to the improvement of these proficiencies. As specific goals were defined: deepen the knowledge about the sociodiscursive interactionism about genres and kinds of texts, specifically about chronicles and show what didactic sequence is besides its usefulness as methodological resource to reading and writing of chronicles; put in evidence the low proficiency in reading and writing in another group of students of Elementary school and plan in addition to developing a project of reading and production of chronicles theoretically grounded through Didactic Sequence. The methodology can be classified as qualitative, documental and the active research, that previews the social study including participation and intervention of the researcher. As theoretical foundation the theme exploitation was used: discourse genres; chronicles, its evolution, its types and discursive characteristics and Didactic sequence. The individuals of the research are students from the last stage of elementary school, enrolled at José Gortuba School and the data description will be qualitative. It is important to highlight that it was possible to establish the efficiency of the work with chronicle genre, theoretically grounded in the interactionism perspective, besides Didactic sequence as efficient to the development of reading and writing abilities of elementary School students.

Key-words: Reading and text production. Text Genre. Sociodiscursive. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama com o esquema da sequência didática.....	27
Figura 2 - Foto de uma das alas internas da Escola Estadual José Gorutuba.....	34
Gráfico 1 – Incentivo à leitura na escola.....	38
Gráfico 2 – Incentivo à leitura em casa.....	39
Gráfico 3 – Tipo de leitura acessada em casa.....	39
Gráfico 4 – Percepção da leitura.....	40
Gráfico 5 – Percepção sobre leituras recomendadas pela escola.....	40
Gráfico 6 – Percepção sobre produção de texto.....	41
Gráfico 7 – Problemas na escrita.....	42
Gráfico 8 – Tipos de problemas.....	42
Gráfico 9 – Correção do professor.....	43
Quadro 1 - Etapas, atividades e estratégias básicas de leitura.....	30
Quadro 2 – Plano de ação.....	45
Quadro 3 – Apresentação da situação.....	46
Quadro 4 – Produção inicial.....	47
Quadro 5 – Módulo I.....	59
Quadro 6 – Módulo II.....	60
Quadro 7 – Módulo III.....	61
Quadro 8 – Módulo IV.....	62
Quadro 9 – Módulo V.....	64
Quadro 10 – Módulo VI.....	65
Quadro 11 – Produção final.....	66
Quadro 12 – Reescrita do texto.....	77

LISTA DE SIGLAS

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

ISD Interacionismo Sociodiscursivo

SD Sequência Didática

PROEB Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 APRESENTANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 O interacionismo social: as contribuições de Vygotsky e de Bakhtin.....	15
2.2 O interacionismo sociodiscursivo – ISD:contribuições de Bronckart.....	18
2.3 Práticas de letramentos	19
2.4 Gêneros textuais	22
2.4.1 O gênero crônica.....	23
2.5 Sequência didática	25
2.6 Estratégias de leitura.....	29
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE GERAL DOS DADOS	32
3.1 O Contexto e os sujeitos da pesquisa	32
3.2 Método e metodologia	35
3.3 Resultados do diagnóstico	37
3.3.1 Documentos	37
3.3.2 Questionário	38
4 PLANO DE AÇÃO	45
4.1 Ação 1: Apresentação da situação.....	46
4.1.2 Resultados observados	47
4.2 Ação 2: produção inicial.....	47
4.2.1 Resultados observados.....	49
4.2.2 Descrição analítica das produções	50
4.3 Resultados das atividades propostas para os módulos.....	59
4.4 Produção Final.....	66
4.4.1 Resultados observados	67
4.4.2 Análise dos textos da produção final	67
4.4.3 Reescrita do texto	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	788
REFERÊNCIAS	800
ANEXOS	833
APÊNDICES	93

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre o desenvolvimento de trabalho de leitura e produção de textos com alunos do Ensino Fundamental nos moldes de Sequência Didática como recurso metodológico para a melhoria das proficiências de leitura e escrita de textos.

O ponto de partida foi, por um lado, as inquietações e angústias vivenciadas, empiricamente, como professora da disciplina Língua Portuguesa, para o ensino fundamental, quando não raro, os alunos mostram, em sala de aula, desinteresse pelas atividades de leitura e de produção de textos, descrevendo-as como atividades difíceis e desinteressantes. Por outro, foi o entendimento da necessidade de se criar uma situação de interlocução no ensino de leitura e de escrita, tendo o professor de Língua Portuguesa como mediador do processo.

Nesse sentido, tornou-se importante, após uma sólida fundamentação teórica, primeiramente, evidenciar, de modo sistemático, esse desinteresse. Para tal, foi aplicado, a uma amostra de alunos da escola campo da pesquisa, um questionário com perguntas fechadas cuja tabulação e análise evidenciou o desinteresse já verificado empiricamente. Na sequência, foi traçado o perfil inicial dos alunos quanto às habilidades de leitura. A partir da descrição dos dados, considerando a importância da leitura e da escrita na vida das pessoas e que cabe à escola proporcionar o desenvolvimento eficiente dessas práticas, foi elaborada e aplicada uma proposta de intervenção, com vistas a proporcionar o desenvolvimento das proficiências leitora e escritora dos alunos. Ao final do desenvolvimento das atividades interventivas, foi possível descrever uma mudança nas opiniões anteriormente emitidas por meio da observação participante da pesquisadora.

Sobre a importância da leitura e da produção de textos, considerou-se o proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN/LP (1998). Esse documento defende que a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e tipos – com proficiência é o mais significativo indicador de um desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento. Assim sendo, um leitor e escritor competente deve, pois, ter habilidade de selecionar o gênero adequado aos seus objetivos e à circunstância em que realizará o seu projeto. Ainda conforme os PCN/LP (1998):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem

pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL,1998 , p.19).

Assim, nessa visão sociointeracionista, considera-se que a língua é o meio utilizado para interação entre as pessoas e que a linguagem, para produzir sentidos, necessita ser contextualizada e é sempre carregada de intenções e ideologias. Sobre isso, os PCN (1998, p. 21) afirmam que “[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução”. E o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos, que, nessa visão, passa a ser, então, a unidade de ensino. Sendo assim, nesse ensino voltado para o texto, o sujeito agente da ação comunicativa se utiliza de recursos linguísticos, de um conteúdo temático, estilo, para concretizar os gêneros, que são, como afirma Marcuschi (2005, p.19), “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”.

Tendo em vista essas considerações, o entendimento foi de que uma boa proposta de trabalho com leitura e escrita na sala de aula do ensino fundamental deve ser embasada nesses pressupostos.

Há que se considerar, também, que os PCN apresentam como ponto de partida para a abordagem da leitura e da escrita, o trabalho com gêneros textuais e, considera que: “Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam.” (PCN, 1998, p.21).

Sendo o texto o produto do discurso, deve-se ressaltar que a atividade de produção textual deve ter significado para o aluno e,

[...] considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1998, p.19).

Dessa forma, considerou-se aqui, também, que o texto não é criação individual, mas sim o resultado de um processo de elaboração que contou com a participação de diversos agentes: o autor, o público, o contexto e os meios de divulgação. E, segundo Abaurre e Abaurre (2012):

Saber que todo texto está associado a uma situação de interlocução envolvendo autor e seus leitores nos obriga a reconhecer que tanto a escrita quanto a leitura são atividades que pressupõem a interação de fatores linguísticos e extralinguísticos. No âmbito dos estudos da linguagem, o termo discurso refere-se justamente à relação entre os usos da língua e os fatores extralinguísticos presentes no contexto de uso (ABAURRE e ABAURRE, 2012. p.14).

Considerando a necessidade dessa situação de interlocução no ensino da leitura e da escrita, é importante salientar que cabe então à escola, e mais especificamente ao professor de Língua Portuguesa, entendido como mediador do processo de ensino, o planejamento e a organização de atividades, envolvendo gêneros textuais, em que o aluno, sujeito da ação de aprender, possa desenvolver sua competência comunicativa.

A partir dos entendimentos e concepções até aqui apresentadas e tendo em vista as vivências empíricas como professora da disciplina Língua Portuguesa, nas quais é possível observar que os trabalhos com a leitura e a produção de textos, da forma como são orientadas na escola, não fazem sentido para os alunos, já que eles não conseguem perceber com que finalidade produzem textos, ficou definida a pergunta de pesquisa que norteou a investigação: o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita de crônicas, por meio de sequência didática, contribui para a proficiência de leitura e de escrita de uma amostra de alunos do ensino fundamental?

Para responder ao questionamento, e considerando os resultados do questionário, bem como os pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, tal como proposto por autores dentre os quais Bakhtin (2006, 2011) e também ancorado na teoria dos gêneros de Marcuschi (2008), foi proposto o desenvolvimento de um plano de ação em que as propostas de leitura e produção são significativas. Para isso, foram realizadas atividades orientadas por meio de Sequência Didática, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Os alunos foram estimulados, progressivamente, a uma escrita autônoma e criativa, visto que entendemos que é premente uma atividade prazerosa e motivadora para que os alunos se envolvam com a situação criada e considerem importante se manifestarem diante de determinadas situações.

Foi estabelecido como hipótese que, os alunos, por meio de atividades com crônicas, através de Sequência Didática e com finalidade estabelecida, melhorarão a proficiência de leitura e escrita uma vez que terão resposta ao para quê ensinamos e a situação de emprego da língua não será artificial.

Houve envolvimento de todos os sujeitos, visto ser uma proposta interativa em que todos foram autores e leitores e a Sequência Didática permitirá um melhoramento contínuo na habilidade de leitura e escrita.

A opção pelo gênero crônica se deu pelo fato de, além de ser um gênero de caráter informativo e descontraído, é apropriado para proporcionar o desenvolvimento de habilidades como prática de leitura e de escrita realizadas de maneira autônoma e prazerosa. Além disso, o estudo desse gênero consta no planejamento da escola, especificamente para o 9º ano do ensino fundamental. Entende-se que é um bom ponto de partida para o desenvolvimento da leitura e da escrita, habilidade que se estenderá, posteriormente, para outros gêneros.

Importa salientar que esta pesquisadora atua na escola campo da pesquisa como professora regente de aulas de Língua Portuguesa para turmas do ensino fundamental. Como professora pesquisadora, continuou exercendo as atividades, contudo, numa postura investigativa, fundamentada teoricamente e que foi, também, muito bem aceita pela direção da escola que deposita, nos resultados de um trabalho investigativo, esperanças de que os demais professores sejam influenciados a também se tornarem investigadores da própria prática e proponentes de novas metodologias.

Com base em todos esses pontos, estabeleceu-se como objetivo geral:

- Descrever a leitura e a escrita de crônicas, fundamentadas no sociointeracionismo, por meio de Sequência Didática, como eficientes recursos para a melhoria dessas proficiências de alunos do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos

- Teóricos: aprofundar os conhecimentos sobre o interacionismo sociodiscursivo, sobre gêneros e tipos textuais, especificamente sobre crônicas e explicitar o que é sequência didática e sua utilidade como recurso metodológico para leitura e escrita de crônicas.
- Prático: evidenciar a baixa proficiência em leitura e escrita de uma amostra de alunos do ensino fundamental.

- Metodológico: planejar e desenvolver projeto de leitura e produção de crônicas teoricamente fundamentado e por meio de sequência didática.

Esses objetivos foram definidos em consonância com o previsto nos PCN (1998, p.48) em que está posto: “é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de texto.” Dessa forma, cabe ao professor a definição de uma proposta de ensino voltada para o aumento da proficiência dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e escrita. Considera-se, ainda, o que propõe os PCN (1998),

[...] a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las (BRASIL, 1998, p.48).

Considerando que é papel do professor criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, surgiu a proposta desse trabalho com o gênero Crônica, em uma turma do 9º ano, que levou também em consideração o desenvolvimento progressivo e autônomo dos educandos.

É importante ressaltar que, nas aulas de Língua Portuguesa, devemos, conforme afirma Simões (2012, p. 44), “[...] oportunizar que nossos alunos assumam sua própria voz, que possam produzir ações de linguagem com autoria e confiança”. Entretanto, é importante afirmar que essa produção autônoma e eficiente terá eficácia com a mediação do professor na orientação das práticas de leitura e escrita.

Por fim, com a realização desta pesquisa, esperou-se que houvesse envolvimento dos alunos e comunidade escolar, visto ser também uma atividade interativa. Segundo Antunes (2003, p.45), “uma atividade é interativa quando é realizada conjuntamente, por alunos ou mais pessoas cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins.” Ainda consoante essa mesma autora:

[...] uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45, grifo do autor).

Ademais, essa visão interacionista da linguagem requer atividades de ensino em que se evidenciem objetivos do ProfLetras, explicitado em seu projeto geral: “[...]o aumento da qualidade do ensino dos alunos do nível fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita” e também que o professor “[...] proporcione os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais”¹.

Para atender ao objetivo metodológico, o trabalho desenvolvido no período de intervenção e a análise dos textos produzidos pelos alunos tiveram como fundamentos teórico-epistemológicos dois grandes eixos: o sociointeracionismo e o Interacionismo Sociodiscursivo, com base no pensamento do Círculo de Bakhtin e as atividades foram desenvolvidas por meio da Sequência Didática, proposta por Dolz e Schneuwly.

O trabalho está estruturado em Introdução em que são explicitados o tema, o problema, a hipótese, os objetivos, a justificativa e uma breve explicitação de temas. Capítulo I, em que são abordados os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, a discussão sobre letramentos, estratégias de leitura e sobre os gêneros textuais, um aprofundamento sobre gênero textual e especificamente sobre o gênero crônica e, finalmente, apresentadas considerações sobre Sequência Didática. O Capítulo II traz a apresentação do contexto, a descrição dos sujeitos, do método, da metodologia e das técnicas de coleta, registro e análise dos dados de diagnóstico. Já no Capítulo III, é apresentado o plano de ação denominado Leitura e escrita, de forma autônoma e produtiva, do gênero crônica por meio de sequência didática, seguido dos resultados dessa intervenção com a consequente descrição dessa técnica como recurso metodológico para leitura e escrita do gênero crônica. Por último, as Considerações Finais com a resposta ao problema, alcance ou não dos objetivos, a confirmação ou refutação da hipótese e as conclusões.

¹ Documento de Identificação do Programa. Proposta: Letras Em Rede Nacional. Área Básica: Língua Portuguesa. Nível: Mestrado Profissional. IES: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em www.cch.unimontes.br/proflettras/ Acesso em 16/01/2015.

2 APRESENTANDO A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O interacionismo social: as contribuições de Vygotsky e de Bakhtin

Ao se pretender um ensino baseado na interação, tendo o professor no papel de mediador no processo formativo do aluno, é necessário que sejam retomados estudos que sustentem essa prática pedagógica.

A Teoria Sociointeracionista, postulada por Vygotsky, defende a importância da interação do sujeito com o meio, numa postura não só ativa (que age sobre a realidade), mas ativa e interativa. À luz dessa teoria, o homem constrói o seu conhecimento através da interação social, ao longo de um processo histórico, cultural e social. A esse respeito, destacam-se as palavras de Vygotsky (2007):

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos. [...] O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. [...] o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento (VYGOTSKY, 2007, p.62-63).

Nessa perspectiva, portanto, o referencial histórico-cultural apresenta uma nova maneira de entender a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, uma vez que a interação com outros sujeitos e consigo próprio facilita a internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência.

Uma das principais contribuições vygotskianas para o ensino e aprendizagem de língua materna é o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Ao considerar que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança, Vygotsky (2007) nomeia e descreve dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, chamado de nível de desenvolvimento real, compreende o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha, sem nenhum tipo de ajuda. Esse nível é indicativo de ciclos de desenvolvimento já completos, isto é, refere-se às funções psicológicas que a criança já construiu até determinado momento. Se a criança só consegue realizar determinada

atividade com ajuda de outra pessoa, então se trata do segundo nível, o de desenvolvimento potencial, que seria o mais indicativo do desenvolvimento mental de uma criança. É a partir desses dois conceitos que Vygotsky cria a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)²:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2007 p. 97).

Podemos afirmar, então, que a partir da análise da ZDP, o professor parte do conhecimento espontâneo demonstrado pelo aluno para fazê-lo alcançar o conhecimento científico almejado pela escola e que não se desenvolveria espontaneamente. Dessa forma, as ações do professor, instruções, problematizações, entre outras, tornam-se indispensáveis para que o aluno se desenvolva. Partindo dessa premissa, cabendo ao professor o papel de mediador, respeitando o conhecimento prévio do aluno, considerando que o educando vai se desenvolver mais em interação com o outro, é que será feita a proposta de intervenção descrita posteriormente.

Em relação à compreensão do conceito de ZDP, Vygotsky (2007) reavalia a questão da imitação no aprendizado. O autor contraria a crença de que a imitação é um processo puramente mecânico e aponta em seus estudos a conclusão de que uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento. E a criança só pode imitar, portanto, o que está em processo de aprender. Por isso a imitação, para Vygotsky, pode contribuir para o desenvolvimento mental, uma vez que pode sinalizar em que nível de desenvolvimento intelectual a criança se encontra; em outras palavras: “[...] só se pode ensinar à criança o que ela já for capaz de aprender. A aprendizagem é possível onde é possível a imitação. Logo, a aprendizagem deve orientar-se nos ciclos já percorridos de desenvolvimento, no limiar inferior da aprendizagem” (VYGOTSKY, 2007, p. 332).

Para compreendermos como ocorre a imitação será necessário estabelecer, ainda, a distinção sobre a imitação nos animais e a imitação nos homens. Vygotsky (2007) nos mostra, citando como exemplo experiências realizadas com chimpanzés, que a imitação nos animais está limitada às suas próprias possibilidades intelectuais, ou seja, o animal pode, por imitação,

² Em traduções mais recentes da obra de Vygotsky, utiliza-se o termo “zona de desenvolvimento imediato”. Porém, optamos pelo uso do termo “zona de desenvolvimento proximal”, por ser mais representativo do pensamento de Vygotsky sobre o desenvolvimento que está por vir, que está próximo.

fazer apenas aquilo que é capaz de fazer sozinho. A imitação não o faz avançar no campo intelectual. E conclui dizendo:

[...] Por isso os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam. As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de muito mais coisa (VYGOTSKY, 2007, p. 100-101).

Nessa concepção, a teoria vygotkyana, ou sociointeracionista, revela-nos que o homem se constitui como ser humano graças às relações ativas e interativas estabelecidas com seus semelhantes. Tais relações só são possíveis de se concretizarem graças ao peculiar instrumento de interação humana, a linguagem. A troca de aprendizados que se estabelecem entre sujeitos nos remete ao fato de que, desde nosso nascimento, somos dependentes dos outros e entramos em um processo histórico previamente constituído sob muitos aspectos o que nos permite uma construção pessoal de visão de mundo ao longo do nosso crescimento. Isso nos leva a afirmar que as interações sociais, na perspectiva sócio-histórica, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e oferece novos significados para a vida em sociedade, na qual atua como elemento indispensável.

É importante considerar, também, os estudos de Bakhtin que orientaram a maioria dos estudos da teoria da enunciação. É preciso apontar pelo menos dois conceitos de sua teoria que, assim como os pressupostos da teoria Vygotskyana discutidos anteriormente, contribuem de modo significativo para o ensino: as definições de enunciado (e, conseqüentemente a concepção de texto como enunciado) e gêneros discursivos.

Em relação ao primeiro conceito, Bakhtin (2011) busca contextualizar e definir o enunciado como unidade de comunicação. Para esse autor, o discurso materializa-se na forma de enunciados. Conforme Bakhtin (2011, p.261), “[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana”.

Nessa concepção, sua teoria, próxima à linha interacionista de Vygotsky, dá bastante importância ao convívio em sociedade e às interações dele decorrentes, ou seja, “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.274). Com essas afirmações, Bakhtin define o enunciado como a unidade real e concreta de comunicação discursiva. Para ele, a produção de

um enunciado é uma resposta a outros enunciados anteriores, ou seja, todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito e espera uma nova resposta, o que configura o aspecto dialógico do enunciado:

[...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidas pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] o falante termina seu enunciado para passar a palavra a outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2011, p.275).

Dessa forma, podemos afirmar, então, que os enunciados constituem uma sequência de diálogos em que o sentido não tem fim. Não pode haver enunciados isolados, um sempre pressupõe enunciados anteriores e posteriores. Todas essas características podem ser aplicadas ao texto: todo texto também possui função ideológica particular, um locutor e um interlocutor e relações dialógicas com outros textos, o que nos leva a configurar o texto como enunciado.

Em sua descrição de enunciado, Bakhtin (2011) aponta como elementos de sua constituição o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Os enunciados são também dialogicamente tipificados nas diversas interações e assim são referidos por Bakhtin (2011, p. 262): “[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros de discurso”.

Apesar de esses conceitos serem constitutivos do ensino escolar, as teorias bakhtinianas não tiveram como foco central de atenção o ensino e aprendizagem de línguas; trata-se de uma abordagem mais ampla, no plano da filosofia da linguagem. Para uma análise da interação verbal com ancoragens voltadas à educação, têm surgido muitos estudos. Um exemplo é o grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, cujos principais representantes são Jean-Paul Bronckart, Bernard Shneuwly e Joaquim Dolz. Esses estudiosos, sobretudo Bronckart, estabeleceram uma visão psicossociológica dos gêneros, na corrente denominada Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD).

2.2 O interacionismo sociodiscursivo – ISD: contribuições de Bronckart

Em artigo intitulado *Linguagem, Educação e TICs*, Chiapinotto (2010) afirma que as bases teóricas do ISD, entre outras fontes, podem ser atribuídas, segundo estudiosos do assunto, ao interacionismo social de Vygotsky (2007) assim como à teoria do discurso de

Bakhtin(2011). Afirma também que o pesquisador de mais renome é o belga Jean-Paul Bronckart (2012) e sua equipe da Universidade de Genebra.

Segundo Bronckart (2012, p. 21), a expressão interacionismo social inclui diversas correntes da filosofia e das ciências humanas que têm em comum a tese de que “[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitando especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.”

Na introdução de sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos*, Bronckart (2012, p. 13), explica que as proposições da teoria “[...] derivam de uma psicologia de linguagem orientada pelos princípios epistemológicos do interacionismo social.” Nesse sentido, ISD tem como foco a ação do sujeito em sociedade como uma ação de linguagem e analisa as condutas humanas, segundo Bronckart (2012, p. 13) como “ações significativas, ou como “ações situadas”, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”.

De acordo com o autor, nossas interações em sociedade se dão pela produção do discurso, daí o termo “interacionismo sociodiscursivo”, que tem como produto o texto, unidade de ação discursiva. Salientamos que para Bronckart (2007, p.75) o texto é definido como “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).” Essa afirmação proporciona o entendimento de que reside aí a similaridade com a unidade conceitual de Bakhtin, o enunciado, o que representa um modelo didático do conceito de gêneros do discurso de Bakhtin.

Além das teorias vistas anteriormente, para abordar a leitura e a produção textual, no contexto do ensino fundamental, também é necessário fazer referência às noções de alfabetização e letramento já que essa é uma noção que abarca as mais diversas práticas de escrita na sociedade.

Nos tópicos a seguir apresentamos uma noção mais abrangente do letramento tal como concebido por estudiosos da área.

2.3 Práticas de letramentos

As leituras realizadas permitiram o entendimento de que letramento é uma expressão surgida a partir da necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no intuito de projetar

um processo crítico para além da aprendizagem da leitura e da escrita de frases e textos simples e designa o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais e profissionais.

Quanto ao significado da palavra letramento, estudiosos assinalam que veio da tradução da palavra da Língua Inglesa *literacy*, já existente. Sobre isso, assim se posiciona Soares (2006):

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever. (SOARES, 2006, p.17, grifos do autor).

Nesse âmbito, consideramos que o aprender a ler e escrever (alfabetizar) implica a mudança de estado ou condição social, cultural, política e econômica na vida do indivíduo.

Retoma-se aqui a noção de “letramento” como estado ou condição que assume aquele que aprende ler ou escrever. Claro está que, subjacente a essa noção, reside a ideia de que a escrita traz consequências sociais, políticas, culturais, linguísticas, cognitivas, seja para o grupo social em que seja introduzida, seja para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Por outro lado, cabe ressaltar que, segundo Albuquerque (2004), somente o convívio com os textos que circulam no meio social não é garantia de que os alunos se apropriem da escrita alfabética, já que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. Nessa perspectiva, Soares (1998) faz a distinção entre alfabetização e letramento. Para essa autora,

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Nesses termos, letramento pode ser entendido como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo também capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Por outro lado, sabemos, com embasamento em Albuquerque (2007, p.17), que “o

domínio do sistema alfabético de escrita não garante que sejamos capazes de ler e produzir todos os gêneros de texto”.

Ainda que a escola seja considerada a instituição oficial responsável pela promoção do letramento, verifica-se que práticas de letramento escolar são diferentes daquelas que ocorrem em contexto fora dela. Assim, os alunos saem da escola sabendo “codificar” e decodificar, mas não sendo capazes de ler e escrever funcionalmente textos nas variadas situações.

Portanto, cabe à escola oferecer oportunidades de interação com diferentes tipos e gêneros textuais e o professor deve oportunizar atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir uma variada gama de gêneros e tipos e é também imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos.

Contudo, de nada adianta ensinar a ler e escrever e não oferecer oportunidades para que esse desenvolvimento (das habilidades) aconteça. Soares (2006, p. 18) aponta que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita.” Em outras palavras, cabe ao professor o papel de não apenas ensinar a ler e a escrever (alfabetizar), mas, além disso, proporcionar o envolvimento dos alunos com práticas sociais de leitura e de escrita, oferecendo condições para o desenvolvimento, cada vez maior, das habilidades de uso efetivo da leitura e da escrita.

Se é papel da escola garantir a formação de cidadãos letrados, cabe-nos construir estratégias que permitam alcançar aquela meta proposta por Soares (2006): alfabetizar letrando.

Ainda sobre essa temática, é importante salientar o que propõe Mendonça (2007),

[...] um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação (MENDONÇA, 2007, p.46).

E para alcançar esses objetivos, faz-se uso dos gêneros, “artefatos dos quais nós temos um impressionante conhecimento intuitivo”. (MENDONÇA, 2007, p.46).

Bronckart (2012, p.103) aponta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” Portanto, cabe à escola proporcionar aos alunos o contato com uma grande diversidade de

gêneros, orais e escritos, abrangendo várias esferas de circulação. A esse respeito, dizem os PCN (1998):

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Sendo assim, o fundamental é que, com base em situação-problema, sejam selecionados os gêneros que podem atender às necessidades de leitura e/ou escrita, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas, uma proposta de Dolz e Schneuwly (2004).

Considerando que essa proposta seja fundamental para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita dos alunos, complementarmente à noção de alfabetização e letramento, necessário se faz referir-se a gêneros textuais e ensino.

2.4 Gêneros textuais

Na visão sociointeracionista da linguagem, os sentidos do texto constroem-se na interação verbal e são, portanto, resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas. Desse modo, quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos.

Nos PCN (1998, p.21), fica evidente que “o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos” que se organizam dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas. Portanto, podemos dizer que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, estabilizadas ao longo da história, corporificadas de

modo particular na linguagem, caracterizadas pela função sociocomunicativa que preenchem. (MARCUSCHI, 2008).

Consoante Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros discursivos são “[...] tipos relativamente estáveis de um enunciado” e, dada a riqueza e a variedade dos tipos, eles podem ser separados em dois grupos: i) gêneros primários – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como: bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar, etc. e, ii) gêneros secundários – trata-se de textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico, etc., os quais, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior.

Em Marcuschi (2008) compreendemos que,

[...] todo o uso e funcionamento significativo da linguagem se dá em *textos* e *discursos* produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2008, p.22).

Dessa forma, portanto, o estudo da língua e análise das palavras deve dar lugar ao ensino aprendizagem por meio de textos na forma de gêneros textuais.

Schneuwly (2004) compreende o gênero textual como ferramenta, um instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para esse autor, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: de um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; de outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Desse modo, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros do discurso, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, indica-lhes variadas formas de participação social.

2.4.1 O gênero crônica

Uma possível definição para a crônica, segundo Abaurre (2012), seria a de “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”.

De estrutura híbrida, com elementos narrativos e expositivos, a crônica apresenta um olhar mais subjetivo dos fatos narrados, deixando de lado o mero relato e passando para uma reflexão mais abrangente o que permite ao leitor perceber o que está por trás de um fato aparentemente banal, revelando ângulos não percebidos. Para Martins e Saito (2006), o cronista faz com que esses fatos banais sejam significativos, na medida em que mostra “a grandeza” escondida neles.

De acordo com Moisés (2004), a palavra crônica origina-se do vocábulo grego *khrónos*(tempo) e do latim *Chronicae* (relato de fatos). No caderno do professor, com orientação para a produção de textos para a Olimpíada de Língua Portuguesa³, encontra-se a informação de que, “para os romanos antigos, a palavra *chronica* designava o gênero que fazia o registro de acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam, sem a pretensão de aprofundamento ou interpretação”.

Nessas orientações, também consta que “a crônica contemporânea brasileira, também voltada para o registro jornalístico do cotidiano, surgiu por volta do século XIX, com a expansão dos jornais no país. Nessa época, importantes escritores começam a utilizar esse gênero para registrar os fatos corriqueiros do país”.

Em razão de ser um gênero que permite certa intimidade com o leitor, possivelmente, seja a crônica o que mais aproxima autor e leitor, tendo em vista a forma como se organiza o próprio gênero, induzindo o cronista a falar mais de perto aos seus interlocutores. No caderno da Olimpíada, há a referência a respeito do trabalho do cronista: Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre atentos (BRASIL, 2014, p.20).

Cabe-nos ressaltar que a crônica, como gênero discursivo, é considerada uma manifestação verbal, como aponta Marcuschi (2008), que atende a um propósito comunicativo. Ainda nos apoiando em Marcuschi (2008, p. 154), consideramos que “quando

³ A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), tem o objetivo de colaborar para a melhoria do ensino da leitura e da escrita. Desde 2010, participam da Olimpíada professores e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, nas seguintes categorias: Poema (5º e 6º anos do Ensino Fundamental); Memórias literárias (7º e 8º anos do Ensino Fundamental); Crônica (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio); Artigo de opinião (2º e 3º anos do Ensino Médio). Para maiores informações, cf. BRASIL. Ministério da Educação. Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Edição 2014. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.” O que equivale a dizer que a escolha do gênero atende a uma necessidade ou vontade discursiva do falante.

Esse envolvimento com o leitor torna a crônica um texto mais leve e isso pode despertar no leitor o prazer pela leitura e escrita e encaminhar os alunos a outros gêneros com os quais eles mantêm contato diário, bem como – dependendo do assunto tratado – os faz adentrar em conteúdos abordados em outras áreas do conhecimento.

Entendemos que ensinar o aluno a ler e a produzir textos requer que o professor elabore atividades e adote procedimentos que permitam ao aluno buscar referências em textos do gênero que circulam na sociedade, e reconhecer, nesses textos, sua funcionalidade, as marcas que os constituem, bem como sua estrutura composicional. A partir desse conhecimento, o aluno terá melhores condições de produzir o seu texto, garantindo, assim, maior domínio do gênero e da linguagem.

Torna-se, então, relevante que se faça, a seguir, um estudo sobre Sequência Didática, conforme postulado por Schnnewly e Dolz (2004), cuja proposta embasará o Plano de Intervenção a ser descrito posteriormente.

2.5 Sequência didática

A grande contribuição dos pesquisadores do ISD para o ensino e a aprendizagem de gêneros discursivos foi a proposta de análise de textos que possibilitou a construção de um modelo didático de gênero. A elaboração desse modelo implica a seleção de conhecimentos que podem ser ensinados e que permitam o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos.

Segundo Schnnewly e Dolz (2004, p. 70), esse processo didático compreende três momentos “em forte interação e em perpétuo movimento”, descritos como a aplicação de três princípios:

- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.70, Grifos do autor).

Ainda segundo os autores mencionados, um modelo didático apresenta resumidamente duas grandes características:

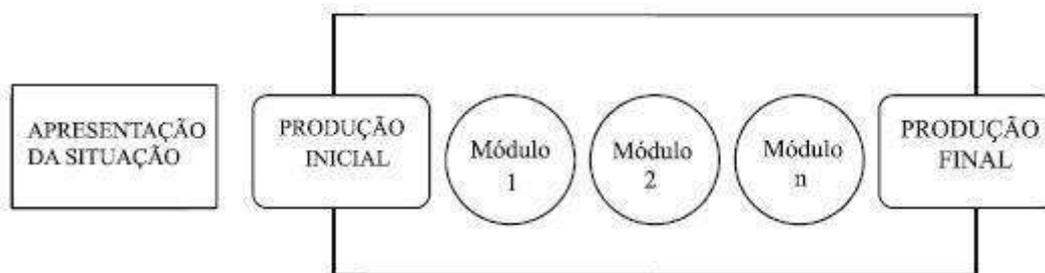
- ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
- ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.70).

Ao utilizarem esse método, segundo Irigoite (2012), levantou-se a hipótese de que textos socialmente considerados como pertencentes a determinado gênero apresentam algumas características semelhantes. Esses modelos didáticos poderiam, dessa forma, guiar a elaboração e a avaliação de material didático, além de avaliação das capacidades de produção textual dos alunos, segundo o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin.

Bronckart (2012) sugere uma abordagem didática que inicia o ensino da língua pelas atividades de leitura e produção de texto, articuladas, posteriormente, a atividades de inferência.

Schneuwly e Dolz (2004) organizam essa proposta no chamado modelo de ensino modular e adotam a estratégia denominada Sequência Didática, afirmando que ela é [...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82). Nesse sentido, são atividades próprias para o trabalho com um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual, partindo da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita, sendo, dessa forma, próprio para o trabalho com a leitura e a produção de gêneros textuais escritos e, em especial, com o gênero crônica.

Partimos, também, do pressuposto teórico defendido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) de que o trabalho com sequências didáticas poderá contribuir para a minimização do déficit de aprendizagem no ensino de língua materna. Esses autores exemplificam o modelo de sequências didáticas, por meio do diagrama por eles intitulado de Esquema da Sequência Didática, transcrito a seguir:

FIGURA 1 - Diagrama com o esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83).

Retomemos, brevemente, um a um, os componentes da sequência didática, segundo os autores supramencionados e também tomando como base Köche (2013) em artigo apresentado na revista Escrita, publicação da Uniabeu, acesso em 28/10/2015.

1 - Apresentação da situação: ação que objetiva preparar os alunos para a produção inicial e expor o projeto de comunicação que será realizado na produção final. É o momento em que os estudantes visualizam a situação comunicativa em que deverão interagir e a atividade de linguagem que irão realizar.

Nessa etapa, duas dimensões principais podem ser distintas: apresentar um problema de comunicação bem definido (projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito) e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (conteúdos). É, pois, imprescindível que fique claro qual o gênero textual a ser trabalhado, a quem ele se destina, que forma assumirá a produção e quem participará dela. Pressupõe que o professor será sempre o mediador.

2 - Produção inicial: tentativa dos alunos em elaborar um primeiro texto oral ou escrito. Essa primeira produção permite ao professor avaliar quais os conhecimentos que o aluno possui sobre o gênero proposto e o assunto a ser discutido, bem como lhe fornecer elementos para definir quais as atividades que serão apresentadas nos módulos. É a partir desse momento que o professor pode intervir melhor, ajudando o aluno no caminho ainda a ser percorrido.

3 - Os módulos: trabalho com os problemas que surgem com a primeira produção. Os módulos desenvolvem habilidades importantes para o domínio do gênero textual e possibilitam sua apropriação por parte do aluno, preparando-o para a produção final. Além disso, fornecem os instrumentos necessários para que o aluno supere as dificuldades constatadas na primeira produção. A atividade de produção textual é decomposta, nesta etapa,

para que seus diversos elementos sejam explorados isoladamente. No que diz respeito aos módulos, os autores apresentam as seguintes sugestões:

- Trabalhar problemas de níveis diferentes – a representação da situação comunicativa, elaboração ou criação dos conteúdos, o planejamento do texto e sua produção.
- Variar as atividades e exercícios – observação e análise de textos e tarefas simplificadas de produção textual;
- Capitalizar as aquisições – ao final dos módulos, é organizada uma síntese dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual.

O desenvolvimento dos módulos pressupõe que o professor, depois de analisados os textos da produção inicial, identifique os problemas apresentados pelos alunos e elabore atividades que permitam aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

4 - Produção final: etapa que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados nos módulos. A produção final constitui o momento em que o aluno se vale da síntese dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual e dos instrumentos organizados nos módulos para nortear a produção, a revisão e a reescrita de seu texto.

É o momento em que o professor observa as aprendizagens efetuadas e planeja a continuação do trabalho, retornando a pontos mal assimilados, caso seja necessário.

Dessa forma, acreditamos que o procedimento de ensino de leitura e produção de textos proposto na SD tem a finalidade de preparar o aluno para dominar sua língua nas mais diversas situações de uso da língua, oferecendo-lhe instrumentos eficazes para melhorar sua proficiência de leitura e escrita.

Assim sendo, ao se propor uma produção de textos, o professor certamente terá como objetivo analisar o desempenho dos alunos. O propósito da correção de textos, segundo Aburre (2012, p.44) “deve ser, sempre, orientar o aluno sobre o que fazer para melhorar sua produção escrita em função das características associadas à situação de produção: finalidade, perfil do leitor, contexto de circulação, estrutura do gênero discursivo, grau de formalidade da linguagem”.

Dessa forma, considera-se importante que alguns critérios sejam definidos previamente ao avaliar um texto de tal modo que diferentes aspectos relacionados à sua estrutura e desenvolvimento temático sejam observados, o que pode auxiliar o professor na

identificação de aspectos que precisam ser mais bem trabalhados e que certamente ajudarão os alunos a desenvolverem habilidades de escrita.

Ao se pensar o ensino de leitura e escrita por meio de sequência didática, estamos também considerando a leitura um processo de interação entre autor-texto-leitor e que ao aluno, sujeito ativo nesse processo de construção de sentidos, devem ser apresentadas atividades que lhe permitam diferentes possibilidades para que ele possa extrair o sentido do texto. Cabe-nos, então, fazer algumas considerações sobre algumas estratégias referentes ao ensino da leitura.

2.6 Estratégias de leitura

Ao considerarmos a leitura, como afirma Solé (1998), “[...] um processo de interação entre o leitor e o texto”, implica que entendemos a presença de um leitor ativo que busca, constrói, desvenda os sentidos do texto.

Vale salientar que essa ideia também é defendida por Geraldi (2012, p 91) ao afirmar que a leitura “[...] é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, implicando, a nosso ver, o entendimento de que, no processo de ler, o leitor interage com o texto e o autor, sem deixar de ser agente em busca da construção de significações.

Também nos apoiamos em Lajolo⁴ (1982, p.59 apud Geraldi, 1998, p. 91) quando afirma que “Ler não é decifrar [...]. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado”. Isso permite o entendimento de que, no processo interativo, o leitor, diante de um texto, aciona simultaneamente seu conhecimento de mundo e o conhecimento discursivo para interpretá-lo. Nessa perspectiva, Solé (1998, p.24) considera que para ler “[...] é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”.

Essas estratégias são utilizadas pelo leitor, muitas vezes, de forma inconsciente. Na leitura, o processamento de informação acontece de forma automática, o que Brown⁵ (1980 apud Solé 1998) chama estado de “piloto automático”. Entretanto esse estado é abandonado

⁴ LAJOLO, M. ; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

⁵ Brown, A. L. *Metacognitive development and reading*. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1980.

quando o leitor se depara com algum obstáculo (que pode ser desde uma palavra cujo significado é desconhecido até uma página colocada de forma incorreta) que dificulte sua compreensão. Nesse momento, então, o leitor entra, segundo Solé (1998, p. 72), em estado estratégico caracterizado “[...] pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes de nossa própria compreensão”. No estado estratégico, porque está consciente do que deve fazer para entender o texto, o leitor realiza várias ações que podem contribuir para que atinja seu objetivo na leitura. Essas estratégias de compreensão leitora ajudarão na formação de leitores autônomos capazes de entender os mais variados textos e aprender a partir deles.

Ao fazer referência à utilização de estratégias leitoras, Solé (1998) as divide em três etapas, conforme os momentos de ocorrência, a saber, estratégias usadas antes, durante e depois da leitura, cada uma com suas especificidades, todas objetivando transformar o aluno em um leitor ativo que sabe por que lê e assume sua responsabilidade no processo de leitura. São estratégias básicas que poderão ser utilizadas pelo professor para conduzir a leitura dos alunos, segundo a autora.

Ainda que, conforme adverte a autora, a aplicação dessas estratégias não estabeleçam limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, é possível organizá-las conforme o quadro que se segue:

QUADRO 1 - Etapas, atividades e estratégias básicas de leitura

ETAPAS	ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS BÁSICAS
Antes da leitura	Ativação de conhecimentos prévios.	Estabelecimento de previsões e formulação de perguntas pertinentes ao assunto do texto.
Durante a leitura	Leitura compartilhada em que professor e alunos assumem a organização da tarefa de leitura e planejam o envolvimento com ela	Estabelecimento de previsões; formulação de perguntas; esclarecimento de possíveis dúvidas e elaboração de resumos das ideias do texto.
Depois da leitura	Continuação do processo de entendimento e aprendizagem	Identificação da ideia principal, elaboração de resumos e formulação e resposta de perguntas.

Fonte: elaboração própria com base em Solé (1998, p.118 - 137).

Consideramos, portanto, que a leitura é um processo que requer uma intervenção em que as ações sejam planejadas e que permitam sempre ao aluno ir além, construindo sua

autonomia. Aprender a ler requer um comportamento ativo diante da leitura e ensinar a ler requer a promoção de atividades significativas de leitura. Daí a importância de se adotarem estratégias que permitam a proficiência leitora dos alunos.

Considerados todos os pressupostos teóricos apresentados, passemos então ao percurso metodológico utilizado na pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE GERAL DOS DADOS

3.1 O Contexto e os sujeitos da pesquisa

A escola na qual a investigação se dará é a Escola Estadual José Gorutuba, situada no município de Janaúba.

A respeito do município, vale salientar que o distrito foi criado em 31 de dezembro de 1943 pela Lei n.º 1.058, com o nome de Gameleira e o Município em 27 de dezembro de 1948, pela Lei n.º 336, tendo recebido o nome atual, sendo instalado em 01 de Janeiro de 1949, com território desmembrado do município de Francisco Sá. Segundo dados do IBGE, em 2010, a população era constituída de 66.803, com estimativa de 71.279 habitantes para 2016.

Esse município está inserido na Mesorregião do Norte de Minas, na área mineira do Semiárido brasileiro e na microrregião da Serra Geral de Minas, da qual é a cidade polo. Sua população em 2010 chegou a quase 70.000 habitantes. É banhada pelo rio Gorutuba, que a divide com os municípios de Nova Porteirinha e Riacho dos Machados. Tem como atividades principais a agricultura, pecuária e serviços (comércio). É a 2ª maior Cidade do Norte de Minas e a 52ª de todo o estado. A área que mais se desenvolve é o Mercado de Trabalho e a Educação.

Segundo informações do IBGE, o município possui 74 escolas, sendo 38 escolas na zona rural e 36 escolas na zona urbana dentre as quais 19 são escolas estaduais, 10 são escolas municipais, 4 são escolas conveniadas com a Prefeitura e 6 são escolas particulares. No ensino médio existem 10 escolas, sendo 7 da rede estadual e 3 particulares.

Possui, desde 1994, um Campus da UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros onde são oferecidos os cursos Normal Superior, Pedagogia, Agronomia e Zootecnia. Já está em construção a escola técnica vinculada à UNIMONTES, obra do projeto do governo federal, Brasil Profissionalizado, na qual serão oferecidos diversos cursos técnicos e profissionalizantes.

Em agosto de 2011, foi anunciada a construção de um campus da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri em Janaúba, a primeira Universidade Federal da Serra Geral e a Segunda do Norte de Minas. Atualmente encontram-se em construção os

pavilhões das salas de aula e da biblioteca. Já é oferecido, no campus de Janaúba, o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, curso superior que dará acesso aos cursos de Engenharia Física, Engenharia Metalúrgica, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas e Química industrial.

Em janeiro de 2015, por meio da Portaria 27, publicada no Diário Oficial da União em 22 de janeiro de 2015, foi autorizado o funcionamento do campus avançado de Janaúba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais- IFNMG.

A economia incorporou os benefícios trazidos pela construção da Represa do Bico da Pedra (no fim dos anos 70) pelo Governo Federal. Janaúba faz parte do Consórcio Intermunicipal de Desenvolvimento Integrado da Microrregião da Serra Geral de Minas – União Geral – composto por 16 municípios localizados no extremo norte Gerais.

É importante destacar que Janaúba, como cidade polo da microrregião da Serra Geral, recebe inúmeros jovens dos municípios circunvizinhos, em razão da oferta de cursos superiores oferecidos no campus da Unimontes- Universidade estadual de Montes Claros e no campus da UFVJM e também pela oferta dos cursos técnicos oferecidos pelo IFNMG.

Com referência à Escola Estadual José Gorutuba, campo da pesquisa, foi criada em 1987 e funcionou, durante sete anos, em situação precária, nas antigas dependências de outra escola estadual. Em 1995, foi transferida para o prédio próprio, planejado conforme o padrão, para as escolas públicas estaduais e, atualmente, é uma das escolas de referência do município.

O prédio conta com 15 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática, banheiros, secretaria, cozinha, refeitório, duas quadras (uma coberta), pátio e salas para direção; supervisão e professores. A escola disponibiliza recursos pedagógicos, tais como, livro didático, data show, lousa interativa, mapas, livros literários e de pesquisa, e DVD.

Atualmente atende 1340 alunos matriculados e distribuídos em 35 turmas nos anos finais do EF, no Ensino Médio e EJA. Funciona em três turnos e o quadro de pessoal tem 87 funcionários. No corpo docente, atuam professores efetivos e designados, alguns com pós-graduação *lato sensu* e dois com *stricto sensu*. Os professores de português, especificamente, só cursaram a graduação, com exceção da professora pesquisadora, que é especialista.

Os alunos participantes desta pesquisa são os alunos de uma turma do 9º ano, constituída de 39 alunos: 10 do gênero masculino e 29 do gênero feminino. Esses alunos, de classe média-baixa, residem em bairros próximos à escola, são de família cujos pais exercem profissões variadas: pedreiros, verdureiros, comerciantes, advogados. Essa turma se destaca

pela participação e interesse nas aulas e também pelo comprometimento na realização das atividades propostas.

A escolha dessa turma se deu pelo fato de que a pesquisadora atua como professora regente de língua portuguesa nessa sala e vivencia, empiricamente, a necessidade de se adotarem práticas de ensino que visem à minimização das dificuldades de aprendizagem, atendendo assim aos objetivos do ProfLetras e também da escola campo da pesquisa.

FIGURA 2 - Foto de uma das alas internas da Escola Estadual José Gorutuba.



Fonte: arquivos da escola.

A foto mostra, da esquerda para a direita, no térreo, a biblioteca Edilson Brandão Guimarães, a sala da diretora, sala de reprografia, a secretaria e o laboratório de informática. No andar superior, ficam as salas de aula, distribuídas também no andar superior da outra ala.

Nesse pátio, à direita, fica o refeitório, local muitas vezes utilizado para realização de atividades, principalmente em grupos, uma vez que na sala de aula o espaço não é suficiente para que os grupos se organizem.

3.2 Método e metodologia

De acordo com Marconi e Lakatos (2008, p.2), “a pesquisa tem importância no campo das ciências sociais, principalmente na obtenção de soluções para problemas coletivos.” O ponto de partida de uma pesquisa é sempre um problema e deve basear-se em uma teoria. Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com a intenção de se obter sustentação teórica para as atividades.

Quanto à abordagem, foi eleita a metodologia qualitativa e a pesquisa foi realizada no local em que se dá o problema com participação ativa do pesquisador. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca explicar o porquê sem quantificar valores e ocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Gerhardt e Silveira (2009, p.31) esclarecem que a “[...] pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi explicativa e descritiva. Segundo Gil (2010, p. 27), a pesquisa descritiva tem “como objetivo a descrição das características de determinada população”. Entre as pesquisas descritivas, cumpre destacar aquelas que objetivam estudar as características de um grupo em relação à idade, sexo, escolaridade, etc. Ainda segundo Gil (2010, p. 28), algumas pesquisas vão além da “[...] simples identificação da existência entre variáveis”. Nesse caso, tem-se a pesquisa explicativa que tem “como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos” Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.

Os dados para demonstração do desinteresse dos alunos, percebido empiricamente pela pesquisadora, foram coletados por meio de um questionário cuja tabulação e análise evidenciam esse desinteresse dos alunos, sujeitos da pesquisa, para as atividades de produção textual na sala de aula.

O questionário é um instrumento de coleta de dados que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 184), constitui-se de “[...] uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.”

Já para demonstração da baixa proficiência em leitura e escrita foram analisados resultados de avaliações sistêmicas e textos produzidos pelos alunos, documentos constantes nos arquivos da escola. Nesse sentido, a investigação foi documental, técnica que, segundo GIL (2002, p.45), “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico,

ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, e cuja fonte, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), é restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fonte primária.

Assim, os objetos de análise que viabilizaram a apresentação do diagnóstico dos sujeitos da pesquisa foram as respostas dadas ao questionário e os resultados de avaliações e textos produzidos pelos alunos. A análise dos textos foi apresentada por amostragem aleatória, visto que, além de ser o procedimento mais fácil de ser aplicado, segundo Marconi e Lakatos (2010), todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de pertencerem à amostra. Os resultados foram demonstrados quantitativamente, contudo, a análise foi qualitativa.

Finalmente, vale salientar que a pesquisa foi também nos moldes da pesquisa-ação já que, conforme prevê o projeto do Profletras, foi elaborado, desenvolvido e descrito, qualitativamente, um plano de ação com a finalidade de proporcionar a atividade de produção textual de forma contextualizada, interativa, com finalidade definida e suporte determinado.

A pesquisa-ação é definida, segundo Thiollent (2011) como

[...] 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, 2011, p. 20).

Entende-se que, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo para solução dos problemas encontrados. Fonseca⁶ (2002, p.35 apud GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p.40) precisa que “a pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada”.

Como forma de tornar significativas as produções, os textos dos alunos resultantes da intervenção final foram apresentados à comunidade escolar em um momento de Roda de Leitura, planejada para esse fim.

Como a intervenção aconteceu conforme a teoria de SD, foi desenvolvida uma atividade inicial com o objetivo de permitir ao professor avaliar quais conhecimentos o aluno já possuía sobre o gênero proposto e o assunto a ser discutido, bem como lhe fornecer elementos para definir quais as atividades foram apresentadas nos módulos. A descrição e análise dessa atividade foram de acordo com Abaurre (2012).

⁶ FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

Durante o desenvolvimento dos módulos da SD, foi feita uma observação participante com a finalidade de verificar a motivação e envolvimento dos participantes. Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 177), a observação participante “consiste na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo”. Como a pesquisadora pertence ao grupo investigado, a forma de participação foi natural.

Ainda que a proposta tenha sido submetida e aprovada pelo comitê de ética, Parecer n° 56102816.1.0000.5146, ANEXO C, nenhum sujeito da pesquisa foi nominalmente identificado.

3.3 Resultados do diagnóstico

3.3.1 Apresentação dos resultados da avaliação sistêmica

A Avaliação da Rede Pública de Educação Básica- PROEB- é uma avaliação externa e censitária que busca diagnosticar a educação pública do estado de Minas Gerais, segundo informações do Boletim Pedagógico (direcionado à Superintendência Regional de Ensino e às escolas).

O PROEB avalia as competências dos alunos do Ensino Fundamental e Médio em Língua Portuguesa e em Matemática. Essa aferição do rendimento escolar se dá por meio de uma Matriz de Referência, elaborada pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) da qual fazem recortes os estados e municípios. A matriz do PROEB enfatiza a leitura e apresenta 24 descritores (habilidades) distribuídos em VI tópicos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou enunciado na compreensão do texto; relação entre textos; coesão e coerência no processamento do texto; relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

O resultado dessa avaliação é apresentado em uma escala numérica a qual permite traduzir medidas (proficiência) em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Para melhor utilização dos resultados, as escalas de proficiência são divididas em intervalos ou faixas que indicam o grau de desenvolvimento do estudante comparativamente com o que é pedagogicamente desejável em cada ano de escolaridade. Esses intervalos correspondem aos padrões de desempenho, em vários níveis, de acordo com o ano de escolaridade. Para o

sétimo ano, por exemplo, os níveis são os seguintes: baixo (até 175), intermediário (de 175 a 225), recomendado (de 225 a 275) e avançado (acima de 275); no nono ano: baixo (até 200), intermediário (de 200 a 275), recomendado (de 275 a 325) e avançado(acima de 325).

Em 2015, foram avaliados os alunos do sétimo ano e a proficiência média da Escola Estadual José Gorutuba foi 237,1. Um aspecto que merece muita atenção: 12,9% estão no nível baixo.

Esses dados revelam a necessidade de ações pedagógicas que possibilitem aos alunos o avanço no desempenho da competência de leitura e compreensão de textos, justificando a proposta de intervenção. Apesar de esses serem dados da escola de um modo geral, a realidade da turma participante não difere dos demais alunos.

3.3.2 Análise dos dados do questionário

A turma é constituída de 39 alunos, mas, por motivo de ausência, justificada por problemas de saúde, no dia da aplicação, responderam ao questionário 36 alunos, dos quais 26 (72, 2%) são do gênero feminino e 10 (27,8%) são do gênero masculino. Com os gráficos seguintes mostra-se a tabulação dos dados obtidos com o questionário.

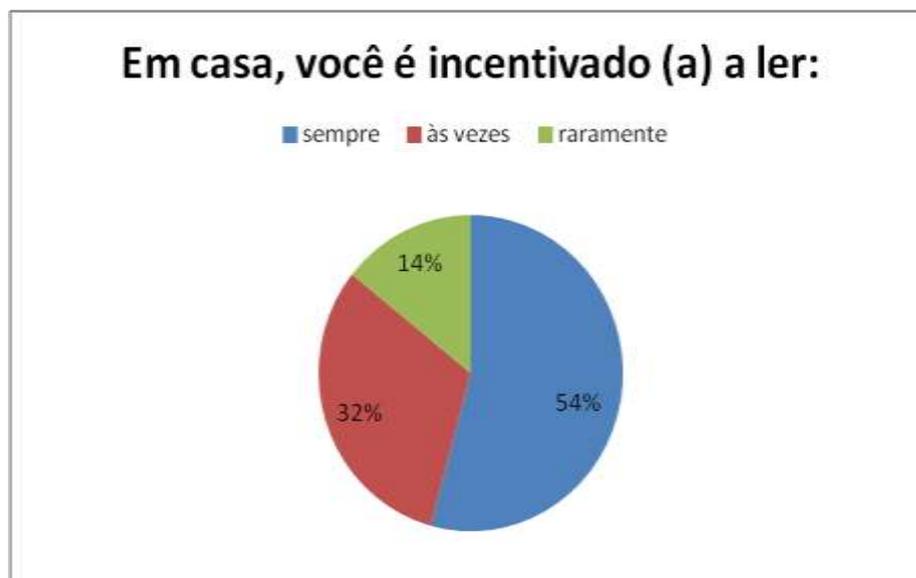
GRÁFICO 1 - Incentivo à leitura na escola



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Verifica-se que a maioria, 67% dos alunos se sente apenas “às vezes” incentivados pela escola a ler. O ideal seria que a grande maioria se sentisse sempre incentivada. Veja que isso ocorre com apenas 19% deles.

GRÁFICO 2 - Incentivo à leitura em casa

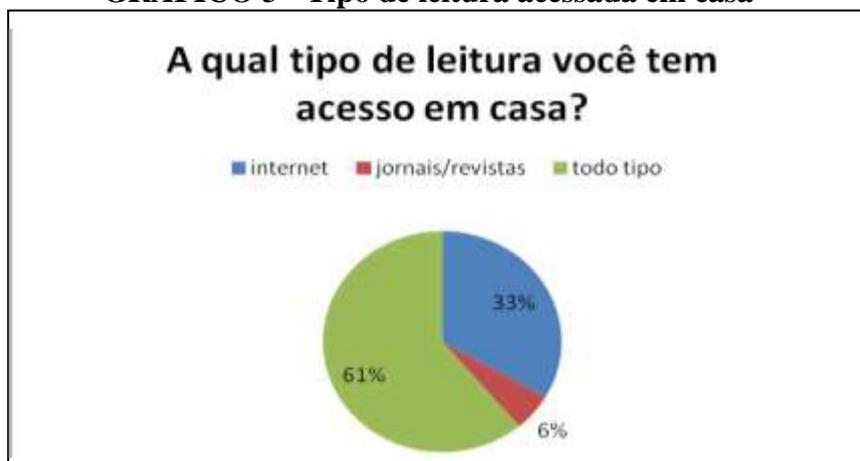


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Já com referência ao estudo em casa, a situação também não é a desejada, contudo, eles apontam que se sentem mais incentivados do que na escola já que 54% afirmam que sempre se sentem incentivados a ler nesse ambiente.

Seria importante que a escola e a família criassem estratégias de incentivo e recursos de forma a facilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura.

GRÁFICO 3 - Tipo de leitura acessada em casa



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Com a análise do gráfico 3, permite-se afirmar que, muito embora uma minoria, 6% tenha acesso a jornais e revistas, a maioria 67% têm acesso a todo tipo de leitura em casa, o que é muito importante. Considera-se baixa a porcentagem daqueles que tem acesso à leitura na internet, 33% apenas.

GRÁFICO 4 - Percepção da leitura



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Com os resultados apresentados no gráfico 4, verifica-se que, apesar de a maioria, 64%, considerar a leitura como uma atividade prazerosa e 22% a considerarem uma passatempo, 11% a consideram obrigação.

Pode-se inferir que talvez a falta de incentivo seja um dificultador.

GRÁFICO 5- Percepção sobre as leituras recomendadas pela escola

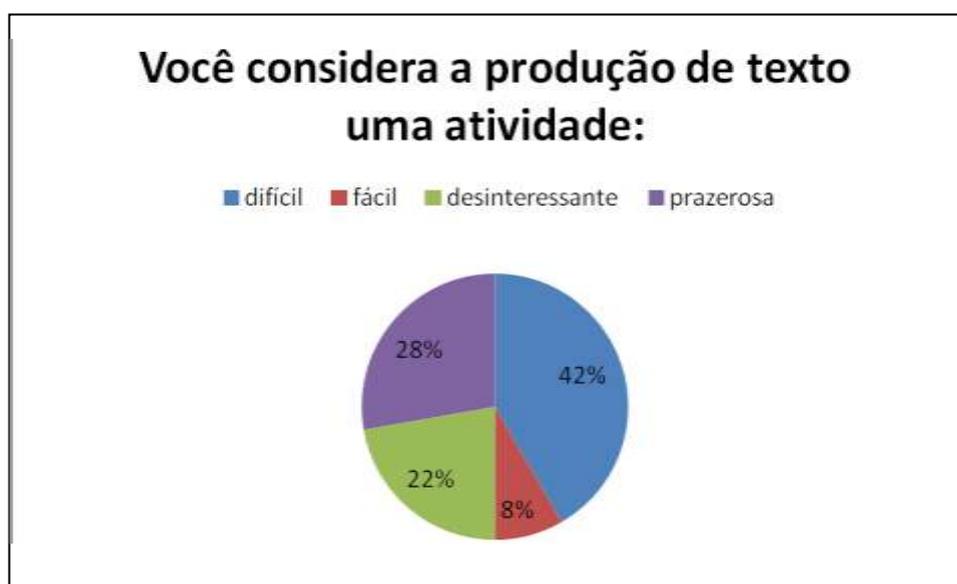


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

A análise do gráfico 5 permite a verificação de que a maioria dos participantes, 56%, considera desinteressantes as leituras recomendadas pela escola. 11% as acham difíceis; 8%, agradáveis e apenas 25%, importantes.

Isso nos faz repensar a metodologia utilizada para desenvolver habilidades de leitura.

Gráfico 6- Percepção sobre produção de texto

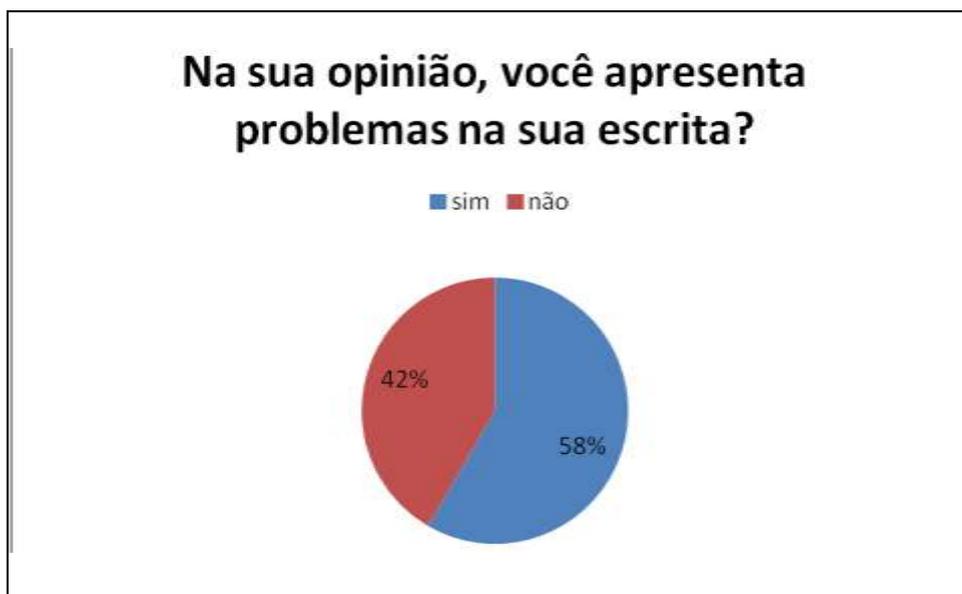


Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Como evidenciado no gráfico 6, em relação à produção de textos, 42% dos alunos a consideram uma atividade difícil, 22% desinteressante, 28% prazerosa e apenas 8% uma atividade fácil.

Uma análise desses dados aponta que é premente que se utilize uma estratégia de escrita que possibilite ao aluno encarar essa atividade com mais prazer. Essa análise nos permitiu repensar as práticas de produção de texto em sala de aula e justifica o projeto de intervenção desenvolvido.

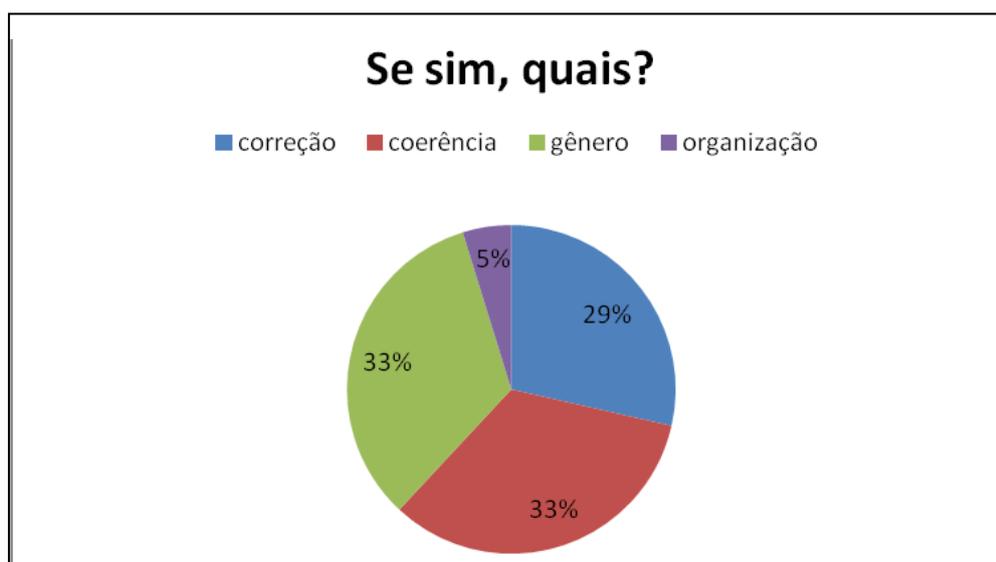
GRÁFICO 7- Problemas na escrita



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

O gráfico 7 mostra que 58% dos alunos respondentes afirmam que, na opinião deles, apresentam problemas na escrita de textos. Apesar de 42% apontarem que não apresentam problemas, é possível afirmar, por experiência empírica, que essa proporção não corresponde à realidade dos fatos, uma vez que quase a totalidade da turma apresenta algum tipo de problema.

GRÁFICO 8 - Tipos de problema



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Por meio do gráfico 8, dentre os problemas considerados pelos alunos na produção de textos, os de coerência e de estrutura do gênero, com 33% cada, são os mais apontados como os erros cometidos em suas escritas. 29% alegam serem erros de correção e 5% dizem que têm problemas em organizar as informações.

Uma análise desses dados revela que é necessário estabelecer uma estratégia de escrita sistematizada que possibilite ao aluno ferramentas para solucionar esses problemas.

Gráfico 9 - Correção do professor



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Com o gráfico 9, verifica-se que 20% dos alunos indicam que o professor recolhe os textos, corrige-os e devolve; 50% revelam que o professor, além das ações mencionadas, também comenta os problemas; 19% dizem que, além de recolher, corrigir e comentar, o professor propõe a reescrita. 11% apontam que o professor raramente devolve os textos.

Embora haja a correção, comentário acerca dos problemas no texto, esses dados revelam-nos que é necessária a mudança de postura do professor diante do texto produzido pelo aluno: é preciso considerar o texto como objeto a ser trabalhado, revisto e refeito. É preciso que o aluno perceba que escrever é também reescrever.

Dessa forma, analisando os resultados das avaliações externas e do questionário e considerando, então, que o trabalho com Sequência Didática tem precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor a leitura e a escrita de um gênero textual, apresentamos a proposta de trabalho, plano de ação, a seguir, ancorada no referencial teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

As atividades aqui propostas contemplam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para o estudo do gênero escolhido para a na intervenção.

4 PLANO DE AÇÃO

Segue o Plano de ação desenvolvido na sala de aula do 9º ano da Escola Estadual José Gorutuba, no segundo semestre de 2016.

QUADRO 2- PLANO DE AÇÃO

<p>OBJETIVO GERAL: Desenvolver plano de ação, por meio de sequência didática, com vistas a orientar a leitura e a produção de textos do gênero crônica.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler produtiva e autonomamente crônicas selecionadas. • Produzir o gênero crônica. <p>ENVOLVIDOS: Professora pesquisadora e alunos.</p> <p>CARGA HORÁRIA TOTAL: 34 h/a</p>				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	Carga horária
1- Apresentação da situação	Motivar os alunos para o desenvolvimento das atividades	Cartazes; Material xerografado.	Apresentação de uma situação para a produção de crônicas.	4 h/a
2- Produção inicial	Produzir a primeira escrita de uma crônica	Folhas, Canetas	Produção escrita de uma crônica	4 h/a
3- Módulo 1	Proporcionar ao aluno a percepção dos variados tons da crônica	Jogo de perguntas e respostas; Material xerografado	Leitura compartilhada; Análise de crônicas diversas	4 h/a
4- Módulo 2	Conhecer a estrutura da crônica	Textos impressos; Datashow	Leitura orientada	3 h/a
5- Módulo 3	Exercitar o foco narrativo	Material xerografado	Leitura e produção coletiva	3 h/a
6- Módulo 4	Trabalhar elementos coesivos	Datashow; Material xerografado	Leitura colaborativa	4 h/a
7- Módulo 5	Apresentar fatos, orais e escritos, que poderão ser transformados em crônicas	Textos impressos;	Leitura de notícias e de crônica baseada em uma notícia; Análise dos elementos linguísticos utilizados pelo cronista.	3 h/a
8- Módulo 6	Reler as crônicas produzidas (produção inicial)	Textos produzidos pelos alunos	Análise das crônicas para comparar com as crônicas estudadas	2 h/a
9- Produção final	Produzir uma crônica		Produção de uma crônica a partir da sistematização dos estudos sobre crônica	3 h/a
10- Revisão e reescrita dos textos	Reescrever os textos produzidos a partir das observações do professor	Textos : Folhas	Reescrita dos textos a partir de sugestões do professor e colegas	2 h/a
11- Organização da Roda de Leitura	Selecionar os textos para a apresentação	Textos produzidos pelos alunos	Escolha dos textos que serão apresentados.	2 h/a

4.1 Ação 1: apresentação da situação

QUADRO 3: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

OBJETIVOS	- Expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final; - Preparar os alunos para a produção inicial; - Levar os alunos a construírem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.
METODOLOGIA	- Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	Momento 1: Apresentação de um problema de comunicação bem definido; Momento 2: Preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos;
RECURSOS	- Cartazes, material xerografado.
DURAÇÃO	- 4h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

No primeiro momento da apresentação da situação, foi proposta aos alunos, de maneira bastante clara, a situação comunicativa para a qual devem produzir o gênero crônica: uma roda de leitura a ser apresentada para a comunidade escolar, constituída por colegas das demais turmas, professores, pais, mães, diretor e vice-diretores, supervisora. Os textos da produção final serão expostos em um varal de crônicas e em CD gravado pelos alunos, cada um lendo a sua crônica. Foi informado também que a produção, de tema livre, seria individual e que todas as atividades previstas deveriam ser realizadas na escola.

No segundo momento, foram realizadas atividades com o objetivo de fundamentar os conteúdos do gênero crônica, preparando os alunos para os textos que serão produzidos. Inicialmente, apresentou-se, em um cartaz a definição da palavra Crônica, origem, características, tipos, tons. Em seguida, conforme APÊNDICE B, distribuiu-se material⁷ para que os alunos, em duplas, discutissem e respondessem às questões, cujas respostas foram, posteriormente, socializadas na turma. Terminada a atividade, foi feita uma síntese com algumas características da crônica que os alunos puderam apreender e compartilhar. As anotações foram feitas e, em momento posterior, transformadas em um lembrete afixado no mural da crônica.

⁷ Atividade baseada na coleção didática Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental / Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz; Organizadora Edições SM; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. 3ª Ed., São Paulo: Edições SM, 2015. APÊNDICE B

Em seguida, também como consta no APÊNDICE B foi distribuído aos alunos material⁸ com a crônica *Medo da eternidade*, de Clarice Lispector, com questões para análise e interpretação. Ao final, as respostas individuais foram discutidas e compartilhadas.

Vale ressaltar que, antes de iniciada a leitura das crônicas em cada atividade, a professora apresenta um boxe com o título *É importante saber* contendo informações muito interessantes a respeito do autor e da crônica a ser lida e analisada. Esse boxe é afixado no mural da crônica.

4.1.2 Resultados observados

Ao se apresentar o projeto, a maioria dos alunos ficou muito interessada, especialmente com a data de realização do momento em que as crônicas seriam apresentadas à comunidade escolar. Todos se comprometeram em participar das atividades e, de fato, isso aconteceu. Com raras faltas motivadas por problemas de saúde, a participação e presença nas atividades foram muito expressivas.

As atividades desse primeiro momento foram feitas com muito entusiasmo, principalmente no momento de compartilharem as características da crônica que eles puderam apreender. As atividades de análise e interpretação foram realizadas com empenho maior do que normalmente fazem na sala de aula. E ao final da aula, todos perguntaram se, na aula seguinte, seria continuado o projeto.

4.2 Ação 2: produção inicial

QUADRO 4: Produção inicial

OBJETIVOS	- Aguçar o olhar sobre aspectos do cotidiano; - Elaborar um primeiro texto escrito; - Obter informações que regularão a SD;
METODOLOGIA	- Apresentação de várias imagens com fragmentos do cotidiano; - Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	- Produção escrita de crônicas
RECURSOS	- Cartazes.

⁸ Atividade também baseada na coleção didática mencionada .APÊNDICE B

DURAÇÃO	- 4h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Antes de se iniciarem as atividades, a professora explicou que seria criado um “cantinho da crônica” em um painel ao lado do quadro, com informações, curiosidades a respeito de crônicas. Nesse momento, a professora retomou com os alunos as anotações feitas na aula anterior e, depois de compartilhadas, foram registradas algumas características da crônica e afixadas no painel:

<p>CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • São publicadas regularmente. • Têm como tema fatos corriqueiros, do cotidiano. • Assumem vários tons. • Tratam de questões subjetivas ou abordam os fatos a partir de um ponto de vista pessoal. • Podem ser escritas em primeira pessoa. • Apresentam uma reflexão sobre o fato abordado. 	
--	---

Em seguida, para o início das atividades, foram apresentadas várias imagens do cotidiano para que, em grupos de quatro componentes, os alunos pudessem discutir sobre elas, manifestando que reflexões essas imagens poderiam despertar. Foi ressaltado que, no gênero crônica, é importante observar com olhos atentos as situações corriqueiras que poderiam passar despercebidas para a maioria das pessoas.

Enquanto os grupos estavam observando as imagens, a professora ia sugerindo ações e dando orientações que os ajudassem a aguçar o olhar. Inicialmente, foi solicitado que eles localizassem o assunto, as personagens, o cenário. A seguir, foram feitas perguntas que lhes possibilitavam ir além: Que histórias, cenas, ações as imagens sugerem? Elas evocam beleza, tristeza, alegria, impaciência? A imagem pode sugerir uma situação cômica, séria, lírica?

Depois das discussões, solicitou-se que os grupos socializassem os vários olhares a respeito das imagens.

Ao final, passou-se à etapa seguinte: a primeira produção. Essa atividade é muito importante, pois os alunos vão revelar para si mesmos e para o professor o que eles sabem a respeito e os textos produzidos funcionarão como diagnóstico para a elaboração das atividades dos módulos seguintes. Nesse momento, os alunos começam a se assumir como sujeitos no processo e se envolverão com a escrita do texto.

Ao término da atividade de produção, os textos foram recolhidos para análise antes de se passar para a etapa seguinte: a realização das atividades propostas para os módulos.

4.2.1 Resultados observados

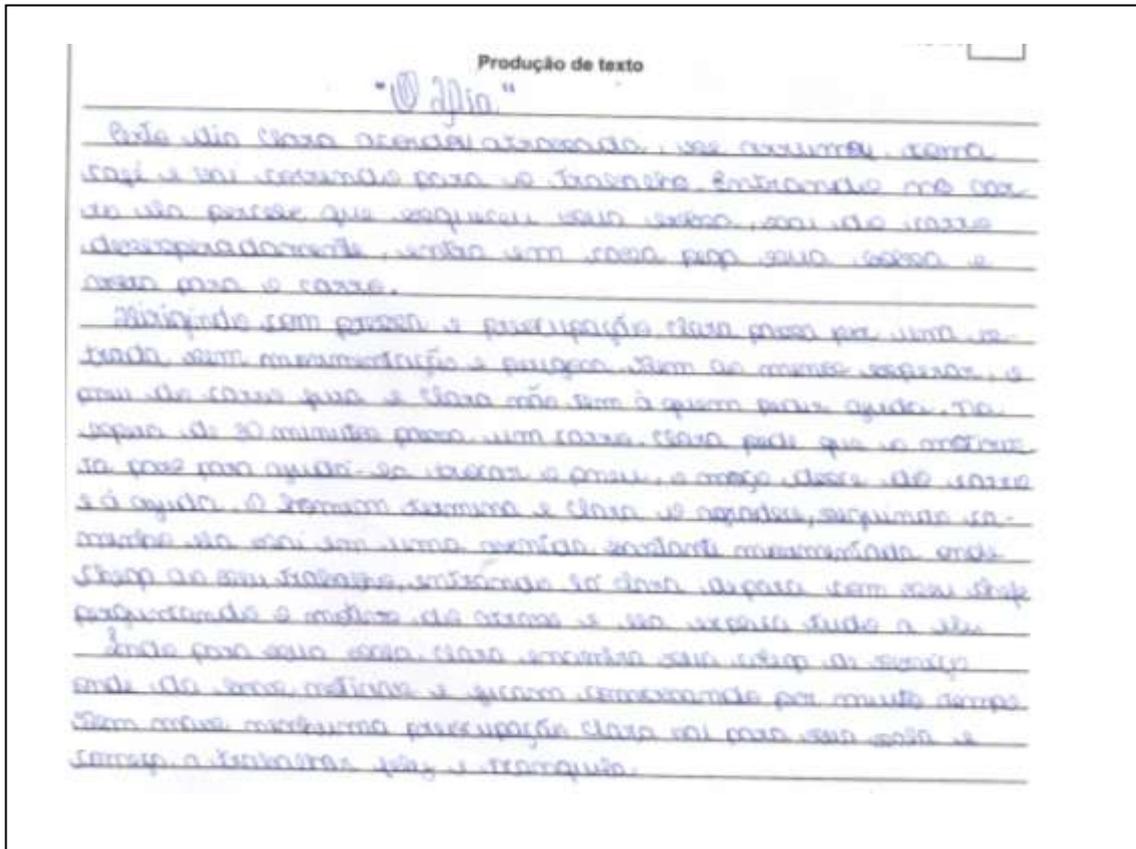
A realização dessa aula foi marcada pela disposição em fazer conforme orientação da professora. A atividade de análise das imagens foi muito positiva. A interação entre os alunos foi diferente de outras aulas. Houve muita troca de experiências a respeito dos olhares individuais a partir observação das imagens.

No momento da Produção Inicial, foi nítido o envolvimento de todos. Embora a atividade tenha sido realizada no refeitório, compartilhado por alunos de outras turmas, em razão de os bebedouros ficarem ali, não houve dispersão. Todos se empenharam e terminaram a atividade no prazo estabelecido.

Para a análise dos textos obtidos na produção inicial, vale salientar que, embora não seja objetivo da proposta em Sequência Didática a avaliação da produção de textos, durante a aplicação do Plano de Intervenção, elaborou-se, para fins de análise comparativa, uma Grade de Correção e também uma tabela em que há uma referência conceitual para cada um dos pontos previstos na grade, ambas baseadas na sugestão apresentada por Abaurre (2012) conforme ANEXO D.

4.2.2 descrição analítica das produções

Texto do informante 1 “ O Dia”



Item 1: desenvolvimento do gênero

Nota-se que o aluno tem dificuldade em estruturar a crônica, visto que apresenta apenas um relato das ações. Não é possível perceber o movimento entre o específico (acontecimento) e o geral (reflexão de natureza universal e filosófica).

É necessário que, durante a intervenção, sejam feitas interferências de modo que os alunos percebam que a crônica deve apresentar a combinação de elementos narrativos e expositivos na elaboração de uma observação mais geral a partir de uma situação particular.

Item 2: aspectos gramaticais

O texto apresenta alguns desvios em relação à pontuação.

OCORRÊNCIAS	EXEMPLOS
Ausência da vírgula para marcar adjuntos e orações adverbiais antecipados	“Certo dia Clara acordou...” “Entrando no carro ela percebe...”
Regência	“Clara o agradece...”

Crase	“...Clara não tem à quem pedir ajuda”.
-------	--

Item 3: Coesão

De modo geral, verificamos a falta de recursos coesivos referenciais, visto que há muita repetição do nome da personagem. O aluno utiliza como elementos anafóricos os pronomes retos (“...ela percebe...”) e oblíquos (“...pare para ajudá-la...”) e poucos articuladores para unir frases e parágrafos.

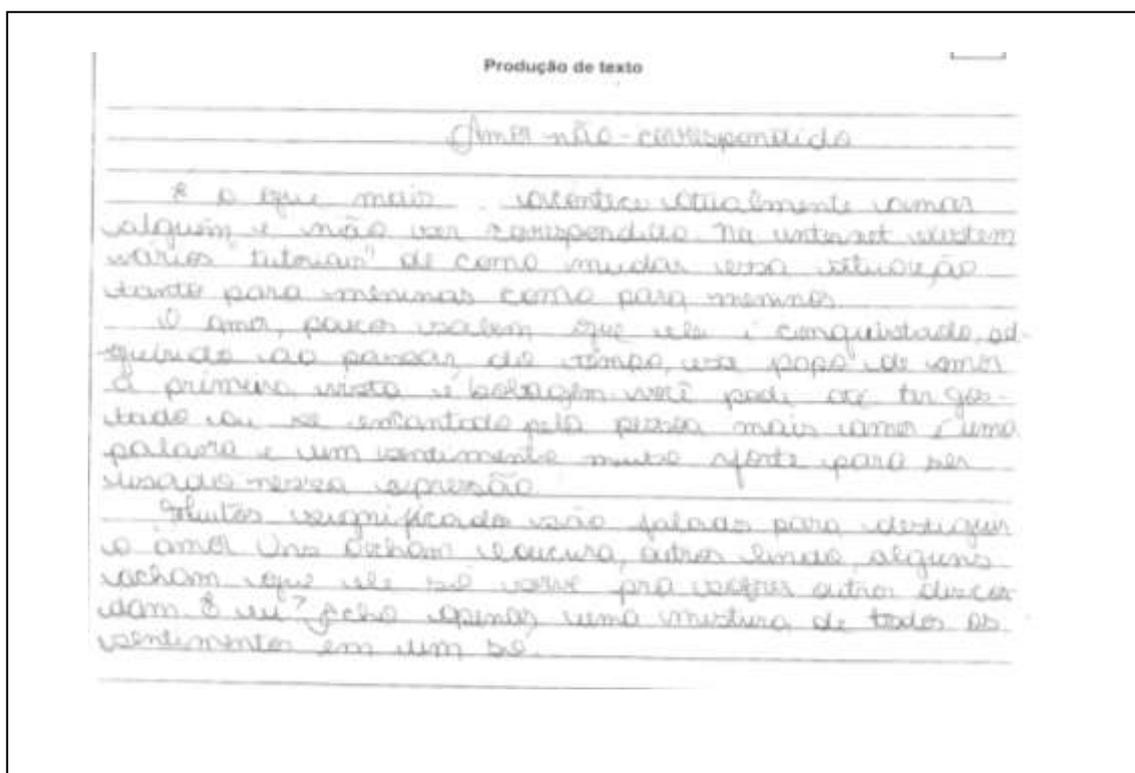
Item 4: Coerência

Embora se verifique a ausência de recursos coesivos, percebemos a articulação de idéias sem que haja contradições graves. Entretanto, o trecho “Sem ao menos esperar, o pneu do carro fura...”, afeta localmente o sentido do texto .

Avaliação geral do texto

Esse texto revela a necessidade de se trabalhar mais em sala aspectos relacionados à produção de crônicas. Além de ressaltar a estrutura híbrida que esse gênero apresenta, é também importante que o professor retome os recursos expressivos que tornam a linguagem tão singular. Outro aspecto que merece atenção está relacionado aos elementos coesivos e encadeamento das ideias que garantem o sentido do texto.

Texto 2: Texto do informante 2 “Amor não correspondido”



Item 1: Desenvolvimento do gênero :

Percebe-se que o autor apresentou em seu texto desenvolvimento basicamente dissertativo a respeito de uma questão central sem, entretanto, mostrar informações para localizá-la no tempo e espaço. Não se verifica o viés pessoal característico da crônica a partir de um acontecimento que permite a reflexão.

Item 2: Aspectos gramaticais

O texto analisado demonstra um domínio bom dos recursos da modalidade escrita. Há poucos deslizes: no segundo parágrafo, o uso de “mais” em vez de mas e, no terceiro parágrafo, “destiguir” no lugar de distinguir, além de desvios na pontuação como, por exemplo, ausência de vírgula para isolar adjunto adverbial no início da oração (“Na internet existem...”).

Item 3: Coesão

De modo geral, o texto exemplifica bom uso dos recursos coesivos. Elementos referenciais (os pronomes essa, esse, ele, outros, alguns) foram utilizados para retomar termos expressos anteriormente. Entretanto, há uma passagem, no segundo parágrafo, em que uma vírgula precisaria ser substituída por um ponto: “...adquirido ao passar do tempo, esse papo de amor à primeira...”. Essa utilização indevida dificulta a leitura.

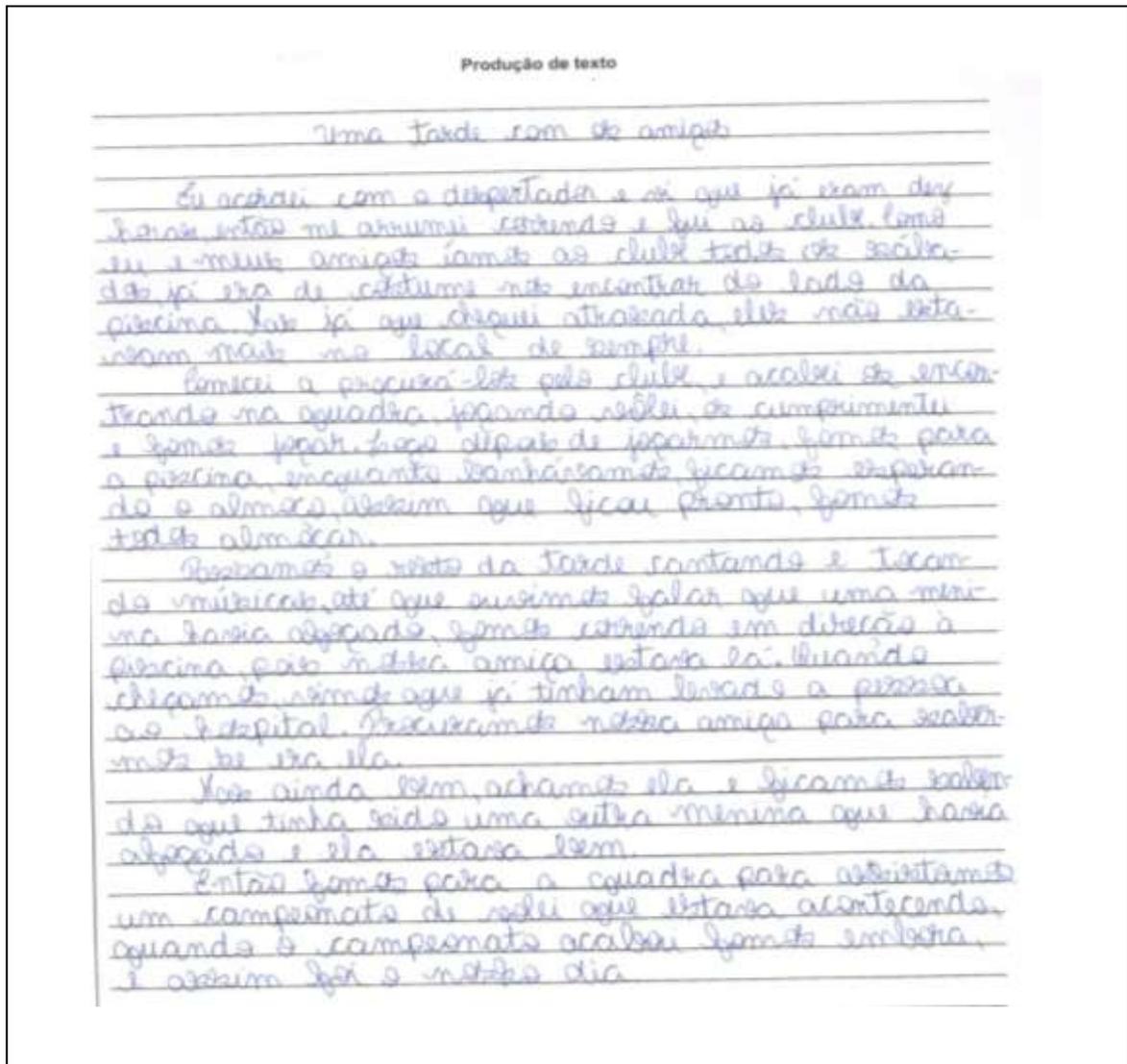
Item 4: Coerência

A coerência nesse texto fica comprometida se considerarmos que não foi apresentada diretamente uma situação ou acontecimento específico para, a partir daí, desencadear uma reflexão mais geral. O que se pode observar é que o aluno não tem o domínio da estrutura característica do gênero a ser produzido e isso comprometeu esse aspecto.

Avaliação geral do texto

Esse texto, assim como o que foi analisado anteriormente, revela a necessidade de se trabalhar mais em sala aspectos relacionados à produção de crônicas.

Texto 3: Texto do informante 3 “Uma tarde com os amigos”



Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

Verifica-se aqui também que o aluno se limitou a relatar uma sequência de ações sem se deter em um acontecimento particular que promovesse uma reflexão geral. Entretanto, diferentemente do texto 1 analisado anteriormente, um aspecto merecedor de atenção diz respeito à marca formal do olhar pessoal revelado na crônica, visto que, no texto, a primeira pessoa é formalmente marcada o que pode revelar intenção do aluno de usar um recurso linguístico para beneficiar o desenvolvimento do gênero.

Item 2: Aspectos gramaticais

Ao longo do texto, verificam-se alguns desvios: regência verbal (“... para assistirmos um campeonato de volei...”), acentuação (“...campeonato de vôlei...”- cabe ressaltar que essa palavra foi devidamente acentuada no segundo parágrafo), colocação pronominal (“ ...

jogando vôlei, os cumprimentei ...” - próclise aceita em razão de o gênero crônica autorizar um registro menos formal), pontuação (ausência da vírgula intercalando uma oração causal “ Mas já que cheguei atrasada...”; uso da vírgula no lugar de um ponto para separar a oração temporal em “... para assistirmos um campeonato de volei que estava acontecendo,quando o campeonato acabou...”; ausência da vírgula para separar oração temporal antecipada em “...quando o campeonato acabou fomos embora...”), uso do pronome reto na função de objeto “...achamos ela...”.

Item 3: Coesão

No texto, a coesão é estabelecida principalmente pela sequência narrativa apresentada. O aluno utiliza articuladores que dão sequência às ações das personagens envolvidas na trama (“...então me arrumei...”; “ Logo depois de jogarmos ...”; Quando chegamos...”) além de elementos referenciais para retomada (os pronomes eles, elas, os, outra).

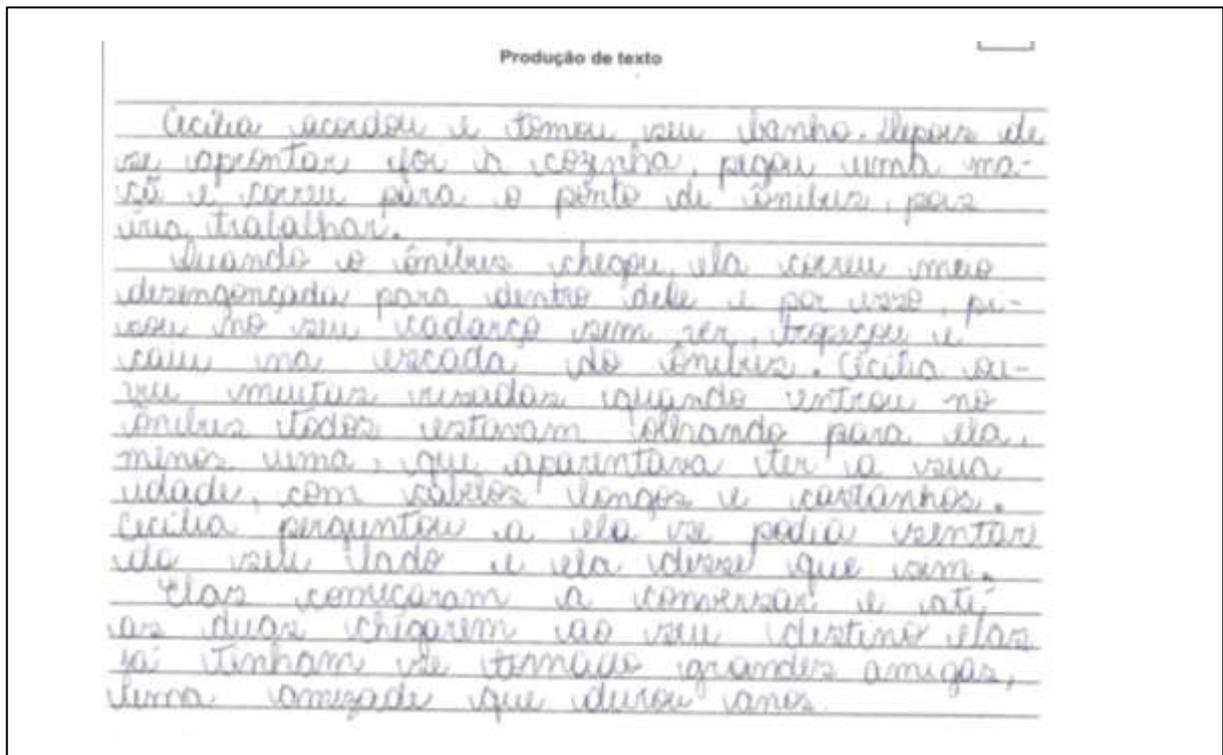
Item 4: Coerência

O texto não apresenta problema em relação à articulação de idéias. O que prejudica a compreensão global, em se tratando da proposta de produção de crônica, é a ausência de uma reflexão genérica a partir de um acontecimento.

Avaliação geral do texto

Esse texto, assim como os que foram analisados anteriormente, revela a necessidade de se trabalhar mais em sala aspectos relacionados à produção de crônicas, principalmente no que se refere à estrutura do texto.

Texto 4: Texto do informante 4 - Sem título



Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

Verifica-se, como no texto anterior, um relato de ações sem que se perceba a reflexão genérica a partir de um acontecimento. No início do 2º parágrafo, há o surgimento de um conflito que poderia desencadear uma possível reflexão, o que não aconteceu.

Item 2: Aspectos gramaticais

O texto apresenta poucos desvios gramaticais, o aluno revela certa maturidade nesse aspecto. Verifica-se problema na pontuação (ausência da vírgula para marcar orações e adjuntos adverbiais antecipados: “Depois de se aprontar foi à cozinha...”; ausência de ponto para separar enunciados: “Cecília ouviu muitas risadas (.) quando entrou no ônibus...”

Item 3: Coesão

Verifica-se a ocorrência mínima de problemas coesivos, há correta articulação dos parágrafos e o aluno soube usar adequadamente articuladores que garantem a coesão seqüencial. Ex: (“Depois de se aprontar...”; “Quando o ônibus chegou...”) e também

recursos referenciais para retomada (“...ele correu...”; “... e até as duas chegarem...”; “...uma amizade que durou anos.”).

Item 4: Coerência

O texto apresenta uma correta articulação das idéias, verifica-se que não há contradição. Não se percebe, entretanto, marcas intencionais de idéias que permitam desenvolver o texto atendendo às características do gênero.

Avaliação geral do texto

Ainda que esse texto apresente aspectos positivos, assim como os que foram analisados anteriormente, verifica-se a necessidade de se trabalhar mais em sala aspectos relacionados à produção de crônicas.

Embora o texto não apresente grandes desvios linguísticos, chama a atenção a inadequação do uso do presente do indicativo em estrutura hipotética marcada pelo advérbio *talvez*: “ Talvez é menos...” ; “ Talvez a grande riqueza está oculta...”.

Outro aspecto a ser considerado é a ausência da marca formal que revele um olhar pessoal característico da crônica, visto que é esperado encontrar em crônicas estruturas linguísticas na primeira pessoa.

Item 3: Coesão

Ainda que o texto não apresente elementos estruturais da crônica, verifica-se uma sequência lógica que leva o leitor à resposta para os questionamentos feitos ao longo do texto. Observa-se o uso de alguns elementos remissivos (os pronomes *essa, ele, lo,que*) e articuladores (*mal, mas, ou*).

Item 4: Coerência

Apesar de não se verificar um acontecimento inicial que permite a reflexão, pode-se dizer que houve a tentativa de levar o leitor a refletir por meio de perguntas feitas ao longo do texto. Esse percurso feito leva o leitor à resposta que o autor pretende dar no último parágrafo.

Avaliação geral do texto

Esse texto mostra aspectos relevantes que denotam maturidade do processo de produção textual, entretanto, assim como os que foram analisados anteriormente, revela a importância de o professor realizar atividades em que os gêneros discursivos sejam o foco do trabalho. É necessário que o aluno perceba as particularidades de cada gênero.

4.3 Realização das atividades propostas para os módulos

Após a análise dos textos da Produção Inicial, foram organizadas atividades que permitissem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para que tivessem o domínio do gênero textual em estudo. Essas atividades foram distribuídas em módulos apresentados a seguir.

Módulo I⁹

QUADRO 5: MÓDULO I

OS DIFERENTES TONS DA CRÔNICA	
OBJETIVOS	- Levar o aluno a perceber os variados tons das crônicas;
METODOLOGIA	- Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	- Leitura compartilhada e análise de crônicas diversas.
RECURSOS	- Jogo de perguntas e respostas - Material xerografado.
DURAÇÃO	- 4 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Antes da leitura, a professora distribuiu vários cartões que constituíam um jogo de perguntas e respostas para ser realizado em grupo de quatro alunos. Os grupos deveriam anotar os palpites para cada uma das questões em uma folha a ser entregue à professora, que, oralmente, apresentou as respostas.

Terminado o jogo, a professora fez o seguinte questionamento a ser discutido pelo grupo: É possível afirmar que quem acertou o maior número de respostas conhece mais a língua portuguesa?

Depois de discutidas as respostas e socializadas na turma, passou-se a leitura da crônica *Nascer no Cairo, ser fêmea do cupim*, de Rubem Braga, APÊNDICE C, utilizando-se a estratégia de Leitura Compartilhada.

Após essa atividade, passou-se à análise do texto com a resolução de atividade para reconstrução de sentidos do texto. Depois de respondidas as questões, os alunos se agruparam novamente para comparação e discussão das respostas dadas individualmente.

Depois desse momento, ainda em grupos, os alunos receberam cópias de crônicas em diferentes tons para que reconhecessem as estratégias utilizadas pelos autores para

⁹ Algumas atividades desse módulo foram baseadas no livro da coleção didática apresentada anteriormente. APÊNDICE C.

imprimirem tais tons aos textos. Cada grupo era responsável pela análise e comentário de um texto e deveria comentar essa análise com os demais grupos.

Finalizada essa etapa, os grupos produziram pequenos textos narrativos humorísticos em que se exploram palavras cujo emprego seja raro e para cujo sentido pode-se trabalhar o humor. Os textos foram lidos para os demais grupos.

4.3.1 Resultados observados

Nessa atividade, talvez em função do jogo realizado como estratégia antes da leitura, os alunos participaram revelando grande interesse na realização das atividades. No momento de analisarem os diversos tons da crônica, solicitaram várias vezes a ajuda da professora, movidos mais pela ansiedade de não cometer erros na análise. Foi muito interessante o modo como se procederam para a produção coletiva do pequeno texto humorístico, as opiniões foram partilhadas e muitos textos ficaram bem engraçados.

Módulo II¹⁰

QUADRO 6: MÓDULO II

A ESTRUTURA DO TEXTO	
OBJETIVOS	- Apresentar a estrutura da crônica
METODOLOGIA	- Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	- Leitura do texto orientada pela professora.
RECURSOS	-Material xerografado. -Datashow
DURAÇÃO	-3 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Antes de iniciar a atividade, a professora anotou, no quadro, uma atividade recapitulativa a respeito do que já se havia aprendido sobre a crônica e solicitou que os alunos anotassem e respondessem no caderno.

O que aprendemos sobre crônicas

Analise as afirmações a seguir e classifique-as em verdadeiras (V) ou falsas (F). Reescreva as afirmações falsas, fazendo as correções necessárias para que elas se tornem verdadeiras.

- a) O cronista conta casos vivenciados ou presenciados por ele, mas nunca defende opiniões.
- b) A ironia é um recurso que dificulta a compreensão dos textos e deve ser evitada nas crônicas.
- c) Para dialogar com o leitor, o cronista pode utilizar perguntas retóricas, o pronome *você*, vocativos e verbos na primeira pessoa do plural, entre outros.
- d) As crônicas podem ter um tom lírico, filosófico, cômico, entre outros.
- e) As crônicas que possuem um tom cômico são sempre irônicas.

¹⁰ Algumas atividades desse módulo foram baseadas no livro da coleção didática apresentada anteriormente.

Feitas as anotações e devidas correções, foi elaborado um pequeno lembrete para ser afixado no mural da crônica.

A seguir, foi apresentada a crônica *Além do possível*, de Ferreira Gullar, ANEXO E, cujos elementos estruturais foram destacados e apresentados aos alunos. Após a apresentação e análise conjunta, foram entregues aos alunos cópias da crônica *A última crônica*, de Fernando Sabino, para que, em duplas, eles a analisassem, identificando os elementos constitutivos desse gênero e fizessem suas anotações que posteriormente foram compartilhadas.

4.3.2 Resultados observados

Esse momento foi muito interessante, porque, durante a análise das crônicas, muitos alunos questionaram a produção inicial. Muitos diziam: “Nossa! O que escrevi não foi crônica”, “Quero fazer de novo”.

Módulo III ¹¹

QUADRO 7: MÓDULO III

FOCO NARRATIVO	
OBJETIVOS	- Exercitar o foco narrativo
METODOLOGIA	- Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	- Leitura do texto - Produção coletiva
RECURSOS	-Material xerografado.
DURAÇÃO	-3 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

A professora iniciou as atividades as atividades com a leitura da fábula *A cigarra e a formiga*, do escritor francês La Fontaine, ANEXO F. Após a leitura, os alunos foram orientados a se organizarem em grupos de quatro para a reescrita do texto, recontando-o do ponto de vista da cigarra.

Foram distribuídas as cópias da fábula e a professora ia orientando os grupos, por meio de perguntas, a respeito das alterações a serem feitas. Os alunos discutiam a melhor

¹¹ Algumas atividades desse módulo foram baseadas no livro da coleção didática apresentada anteriormente.

maneira de alteram o foco e a reescrita era feita por um componente do grupo. Ao final, os textos reescritos foram partilhados.

4.3.3 Resultados observados

Foi muito proveitosa a realização dessa atividade. Talvez em razão de ter sido orientada, os alunos fizeram a reescrita com muito interesse. No início, alguns grupos solicitaram ajuda da professora para esclarecerem dúvidas a respeito de como retirar a onisciência do narrador, mas, ao final, eles conseguiram executar bem a tarefa.

Módulo IV

QUADRO 8: MÓDULO IV

CADEIAS REFERENCIAIS	
OBJETIVOS	- Trabalhar elementos coesivos
METODOLOGIA	- Leitura colaborativa - Aula expositiva dialogada.
AÇÕES	Leitura e análise.
RECURSOS	Datashow; Material xerografado.
DURAÇÃO	4h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Inicialmente a professora explicou que a atividade seria realizada na biblioteca, pois seria usado o datashow e deu as orientações para a leitura colaborativa.¹²

Terminada a estratégia da leitura colaborativa, os alunos foram orientados para a criação do desfecho da história. Os textos foram partilhados pelos grupos e o desfecho original foi apresentado para que os alunos pudessem comparar com os produzidos por ele.

Em seguida foi realizada a atividade de referenciação.

4.3.4 Resultados observados

¹² Algumas atividades da leitura colaborativa da crônica *Testemunha tranquila* foram retiradas do site <http://educando.net.br/> acesso em 07/08/2016. APÊNDICE D

Novamente houve muito interesse para a realização das atividades. Na leitura colaborativa, foi surpreendente a maneira como os alunos se envolveram. Também merece ressaltar o momento em que compararam o desfecho criado com o original.

Módulo V

QUADRO 9: MÓDULO V

SELEÇÃO DE NOTÍCIAS OU ESTÓRIAS ORAIS	
OBJETIVOS	-Apresentar aos alunos fatos, orais e escritos, que podem se transformar em crônicas.
METODOLOGIA	- Leitura de fatos curiosos; - Exposição oral de fatos.
AÇÕES	- Leitura e discussão.
RECURSOS	-Material xerografado.
DURAÇÃO	-3 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

No início da atividade, os alunos foram organizados em grupos de quatro e a professora solicitou que cada integrante falasse de um momento específico, uma situação corriqueira, vivenciados por eles e que poderiam ser o motivo para a escrita de uma crônica.

Após os comentários, a professora fez alguns questionamentos a respeito das escolhas dos fatos e por que serviriam como assunto de crônica.

Em seguida, foram distribuídas aos grupos as “notícias bizarras”, APÊNDICE E, para que os alunos discutissem se poderiam ser transformadas em crônicas. Depois de ouvidos os posicionamentos de cada grupo, a professora solicitou que se formassem duplas para a leitura da crônica *De volta ao primeiro beijo*, de Moacyr Scliar, APÊNDICE E.

A professora leu a crônica, fazendo os comentários pertinentes à maneira como o autor, baseando-se em fatos noticiados no jornal *Folha de São Paulo*, escreve suas crônicas e solicitava que os alunos fossem identificando, na crônica, os dados reais da notícia, a semelhança temática e as diferenças na composição dos gêneros.

4.3.5 Resultados observados

Foi muito interessante a maneira com os alunos reagiram no momento de compartilharem as situações corriqueiras presenciadas ou vivenciadas por eles. Muitos se surpreenderam com o olhar diferenciado dos colegas diante de tais fatos. A reação diante das notícias bizarras foi diferente: eles a ouviram, considerando-as estranhas, mas não se manifestaram dizendo se poderiam ser transformadas em crônicas. Demonstraram mais interesse nas narrativas orais dos colegas.

Durante a análise da crônica de Moacyr Scliar, muitos se posicionaram a respeito de como o cronista revelou seu olhar diante da notícia ao escrever a crônica. Foi muito interessante o posicionamento de uma aluna ao revelar seu desejo de se tornar escritora. Ela foi enfática ao dizer: “Mas quero ser escritora de crônicas”.

Módulo VI

QUADRO 10: MÓDULO VI

REVISÃO DA PRODUÇÃO INICIAL	
OBJETIVOS	- Rever o texto produzido.
METODOLOGIA	- Análise da crônica produzida.
AÇÕES	- Leitura do texto com o colega.
RECURSOS	- Textos produzidos
DURAÇÃO	-2 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Antes de iniciar a atividade, a professora orientou a respeito da postura crítica que assumiriam, diante do próprio texto e do outro, uma vez que teriam a oportunidade de rever o que fora produzido e, diante do estudo realizado sobre o gênero crônica, reescrever o texto, melhorando-o, caso fosse necessário.

A seguir, foram formadas duplas para o trabalho de revisão de modo que um seria o crítico do outro. A professora orientou para um *checklist* dos textos produzidos:

- Seu texto parte de um episódio do cotidiano, aparentemente banal?
- Essa narração do cotidiano tem um caráter mais subjetivo?
- Os elementos narrativos estão bem construídos? O leitor consegue perceber claramente o que, com quem, onde e quando aconteceu?
- Há um momento em que você propõe uma reflexão mais genérica relacionada ao fato narrado?
- Observe se seu texto segue uma das estruturas abaixo

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inicia-se com uma reflexão mais genérica → narra um episódio particular → fecha com uma reflexão genérica sobre o fato narrado. • Inicia-se narrando um episódio particular → fecha com uma reflexão mais genérica sobre o fato narrado. |
|---|

- Você conseguiu dar à crônica o tom que queria? Seu leitor vai rir emocionar-se ou refletir?

Depois das reflexões, com a ajuda do colega, cada um analisou seu texto e analisou o do outro, preparando-se para o momento da produção final.

4.3.6 Resultados observados

A realização dessa atividade foi um momento muito particular de envolvimento dos alunos. Eles se posicionaram com muita criticidade diante de seu próprio texto e o do outro.

Alguns reconheceram alguns elementos constitutivos do gênero crônica no texto produzido e perceberam que elementos poderiam ter sido acrescentados. Outros alteraram o texto, excluíram partes, acrescentaram outras. Houve casos em que os alunos perguntaram se poderiam modificar o texto, mudando a temática, visto que não reconheceram o fato motivador para a crônica.

4.4 Produção Final

QUADRO 11: PRODUÇÃO FINAL

PRODUÇÃO FINAL	
OBJETIVOS	- Produzir o texto final da SD.
METODOLOGIA	- Produção de texto
AÇÕES	- Produção de texto a partir das sistematizações a respeito do gênero discursivo trabalhado.
RECURSOS	Folhas de rascunho
DURAÇÃO	3 h/a
AValiação	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Antes de iniciar a atividade, foi feita, oralmente, a retomada de todos os tópicos e lembretes do mural da crônica e lembrado o *checklist* da aula anterior.

Distribuídas as folhas de rascunho, os alunos iniciaram a atividade de produzir o texto final. Esse foi o momento de cada aluno colocar em prática o que foi aprendido na realização dos módulos.

Terminada a produção, a professora recolheu os textos, que seriam passados a limpo, em folha específica na aula seguinte.

4.4.1 Resultados observados

Verificou-se, nessa atividade, uma postura diferente em relação à primeira produção. Os alunos estavam mais seguros e confiantes do que e como escrever. Muitos solicitaram ajuda da professora a respeito do modo de escrever e questionavam se determinada estrutura constituía algum elemento constitutivo da crônica. Ao entregarem os textos, alguns disseram: “Esse ficou bem melhor”, “Estou me sentindo um escritor”.

4.4.2 Análise dos textos da Produção Final

Texto 3 – Texto da informante 1 “Aceitando a si mesma”

Produção de texto

Aceitando a si mesma

Eu realmente me aceitei como sou a partir do dia em que levei a sabão o convite de minha amiga para ir na academia.

Em meu primeiro dia eu estava muito desconfortável naquela leggings coloridinha, enquanto minha amiga desfilava entre as pessoas com seu minúsculo short de malha e suas belas pernas musculadas. Tem sei por que tinha aceitado meu convite, finalmente entrando na área de musculação, eu não devia ter feito aquilo, mas não tive como evitar. Pensei a observar as pessoas que estavam lá, os homens tinham braços fortes e abdômen definido e as mulheres com suas barriguinhas chapadas, um corpo de dar inveja. Olhei para mim, dava para perceber de longe que aquele era meu primeiro dia na academia. Eu não era a mais gorda, mas naquele momento minha autoestima deixou de existir.

Após chegar em casa, montei de cabeça e toda dolorida, pensei melhor sobre a conclusão que tinha feito mais cedo. Eu não devia estar com inveja das pessoas que estavam malhadas, elas conseguiram aquele resultado devido ao esforço e às atividades físicas; também não devia me torturar pelo meu peso. Decidi não me impor aos padrões de beleza que a sociedade coloca sobre as pessoas, um padrão em que passar fome para poder emagrecer é um ato de heroísmo.

Eu escolhi ser feliz, me aceitei como sou, não me importando com a opinião dos outros, porque no fundo o que realmente importa é você se amar independentemente do seu peso, de sua altura, de como é seu cabelo ou a cor da sua pele. Eu não aceitei os padrões de beleza que querem colocar em mim e mesmo assim, minha felicidade não diminuiu.

Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

Nesse texto, há indícios de elementos característicos da estrutura do gênero discursivo proposto. O autor inicia com o relato de uma situação (o primeiro dia na academia) e se encaminha para considerações mais gerais acerca de comportamentos humanos, questões existenciais. É possível entrever, nesse texto, o percurso reflexivo a partir do fato inicial.

Item 2: Aspectos gramaticais

Ao longo do texto, verificam-se poucos desvios: regência verbal (“...para ir na academia.”), ortografia (“opnião) que não comprometem o sentido global do texto.

Item 3: Coesão

No texto, a coesão é estabelecida principalmente pela sequência narrativa apresentada. O aluno utiliza articuladores que dão sequência às ações das personagens envolvidas na trama (“Era meu primeiro dia...”; “Após chegar em casa...”; “Quando chegamos...”) além de elementos referenciais para retomada (os pronomes aquele, suas, elas).

Item 4: Coerência

O texto não apresenta problema em relação à articulação de ideias. Não há contradições e podem-se perceber indícios de articulação intencional de ideias que beneficiam o desenvolvimento do texto.

Avaliação geral do texto

Esse texto revela que seu autor conhece a estrutura do gênero e consegue elaborar uma reflexão pertinente a respeito de um fato corriqueiro.

Texto 10 – Informante 2 “Construção de Amizades”

Produção de texto

Construção de Amizades

Nunca me esquecerei daquela ida. Eu havia mudado de cidade por conta do trabalho do meu pai. Na minha cidade via um horror, afinal, deixei minha cidade natal, escola, amigos, professores, enfim tudo para trás. Eu queria muito fazer novas amizades, me enturmar vale, mas a minha timidez não ajudava, nem um pouco. Mas não via qualquer amizade que eu queria ter, queria amigos verdadeiros, com pessoas confiáveis, que sempre estarão amigo.

Tar, na parte de consegui encontra-los e hoje penso dizer a importância de verdadeiras amizades na vida de alguém. Primeiro amigo: será que os amigos vão sempre descer da céu para entrar nas nossas vidas?

Talvez, mais sei que eles vieram e choraram comigo, me deram forças sempre que precisei. Nunca me esquecerei de cada palavra de conforto, alegria que eles me disseram, sempre estará guardado no meu coração e na minha memória todos os nossos momentos com eles, ao meu lado. Lembrarei de tudo como se fosse hoje.

Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

Pode-se perceber, nesse texto, que a autora combinou o relato de um acontecimento com uma reflexão mais abrangente. A partir de um acontecimento (mudança de cidade), ela manifesta sua perspectiva pessoal apresentando um olhar mais subjetivo para a realidade.

Item 2: Aspectos gramaticais

Ao longo do texto, verificam-se poucos desvios: acentuação (“confiáveis”, “encontralos”), emprego indevido do “mais” no trecho “Talvez, mais sei que eles...”, concordância (“...sempre estará guardado no meu coração todos os nossos momentos...”).

Item 3: Coesão

No texto, a coesão é estabelecida principalmente pela sequência narrativa apresentada. São utilizados articuladores e elementos remissivos. Percebe-se que a autora situa claramente elementos do passado (“Nunca me esquecerei daquele dia...”) e do presente (“... hoje posso dizer a importância de verdadeiras amizades...”).

Item 4: Coerência

O texto não apresenta problema em relação à articulação de idéias. Não há contradições e podem-se perceber indícios de articulação intencional de idéias que beneficiam o desenvolvimento do texto ao utilizar perguntas retóricas que permitem a reflexão do leitor.

Avaliação geral do texto

Esse texto revela que seu autor conhece a estrutura do gênero e consegue elaborar uma reflexão pertinente a respeito de um fato corriqueiro.

Texto 17- Informante 3 “Por que escadas?”

Produção de texto

Por que escadas?

Foi hoje em 15 minutos que eu estava no ônibus a caminho do trabalho, quando o ônibus parou em um ponto. Fiquei aliando para ver quem entrava, mas deu apenas uma confusão.

Uma cadeirante estava querendo entrar no ônibus, mas este não havia o devido espaço. Ela parecia calma, mas sua acompanhante estava bastante ansiosa.

Pensei a mim mesma, se lugar dela, será que manteria a mesma calma, estando presa a uma cadeira de rodas, sem as mãos conseguiu entrar no ônibus? Imagino que essa não seria a primeira, nem a última dificuldade de que ela enfrentará na vida. Por que é mais fácil estacionar na frente da única rampa da calçada? Por que se esquecerem de fazer ônibus e banheiros acessíveis? Por que não construímos rampas ao invés de escadas?

Me senti em meio aos pensamentos e voltei a descer a rua indignada, me levantei e fui ao encontro daquela mulher. Perguntei se estava tudo bem e com ajuda do cobrador, peguei na cadeira com cuidado e levei-a numa poltrona, enquanto sua acompanhante levou a cadeira.

Cheguei no meu ponto e me despedi da mulher, sei do que é o ônibus, feliz por ter ajudado alguém no mundo e seria bom ter mais pessoas assim, pois ela tinha conseguido entrar, mas são muitos que não têm essa mesma sorte. De todas fizemos sua parte e mundo seria bem melhor.

Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

Pode-se perceber, nesse texto, que a autora combinou o relato de um acontecimento com uma reflexão mais abrangente. A partir de um acontecimento do cotidiano, ela manifesta sua perspectiva pessoal apresentando um olhar mais subjetivo para a realidade. Há, no texto, indícios de alguns elementos estruturais do gênero discursivo proposto como, por exemplo, as perguntas retóricas.

Item 2: Aspectos gramaticais

Ao longo do texto, verificam-se poucos desvios: O verbo *haver* no lugar do *ter* (“...este não havia o devido acesso.”); regência (“Cheguei no meu ponto...”); colocação pronominal (“Me perdi...”), ressaltando que esse gênero discursivo autoriza essa informalidade.

Item 3: Coesão

De modo geral, verificamos bom uso dos elementos coesivos no texto analisado. A escolha dos pronomes (ela, dela, este, sua, essa, daquela) favorece nexos coesivos importantes. Verifica-se também a sequência narrativa marcada por articuladores (quando, enquanto).

Item 4: Coerência

O texto não apresenta problema em relação à articulação de ideias. Não há contradições e podem-se perceber indícios de articulação intencional de ideias que beneficiam o desenvolvimento do texto.

Avaliação geral do texto

Esse texto, de grande qualidade linguística, revela que seu autor conhece a estrutura do gênero e consegue elaborar uma reflexão pertinente a respeito de um fato corriqueiro.

Texto 24 – Informante 4 “Sentimento inexplicável”

NOTA

Produção de texto

Sentimento inexplicável.

Eu a encontro todos os dias, no ponto de ônibus. Não nunca conversamos, mas seu jeito triste me chama a atenção. Sempre com fome nos ouvidos. Sempre com um cigarro na boca. Nunca fala com ninguém, nem sorri, ela que percebe nos cinco minutos que a vejo todos os dias, também não tem amigos.

Talvez ela não seja triste, talvez ela seja muito feliz, mas meus olhos veem daquele jeito, e isso me faz pensar em como a tristeza está presente conosco.

A moça triste busca pra sentir satisfação em algo, mas isso mostra seu vazio, sua solidão. Talvez venha daí sua tristeza, da rejeição por ser pobre, negra e mulher. Ela não ouve os sons do mundo, talvez ouça músicas alegres pra expantar os pensamentos tristes, ou tal vez ela simplesmente goste de esquecer que a realidade emite sons desagradáveis.

Talvez sua tristeza, somente eu possa enxergar, por não ser igual, por ser diferente, ser isolada, não que isto seja negativo, talvez por meus olhos. Tudo é questão de ponto de vista, ela encontra na tristeza o conforto de ser feliz.

A moça continua sentada na banca do ponto de ônibus. Não há despedidas. Eu sei que vou encontrá-la novamente na próxima dia. Sem o sorriso que nunca vem, e com a tristeza que a acompanha.

Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

A partir de um acontecimento do cotidiano (o encontro com alguém no ponto de ônibus), o autor manifesta sua perspectiva pessoal apresentando um olhar mais subjetivo para a realidade. Há no texto indícios de que alguns elementos característicos do gênero discursivo proposto foram explorados em benefício do texto. Verificamos o emprego de figuras de linguagem (antítese: “ músicas alegres”/ “pensamentos tristes”, “sempre”/“nunca”; personificação: ...”a realidade emite sons desagradáveis...”).

Item 2: Aspectos gramaticais

São percebidos alguns desvios de ortografia (“unibus”, “vêm”), acentuação (“onibus”), pontuação (emprego de vírgula no lugar de ponto: “nem sorri, pelo que percebo nos cinco minutos...”.) que não prejudicam o sentido global do texto. O emprego de linguagem figurada evidencia maturidade em relação ao domínio da língua escrita.

Item 3: Coesão

No texto, a coesão é estabelecida principalmente pela sequência narrativa apresentada. Verifica-se o emprego de elementos coesivos referenciais (os pronomes a, ela, isso, sua) e sequenciais (no próximo dia, mas).

Item 4: Coerência

O texto não apresenta problema em relação à articulação de ideias. Não há contradições e podem-se perceber indícios de articulação intencional de ideias que beneficiam o desenvolvimento do texto.

Avaliação geral do texto

Esse texto revela que seu autor conhece a estrutura do gênero e consegue elaborar uma reflexão pertinente a respeito de um fato corriqueiro, articulando as palavras e ideias de uma forma madura e elaborada.

Texto 31 – Informante 5 “O amor que realmente merecem”

NOTA

Produção de texto

O amor que realmente merecem

Acordei às 5 da manhã para me arrumar para o trabalho como faço todo dia. Depois de me arrumar e tomar meu café me despedi da minha esposa e fui para o ponto de ônibus.

Já no ônibus ouvi a conversa de uma mulher e um homem, ele estava um pouco e ela o consolava, pelo que eu escutei a esposa do homem havia perdido a memória e não se lembrava mais de nada, inclusive dele, mas palavras dele sua vida havia acabado, como ele poderia viver sem ela?

Pensei na situação da pobre homem, na sua dor, na sua tristeza, como ele poderia aceitar que o mundo havia tomado a história dos dois? e se ela nunca se lembrasse dele? acho que todas que presenciaram aquela cena estavam se sentindo mal pelo homem.

Então, de meu lado um casal de namoradas estavam discutindo de uma forma nada discreta (com gritos), provavelmente a motivo de alguma discussão e pensei "já se vai, mais um relacionamento jogado fora por justiça".

É um meio a ver os dois casos concili que talvez as pessoas ainda não estejam preparadas para lidar com relacionamentos e com o amor que incluem e perdem, ou melhor com o amor que realmente merecem.

Item 1: Desenvolvimento do gênero proposto

Há, nesse texto, um movimento claro que se inicia com o relato de uma situação específica e se encaminha para considerações mais gerais acerca de comportamentos humanos, questões existenciais. O autor manifesta sua perspectiva pessoal apresentando um olhar mais subjetivo para a realidade. Isso revela indícios de que alguns elementos característicos do gênero discursivo proposto foram explorados em benefício do texto.

Item 2: Aspectos gramaticais

São percebidos alguns desvios de pontuação (ausência de vírgula marcando a antecipação do adjunto adverbial: “Já no ônibus ouvi a conversa...”); acentuação (“história”) e

concordância (“...um casal de namorados estavam discutindo...”) que não prejudicam o sentido global do texto.

Item 3: Coesão

No texto, a coesão é estabelecida principalmente pela sequência narrativa apresentada. Verifica-se o emprego de elementos coesivos referenciais (os pronomes o, ela, dele) e sequenciais (“ Depois de me arrumar...”, “ Já no ônibus...”).

Item 4: Coerência

O texto não apresenta problema em relação à articulação de ideias. Não há contradições e podem-se perceber indícios de articulação intencional de ideias que beneficiam o desenvolvimento do texto.

Avaliação geral do texto

Esse texto revela que seu autor conhece a estrutura do gênero e consegue elaborar uma reflexão pertinente a respeito de um fato corriqueiro e mostra também que houve uma intenção clara de elaboração de palavras e ideias para atender ao gênero textual proposto.

4.4.3 Reescrita do texto

QUADRO 12: REESCRITA DO TEXTO

REESCRITA DO TEXTO	
OBJETIVOS	- Reescrever o texto final da SD.
METODOLOGIA	- Produção de texto
AÇÕES	- Reescrita do texto a partir da análise e orientação da professora.
RECURSOS	-Folhas específicas
DURAÇÃO	-2 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos estudantes.

Nessa atividade, à medida que ia entregando o texto para ser passado a limpo, a professora comentava-o e orientava, individualmente, os alunos a respeito do que seria feito.

Após o término da atividade, a professora recolheu os textos, que seriam apresentados posteriormente em uma Roda de Leitura organizada para essa finalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação, tal como proposta e realizada, proporcionou a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o interacionismo sociodiscursivo, sobre sequência didática, sobre gêneros textuais e, especificamente, sobre crônicas. Esses conhecimentos fundamentaram as ações desenvolvidas e proporcionaram uma atualização de conhecimentos necessários ao trabalho com a Língua Portuguesa.

Por meio da metodologia eleita, foi possível evidenciar, sistematicamente, a baixa proficiência em leitura e escrita da amostra de alunos do ensino fundamental, eleita para o desenvolvimento das ações.

Conforme proposto pela metodologia de pesquisa-ação, empreendemos um planejamento de leitura e produção de crônicas, cujas ações foram desenvolvidas e analisadas, permitindo descrever a leitura e a escrita de crônicas, fundamentadas no sociointeracionismo, por meio de Sequência Didática, como eficientes para a melhoria dessas proficiências de alunos do Ensino Fundamental, proporcionando, assim, o alcance do objetivo geral.

A sequência didática pode ser descrita como recurso metodológico que contribui para a proficiência de leitura e de escrita de crônicas por uma amostra de alunos do ensino fundamental, respondendo positivamente à pergunta de pesquisa.

Ficou também evidente que cabe ao professor o papel de mediador no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Cabe a ele proporcionar aos alunos o desenvolvimento com as estratégias que lhes permitam compreender e produzir textos orais e escritos, de diferentes gêneros, com a finalidade de torná-los competentes em relação ao uso da língua materna. Para isso, precisa fundamentar-se teoricamente.

Diante dessas considerações, o procedimento Sequência Didática configurou-se então como uma estratégia extremamente eficaz para o ensino e aprendizagem de gêneros discursivos, uma vez que os alunos, por meio de atividades modulares propostas pelo professor, apropriaram-se das técnicas e dos instrumentos necessários para a produção do gênero crônica, escolhido para o trabalho.

Com o objetivo de ajudar os alunos a compreenderem melhor o texto e também por considerar que a leitura é uma construção ativa, processo de interação autor-texto-leitor, buscou-se o aprofundamento no estudo de estratégias que ajudam o aluno a se tornar um leitor proficiente para atender suas necessidades comunicativas. E, na prática, na realização dos módulos, as atividades de leitura foram organizadas em torno de estratégias que

possibilitaram ao aluno recursos necessários para que ele se tornasse um leitor ativo, que sabe por que lê e assume sua responsabilidade diante da leitura, ativando conhecimentos, experiências e fazendo questionamentos.

Finalizada a intervenção, verificamos que as atividades realizadas contribuíram para que os alunos produzissem textos com mais desenvoltura e confiança. No momento de reescrita dos textos, ao serem questionados a respeito dos recursos utilizados na primeira produção, a maioria dos alunos sabia exatamente o que faltava para que seu texto se aproximasse, o máximo possível, do gênero crônica.

Embora o avanço não tenha sido de modo homogêneo, visto que alguns apresentaram uma melhora bastante perceptível, outros menos relevantes, o certo é que todos apresentaram crescimento em relação à leitura e produção de textos.

Além desse avanço significativo, a realização das atividades de forma interativa permitiu que o aluno se posicionasse criticamente em relação ao seu texto e do outro. Ao se organizarem em grupos para analisarem os textos, discutirem a respeito dos questionamentos feitos, na verdade, os alunos estavam construindo coletivamente o conhecimento e exercitando habilidades para o convívio social.

Constatamos, então, que o procedimento SD é muito eficaz e adequado para o trabalho com a leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros. É necessário que a escola, especialmente o professor de língua portuguesa, promova atividades em que o aluno reflita a respeito da diversidade dos gêneros e sobre as particularidades de cada um. Também cabe ao professor, ao preparar as atividades de cada módulo, explorar os textos observando as dimensões do gênero e as do texto.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. *Conceituando alfabetização e letramento*. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 .
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SE, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.
- CHIAPINOTTO, D. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 71-79, maio/ago. 2010. www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/337/291. Acesso em 11 set. de 2015.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3. Ed. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2013, p. 81-108.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do português. in GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projeto de pesquisa*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. e-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.4,Número3, maio-agosto, 2013 Disponível em <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/762>. Acesso em 28 out. de 2015.

IRIGOITE, J. C. Gêneros discursivos na aula de português: a (não) formação do aluno produtor de enunciados. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 180-194,jul./set.2012. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/19848412.2012v9n3p180/23653>. > Acesso em 18 jun. de 2015.

LISPECTOR, C. Medo da eternidade. Em: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.p. 289-291. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>. Acesso em 14/07/2016

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. *Metodologia Científica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

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

MARTINS, D. P.; SAITO, C. L. N. *O gênero textual crônica como instrumento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO CURSO DE LETRAS, 7., FACCAR, 2006, Rolândia- PR – Disponível em: <[81req://www.faccar.com.br/desletras/hist/2006_g/textos/023.htm](http://www.faccar.com.br/desletras/hist/2006_g/textos/023.htm)>. Acesso em: 24 mar. 2015.

MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOISÉS, M. *A criação literária: prosa 2*. 15 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PEREIRA, C. S. Universos: língua portuguesa, 9º ano: anos finais: ensino fundamental / Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz; Organizadora Edições SM; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. 3ª Ed., São Paulo: Edições SM,2015.

SANT'ANNA, A. R. O cronista é um escritor crônico. Em: *Porta do colégio e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2002. V.16.p. 7-8 (Coleção para gostar de ler) Disponível em: <http://www.releituras.com/arsant_ocronista.asp.> Acesso em 14 jul. de 2016

SCHNEUWLY, B. *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*. In: SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVEIRA, M. I. M. *Ateliê de crônicas & portfólio*. Leitura (UFAL), v. 42 ,2009.

SIMÕES, L. J. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechin: Edelbra, 2012

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizada por Michael Cole et. al. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 .

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa: _____
 Instituição/ empresa onde será realizada a pesquisa: _____
 Pesquisador responsável: _____
 Endereço e telefone: _____

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

- 1- Objetivo**
- 2- Metodologia/procedimentos**
- 3- Justificativa**
- 4- Benefícios**
- 5- Desconfortos e riscos**
- 6- Danos**
- 7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis**
- 8- Confidencialidade das informações**
- 9- Compensação/indenização**
- 10- Outras informações pertinentes**
- 11- Consentimento:**

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição formentadora da pesquisa.

 Nome do participante e cargo do responsável pela instituição/ empresa

 Assinatura e carimbo do responsável pela instituição/ empresa

____/____/____
 Data

 Nome do pesquisador responsável pela pesquisa

 Assinatura

____/____/____
 Data

OBS.: 1) Durante o trabalho de campo, este termo deve ser feito em DUAS VIAS: uma para a instituição/ empresa participante da pesquisa e outra para ser arquivada; utilizar linguagem compreensível para população alvo.

ANEXO B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da pesquisa:

Instituição promotora:

Patrocinador:

Coordenador:

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo

2- Metodologia/procedimentos

3- Justificativa

4- Benefícios

5- Desconfortos e riscos

6- Danos

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis

8- Confidencialidade das informações

9- Compensação/indenização

10- Outras informações pertinentes

11- Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

_____ Nome do participante	_____ Assinatura do participante	_____ Data
_____ Nome da testemunha	_____ Assinatura da testemunha	_____ Data
_____ Nome do coordenador da pesquisa	_____ Assinatura do coordenador da pesquisa	_____ Data

ENDEREÇO DO PESQUISADOR:

TELEFONE:

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO CRÔNICA: uma proposta de leitura e escrita por meio de sequência didática

Pesquisador: Roz Mery Alves Nogueira Teles

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56102816.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.617.988

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa cuja metodologia a ser utilizada é a qualitativa. Será desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que dará sustentação teórica às atividades. Serão explorados estudos sobre letramento e sobre os gêneros textuais. Também será elaborado e desenvolvido um plano de ação com a finalidade de proporcionar, por meio de Sequência Didática, a atividade de produção textual de forma contextualizada, interativa, com finalidade definida e suporte determinado. Os textos produzidos serão apresentados à comunidade escolar em um momento de Roda de Leitura, planejada para esse fim. Os resultados da ação serão também descritos qualitativamente. Será feita uma análise comparativa dos textos produzidos antes e depois da intervenção em que serão observados aspectos pertinentes do gênero em estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever a leitura e escrita de crônicas, por meio de sequência didática, como metodologia eficiente para a melhoria dessas proficiências de alunos do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A exposição da imagem poderá causar constrangimentos aos sujeitos da pesquisa.

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 38.401-089
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: 1.517.968

Benefícios: Os alunos poderão apresentar crescimento na proficiência de leitura e escrita de textos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A relevância da pesquisa e da intervenção é a demonstração da possibilidade de desenvolver atividades por meio de sequências didáticas que possibilitarão ao educando adquirir conhecimento sociocultural por meio de leituras do gênero, tornando-o produtor de seu próprio texto a partir de construções e reconstruções de linguagens.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos de acordo com normas exigidas pelo CEP

Recomendações:

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

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

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_PROJETO_641977.pdf	29/06/2016 22:09:21		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Doc2.pdf	29/06/2016 22:08:08	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Doc1.pdf	29/06/2016 22:07:52	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	29/06/2016 22:06:26	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª 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: 1.617.988

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	11/05/2016 21:43:09	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoderesponsabilidade.pdf	06/05/2016 22:38:17	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento1.pdf	06/05/2016 22:36:08	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconcordancia1.pdf	06/05/2016 21:38:05	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconcordancia.pdf	06/05/2016 21:33:05	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	06/05/2016 21:26:57	Roz Mery Alves Nogueira Teles	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 01 de Julho de 2016

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador)

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profª 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

ANEXO D – GRADE DE CORREÇÃO E REFERÊNCIA CONCEITUAL.

TABELA 1 - Correspondência entre pontos e conceitos

PONTOS	CONCEITO
1	Muito fraco (muitos problemas com relação ao aspecto analisado)
2	Fraco (alguns problemas com relação ao aspecto analisado)
3	Correto (desempenho adequado com relação ao aspecto analisado)
4	Bom (desempenho acima da média com relação ao aspecto analisado)
5	Muito bom (excelente desempenho com relação ao aspecto analisado)

Fonte: Abaurre (2012, p.53)

TABELA 2 – Desenvolvimento do gênero discursivo proposto

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Texto apresenta indícios que permitem caracterizar precariamente o gênero discursivo associado à proposta.
2	Texto apresenta algumas marcas estruturais que permitem identificar o gênero discursivo associado à proposta.
3	Texto desenvolve adequadamente os elementos característicos da estrutura do gênero discursivo associado à proposta.
4	Indícios de que alguns dos elementos característicos da estrutura do gênero discursivo foram explorados em benefício do projeto de texto.
5	Exploração intencional da estrutura de gênero discursivo para beneficiar a realização do projeto de texto.

Fonte: Abaurre (2012, p. 56)

TABELA 3 – Aspectos gramaticais

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Erros variados e em grande quantidade e/ou presença excessiva de marcas da oralidade em contextos não autorizados.
2	Presença de alguns erros e/ou algumas marcas de oralidade em contextos não autorizados.
3	Presença de poucos erros (não significativos); não há marcas de oralidade em contextos não autorizados.
4	Ausência de erros. Exploração de estruturas típicas da escrita em benefício do texto.
5	Presença de estruturas sofisticadas (inversões sintáticas, paralelismos, uso de linguagem figurada, etc.) evidencia o pleno domínio da modalidade escrita. O uso dessas estruturas beneficia de modo evidente o texto.

Fonte: Abaurre (2012, p. 57)

TABELA 4 – Coesão

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Muitos problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação no interior do parágrafo e entre os parágrafos do texto.
2	Alguns problemas de coesão sequencial e/ou referencial e/ou lexical. Desarticulação localizada.
3	Ocorrência mínima de problemas coesivos. Correta articulação dos parágrafos.
4	Bom uso dos recursos coesivos em função da construção do sentido geral do texto.
5	Uso sofisticado dos recursos coesivos que beneficia de modo evidente a articulação textual.

Fonte: Abaurre (2012, p.57)

TABELA 5 – Coerência

PONTOS	DESCRIÇÃO
1	Ideias desarticuladas e/ou presença de contradições graves que afetam o sentido geral do texto.
2	Momentos de desarticulação das ideias e/ou presença de contradições leves que afetam localmente o sentido do texto.
3	Articulação correta das ideias. Ausência de contradições.
4	Indícios de articulação intencional das ideias para beneficiar o desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.
5	Articulação muito boa e intencional das ideias em função do desenvolvimento do projeto de texto. Ausência de contradições.

Fonte: Abaurre (2012, p.57)

ANEXO E – ATIVIDADES DO MÓDULO II

Leia a crônica a seguir, prestando atenção aos comentários laterais para entender o que compõe a estrutura de uma crônica.

Além do possível

Coisa fácil é julgar os outros e difícil é compreendê-los. Já afirmei, aqui, que quem admite a complexidade da realidade não pode ser radical nem sectário, pela simples razão de que, se os problemas são complexos, não serão resolvidos de uma penada. Aliás, toda vez que se tenta fazê-lo, o desastre é inevitável. Mas a tendência mais comum é acreditar nas soluções milagrosas, mesmo porque aceitar que as coisas são complicadas custa muito, a não ser se se trata de nós mesmos. Claro, quando alguém nos acusa de ter agido mal, nossa resposta é sempre que não deu para fazer melhor. “As coisas são complicadas”, a gente argumenta. E são mesmo, mas para os outros também.

Essas considerações vêm a propósito de uma conversa que tive com uma amiga muito querida, que vive sonhando. Devo esclarecer que nasci sob o signo de Virgo e sou, portanto, segundo a discutível astrologia, um tipo da *terra*, que vive pesando e medindo tudo, sem tirar os pés do chão. Tanto isso é verdade que muito raramente escrevo poesia, uma vez que a poesia nos obriga a voar. Essa é a razão por que, quando me perguntam se eu sou o poeta Ferreira Gullar, eu respondo: “Às vezes”. Dá então para entender a dificuldade que tenho de discutir certas coisas com uma pessoa do signo de Balança, por exemplo.

Essa minha amiga é de Balança, isto é, não só hesita, sobe e desce, como flutua o tempo todo. E por isso, apesar do carinho que nos une, frequentemente nos desentendemos.

- Mas você não vê que isso é loucura menina?
 - Loucura? Só porque desejo ir pro deserto de Atacama catar múmia?
 - Não sabia que você agora virou arqueóloga!
 - E precisa ser arqueóloga para ir catar múmia em Atacama?
 - Precisa, sim. Mesmo porque aquilo deve ser um campo arqueológico, supervisionado pelo governo chileno. Não pode qualquer pessoa chegar lá e começar a cavucar.

- Você é um chato, ouviu! É por isso que não suporto os virginianos!
 - Você não suporta é a realidade, meu amor!
 Pedi a conta e saímos amuados do restaurante. Ao chegar em casa, refleti.
 - Que diabo tenho eu que ficar botando areia no sonho dos outros?

E, como bom virginiano, aleguei que só falara aquilo temendo que ela entrasse numa fria, se tocasse para o deserto do Atacama e desse com os burros n’água.

No dia seguinte, liguei para ela e me desculpei, expliquei-lhe que minha intenção era apenas alertá-la.

- E você pensa que sou maluca? Acha que eu ia mesmo me tocar para Atacama semana que vem?

- Temia que...

- O que você não entende é que tenho necessidade de sonhar, de imaginar coisas maravilhosas. Se as levarei à prática ou não, é secundário. Às vezes levo, como a viagem que fiz ao Himalaia e a outra, a Machu Picchu. Sei muito bem que fazer é mais difícil que sonhar, e por isso mesmo é que eu sonho.

O título da crônica assume um caráter paradoxal. Quando se está “além do possível”, entra-se na zona do impossível. O título parece sinalizar que é possível alcançar o impossível.

De maneira genérica, o autor introduz o que será o tema de sua crônica. Ele afirma que, geralmente, as pessoas acreditam em soluções milagrosas quando os problemas são complicados. Mesmo quando é usada a primeira pessoa do plural, o tom é de generalização.

No último parágrafo, o autor faz mais uma reflexão genérica que retoma a relação paradoxal do título – “Além do possível” – ao se dar conta, pela fala da amiga, de que a vida não se faz apenas com o possível que é preciso sonhar e tentar alcançar o impossível.

O autor introduz o fato episódico que deflagra suas reflexões: sai do genérico e vai para o particular, usando a primeira pessoa do singular. Além disso, faz uma descrição de sua personalidade (virginiano) e da de sua amiga (libriana/balança), preparando o leitor para narração do encontro entre os dois.

O autor continua sua narração, de forma subjetiva, apresentando seu arrependimento por ter repreendido a amiga. Ela o surpreende ao dizer que não pretendia fazer a viagem ao Atacama, mas simplesmente sonhava com isso.

Caí em mim. Lembrei-me de uma coisa que sei e de que às vezes me esqueço: a vida não é só o possível. Sem o impossível, não se vai muito além da próxima esquina.

O autor narra o diálogo que teve com a amiga, marcando o caráter episódico, cotidiano, de sua crônica. Além disso, retoma o segundo parágrafo, quando fala sobre a conversa com uma amiga.

Ferreira Gullar. Além do possível. Em: *Ferreira Gullar: crônicas para jovens*. São Paulo: Global, 2011. P. 108-109 (Coleção Crônicas para Jovens).

A última crônica

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

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

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

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

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bolo. E enquanto ela serve a coca-cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menininha repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: “parabéns pra você, parabéns pra você...”

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

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

Fonte: Fernando Sabino. Em: Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 1979-1980. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=14871>. Acesso em: 07 ago. 2016.

ANEXO F – ATIVIDADES DO MÓDULO III

Em geral, nas crônicas, o autor narra um acontecimento presenciado ou vivido por ele, usando a primeira pessoa do singular. Assim, o foco narrativo está no próprio autor; é da perspectiva dele que a história é narrada.

Você vai ler umas das muitas versões de uma fábula de Esopo recuperada pelo francês La Fontaine (1621-1695) e recontá-la do ponto de vista da cigarra, para exercitar a construção do foco narrativo de primeira pessoa.

Antes de realizar a reescrita, preste atenção aos comentários nas laterais e tente responder às perguntas que aparecem. Para realizar as mudanças necessárias, você vai ver que não basta transformar verbos e pronomes: é preciso apresentar o ponto de vista da cigarra sobre a situação.

A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou:

- Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! O verão é para gente se divertir!

- Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno.

Durante todo o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer.

Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha.

A cigarra então aconselhou:

- Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar!

A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga.

Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa.

A rainha das formigas falou então para a cigarra:

-Se não mudar de vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio.

A cigarra nem ligou, fez uma reverência para a rainha e comentou:

-Hum!! O inverno ainda está longe, querida!

Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, sem pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo!

Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga.

Abrindo a porta, a formiga viu na sua frente a cigarra quase morta de frio.

Puxou-a para dentro, agasalhou-a e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa.

Naquela hora apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra:

-No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós.

Para a cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz das suas vidas.

Nesse trecho, percebemos que o narrador sabe de tudo, conhece a cigarra e a formiga. Ao mudar o foco narrativo para a cigarra, que informação não poderá aparecer? Como esse trecho pode ser reescrito para mostrar o ponto de vista da cigarra?

O narrador da fábula, que conhece a fundo as emoções da personagem, sabe que a formiga tinha gostado da sugestão, mas a cigarra poderia afirmar isso com tanta segurança? Como esse problema poderia ser resolvido?

A constatação de que a cigarra estava quase morta de frio é do narrador. Como a cigarra contaria a reação da formiga ao vê-la em sua porta?

A cigarra poderia falar, sem um questionamento prévio, que o inverno para as formigas tinha sido um dos melhores? Como resolver esse problema?

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário sobre opiniões, atitudes e crenças dos sujeitos sobre a leitura

QUESTIONÁRIO SOBRE OPINIÕES, ATITUDES E CRENÇAS DOS SUJEITOS SOBRE A LEITURA

Prezado aluno (a),

Ao responder esse questionário você estará contribuindo com a geração de dados para a pesquisa **GÊNERO CRÔNICA**: uma proposta de leitura e escrita por meio de sequência didática. Nesse sentido, quanto mais sincero for, melhor contribuição dará. Não há necessidade de assinar ou se identificar. Para responder ao questionário, considere os itens abaixo e escolha apenas uma das alternativas, aquela que melhor corresponde à sua opinião ou prática.

Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.

1. Identificação: Sexo: () Feminino () Masculino Idade: _____
2. Na escola, você é incentivado a ler
a.() sempre. b.() às vezes. c.() raramente. d.() nunca.
3. Em casa, você é incentivado (a) a ler:
a.() sempre. b.() às vezes. c.() raramente. d.() nunca.
4. A qual tipo de leitura você tem acesso em casa?
a.() Na internet. b.() Jornais e revistas. c.() Todo tipo de leitura. d.() Nenhum tipo
5. Você considera a leitura :
a.() uma obrigação. b.() um prazer c.() um passatempo. d.() um aborrecimento.
6. Na sua opinião, as leituras recomendadas pela escola são
a.() Agradáveis. b.() Difíceis. c.() Desinteressantes. d.() Importantes.
7. Você considera a produção de texto uma atividade:

a.() difícil b.() fácil c.() desinteressante d.() prazerosa

8. Na sua opinião, você apresenta problemas na sua escrita?

a.() Sim. b.() Não.

9. Se sim, quais?

a.() dificuldade quanto à correção gramatical.

b.() desconhecimento dos mecanismos de coerência e coesão.

c.() dificuldade em reconhecer as características do gênero solicitado (estrutura do texto).

d.() dificuldades em selecionar e organizar as informações.

10. Na avaliação de suas produções de texto, o professor:

a.() recolhe, corrige e devolve.

b.() recolhe, corrige, devolve e comenta os problemas.

c.() recolhe, corrige, comenta os problemas e propõe a reescrita.

d.() O professor recolhe, mas raramente devolve.

APÊNDICE B - ATIVIDADES TRABALHADAS NA APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Texto 1

O Cronista é um Escritor Crônico

Affonso Romano de Sant'Anna

O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico literário. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no Jornal do Brasil, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.

O que é um cronista?

Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.

Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista.

O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre colunista e cronista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e idéias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu “eu”, como o do poeta, é um eu de utilidade pública.

Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele. 12/6/88.

Affonso Romano de Sant'Anna. O cronista é um escritor crônico. Em: *Porta do colégio e outras crônicas*. São Paulo: Ática, 2002. V.16.p. 7-8 (Coleção para gostar de ler) Disponível em: http://www.releituras.com/arsant_ocronista.asp. Acesso em 14/07/2016

Atividades referentes ao texto 1:

1 - Leia três trechos da crônica do escritor Affonso Romano de Sant'Anna que aborda, justamente, as características do trabalho do cronista e do gênero crônica.

- I. Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. [...].
- II. [...] O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu “eu”, como o do poeta, é um eu de utilidade pública.
- III. [...] Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.

- a) Que aspecto da relação entre o gênero crônica e o tempo é explorado?
- b) E no trecho III, que aspecto dessa relação entre a crônica e o tempo é explorado?
- c) De que forma o cronista pode interferir no cotidiano?
- d) Releia o trecho II. Por que o “eu” do cronista é um “eu” de utilidade pública?

2 - Você já leu alguma crônica? Conhece nomes de cronistas?

3 - Os jornais de nossa cidade costumam publicar crônicas? Você saberia dizer quais são os cronistas que escrevem regularmente para esses jornais?

4 - Em que outros veículos de comunicação podemos ler crônica.

Texto 2**Medo da Eternidade**

Clarice Lispector

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.

Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicles e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.

Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

___ Tome cuidado para não perder, porque essa bala nunca se acaba.

___ Como não acaba? – Parei um instante na rua, perplexa.

___ Não acaba nunca, e pronto.

Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual já começara a me dar conta.

Com delicadeza, terminei afinal pondo o chicle na boca.

___ E agora que é que eu faço? – Perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver.

___ Agora chupe o chicle para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

Perder a eternidade? Nunca.

O adocicado do chicle era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhávamos para a escola.

___ Acabou-se o docinho. E agora?

___ Agora mastigue para sempre.

Assustei-me, não saberia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito.

Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar.

Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chicle mastigado cair no chão de areia.

___ Olha só o que me aconteceu! – Disse eu em fingidos espanto e tristeza. – Agora não posso mastigar mais! A bala acabou!

___ Já lhe disse – repetiu minha irmã – que ela não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chicle na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá.

Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chicle caíra da boca por acaso.

Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

LISPECTOR, Clarice. Medo da eternidade. Em: *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 289-291. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/.Acesso> em 14/07/2016

OBS: Antes de iniciar as atividades, solicitar que os alunos anotem no caderno as características da crônica que eles reconhecem no texto. Oralmente, o professor recorda algumas. Essas anotações farão parte do mural da crônica.

Atividade de reconstrução dos sentidos do texto

1- Leia a primeira frase do texto: “Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.” E responda o que se pede.

a) A que episódio a cronista se refere?

b) Quando e onde esse episódio aconteceu?

c) O episódio diz respeito a um fato de interesse público, de destaque no momento em que a crônica foi escrita?

Explique.

d) A experiência correspondeu à expectativa da cronista? Explique.

e) Retire do texto trechos que justifiquem a qualificação da experiência como “aflictiva” e “dramática”.

2- Releia este trecho do sétimo parágrafo: “Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava **o elixir do longo prazer.**”

a) Qual o sentido da expressão em destaque?

b) A expressão usada no texto assume um tom: () Irônico, () Coloquial, () Contraditório, () Negativo. Marque a correta.

3- Releia este trecho: “E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito.”. Responda: O fato de ser “uma bala eterna” é realmente uma vantagem para a narradora? Por quê?

4- Em geral, as crônicas apresentam reflexões que partem de experiências pessoais. Retire do texto dois trechos que apresentam marcas linguísticas de subjetividade.

APÊNDICE C - Atividades do módulo I

Atividade 1 – Jogo

ANTES DA LEITURA	
<p>Pergunta 1: O que <i>escardichar</i>?</p> <p>a) Chorar. b) Coçar. c) Esguichar. d) Remexer. e) Tirar o couro.</p>	<p>Pergunta 2: <i>Ósculo</i> significa:</p> <p>a) Beijo. b) Binóculo. c) Morte. d) Preguiça. e) Rapidez</p>
<p>Pergunta 3: Qual é o feminino de <i>cupim</i>?</p> <p>a) Arará. b) Cupim fêmea. c) Eloá. d) Gironda. e) Sandia.</p>	<p>Pergunta 4: Qual é o superlativo de <i>acre</i>?</p> <p>a) Acérrimo. b) Acrérrimo. c) Acrílmo. d) Acríssimo. e) Acríssimo.</p>
<p>Pergunta 5: <i>Capela</i> é coletivo de quê?</p> <p>a) Alhos. b) Cabras. c) Igrejas. d) Macacos. e) Velas.</p>	<p>Pergunta 6: O coletivo de <i>conspiradores em assembleia secreta</i> é:</p> <p>a) Súcia. b) Fato. c) Miríade. d) Panapaná. e) Conciliábulo.</p>
<p>Pergunta 7: O contrário de <i>publicação póstuma</i> é <i>publicação</i>:</p> <p>a) Acessível. b) De vários autores c) Em vida. d) Especial. e) Seriada.</p>	<p>Pergunta 8: O que você faria se alguém lhe dissesse que você é <i>pulquérrio</i>?</p> <p>a) Agradeceria o elogio, pois é sempre bom ser chamado de belíssimo. b) Falaria poucas e boas, pois é o mesmo que dizer que você é feiíssimo. c) Ficaria arrasado, pois não gosta que digam que você é gordíssimo. d) Ficaria lisonjeado, pois já reconhecem sua generosidade. e) Não gostaria nada de ser chamado de macérrimo.</p>
<p>Pergunta 9: O indivíduo natural do Cairo é:</p> <p>a) Cairel. b) Cairense. c) Caireta. d) Cairota. e) Cairiri.</p>	<p>Pergunta 10: Se você dissesse a sua mãe que ela está <i>plissada</i>, você esperaria que ela:</p> <p>a) Amasse, pois sempre gosta quando lhe dizem que ela está corada, com uma cor ótima. b) Dissesse muito obrigada, já que a teria chamado de magrinha. c) Ficasse bastante chateada, pois ela não gosta que lhe digam que está enrugada. d) Xingasse, pois ela detesta que lhe digam que está mal-arrumada. e) Se preocupasse, já que isso indicaria que ela aparenta estar doente.</p>

Atividade 2 - Texto

Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim

Rubem Braga

Conhece o vocábulo escardingar? Qual o feminino de cupim? Qual o antônimo de póstumo? Como se chama o natural do Cairo?

O leitor que responder "não sei" a todas estas perguntas não passará provavelmente em nenhuma prova de Português de nenhum concurso oficial. Alias, se isso pode servir de algum consolo à sua ignorância, receberá um abraço de felicitações deste modesto cronista, seu semelhante e seu irmão.

Porque a verdade é que eu também não sei. Você dirá, meu caro professor de Português, que eu não deveria confessar isso; que é uma vergonha para mim, que vivo de escrever, não conhecer o meu instrumento de trabalho, que é a língua.

Concordo. Confesso que escrevo de palpite, como outras pessoas tocam piano de ouvido. De vez em quando um leitor culto se irrita comigo e me manda um recorte de crônica anotado, apontando erros de Português. Um deles chegou a me passar um telegrama, felicitando-me porque não encontrara, na minha crônica daquele dia, um só erro de Português; acrescentava que eu produzira uma "página de bom vernáculo, exemplar".

Tive vontade de responder: "Mera coincidência" — mas não o fiz para não entristecer o homem.

Espero que uma velhice tranquila - no hospital ou na cadeia, com seus longos ócios — me permita um dia estudar com toda calma a nossa língua, e me penitenciar dos abusos que tenho praticado contra a sua pulcritude. (Sabem qual o superlativo de pulcro? Isto eu sei por acaso: pulquíssimo! Mas não é desanimador saber uma coisa dessas? Que me aconteceria se eu dissesse a uma bela dama: a senhora é pulquíssima? Eu poderia me queixar se o seu marido me descesse a mão?).

Alguém já me escreveu também — que eu sou um escoteiro ao contrário. "Cada dia você parece que tem de praticar a sua má ação — contra a língua". Mas acho que isso é exagero.

Como também é exagero saber o que quer dizer escardingar. Já estou mais perto dos cinquenta que dos quarenta; vivo de meu trabalho quase sempre honrado, gozo de boa saúde e estou até gordo demais, pensando em meter um regime no organismo — e nunca soube o que fosse escardingar. Espero que nunca, na minha vida, tenha escardinchado ninguém; se o fiz, mereço desculpas, pois nunca tive essa intenção.

Vários problemas e algumas mulheres já me tiraram o sono, mas não o feminino de cupim. Morrerei sem saber isso. E o pior é que não quero saber; nego-me terminantemente a saber, e, se o senhor é um desses cavalheiros que sabem qual é o feminino de cupim, tenha a bondade de não me cumprimentar.

Por que exigir essas coisas dos candidatos aos nossos cargos públicos? Por que fazer do estudo da língua portuguesa unia série de alçapões e adivinhas, como essas histórias que uma pessoa conta para "pegar" as outras? O habitante do Cairo pode ser cairense, cairei, caireta, cairota ou cairiri — e a única utilidade de saber qual a palavra certa será para decifrar um problema de palavras cruzadas. Vocês não acham que nossos funcionários públicos já gastam uma parte excessiva do expediente matando palavras cruzadas da "Última Hora" ou lendo o horóscopo e as histórias em quadrinhos de "O Globo?"

No fundo o que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam, ruas um instrumento de suplício e de opressão que ele, gramático, aplica sobre nós, os ignaros.

Mas a mim é que não me escardinham assim, sem mais nem menos: não sou fêmea de cupim nem antônimo do póstumo nenhum; e sou cachoeirense, de Cachoeiro, honradamente — de Cachoeiro de Itapemirim!

Rio, novembro, 1951

Texto extraído do livro "Ai de Ti, Copacabana", Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1960, pág. 197. Disponível em http://www.releituras.com/rubembraga_cairo.asp Acesso em 09 de ago. 2016

Atividade 3 – Reconstrução de sentidos do texto**DEPOIS DA LEITURA**

1. Na crônica “ Nascer no Cairo, ser fêmea do cupim”, o cronista defende uma ideia. Que ideia é essa?
2. Segundo o escritor Carlos Drummond de Andrade, o “ cronista costuma escrever pelo método da conversa fiada, do assunto-puxa-assunto, estabelecendo uma atmosfera de intimidade com o leitor”. Isso acontece na crônica de Rubem Braga? Em caso positivo, de que forma isso se dá?
3. É possível dizer que a crônica de Rubem Braga aborda fatos corriqueiros, que dizem respeito ao dia a dia do cronista? Explique sua resposta.
4. Há um momento no texto em que o cronista dialoga com um leitor específico.
 - a) Em que parágrafo do texto isso se dá?
 - b) Que leitor é esse?
 - c) Por que ele se dirige a esse leitor?
 - d) Nesse parágrafo, o autor diz concordar com uma provável fala desse leitor, mas os parágrafos seguintes revelam que, na verdade, ele não concorda com ela. De que maneira percebemos isso?
 - e) Se o cronista não concorda com esse leitor, por que então ele faz questão de citá-lo?
5. Observe o tom usado no texto e:
 - a) Marque a opção que caracteriza adequadamente esse tom? () Cômico, () Melancólico () Lírico.
 - b) Responda qual é a principal estratégia utilizada pelo autor para imprimir esse tom ao texto?

Atividade 4 - Diferentes tons de crônicas**Pneu furado**

Luís Fernando Veríssimo

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo "Pode deixar". Ele trocava o pneu.

___ Você tem macaco? - perguntou o homem.

___ Não - respondeu a moça.

___ Tudo bem, eu tenho - disse o homem - Você tem estepe?

___ Não - disse a moça.

___ Vamos usar o meu - disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça.

Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando.

Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar.

Dali a pouco chegou o dono do carro.

___ Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado. ___ É. Eu... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.

___ Coisa estranha.

___ É uma compulsão. Sei lá.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. Em *Pai não entende nada*. L&PM, 1991. Disponível em http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2011/04/cronicas-de-humor_10.html, Acesso em: 03 ago. 2016.

Prova Falsa

Stanislaw Ponte Preta
(*Sérgio Porto*)

Quem teve a ideia foi o padrinho da caçula - ele me conta. Trouxe o cachorro de presente e logo a família inteira se apaixonou pelo bicho. Ele até que não é contra isso de se ter um animalzinho em casa, desde que seja obediente e com um mínimo de educação.

___ Mas o cachorro era um chato — desabafou.

Desses cachorrinhos de raça, cheio de nhém-nhém-nhém, que comem comidinha especial, precisam de muitos cuidados, enfim, um chato de galocha. E, como se isto não bastasse, implicava com o dono da casa.

___ Vivia de rabo abanando para todo mundo, mas, quando eu entrava em casa, vinha logo com aquele latido fininho e antipático de cachorro de francesa.

Ainda por cima era puxa-saco. Lembrava certos políticos da oposição, que espinafram o ministro, mas quando estão com o ministro ficam mais por baixo que tapete de porão. Quando cruzavam num corredor ou qualquer outra dependência da casa, o desgraçado rosnava ameaçador, mas quando a patroa estava perto abanava o rabinho, fingindo-se seu amigo.

___ Quando eu reclamava, dizendo que o cachorro era um cínico, minha mulher brigava comigo, dizendo que nunca houve cachorro fingido e eu é que implicava com o "pobrezinho".

Num rápido balanço poderia assinalar: o cachorro comeu oito meias suas, roeu a manga de um paletó de casimira inglesa, rasgou diversos livros, não podia ver um pé de sapato que arrastava para locais incríveis. A vida lá em sua casa estava se tornando insuportável. Estava vendo a hora em que se desquitava por causa daquele bicho cretino. Tentou mandá-lo embora umas vinte vezes e era uma choradeira das crianças e uma espinafração da mulher.

___ Você é um desalmado — disse ela, uma vez.

Venceu a guerra fria com o cachorro graças à má educação do adversário. O cãozinho começou a fazer pipi onde não devia. Várias vezes exemplado, prosseguiu no feio vício. Fez diversas vezes no tapete da sala. Fez duas na boneca da filha maior. Quatro ou cinco vezes fez nos brinquedos da caçula. E tudo culminou com o pipi que fez em cima do vestido novo de sua mulher.

___ Aí mandaram o cachorro embora? — perguntei.

___ Mandaram. Mas eu fiz questão de dá-lo de presente a um amigo que adora cachorros. Ele está levando um vidão em sua nova residência.

___ Ué... mas você não o detestava? Como é que arranjou essa sopa pra ele?

___ Problema da consciência — explicou: — O pipi não era dele.

E suspirou cheio de remorso.

PONTE PRETA, Stanislaw. Em "Garoto Linha Dura", Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1964, pág. 51. Disponível em http://www.releituras.com/spontepreta_prova.asp. Acesso em: 03 ago. 2016.

A PIZZA HOMENAGEADA

*A pizza, símbolo da gastronomia paulistana ganha uma semana inteira de comemorações. De segunda, dia 10 de julho, até domingo, dia 16. Pela programação, todos os estabelecimentos participantes criarão uma pizza única com ótimos ingredientes. Esta nova pizza será 47 vendida durante a semana da programada para o festival pela pizzaria, pelo mesmo preço da pizza de mussarela da casa. **Folha Online***

Entrevistada num programa radiofônico de grande audiência, a pizza declarou-se sumamente gratificada e honrada com a homenagem que lhe é prestada em São Paulo. Evocou sua origem, antiga e humilde, remontando à época em que egípcios e hebreus misturavam farinha de trigo e água para assar em fornos rústicos “pão de Abraão” do qual nasceu o pão árabe.

À época das cruzadas, ou talvez antes, esta prática chegou à atual Itália. Nápoles foi o berço da pizza; ali o termo “picea” passou a designar a fatia da massa em forma de disco, com queijo derretido e outros ingredientes por cima. Tratava-se de alimento barato, vendido por ambulantes. Mas a pizza viveu seu momento de glória no século 19, quando o padeiro Raffaele Espósito foi incumbido pelo rei Humberto I de incluir a pizza num banquete real. Em homenagem à rainha Margherita, Espósito criou a pizza conhecida por este nome e que ostenta as cores da Itália no branco da mussarela, no vermelho do tomate e no verde do manjeriço.

Ao Brasil, a pizza chegou trazida pelos imigrantes italianos. Foi uma história de sucesso: só na Grande São Paulo, são vendidos cerca de 50 milhões de pizzas ao mês.

A que atribuir tal êxito? A pizza tinha uma resposta para isso. Em primeiro lugar mencionou a sabedoria dos ingredientes: a proteína do queijo combinada com os hidratos de carbono da massa. Ou seja: matéria-prima para formar os tecidos do corpo mais energia para mover este mesmo corpo. Depois, a formada própria pizza: redonda, como o Sol, como a Lua, como a Terra. Pouca profundidade? Certo, mas muita superfície, e quando se trata de povo, garantiu a entrevistada, é melhor superfície do que profundidade.

Apesar disso, a pizza não pôde ocultar que tinha ressentimentos em relação à maneira como tem sido tratada no Brasil. Não admite, para começar, que se use a expressão “terminou tudo em pizza”, para designar aquela situação em que políticos envolvidos em escândalos escapam da punição. Pior ainda, acrescentou, já com a voz embargada, foi a “dança da pizza”, com a qual uma deputada federal celebrou a absolvição de um colega acusado de participar no esquema do mensalão. Essas coisas, bradou, tinham de ser levadas adiante, com a exemplar punição de culpados.

Constrangido, o entrevistador colocou o microfone à disposição para eventuais acusações e denúncias. Mas, tendo desabafado, a pizza agora estava em outro ânimo, conciliador, amistoso. Afinal, não valia a pena estragar uma semana de comemorações. “Estamos mesmo terminado em pizza”, pensou o jornalista. Pensou, mas não disse. Em matéria de pizza, tudo o que vale a pena discutir são os sabores e os ingredientes. O resto é conversa. Conversa animada, em torno, a uma enorme e saborosa pizza.

SCLIAR, Moacyr. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1007200606.htm>.

Acesso em: 03 ago. 2016.

Natal

Rubem Braga

É noite de Natal, e estou sozinho na casa de um amigo, que foi para a fazenda. Mais tarde talvez saia. Mas vou me deixando ficar sozinho, numa confortável melancolia, na casa quieta e cômoda. Dou alguns telefonemas, abraço à distância alguns amigos. Essas poucas vozes, de homem e de mulher, que respondem alegremente à minha, são quentes, e me fazem bem, "Feliz Natal, muitas felicidades!"; dizemos essas coisas simples com afetuoso calor; dizemos e creio que sentimos; e como sentimos, merecemos. Feliz Natal!

Desembrulho a garrafa que um amigo teve a lembrança de me mandar ontem; vou lá dentro, abro a geladeira, preparo um uísque, e venho me sentar no jardimzinho, perto das folhagens úmidas. Sinto-me bem, oferecendo-me este copo, na casa silenciosa, nessa noite de rua quieta. Este jardimzinho tem o encanto sábio e agreste da dona da casa que o formou. É um pequeno espaço folhudo e florido de cores, que parece respirar; tem a vida misteriosa das moitas perdidas, um gosto de roça, uma alegria meio caipira de verdes, vermelhos e amarelos.

Penso, sem saudade nem mágoa, no ano que passou. Há nele uma sombra dolorosa; evoco-a neste momento, sozinho, com uma espécie de religiosa emoção. Há também, no fundo da paisagem escura e desarrumada desse ano, uma clara mancha de sol. Bebo silenciosamente a essas imagens da morte e da vida; dentro de mim elas são irmãs. Penso em outras pessoas. Sinto uma grande ternura pelas pessoas; sou um homem sozinho, numa noite quieta, junto de folhagens úmidas, bebendo gravemente em honra de muitas pessoas.

De repente um carro começa a buzinar com força, junto ao meu portão. Talvez seja algum amigo que venha me desejar Feliz Natal ou convidar para ir a algum lugar. Hesito ainda um instante; ninguém pode pensar que eu esteja em casa a esta hora. Mas a buzina é insistente. Levanto-me com certo alvoroço, olho a rua e sorrio: é um caminhão de lixo. Está tão carregado, que nem se pode fechar; tão carregado como se trouxesse todo o lixo do ano que passou, todo o lixo da vida que se vai vivendo. Bonito presente de Natal!

O motorista buzina ainda algumas vezes, olhando uma janela do sobrado vizinho. Lembro-me de ter visto naquela janela uma jovem mulata de vermelho, sempre a cantarolar e espiar a rua. É certamente a ela quem procura o motorista retardatário; mas a janela permanece fechada e escura. Ele movimenta com violência seu grande carro negro e sujo; parte com ruído, estremecendo a rua.

Volto à minha paz, e ao meu uísque. Mas a frustração do lixeiro e a minha também quebraram o encanto solitário da noite de Natal. Fecho a casa e saio devagar; vou humildemente filar uma fatia de presunto e de alegria na casa de uma família amiga.

Texto extraído do livro "A Borboleta Amarela", Editora do Autor - Rio de Janeiro, 1963, pág. 124. Disponível em http://www.releituras.com/rubembraga_natal.asp. Acesso em: 03 ago. 2016.

O POVO

Luís Fernando Veríssimo

Não posso deixar de concordar com tudo o que dizem do povo. É uma posição impopular, eu sei, mas o que fazer? É a hora da verdade. O povo que me perdoe, mas ele merece tudo que se tem dito dele. E muito mais.

As opiniões recentemente emitidas sobre o povo até foram tolerantes. Disseram, por exemplo, que o povo se comporta mal em grenais. Disseram que o povo é corrupto. Por um natural escrúpulo, não quiseram ir mais longe. Pois eu não tenho escrúpulo.

O povo se comporta mal em toda a parte, não apenas no futebol. O povo tem péssimas maneiras. O povo se veste mal. Não raro, cheira mal também. O povo faz xixi e cocô em escala industrial. Se não houvesse povo, não teríamos o problema ecológico. O povo não sabe comer. O povo tem um gosto deplorável. O povo é insensível. O povo é vulgar.

A chamada explosão demográfica é culpa exclusivamente do povo. O povo se reproduz numa proporção verdadeiramente suicida. O povo é promíscuo e sem-vergonha. A superpopulação nos grandes centros se deve ao povo. As lamentáveis favelas que tanto prejudicam nossa paisagem urbana foram inventadas pelo povo, que as mantém contra os preceitos da higiene e da estética.

Responda, sem meias palavras: haveria os problemas de trânsito se não fosse pelo povo? O povo é um estorvo.

É notória a incapacidade política do povo. O povo não sabe votar. Quando vota, invariavelmente vota em candidatos populares que, justamente por agradarem ao povo, não podem ser boa coisa.

O povo é pouco saudável. Há, sabidamente, 95 por cento mais cáries dentárias entre o povo. O índice de morte por má nutrição entre o povo é assustador. O povo não se cuida. Estão sempre sendo atropelados. Isto quando não se matam entre si. O banditismo campeia entre o povo. O povo é ladrão. O povo é viciado. O povo é doido. O povo é imprevisível. O povo é um perigo.

O povo não tem a mínima cultura. Muitos nem sabem ler ou escrever. O povo não viaja, não se interessa por boa música ou literatura, não vai a museus. O povo não gosta de trabalho criativo, prefere empregos ignóbeis e aviltantes. Isto quando trabalha, pois há os que preferem o ócio contemplativo, embaixo de pontes. Se não fosse o povo nossa economia funcionaria como uma máquina. Todo mundo seria mais feliz sem o povo. O povo é deprimente. O povo deveria ser eliminado.

VERÍSSIMO Luís Fernando. Disponível em <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com.br/2010/10/o-povo-luis-fernando-verissimo.html>. Acesso em: 03 ago. 2016.

APÊNDICE D - Atividades do módulo IV

Apresentação da crônica Testemunha Tranquila de Stanislaw Ponte Preta na forma de pausa protocolada.

Apresentação do título e do autor

TESTEMUNHA TRANQUILA

Stanislaw Ponte Preta

- Qual é o assunto do texto que apresenta esse título?
- Vocês sabem o que é testemunha?
- Quem já testemunhou algum fato?
- Já leu algum outro texto desse mesmo autor?
- Sabem qual é o gênero de escrita dele?
- Vamos nos informar sobre o autor e sua obra?

O camarada chegou assim com ar suspeito, olhou pros lados e – como não parecia ter ninguém por perto – forçou a porta do apartamento e entrou. Eu estava parado olhando, para ver no que ia dar aquilo. Na verdade eu estava vendo nitidamente toda a cena e senti que o camarada era um mau-caráter

- Até agora, quem vocês acham que será a testemunha?
- Por que ela estaria tranquila?
- O que ele iria testemunhar?
- Onde está essa testemunha?
- Que pistas no texto permitem fazer essa afirmação?

E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa para que o aparelho não tocasse enquanto ele estivesse ali. Isto – pensei – é porque ele não quer que ninguém note a sua presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.

Mas não era. Se fosse ladrão estaria revistando as gavetas, mexendo em tudo, procurando coisas para levar. O cara – ao contrário – parecia morar perfeitamente no ambiente, pois mesmo na penumbra se orientou muito bem e andou desembaraçado até uma poltrona, onde sentou e ficou quieto:

- Como será que a testemunha consegue saber o que o possível ladrão está fazendo dentro do apartamento?

— Pior que ladrão. Esse cara deve ser um assassino e está esperando alguém chegar para matar – eu tornei a pensar e me lembro (inclusive) que cheguei a suspirar aliviado por não conhecer o homem e – portanto – ser difícil que ele estivesse esperando por mim. Pensamento bobo, de resto, pois eu não tinha nada a ver com aquilo.

- O que será que testemunha vai presenciar?
- Você mudou de ideia a respeito?
- E sobre quem seria a testemunha, você mudou de ideia? Explique.

De repente ele se retesou na cadeira. Passos no corredor. Os passos, ou melhor, a pessoa que dava os passos, parou em frente à porta do apartamento. O detalhe era visível pela réstia de luz, que vinha por baixo da porta.

- Como a testemunha consegue enxergar dentro e fora do apartamento ao mesmo tempo?
- Que situação está para acontecer?
- O que presenciará a testemunha?
- Que pistas no texto te permitem afirmar isso?

Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhou contra a luz. Bonita ou feia? – pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ele acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.

- Algum crime estará prestes a acontecer?
- O que será?
- Por que você levantou essa hipótese?

Agora, em duplas, vocês criarão o desfecho dessa crônica. Depois de criado o final para o texto, formar grupos de quatro alunos para compararem os desfechos produzidos e partilharem com todos os colegas. Depois dos comentários, a professora mostra o slide com o desfecho original:

Os caros leitores perguntarão: — E você? Assistindo àquilo sem tomar uma atitude? — a pergunta é razoável. Eu tomei uma atitude, realmente. Desliguei a televisão, a imagem dos dois desapareceu e eu fui dormir.

- As hipóteses levantadas por você corresponderam ao apresentado no texto?
- Que pistas levaram você a estas hipóteses?

Questões para serem feitas depois da leitura integral do texto

- Vocês consideram que o título do texto “Testemunha tranquila” está adequado? Explique.
- O que vocês acharam do recurso utilizado pelo autor para despistar o leitor a respeito de quem seria a testemunha tranquila? Explique.

Questões para análise

- Agora analise alguns fragmentos da crônica e responda às questões seguintes:

Trecho I

“E foi batata. Entrou no apartamento e olhou em volta. Penumbra total. Caminhou até o telefone e desligou com cuidado, na certa para que o aparelho não tocasse enquanto **ele** estivesse ali. Isto – pensei – é porque **ele** não quer que ninguém note a **sua** presença: logo, só pode ser um ladrão, ou coisa assim.”

- As palavras em destaque se referem a que elemento da crônica?
- Elas poderiam ser substituídas por outras? Quais?
- Alguma outra estratégia foi empregada para retomar esse mesmo referente? Indique-a.

Trecho II

“Som de chave na fechadura e a porta se abriu lentamente e logo a silhueta de uma mulher se desenhou contra a luz. Bonita ou feia? – pensei eu. Pois era uma graça, meus caros. Quando ele acendeu a luz da sala é que eu pude ver. Era boa às pampas. Quando viu o cara na poltrona ainda tentou recuar, mas ele avançou e fechou a porta com um pontapé... e eu ali olhando. Fechou a porta, caminhou em direção à bonitinha e pataco... tacou-lhe a primeira bolacha. Ela estremeceu nos alicerces e pimba... tacou a outra.”

- Nesse trecho, alguns elementos retomam, por referência anafórica, o termo “uma mulher”. Indique-os.

APÊNDICE E - Atividades do módulo V**De volta ao primeiro beijo**

"O primeiro beijo é uma coisa muito falada. Sem dúvida é uma experiência muito marcante, inesquecível. O primeiro beijo é uma maturação, uma descoberta. Ao mesmo tempo, para alguns, ele pode ser um monstro assustador", diz o cineasta Esmir Filho, diretor de "Saliva". O filme conta como Marina, uma garota de 12 anos, é pressionada a dar o seu primeiro beijo no experiente Gustavo. Folhateen.

TINHA ACABADO de ler a matéria sobre o primeiro beijo, no pequeno apartamento em que morava desde que ficara viúvo, anos antes, quando (coincidência impressionante, concluiria depois) o telefone tocou. Era uma mulher, de voz fraca e rouca, que ele de início não identificou: - Aqui fala a Marília -disse a voz. Deus, a Marília! A sua primeira namorada, a garota que ele beijara (o primeiro beijo de sua vida) décadas antes! De imediato recordou a garota simpática, sorridente, com quem passeava de mãos dadas. Nunca mais a vira, ainda que frequentemente a recordasse - e agora, ela lhe ligava. Como que adivinhando o pensamento dele, ela explicou: - Estou no hospital, Sérgio. Com uma doença grave... E queria ver você. Pode ser? - Claro -apressou-se ele a dizer- eu vou aí agora mesmo. Anotou rapidamente o endereço, vestiu o casaco, saiu, tomou um táxi. No caminho foi evocando aquele namoro, que infelizmente não durara muito tempo - o pai dela, militar, havia sido transferido para o Norte, com o que perdido o contato -mas que o marcara profundamente. Nunca a esquecera, ainda que depois tivesse beijado várias outras moças, uma das quais se tornara a sua companheira de toda a vida, mãe de seus três filhos, avó de seus cinco netos. E não a esquecera por causa daquele primeiro beijo, tão desajeitado quanto ardente.

Chegando ao hospital foi direto ao quarto. Bateu; uma moça abriu-lhe a porta, e era igual à Marília: sua filha. Ele entrou e ali estava ela, sua primeira namorada. Quase não a reconheceu. Envelhecida, devastada pela doença, ela mal lembrava a garota sorridente que ele conhecera. Consternado, aproximou-se, sentou-se junto ao leito. A filha disse que os deixaria a sós: precisava falar com o médico.

Olharam-se, Sérgio e Marília, ele com lágrimas correndo pelo rosto. - Você sabe por que chamei você aqui? -perguntou ela, com esforço. - Porque nunca esqueci você, Sérgio. E nunca esqueci o nosso primeiro beijo, lembra? Na porta da minha casa, depois do cinema... - Claro que lembro, Marília. Eu também nunca esqueci você... - Pois eu queria, Sérgio... Eu queria muito... Que você me beijasse de novo. Você sabe, os médicos não me deram muito tempo... E eu queria levar comigo esta recordação...

Ele levantou-se, aproximou-se dela, beijou os lábios fanados. E aí, como por milagre, o tempo voltou atrás e de repente eles eram os juvenzinhos de décadas antes, beijando-se à porta da casa dela. Mas a emoção era demais para ele: pediu desculpas, tinha de ir. A filha, parada à porta do quarto, agradeceu-lhe: você fez um grande bem à minha mãe. E acrescentou, esperançosa: - Acho que ela agora vai melhorar. Não melhorou. Na semana seguinte, Sérgio viu no jornal o convite para o enterro. Mas, ao contrário do que poderia esperar, apenas sorriu. Tinha descoberto que o primeiro beijo dura para sempre. Ou pelo menos assim queria acreditar.

MOACYR SCLIAR escreve, às segundas-feiras, um texto de ficção baseado em notícias publicadas na **Folha** Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2105200704.htm>. Acesso em: 08 ago. 2016.

NOTÍCIAS BIZARRAS

Golpistas pintavam cachorros vira-lata e vendiam os animais como sendo de raça yorkshire pela internet: O valor cobrado era de R\$ 700

Segundo a polícia, uma família do Rio de Janeiro comprou um desses animais, mas dias depois o cão começou a passar mal. O bicho foi levado até o veterinário, que detectou que ele estava com uma alergia provocada pela tinta que havia sido usada para pintar os pelos.

Segundo o especialista, o rabo do cachorro também estava quebrado e as orelhas coladas com fita crepe. A intenção era a de simular a aparência de um cão de raça.

A família registrou a ocorrência e a polícia agora investiga o caso. O anúncio foi retirado da internet.

A Sociedade Protetora dos Animais afirmou que, por dia, aproximadamente 30 cães são abandonados em sua unidade na periferia do Rio de Janeiro.

A entidade disse também que muitos dos abandonos ocorrem pelo fato de os donos descobrirem que o cão não é de raça, assim que ele começa a crescer. Entre os casos registrados pela instituição está o de um mini poodle que foi deixado de lado pela família que o comprou, logo que deixou de ser filhote.

Fonte: Folhapress via Jornal Hoje (Disponível em <https://www.noticiasbizarras.com.br/golpistas-pintam-caes-vira-lata-e-vendem-como-sendo-de-raca/>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Patriarca de família recifense teve ideia de dar nome aos filhos ao ver cartaz em cartório; família diz não se incomodar com as inevitáveis piadas

Em uma manhã de 1974 na grande Recife capital de Pernambuco, o sanfoneiro José Miguel Porfírio, conhecido como seu “Moscou”, grande animador de forrós, estava contente pelo nascimento do terceiro filho, o primeiro do segundo casamento. Tinha a ideia de batizá-lo com um nome diferente, que ninguém tivesse utilizado ainda. Ele entrou no cartório de registro civil, olhou na parede e viu um cartaz escrito “xerox e fotocópias autenticadas”. Decidiu usar as três palavras para nomear o recém-nascido e os filhos que poderiam ter no futuro.

Assim foi batizado o primogênito: Xerox Miguel Porfírio, (hoje com 40 anos). Quatro anos depois, nasceu Autenticada Miguel Porfírio e depois veio ao mundo Fotocópia Miguel Porfírio, de 28 anos. Essa família recifense tem orgulho do nome diferenciado. O patriarca morreu no dia 11 de fevereiro de 2013.

Xerox Miguel Porfírio, este agora, pai de família, resolveu dar sequência ao nome curioso que ostenta. Xerox então, batizou os próprios filhos de **Xerlaine**, **Xequira**, **Xeroline**, **Brucesfelde** e... o adorável, **Carimbo**.

Confira esta reportagem que foi ao ar no **Jornal do SBT** mostrando a sequência que Xerox deu a sua família! (Disponível em <https://www.noticiasbizarras.com.br/conheca-a-familia-recifense-que-tem-orgulho-do-nome-diferenciado/>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Lavar os pratos, jamais! Peladão foi a outro restaurante, pegou dinheiro emprestado, quitou dívida e recuperou suas roupas

Um cliente que não tinha como pagar sua conta deixou suas roupas em um restaurante de Prerov, na República Tcheca, e saiu nu pela rua em busca de dinheiro.

Ele foi flagrado por uma câmara de policiamento, pouco depois de meio-dia desta segunda-feira (25), caminhando tranquilamente, falando pelo celular, apenas com suas meias pretas, para espanto dos moradores. Pelo menos seis deles telefonaram para a polícia denunciando o **homem nu**.

Ele disse à polícia que estava indo a outro restaurante, onde pretendia emprestar algum dinheiro para pagar a conta do primeiro. E ele conseguiu o dinheiro, voltou ao restaurante anterior, pagou a conta e recebeu de volta suas roupas.

A polícia local apenas afirmou que ainda está investigando o caso.

Fonte: disponível em <https://www.noticiasbizarras.com.br/ao-inves-de-lavar-os-pratos-cliente-deixa-roupas-em-restaurante-e-sai-nu/acesso>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Argentino esquece a mulher em loja de conveniência no RS

Um argentino esqueceu a mulher em um posto de gasolina na BR-285, na região de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, na quarta-feira (13) – ele só voltou para buscá-la após ser parado pela Polícia Rodoviária Federal (PRF) e ser avisado do que tinha acontecido.

A confusão começou quando o condutor parou para abastecer e desceu para ir ao banheiro, enquanto a mulher dormia no banco de trás do veículo. Ao retornar, ele pagou e seguiu viagem, sem perceber que a esposa havia ficado na loja de conveniência do posto.

Após rodar mais de 100 km, já em Ijuí, ele foi parado pela PRF, que foi acionada por funcionários do posto. Com a ajuda dos policiais, o argentino conseguiu fazer o retorno para ir buscar a mulher.

Segundo agentes que acompanharam o caso, ele ouviu “poucas e boas” da esposa quando chegou ao posto. Na sequência, o casal, que passou férias no litoral de Santa Catarina, retomou o caminho para a Argentina.

Disponível em: <https://www.noticiasbizarras.com.br/argentino-esquece-a-mulher-em-loja-de-conveniencia-no-rs/>. Acesso em: 08 ago. 2016.