

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Angélica Natalia Ferreira Gonçalves

**Eu, da periferia:
a crônica no processo de formação de identidade no espaço
escolar**

Belo Horizonte
2019

ANGÉLICA NATALIA FERREIRA GONÇALVES

**Eu, da periferia:
a crônica no processo de formação de identidade no espaço
escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Belo Horizonte
2019

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

G635e Gonçalves, Angélica Natalia Ferreira.
Eu, da periferia [manuscrito] : a crônica no processo de
formação de identidade no espaço escolar / Angélica Natalia
Ferreira Gonçalves. – 2019.
181 f., enc. : il., tabs., fots., p&b.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual:
Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 108-112.

Apêndices: f. 113-181.

1. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 2.
Produção de textos – Teses. 3. Letramento - Teses. 4. Gêneros
textuais - Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III.
Título.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

FOLHA DE APROVAÇÃO

Eu, da periferia: a crônica no processo de formação de identidade no espaço escolar

ANGÉLICA NATALIA FERREIRA GONÇALVES

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 21 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG

Prof(a). Luciano Magnoni Tocaia
UFMG

Prof(a). Ana Cecília Cossi Bizon
Unicamp

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2019.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

(Paulo Freire – Pedagogia do oprimido)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar os meus mais sinceros agradecimentos a todos que me apoiaram neste momento da minha vida.

À minha amada mãe, a mulher que mais admiro, por sempre se doar tanto e me incentivar nas horas difíceis e de desânimo;

Ao meu pai, por ser uma fonte de afeto e cuidado nos momentos de fragilidade;

Aos meus irmãos, por compreenderem minhas demandas;

Aos amigos e familiares, pela compreensão neste momento de tanta ausência, por compartilharem conhecimentos comigo e por me proverem tamanho suporte emocional;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Diniz, pela confiança no meu trabalho, pelo respeito e empenho ao me orientar. Obrigada pelas contribuições para meu crescimento acadêmico;

Aos professores Luciano Tocaia e Maralice Neves, que integraram a banca de qualificação, pelas construtivas contribuições para que o projeto apresentado se efetivasse, e à professora Ana Cecília Cossi Bizon, por compor a banca de defesa junto ao professor Luciano Tocaia, contribuindo de maneira ímpar para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao corpo docente do ProfLetras, pelos valorosos conhecimentos compartilhados, em especial à professora Elzimar Costa, quem tanto me doou em suas aulas, proporcionando significativas contribuições à minha formação profissional.

RESUMO

O trabalho com a linguagem em sala de aula comumente significa o estudo das suas estruturas e a produção textual com a única finalidade de “aprender a escrever textos” que serão corrigidos pelo professor, caracterizando o escrever por escrever. Outra situação recorrente é o distanciamento da escola das questões sociais para além de seus muros, que caracteriza um aprendizado descontextualizado da realidade e alienante, fazendo com que os alunos pouco reflitam sobre o que vivenciam. Buscando contribuir para a modificação desse cenário, este trabalho aponta possibilidades de ação, baseado nos estudos da identidade de Moita Lopes (2002, 2003), dos gêneros discursivos e do interacionismo linguístico de Bakhtin (2003), nos estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) e nas ideias de Freire que embasam o letramento crítico (FREIRE, 1987). Dessa forma, por meio da adaptação da proposta de Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012) à realidade de uma turma do 9º ano de uma escola estadual do bairro Palmital, em Santa Luzia (MG), propôs-se um trabalho sistemático com o gênero *crônica*, objetivando que os alunos discutissem a realidade local e se posicionassem criticamente a respeito da sua constituição como sujeitos nesse ambiente; ademais, a publicação dos textos em um jornal local, além da produção de uma revista de crônicas, efetivou a função social do gênero, concretizando o PDG. Como resultado, os alunos, ao longo das oficinas, conseguiram se posicionar criticamente sobre o bairro, como em relação aos tipos de violências que ocorrem nesse espaço, processo que os levou a falarem sobre sua própria constituição identitária. Além disso, uma análise das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) mobilizadas para a produção textual comprovou significativa melhoria nesse domínio pelos alunos, como por exemplo, o desenvolvimento de uma narrativa menos detalhada e que exigisse mais do leitor mobilizar seus conhecimentos de mundo na compreensão textual.

Palavras-chave: Crônica. Processos identitários. Escrita significativa. Letramento. Letramento crítico.

ABSTRACT

Working with language in the classroom usually means studying its structures and textual production for the sole purpose of "learning to write texts" that will be corrected by the teacher, characterizing writing for writing. Another recurrent situation is the school's distance from social issues beyond its walls, which presents a decontextualized and alienating learning of the reality, causing little reflection of the students on what they experience. In order to contribute to the change of this scenery, this work points out possible actions, based on the studies about the identity by Moita Lopes (2002, 2003), discursive genres and Bakhtin's linguistic interactionism (2003), Literacy studies (KLEIMAN, 1995, STREET, 2014) and Freire's ideas that support critical literacy (FREIRE, 1987). Thus, through the adaptation of the proposal of Gender Didactic Project (GUIMARÃES & KERSCH, 2012) to the reality of a 9th grade class from the state school of Palmital neighborhood, in Santa Luzia (MG), a systematic work was proposed with the genre of chronicle, in order to make the students discuss about the local reality and to position themselves critically regarding their formation as subjects in this environment; Moreover, the publication of the texts in a local newspaper, in addition to the production of a journal of chronicles, effected the social function of the genre, concretizing the PDG. As a result, throughout the workshops students were able to position themselves critically about the neighborhood, for instance by relating to the types of violence occurring in that space, which led them to talk about their own identity formation. In addition, an analysis of the language capabilities (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) used for production of texts has shown significant improvement in this domain by pupils, such as for example the development of a less detailed narrative that requires more effort from the reader and use of knowledge about the world to understand the texts.

Keywords: Chronicle. Identity processes. Significant writing. Literacy. Critical writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo didático do gênero crônica	51
Quadro 2: Situação de comunicação	57
Quadro 3: Oficina 1	58
Quadro 4: Oficina 2	63
Quadro 5: Oficina 3	66
Quadro 6: Oficina 4	70
Quadro 7: Oficina 5	72
Quadro 8: Projeto de crônica da pesquisadora	73
Quadro 9: A produção inicial	75
Quadro 10: Oficina 6	77
Quadro 11: Oficina 7	79
Quadro 12: Oficina 8	81
Quadro 13: Oficina 9	82
Quadro 14: Marcelo – Parte da introdução da 1ª escrita	83
Quadro 15: Marcelo – Observações da professora sobre a 1ª escrita	84
Quadro 16: A produção final	85
Quadro 17: Trecho final da 1ª escrita de Clara e Luiza	86
Quadro 18: Julia e Natalia – 1ª escrita	87
Quadro 19: Julia e Natalia – Comentários da professora sobre a 1ª escrita	87
Quadro 20: Julia e Natalia – 2ª escrita	88
Quadro 21: A socialização das produções	88
Quadro 22: Vanessa e Lara – Produção inicial	93
Quadro 23: Vanessa e Lara – Produção final	94
Quadro 24: Vanessa e Lara – Comentários da professora sobre a 1ª escrita	94
Quadro 25: Capacidades de linguagem mobilizadas no texto de acordo com o MDG	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da Sequência Didática.	43
Figura 2: Ilustração Interpretativa do Projeto didático de Gênero.	46
Figura 3: Fotografia da praça principal do Palmital (chamada de Praça da Savassi).....	59
Figura 4: Fotografia da praça do setor 7 – grupo de jovens jogando futebol.....	59
Figura 5: Fotografia do córrego que atravessa o bairro e recebe esgoto e lixo de moradias irregulares.	60
Figura 6: Fotografia do córrego que atravessa o bairro cercado pelo mato.	60
Figura 7: Fotografia de um bueiro obstruído pelo lixo no dia seguinte à feira de domingo. ...	61
Figura 8: Fotografia da fila de espera na estação do MOVE São Benedito.	62
Figura 9: Fotografia de um homem dançando no palco da praça principal em dia de feira....	62
Figura 10: Fotografia ilustrativa para crônica da pesquisadora.....	73
Figura 11: Trecho do texto da aluna Flávia com foto ilustrativa.....	74
Figura 12: Print de reação de aluno em rede social.....	90
Figura 13: Print de reação de aluno em rede social.....	90
Figura 14: Print de reação de aluno em rede social.....	90
Figura 15: Print de reação da comunidade em rede social.....	90
Figura 16: Print de reação da comunidade em rede social.....	91
Figura 17: Print de reação da comunidade em rede social.....	91
Figura 18: Aluna autografando o texto.....	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LC	Letramento Crítico
MDG	Modelo Didático de Gênero
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Letramento
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
JUSTIFICATIVA	16
CAPÍTULO 1 – Quadro teórico	22
1.1. A questão identitária	22
1.2. O termo “periferia”	24
1.3. A argumentação	26
1.4. Gênero e linguagem – uma abordagem bakhtiniana.....	27
1.5. Letramento	32
CAPÍTULO 2 – Contexto da pesquisa	37
2.1. Objetivo geral	38
2.2. Objetivos específicos	38
2.3. Metodologia	39
2.4. O Projeto Didático de Gênero como ferramenta metodológica.....	41
2.5. O Modelo Didático do Gênero Crônica	46
2.6. As oficinas	52
2.7. A geração de registros.....	55
CAPÍTULO 3 – Análise e discussão dos registros	57
3.1. Contextualização da situação de comunicação	57
3.1.1. Oficina 1	58
3.1.2. Oficina 2	63
3.1.3. Oficina 3	66
3.1.4. Oficina 4	70
3.1.5. Oficina 5	72
3.1.6. A produção inicial (PI)	75
3.1.7. Oficina 6	77
3.1.8. Oficina 7	79
3.1.9. Oficina 8	81
3.1.10. Oficina 9	82
3.1.11. A produção final (PF)	84

3.1.12. A socialização das produções	88
3.2. Análise das capacidades de linguagem mobilizadas entre PI e PF	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
Despedidas.....	107
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	113
APÊNDICE A – Rosa - DUDH artigo 05	113
APÊNDICE B – Natalia e Julia – DUDH artigo 22.....	114
APÊNDICE C – Bruna, Murilo e Iuri – DUDH artigo 25	115
APÊNDICE D – MDG da aluna Flavia	116
APÊNDICE E – Quadro de revisão do texto das alunas Vanessa e Lara	117
APÊNDICE F– Revista com as produções dos alunos	118
APÊNDICE G – Vanessa e Lara – Produção inicial.....	119
APÊNDICE H – Vanessa e Lara – Produção final	120
APÊNDICE I - Carta de Anuência.....	121
APÊNDICE J - TCLE	122
APÊNDICE K – TALE.....	123
APÊNDICE L – Parecer do COEP	124
APÊNDICE M – Caderno de atividades	129

INTRODUÇÃO

As inquietações para a realização deste trabalho surgiram em minha prática docente em uma escola pública de Santa Luzia – MG, após constatar dificuldades expressivas de meus alunos em relação à produção escrita.

Concluí minha graduação em Letras – Português (Licenciatura) em 2015. Durante meu percurso acadêmico, tive algumas oportunidades de contato com o ensino público e privado por meio de projetos de extensão e de estágios proporcionados pela universidade. Uma dessas oportunidades surgiu por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ¹, que “visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (BRASIL, 2008) ². Para tanto, o programa propõe que alunos da graduação acompanhem aulas na Educação Básica e discutam projetos de intervenção pedagógica, antecipando o contato dos discentes com a sala de aula. Essa etapa de formação foi fundamental para minha percepção sobre a situação atual do ensino e sobre as dificuldades a serem enfrentadas.

Dentre os principais problemas que percebi ao longo de um ano de acompanhamento, sobressaíram-se a ausência de um plano de ensino dos conteúdos – o que os tornava pouco contextualizados, confusos e muitas vezes entediantes para os alunos – e a pouca efetividade das atividades propostas, predominantemente de fazer operacional da língua. Percebi, na professora da disciplina, certa resignação quanto aos poucos resultados obtidos e um desinteresse de grande parte da turma em relação aos conteúdos trabalhados, mas muito ânimo do grupo diante dos projetos desenvolvidos pelo programa e empenho na sua concretização. Um desses projetos foi o “Profissões Invisíveis”, idealizado a partir da leitura do conto *Confissões do acendedor de candeeiros*, do livro *E se amanhã o medo*, do escritor angolano ONJACK. O objetivo do projeto era discutir profissões que estavam desaparecendo em função das novas tecnologias, no entanto, ele tomou proporções maiores a partir da exibição, para a turma, do documentário *Lixo Extraordinário*, de Vik Muniz. Os alunos entrevistaram profissionais considerados invisíveis e expandiram esse trabalho para as pessoas invisíveis da cidade, culminando em entrevistas e produção de documentários com

¹ Projeto orientado pela Prof.^a Dra. Míria Gomes de Oliveira (FaE/UFMG) durante o ano de 2013, com auxílio financeiro da Capes.

² Fundação CAPES – Ministério da Educação. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 29 out. 2018.

moradores de rua. Isso já me sinalizava a necessidade de romper com as práticas tradicionais existentes no espaço escolar, ainda muito semelhantes àquelas em que fui inserida durante meu próprio ensino básico em escola da rede pública de ensino.

Ao tornar-me professora de língua portuguesa, pude constatar diversos desafios para ressignificar essas práticas, a começar pelo conteúdo programático anual. Assumi as aulas de outra professora, no último bimestre letivo, e não sabia como continuá-las a partir do ponto em que ela parou. A supervisora escolar, então, me apresentou aos Conteúdos Básicos Comuns (doravante CBC) de língua portuguesa, documento que institui “os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano” (MINAS GERAIS, 2005 - Apresentação) em Minas Gerais. Todavia, eu não sabia como “transformar” os CBC’s em aulas efetivamente. Ao analisar todas aquelas habilidades e conhecimentos solicitados, me questionava como a gramática fazia parte disso, como os conteúdos planejados pela outra professora eram materializados a partir daquele documento.

No ano seguinte essa situação não foi melhor. Dessa vez seria eu a fazer o planejamento anual, entretanto ainda com mais dúvidas do que certezas sobre como se dava esse processo. Recorri a colegas de área, mas ainda não me sentia confiante com planejamentos que não eram meus e, muitas vezes, com um modo de trabalho que eu não pretendia adotar. Eu não compreendia como pôr em prática todo aquele conhecimento acadêmico adquirido na graduação. Percebi, então, que o processo de formação acadêmica do professor apresenta falhas na transposição da teoria à prática: embora na universidade, frequentemente, sejam feitas críticas às práticas pedagógicas vigentes, faltam, a meu ver, propostas efetivas de transformação. Assim, julgo que obtive limitado suporte da universidade para estruturar essas novas práticas em meu trabalho, a exemplo da dificuldade encontrada para relacionar a proposta dos documentos oficiais ao exercício da escrita em sala de aula, considerando também a realidade do aluno.

Nesse cenário, notei uma forte desmotivação por parte dos estudantes em relação ao aprendizado da língua materna, sobretudo em relação às atividades de produção escrita. Também me preocupava a desorganização de ideias nos textos que redigiam. A ausência de uma concepção de linguagem como interação, que torne a comunicação por textos significativa para o aluno, tende a tornar seu ensino fragmentado e pouco lógico, dificultando a percepção do trabalho efetivado com a língua e sua finalidade.

A escola é o principal agente na mudança desse quadro, mas, frequentemente, não dispõe de recursos pedagógicos que estejam em harmonia com as aspirações da nova geração de estudantes, integrada às novas tecnologias, o que dificulta uma aproximação dos professores a esse público e diminui o interesse dos alunos pelas propostas escolares. Tenho presenciado, em sala de aula, reflexos da ausência de trabalho com a produção textual, como alunos que têm dificuldade em organizar suas ideias e em posicionar-se diante de determinados assuntos, bem como em compreender o que leem, o que culmina em textos pouco claros, pouco informativos, pouco autorais e pouco críticos.

Além da estruturação textual, muito me preocupa a formação social desses indivíduos. A falta de integração entre os saberes escolares e as necessidades dos alunos torna o ensino pouco produtivo para a sociedade. Na contramão desse processo, esta pesquisa procura contribuir para a formação crítica dos alunos, sensibilizando-os para problemas sociais que os atingem em maior ou menor grau, a fim de que eles compreendam melhor como as desigualdades sociais constituem a realidade em que vivem e consigam transmitir suas percepções consistentemente pela escrita.

Dessa forma, baseada nas pesquisas de Moita Lopes (2002, 2003) sobre a formação da identidade no espaço escolar, nos estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014) e nos estudos de Freire (1987) que embasam o Letramento Crítico pretendo apresentar uma proposta de trabalho no intuito de efetivar uma mudança nesse quadro pouco satisfatório da formação crítica de meus alunos. Ademais, apoiada pelos estudos de Bakhtin (2003) sobre gêneros do discurso e na proposta de ensino de Guimarães e Kersh (2012, 2014, 2015) por meio do Projeto Didático de Gênero, pretendo efetivar essa discussão mediante o ensino de crônicas (COUTINHO, 1986). Entendo, assim, que é necessário conhecer e ampliar o conhecimento dos discentes, dando instrumentos para que eles possam compreender criticamente sua realidade social e, se o desejarem, procurar meios para modificá-la.

JUSTIFICATIVA

O ensino tem sido alvo de muitas discussões e críticas a respeito de sua eficiência na formação de cidadãos. De fato, temos diplomado, ao fim do ensino básico, quantidade significativa de indivíduos que são analfabetos funcionais³, ou seja, aqueles que, embora

³ O Instituto Paulo Montenegro (2015) aponta 27% da população brasileira como analfabeta funcional no Indicador de Analfabetismo Funcional (Inaf). Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

alfabetizados, não decodificam o que leem em muitas situações, sendo incapazes de interpretar textos e de fazer operações matemáticas simples.

Analisar criticamente a realidade em que se vive e agir em prol de sua mudança quando necessário são atitudes indispensáveis à sociedade e que demandam autonomia de pensamento, muitas vezes engessada por nossas instituições escolares. Todavia, o ensino tradicional de língua portuguesa – há décadas baseado, frequentemente, na análise linguística e gramatical fora do contexto de interpretação e produção textual – tende a contribuir para a manutenção do *status quo*. Já há algum tempo, linguistas e linguistas aplicados criticam semelhante ensino. Antunes (2003), por exemplo, mostra como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e exames vestibulares de algumas universidades têm adotado a concepção de língua como interação e estão abandonando sua antiga concepção de atividade puramente metalinguística.

O desafio de conectar professores egressos da academia a essas novas concepções justifica, em parte, essa dificuldade em fazer com que as antigas práticas sejam modificadas e dificulta ainda mais a formação de um indivíduo que circule com autonomia por diferentes práticas letradas, visto que esse desenvolvimento demanda, muitas vezes, a mediação profissional para que o aprendiz seja capaz de organizar e usar, de forma produtiva, informações recebidas de maneira tão fragmentada. A autora aponta defasagens no processo de ensino no que se refere ao desenvolvimento de algumas capacidades em língua portuguesa. No tocante à escrita especificamente, ela destaca problemas como: o trabalho com a escrita mecânica e pouco reflexiva; a escrita artificial, sem finalidade, em oposição às práticas de letramento não-escolares; o foco em atividades metalinguísticas pouco relevantes para o uso social e, por fim, a extrema preocupação com a forma em detrimento do conteúdo.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nesse âmbito, ao apresentar os eixos norteadores do ensino, defende que “o **texto** é o centro das **práticas de linguagem** e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa” (BRASIL, 2015, p. 63) [negrito do texto]. Apesar de descrever os eixos norteadores de ensino isoladamente, ressalva-se, no documento, que “eles estão intimamente ligados” e que “as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da **continuidade** das aprendizagens e da **integração** dos eixos organizadores e suas unidades temáticas e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização” (*ibidem*, p. 65) [negrito do texto]. Tais trechos apontam para certa harmonia entre a BNCC e o que propõem as discussões atuais sobre o ensino de língua materna.

Os documentos oficiais que direcionam o ensino de língua portuguesa no país igualmente têm enfatizado a necessidade de formação crítica dos alunos como parte da construção da cidadania há muitos anos. Os PCNs – que norteiam o ensino desde a década de 90 –, por exemplo, apontam, como objetivos do Ensino Fundamental, que os estudantes sejam capazes de:

- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1997, p. 69)

Seguindo a mesma linha, a BNCC sinaliza, como habilidades a serem desenvolvidas também no Ensino Fundamental, a produção de textos que evidenciem posicionamento crítico, bem como o reconhecimento do texto como espaço de veiculação de ideologias e valores (BRASIL, 2017, p. 66). Mais do que levar os alunos a lerem e a produzirem textos, então, a escola deve propiciar ferramentas para que o aluno tenha uma formação crítica individual, em que ele possa se ver como sujeito dentro do corpo social, posicionando-se e formando sua identidade social. Essa obrigação advém do fato de esse espaço frequentemente ser, conforme nos lembra Moita Lopes (2002), o primeiro onde ele se expõe à diferença e entra em conflito com os valores construídos em sua família, compreendendo-se como indivíduo dentro da heterogeneidade do mundo.

Isso remonta à justificativa da delimitação do tema deste projeto. Em meu percurso acadêmico, participei ativamente de movimentos estudantil, negro e feminista, o que me trouxe uma percepção maior sobre minhas construções identitárias, despertando minha consciência quanto às minhas ações e à minha realidade social, muito semelhante a dos meus alunos. Dessa forma, tornei-me mais crítica quanto às circunstâncias ao meu redor, principalmente as da comunidade em que moro, como também ativa sobre ela, ao criar um senso de dever social em relação ao bem-estar coletivo.

Assim, como professora nos anos de 2015 e 2016, era uma preocupação constante que os alunos se percebessem como sujeitos políticos e que se posicionassem criticamente sobre

sua realidade, sendo capazes de modificar seu contexto microestrutural, ou seja, em âmbito local ou privado. Os discursos pouco fundamentados e diversas vezes preconceituosos sobre moradores de periferia, negros e LGBTs são recorrentes entre discentes. A naturalização e a reprodução de violências sofridas por essas pessoas também são preocupantes, visto que demonstram pouca reflexão sobre essas práticas, o que contribui para a sua manutenção. Dessa forma, em 2016, desenvolvi, em sala de aula, uma atividade que pretendia avaliar e ampliar nos alunos a capacidade de analisar e discutir problemas atuais. O exercício consistia em defender, por escrito, um ponto de vista, diferenciando fato de opinião pessoal, após os alunos serem expostos a diferentes ideias sobre um mesmo assunto. O trabalho objetivava contribuir para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, principalmente sobre temas relacionados às suas vivências sociais.

Ao fim desse processo, os alunos conseguiam apresentar alguns fatos, mas de forma bastante superficial, repetitiva, sem foco ou desenvolvimento da ideia, o que deixou os textos topicalizados, com falhas consideráveis na progressão temática, e, muitas vezes, incompreensíveis. Possivelmente, a metodologia que utilizei contribuiu para esse fato, considerando que os alunos não foram devidamente introduzidos ao texto argumentativo: o trabalho resumira-se a discutir o que era fato e o que era opinião de forma coletiva e a apresentar amostras de notícias menos ou mais objetivas. Após tais atividades, solicitei que os estudantes escrevessem sobre um determinado tema fazendo uso de argumentos consistentes, usando dados que comprovassem suas afirmações, sem que houvesse nenhuma outra orientação, delimitação ou trabalho mais aprofundado sobre um gênero.

Além disso, não foi estabelecida finalidade social para o trabalho, o que talvez explique, em partes, o baixo número de alunos engajados nas produções. Apesar desses problemas na condução da proposta pedagógica, essa experiência, assim como outras, sinalizou para mim o pouco preparo dos meus alunos para assumirem consistentemente posicionamentos críticos e a necessidade de um exercício mais aprofundado com gêneros argumentativos escritos, por vezes tão negligenciados.

É importante ressaltar que os alunos que realizaram o trabalho pertenciam ao grupo geralmente dedicado às atividades escolares e de famílias atuantes nesse espaço. Não fizeram as atividades muitos estudantes, parte deles integrante do chamado quadro de “fracasso escolar”. Considero que a didática adotada pode ser um dos motivos na base desse desinteresse de tantos estudantes, uma vez que é a escola ainda muito presa aos moldes de ensino do século XIX, que, muitas vezes, vê o aluno como receptáculo vazio a ser preenchido

pelo professor (FREIRE, 1987), sem considerar sua bagagem cultural ou suas necessidades na construção da aprendizagem. Em Kleiman (2005), por exemplo, um jovem com o ensino médio completo afirma que, embora não gostasse de ler, passou a ler bastante para escrever de forma consistente sobre política em um grupo juvenil do bairro. Apesar de o jovem não atribuir esse desinteresse aos moldes do ensino de língua portuguesa, sua prática e seu discurso convergem para o já diagnosticado problema da educação. Antunes (2003) também aponta a persistência dessas práticas como uma das causas do insucesso escolar: o aluno constata que “não sabe português”, e, quando as deficiências linguísticas refletem no aprendizado das outras disciplinas, ocorre a evasão escolar. Cabe à escola oferecer condições para que todos tenham o direito a aprender e, principalmente, aprender o que é fundamental para sua cidadania. Isso implica um ensino significativo do português, pautado no seu uso, e não na sua estrutura exclusivamente.

Assim, percebendo essa dificuldade de formação de escritores críticos, com a qual terei de lidar pelos próximos anos de docência, tornei a escrita meu objeto de pesquisa e aprimoramento, com o qual pretendo melhorar minha prática e trazer significativa contribuição para meus alunos.

A escolha do processo argumentativo justifica-se como uma tentativa de que os alunos problematizem sua realidade, a sociedade em que vivem e possam perfazer seus próprios caminhos, já que o processo de desenvolvimento desse tipo textual pode contribuir não só para o desenvolvimento acadêmico, mas também pessoal do aprendiz, que tem de lidar com todo seu conhecimento em relação a determinado assunto para a construção da informatividade de seus textos.

Para tanto, assumo a visão de letramento como uma prática social, que concebe a escrita como meio para se atingir determinados objetivos (KLEIMAN, 1995). Essa visão social sobre a escrita amplia a limitada concepção dicotômica entre alfabetizados e não-alfabetizados, mostrando que escrever demanda mais que o conhecimento do código linguístico, mas também a ação sobre esse código, por meio da mobilização de conhecimentos de mundo em favor da comunicação, o que afeta não somente os processos cognitivos, mas também os sociais. A crônica, nesse cenário, se insere como gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) escolhido para que essa escrita significativa se materialize para os alunos, trabalhada de modo sistemático nas atividades propostas.

Para melhor compreensão desse processo, este trabalho se estrutura em três capítulos, além desta introdução e da conclusão. No capítulo 1, apresento a base teórica que possibilitou

o seu desenvolvimento, primeiramente fundamentando a questão identitária para, em seguida, fundamentar o trabalho com a escrita por meio de gêneros. No capítulo 2, relato a metodologia desta pesquisa, pautada no Projeto Didático do gênero *crônica*. Neste capítulo relato a construção do caderno de atividades, o modo como se deu a geração de dados e os seus objetivos. Por fim, no capítulo 3, analiso os registros que foram gerados. Nele, narro a realização das oficinas em sala, pontos positivos e negativos observados no seu desenvolvimento, alguns resultados preliminares e analiso comparativamente a produção inicial e final de um dos textos dos alunos. Encerro este constructo pelas considerações finais, quando teço observações sobre o processo aqui desenvolvido e sobre as possibilidades de um novo ensino de língua portuguesa.

CAPÍTULO 1

Quadro teórico

Este capítulo tem por objetivo apresentar o campo teórico sobre o qual se alicerça esta pesquisa. Primeiro nos atentaremos ao seu contexto de partida, as identidades dos moradores de periferias, moldadas principalmente no âmbito do discurso, conforme Moita Lopes (2002, 2003), e formadas a partir de hierarquias territoriais, conforme Carlos (2007). Em seguida, apresentaremos a lógica argumentativa de Plantin (2008). A terceira seção discorre sobre estudos do gênero e da linguagem propostos em Bakhtin (2003). Por fim, a última seção versa sobre os estudos do Letramento desenvolvidos por Street (2014), Freire (1987) e Kleiman (1995) e do letramento crítico proposto por Mattos e Valério (2010).

1.1. A questão identitária

O dicionário Aurélio apresenta a seguinte entrada para o termo Identidade: “*Sf* 2. Conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc” (FERREIRA, 1998, p. 349). Percebe-se que seu uso ocorre de modo a denominar características visíveis e possíveis de serem determinadas externamente, limitando seu referente àquilo que é possível depreender dele. No entanto, a identidade é mais abrangente em sua acepção: não se resume ao que é material ou estabelecido, mas abrange aquilo que é construído de acordo com o meio social, portanto flexível e intangível.

Com efeito, um indivíduo não possui uma, mas várias, identidades, formando o que Moita Lopes vem a denominar “Identidade Fragmentada” (MOITA LOPES, 2002), visto que as identidades sociais envolvem a identidade de gênero, de classe, de orientação sexual, dentre tantas outras coexistentes no indivíduo. Deste modo, o autor defende que a identidade é antes um processo socioconstruído do que um conjunto de elementos preestabelecidos.

A linguagem tem um papel decisivo nos processos de construção identitária. Ainda conforme o autor, o discurso, por ter natureza social, depende de processos interativos que demandam, a todo o momento, que seus participantes construam significados, reformulem ideias, retomando suas vivências sociais, culturais e históricas, em favor da construção do significado. O sujeito, ao posicionar-se diante de determinada questão, mobiliza sua formação

em sua construção, sinalizando-nos como nossas vivências nos desvendam no discurso. A constituição do nosso discurso revela, assim, nossa própria constituição no mundo. Moita Lopes também salienta o caráter inacabado da identidade ao defender que, por ser constituída no discurso, é circunstancial e dependente “dos significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso” (*ibidem*, p. 34).

Essa constatação é importante para que, em outro âmbito, possamos perceber e criticar como essa construção identitária no discurso serve a interesses hierárquicos naturalizados nas relações sociais. Por não serem propriedade do indivíduo, as identidades são “construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante” (KITZINGER, 1989 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 35), o que o autor problematiza por ser fator condicionante da identidade das camadas mais pobres às determinações das mais abastadas. Sendo assim, podemos determinar que o poder pode ser exercido por meio do discurso, e, neste caso, a resistência por esse meio é fundamental (mas não exclusivamente) para retirar o indivíduo de uma posição marginal preestabelecida (*ibidem*, p. 36), ao reverter “práticas discursivas que nos posicionam assimetricamente nos embates discursivos em que agimos” (MOITA LOPES, 2003, p. 26).

Coerentemente com esse quadro, minha experiência indica um expressivo número de alunos que parecem assumir acriticamente certas identidades, como se fossem as únicas possíveis na conjuntura social em que vivem. Por exemplo, os discursos de insucesso social são comumente reproduzidos nesse meio escolar, afetando a condição de sujeito no mundo e a sua relação com o outro, suas perspectivas e conseqüentemente o modo como conduzem sua educação formal. Ainda, Moita Lopes (*ibidem*) aponta que uma possível causa para esse problema é a concepção de que identidades são fixas; logo, se não há a percepção de que os participantes da interação não são identificados por uma característica específica individual ou social, mas pela maneira como se posicionam no discurso, não se cria um discurso de resistência aos discursos preestabelecidos no poder. Além disso, não se questiona a quem o *status quo* social beneficia, o que contribui para sua manutenção.

Essa falta de objeção ao que está posto socialmente leva à crença de que nossos traços culturais são naturais, e não historicamente construídos. Trata-se de “uma tentativa deliberada ou quase-deliberada daqueles no exercício do poder de usar o discurso da normalização de modo a fazer com que a ordem do mundo pareça ser um fato da natureza” (LINDE, 1993 *apud* MOITA LOPES, 2002, p. 151), uma crença tão enraizada na nossa cultura que “é difícil vê-la como crença”.

É papel da escola dar condições para que esses alunos consigam compreender essas imposições identitárias e posicionar-se contra o discurso hegemônico em favor de uma possível mudança social. Para isso, as aulas de língua portuguesa devem perder seu foco na pura análise gramatical em favor do trabalho com os textos discursivos contextualizados. Compreender a constituição do discurso é o primeiro passo para posicionar-se em relação a outros, principalmente àqueles discursos que usualmente não sofrem resistência por terem sido naturalizados, o que será aprofundado na próxima seção, acerca dos discursos sobre a periferia.

1.2. O termo “periferia”

Nesse contexto em que os discursos são capazes de materializar identidades sociais, não assumimos aqui uma posição despreziosa em relação à ideia de periferia. Ao se falar em periferia, a concepção comumente estabelecida se relaciona à questão espacial, mais precisamente ao seu isolamento em relação a uma metrópole – produto da hierarquização espacial e da estratificação social – e a questões infraestruturais, devido ao abandono do poder público, gerando, enquanto consequência, a segregação de uma grande parcela da sociedade.

O território periférico não será abordado aqui somente no seu aspecto funcional, mas como espaço que estabelece relações com os sujeitos que nele transitam e que participa da construção de seus processos identitários, em vista do fato de que

a espacialidade não se define em si, independente de um conteúdo real, o espaço é um produto do trabalho humano, logo, histórico e social, e por isso mesmo, é uma vertente analítica a partir da qual se pode fazer a leitura do conjunto da sociedade (CARLOS, 2007, p. 27).

Para a autora, a análise do lugar demanda uma construção que envolve relações sociais, realizadas no plano do vivido e responsáveis pelos sentidos e significados construídos pela história e constituintes da identidade do homem. A natureza social dos processos identitários manteria vínculos, então, com esse lugar de pertencimento por onde esse homem circula, logo, é preciso pensar a periferia sob a ótica da apropriação de territórios, que não estabelece um valor comercial sobre eles, mas sim simbólico, em relação ao uso que se faz do espaço e às vivências que nele ocorrem (HAESBAERT, 2007).

No entanto, para além dos significados que seus ocupantes imprimem a esse território, é relevante pensar a periferia como lugar simbólico também para quem a vê de fora. Devido à relação que mantêm com esse espaço, seus moradores comumente são posicionados discursivamente com determinadas identidades fixas, como a de criminoso, má índole, mal-educado, ignorante, desqualificado, entre outras tantas depreciações possíveis, revelando que a ideia de periferia ultrapassa barreiras espaciais, apesar de não negá-las como componente desse cenário. Para Carlos (2007), a questão espacial contribui para o problema, por explicitar a divisão territorial e social do trabalho, que hierarquiza determinadas conjunturas – “cada lugar com sua posição e atributos sociais, econômicos, culturais, físicos” (2007, p. 32) – produzindo diferentes valorações nesse âmbito.

É preciso examinar os discursos que são construídos *na* e *sobre* a periferia. A escola, como agente social, possui papel fundamental nesse quadro. Para Kleiman (1998), o ensino e a aprendizagem permitem, por meio das interações, modificar as interpretações socioculturais existentes, mediante o empoderamento dos alunos para esse fim. Segundo a autora, um trabalho nesse sentido possibilitaria

o desenvolvimento linguístico-discursivo que levaria à aprendizagem de estratégias discursivas que ajudariam os alunos a subverter eficientemente os significados sociais implícitos que constantemente atentam contra uma *auto-imagem* positiva (KLEIMAN, 1998, p. 282)

Nessa conjuntura, os discentes seriam competentes em se proteger e em manter atitude responsiva aos discursos estereotipados que os cercam. A essa concepção relaciona-se a proposta de Moita Lopes (2006) de construir conhecimento, no campo da Linguística Aplicada INdisciplinar, juntamente às “vozes do sul”, os grupos marginalizados que promoveriam sua emancipação social mediante a projeção de suas perspectivas e vozes dentro dos saberes acadêmicos, produzindo uma Linguística Aplicada responsiva à vida social (MOITA LOPES, 2006, p. 97). Dessa forma, o conhecimento não seria mais exclusividade daqueles que estão posicionados hierárquica e espacialmente como seus detentores – os pesquisadores –, mas seria promovido também por aqueles de quem se fala, sobre quem se estuda, de dentro das universidades, que seriam convidados a protagonizar a construção dos saberes e a desconstrução dos discursos hegemônicos sobre si.

Essas seriam, então, as pessoas mais aptas a reverterem e ressignificarem os discursos que posicionam identidades na periferia, como será proposto por este trabalho, em que os alunos puderam, por meio de seus textos, expor suas concepções sobre esse espaço em que

vivem, trazendo à tona discursos frequentemente silenciados. Isso faz com que eles abandonem a posição passiva de objeto de pesquisa para ativamente produzirem conhecimento sobre essa dada realidade. Por conseguinte, o exercício da argumentação é um recurso importante para o nosso trabalho, como veremos a seguir.

1.3. A argumentação

A capacidade argumentativa de relacionar fatos, dados, situações a favor da defesa de uma tese e em busca da aprovação de um interlocutor é necessária em diversas esferas sociais. Defender um ponto de vista é uma prática cotidiana, todavia, as capacidades mobilizadas para essa prática não são triviais. Plantin elucida que necessitamos da argumentação quando “as crenças, hipóteses e leis são instáveis, insuficientes ou de má qualidade e submetidas a um princípio contínuo de revisão” (2008, p. 89). Assim, ao estabelecermos a interação mediada pela argumentação, estamos em busca do produto final constituído pelo argumento: a prova (*ibidem*, p. 98). A prova exata, formalizada, apresentada nos cálculos, por exemplo, é geralmente tomada como a ideal, no entanto, outras operações como “definir, observar, descrever, experimentar, calcular, esquematizar, prever...” (*ibidem*, p. 104) têm sido tomadas pela prática científica como legítimas nesse sentido.

As provas, segundo o autor, pressupõem, em comum, um questionamento sobre uma tese a ser averiguada; uma linguagem que medie os recursos linguísticos utilizados em sua constituição; uma inferência em relação a essa afirmação, comprovada indiretamente pelo levantamento de dados; uma referência externa ao discurso que o valide como proposição; uma intenção por parte do autor, sem a qual não é possível estabelecer uma finalidade ao discurso e, por fim, instituições que constituem autoridades no argumento. Percebe-se que não há, entre as possibilidades levantadas, a perspectiva do argumento ligado às emoções, comumente refutado por nós professores no ambiente escolar. Toulmin (1958), na elaboração de seu famoso modelo contratual da argumentação, também prioriza a argumentação racional em detrimento das “paixões”, que podem interferir na validade do argumento. Para Plantin, porém, a tentativa de deslegitimar o argumento emocional é, na verdade, uma tentativa de deslegitimar seu proponente, estigmatizando um grupo, quando, de fato, argumentos baseados na prova e que tentam suscitar emoção no público são reais e não necessariamente bons (PLANTIN, 2008). Ainda conforme o autor, os cuidados necessários aos argumentos que têm por base os afetos dizem respeito à empatia, que geram sua fusão com o objeto, e à

transformação das emoções presentes unicamente em um objeto de análise, retirando dela sua complexidade, sendo necessário, portanto, encontrar um equilíbrio entre os dois extremos.

De nossa parte, gostaríamos de frisar que a sociologia se destaca ao apontar problemáticas sociais mediante a observação e a descrição de eventos sistêmicos que afetam o corpo social, e, comumente, apesar de usar de métodos constituídos oficialmente como prova, percebe-se uma relutância social em aceitar suas proposições como tal, rebaixando-a ao caráter de apelo emocional. Talvez seja este um dos maiores desafios do professor ao abordar a argumentação social em sala: fazer com que os alunos não eliminem suas vivências do processo argumentativo, mas que também não o reduzam a elas, encontrando o equilíbrio que o levará à prova.

A argumentação surge da pressuposição de dúvida por parte do interlocutor, que resiste em aceitar uma tese, obrigando o propositor a “desenvolver um discurso de justificativa” (PLANTIN, 2008, p. 64). Isso gera uma interação entre os pares, que devem tanto propor as motivações de discordância, baseadas nas primeiras assertivas apresentadas, quanto refutar essas motivações, trazendo o discurso de prova. Esse é um processo trabalhoso para os locutores, como afirma o autor, que somente se engajam nele pressionados pela resistência do outro à sua opinião.

Assim, a escolha pelo processo argumentativo justifica-se na medida em que demanda do proponente capacidades discursivas necessárias à sua formação intelectual – selecionar e organizar ideias, desenvolvê-las de maneira coerente, fundamentá-las – e social – ouvir (ou ler) e interpretar, contrapor-se ao que foi posto coerentemente, respeitar, dialogar. Esse processo exige esforço individual em ser justo e coerente no discurso, indispensável para ambientes heterogêneos como os vividos tanto nas instituições de ensino quanto em outros ambientes.

É preciso também materializar os argumentos em gêneros adequados ao contexto de interação em que eles são produzidos, considerando interlocutores e linguagem mais adequada, para isso, Bakhtin nos ilumina com seus estudos sobre gênero e linguagem, sobre os quais nos debruçaremos a partir daqui.

1.4. Gênero e linguagem – uma abordagem bakhtiniana

É importante para este trabalho esclarecer nossa concepção de *língua e linguagem*, visto que isso influencia diretamente as práticas pedagógicas, da seleção e produção de

material pedagógico à maneira como se conduz as aulas e avaliam-se os alunos. Visto que este trabalho objetiva aferir os discursos produzidos pelos alunos por meio de uma produção textual, a necessidade desse esclarecimento se acentua, pois, a depender da concepção de língua e linguagem adotada, resultados diferentes podem ser obtidos. Além disso, o trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) se mostrou importante para o quadro dessa pesquisa.

Baseada em Koch (2003) e Geraldi (2003), apresento três concepções de língua que permeiam os estudos do texto: (1) língua como representação do pensamento, em que o texto é apenas um produto de uma representação mental; (2) língua como um instrumento de comunicação, pelo qual um emissor envia um código que é decifrado pelo receptor; (3) língua como lugar de interação, em que os indivíduos praticam a comunicação e estabelecem vínculos que são correspondidos.

Na primeira concepção, o leitor é visto como alguém passivo, que capta uma mensagem – lógica – do autor do texto e suas intenções comunicativas. Nessa perspectiva, o texto é um produto finalizado e não relacionado ao âmbito social em que se situa, e aprender uma língua equivaleria a aprender sua gramática. Na segunda concepção, a língua é vista meramente como um instrumento de comunicação, novamente desvinculado do contexto sócio-histórico de produção. O conhecimento necessário ao leitor se resume à decodificação do texto, o qual também é considerado como acabado, e o ensino visa ao desenvolvimento de habilidades de interpretação e comunicação. Já a concepção interacional de língua considera o texto como espaço de interação entre os interlocutores. Nesse caso, o leitor não é visto como alguém passivo, que tem apenas de tentar compreender o que o autor quis dizer, mas como alguém que imprime sentidos ao texto, e que, por meio do seu próprio repertório sociocultural preenche lacunas textuais, faz inferências, relações.

Adotamos, neste trabalho, esta última concepção, enfatizando, a partir de Bakhtin (2003), o funcionamento dialógico da língua(gem). Para o autor (*ibidem*, p. 292), “só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós”, ou seja, o discurso somente se materializa em forma de um enunciado expresso por um falante. Esse enunciado é caracterizado como uma unidade real da língua, envolvida por fatores históricos e sociais, proveniente da interação verbal entre os sujeitos do discurso.

No ambiente escolar, adotar essa perspectiva significa trabalhar com textos reais (orais, escritos, multimodais) que permitam aos alunos avaliarem os diferentes contextos de

produção dos discursos e os sentidos que os permeiam. Nas palavras de Geraldi (2003, p. 42), é “muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. Afinal, compreendemos e internalizamos uma língua por meio da interação discursiva, e não por meio de um trabalho essencialmente metalinguístico ou que usa o texto como pretexto para extrair orações para análise, como ocorre frequentemente em aulas de língua portuguesa.

Nós nos comunicamos por meio de enunciados concretos – fala-se ou escreve-se para alguém, em um determinado momento e com algum objetivo real –, e não por meio de orações isoladas e descontextualizadas. Para Bakhtin (2003), as orações são escolhidas para compor todo um enunciado, e não apenas pelo que elas exprimem individualmente. Outra crítica ao trabalho restrito ao nível da oração, para o autor, é a sua insuficiência responsiva no âmbito do discurso. Uma oração não possui um autor, um falante em uma situação comunicativa concreta, logo não é possível aferir os outros discursos por ela veiculados. Bakhtin sustenta que todo enunciado exerce uma posição responsiva a outros enunciados, sejam eles passados ou futuros. Para ele,

cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (...) É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Por isso, falar em “enunciados”, e não em “orações”, se faz mais coerente no trabalho significativo com a língua. Apesar de compreendermos os significados que podem ser veiculados por determinadas orações, somente no âmbito do discurso eles desencadeiam respostas, denominadas de enunciados.

É importante evidenciar também que, ao ecoar outros discursos, nesse processo de interação social, estamos sujeitos ao que Bakhtin intitula como processo de *assimilação*, em que incorporamos, dos discursos existentes, palavras carregadas com seu “tom valorativo”, então o “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (*ibidem*, p. 295) em nossos próprios discursos. O autor afirma que as palavras, por si mesmas, não possuem carga valorativa, até mesmo em adjetivações como “feliz”, “feio”, “incompetente”, devido ao caráter nem sempre literal do conteúdo, por exemplo. No entanto, em contato com a realidade enunciativa, por meio da interação, o enunciador imprime sobre as palavras seus valores, para atingir seus

objetivos discursivos. Para isso, também faz escolhas – nem sempre conscientes – lexicais, gramaticais e composicionais, revelando que “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (*ibidem*, p. 289). Sintetizando, “o falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua, por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

O enunciado, para Bakhtin, é, então, a real unidade de comunicação discursiva. O discurso só existe em um enunciado pertencente a um sujeito em uma enunciação concreta dentro dos campos da atividade humana. Isso demonstra seu caráter individual em relação aos sujeitos que o proferem, no entanto, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 262. Grifos do autor). Todas as nossas falas, das cotidianas às mais formais, são materializadas por um gênero discursivo. O autor fundamenta essa ideia ao sustentar que, antes de enunciar, o falante determina o gênero mais adequado às suas intenções comunicativas e depois adapta seu discurso ao gênero. Apesar de parecer uma atitude artificializada, agimos naturalmente assim em todas as esferas da comunicação.

Todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (...) Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna (BAKHTIN, 2003, p. 282. Grifos do autor).

Segundo Rojo (2015), a escolha por gênero discursivo, em vez de gênero textual, não é reduzida à nomenclatura. Para os estudos do círculo Bakhtiniano, não interessava a forma que tomavam os enunciados, mas “o tema ou a significação das enunciações, dos discursos viabilizados pelos textos” (2015, p. 42), a ideologia que carregavam. Por isso, falar em estudo da forma do discurso, e não do texto, é mais coerente, o que interessa é como o sujeito faz uso do gênero para veicular seus ideais e não seu formato.

Bakhtin também classifica os gêneros em dois grupos: os mais simples do cotidiano são chamados de “primários” – como ordens, bilhetes, conversas –, que seriam do âmbito privado e teriam menor complexidade; estes seriam incorporados aos gêneros “secundários”, mais complexos e formais, destinados ao âmbito público de interação – como notícias, relatórios, formulários. Enquanto os gêneros primários são aprendidos nas interações

cotidianas, os secundários necessitam de aprendizagem formal, sendo essa uma tarefa que compete, em grande medida, a instituições de ensino.

Cada campo da comunicação elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciado, que são organizados por tema, estilo e forma de composição específicos. Rojo (2015) explica que, para Bakhtin, o tema – que seria o elemento mais importante de um enunciado – não é apenas o assunto abordado no texto, mas também “o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá” (ROJO, 2015, p. 87. Grifos da autora). É por meio dele que o autor expressa suas concepções morais, político e sociais, historicamente construídas. O estilo, por sua vez, seria as escolhas linguísticas que farão ecoar o tema, como já dito, sem qualquer pretensão à neutralidade. Já a forma de composição, como o próprio nome indica, diz respeito à estrutura do texto, à progressão temática, à coerência e coesão textual.

Koch (2003), retomando as ideias de Dolz e Schneuwly (2004), afirma que o trabalho com gêneros, na escola, tem dois objetivos: (i) fazer com que o aluno domine o gênero, suas capacidades de linguagem e as transfira para gêneros similares; (ii) introduzir os alunos em situações reais e significativas de comunicação que façam circular os textos produzidos tal qual fora do âmbito didático escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também recomendam o trabalho por meio de gêneros:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender (BRASIL, 1997, p. 28).

Percebe-se uma clara preocupação em fazer com que o aluno compreenda efetivamente os usos da língua através da interação discursiva, e não somente reproduza esquemas de uma língua descontextualizada da sua realidade.

Os gêneros do discurso serão a base de trabalho em que se ancora essa pesquisa, visto que proporcionam tal espaço de interação pela linguagem. Especificamente, almejamos que, mediante um trabalho pedagógico com o gênero *crônica*, os alunos possam discorrer sobre e questionar os processos identitários pelos quais se posicionam e são posicionados como moradores da periferia (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 2002, 2003).

A seguir, trazemos dois conceitos que contribuirão para delinear o trabalho pedagógico com o gênero *crônica*: o de letramento e do letramento crítico.

1.5. Letramento

Imagine duas salas de aula de francês como língua estrangeira trabalhando o vocabulário sobre família e, a princípio, com o mesmo material didático. É assim que Kern (2000) nos apresenta o conceito de letramento. A primeira classe segue o padrão do material de apoio, com perguntas mais genéricas sobre o conteúdo com lacunas a serem preenchidas, a professora pede aos alunos para terem conversas em grupo descrevendo e comparando suas famílias e oferece explicações sobre palavras não conhecidas, solicitando, como dever de casa, exercícios de vocabulário sobre o tema e um relato em que cada aluno descreva sua família.

Já a professora da segunda classe inicia sua aula a partir das cartas e fotografias que os alunos receberam dos seus *French pen pals* (amigos por correspondência). Estabelece-se, a partir desse material, discussões culturais sobre a origem desses amigos estrangeiros e sobre os conhecimentos adquiridos (ou pré-existent) da classe sobre isso. A professora pede, então, para que seja feita uma árvore genealógica da família dos correspondentes, em seguida lê um livro relacionado ao estilo de vida francês e pede à turma para relacionar, por escrito, o conteúdo do livro com o que as cartas descreviam. Ela então elenca uma lista de palavras em que os alunos tiveram dificuldade de compreensão nas mensagens, tira cópias e distribui no dia seguinte para discussão em grupo.

A primeira professora tem por foco o vocabulário e pouco ajuda o aluno a entender o mundo fora de sua própria cultura. A linguagem é trabalhada de forma limitada. Já a segunda leva o aluno a fazer uso social tanto da leitura quanto da escrita, levando-o a explorar não somente o vocabulário, mas a criar suas próprias concepções sobre o que lê e dá a ele uma razão não só para ler, como para escrever. A segunda classe estaria, então, envolvida em uma prática de letramento, visto que

na segunda sala de aula, ler e escrever não são tratados apenas como habilidades linguísticas, mas também como um processo social e cognitivo. [...] O pensamento crítico não é reservado para aulas especiais, mas está integrado às atividades regulares dos alunos em sala de aula. A exploração

cultural não se restringe ao conteúdo da passagem do livro didático, mas permeia todos os aspectos da lição. (KERN, 2000, p. 15, tradução nossa)⁴

O trabalho realizado com essa classe é o ideal para uma completa participação em sociedades que demandam competência multilíngue, multicultural e multitextual. No entanto, o autor não considera que o trabalho da outra professora esteja de alguma forma errada, somente que não explora o suficiente – o máximo possível – as habilidades dos alunos.

No cenário brasileiro, Kleiman (1995, p. 20) afirma que “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)”. Para ela, essa restrição escolar a um único modelo atualmente não está relacionada de forma exclusiva ao pouco conhecimento do professor ou à falta de instrumentos que o possibilitem um trabalho mais efetivo, mas também às próprias concepções dominantes sobre o que é ser letrado. Da mesma maneira, a separação do espaço físico e institucional do espaço cotidiano de circulação do aluno já denota uma construção ideológica do mundo, e, nesse sentido, a escolha por um determinado tipo de letramento se torna política, e não técnica, (STREET, 2014). Uma concepção restritiva do que é ser letrado leva ao reconhecimento ou não de determinados indivíduos em nossa sociedade, em que há extrema valorização do domínio da escrita e da participação em certas culturas letradas, características que definem os sujeitos e por meio deles ajudam a manter um sistema social desigual. A hipervalorização exclusiva da alfabetização pelas escolas, por exemplo, ratificada socialmente, culminou na estigmatização de adultos com algum nível de analfabetismo, frequentemente considerados atrasados mentalmente e ignorantes. Isso não aconteceria em nossa sociedade se considerássemos os diferentes tipos de letramentos possíveis (STREET, 2014).

Essa restrição escolar e social à ideia de letramento único é denominada por Street (2014) como modelo autônomo, um conjunto de competências que podem ser desenvolvidas e mensuradas no sujeito, associado a apenas uma forma de aperfeiçoamento individual e ‘ao progresso, à civilização e à mobilidade social’ (*ibidem*, p. 44), comumente explorado em nossa sociedade por meio de exames de seleção por provas. Nesse modelo, o desenvolvimento da escrita é considerado como um processo neutro, desvinculado do quadro social em que se

⁴ “*in the second classroom, reading and writing are treated not just as linguistic skills, but also as cognitive and social processes.[...] Critical thinking is not reserved for special lessons, but is integrated into students’ regular classroom tasks. Cultural exploration is not restricted to the content of the textbook reading passage, but permeates all aspects of the lesson*”.

situa, capaz de desenvolver nos alunos habilidades necessárias para efetivar leitura e escrita (KLEIMAN, 1995). Uma concepção autônoma se assemelha ao que Freire (1987) denomina ‘educação bancária’, em que o aluno é visto como um receptáculo vazio, no qual o professor deposita conhecimentos desconectados da realidade socioeconômica, política e cultural local, objetivando o ajustamento dos homens ao mundo.

Em oposição a essa visão, Street propõe o chamado modelo ideológico de letramento, considerando a conjuntura social vivida pelo sujeito e as práticas sociais em que ele está inserido na efetivação da leitura e da escrita. Para o autor, não há um único tipo de letramento, visto que os letramentos mudam conforme o contexto social. Esse modelo também dialoga com as ideias de Freire, para quem uma educação dialógica deve investigar no homem “o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 1987, p. 50), estes que se caracterizam assim por serem extraídos da própria realidade do educando.

É preciso ressaltar, porém, que, apesar de criticar essa lógica predominantemente metalinguística do primeiro modelo, em que o aluno se vê distanciado da própria língua, objeto de análise, Street reconhece a importância do estudo linguístico, ressaltando apenas a necessidade de que isso seja feito de maneira contextualizada e não limitada a esse aspecto, conduzindo o estudante a compreender as relações sociais e ideológicas que permeiam a linguagem.

Ivanič (1998), nesse contexto, descreve como uma concepção de letramento social (no âmbito do discurso) é muito mais ampla e deve considerar mais aspectos do que comumente fazemos. Dentre as considerações feitas pela autora para a adoção de uma ideia de letramento social estão:

A habilidade de usar a língua escrita não é única;
não é possível mensurar o letramento em uma escala única;
letramentos podem ser desenvolvidos e ampliados da mesma maneira que as línguas, participando de atividades sociais que requerem seu uso;
entrar em um novo contexto cultural envolve uma nova fase de desenvolvimento do letramento;
desenvolver e ampliar a habilidade de uso da língua escrita nunca tem fim: as pessoas estão sempre aumentando o repertório de eventos de letramento com os quais eles se familiarizam e mudando suas práticas de letramento (IVANIČ, 1998, p. 69, tradução nossa).⁵

⁵ “-ability to use written language is not a single skill;
-literacy cannot be measured on a single scale;
-literacies can be developed and extended in the same way as languages, by participating in social activities which require their use;
- entering a new cultural context will involve a new phase of literacy development;

Na perspectiva de Ivanič, portanto, não é possível “aprender” ou “adquirir” letramento. Usar esses termos implica dizer que precisamos oferecer atividades específicas para esse propósito e que haveria um ponto final na formação de um letrado. “Desenvolver e ampliar letramentos envolve antes a reprodução criativa de práticas e discursos socialmente disponíveis para novos propósitos, à medida que surgem na vida das pessoas” (IVANIČ, 1998, p. 69, tradução nossa)⁶, o que demanda inserir os alunos em práticas reais e significativas de uso da língua. Além disso, o letramento é “dinâmico - não estático - e variável entre e dentro das comunidades e culturas discursivas. Baseia-se em uma ampla gama de habilidades cognitivas, no conhecimento da linguagem escrita e falada, no conhecimento de gêneros e no conhecimento cultural” (KERN, 2000, p. 16, tradução nossa)⁷, logo, um complexo conceito que não pode ser delimitado a um modelo de ensino e que, novamente, varia de acordo com as práticas sócio-histórico-culturais de cada aluno.

Por se situarem em situações sociais específicas, as práticas letradas não estão isentas de influências do momento histórico, das relações de poder e das ideologias que existem nesse meio. Logo, é necessário, no trabalho com os textos escritos, orais e multimodais, recuperar essas características contextuais – explícitas ou não –, trazendo à tona seu funcionamento necessariamente ideológico. Os estudos no campo do Letramento Crítico (LC) destacam tal necessidade, salientando que “os textos têm um autor (revelado ou não, individual ou coletivo), que vive em um lugar e em um momento, que pertence a uma cultura e que sua identidade social – seu modo de estar no mundo, de ver e dizer o mundo – se projeta sempre em seu discurso” (COSTA, 2016, p. 34). Nessa vertente dos estudos do letramento, enfatiza-se que o texto, como espaço político e ideológico, deve ser questionado pelo leitor a partir da promoção de sua consciência crítica (MATTOS e VALÉRIO, 2010).

A linguagem, nessa perspectiva, pode ser objeto de libertação ao proporcionar mudança social, pois, abandonando a posição de passividade hegemônica do ensino, o aprendiz se apodera de seus conhecimentos para refletir sobre sua condição social e os discursos que o circundam, seja para deles se apropriar, seja para refutá-los. Trata-se, assim de uma proposta educacional por meio da qual “os homens vão percebendo, criticamente,

-developing and extending the ability to use written language never ends: people are always increasing the repertoire of literacy events with which they are familiar, and changing their literacy practices.”

⁶ “*Developing and extending literacies involves rather the creative re-production of socially available practices and discourses for new purposes as they arise in people’s lives”.*

⁷ “*Literacy is dynamics – not static – and variable across and within discourse communities and cultures. It draws on a wide range of cognitive abilities, on knowledge of written and spoken language, on knowledge of genres, and on cultural knowledge.”*

como estão sendo no mundo *com que* e *em que* se acham” (FREIRE, 1987, p. 41. Grifos do autor).

No cenário da sala de aula, práticas que visem à construção dos sentidos por meio do discurso, de questionamentos e de críticas sociais possibilitarão aos discentes compreenderem e se posicionarem ante aos discursos hegemônicos, agir sobre os textos que leem, apropriando-se do seu processo educacional. Além disso, os alunos terão maiores oportunidades para compreender o contexto sócio histórico que permeia a construção dos enunciados quando houver uma preocupação em efetivar uso de textos autênticos que façam emergir para o leitor seu contexto de produção, circulação, que possibilitem extrair esses significados.

Para a efetivação do trabalho pedagógico desta pesquisa, proporemos, então, a discussão sobre as identidades existentes na periferia, sob a égide argumentativa, e dentro do âmbito do LC, posto que essas identidades se constroem no tempo, no espaço e no discurso (MOITA LOPES, 2002, 2003). Para mais, a concepção de linguagem como interação será essencial para o trabalho com o gênero discursivo *crônica*, que será devidamente explicado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

Contexto da pesquisa

Considerando o objetivo geral desta pesquisa – proporcionar aos alunos a possibilidade de construir suas identidades enquanto expõem sua realidade por meio de crônicas – e fazendo uso dos pressupostos de uma concepção interacionista de linguagem e do letramento crítico, propomos, como ferramenta metodológica, um Projeto Didático de Gênero.

Essa pesquisa parte, então, do desenvolvimento e da análise de atividades e de textos escritos por um grupo de alunos do ensino fundamental II, em uma escola estadual do bairro Palmital, em Santa Luzia, região metropolitana de Belo Horizonte (MG). A instituição atende, ao longo de três turnos, 825 alunos do ensino fundamental I e II (diurno) e 43 do EJA (noturno), possui 65 professores regentes e 07 professores de apoio, 06 ATB's e 23 ASB's, 03 vice-diretores e 03 supervisores. Sua estrutura compreende 23 salas de aula equipadas com ventiladores, 1 sala de professores, 1 sala de supervisão, 1 sala de direção, 1 sala de vice direção, 1 biblioteca, 1 refeitório, 2 banheiros para alunos sem deficiência e 1 banheiro adaptado para alunos com deficiência, 1 sala de vídeo com televisão e aparelho DVD, há disponibilidade ainda de um *datashow*, 1 quadra coberta, 1 sala de recursos para atendimento ao aluno com deficiência, 2 salas de materiais. Apesar de possuir os computadores, a escola não possui uma sala de informática para os alunos, devido à falta de estrutura física e financeira atual para a sua implementação. A escola também conta com o projeto Escola Integrada, por meio do qual se oferecem aos alunos atividades extraclasse, como práticas de esporte (basquete, futsal), de luta (*taekwondo*), de dança (balé), aprendizagem de xadrez, aulas de reforço e de meio-ambiente.

O bairro onde a escola se localiza é caracterizado por ser uma região de vulnerabilidade social da cidade, conhecida por seus altos índices de violência urbana.

Saíram de uma turma do 9º ano composta de 37 alunos matriculados os 31 alunos participantes desta pesquisa, número que se reduziu a 20 ao final das oficinas, conforme será elucidado no capítulo 3. Dos seis alunos matriculados não participantes, três não frequentavam mais as aulas há meses e foram considerados evadidos, dois eram muito faltosos, com a média de uma presença a cada dez dias, e apenas uma aluna optou por não participar, sem qualquer justificativa, no entanto realizou todas as atividades do projeto. Os 31

participantes têm entre 14 e 16 anos; 30 deles residem no bairro Palmital, sendo 20 há mais de 10 anos e 05 há mais de 05 anos. Além disso, 15 estudantes frequentam essa mesma escola desde o ensino fundamental I e 09 a partir do início do fundamental II, os demais estão nesta escola há 03 anos ou menos.

2.1. Objetivo geral

Pretendo, como objetivo geral, promover e analisar um trabalho com leitura e escrita autêntica de crônicas, visando à melhoria das capacidades dos alunos nesse gênero, tendo em vista sua formação identitária, por meio do letramento crítico.

2.2. Objetivos específicos

Como objetivos específicos, proponho-me a desenvolver capacidades linguísticas e discursivas necessárias, principalmente, para a leitura e a escrita de crônicas.

Dentre as capacidades almeçadas com o proceder das atividades, destaco:

- Ser capaz de identificar e de produzir inferências nos textos.
- Identificar e justificar valores e sentidos veiculados nos textos, relacionando-os com o contexto em que foram produzidos.
- Ser capaz de identificar e de usar recursos coesivos na construção discursiva e na produção de sentidos.
- Produzir texto assumindo posicionamento diante do tema escolhido e observando suas características composicionais.
- Ser capaz de identificar e de usar recursos expressivos próprios ao gênero discursivo *crônica*, tais como humor, ironia, hipérbole além de intertextualidade.

Também elenco objetivos específicos no que se refere à formação identitária desses jovens:

- Discutir a realidade social, política, econômica e cultural do bairro Palmital.
- Identificar e questionar os discursos existentes sobre o Palmital.
- Perceber-se como sujeito político formado dentro desse contexto.
- Desenvolver texto em que esses discursos e valores sejam veiculados.

Destaco que, embora o trabalho focalize leitura e escrita, a oralidade o perpassa em diferentes momentos.

2.3. Metodologia

Ancorado nos estudos do campo do Letramento Crítico (MATTOS e VALÉRIO, 2010; COSTA, 2016) e do estudo dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) este trabalho apresenta uma sequência de atividades orais e escritas desenvolvida com os alunos e voltadas para a produção de uma crônica, objetivando não só o domínio do gênero, mas também o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade em que vivem. Discussões e atividades temáticas voltadas para a realidade social do bairro Palmital também foram desenvolvidas, a fim de conhecer e ampliar a percepção dos alunos sobre esse cenário. As atividades foram organizadas a partir do Projeto Didático de Gênero (PDG), proposto por Guimarães e Kersch, (2012) e de um Modelo Didático de Gênero (MDG) (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Isso pressupõe que o aluno mobilize os conhecimentos que já possui e reflita sobre sua prática diante de outros modelos do mesmo texto, o que implica a construção do conhecimento sobre o gênero de forma ativa.

A crônica foi escolhida para materializar os textos dos alunos devido ao seu caráter de, de forma leve, articular críticas contemporâneas por meio de uma linguagem simples e direta. Além disso, sua configuração está mais próxima dos gêneros comumente escritos pelos alunos desta escola, como contos e fábulas, o que justifica sua escolha por possibilitar uma boa transição nessa etapa de escolarização para gêneros opinativos mais marcados, como o artigo de opinião.

A fim de que os alunos efetivassem uma escrita significativa, como pressuposto pelo Projeto de Letramento (PL), estudei a viabilidade de publicação no jornal “Observatório Luziense”⁸, um jornal virtual local, considerando que crônicas são publicadas principalmente nesse tipo de veículo a princípio e que isso possibilitaria maior visibilidade às produções dos alunos. Expliquei à equipe do jornal o trabalho que seria desenvolvido com os alunos e questioneei a possibilidade de eles publicarem as crônicas, ao que fui prontamente atendida. O PDG, o MDG, a crônica e o PL serão devidamente apresentados nas próximas seções deste capítulo.

Este trabalho se configura como uma pesquisa-ação, dentro da abordagem qualitativa, e busca solucionar um problema real – a dificuldade dos alunos em se posicionarem

⁸ <http://observatorioluziense.com.br/>

criticamente por meio de textos – que demanda intervenção. A pesquisa qualitativa busca “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34) a partir da observação sobre como os atores sociais agem nesse meio. Há, nesse cenário, uma preocupação maior com o processo do que efetivamente com o produto, sendo o professor pesquisador não apenas um aplicador de uma teoria, mas um agente modificador da realidade e multiplicador de conhecimento embasado pela realidade observada (*ibidem*). Já a pesquisa-ação, para Moita Lopes, pode ser entendida:

a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica sobre o seu trabalho (MOITA LOPES, 1991).

Nessa perspectiva, o professor não é mais aquele que espera passivamente por modelos de ensino e soluções milagrosas para seus desafios em sala de aula, mas sim aquele que reflete sobre o que vive e investe seu saber em novas metodologias adequadas ao seu ambiente de trabalho em busca de melhorias.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. Essa prática se mostra vantajosa por efetivar o que a autora denomina “teoria-prática”, ou seja, um conhecimento que efetivamente se consolida na melhoria da prática docente. Portanto, considerando que temos um problema concreto ligado à educação, sua necessidade de intervenção demanda inovação e compromisso com a mudança. É necessário ressaltar ainda que, na efetivação desta pesquisa, buscou-se uma “proximidade crítica” (SOUZA SANTOS, 2001, p. 4) em relação aos registros gerados, sem, no entanto, desconsiderar que a completa ausência de subjetividade nesse processo é impossível, visto que a pesquisadora é parte da realidade social analisada e que seria utópico prever, assim, uma linguagem de observação neutra (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram adotados os procedimentos éticos recomendados. Um projeto inicial do estudo foi submetido para análise ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, responsável por averiguar a regularidade de pesquisas que envolvam seres humanos. Junto a esse projeto, foi encaminhado parecer, emitido pela UFMG, favorável ao prosseguimento da pesquisa. Como pré-requisito para a aprovação pelo comitê, foram apresentados o Termo de Anuência, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos destinados à instituição de ensino, aos alunos e a seus responsáveis, respectivamente, com a finalidade de informá-los sobre os procedimentos adotados na pesquisa e adverti-los sobre os riscos a que os alunos estariam expostos durante a participação no projeto⁹. Esse procedimento visa a assegurar o aluno do respeito mantido à sua dignidade e autonomia durante sua voluntária participação.

Uma vez aprovado o projeto (cf. apêndice L), demos início à sua realização. Primeiramente, tive uma conversa introdutória, esclarecendo os alunos sobre os processos e objetivos da pesquisa. Todos se mostraram dispostos e animados em participar. Os termos foram devidamente assinados pelos participantes, iniciando-se assim o desenvolvimento das atividades. Além disso, um termo de anuência foi assinado pela direção escolar autorizando a realização da pesquisa no espaço, desde que não houvesse qualquer ônus para a instituição. Todos os procedimentos éticos foram resguardados antes, durante e após a efetivação da pesquisa, com destaque para o anonimato de todos os participantes, que foi mantido ao longo da análise deste trabalho, por meio do uso de nomes fictícios e da supressão da identificação das produções usadas.

2.4. O Projeto Didático de Gênero como ferramenta metodológica

Nesta seção procuro esclarecer o uso do Projeto Didático de Gênero (PDG) como método considerado mais adequado aos objetivos propostos por esta pesquisa. Ante a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos, de forma significativa e equânime, por meio dos gêneros discursivos, Guimarães e Kersh (2012) cunharam o conceito de *Projeto Didático de Gênero*. O PDG é resultado do trabalho integrado entre um grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e de professores da rede pública de educação do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Baseado em uma concepção interacionista de linguagem, o PDG reúne as características formais do ensino do gênero da Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY,

⁹ Todos os documentos citados se encontram no apêndice. Pequenas mudanças foram feitas após a proposição desses documentos, considerando a flexibilidade necessária a um trabalho como esse, sem que isso implicasse uma mudança nos objetivos de pesquisa e nos instrumentos de geração de registro. Um exemplo foi o sarau literário previsto a princípio, que foi substituído pela publicação das crônicas em um jornal de circulação local devido à maior relação existente entre o gênero e esse suporte.

2004) e as concepções de uso social do gênero presentes no Projeto de Letramento (KLEIMAN, 2000), para efetivar o ensino da língua.

A Sequência Didática (SD) é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ela foi proposta pelos seus autores, pesquisadores da Escola de Genebra, em vista da relevância do estudo do gênero na aprendizagem de uma língua. Por meio dessa metodologia, almeja-se levar o aluno a dominar um gênero textual que ele não conhece ou conhece de forma insuficiente, objetivando uma participação efetiva nas mais diversas esferas sociais.

Uma sequência didática se organiza em etapas. A primeira delas consiste na apresentação da situação de comunicação para o aluno. Neste momento, contextualiza-se o aluno sobre a finalidade do projeto comunicativo e como ele será efetivado ao final. Essa etapa é importante para que ele compreenda o processo de escrita e tenha clareza dos objetivos propostos para então iniciar seu trabalho, sendo, assim, uma preparação para a primeira escrita do texto.

Em seguida, propõe-se uma produção textual voltada para um determinado gênero, sobre a qual o professor se debruça para compreender quais domínios linguísticos e textuais relacionados ao gênero em questão o aluno ainda precisa desenvolver. Essa etapa tem um papel fundamental no processo, visto que fornece a base para o planejamento de todo o trabalho subsequente. A partir dessa análise, o professor elabora módulos de ensino que contemplem essas dificuldades, compostos por diversas atividades, a fim de que o aluno supere suas defasagens de conhecimento do gênero. Ao concluir esse processo, espera-se que o aluno tenha condições de retomar seu primeiro texto e de perceber quais elementos precisam ser aprimorados para uma escrita final, não só no âmbito linguístico e textual, mas também discursivo. A escrita final oferece ao professor elementos concretos para a avaliação da evolução do aluno, por meio de uma análise comparativa com o texto anterior.

A seguir, demonstramos a representação estrutural de uma SD para melhor compreensão:

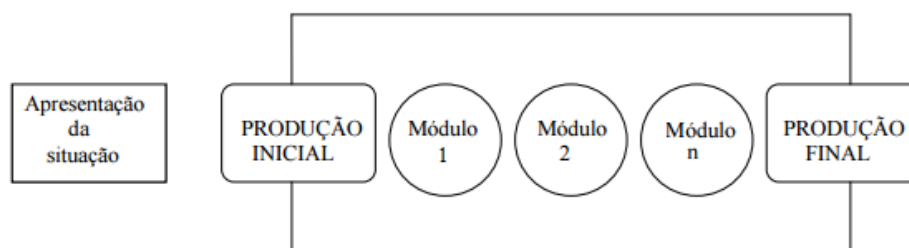


Figura 1: Esquema da Sequência Didática.
Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY. (2004, p. 83)

Para efetivar uma SD, os autores ressaltam um importante elemento metodológico: o Modelo Didático de Gênero (MDG), um mapeamento dos principais elementos constituintes de um gênero, formado a partir da análise de vários exemplares do gênero e/ou de uma base teórica sobre ele. A construção e o uso de um MDG serão mais bem contextualizados na próxima seção deste trabalho.

Por sua vez, o Projeto de Letramento (PL) prevê práticas para a formação do leitor e do produtor de textos que partam de uma necessidade dos alunos e que sejam socialmente situadas, isto é, relacionadas ao contexto social dos alunos e com um propósito comunicativo. Isso se difere das práticas de escrita e leitura em que o aluno precisa se imaginar como um determinado locutor, em uma situação fictícia, para escrever textos que, muitas vezes, não circularão fora da sala de aula. Para Kleiman, o PL pode ser definido como sendo

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 16)

O professor que almeja esse tipo de trabalho tem de estar aberto à curiosidade dos discentes e assumir uma perspectiva flexível para o currículo, em que os gêneros se adaptem aos conteúdos, e não o contrário. Essa preocupação foi permanente em nossa proposta, visto que o trabalho proposto com o gênero visa à realidade social desses discentes, os conteúdos vistos se relacionam ao gênero e a autenticidade dessa escrita foi priorizada ao procurarmos fazer com que ele circule em uma esfera real. Em um PL, os conteúdos programáticos pré-definidos abrem espaço para as demandas comunicativas e para os conhecimentos preexistentes dos alunos, que sinalizarão para o professor o que deve ser trabalhado em sala. Os alunos, nessa perspectiva, não são vistos como passivos, mas como sujeitos posicionados

no mundo, aptos a interrogarem sua realidade e dela se apropriarem no processo aprendizagem. Nesse sentido, o professor assume papel de observador, não só dos alunos, mas da sua realidade social e da comunidade do entorno, para propor projetos relevantes para e a partir dessa realidade.

Por projetos relevantes, entende-se aqueles que sejam pertinentes para os discentes e para sua conjuntura social, que tenham aplicação clara nessa realidade, que usem textos que circulem em esferas comunicativas reais e com propósitos reais. Desenvolver esses projetos pressupõe também “centrar o processo educativo na interação desses agentes, considerando as potencialidades, as experiências e os fundos de conhecimento de cada um” (OLIVEIRA, TINOCO e SANTOS, 2014, p. 44), ou seja, ponderar que o aluno já possui uma bagagem cultural que deve ser considerada, e que “a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária do leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante” (*ibidem*, p. 48). A leitura e a escrita, nessa proposta, não são fins em si mesmas, mas maneiras de agir sobre e no mundo, caracterizando uma atividade sociopolítica de promoção da cidadania.

As autoras explicam ainda que os PL visam a um ensino menos compartimentado e de acordo com a realidade social de forma geral, em que os indivíduos participam constantemente de eventos de letramento – situação em que as pessoas agem por meio da leitura e da escrita – compostos por várias práticas letradas. Um exemplo é o processo adotado quando uma criança adoce; ir ao hospital, comprar e administrar a medicação e constatar a melhora após isso exige complementação entre as mais diversas práticas letradas, como preenchimento de formulários, leitura de receita médica, leitura de bula, administração de medicamento em determinado horário, checagem de termômetro, entre outros. Trabalhar por meio de projetos considerando essa realidade possibilitaria uma maior integração entre os diversos saberes, conseqüentemente uma redução da compartimentação de conteúdos frequentemente vigente atualmente nos ambientes de ensino. Para isso, num mesmo projeto, podem-se, eventualmente, mobilizar vários gêneros para efetivar a prática social. Dessa forma, o PL proporciona aos alunos uma aprendizagem democrática e significativa, pois eles relacionam o que aprendem ao que vivem e efetivamente usam esses conhecimentos, visto que serão empregados em práticas sociais reais.

Isto posto, a associação entre SD e PL culmina no que consiste o PDG, definido como um

conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir da demanda ou

temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social, e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula. (GUIMARÃES e KERSH, 2014, p. 28)

Assim, o PDG envolve o trabalho com a lógica estrutural da SD, ao se atentar para os elementos constitutivos do gênero, e considera igualmente as preocupações comunicativas e conjecturais de trabalho do PL na efetivação de uma prática social significativa da leitura e da escrita. Isso pressupõe alguém a quem dizer, num processo interacional de comunicação. Desse modo, um enunciado não é considerado apenas um conjunto de signos linguísticos, mas o compartilhamento de uma ideologia do autor, situado histórica e socialmente (GUIMARÃES e KERSH, 2014). Tal concepção vai de encontro aos momentos em que nós, professores, solicitamos a nossos alunos produções vazias de significação e de finalidade, caracterizando um “dizer por dizer”, sem função social que os motive.

Segundo as autoras, isso distingue esse conjunto de atividades de uma sequência didática tal como proposta por Dolz e Schneuwly (2004), pois, “além de dominar o gênero, o aluno vai fazê-lo circular, vai devolvê-lo ao seu lugar de origem, fazendo-o cumprir seu papel, compreendendo que escrevemos para agir no mundo (dentro e fora da escola)” (GUIMARÃES e KERSH, 2015, p. 11), diferentemente da proposta genebrina, que tende a priorizar o domínio à função social do gênero. Além disso, o PDG distingue-se também do Projeto de Letramento (PL), ao dar a importância também à sistematização do gênero, visto que para o PL, os gêneros são a ferramenta que possibilita a prática social, não o foco do trabalho.

Guimarães (2016) sintetiza esses aspectos ao ressaltar a necessidade de que, em um PDG,

- a leitura (incluindo a do não verbal e a do multissemiótico) e escrita tenham a mesma importância;
- a leitura seja entendida como diálogo entre os sentidos atribuídos ao texto por seu autor e aqueles dados pelo seu leitor, por sua vez, transformado em autor, a partir de Volochinov 91929[2006]);
- se atribua destaque ao sentido, tanto na leitura como na escrita, pensando que está sendo coconstruído na e para a interação social;
- se focalize, no máximo, dois gêneros, numa relação clara com as práticas sociais da comunidade à qual se destina;
- se enfatize a circulação dos textos produzidos, numa preocupação com a interlocução projetada. (GUIMARÃES, 2016, p. 26)

O PDG inicia-se, tal qual a SD, por meio da contextualização dos propósitos comunicativos visados com o projeto. É preciso, portanto, selecionar e modelizar o gênero

mais adequado a esse contexto para, durante seu processo de ensino por meio de módulos, fazer emergir as discussões temáticas relacionadas à realidade dos alunos, por meio de leituras específicas. O processo culmina na efetivação da prática social, quando os alunos fazem circular os textos produzidos, cumprindo a função social do gênero.

Abaixo, encontra-se um esquema representativo do processo de um PDG:

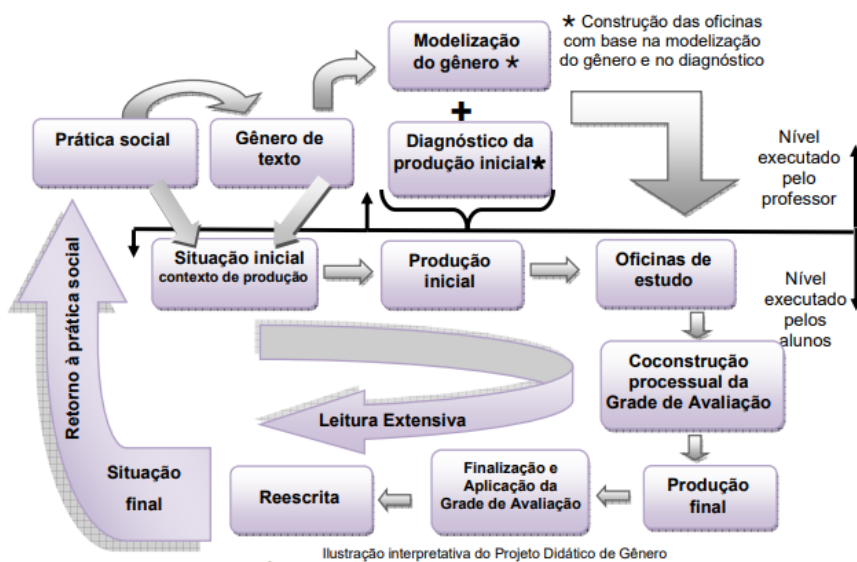


Figura 2: Ilustração Interpretativa do Projeto didático de Gênero.
Fonte: Rabello (2015, p.53)

É importante ressaltar que o PDG não tem, obrigatoriamente, de partir da necessidade de ensino de um gênero, ele pode surgir de um tema importante a ser trabalhado ou de alguma prática social necessária àquela realidade, como mudança de algum comportamento do corpo discente. Neste trabalho, a construção do PDG surgiu a partir do tema da identidade social, culminando na produção de uma crônica para publicação em um jornal local, após várias discussões sobre o assunto por meio de textos relacionados ao tema. Para efetivar a escrita do gênero, procederemos à modelização didática, suporte de ensino ao professor.

2.5. O Modelo Didático do Gênero Crônica

Este trabalho considera, para além da esfera do letramento, a necessidade de materialização dessa prática por meio do gênero, o qual permite ao aluno domínio dos recursos linguísticos e textuais para expressar um tema. A crônica se inseriu nesse quadro como um gênero capaz de abranger os propósitos deste trabalho. Desse modo, a textualização

se fez necessária e seu ensino mesclou-se às atividades temáticas que propiciariam maior reflexão dos alunos sobre realidade social em discussão.

A crônica tem por finalidade primeira ser veiculada em jornais ou revistas, embora sem o rigor jornalístico, e é definida, pelo Dicionário de Gêneros Textuais, como

um texto curto, breve, simples, de interlocução direta com o leitor, com marcas bem típicas da oralidade.(...) Os motivos, na maior parte, extrai do cotidiano imediato. Além do tipo narrativo, também pode ser do tipo argumentativo, ou expositivo, como textos de opinião sobre temas diversos de diversas áreas. (...) Sua liberdade discursiva privilegia o efeito de aproximação do enunciador em relação ao leitor. (...) Segundo Artur da Távola, é a pausa de subjetividade, ao lado da objetividade da informação do restante do jornal. (COSTA, 2008, p. 71)

Afrânio Coutinho (1986), em seu livro “A literatura no Brasil”, contextualiza a crônica como um gênero em que o autor tem liberdade para dirigir-se diretamente ao leitor, em seu próprio nome e sem amarras estilísticas.

A crônica nem sempre foi denominada assim; ela originou-se do que, na literatura inglesa, é denominado ensaio (*essay*). Segundo Coutinho, o ensaio, a princípio, discorria sobre temas cotidianos, sem muitas preocupações estéticas e em tom coloquial, associando-se mais à linguagem oral. Essa é a definição para um tipo específico de ensaio: o irregular, mais próximo da definição atual de crônica, por ser caracterizado por sua pessoalidade, em que os autores, chamados de ensaístas, “sentam-se e observam o espetáculo da vida e do mundo, às vezes se divertem com ele, ou dele motejam, ou moralizam a seu respeito. Tudo o que é humano lhes interessa”. (*ibidem*, p.119). Há também um segundo tipo, o de julgamento, ou formal, mais próximo à ideia atual de ensaio no âmbito brasileiro e mais distante da ideia de crônica. Ele é caracterizado por Coutinho como sendo um gênero que analisa, discute e oferece conclusões sobre assuntos políticos, filosóficos, históricos, dentro de uma estrutura formal de apresentação.

A associação semântica à primeira definição e à etimologia do termo *crônica* (do grego *Khronos* – narrar fatos em ordem cronológica) trouxe esse gênero para as páginas do jornal, o que reforçou suas características, devido à produção de textos em prosa relacionados aos assuntos da semana, nos chamados folhetins. Machado de Assis, em crônica de 1859, brinca com essa relação:

Efeito estranho é este, assim produzido pela afinidade assinalada entre o jornalista e o folhetinista. Daquele cai sobre este a luz séria e vigorosa, a

reflexão calma, a observação profunda. Pelo que toca ao devaneio, à levandade, está tudo encarnado no folhetinista mesmo; o capital próprio. (*apud* COUTINHO, 1986, p. 122)

O caráter de seriedade das notícias veiculadas é subvertido em favor da criação do folhetinista (ou cronista atualmente), que possui licença literária para exercer esse papel, mesmo diante dos assuntos comumente ponderados, a despeito da política e dos costumes sociais. Sua função, nesse contexto, era justamente atenuar o caráter indigesto do que se noticiava, tornando seu conteúdo mais tênue, o que não impedia que o cronista expressasse seu viés crítico sobre determinados assuntos, afetando algumas alas sociais, como afirma Coutinho ter ocorrido a José de Alencar, que teve um de seus textos suprimidos em virtude do mal estar gerado a um protegido do jornal, fato que fez Alencar se desligar da instituição.

Uma acurada observação social, aliás, é item obrigatório ao cronista, que tem de recolher da sociedade, diariamente, matéria-prima para sua escrita, procedimento comum a Machado de Assis, que frequentava “as reuniões da sociedade, o teatro, o parlamento” (COUTINHO, 1986, p.126) em busca de inspiração. Todavia, é João do Rio quem mais marcadamente atua nesse cenário, ante a uma “ousada” tentativa de elevar a influência desse estilo literário ao considerá-lo um retrato social mais fidedigno, por meio do qual se produzia história. Além disso, o autor costumava caricaturar a alta classe social carioca, ainda que esta também seja, de acordo com Coutinho, uma caricatura sua.

Apesar desses esforços, é no Romantismo que a crônica ganha força e cara nacional, se tornando um gênero de destaque e status de literatura. Para Coutinho (*ibidem*, p. 135), esse “é dos gêneros que mais se abasileiraram, no estilo, na língua, nos assuntos, na técnica, ganhando proporções inéditas na literatura brasileira”.

Tomando como base os estudos do autor, destaco, a seguir, pontos importantes em relação ao funcionamento do gênero *crônica*:

- a) A crônica se expressa na fusão entre literatura e jornalismo ao mesmo tempo em que se distancia da ideia de reportagem, uma vez que sua função não é noticiar. Muito se discute sobre a sobrevivência de uma crônica fora dos livros, no entanto, a crônica que for claramente uma obra de arte não corre esse risco, sendo indiferente o suporte.
- b) A crônica deve retratar a linguagem atual e trabalhar com jogos de linguagem que permitam “refletir o espírito da época” (COUTINHO, 1986, p.134) em que foi escrita. Ela deve tender para um tom informal e comunicativo, de modo a se aproximar de seus leitores.

c) O escritor que possuir uma filosofia própria consegue imprimir na crônica mais autenticidade e conteúdo, no entanto deve fugir do tom pedante. A crônica é, entretanto, independente da filosofia do meio em que circula e não deve se render a ele.

Muitas críticas foram feitas a esse tipo de literatura a princípio, considerada como um gênero menor. Afrânio Coutinho afirmou que, independentemente se a crônica ganharia vida mais longa ou não por meio dos livros, “ela somente será considerada gênero literário quando apresentar qualidade literária, libertando-se de sua condição circunstancial pelo estilo e pela individualidade do autor” (COUTINHO, 1986, p. 123), fenômeno visto com a ascensão de cronistas como Rubem Braga, na década de 30, que entrou para a história como sendo exclusivamente um cronista, com textos que aí permanecem atualmente, constituindo esse gênero como autônomo e singular.

Para finalizar, acrescento que a crônica, comumente, apresenta uma intencionalidade argumentativa, que também será explorada neste trabalho, baseada nas ideias de Koch (1996), que afirma ser a linguagem uma forma de ação sobre o mundo dotada de ideologia. Segundo a autora, a argumentatividade é parte da interação social pela língua, pois o homem usa de juízos de valor nessas interações. Assim, ela conclui que os discursos são permeados de ideologias e que “a neutralidade da língua é apenas um mito” (*ibidem*, p.19). A crônica, por ser originalmente e ainda costumeiramente ligada aos aspectos sociais cotidianos, é veiculadora de ideologias caracterizadas pelo olhar dado a determinado fato pelo narrador. Por esse ângulo, a simples escolha por detalhar um acontecimento por um viés, e não outro, já caracteriza uma escolha ideológica. O cronista também faz uso da ironia e do humor para satirizar e apresentar seu ponto de vista sobre determinados problemas cotidianos, geralmente polêmicos.

Em resumo, essas escolhas lexicais e o olhar do narrador para o fato demonstram o caráter ideológico desse discurso, caracterizado por uma análise de fatores sociais.

Visando a ampliar essa definição e a obter elementos para didatizar a crônica, identificando quais as suas principais características, foi elaborado um Modelo Didático de Gênero (MDG) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). O MDG objetiva sistematizar as dimensões ensináveis de um gênero, sendo elas organizadas em três grandes grupos: a situação de comunicação, a organização interna e as suas características linguísticas.

Essas três dimensões resumem toda a estrutura organizacional do gênero e, para elaborá-las, deve-se, primeiro, desconstruir essa estrutura, a partir de uma análise comparativa

de diversos textos pertencentes a esse mesmo gênero. Ao investigarmos as características comuns a esses textos, será possível elencar as principais características do gênero, o que possibilitará seu ensino por meio da Sequência Didática.

A organização e ensino dessas características também nos permite sistematizar as chamadas “Capacidades de Linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44), demandadas para a produção desse texto e que serão desenvolvidas ou aprimoradas pelos alunos durante o processo de aprendizagem do gênero. Essas capacidades são categorizadas em três tipos:

- Capacidades de ação: adaptar-se às características do contexto e do referente.
- Capacidades discursivas: mobilizar modelos discursivos.
- Capacidades linguístico-discursivas: dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

O desenvolvimento das capacidades de linguagem de um gênero em sala faz com o que o aluno assimile os conhecimentos adquiridos para outros gêneros com características comuns, no caso da crônica argumentativa, para gêneros como contos e textos de opinião, por exemplo. Além disso, sistematizar essas capacidades faz com que o professor tenha instrumentos mais precisos para uma avaliação da progressão dos alunos entre a produção inicial e final de um texto. Os autores genebrinos resumem o MDG em duas características:

1. Constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. Evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais as diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.70)

A definição clara do gênero constitui ferramenta fundamental para a prática do professor em sala. A função do MDG, no entanto, é servir como referência, e não como regra absoluta para o ensino do gênero, “munido dessas informações, o professor seleciona e planeja os conteúdos a serem ensinados de acordo com o ano escolar e as dificuldades dos seus alunos” (GUIMARÃES E KERSCH, 2015), além disso, o MDG não é objeto de ensino a ser trabalhado diretamente com o aprendiz, ele constitui exclusivamente uma ferramenta do professor.

A seguir, apresento um modelo didático do gênero *crônica* para, a partir dele, desenvolver com os alunos as capacidades de linguagem demandadas. Esse MDG é resultado

da leitura do texto de Coutinho (1986) e da análise de quatro crônicas¹⁰: 1) *Neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções* - Pedro Bial; 2) *Crônica Social* - Clarice Lispector. 3) *A última crônica* - Fernando Sabino. 4) *Um instante, senhor!* - Antônio Prata.

É preciso ressaltar que não se almeja aqui uma sistematização minuciosa e absoluta do gênero, visto que os textos analisados atendem à demanda temática e circunstancial do trabalho em questão.

Quadro 1: Modelo didático do gênero crônica

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CRÔNICA	
Capacidades de linguagem e Dimensões ensináveis do gênero	<p>Texto pertencente à esfera jornalística, mas com foco literário; comumente reproduzido em páginas de jornal ou revista como forma de leitura leve e rápida; apresenta uma narrativa contendo a opinião do autor sobre determinado assunto do cotidiano, podendo ser trivial ou não.</p> <p>Seu objetivo é fazer, direta ou indiretamente, uma crítica social, sob uma ótica própria e irreverente, após a constatação de algum problema específico nessa esfera, levando o leitor à reflexão.</p> <p>O autor, apesar de não explicitar, em geral, quais são seus interlocutores, demanda leitores atentos a problemas sociais contemporâneos. Ele não necessariamente é um jornalista, mas demonstra sensibilidade em relação à temática focalizada no texto.</p>
Capacidade de ação Situação de comunicação	<p>Texto curto e escrito, iniciado por título sugestivo e acompanhado pela assinatura do autor.</p> <p>O gênero é comumente inserido no domínio do narrar (Dolz e Schneuwly também o inserem no domínio do relatar [2004, p.51], especificando-o como <i>crônica social</i>), em seu enredo, sequências expositivas e descritivas podem ocorrer. A argumentação pode ser explícita ou implícita (perceptível, por exemplo, pelas escolhas lexicais ou pelo tipo de foco narrativo/expositivo)</p> <p>O narrador-personagem é mais comum, mas também pode se apresentar como observador.</p> <p>O discurso em 1ª pessoa (portanto subjetivo) e direto predominam, sendo este último marcado, em geral, pelas aspas ou pelos travessões.</p>
Capacidades discursivas Organização interna do gênero	

¹⁰ As crônicas mencionadas estão disponíveis no caderno de atividades.

	<p>É possível a interlocução direta com o leitor por meio de pergunta retórica ou uso de 2ª pessoa do singular ou do plural.</p> <p>É comum o(a) autor(a) introduzir a temática a ser trabalhada logo no primeiro parágrafo, desenrolando a história em seguida e encerrando com alguma reflexão ou com pistas que levarão o leitor a essa reflexão.</p>
<p>Capacidades linguístico-discursivas Características linguísticas</p>	<p>A retomadas textuais são realizadas por meio de pronomes e de repetições de termos.</p> <p>Os verbos de ação e nos tempos passado e presente predominam.</p> <p>Períodos curtos compostos por orações subordinadas e coordenadas. A coesão semântica é privilegiada, mas o uso de conectivos lógicos também ocorre.</p> <p>A variante linguística utilizada é mais informal, mas respeitam-se as regras da norma culta.</p> <p>Os sinais de pontuação mais empregados são ponto final, vírgula, ponto de interrogação e aspas. O ponto final separa as orações coordenadas; o ponto de interrogação é geralmente utilizado em perguntas retóricas; as aspas são usadas para introduzir o discurso direto.</p> <p>Há a presença clara do humor. Pode ocorrer também por meio de paradoxos, hipérboles e comparações.</p>

Fonte: Produzido pela pesquisadora baseado no modelo proposto por Barros (2012)

Esse MDG foi um recurso pedagógico fundamental para a estruturação, correção e discussão dos textos, como será demonstrado no capítulo 3, bem como para o desenvolvimento das atividades realizadas pelos alunos.

2.6. As oficinas

Foi desenvolvido, para este trabalho, um caderno de atividades (cf. apêndice M) composto por 12 oficinas ao todo (considerando contextualização da situação de comunicação, produção inicial e produção final), concentradas em leitura, escrita, oralidade, conhecimento temático e conhecimentos textuais (os últimos incluem os elementos linguísticos e composicionais do gênero). Essas oficinas não foram agrupadas conforme uma

determinada finalidade, mas sim de acordo com as possibilidades de trabalho de cada texto. Sendo assim, um texto que possuía características mais marcadas que outros, como o tipo de discurso empregado, por exemplo, teve essas características mais exploradas em detrimento de outras não tão evidentes. Logo, não foi feito um trabalho isolado de cada capacidade, mas sim uma abordagem mais global possível sobre cada texto para que o aluno pudesse entender sua composição.

O caderno de atividades foi elaborado consoante à lógica estrutural do PDG, base deste trabalho. Dessa forma, foram desenvolvidas oficinas voltadas para a aprendizagem do gênero, coerente à SD, considerando também a leitura e a produção textual relacionada à realidade social dos alunos, previsto pelo PL.

Para efetivar os propósitos da SD, foram propostas, conforme já mencionado, leituras e análises de três textos do gênero *crônica*: 1) *Neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções* - Pedro Bial; 2) *Crônica Social* - Clarice Lispector; 3) *A última crônica* - Fernando Sabino. As primeiras atividades desenvolvidas sobre os textos são voltadas à compreensão textual; para explorar os sentidos do texto, elas trabalham elementos explícitos, implícitos, conhecimentos de mundo e intertextualidade. Além disso, como esperado em uma SD, outras atividades visam à compreensão da situação de comunicação em que se concebia o gênero, além da sua organização interna e elementos linguísticos. Espera-se que o trabalho com esses elementos leve o aluno a perceber o modo de funcionamento do gênero.

É importante destacar que a formulação das atividades de reflexão linguística foi alicerçada nos estudos da gramática reflexiva, compreendida aqui como a mais adequada dentro de uma concepção interacional de linguagem, por focalizar a reflexão sobre o uso da língua e os efeitos de sentido que os elementos linguísticos acarretam em cada situação comunicativa. Em outras palavras, este trabalho privilegia um ensino de gramática mais centrado na “forma de atuar usando a língua do que [na] classificação dos elementos linguísticos e [no] ensino da nomenclatura que consubstancia essa classificação” (TRAVAGLIA, 2009, p.150). Sob essa ótica, o texto é visto como um todo, e a separação entre o estudo de gramática e de língua não ocorre, por se considerar que os elementos linguísticos que compõem o texto são indispensáveis na formação de sentido global. Para Antunes (2014), o trabalho dentro do texto possibilita ao aluno testar e avaliar possibilidades de usos da língua tal qual ela ocorre nos usos reais, ver o que funciona ou não, pois ele possui um contexto com o qual negocia sentidos, e não um espaço controlado como o das estruturas descontextualizadas.

Ademais, além de privilegiar o uso de textos autênticos, providenciei cópias dos textos diretamente do livro ou da página do website em que se encontravam, visto que é importante que o texto seja apresentado em seu suporte original, pois ele materializa a situação de produção do gênero e pode até mesmo interferir em algumas de suas características. Conforme Marcuschi (2003, p. 36), “em muitos casos, o suporte é uma espécie de base que sugere contextos muito específicos que podem trazer algum tipo de influência”. Para o autor, cada texto seria recepcionado de uma maneira a depender do suporte em que se encontra, estabelecendo uma relação diferente com o leitor, apesar de manter o mesmo conteúdo. Os PCN também ressaltam que “a utilização de textos autênticos pressupõe cuidado com a manutenção de suas características gráficas: formatação, paginação, diferentes elementos utilizados para atribuição de sentido — como fotografias, desenhos gráficos, ilustrações, etc” (BRASIL, 1997, p. 61).

Diante da impossibilidade de disponibilizar um livro para cada aluno e também computadores para que eles acessassem o site, procurei apresentar o material de maneira mais fiel possível à sua realidade, não só mantendo todas as características originais do suporte na cópia que foi feita, mas também levando o livro para que os alunos pudessem visualizá-lo e manuseá-lo. Isso atende aos preceitos tanto da SD, por proporcionar melhor visualização dos aspectos textuais do gênero, quanto do PL, visto que cumpre a proposta de apresentar textos que circulam em esferas reais de comunicação.

Em relação ao PL, todo o material que elaboramos foi pensado de forma a proporcionar a discussão temática do projeto – a realidade social dos alunos, visando ao letramento crítico. No volume dedicado à língua portuguesa, os PCN apontam que

os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

Assim, as três crônicas escolhidas discutem questões sociais polêmicas: a desigualdade social e o racismo, na crônica de Sabino; violência e desigualdade social, na crônica de Pedro Bial; e comportamentos sociais, na crônica de Clarice Lispector. Para todas as crônicas e demais textos lidos, houve a preocupação em apresentar atividades sobre a leitura, visto que uma prática comum em relação ao trabalho com o texto é usá-lo como pretexto para trabalhar elementos linguísticos, desconsiderando sua riqueza de sentidos.

Assim, as perguntas elaboradas sobre esses textos levam os alunos a refletirem sobre questões implícitas neles presentes e a emitirem opiniões sobre esses assuntos, relacionando-as à própria realidade e exercendo a argumentatividade prevista.

Além do mais, foram propostas atividades com a principal finalidade de fazer os alunos refletirem sobre sua conjuntura social, como as fotografias que foram tiradas e escolhidas do bairro Palmital (oficina 1), para levantar discussões sobre suas características sociais, econômicas, estruturais, culturais. A exibição de dois documentários abordando a história e os aspectos socioculturais do bairro (oficina 8) também objetivou tais discussões, bem como a apresentação de uma notícia sobre a prisão da então prefeita da cidade (oficina 6) e a discussão sobre os direitos humanos em âmbito local (oficina 3), que visam a uma contextualização mais ampla sobre essa realidade social.

Para concluir o PL, a produção de uma fotografia sobre o bairro (oficina 5) objetiva que os alunos refinem seu olhar para o que acontece ao redor, a busca individual por uma história do bairro (oficina 5) lhes possibilita descobrir informações locais novas, e a escrita de uma crônica sobre o bairro, além da publicação em um jornal, confere à escrita dos alunos propósito social.

Todas as atividades do caderno têm por finalidade promover o letramento crítico dos alunos envolvidos, o desenvolvimento de diferentes capacidades para a leitura e escrita do gênero *crônica* e das suas capacidades de linguagem para uso em outras situações de comunicação, além de um ensino significativo promovido pela prática social da linguagem.

É importante destacar, contudo, que foram necessárias adaptações ao PDG para a conjuntura social em que se situa esta pesquisa. O rigor metodológico modular adaptado da SD ao PDG não nos pareceu completamente viável em uma realidade em que o professor possui variadas turmas e comumente trabalha em mais de um turno por dia. Assim, algumas etapas foram adaptadas ou mais exploradas de acordo com as necessidades previstas para o trabalho, como será mais bem explicitado no capítulo de análise dos registros.

2.7. A geração de registros

O desenvolvimento do projeto se deu predominantemente em sala de aula. Algumas atividades necessitavam que os alunos explorassem o bairro por si sós ou em grupos, sem a presença da professora, como a produção de uma fotografia e uma entrevista com algum morador sobre o bairro. As demais atividades foram guiadas por mim e o registro desse percurso se deu da seguinte maneira:

- I. Diário de campo, em que registrei as principais informações, acontecimentos e intervenções realizadas, além de minhas percepções sobre o processo.
- II. Gravação das aulas, que possibilitou retomar as vozes dos alunos em meio às discussões e a investigação de alguns aspectos de seus discursos concernentes a processos identitários em jogo. .
- III. Registro das principais atividades realizadas pelos alunos, para acompanhamento de respostas e progressos.
- IV. Registro dos textos produzidos (escrita e reescrita)

A soma e a avaliação desses registros possibilitaram uma efetiva análise e conclusões a respeito dos resultados obtidos ao fim da pesquisa, as quais serão discutidas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

Análise e discussão dos registros

Este capítulo objetiva discutir os resultados do desenvolvimento do PDG em sala de aula. Para tanto, cada uma das oficinas propostas é, inicialmente apresentada em um quadro sinóptico, antes da discussão sobre seus resultados, feita com base os registros gerados por meio de gravações e diário de bordo e de minhas percepções. Lembro que o(a) leitor(a) poderá consultar o Caderno de Atividades (apêndice M) à medida que sentir necessidade. Em um segundo momento do capítulo, analiso o desenvolvimento das capacidades de linguagem de duas alunas, a partir de uma comparação entre suas produções iniciais e finais. Optei por usar nomes fictícios para identificar os alunos, mantendo o anonimato assegurado aos participantes e ao conselho de ética. Ao final, apresento o modo como os textos dos alunos circularam socialmente, por meio de uma publicação em jornal local e do lançamento de uma revista de crônicas da turma.

3.1. Contextualização da situação de comunicação

Antes de iniciar as oficinas, discuti com os alunos os objetivos deste trabalho, apresentando-lhes a situação de comunicação, conforme quadro abaixo:

Quadro 2: Situação de comunicação

Gênero	Crônica
Tema	Realidade social do bairro onde moram os alunos
Objetivo(s)	Apresentar as realidades sociais de moradores de uma região de Santa Luzia por meio de crônicas.
Forma de circulação	As crônicas serão publicadas no jornal “Observatório Luziense” e reunidas em uma revista de crônicas que será disponibilizada na biblioteca escolar.
Modo de produção	Em dupla, na sala de aula.

Para Dolz e Schneuwly (2004), essa apresentação é importante para contextualizar o aluno sobre o projeto de comunicação previsto e os objetivos do trabalho, para delimitar sua

participação nesse processo e para prepará-lo para a produção inicial. Essa apresentação deve retratar um projeto de comunicação bem definido e a importância do que será desenvolvido para o aluno.

3.1.1. Oficina 1

A partir da contextualização da situação, dei início à primeira oficina, composta por fotos de pontos diversificados do bairro. A intenção era que os alunos comentassem o que viam, tanto positiva quanto negativamente.

Quadro 3: Oficina 1

Objetivo	
Discutir a realidade sociocultural do bairro Palmital. Fazer levantamento dos pontos positivos e negativos do bairro observados pelos alunos.	
Habilidades	
Compreender e discutir elementos explícitos e implícitos de textos não verbais.	
Material	Tempo
Datashow, computador, imagens diversificadas do bairro Palmital.	1 aula.
Atividades propostas:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os locais apresentados nas imagens. 2. Discutir o que cada imagem retrata 3. Perguntas para discussão das imagens <ol style="list-style-type: none"> I. Você gosta dessa foto? Por quê? II. O que mais te chamou atenção na imagem? III. Essa foto apresenta uma imagem positiva ou negativa do bairro? Explique. 	

Os discentes participaram ativamente da oficina, empenhando-se em descobrir onde as fotos foram feitas e em discuti-las. A discussão foi permeada por comentários positivos e negativos do local onde vivem e por uma visão realista desse espaço, proporcionada pelas perguntas acima, que visavam trazer à tona elementos dos processos identitários dos alunos em relação a esse espaço.



Figura 3: Fotografia da praça principal do Palmital (chamada de Praça da Savassi)

Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/moradores-do-bairro-palmital-pedem-por-mais-areas-de-lazer/>

A imagem aérea da praça principal em um domingo de feira foi explorada visualmente. Alguns alunos descreveram uma desorganização do uso do espaço, como a dificuldade de locomoção entre as barracas e entre outros pedestres, relatada principalmente pelo aluno André, que também resumiu essa imagem em uma única palavra – favela. Quando o questionei sobre a motivação do uso do termo, ele fez a seguinte afirmação: “*uai, é o lugar onde a gente mora, é uma favela*”, retratando, possivelmente, um primeiro deslocamento identitário em relação ao espaço em que vive. Outro ponto abordado foi a funcionalidade da feira em relação a facilidades de compra e preços, e os brinquedos que são colocados no local, que possibilitam diversão para crianças e descanso para os pais. Também foi apontado o que essa feira representa cultural e financeiramente para o bairro, além de alguns furtos que têm ocorrido atualmente.

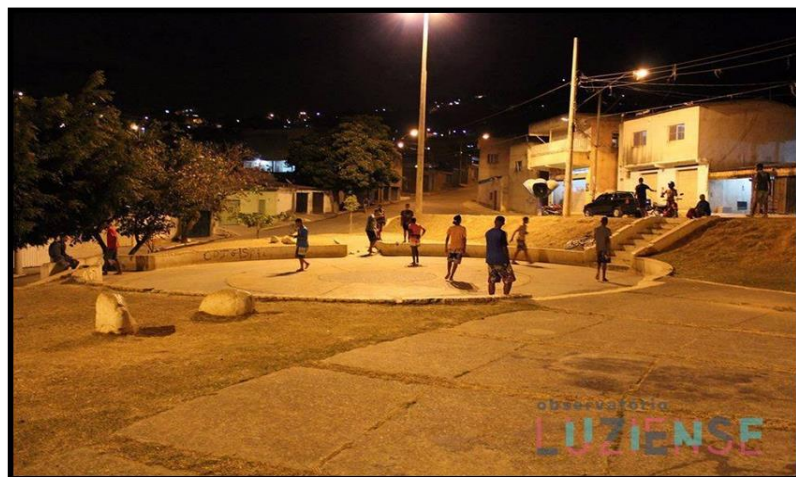


Figura 4: Fotografia da praça do setor 7 – grupo de jovens jogando futebol

Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/moradores-do-bairro-palmital-pedem-por-mais-areas-de-lazer/>

A imagem de um grupo de garotos jogando futebol em uma das praças do bairro à noite primeiro gerou uma grande discussão sobre a sua localização. Concluímos que ela retrata um espaço no setor 07 do bairro. É importante ressaltar como, a princípio, os alunos se detiveram apenas nos aspectos visuais mais evidentes, naquilo que está dado, mas, após interferências minhas, por meio de perguntas, dedicaram-se a inferir sobre aquilo que viam. Nessa segunda imagem, por exemplo, diante da dificuldade dos alunos em aprofundarem os comentários sobre aquela partida de futebol, questionei se é comum que isso ocorra de forma geral em nossa sociedade. Vários alunos relataram que faziam uso dos espaços públicos do bairro a qualquer hora e sem medo, o que nos levou à conclusão de que nem todos os bairros em Belo Horizonte e região metropolitana possuem segurança para que os jovens fiquem nas ruas à noite. O aluno André afirmou que o problema de segurança do Palmital está relacionado principalmente ao tráfico de drogas, o que comumente não implica uma insegurança para realizar atividades noturnas.



Figura 5: Fotografia do córrego que atravessa o bairro e recebe esgoto e lixo de moradias irregulares.

Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/favelas-sao-as-mais-afetadas-pelas-chuvas-em-santa-luzia/>



Figura 6: Fotografia do córrego que atravessa o bairro cercado pelo mato.

Fonte: Arquivo pessoal

Estas imagens, que retratam um córrego que transporta grande parte do esgoto da região a céu aberto, geraram comentários sobre a poluição, a inundação em períodos de chuva das casas construídas ao redor dele, as doenças que podem ser trazidas nessas condições. O aluno Pedro relatou que, certa vez, pisou em uma fralda, a caminho da escola, próximo a esse córrego, ressaltando o problema com o descarte de lixo. Concluimos que isso gera uma imagem negativa do bairro.



Figura 7: Fotografia de um bueiro obstruído pelo lixo no dia seguinte à feira de domingo.

Fonte: Arquivo pessoal

Esta foto foi a que gerou o maior número de inferências por parte dos alunos. Ela retrata um bueiro completamente obstruído por lixo próximo à praça principal em uma segunda-feira. Apesar dos poucos elementos que a constituem, os alunos não só identificaram o local, como o provável dia da semana em que a foto foi feita e por que ela representa um aspecto negativo do bairro. Isso foi possível porque é uma queixa constante dos moradores a quantidade de lixo encontrada na praça após a feira de domingo. Como a movimentação na praça somente se encerra à noite, essa foto só poderia ter sido feita na segunda pela manhã, antes que os profissionais da limpeza chegassem. Os alunos discutiram a falta de infraestrutura da feira e o grande volume de lixo que resta ao local ao fim do dia de domingo, além dos efeitos secundários desse comportamento local, como o aparecimento de animais atraídos pela sujeira, muitas vezes trazendo risco à saúde humana, e a obstrução da passagem de água em dias de chuva, que tem alagado a praça, ressaltada pelo aluno André.



Figura 8: Fotografia da fila de espera na estação do MOVE São Benedito.
Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/transporte-publico-em-santa-luzia/>

Ao abordar a imagem sobre a principal estação de ônibus, os comentários foram diversificados. A aluna Natalia, quando eu questionei o que o transporte público significa para a população local, resumiu em “*descaso com a população*”. Houve algumas problematizações nesse sentido, como a necessidade de mais ônibus, diminuindo os intervalos de partida e o volume de passageiros; a aluna Luiza, por exemplo, disse que “*de nada adianta ônibus novo se eles estão sempre cheios*”. O preço do transporte também foi debatido, visto que muitos jovens usam o transporte público sem pagar, ao pularem a roleta ou entrarem pela porta traseira, prática que recebeu um sonoro “*tá certo!*” de alguns alunos. Por outro lado, o aluno André apontou positivamente o maior conforto proporcionado nos últimos anos e a maior possibilidade de destinos facultada pela implementação do MOVE – Sistema de Transporte Metropolitano, que opera por meio de estações de ônibus alimentadoras e de faixas de trânsito exclusivas para circulação.

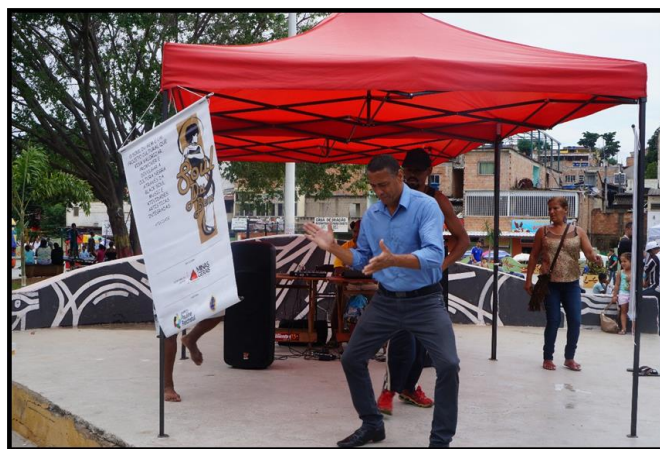


Figura 9: Fotografia de um homem dançando no palco da praça principal em dia de feira.
Fonte: Arquivo pessoal

A última imagem, que retrata um pequeno movimento cultural na praça, não gerou muita reflexão. Os alunos detiveram-se em dizer se gostaram ou não do que viram, sendo necessário fazer várias perguntas para trabalhar a questão cultural da região. A aluna Luiza, por exemplo, disse que estavam “*tocando música de velho*”, e que deveriam “*tocar funk, pra ser legal*”. As apresentações de *rap* e de *hip-hop* que ocorrem algumas vezes por semana na praça também foram mencionadas como movimentos culturais locais.

3.1.2. Oficina 2

Na segunda oficina, iniciei a apresentação do gênero discursivo a ser trabalhado, por meio da leitura de uma crônica de Fernando Sabino.

Quadro 4: Oficina 2

Objetivo	
Apresentar o gênero “crônica” e discutir alguns de seus aspectos Trabalhar situação de comunicação, organização interna do gênero e suas características linguísticas.	
Habilidades	
Compreender o texto, assimilando sua organização textual e discursiva dentro do gênero crônica. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do texto narrativo e argumentativo, na compreensão e na produção de textos.	
Material	Tempo
Reprodução do texto “A última crônica”, Datashow, computador, papel, lápis, borracha, caneta.	3 aulas.
Atividades propostas:	
Pré-Leitura – Brainstorming sobre imagem ilustrativa do texto Leitura e atividade de compreensão textual Pós-leitura do texto Atividades sobre as dimensões ensináveis do gênero	

A atividade prosseguiu com uma pré-leitura do texto “A última crônica”, de Fernando Sabino. A pré-leitura é o momento em que se motiva o aluno para a leitura do texto, trabalhando o seu assunto por meio de imagens, tirinhas, gráficos relacionados ao assunto, ou mesmo explorando visualmente o texto previamente. Nessa fase, também o professor estabelece os objetivos da leitura, o tipo do texto, sua função e o público a que se destina (AMORIM, 1997)

Nesse momento, os alunos fizeram inferências consistentes sobre a imagem relacionada à crônica que foi apresentada. A primeira descrição foi predominantemente em relação ao evento de aniversário; concluíram que se tratava de uma família e que a menina era a aniversariante. Ao aprofundarmos a análise, os alunos sugeriram que a imagem transmitia humildade, pobreza e enfatizaram que os personagens eram negros. Todas as interferências estavam diretamente ligadas ao conteúdo do texto, sendo assim, essa atividade cumpriu o proposto, levando os alunos a refletirem sobre o tema previamente.

Assim, procedemos à leitura do texto, uma reprodução feita a partir do livro em que foi publicado, quando os alunos puderam verificar as hipóteses levantadas na fase de pré-leitura. Fizemos uma pequena discussão posterior, culminando na primeira atividade escrita, de aprofundamento da leitura. Na aula seguinte, quatro dias depois, parte consideravelmente da turma não havia feito a atividade.

As atividades exploravam principalmente o contexto de circulação do gênero e sua organização interna. A segunda parte merece destaque por ter proporcionado uma discussão mais aprofundada, em que os alunos necessitaram mobilizar muitos conhecimentos de mundo nas suas explicações, por exemplo, para justificar por que a personagem da crônica de Sabino se sentia desconfortável naquele ambiente – um botequim. “*Ela estava ansiosa para saber se o garçom aceitaria o pedido*”, disse o aluno Marcelo. Ao questionar por que isso poderia acontecer, Amanda respondeu: “*porque eles eram pobres*”, ao que Marcelo complementou: “*o garçom pode ser preconceituoso*”. Tais comentários levaram a uma discussão sobre exclusão social, racismo, classes sociais, até que os próprios alunos começaram a expor casos em que se sentiram excluídos em determinado ambiente, como a aluna Julia, que disse sentir que as pessoas a olhavam com julgamento em alguns espaços mais chiques, relacionando o tratamento recebido às divisões sociais preestabelecidas, capazes de nos posicionar em identidades fixas, como a de periféricos (CARLOS, 2007).

Para determinar a classe social da família, os alunos elencaram diversas pistas no texto que os levaram a construir tal conceito, como o fato de o pai contar moedas, de comemorarem

o aniversário da criança em um boteco, de se sentirem desconfortáveis mesmo em um ambiente tão simples e a aquisição de somente uma fatia de bolo e não um bolo inteiro, demonstrando as limitações financeiras da família. Sobre isso, Antunes (2003), consoante ao interacionismo linguístico, declara que

os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Palavrinhas que poderiam parecer menos importantes, como *até, ainda, já, apenas*, e tantas outras, são pistas significativas em que devemos nos apoiar para fazer nossos cálculos interpretativos (p .67).

Naturalmente, como afirma autora, esses elementos, exclusivamente, não compreendem todo o conhecimento que o leitor mobiliza na leitura do texto. Grande parte da nossa compreensão textual estaria, assim, ancorada no nosso conhecimento prévio, o que justifica os alunos explicarem por que o personagem da história se sente constrangido ao final, quando percebe que está sendo observado. Alguns alunos exploraram possibilidades que eu própria não havia cogitado, como *“o constrangimento gerado pelo machismo da época, em não conseguir prover [a família] como se julga necessário”*, pelo aluno Marcelo (grifo nosso) ou *“o medo de sofrer racismo por esse observador”*, apontado pela aluna Amanda.

Ao questionar os alunos sobre as possíveis razões para a maneira como o homem atrás do balcão prepara o pedido da família, “largando a fatia de bolo no prato”, uma das respostas obtidas, dada pela aluna Julia, foi que, *“já que eles são pobres, se contentam com qualquer atendimento ou vão consumir pouco”*. Tal resposta foi complementada por outros alunos, que relacionaram ao preconceito racial, devido à época em que o texto foi escrito. Curiosamente, apesar de alguns alunos terem relatado, anteriormente, episódios em que eles próprios sentiram que foram vítimas de preconceito, eles associaram esse fato ao passado, como se não fosse possível que isso ocorresse atualmente. Isso demonstra um amplo conhecimento do funcionamento social em algumas esferas e algumas limitações em outras, talvez pelo fato de muitos deles não frequentarem espaços fora do bairro ainda. De qualquer forma, houve um amplo movimento dos alunos para negociar significados com o texto e gerar tais respostas (AMORIM, 1997), o que constituiu uma discussão muito rica.

Ainda nessa oficina, durante uma das atividades, questionei o que, no bairro, chamaria a atenção dos alunos para a escrita de uma crônica, ao que alguns responderam como sendo a praça principal, conhecida como Praça da Savassi, por *“acontecerem muitas coisas lá durante*

o dia”, segundo o aluno Marcelo. Discutimos estereótipos relacionados a bairros periféricos ou favelas, como o de “ser perigoso” aos olhos dos não moradores. Perguntei se algum dos alunos nunca havia escutado sons de tiros ali na região; nenhum deles disse que não, até mesmo debocharam da possibilidade de alguém nunca ter tido essa experiência. Perguntei também se alguém já tinha visto alguma pessoa assassinada. Mais da metade da turma afirmou já ter visto, e a aluna Thaís respondeu afirmando que “*ver corpos mortos no chão é normal*” no bairro.

Muitos alunos manifestaram dificuldade em realizar algumas das atividades de reflexão linguística sobre o texto (segunda parte da oficina), principalmente em justificar o uso de vírgulas no trecho apresentado na questão 11; explicar a relação semântica estabelecida pela conjunção “então”, na questão 14; todo o trabalho com a sintaxe proposto na questão 15; e a pergunta “como estão divididos os parágrafos do texto?”, da questão 13, por ter sido demasiadamente vaga. Acredito que faltou uma intervenção minha antes da atividade, para discutir possíveis dúvidas e oferecer suporte. Além disso, a atividade é muito longa, o que desmotivou os alunos a responderem. Seria mais interessante dividi-la em duas partes.

Com esta oficina os alunos puderam perceber que a crônica apresenta lacunas que devem ser preenchidas pelo leitor, com seu conhecimento de mundo. Este foi um aspecto que procurei retomar na leitura das crônicas subsequentes. Ademais, a introdução de Sabino, em que o narrador demonstra estar à procura de um fato irrisório para se inspirar a escrever, também foi essencial para desenvolver a consciência dessa particularidade do gênero com os alunos. A intertextualidade existente nesta crônica em relação ao poema de Bandeira também foi explorada em uma das atividades, o que motivou a escrita do texto de um dos alunos: *A primeira crônica*.

3.1.3. Oficina 3

Na oficina 3, apresentei aos alunos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) para que eles discutissem-na dentro realidade do bairro Palmital.

Quadro 5: Oficina 3

Objetivo
Conscientizar os alunos sobre os direitos civis e verificar presença ou ausência deles em seu cotidiano.
Habilidades

Exposição oral de ideias	
Relacionar teoria e prática	
Material	Tempo
Papel, caneta, reprodução da DUDH	1 aula.
Atividades propostas:	
Discussão oral	
<ul style="list-style-type: none"> • Você sabe o que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Se sim, compartilhe seus conhecimentos com a turma, se não, o que você acredita que isso possa ser? • Como essa Declaração influencia na sua vida? (Instigar para que os alunos que não conhecem a DUDH façam suposições) 	
Sobre a DUDH	
<ul style="list-style-type: none"> • Em grupo, apontem quais direitos vocês acreditam estarem sendo efetivados ou negligenciados em sua comunidade. Justifiquem suas respostas. 	

Para efetivar uma reflexão sobre a realidade social do bairro, apresentei aos alunos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). O documento, adotado pela Organização das Nações Unidas, propõe direitos básicos e inalienáveis a qualquer ser humano e influencia muitas Constituições nacionais, inclusive a brasileira. Por esse motivo, essa atividade foi proposta para que os alunos discutissem quais direitos são respeitados ou negligenciados no espaço onde vivem. Os alunos trabalharam em equipe para discutirem os 30 artigos da Declaração. Houve problemas no desenvolvimento da atividade. Muitos não discutiram os artigos baseados na realidade do bairro especificamente, mas sim de maneira mais ampla, no cenário regional ou nacional, e alguns começavam esse trabalho da maneira proposta, mas se perdiam depois da mesma forma. Acredito que a transmissão oral das instruções tenha contribuído para esses desentendimentos, visto que nem sempre os alunos estão concentrados nesse momento. Possivelmente se eu tivesse apresentado as instruções por escrito, acompanhadas de alguns exemplos, a atividade poderia ter sido mais produtiva.

Analisando os trabalhos, percebi que muitos estudantes puderam identificar a violação de diversos direitos básicos que são naturalizados nesse espaço. A aluna Rosa¹¹, por exemplo, ao refletir sobre o Artigo 5 – “Ninguém será torturado ou maltratado com crueldade” –, afirmou que esse direito não é respeitado no bairro, pois “*se uma pessoa compra droga e não*

¹¹ Apêndice A – Rosa - DUDH artigo 05

paga ela é torturada, ameaçada e morta, e isso vai contra o seu direito, estando ela certa ou não". Essa noção de existência de uma lei paralela dentro desse espaço também aparece no trabalho das alunas Natalia e Julia¹², que, acerca do Artigo 22 – “Toda pessoa tem o direito de ser protegida pela sociedade em todos os seus direitos (econômicos, sociais, culturais)” –, responderam que, no bairro, *“se você erra com um bandido provavelmente não será protegido pela lei”*.

Além disso, a turma demonstrou consciência política e identificou negligências governamentais, como os alunos Bruna, Murilo e Iuri¹³. A respeito do Artigo 25 – “Toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para sua família, o que seja necessário para não ficar doente e para se curar se estiver doente” –, eles responderam que isso não acontece, pois *“aqui no bairro você vai na farmácia da UPA, você não acha nem um analgésico e antitérmico”*. Sobre o Artigo 23 da DUDH – “Cada um tem direito ao trabalho e a escolher livremente sua profissão; a receber o salário que lhe permita viver, a ele e sua família” – disseram que *“os salários [dos moradores do bairro] quase não dão pra viver. Os impostos quase ultrapassam os gastos de uma família”*. Essa informação foi ratificada pelas alunas Natalia e Julia, em razão do Artigo 24 – “A duração da jornada de trabalho não deve ser muito longa porque cada um tem direito a descansar e deve poder tirar férias anuais, que serão pagas”. Segundo elas, *“alguns trabalham cargas horárias muito altas para poder pagar as contas”*, demonstrando conhecimento entre a distância entre direitos em teoria e na prática.

Alguns alunos também apontaram que nem todos são tratados de maneira igual em nossa sociedade, como Pamela, Nara e Vanessa, que disseram que *“as pessoas são julgadas pela aparência, e a posição social e também pela cor”*. Já as alunas Tania e Aline afirmam que *“eles não tratam as pessoas igual, inclusive os povos do governo”*, sem especificar quem seriam “eles” ou essas pessoas do governo.

Após o encerramento da atividade, discuti, em outra aula, alguns tópicos com os alunos. Naquele dia, eles estavam muito agitados, e discussões orais potencializam essa agitação. As gravações em áudio desta aula ficaram pouco compreensíveis, devido à constante sobreposição de muitas vozes. Assim, conseguimos efetivar, com qualidade, essa etapa somente até a metade dos artigos da DUDH. Ainda assim, considero que a discussão foi importante para os alunos compartilharem pontos de vista e para expressarem suas vivências no local onde vivem, e que participa de sua constituição como sujeitos. Sobre o respeito à pluralidade religiosa, por exemplo, enquanto a maior parte da turma disse no trabalho que isso

¹² Apêndice B – Natalia e Julia – DUDH artigo 22

¹³ Apêndice C – Bruna, Murilo e Iuri – DUDH artigo 25

acontecia no bairro, o aluno Marcelo apontou que as pessoas cristãs tendem a pregar que somente sua religião é correta, o que acarreta preconceito contra outras. Sobre o direito de que as leis sejam iguais para todos, Amanda disse que a polícia trata de forma diferentemente alguns moradores do bairro, principalmente aqueles que já cometeram algum crime ou estão dentro de certos estereótipos. Em suas palavras “*os que têm cara de bandido levam batida o tempo todo*”, referindo-se à abordagem policial com revista.

Um ponto interessante e que elevou os ânimos da turma foi a discussão do Artigo 12 – “Não existe direito a entrar na casa de alguém se este não estiver de acordo”. Primeiramente, alguns alunos apontaram que muitos “bandidos”, fugindo da polícia, pulam os muros das casas e se escondem dentro delas, e não há nada que se possa fazer. Marcelo comentou que a polícia também, muitas vezes, entra nas casas dos moradores locais sem qualquer permissão. Eu, então, levei essa discussão para a turma, dizendo que “*se o policial bater em minha porta querendo entrar, perguntarei por um mandado, e, se ele não o tiver, provavelmente vai respeitar isso*”, ao que um coro respondeu “*ahhhh vai!!!*”, ironizando minha fala. Eles concluíram dizendo que, se você não deixar, eles voltam com algum papel e reviram a sua casa. No entanto, minha intenção com minha fala e como indivíduo proveniente dessa realidade era justamente chegar a esse ponto, a de que, em alguns casos, há relações institucionais mais complexas do que a lei prevê.

Também discutimos se homens e mulheres têm os mesmos direitos, como previsto no Artigo 16. Ao perguntar se isso efetivamente acontecia, recebi um sonoro “*NÃO!*” coletivo. A discussão, novamente, elevou os ânimos. Alguns meninos começaram a provocar meninas, ao que se ouve um grito ao fundo da aluna Amanda: “*Que mulher tem que ficar em casa o quê!*”, resistindo a um lugar histórico em que as mulheres são, frequentemente, posicionadas. Rosa apontou o abuso físico e psicológico em relacionamentos, mais comum sobre mulheres. Nesse ponto, lembrei-me de um caso ocorrido na escola no ano anterior, em que um aluno divulgou nas redes sociais um vídeo em retaliação à ex-namorada, também aluna da escola, dentro do contexto da ‘pornografia de vingança’. Por meio de exemplos fictícios e da minha mediação por perguntas, os alunos diziam que somente as mulheres costumavam sofrer consequências em situações como essa, mesmo sendo as vítimas, concluindo que isso é fruto de uma cultura social sexista, em seu modo de dizer.

A partir de então, foi muito difícil continuar a discussão, devido à agitação da turma. Mesmo assim, considerei a atividade muito produtiva dentro de uma proposta de Letramento

Crítico. Pretendo repetir esse tipo de atividade, com as devidas melhorias possíveis, em meus próximos anos de docência.

3.1.4. Oficina 4

Na quarta oficina, os alunos leram e conheceram mais sobre as características do gênero estudado, conforme será visto a seguir.

Quadro 6: Oficina 4

Objetivo	
Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero “crônica”. Trabalhar situação de comunicação, organização interna do gênero e suas características linguísticas.	
Habilidades	
Compreender o texto, assimilando sua organização textual e discursiva dentro do gênero crônica. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do texto narrativo e argumentativo, na compreensão e na produção de textos.	
Material	Tempo
Reprodução do texto “Neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções”, Datashow, computador, papel, lápis, borracha, caneta.	3 aulas.
Atividades propostas:	
Pré-Leitura – Reconhecimento de informações fornecidas pelo suporte e inferenciação a partir do Lide. Leitura com pausa protocolada e atividade de compreensão textual Pós-leitura do texto Atividades sobre as dimensões ensináveis do gênero	

Nesta oficina, exploramos a crônica de Pedro Bial sobre o medo que emanava das favelas do Rio de Janeiro. Primeiramente, estudamos visualmente a crônica e seu título como estratégia de pré-leitura, a fim de instigar os alunos para o que seria lido e levá-los a perceber

elementos que comumente são ignorados no trabalho em sala de aula. Especificamente, exploramos a textualização em uma plataforma digital, como links, hiperlinks, vídeo, data e hora de publicação e assuntos relacionados. Isso possibilitou à turma a produção de diversas inferências, principalmente em relação ao tema que seria trabalhado.

Os alunos destacaram que o texto foi publicado no site da revista semanal “Fantástico”, que foi preciso fazer alguma alteração na publicação no dia seguinte, apontada na atualização ao lado da data de publicação. Além disso, disseram que o texto provavelmente falaria de violência, pois a imagem de abertura do vídeo é uma bandeira do Brasil cheia de buracos, que provavelmente seriam tiros. Após a leitura do lide da crônica, relacionaram, a partir do adjetivo “carioca”, essa violência às favelas do Rio de Janeiro.

A leitura desse texto foi feita por meio da pausa protocolada. Nesse procedimento, o professor faz pausas estratégicas em determinados momentos do texto, quando, por meio de perguntas, instiga o aluno a refletir sobre o que está lendo, a fazer previsões sobre o que virá a seguir e a checá-las logo em seguida, a relacionar determinados trechos com algum conhecimento ou leitura prévios. Esse recurso revela “uma preocupação com o próprio processo de leitura” (AMORIM, 1997) e encoraja o aluno a “refletir sobre como ele lê” (*ibidem*), a compreender de modo mais detalhado o texto e a construir sentidos a partir de sua interação com o texto.

Durante esse trabalho de interpretação, algumas perguntas e respostas contribuíram para introduzir e aprofundar discussões importantes para o trabalho. Por exemplo, diante da pergunta sobre qual a relação entre a afirmação de que “o medo não é distribuído em iguais proporções” e a injustiça social vigente no Brasil, o aluno André respondeu que “*os ricos não têm medo, porque possuem estabilidade na vida*”, associando, assim, dinheiro a segurança em todos os aspectos. No entanto, ao longo da discussão, os alunos chegaram à conclusão de que os ricos têm mais medo do que os pobres, pois teriam mais a perder e são mais visados pelo crime. Ao fim da leitura, a turma concluiu, de modo aparentemente consensual, que ricos e pobres têm medo, mas medos diferentes.

O trabalho realizado nesta oficina contribuiu para o exercício do letramento crítico com a turma, visto que manteve a preocupação em contextualizar a situação de comunicação adequadamente e em considerar os conhecimentos dos alunos. Costa (2016) afirma que a não explicitação de elementos histórico-político-sociais que compõem o texto inviabilizam a sua leitura crítica, visto que ler é envolver-se em uma prática social. Nesse contexto, também devemos considerar as posições ideológicas dos alunos, que,

além de poderem expressar-se livremente, devem ter a oportunidade de ampliar a reflexão sobre as próprias opiniões – por que pensam de uma determinada forma, por que têm determinadas certezas (crenças), por que fazem um tipo de julgamento e não outro etc. (*ibidem*, p.39).

Essa perspectiva, que orientou nosso trabalho não só nesta como em todas as demais oficinas, favoreceu a emergência de elementos da realidade social dos alunos e de suas subjetividades, em que os alunos relacionavam os conteúdos às suas vivências, o que consideramos fundamental para uma leitura autoral e crítica, como proposto pelo PL.

Esta oficina também propiciou um trabalho com figuras de linguagem, que, a princípio, não pareciam trazer maiores dificuldades para a os discentes. No entanto, no processo de escrita, tive de ressaltar à turma a ausência desse recurso, já que esse estava presente no texto de apenas um aluno.

3.1.5. Oficina 5

Para efetivar a quinta oficina, os alunos precisavam trabalhar o olhar singular de um cronista sobre o bairro, por meio de uma observação mais acurada.

Quadro 7: Oficina 5

Objetivo	
Desenvolver o processo de letramento crítico por meio do olhar dos alunos sobre o bairro onde vivem.	
Habilidades	
Observação acurada de ambientes Retratção fotográfica de ambientes Levantamento de informações	
Material	Tempo
Celular, câmera fotográfica, computador, <i>datashow</i> , papel, caneta.	1 aula.
Atividades propostas:	
1. Nos próximos dias, observe o cotidiano do seu bairro. Seu olhar deverá estar apurado para alguma cena dita comum, mas que merece, a seu ver, uma crônica. Anote detalhadamente a cena para não se esquecer.	
2. Converse com moradores do bairro, procure por histórias marcantes do local ou que foram	

- noticiadas no jornal. Anote detalhadamente a história que mais te interessou.
3. Compartilhe sua pesquisa com seu colega de escrita. Escolham uma história e uma cena que gostariam de retratar em texto.
 4. Façam juntos uma fotografia que represente a cena e a história escolhida.
 5. Compartilhem as imagens e histórias com os colegas quando solicitado.

Para concluir essa discussão e receando que os alunos ainda não compreendessem bem a ideia de falar sobre o bairro em uma crônica, optei por fazer uma foto em que eu demonstrasse meu olhar sobre o bairro, a partir da qual esbocei um projeto de crônica.



Figura 10: Fotografia ilustrativa para crônica da pesquisadora

Quadro 8: Projeto de crônica da pesquisadora

Introdução: Era fim de tarde maio

Passo um café na cozinha de casa

Observo ao fundo o bairro se desenhando na sua irregularidade.

Ideia central: Os papagaios estão lá, como todo outono.

Contraste da liberdade dos papagaios no céu com a prisão na terra – jovens que não podem circular em certas áreas.

Papagaios de gangues rivais cruzam no céu, sem se dar conta da tensão que flui do outro lado da linha. Sem que nem mesmo esses jovens se deem conta.

Reflexão: Assim como o café se ajusta a essa tarde, parece que tudo seguirá seu fluxo.

Tal atividade me pareceu essencial para que os discentes compreendessem a proposta de uma produção da crônica relacionada à realidade do bairro. Os próprios alunos ofereceram sugestões de melhorias no meu texto, como usar a palavra “topar no céu”, em vez de “cruzar”, para se referir ao encontro das pipas, que consideraram mais adequada ao contexto. Os estudantes também disseram que, muitas vezes, é possível ver, de cima das lajes, quem é o dono da pipa; assim, a depender do caso, evitam o embate ou, se preferirem a provocação, se empenham mais em cortar a linha do oponente. Ao longo do processo de escrita, muitas das vezes em que os alunos apresentavam dúvidas que eu não conseguia esclarecer de uma determinada forma, recorria ao exemplo da minha crônica, para que eles pudessem compreender o que eu explicava.

Como atividade extraclasse, solicitei que a turma se empenhasse em pesquisar a história do bairro. Eles deveriam entrevistar um antigo morador local e apresentar em sala uma história marcante sobre o lugar. No entanto, muitos não fizeram a pesquisa, por esquecimento ou desinteresse. A intenção desse trabalho era que os alunos buscassem conhecer a história da região e compartilhassem informações entre si, o que os ajudaria a escrever sobre o bairro com maior propriedade. A história trazida pela aluna Flávia, por exemplo, foi a base da sua crônica. Seu tio lhe relatou que, no passado, o bairro contava com muitos voluntários para a distribuição de sopão para famílias muito pobres residentes ali, o que, segundo ela, ainda permanece, de outra forma, visto que, na igreja, ainda é preciso recolher alimentos para distribuir para alguns moradores. Assim, ela fez uma foto que retratasse essa entrega de cestas básicas e relacionou isso ao texto.

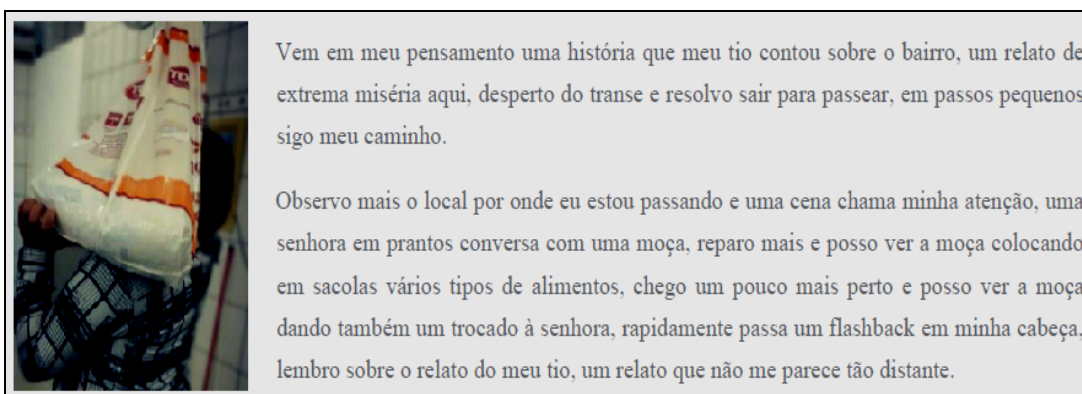


Figura 11: Trecho do texto da aluna Flávia com foto ilustrativa

Fonte: editado da publicação no jornal

Outra aluna contou que muitas casas no bairro foram ocupadas por pessoas sem moradia na década de 80. Essa foi uma das histórias mais exploradas pelos alunos na

produção das crônicas, como podemos observar nos textos “Invasão ou não?”, “A caminho de casa” e “O almoço” - publicado somente na revista¹⁴.

Outra parte da oficina extraclasse consistia em tirar uma foto que retratasse um ponto de vista particular sobre o bairro. Essa foto acompanharia a crônica, logo deveria estar relacionada, de alguma forma, à história que seria contada. Considero que essa foi a atividade do projeto com menor êxito, possivelmente, pelo fato de que não houve um trabalho prévio com os alunos sobre produção de fotografia. Acreditei que somente o exemplo da foto que fiz seria suficiente para que eles compreendessem a ideia; no entanto, grande parte das imagens retratou uma parte do bairro, sem qualquer relação clara com o assunto que foi abordado no texto. É interessante, então, aprimorar o material didático nesse sentido, de forma a trabalhar a relação entre texto verbal x não verbal mais adequadamente.¹⁵

3.1.6. A produção inicial (PI)

O próximo passo foi a concretização da escrita dos textos em sala de aula, em dupla, a partir das histórias levantadas e fotografias feitas.

Quadro 9: A produção inicial

Objetivo	
Avaliar habilidades desenvolvidas e a se desenvolver	
Habilidades	
Adequação de contexto de produção e circulação de textos Adequação temática; Adequação linguística e textual	
Material	Tempo
Folha, lápis, borracha, caneta, fotografia, histórias pesquisadas.	3 aulas.
Atividades propostas:	
1º momento: Exponha as imagens e histórias selecionadas por vocês e discuta sobre o olhar adotado em cada uma delas.	
2º momento: Reflita e discuta com sua dupla como esse olhar poderia caracterizar uma	

¹⁴ APÊNDICE F

¹⁵ Uma sugestão de atividade substitutiva foi apresentada no caderno de atividades.

“Primeira Crônica”, a exemplo do que foi feito no texto de Sabino.

3º momento: Escreva uma crônica em que você desenvolva um olhar próprio sobre o que é morar na periferia.

Após todo esse processo, iniciamos a primeira escrita do texto. É importante dizer que a escolha por fazer mais oficinas antes da primeira produção, diferentemente do que é proposto no PDG, em que os alunos escrevem sem um maior preparo e a partir das observações o professor propõe módulos destinados à ampliação das capacidades dos alunos, foi proposital. Foi desenvolvido um trabalho mais amplo logo no início, para diminuir o número de dúvidas sobre o gênero ao longo do processo. Assim, os módulos de correção abrangeriam somente aquilo que não foi bem consolidado ou abordado. Dessa forma, os módulos surgiram antes da primeira escrita, baseados no conhecimento prévio da professora sobre dificuldades que os alunos possuíam e na tentativa de previsão das possíveis dúvidas.

Os estudantes tiveram muitas dificuldades, de diversas ordens, para estruturarem o texto, sobretudo de se afastarem dos gêneros *relato* e *conto*, também foi uma dificuldade minha ajuda-los a reestruturarem textos que estavam completamente voltados para outros gêneros, visto que me faltavam outras maneiras de explicar isso. Para melhor entendimento dos alunos, foi feito um atendimento por duplas, em que eles expunham o que faziam, qual foto utilizariam e então recebiam dicas sobre o que estava bom ou precisava melhorar. Os alunos André e Bruna, por exemplo, ainda não tinham tirado suas fotos e me chamaram para dizer que gostariam de escrever sobre a visão que as pessoas de fora têm do Palmital, mas apresentavam a seguinte introdução: “Numa manhã do dia 31 de julho”, ao que eu tive de explicar o problema de sentido gerado pelo artigo indefinido nesse trecho. As alunas Bárbara e Pâmela escreveram um parágrafo sobre uma garota pobre do bairro, mas tinham dificuldade para trabalhar mais com os efeitos linguísticos e optavam mais pela obviedade que mantinha uma linha tênue com o relato. Esse momento de assistência foi bastante ruidoso e desorganizado. Aqueles alunos que tinham dúvidas conversavam muito até que eu pudesse atendê-los e os atendimentos tinham de ser bastante ágeis.

Foi necessário um total de cinco aulas para efetivar a primeira escrita, o que acredito ser um longo tempo, que precisa ser otimizado. Isso aconteceu principalmente devido ao fato de alguns integrantes das duplas faltarem às aulas nesses dias, o que deixava a outra parte desanimada ou desorganizada para escrever, por apresentarem dificuldade na estruturação dos textos ou por se distraírem no trabalho. 18 textos foram previstos de acordo com o número de

alunos participantes e com a opção de alguns por um trabalho individual, mas 12 foram apresentados ao final. Duas duplas e uma aluna desistiram do processo, justificando ausência de interesse em continuar, e três duplas faltaram muito, alternadamente entre seus integrantes, não conseguindo realizar a escrita. Sugeri que tentassem finalizar a escrita, mesmo em tempo diferente da turma, o que as três últimas duplas citadas vieram a fazer, apesar de uma delas nunca ter entregado o texto e outra apenas ter apenas esboçado um final e desistido de revisar.

3.1.7. Oficina 6

Na sexta oficina trabalhei uma notícia sobre a (então) situação atual da cidade de Santa Luzia. A sua estrutura possibilitou trabalhar também um problema muito comum entre os alunos: a referência.

Quadro 10: Oficina 6

Objetivo	
Conscientizar os alunos sobre os direitos civis e verificar presença ou ausência deles em seu cotidiano.	
Habilidades	
Exposição oral de ideias; Relacionar teoria e prática; Descrever realidades sociais; Retomar referentes	
Material	Tempo
Papel, caneta, reprodução da notícia.	1 aula.
Atividades propostas:	
Discutir a notícia sobre o adiamento das eleições suplementares para prefeito em Santa Luzia e a influência desse fato no cotidiano dos alunos. Reformular texto eliminando repetições.	
Junte-se a um colega e leia uma notícia veiculada em um jornal local. O texto original foi modificado e você perceberá que várias palavras, indicadas em negrito, estão repetidas. Sua tarefa será substituir essas palavras, de forma a evitar o excesso de repetições, mantendo o sentido do texto.	

Nesta oficina, procurei trabalhar uma dificuldade muito recorrente no espaço escolar: a referenciação. Os alunos tendem a repetir em demasia os principais termos do eixo temático. Optei pelo texto de uma notícia marcante na cidade – novas eleições devido à prisão e consequente renúncia da então prefeita¹⁶ –, o que contribuiu para a discussão da situação local. Devido à necessidade de adaptar o texto, implementando várias repetições de palavras para que os alunos as modificassem, não foi viável apresentá-lo no suporte, como feito com os demais.

Primeiramente, discutimos a notícia. Aparentemente, todos os alunos estavam cientes de que a prefeita da cidade havia sido presa, no entanto, não sabiam explicar bem os motivos, resumindo o caso à corrupção. Eles também pouco sabiam sobre as consequências desse fato para a cidade além do desvio de verba pública, desse modo, pedi que lessem o texto para que ampliassem suas informações. Como a notícia manteve o foco em explicar as acusações que recaíam sobre a então prefeita e as novas eleições, expus para eles algumas outras consequências dessa situação, como a descrença no processo democrático percebida na população local, o consequente enfraquecimento desse processo e o mau funcionamento da gestão pública durante o período em que a prefeita esteve afastada e se recusava a renunciar, culminando em constantes trocas de poder entre prefeita, vice-prefeito e presidente da câmara municipal.

Os alunos, então, se detiveram na atividade de referenciação. Os termos “Roseli Pimentel” e “jornalista” foram os mais repetidos no texto e, coerentemente, foram substituídos por “prefeita”, “ela”, “Pimentel”, “Roseli”, “ele”, “o homem”. Somente um aluno apresentou a possibilidade de retomada por meio de oração adjetiva, e todos tiveram dificuldades em evitar a repetição do termo “eleições”, por visarem a sinônimos perfeitos, esquecendo-se de termos que poderiam retomar essa ideia ou até mesmo a eliminação do termo repetido que não gerasse prejuízo de sentido, o que seria possível em algumas partes do texto. A referenciação não se mostrou um problema marcante na análise das primeiras produções, apesar de ser um problema comum para esse grupo. Tendo a acreditar que, para este tipo de crônica, isso não é um desafio, como esperado, logo, essa atividade não precisaria ser mantida em outra aplicação do projeto.

¹⁶ Roseli Pimentel (PSB) renunciou ao cargo em maio/2018 e eleições suplementares elegeram o delegado Christiano Xavier (PSD) como novo prefeito em junho/2018.

3.1.8. Oficina 7

Na sétima oficina os alunos puderam sistematizar o que aprenderam sobre o gênero *crônica*.

Quadro 11: Oficina 7

Objetivo	
Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero “crônica”. Trabalhar situação de comunicação, organização interna do gênero e suas características linguísticas.	
Habilidades	
Compreender o texto, assimilando sua organização textual e discursiva dentro do gênero crônica. Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do texto narrativo e argumentativo, na compreensão e na produção de textos.	
Material	Tempo
Reprodução do texto “Crônica Social”, <i>datashow</i> , computador, papel, lápis, borracha, caneta.	3 aulas.
Atividades propostas:	
Pré-Leitura – Reconhecimento de informações fornecidas pelo suporte e inferenciação a partir do Lide. Leitura com pausa protocolada e atividade de compreensão textual Pós-leitura do texto Atividades sobre as dimensões ensináveis do gênero	

Para efetivar a leitura do terceiro texto – “Crônica Social”, de Clarice Lispector –, optei também pelo recurso da pausa protocolada, visto que, à primeira vista, este texto aparenta ser um simples relato de um almoço, no entanto, ao analisarmos bem suas partes, percebemos detalhes que poderiam passar despercebidos em uma leitura mais despreziosa.

Logo no início do texto, o narrador contextualiza o leitor sobre a situação a ser descrita “Era um almoço de senhoras”. A partir desse fato, temos acesso à concepção que ele possui de um evento como esse, trazendo em seu discurso uma forte crítica social por meio ora dos termos escolhidos ora do olhar que se escolhe adotar da situação.

Percebe-se que, apesar da frivolidade do evento, as convidadas não se sentiam à vontade no ambiente: “Se todas tinham direito a esse ambiente, pareciam, no entanto, rezear o momento da gafe. Gafe é a hora em que certa realidade se revela” (linha 5). Ao dizer que havia uma realidade não revelada pelas convidadas, já se nota uma crítica implícita a esse comportamento, devido à sua pouca naturalidade. O narrador trata, então, o almoço por “entidade” (linha 11), ironizando sua importância para esse grupo. Assim, destaca a única convidada que não considerava aquele um grande evento: a senhora x, que “reduzira o almoço a almoçar” (linha 28). Aqui, novamente, assume-se uma postura irônica em relação à dimensão do evento e a essa organização social, visto que a senhora x, apesar do “descaso”, era uma convidada especial para todas. Ao afirmar que “cada assunto era de novo uma possibilidade de silêncio” (linha 39), há um trabalho sobre as características passivas e nada adequadas à discordância em favor dessa aceitação social, este seria, então, um ambiente em que o que importa são as aparências sociais.

Parte da minha preocupação nesta pesquisa era trabalhar uma leitura mais crítica e menos “ingênua” do mundo (FREIRE, 1987), esquivando-me da concepção bancária. Para Freire, essa prática deve ocorrer em forma de diálogo com as massas populares para “com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta *objetividade*; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e com que estão” (*ibidem*, p. 49. Grifos do autor). Esse processo possibilita ao indivíduo a autonomia necessária para imprimir significação aos textos que o cercam, relacionando-os à realidade em que vive, o que representaria maior autonomia em relação ao seu próprio aprendizado.

Desse modo, ao planejar o trabalho com essa crônica, procurei valorizar o que os alunos trazem para a leitura, fazendo perguntas que os levassem a formular hipóteses para explicar esses comportamentos sociais descritos, como tratar o almoço por “entidade”, considerar uma catástrofe ficar despenteada, invisibilizar os garçons e não haver divergência de opinião entre as senhoras. Empenhei-me, então, em intervir somente por meio desses questionamentos.

Durante a leitura, a aluna Rosa descreveu que essas senhoras tinham de manter certas aparências e que tinham medo de serem excluídas desse grupo ao falarem o que realmente pensam sobre os assuntos que surgiam. Outros alunos, por um processo de inferência, as descreveram como “metidas”, “vaidosas”, devido à excessiva preocupação demonstrada com o penteado. O fato de o garçom não ser notado até “importunar” uma senhora significou, para o aluno Marcelo, que “os garçons são vistos como inferiores” nesse contexto e que “essas

mulheres vivem em uma bolha social”. Além disso, ao fim, concluíram que não havia amizade verdadeira entre o grupo, visto que mantinham relações de interesse entre si.

Para os estudantes, esse almoço, apesar de ser um evento banal, se transformou em crônica por conter muitos segredos que às vezes ignoramos, revelando uma realidade pouco conhecida desse grupo social, e por ter uma importância maior do que deveria para esse grupo.

A atividade que propus previa que os alunos, a partir das observações feitas sobre os três textos trabalhados até o momento, conseguissem perceber características comuns entre eles. Isso foi possível porque procurei não reproduzir modelos de textos que deveriam ser copiados pelos alunos, mas sim expô-los a um repertório textual do gênero que lhes servissem de referência, como ressaltado por Dolz e Schneuwly (2004).

Usei o MDG criado para guiar a aula, enquanto os alunos elaboraram as explicações. Eles se reuniram em grupo e preencheram um quadro com perguntas que os nortearam sobre as características que deveriam observar¹⁷; depois, discutimos os tópicos em sala. Essa atividade foi importante para que eles refletissem sobre o que sabiam a respeito do gênero e também contribuiu para a correção coletiva e individual dos alunos antes da escrita final.

3.1.9. Oficina 8

Para a oitava oficina, apresentei dois documentários que exploram as diversas características do bairro Palmital, para que os alunos ampliassem seu repertório sobre o assunto.

Quadro 12: Oficina 8

Objetivo	
Desenvolver o processo de letramento crítico por meio do olhar dos alunos sobre o bairro onde vivem.	
Habilidades	
Exposição oral de ideias Relacionar texto verbal e não verbal Articular informações em texto	
Material	Tempo

¹⁷ Apêndice D – MDG da aluna Flavia

Vídeo, <i>datashow</i> , computador, papel, caneta.	1 aula.
Atividades propostas:	
Responder, oralmente, perguntas sobre o bairro, baseadas nos documentários assistidos.	

Após esse processo de escrita e de compreensão sobre o gênero, os alunos assistiram a dois vídeos sobre o bairro, ampliando conhecimentos históricos, culturais e socioeconômicos sobre a região. Discutimos a importância da cultura para o bairro. O aluno André afirmou que *“ela evita que os meninos usem drogas”* e citou o projeto *“fica-vivo”*, localizado na praça central, que oferece atividades culturais e profissionais com esse intuito.

Perguntei aos alunos se o Palmital poderia ser considerado um bairro de periferia, ao que eles responderam que sim e justificaram dizendo que *“o bairro possui muito problemas sociais”*, *“o bairro é pobre”*, *“as casas são irregulares”*, associando o conceito de periferia à questão social e estrutural, o que indica uma visão relacionada principalmente a elementos negativos que podem significar esse espaço. Depois, eles elencaram as possibilidades de cultura oferecidas na região, como baile funk, batalha de rap, dança de hip hop. A aluna Pâmela apontou, como elemento indicador de que está havendo uma ascensão social no bairro, o fato de muitos *“carrões”* estarem circulando por lá, ao que o aluno Pablo rebateu dizendo que são carros *“dos chefões do morro”*, referindo-se aos traficantes de drogas.

3.1.10. Oficina 9

Paralelamente a essas oficinas, analisei e retirei trechos dos textos dos alunos, tanto positivos quanto negativos, para uma correção coletiva que se projetasse na própria revisão que eles fariam sobre seus textos.

Quadro 13: Oficina 9

Objetivo	
Observar e corrigir problemas nos textos coletivamente	
Habilidades	
Identificar aspectos positivos e negativos nos textos	
Oferecer soluções para os problemas encontrados	
Material	Tempo

Vídeo, <i>datashow</i> , computador, papel, caneta.	1 aula.
Atividades propostas:	
Apontar aspectos positivos e negativos nos textos, oferecer soluções para os problemas encontrados.	

Montei uma apresentação em PowerPoint com esses trechos dos textos e projetei para a turma. Duas produções ainda estavam muito semelhantes a um relato sobre o bairro e os alunos ainda não construíam claramente uma reflexão ao final das crônicas. Eles, então, analisavam os trechos dos colegas e apontavam o que poderia ser melhorado.

Um desses trechos foi a introdução do aluno Marcelo, que selecionei por conter exemplos de figuras de linguagem, o que poucos fizeram. Ao começar a leitura, logo na primeira linha, a aluna Julia expressou um sonoro “Que isso!” e, ao fim, o aluno André soltou um “Nossa!”, acompanhado dos aplausos dos outros colegas, impressionados pelo texto. Passamos, então, a discutir o que significava cada figura de linguagem usada.

Quadro 14: Marcelo – Parte da introdução da 1ª escrita

ORQUESTRA
Meu corpo se repousava sobre o banco de concreto da praça, que se encontrava pouco movimentada, enquanto o clima caloroso de uma tarde infestava o local. Toda minha atenção era tomada pela intrigante e longa história do livro que lia, meus olhos gravavam cada palavra lida, as enviando para meu centro de comando que utilizava minha imaginação para moldar o cenário.

Essa revisão coletiva possibilitou que eles se debruçassem sobre os erros ou estratégias não exploradas nos próprios textos. Além disso, fiz observações pontuais sobre cada produção, ponderando o que eu considerava que poderia ser melhorado, e entreguei aos alunos.

Quadro 15: Marcelo – Observações da professora sobre a 1ª escrita

ORQUESTRA

Um jovem reflete sobre um livro e sobre a realidade social do bairro, até que um tiroteio acontece.

Pontos positivos

Texto instigante, bem construído e original. A crônica está bem delineada, sem problemas estruturais. O narrador é personagem e se coloca bem dentro do texto. A história tem progressão clara e consistente. O leitor reflete sobre a cena exposta. Leitura ágil. Título interessante. A construção do texto é feita juntamente ao leitor, e não por meio de informações dadas.

Pontos negativos

A introdução, mais especificamente a primeira linha, poderia ser mais bem contextualizada. Alguns períodos são longos, quebrando a dinâmica ágil do texto. Alguns termos repetidos (mesmo que em conjugações ou classes diferentes) não se encaixaram bem na dinâmica de leitura (como lia – lida; finalizo – finalizando). Melhorar frase final do 1º parágrafo. No segundo parágrafo, não fica clara a relação do que foi dito com a reflexão feita nas duas últimas linhas. A ideia do enigma e quebra-cabeça poderia ficar mais clara. A figura de linguagem usada por meio do bebê não ficou bem delineada.

Esse processo de retorno por escrito foi facilitado pelo fato de os textos terem sido produzidos em dupla e pela correção coletiva, o que está mais coerente com a realidade da sala de aula de um professor com várias turmas, ainda que distante do ideal.

3.1.11. A produção final (PF)

Para a produção final, os alunos deveriam retomar o que aprenderam, de forma a melhorarem seus próprios textos.

Quadro 16: A produção final

Objetivo	
Revisar o texto inicial de forma crítica e autoral Condensar aprendizado sobre o gênero	
Habilidades	
Adequação de contexto de produção e circulação de textos Adequação temática Adequação linguística e textual	
Material	Tempo
Papel, lápis, borracha, caneta, primeira versão do texto.	3 aulas.
Atividades propostas: Reveja a primeira escrita do seu texto, atentando-se às características discursivas e linguísticas principalmente. A partir disso revejam a imagem escolhida e as histórias a que tiveram acesso sobre o bairro e procurem relacioná-las no texto, visando a deixar claro seu ponto de vista sobre como é ser morador do bairro Palmital.	

Entreguei os textos para os alunos com as observações que fiz em folha separada e solicitei que fizessem uma revisão. Também pedi que, após finalizarem essa correção, solicitassem a dois colegas que lessem os textos e preenchessem o quadro de revisão atrás da folha de redação¹⁸, baseado no MDG produzido, que deveria ser utilizado para nortear a correção. No entanto, verifiquei que muitos alunos não queriam ou não sabiam contribuir para melhorias no texto dos colegas, então poucos usaram o campo de anotações, apenas responderam se sim ou não aos tópicos já apontados no quadro. Foi necessária mais uma semana para a realização da reescrita. Alguns alunos faltaram às aulas, o que interferiu no processo, fazendo com que algumas duplas se atrasassem nos avanços esperados.

A maioria dos alunos conseguiu atingir dois objetivos do trabalho – trabalhar a temática e estruturar o gênero –; no entanto, duas duplas desistiram ao perceberem que não conseguiam – ou não queriam – sair da estrutura de relato, conforme o quadro abaixo.

¹⁸ Apêndice E – Quadro de revisão do texto das alunas Vanessa e Lara

Quadro 17: Trecho final da 1ª escrita de Clara e Luiza

Bem naquela época (1982), os moradores para compra alimentos tinham que ir na avenida São Benedito comprar porque perto de casa não tinha BH comercios, na hora do banho era muita dificuldade, tinham que ir em bicas busca água ou então espera-la chega na madrugada, tambem nos transpôrtes de ônibus, para trabalharem ou ter que sair tinham que ir no são benedito pega seu ônibus porque no bairro não passava. Enfim essa foi uma crônica baseada de fatos reais em que fez muita história para o Palmital.

Note-se que as alunas fazem uma exposição mais objetiva de fatos históricos do bairro, com caráter mais informativo e sem qualquer elaboração de cunho literário que envolva uma narrativa bem determinada. Constatei que grande parte do problema era a ausência de foco em um fato específico em que se estruturasse o enredo do texto. Elas queriam falar da história do bairro; assim ampliavam demais o foco, o que lhes dificultava estruturar uma crônica.

Seria importante, portanto, modificar o material, de forma a trazer exemplos de relatos e compará-los a crônicas, apontando as diferenças, ou mesmo solicitar que os alunos façam as modificações nos exemplos, de forma a se aproximarem mais de uma crônica.¹⁹ Devido à grande demanda dos alunos que já estavam familiarizados ao gênero e queriam meu suporte em sala, optei por disponibilizar meu contato pessoal para essas duplas que tinham muitas dificuldades ainda, mas não fui acionada por elas.

Uma das duplas que não havia produzido uma primeira versão devido ao excesso de faltas se empenhou em fazer sua primeira e única escrita neste momento e, conseqüentemente, demandou muito mais de mim do que os demais alunos, visto que não tinham passado por um processo de revisão e reflexão. Como o tempo em sala de aula (50 minutos) é curto, considero que eles não receberam suporte suficiente; além disso, essa demanda não prevista desestabilizou o fluxo previsto do andamento do trabalho.

Uma melhoria clara percebida por meio da intervenção após a primeira escrita foi uma maior exploração dos recursos linguísticos para construir a ideia pretendida no texto. Alguns alunos não conseguiam, a princípio, desenvolver um enredo sem fornecer um excesso de informações, trazendo um texto que não abria espaço para o preenchimento de lacunas pelo leitor, o que foi atenuado na segunda escrita.

¹⁹ Uma sugestão de atividade substitutiva foi apresentada no caderno de atividades.

Quadro 18: Julia e Natalia – 1ª escrita

A VIDA DE UM FAVELADO

Era uma entrevista de emprego, eu esperava na fila para ser entrevistada por alguém que se quer me conhecia, **eu estava com medo porque nunca havia passado por uma entrevista e pior tinha medo que me julga-se por morar onde moro e não por quem sou, por minhas qualidades[...]**

Então começou, algumas perguntas leves, nada demais, e veio uma pergunta, eu sabia que teria. Aonde você mora? moro no conjunto habitacional palmital, com a voz trêmula respondi, percebi que o entrevistador havia franzido a testa, **como se a resposta não estivesse certa**, ele anotou algo no bloco e não disse nada, além de que a entrevista havia acabado, **eu saí da sala eu já sabia que não seria contratado.**

Na primeira versão do texto, as alunas detalhavam além da medida a cena e os pensamentos do narrador, o que não é usual no gênero, que tende a exigir um determinado conhecimento de mundo do leitor. No caso do texto em questão, o tipo de conhecimento exigido é o de que existe preconceito contra moradores de determinadas localidades e que isso pode inclusive interferir na vida profissional dessas pessoas. Pensando nisso, fiz as seguintes observações sobre esse texto:

Quadro 19: Julia e Natalia – Comentários da professora sobre a 1ª escrita

Pontos negativos

Paragrafação pouco clara. O texto entrega muitas informações para o leitor. A transição para o bairro depois da entrevista pode ser melhorada, há problemas ortográficos.

É importante destacar que, apesar da imprecisão que possa aparentar, os alunos já estavam cientes do que se tratava o trecho “o texto entrega muitas informações para o leitor”, visto que fizemos a correção coletiva, quando enfatizei bastante esse problema. Dessa forma, no processo de reescrita, as seguintes modificações foram feitas:

Quadro 20: Julia e Natalia – 2ª escrita

A VIDA DE UM FAVELADO

Era uma entrevista de emprego, eu esperava na fila para ser entrevistado por alguém que sequer me conhecia, **minhas mãos estavam trêmulas e úmidas**, fiquei esperando que chegasse a minha vez, chamaram um, chamaram outro, então me chamaram[...]

Então começou, algumas perguntas leves, nada demais, no meio delas uma esperada, mas eu não sabia o que responder. Onde você mora? Moro no conjunto habitacional Palmital, **minha voz estava trêmula**, percebi que o entrevistador havia franzido a testa, ele anotou algo no bloco, e não disse mais nada, além de que a entrevista havia terminado.

Percebe-se que as alunas procuraram subentender a preocupação do personagem com o possível preconceito do entrevistador por meio da sua caracterização físico-emocional, apresentaram um entrevistador um pouco mais misterioso e categórico e eliminaram as demais explicações, deixando para o leitor a tarefa de compreender o que efetivamente se passou. É interessante apontar também como as alunas expõem a relação do morador de periferia com o preconceito externo, mais precisamente no mercado de trabalho, revelando, assim, seus medos, suas inseguranças, e, conseqüentemente, trazendo elementos de seus próprios processos identitários que as constituem como moradoras desse espaço.

3.1.12. A socialização das produções

Esta etapa tem por objetivo tornar a escrita dos alunos significativa, ao fazer circular os textos em esferas reais de comunicação.

Quadro 21: A socialização das produções

Objetivo	
Concluir o trabalho publicando os textos no jornal “Observatório Luziense” e produzindo uma revista a ser disponibilizada para a escola.	
Habilidades	
Usar editor de texto como suporte didático	
Usar celular ou computador como ferramenta didática	
Material	Tempo

Computador, celular, internet, papel, lápis, borracha, caneta.	N/A
Atividades propostas:	
Após a revisão textual, os alunos enviarão os textos revisados em Word, juntamente com a foto produzida, e a professora enviará os textos para a publicação.	

Para que as produções escritas efetivamente tivessem uma função social, como previsto no PL, enviamos os textos para o jornal que os publicaria. Como a escola não possui sala de informática, perguntei para a turma se seria possível que eles escrevessem os textos no Word e me enviassem por e-mail. Como algumas duplas não tinham acesso a computador em casa, sugeri então que me enviassem por WhatsApp, para que eu fizesse o trabalho de edição final, o que foi possível para todos. Duas duplas não o fizeram, apesar de eu ter insistido muito e de não terem apresentado qualquer dificuldade organizacional ou material para isso.

A publicação dessas produções, da forma como ocorreu, está fora da realidade dessa escola; por não haver laboratório de informática no local, muitos alunos enviaram os textos por redes sociais ou por e-mail, mas completamente desconfigurados, gerando trabalho inesperado para a professora. Isso evidencia a falta de familiaridade com determinadas práticas de letramento digital.

Formatei, então, os textos em casa e anexei a eles as fotos que me foram enviadas. Alguns alunos não me enviaram as imagens relacionadas à história, logo, infelizmente, seus textos foram publicados sem essa referência visual. Encaminhei as produções para o jornal “Observatório Luziense” e, 25 dias depois, elas foram publicadas, tanto no próprio site quanto na página do jornal²⁰ na rede social “Facebook”.

Como eu não sabia exatamente o dia em que a publicação ocorreria, fui surpreendida por alguns colegas de profissão, não só da escola em que trabalho, como de outras escolas, me parabenizando, por mensagens privadas, pelo trabalho. Uma dessas mensagens incluía o link para a página da matéria, que me surpreendeu pela repercussão que já estava tomando. Imediatamente comuniquei esse fato a alguns alunos com quem mantenho contato por redes sociais – a essa altura, quase todos os participantes -, que iniciaram também seus próprios compartilhamentos:

²⁰Disponível em: <<http://observatorioluziense.com.br/estudantes-de-santa-luzia-desvendam-o-palmital/?fbclid=IwAR3gNMeAuzJzavJ4yeLmZ-8tdvzStvFWFbEEN2tUs2XaoaG0eMIqo8Tp29Q>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

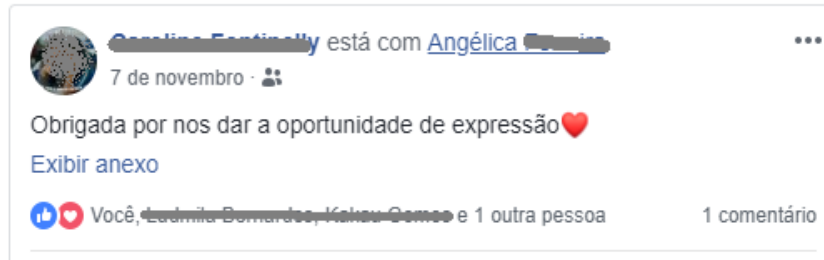


Figura 12: Print de reação de aluno em rede social

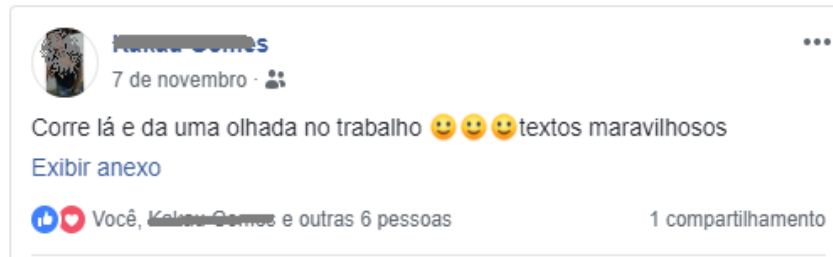


Figura 13: Print de reação de aluno em rede social

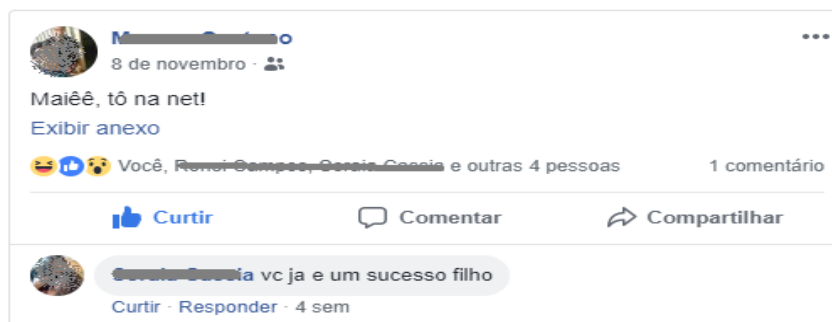


Figura 14: Print de reação de aluno em rede social

A comunidade que teve acesso à publicação também se mostrou bastante favorável ao trabalho, explicitando isso por meio de outros compartilhamentos da matéria.

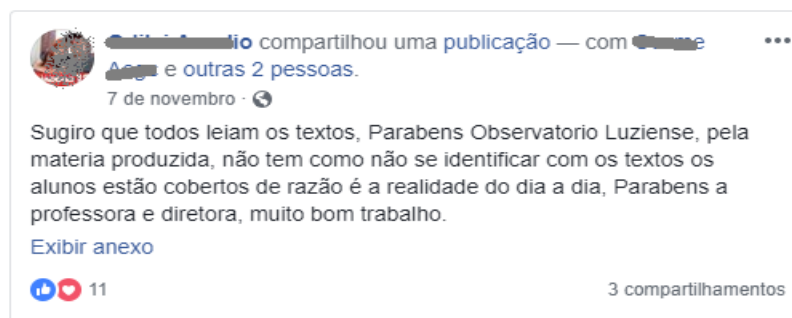


Figura 15: Print de reação da comunidade em rede social



Figura 16: Print de reação da comunidade em rede social



Figura 17: Print de reação da comunidade em rede social

No dia seguinte, levei para a sala de aula uma cópia da notícia para que os alunos pudessem ler e comentar. Eles ficaram muito entusiasmados com a publicação, com os elogios que foram feitos e com a quantidade de compartilhamentos. Aqueles que tiveram acesso à página do jornal no Facebook transmitiam para os colegas os comentários feitos sobre textos específicos e os comentários que eram feitos nos compartilhamentos realizados.

É interessante observar que somente a conclusão do processo de escrita não proporcionou aos alunos tamanha felicidade; pareceram antes aliviados em finalizar a tarefa e entregar os textos. No entanto, era visível a satisfação coletiva com a repercussão gerada, efetivando, assim, o propósito do PL. Pontua também que algo semelhante parece ter ocorrido

em relação à direção escolar, que somente repercutiu as produções após a publicação no jornal.

Depois dessa publicação, dediquei-me a produzir uma revista²¹ com os textos dos alunos e a matéria do jornal, a fim de organizar uma coletânea de crônicas, semelhante ao que acontece nos livros dedicados a tal gênero, bem como disponibilizar para a comunidade escolar uma leitura mais acessível dos textos produzidos. Criei a capa e a contracapa em um programa disponível online e escrevi uma apresentação. Para essa publicação, inseri os dois textos das duplas que não me enviaram a tempo para a publicação no jornal. Uma professora do Fundamental I da escola gentilmente se ofereceu para imprimir dez unidades da revista gratuitamente, pois seus familiares trabalham em uma gráfica. Fiquei muito satisfeita com o resultado da impressão e os alunos também, que mostravam uns aos outros seus textos e quiseram adquirir cópias individuais.

Para efetivamente concluir o trabalho, a direção escolar realizou uma solenidade em que os alunos-autores puderam autografar seus textos em algumas unidades que seriam disponibilizadas para a escola, o que eles fizeram com uma alegria evidente, agradeceram pelo trabalho e foram muito aplaudidos no final.

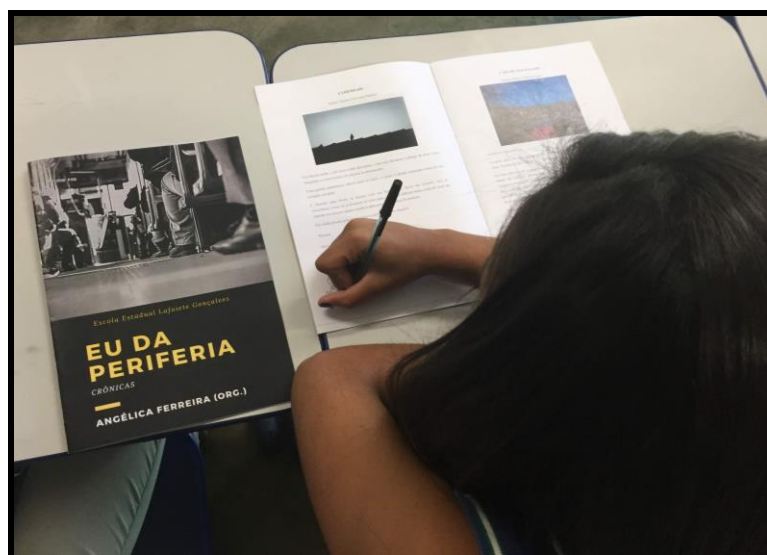


Figura 18: Aluna autografando o texto

Nesta primeira parte do capítulo, dediquei-me a demonstrar a organização, o desenvolvimento e a análise das etapas do PDG, que se constituiu, então, de contextualização da situação, produção inicial e final (que ainda foi revisada para publicação), nove oficinas

²¹ Apêndice F– Revista com as produções dos alunos

desenvolvidas de acordo com as observações da professora e de correção por meio de grade coconstruída em parte com a turma. A seguir, será apresentada uma análise de um dos textos dos sujeitos participantes da pesquisa, que evidencia o domínio do gênero alcançado.

3.2. Análise das capacidades de linguagem mobilizadas entre PI e PF

Nesta seção, procuramos comparar a primeira e a última versão do texto de dois participantes da pesquisa, a fim de mapear a evolução do uso das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) elencadas no MDG desenvolvido para a construção textual. Para os autores, essas capacidades evocam “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (*ibidem*, p. 44); dessa forma, todas as oficinas desenvolvidas neste trabalho apresentaram atividades que visavam ao aprendizado das capacidades necessárias para a produção de uma crônica. Para analisar a progressão dessas aptidões, optamos por um texto que demonstrou significativas mudanças entre as duas etapas de produção, escrito por Vanessa e Lara. Este texto não foi publicado no jornal, somente na revista de circulação interna, conforme problemas relatados na seção 3.1.12.

Quadro 22: Vanessa e Lara – Produção inicial²²

Na Manhã do dia 31 de julho, terça feira, no bairro Palmital, pessoas saindo para trabalhar, crianças indo para creches, para Escolas, comerciantes abrindo seus comercios, Mais nunca nos passa pela cabeça de como isso tudo foi "construido", Num almoço de familia todos estavam abordando acontecimentos e discutindo sobre eles.

Onde foi dito que moramos em um bairro que em uma epoca era vigiado ter dono mais mesmo com isso ele foi invadido por familias que não tinham onde morar.

E assim sucessivamente foi se construindo e se legalizando e hoje e o que é nosso Palmital.

²² Apêndice G – Vanessa e Lara – Produção inicial

Quadro 23: Vanessa e Lara – Produção final²³

O almoço

Era manhã, dia 31 de julho, e como de costume as pessoas estavam indo trabalhar, crianças indo pra escolas e creches, comerciantes abrindo seus comércios. Um dia comum.

Era dia de um almoço em família na casa da vovó, a casa estava lotada, a família era imensa, crianças estavam correndo para lá e para cá, quando todos começaram a botar seus assuntos em dia.

O próximo tópico seria o bairro Palmital.

Começava-se a dialogar, vovó disse de uma certa rua que era invadida, dizendo ser sem legalização e desregularizadas, quando pensei – Mas a casa da COHAB não era invadida? Até que sua cara foi de indignação, e o silêncio repentino surgiu como se todas as palavras dela fossem engolidas. quando percebi que falei alto demais

Sim, vovó Morava em uma casa invadida.

Quadro 24: Vanessa e Lara – Comentários da professora sobre a 1ª escrita

Relata a história do bairro a partir de um almoço de família.

Pontos positivos

O início está bem marcado e remete a uma crônica, contextualiza o leitor sobre a situação.

Pontos negativos

Abordagem rasa do tema, progressão confusa das ideias (no parágrafo de introdução em que se fala de uma manhã introduz-se a ideia de um almoço). Falta pontuação, organização das ideias, planejamento do texto. Os parágrafos estão mal delimitados. O texto não constrói as ideias junto com o leitor, mas dá as informações diretamente. Também não leva o leitor a uma reflexão ao final.

Segundo Cristóvão e Stutz (2011), as **capacidades de ação** representam o contexto de produção do gênero. Os alunos, para efetivarem essas capacidades, devem ser levados a perceber em qual situação de comunicação esse tipo de texto se encontra, os aspectos sociais que o circundam, e a identificar seus objetivos, seu autor e interlocutor e sua temática. Em relação a isso, é possível perceber que as alunas, a princípio, têm dificuldades em

²³ Apêndice H – Vanessa e Lara – Produção final

compreenderem as especificidades do quadro de produção do gênero, na medida em que não estabelecem claramente seu papel social como autoras que conhecem o bairro e vivenciam suas mazelas. Além disso, apresentam excesso de informatividade para o leitor, que não tem de mobilizar seus conhecimentos de mundo para compreender o conteúdo lido. Mesmo que o bairro Palmital não seja conhecido por esse interlocutor, ele não terá dificuldades para compreender o texto, já que seu enredo é demasiado informativo.

Aparentemente, a primeira produção objetiva apresentar a história do bairro, devido à expressão “*nunca nos passa pela cabeça de como isso tudo foi "construido"*”, no entanto isso não é bem contextualizado, visto que houve uma quebra da continuidade lógica para o almoço, para, só então, apresentarem a seguinte explicação: “*moramos em um bairro que em uma época era vigiado ter dono mais mesmo com isso ele foi invadido*”. Possivelmente esta é a continuidade do trecho anterior, no entanto, há poucos elementos informativos e problemas estruturais que tornem a ideia compreensível. Também não há qualquer crítica social clara, visto que, ao iniciar o processo de problematização no trecho “*Mais nunca nos passa pela cabeça de como isso tudo foi 'construido'*”, houve um desvio de foco para o almoço, sem que esse processo se concretizasse.

Já a segunda produção apresenta uma maior preocupação em contextualizar devidamente essa narrativa do cotidiano para o leitor, levando-o a uma reflexão sobre isso. Isso acontece por meio de uma introdução bem marcada e progressão clara para o almoço em questão, que abriria espaço para conversas e, só então, “*O próximo tópico seria o bairro Palmital*” e sua controversa história. Há marca de opinião, que se afasta dessa característica marcadamente informativa da primeira versão, indicada pela desconstrução do discurso da avó. Isso fez com que, em um cenário de publicação em jornal, essa crônica assumisse certos traços literários a partir da informação. As autoras também conseguem instituir um papel social de conhecedoras do bairro, sem, no entanto, se pretenderem especialistas sobre a região, sendo suas experiências pessoais legitimadoras da sua autoridade como vozes desse assunto.

Para mais, a PF demandou um leitor capaz de fazer inferências, não somente em relação ao que poderia se referir o termo “COHAB” – uma companhia que tem por objetivo promover habitação de interesse social –, mas também em relação aos efeitos de sentido que a reação da avó ante a afirmação da neta promoveram ao texto.

No tocante às **capacidades discursivas**, Cristóvão e Stutz (2011) apontam os domínios estruturais do gênero como foco. Nesse âmbito, o autor deve compreender a forma

como o tema se organiza dentro desse texto e como os elementos linguísticos e textuais são mobilizados para efetivar sua construção.

A esse respeito, percebe-se considerável melhoria entre as duas versões analisadas. A PI não apresenta um título para o texto e alterna entre a natureza mais literária da narrativa, na primeira parte – *Num almoço de família todos estavam abordando acontecimentos e discutindo sobre eles* – e a informativa, do domínio do relato, na parte final – *E assim sucessivamente foi se construindo e se legalizando e hoje é o que é nosso Palmital* –. Além disso, o texto apresenta vestígios frágeis de argumentatividade em sua constituição, destoando de uma característica marcante do gênero, o posicionamento do autor sobre um dado assunto. Também não fica claro qual o tipo de narrador presente no texto e qual a temática trabalhada, justamente por não haver uma narrativa desenvolvida que o demande.

A PF se apresenta, comparativamente, mais bem estruturada discursivamente, com temática e progressão claras, o que permite ao leitor refletir sobre a constituição do bairro Palmital e a possível contradição no discurso da avó inconformada. O texto se constrói por meio da descrição de um narrador personagem, sendo predominantes as sequências narrativas. A argumentatividade também se mostra evidente. A avó, por exemplo, é apresentada como uma pessoa intolerante e possivelmente higienista, enquanto a neta se mostra mais aberta ao fato de haver construções irregulares no local, visto que, ao invés de concordar com a fala da avó, se coloca em uma posição de confronto, o que coloca a senhora em uma posição de embaraço perante o grupo, mesmo após o fato de as moradias que foram ocupadas no passado terem sido regularizadas com passar do tempo, o que não foi apontado no texto. Na elaboração do MDG encontrei também, dentro deste quadro característico, interlocução com o leitor, o que não foi explorado em nenhuma das duas versões. Isso, porém, não interfere na construção e identificação do gênero, apenas se configura como um recurso associado ao encadeamento textual ou estilístico.

Por fim, as **capacidades linguístico-discursivas** se constituem do uso adequado do vocabulário, dos elementos coesivos, da linguagem, que permitem a construção de um texto coerente e coeso. A PF também apresentou melhorias em relação a essas capacidades, apesar de não tão marcantes quanto às demais capacidades. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores, e fundam as novas aprendizagens sociais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45), fato constatado pela apropriação que as alunas fazem dos domínios que já possuem para a construção do texto. Essa crônica, por exemplo, apresenta

boa noção de referenciação e de uso adequado de um registro informal. Também se evidencia o uso apropriado dos verbos de ação no pretérito, envoltos por períodos curtos. Todavia, como pontos que ainda precisam ser trabalhados, há constantes desvios da norma padrão, como o uso inadequado do comumente advérbio de intensidade “mais” em vez da conjunção adversativa “mas”, a falta de acentuação gráfica e as mudanças no tempo verbal para o presente. Além disso, a coesão entre os períodos nem sempre é estabelecida, prejudicando a sequenciação da leitura. Também se nota um limitado uso de pontuação, com predominância da vírgula, que, em determinados pontos, é usada inadequadamente, como no trecho “*Mais nunca nos passa pela cabeça de como isso tudo foi "construido", Num almoço de familia todos estavam[...]*”, em que a vírgula separa dois momentos temporais diferentes dentro da crônica.

Em comparação à PI, a PF mantém as capacidades já dominadas, apresentando melhorias significativas em relação principalmente à pontuação, apontada e discutida nas observações individuais que fiz. O uso de pontos finais aumentou, estabelecendo melhor a transição dos fatos, enquanto as vírgulas se encarregaram de manter a fluidez da leitura entre períodos típica do gênero. Os verbos foram conjugados predominantemente no pretérito, o que possibilitou uma lógica sequencial mais adequada do que na PI. O uso da informalidade permanece, mas respeitando mais a norma padrão de uso da língua do que na PI. Também se nota uma característica recorrente em crônicas – o humor – caracterizado pela contrariedade gerada pela neta à avó sem perceber e pelo constrangimento da avó ao ver sua possível incoerência sendo exposta. Outra melhoria importante foi o uso de pergunta retórica e do discurso direto, trabalhados na oficina sobre o texto de Sabino, apesar de a introdução desses elementos não ter sido bem marcada.

Analisando as capacidades de linguagem de que se apropriaram as alunas para a construção da sua produção final, é possível perceber o progresso em relação às capacidades de ação, ao conseguirem estabelecer melhor seu objeto temático, seus interlocutores e ao se posicionarem como autoras em certa realidade social. No contexto discursivo, estabeleceram mais claramente uma sequência textual adequada às condições de produção e apresentaram uma narrativa em que desenvolveram um olhar sensível sobre uma problemática social, característica do gênero, como a falta de moradia e a visão que se tem sobre as construções irregulares. Além disso, estabeleceram melhor o tipo de narrador, caracterizado como personagem. Finalmente, ampliaram domínios linguísticos que já possuíam e acionaram

novos, principalmente em relação à pontuação e aos recursos estilísticos, na efetivação da capacidade linguístico-discursiva.

O quadro a seguir apresenta, resumidamente, as capacidades de linguagem – capacidades de ação, capacidade discursivas e capacidade linguístico-discursivas – mobilizadas em cada uma das versões dos textos.

Quadro 25: Capacidades de linguagem mobilizadas no texto de acordo com o MDG

Cap. de Linguagem	Produção Inicial	Produção Final
Capacidades de ação	<p>Esboça uma narrativa do cotidiano, mas não uma opinião sobre isso.</p> <p>Não apresenta uma crítica social que leve o leitor à reflexão.</p> <p>Apresenta excesso de informatividade para o leitor.</p>	<p>Apresenta narrativa e uma opinião implícita sobre o assunto.</p> <p>Apresenta uma crítica social</p> <p>Demanda um leitor com determinados conhecimentos de mundo e senso crítico.</p>
Capacidades discursivas	<p>Texto curto e sem título.</p> <p>Mescla entre os domínios do narrar e o do relatar.</p> <p>Não apresenta evidente argumentação sobre o tema proposto.</p> <p>Não é possível identificar o tipo de narrador do texto, mas usa a 1ª pessoa do plural.</p> <p>Não há interlocução com o leitor.</p> <p>Apresenta a temática no 1º parágrafo, de forma pouco contextualizada, e não desenvolve as ideias ao longo do texto.</p>	<p>Texto curto e com título.</p> <p>Predominância de sequências narrativas.</p> <p>Apresenta argumentatividade.</p> <p>Narrador personagem.</p> <p>Não há interlocução com o leitor.</p> <p>Não apresenta a temática a princípio, mas mantém uma progressão clara de ideias, levando o leitor à reflexão.</p> <p>Discurso direto, demonstrando maior organização das ideias.</p>
Capacidades linguístico-discursivas	<p>Evita repetições por meio de pronomes e anáforas.</p> <p>Usa verbos de ação no passado.</p> <p>Períodos curtos e sem coesão.</p> <p>Registro informal, mas com desvios</p>	<p>Evita repetições por meio de pronomes e anáforas.</p> <p>Uso predominante de verbos de ação no passado.</p> <p>Períodos curtos e conectados semanticamente.</p> <p>Registro informal, mas respeitando</p>

	<p>de algumas regras da norma padrão.</p> <p>Usa predominantemente vírgulas, nem sempre de forma adequada, e alguns pontos finais.</p> <p>Não há humor no texto.</p>	<p>regras da norma padrão, com alguns desvios linguísticos.</p> <p>Alterna vírgulas e pontos finais; faz uso de ponto de interrogação em pergunta retórica.</p> <p>Denota-se leve humor no texto.</p>
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das questões estruturais que culminaram na escrita de uma crônica, a construção da narrativa parece evidenciar alguns deslocamentos identitários. Na versão final, o narrador passa a se colocar como alguém ciente da realidade do lugar onde vive e assumir um olhar crítico em relação a sua história, a ponto de se posicionar a respeito da contradição da avó. Ele expõe um problema social vigente em seu discurso – as “invasões” que ocorreram no bairro no passado e que, ao acontecerem atualmente, podem ser criticadas pelas mesmas pessoas que se valeram dessa possibilidade anteriormente –, demonstrando, assim, sua própria constituição como sujeito forjado nesse espaço físico-social.

X

Neste capítulo, analisei as oficinas que foram desenvolvidas em sala com os alunos e os registros que foram feitos a partir delas. Notei ampla participação nas atividades pela turma, mas também que algumas atividades deveriam ser modificadas. Os alunos tinham muito a contribuir para a discussão temática, que foi muito rica e demonstrou a consciência que têm sobre o local em que vivem e como isso os envolve. Além disso, analisei as melhorias nas produções textuais, que foram muitas e consistentes, mostrando que o trabalho com a escrita se efetivou dentro do esperado.

Muitos desafios se interpuseram nesse processo, como a infraestrutura escolar inadequada. A oficina 8, por exemplo, em que os alunos assistiram a dois vídeos sobre o bairro, ocorreu na sala de vídeo da escola, que não possui assentos, somente colchonetes e em número insuficiente para todos os alunos. Dessa forma, eles têm de se sentar no chão e, os que conseguem um colchonete, tendem a deitar ou se aglomerar com outros colegas nesse espaço, durante esse tipo de atividade, o que gera muita distração e desconforto. Além disso, devido aos vidros das janelas da sala estarem quebrados, a acústica local não é favorecida, principalmente quando outros alunos exercem alguma atividade do lado de fora da sala.

No intuito de evitar esse problema, sugeri para a direção a criação da chamada “sala ambiente” em uma sala de aula não ocupada no turno da manhã. Para esta sala, levamos um computador e um *datashow*, o que possibilitou a elaboração de aulas mais dinâmicas. No entanto, montar e desmontar essa estrutura todas as vezes necessárias não foi tarefa fácil. Além disso, essa sala se localiza no segundo andar da escola, o que dificulta o acesso de duas alunas com dificuldades motoras. Outro problema é a ausência de uma caixa de som para esse espaço, o que impediu a conclusão da pós-leitura dos textos de Sabino e Bial, composta por vídeos das crônicas. Somente consegui exibir esses vídeos na sala se vídeo, algumas oficinas depois. Contudo, para desenvolver a primeira oficina, com as fotos sobre o bairro, ela foi o ambiente ideal.

A ausência de uma sala de informática também dificultou nosso trabalho. Primeiramente, por não possibilitar o pleno acesso a textos autênticos; segundo por não possibilitar um trabalho com o letramento digital, necessário para a transposição e envio dos textos para o jornal.

Outro problema marcante nesse processo foram as constantes faltas dos alunos, recorrentes na escola. Essas ausências prejudicavam o desenvolvimento das atividades, mais marcadamente na fase da escrita, o que culminou na desistência de algumas duplas que se “desencontravam”. Ainda, parte dos discentes frequentemente não fazia as atividades propostas, o que dificultava as discussões em sala, visto que não participavam ou não compreendiam o que estava sendo desenvolvido.

Um ponto a ser observado em relação a esse tópico são os alunos que possuem maior defasagem no aprendizado do que outros e, por conseguinte, são mais prejudicados. Percebi esse fato diante da resposta das alunas Tania e Thaís, no questionário final, à pergunta “*qual o motivo da sua desistência em concluir as etapas do projeto?*”; elas responderam que sentiam que não sabiam nada e acabavam perdendo a paciência para tentar fazer as atividades. Essa atitude é muito comum no espaço escolar; devido ao grande número de alunos em sala, muitas vezes não é possível dar atenção exclusiva aos que não conseguem acompanhar as atividades, o que culmina em desmotivação e comumente evasão escolar.

A nossa adesão a sucessivas greves na primeira metade do ano também trouxe muita incerteza e desorganização ao início do projeto, que chegou a ser remarcado por duas vezes, com novas ameaças de paralisações no princípio. Isso fez com que, diferentemente do planejado, parte do processo adentrasse outro bimestre.

Apesar desses conhecidos e esperados obstáculos do ensino na rede pública e dos novos que se interpuseram, considero possível afirmar que as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas mobilizadas no PDG constituíram exemplares do gênero discursivo *crônica*, os quais, posteriormente, cumpriram sua função de circulação social ao serem publicados em um jornal local da cidade e em uma revista para circulação interna no espaço escolar. Dito isso, vamos a algumas possíveis conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação objetivou promover melhorias no processo de escrita dos alunos, comumente defasada estrutural e argumentativamente, contribuindo, concomitantemente, para o desenvolvimento de uma consciência crítica desses jovens sobre a realidade em que vivem e os modos como ela os constitui. Com isso, procurava que eles se vissem como sujeitos que se formam pelas relações que estabelecem e que o local em que vivem muito contribui para isso, conseqüentemente, em longo prazo, eles seriam agentes modificadores dessa realidade particular. Para atingir esses objetivos, elegi o Projeto Didático de Gênero (GUIMARÃES e KERSCH, 2012), por ele se constituir em ensino do gênero, sem desconsiderar sua função social, sendo a crônica o gênero focalizado.

A fim de ampliar meus conhecimentos sobre o ensino de língua materna e sobre a questão identitária que percorre esse projeto, para a construção do PDG, concentrei-me nos estudos da identidade, propostos por Moita Lopes (2002, 2003); nas propostas de letramento de Kleiman (1995), Street (2014) e Freire (1987); e nos estudos dos gêneros discursivos, de Bakhtin (2003). Esse mergulho teórico permitiu-me traçar as bases desta pesquisa, modificando, ainda, minha forma de trabalho, como previsto em um trabalho com a pesquisa-ação. Segundo Thiollent e Colette (2014), nessa metodologia,

primeiro, os grupos pesquisam o contexto de atuação, os atores, suas identidades, necessidades e expectativas. Com base nesse levantamento, estabelece-se a programação de uma ação educacional que é ponto de partida para outras investigações retroativas. (*ibidem*, p. 211).

Toda essa ação visa a melhorias no ensino, por meio de um constante processo de refazer metodológico baseado nas observações *in loco*, além de, segundo os autores, promover hábitos críticos construtivos necessários ao educador. Assim, a pesquisa-ação é – e foi a mim – um espaço privilegiado de aprendizagem e de ensino.

Neste trabalho, apresentei minhas considerações iniciais apontando dificuldades que tive, como professora em início de carreira e recém-egressa da universidade, em desenvolver a escrita com os alunos, em motivá-los para o aprendizado da língua e em efetivar discussões mais aprofundadas que os ajudassem a se perceberem como sujeitos políticos. A partir dessas preocupações, procurei compreender como poderia agir nesse cenário tão desfavorável.

Por meio dos trabalhos de Moita Lopes (2002, 2003), que destacam o processo discursivo de construção das identidades, sempre em movimento, compreendi que muitos dos

meus alunos assumem, de maneira acrítica, imagens que lhes são atribuídas em processos em que são posicionados por outros em uma relação fortemente hierárquica. Considerando as múltiplas identidades possíveis de serem assumidas e a clara dificuldade em trabalhar em âmbito tão profuso, procurei delimitar um foco possivelmente comum a todos: os processos identitários relacionados a questões territoriais. Isto posto, encontrei, em Carlos (2007), respaldo para a sabida projeção social existente da questão espacial sobre a identidade dos moradores da periferia urbana, e procurei trabalhar o termo “periferia” sob esse viés estereotipado externamente, atendo-me também à concepção desse espaço sob a ótica dos que nele vivem e por meio dele se constituem como sujeitos.

A respeito disso, Kleiman (1998, p. 281) contribui com a noção de que “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social”, o que desconstrói uma concepção determinista das identidades que circulam nos espaços periféricos.

O conceito de “vozes do sul”, retomado por Moita Lopes (2006), contribuiu para compreender a necessidade de que os marginalizados tomem seu lugar dentro da linguística aplicada e tenham a possibilidade de autonomia em relação à projeção social de suas vozes nas pesquisas. De posse desse conceito, recorri a Plantin (2008) para compreender melhor os processos argumentativos que almejava trabalhar, uma preocupação demonstrada na minha introdução.

A fim de cessar outra preocupação – a escrita –, compreendi, em Bakhtin (2003), o conceito de gênero do discurso e a visão de linguagem como interação. Para o autor, a linguagem se efetiva em forma de gêneros e não há linguagem fora de uma interação real. Nessa perspectiva, optei por trabalhar o letramento crítico, considerando que todo texto tem um autor socio-historicamente posicionado, que projeta na escrita a ideologia do contexto em que vive, e que não há neutralidade no uso da língua. A perspectiva do letramento crítico vai ao encontro das ideias de Freire (1987), que destaca a importância de se perceber o mundo como ele é e nele se posicionar. ,

Optei, na organização do trabalho pedagógico analisado nesta pesquisa, por um PDG (GUIMARÃES e KERSH, 2012), visto que esse propõe a junção entre o ensino sistematizado do gênero da SD e a preocupação em efetivar sua função e circulação social proposta pelo PL. Elegi a crônica por seu caráter literário leve de abordar o cotidiano, sem desconsiderar seu viés argumentativo, além de sua adequação ao currículo do 9º ano. Sua modelização didática

foi possibilitada pelos estudos de Coutinho (1986) e pelo estudo das características de três exemplares do gênero.

Assim, construído o referencial teórico para o trabalho, idealizei oficinas que pudessem efetivar um trabalho de letramento crítico por meio do estudo do gênero discursivo. Na elaboração das atividades propostas, procurei manter coerência com o referencial teórico, principalmente em relação a uma concepção de língua como interação, que fosse significativa para os alunos e levada para o âmbito da escrita em produções reais e não exclusivamente pedagógicas, conforme o projeto de letramento. Além disso, materializamos a questão identitária da periferia dentro do gênero *crônica*.

O material desenvolvido foi pensado exclusivamente para o ensino do gênero, e foi um grande desafio sua preparação, desde a análise de diversas crônicas para a elaboração do MDG até a aparentemente simples elaboração de uma pergunta de localização de informações no texto. Isso porque os objetivos previstos e o referencial teórico sempre acompanharam cada questão elaborada, logo, ela tem propósito e efetividade dentro do trabalho. Destaco a dificuldade de elaboração de atividades de análise linguística, nem sempre fáceis para uma professora acostumada aos métodos de ensino mais tradicionais. Levar os alunos a perceberem a necessidade de determinada pontuação, adjetivação ou recursos linguísticos, por meio de atividades que contribuíssem efetivamente para a construção de sentidos no texto, foi uma tarefa complexa, na qual devo continuar investindo quando do ensino de outros gêneros.

No âmbito mais específico, a busca por imagens, textos, vídeos e conteúdos relacionados à vivência dos alunos também foi desafiante; e o “termômetro” das aulas, caracterizado pela boa aceitação ou não da turma, foi o que conduziu o trabalho nesse sentido. Na atividade com imagens do bairro, por exemplo, o interesse em discutir mais uma do que outra foi o que delimitou a duração das discussões.

Além disso, trabalhar as fronteiras entre crônica, conto e relato exigiu esforço intelectual desafiante não só para os alunos, mas também para mim, que não contava com essa demanda acreditando ter um material completo. A necessidade dessa diferenciação ficou clara nos momentos em que certos alunos produziam textos que se distanciavam do gênero em estudo. Apesar de saber as diferenças, tive muita dificuldade em conseguir expor isso para os alunos na oficina dedicada à revisão, o que acredito ter sido um dos motivos de desistência de uma das duplas.

Como sempre foi uma de minhas preocupações que este trabalho representasse algo efetivamente praticável em sala no cotidiano, decidi antecipar várias oficinas de acordo com

as defasagens que eu já conhecia dos meus alunos, de forma que minha intervenção nos textos somente fosse necessária no fim do processo.

Desse modo, os alunos, diferentemente do proposto pelo PDG, somente produziram a primeira escrita após a quinta oficina. Na nona e última oficinas, fizemos correções coletivas e, após esse processo, dei retorno individualizado visando a possíveis melhorias na produção inicial. Essa estratégia foi planejada devido ao fato de, comumente, as primeiras produções dos alunos serem demasiado desestruturadas e apresentarem defasagem de conteúdo, o que gera uma extensa lista de problemas a serem apontados pelo professor. Ao antecipar os possíveis problemas e possibilitar maior contato com gênero antes da primeira escrita, acredito que foi possível maior reflexão sobre sua estruturação por parte dos discentes.

No PDG desenvolvido nessa pesquisa, as crônicas foram elaboradas pelos próprios alunos e representam uma situação de comunicação real ligada à realidade em que vivem; a função social característica dos gêneros discursivos foi concretizada, visto que os textos foram publicados em um jornal local, sendo efetivamente lidos não só pela comunidade em que vivem, mas também por outros grupos sociais. Além disso, o trabalho se materializou em uma revista, para circular dentro do espaço escolar. É necessário ressaltar, porém, que a produção da revista só foi possível devido à gentileza de uma professora da escola, visto que não há verba disponível para o desenvolvimento de projetos como este. Ademais, a publicação de texto em esferas reais de comunicação, como o jornal, nem sempre é viável no cotidiano escolar, logo, há que se pensar e inovar modos de fazer circular essas produções.

Outro ponto a ser retomado é que, a fim de amenizar o impacto da defasagem de investimento público no espaço sobre o projeto, várias vezes foi preciso encontrar maneiras de efetivar alguma etapa. Assim, providenciamos uma sala ambiente, mudamos parte das oficinas, ajudamos alunos com dificuldade de locomoção, recebi textos por redes sociais e concluí sozinha essa parte do trabalho. É importante destacar como essa precariedade estrutural também marca esse lugar periférico da escola, visto com descaso pelo poder público, e como agrava os outros problemas presentes nesse espaço, como evasão, constantes faltas e desinteresse durante as aulas.

Encerrando minhas considerações, julgo ter atingido os objetivos previstos na pesquisa, principalmente no que diz respeito à concretização da escrita do texto e da melhoria dos domínios dos alunos em relação à produção textual, porquanto os alunos apropriaram-se das capacidades de linguagem do gênero *crônica* e o fizemos circular socialmente, em harmonia com o que é previsto no PDG.

Os alunos também discutiram o bairro Palmital e a relação que mantêm com ele sob diversos aspectos, e enquanto falavam sobre o bairro, traziam elementos dos seus próprios processos identitários, configurando um trabalho de letramento crítico. As produções versaram principalmente sobre a constituição do bairro, a violência que o toma e sobre a relação dos sujeitos com esse espaço. Nesses textos, surgiram vozes sobre uma periferia positiva, que se modificou com os anos, que está imersa em solidariedade e em consciência social, que é composta por indivíduos melhores que os estereótipos que os cercam. Neles também se expõem a falta de infraestrutura e o preconceito que efetivamente limitam seus moradores, a negligência estatal e a violência cotidiana sofrida, elementos que constroem as identidades dos narradores dos textos enquanto são descritos.

Devo evidenciar que, enquanto construía este trabalho, ressignifiquei a mim mesma como sujeito também constituída nesse espaço periférico em que cresci. Também me construí como profissional; um importante conhecimento que adquiri ao longo desse trabalho foi o ensino por meio de gêneros discursivos. Ao contrário do que relatei, na introdução, sobre não saber como transformar o CBC em aulas e em não saber como ensinar a “famosa” gramática contextualizada, hoje considero que tenho maior consciência sobre o funcionamento de minhas aulas e tanto o CBC quanto a gramática contextualizada se inserem nela mais naturalmente.

Atualmente, organizo meu programa bimestral de acordo com o gênero discursivo a ser ensinado. Nesse tipo de trabalho, desenvolver as capacidades discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) do gênero demanda o exercício das habilidades previstas no CBC e possibilita uma reflexão linguística devidamente situada.

Considero essa nova atuação em sala muito mais significativa como profissional e tenho certeza de que os alunos compartilham do mesmo sentimento. Talvez tenha sido este o maior ganho: eu sei o que estou fazendo em sala, ponto de partida e de chegada, e os alunos sabem o que esperar de mim e o que espero deles, não só cotidianamente como nas avaliações. Eu não seria capaz de explicar o quão satisfatória é essa sensação.

Acredito que a importância deste estudo para os profissionais que o leem à procura de respostas seja a reflexão possibilitada sobre modos possíveis de trabalho em busca de uma educação pública mais qualitativa. Essa área não aceita respostas fáceis, e não pretendemos tentar oferecê-las. Nossas considerações visam a apresentar possibilidades de trabalho com práticas de letramento, sempre em pauta nos questionamentos levantados sobre a educação.

Despedidas

Angélica Gonçalves

E teve aquele dia em que me deparei com uns PMs xeretando meu carro na rua. Tinha um buraco na lataria e mais alguns no meu amigo de infância no chão. Lá se vai mais um. Você vem trabalhar? Chefe não perdoa. Se a polícia me liberar. De ônibus e bem atrasada, porque não dá pra sair avisando a cidade que moro na linha de fogo. Trabalhei. Contar essas coisas num trampo cheio de classe média é abrir espaço pra curioso de favela, só dá pra segurar no ódio mesmo. Silêncio.

No bairro até rola um diálogo, mas sem vir de textão. Esse é só mais um tópico no caminho até a padaria.

'Cê viu ontem? Os tiro eu vi, um monte!

Então, diz que tem uma pá de sangue no campão

O jeito é falar com Deus.

E teve aquele dia, na universidade, em que eu atinei que isso aqui não é só mais um bairro. Todo mundo te mostra que não. As pessoas falavam sobre Chico, viagens e política, eu não tinha muito mais a contar do que o fato de o 4315 tá lotado e atrasado de novo. Professores falavam sobre literatura da Europa, eu tinha lido Crepúsculo. Raça Negra e Molejo eram bandas da zoeira de fim de festa. No foninho só Beatles. Violência tinha outros significados ali e se combatia com sarau e cartaz. “O mundo é diferente da ponte pra cá”.

E teve aquele dia em que larguei o emprego. Virei estudante pra valer, daqueles que dormem na grama da faculdade à tarde sem ser chamado de vagabundo, sabe? Fiz intercâmbio. Os amigos do bairro dizendo que eu tava metida. Aí, pronto! Agora eu era favelada demais pra universidade e universitária demais pra favela. Uma espécie de limbo da existência social.

Ainda teve aquela treta de entrar na universidade parda e sair preta. Longa história. A tinta berra. Se você não sabe, te gritam.

E aí teve aquele dia em que eu passei a ir trabalhar, de preto, “por dentro e por fora”.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Márcia Lobianco Vicente. **Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática**. In: TADEEI, E. *Perspectivas: o ensino da língua estrangeira*. Rio de Janeiro: SME, 1997.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Gramática contextualizada: limpando ‘o pó das ideias simples’**. 1. ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. *Raído*, v. 6, n. 11, 2012, p. 11-35.

BIAL, Pedro. **Neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções**. G1. 24 set. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/09/cronica-neste-pais-injusto-o-medo-nao-e-distribuido-em-iguais-porcoes.html>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL - MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. **Letramento Crítico: contribuições para a delimitação de um conceito**. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, v. 6, 1986.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lidia. **A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa**¹. *SIGNAL*: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 8, dez. 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 17^a. ed. Rio de Janeiro, 1987.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; KERSCH, Dorotea Frank. **Caminhos da Construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

_____. **Explorando os projetos didáticos de gênero como um caminho metodológico**. In: _____. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. **A caminho da construção de projetos didáticos de gênero**. In: _____. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. **Professor em formação continuada como protagonista de seu fazer didático: a importância da atorialidade**. In: GUIMARÃES, Ana

Maria de Mattos; BICALHO, Delaine Cafeiro; CARNIN, Anderson. (Org.). Formação de professores e ensino de língua portuguesa: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade:** um debate. GEOgraphia, Vol. 9, No 17, 2007.

IVANIČ, Roz. **Writing and identity:** the discursual construction of identity in academic writing. John Benjamins B.V. 1998 V.5

KERN, Richard. **Literacy and Language Teaching.** 1ª ed - [S.l.]: Oxford University Press, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: _____. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **A construção de identidades em sala de aula:** um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.223-243.

_____. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna.** Santa Cruz do Sul: Signo. V.32. N 53. 2007.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (Org.). **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem.** 4ª ed – São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Crônica Social.** In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). As cem melhores crônicas brasileiras – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** DLCV- Língua, Linguística & Literatura. V.1, N.1, João Pessoa, out/2003.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. **Letramento crítico e ensino comunicativo:** lacunas e interseções. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MINAS GERAIS - SEE. **Conteúdo Básico Comum** – Português (2005). Educação Básica - Ensino Fundamental (5a a 8a séries).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil.** In. Letras/ Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras. Santa Maria: UFSM/CAL. 1991.

_____. **Identidades Fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Discursos de Identidades:** discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. (Org.) Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Linguística Aplicada e vida contemporânea:** problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In. _____(Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Maria do Socorro, TINOCO, Glícia Azevedo, SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2014.

PLANTIN, Christian. **Argumentação:** história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

PRATA, Antônio. **Um instante, senhor!** – Estadão. 23 Dez. 2008. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/blogs/antonio-prata/um-instante-senhor/>>. Acesso em 29 jan. 2018.

RABELLO, Keli Rodrigues. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero:** uma proposta para a construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio Sinos. 2015.

ROJO, Roxane Helena R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

_____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SABINO, Fernando. **A última crônica**. In: SANTOS, Joaquim Ferreira dos (Org.). *As cem melhores crônicas brasileiras* – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT E, Michel Jean Marie, COLETTE, Maria Madalena. **Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade**. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, Jul-Dez., 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Rosa - DUDH artigo 05

A efetivação da Declaração dos Direitos Humanos na realidade do bairro Palmital		
Artigo	Sim/ Não	Explicação
1.	NÃO	Porque muitas vezes eles são tratados de maneira diferente, de acordo com sua classe social, cor...
2.	+ ou	Porque as pessoas julgam as outras, não cumprem os direitos citados, por conta do que é proclamado.
3.	NÃO	Porque dependendo do horário você não tem segurança pra andar livre por conta da criminalidade.
4.	Sim	Ninguém obriga outra pessoa a fazer o que não quer, ela quem decide.
5.	Não	Porque, por exemplo, se uma pessoa compra droga e não paga ela é torturada, ameaçada e morto, e isso vai contra o seu direito, estando ela citta ou não.

APÊNDICE B – Natalia e Julia – DUDH artigo 22

18.	sim	Mas, alguns têm preconceito com outras religiões
19.	sim	Mas, você não pode dizer coisas sobre a vida dos outros e coisas que não são verdades
20.	sim	Você só não pode intrrometer em reuniões dos outros
21.	sim	Todos têm direito de votar livremente
22.	+/-	Se você erra com um bandido provavelmente não será protegido pela lei
23.	sim	Mas as mulheres não recebem o mesmo salário que os homens @nem trabalham
24.	sim	Sim, porém alguns trabalham cargos horários muito altas pra poder pagar as contas

APÊNDICE C – Bruna, Murilo e Iuri – DUDH artigo 25

22.	† -	Na verdade quase ninguém tem proteção alguma. <i>Exemplo!</i> <i>Explicar</i>
23.	† -	O salário que "permite viver", quase não dá pra viver. Os impostos quase ultrapassam os gastos de uma família
24.	† -	Tem lugares que não são pagos os horas trabalhadas corretamente. <i>Aqui no Bairro? Explique!</i>
25.	μ a_0	Exemplo: Aqui no Bairro você vai na Farmácia da UPA, você não acha nem um Analgésico e Anti-Térmico,
26.	† -	Nem todas as escolas do bairro tem uma condição boa, tem mais atos vandalísticos do que ALUNOS.
27.	† -	Tarolando muito desvio de verba que serviria para: Saúde, educação e outras básicas. Mas Fora isso "tudo certo".

APÊNDICE D – MDG da aluna Flavia

ESTRUTURAÇÃO DO GÊNERO CRÔNICA

Análise as três crônicas estudadas e preencha o quadro abaixo com as informações adequadas

SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO UMA CRÔNICA É APRESENTADA	
Onde é veiculada	na internet / nos livros.
Por que	Porque é onde as pessoas têm mais interesse de saber.
Tipo de assunto	que as pessoas menos sabem.
Como o assunto é abordado	são assuntos abordados que somente um cronista repararia em perguntar.
Tipo de leitor	É mais os adultos. Cidade.
ORGANIZAÇÃO INTERNA DO GÊNERO	
Tamanho da crônica	É um texto mediano.
Tipo de narrador	narrador observador.
Título	um título pequeno, mas que siga "fudo".
Tipo textual predominante	narrativo
Outras seqüências textuais presentes	Argumentativo / expositivo / descritivo
Interlocução com o leitor	Sim, é presente em algumas crônicas.
Subjetividade do narrador/opinião	Sim.
Diálogos	Sim, aparece através de uma "pergunta" incógnita.
Organização textual	É organizado em parágrafos mais pequenos. C
CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS	
Sinais de pontuação mais usados	vírgula e ponto final.
Uso estilístico dos termos	faz através de características autênticas de cena.
Tempo verbal	Presente / passado.
Repetição de palavras	depende do modo em que a crônica está sendo relatada.
Coesão textual	são períodos pequenos com as orações conectivas.
Formalidade do texto	mais formal.
Figuras de linguagem	hipérbole e metáfora. C

APÊNDICE E – Quadro de revisão do texto das alunas Vanessa e Lara

Avaliação individual e coletiva do texto

CRITÉRIOS GERAIS	CRITÉRIOS ESPECÍFICOS	Aval. Autor	Aval. Aluno I	Aval. Aluno II
Organização interna do gênero	1. É possível identificar a introdução do tema a ser tratado, a narração de um episódio particular e uma reflexão mais genérica a partir do fato narrado?	SIM	Sim	✓
	2. O texto apresenta bem o que aconteceu, com quem aconteceu, onde e quando aconteceu?	SIM	Sim	✓
	3. Há um narrador – personagem, observador – bem definido?	+ou-	+ou-	✓
	4. O narrador conversa com o leitor, atraindo-o para o texto?	+ou-	+ou-	✓
	5. O texto é objetivo e se mantém no foco pretendido?	sim	Sim	+ou-
Situação de comunicação + Tema	6. É possível perceber um ponto de vista do narrador sobre um determinado fato, levando o leitor à reflexão sobre o assunto?	sim	Sim	✓
	7. O tema do texto refere-se ao bairro Palmital, por meio dos seus aspectos culturais, sociais ou econômicos, entre outros?	sim	+ou-	✓
	8. A leitura do texto é leve e rápida?	SIM	Sim	✓
Estruturação	9. O texto está separado em parágrafos bem organizados por ordem de acontecimentos?	sim	sim	+ou-
Elementos linguísticos	10. Não há repetições excessivas de termos sem fim estilístico?	NÃO	sim	✓
	11. O título é atraente para o leitor e possui relação clara com o texto?	SIM	sim	✓
	12. Os períodos são curtos e bem relacionados entre si?	SIM	Sim	✓
	13. Ponto final e vírgula foram usados adequadamente?	sim	sim	+ou-
	14. A informalidade do texto é bem usada?	SIM	sim	✓

Aluno I - Obs. :

Eu acheio que o texto táva bom, porém não está paragrafado corretamente.

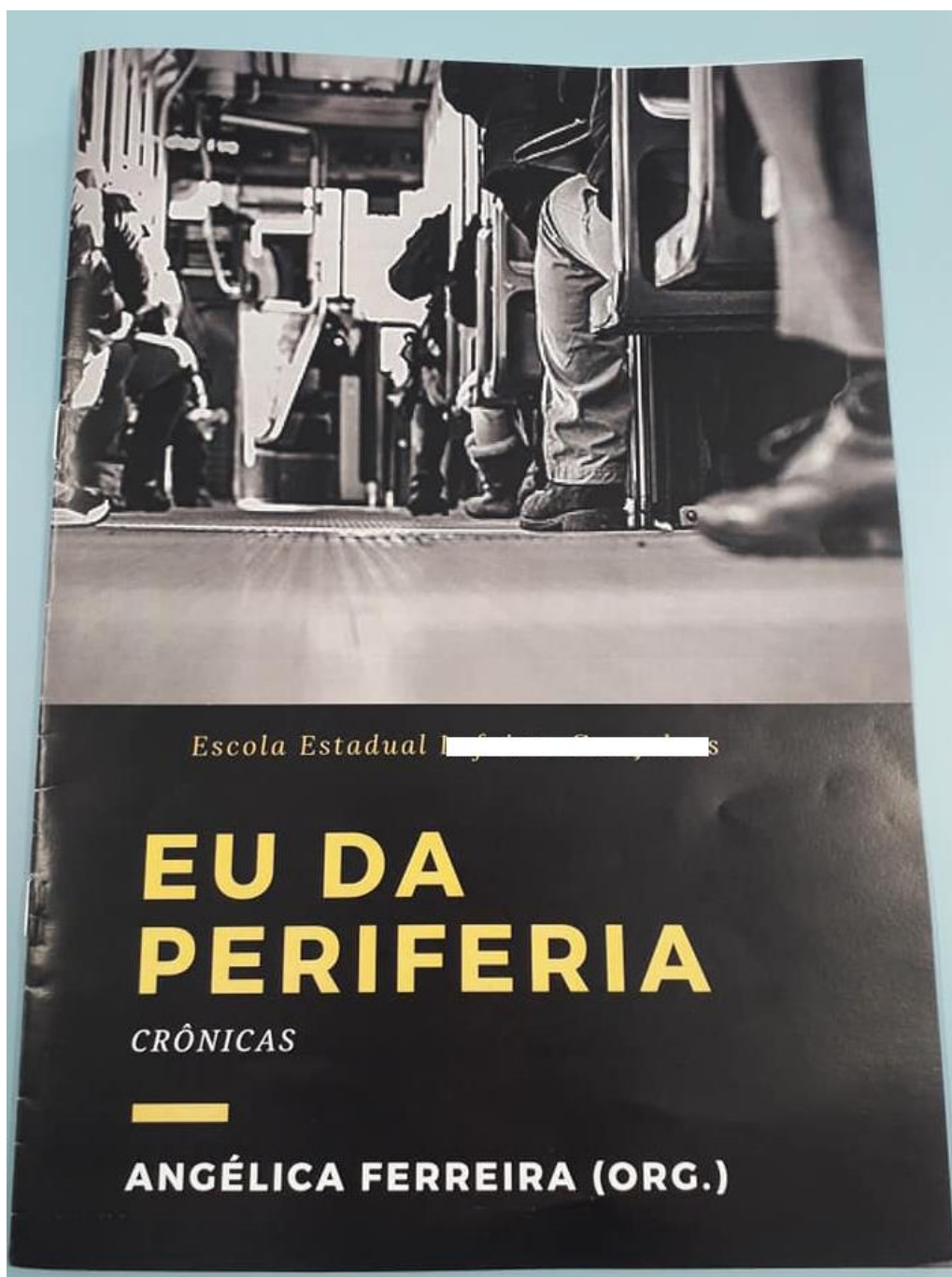
Aluno II - Obs. :

Eu achei o texto bom bem esclarecido, só um pouco de mais de informação.

Autor - Obs.:

Bom, achamos o texto bem escrito e de fácil compreensão. Só de vez em quando, fizemos as melhorias.

APÊNDICE F– Revista com as produções dos alunos



APÊNDICE G – Vanessa e Lara – Produção inicial

1 Na Manha do dia 31 de julho, Terça feira,
2 no bairro Palmira, pessoas saíram para
3 trabalhar e algumas foram para escolas, para
4 escolas, algumas foram para escolas, para
5 compras, Mas nenhuma veio para
6 na cabeça do tempo isso tudo foi
7 "construção". Mas o tempo de Palmira
8 dia depois. Visto um tempo depois e in-
9 termentes. A distribuição de sobre eles.
10
11
12 O que foi dito que moramos em
13 um lugar que em uma época era
14 muito bom. Mas depois disso não mais
15 com isso ele foi muito bom para famílias
16 que não tinham onde morar.
17
18
19 É assim, sucessivamente, por se
20 construindo e se legalizando e hoje
21 é o que é bairro Palmira.
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36

APÊNDICE H – Vanessa e Lara – Produção final

O almoço

1
2 Era manhã dia 31 de julho e como
3 de costume pessoas indo trabalhar,
4 crianças indo pra escolas e cre-
5 ches, comerciantes abrindo seus comercios,
6 um dia comum.

7
8 Era dia de um almoço em família
9 na casa da vovó, a casa estava lotada, a
10 família era imensa, crianças estavam
11 correndo pra lá e pra cá quando todas
12 começaram a botar seus assuntos em dia.
13 O próximo tópico seria o bairro Palmital.

14
15 Começava-se a dialogar, vovó disse de
16 uma certa sua que era invadida dizendo
17 ser sem legalização e desregularizadas,
18 quando pensei - mas a casa da coab
19 não era invadida? Até que sua cara
20 foi de indignação e o silêncio repentino
21 surgiu como se todas as palavras
22 dela fossem engolidas quando percebi que
23 falei alto demais. Sim vovó morava
24 em uma casa invadida

APÊNDICE I - Carta de Anuência



ESCOLA ESTADUAL

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretora da ESCOLA ESTADUAL _____, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: "EU, DA PERIFERIA: A CRÔNICA ARGUMENTATIVA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE IDENTIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR", sob responsabilidade do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora Angélica Natalia Ferreira Gonçalves. Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.

A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

SANTA LUZIA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura e carimbo

APÊNDICE J - TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Eu, da periferia: a crônica argumentativa no processo de formação de identidade no espaço escolar”, desenvolvida pela Prof.ª. Angélica Natalia Ferreira Gonçalves, da Escola Estadual _____, mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras - e orientada pelo Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar alunos do 9º ano da Escola Estadual _____, em Santa Luzia (MG), a aprimorarem suas habilidades de escrita e sua formação crítica, necessárias para uma maior inserção em práticas letradas. Para tanto, propomos um Projeto de Letramento Crítico com vistas a levá-los a refletir sobre a realidade social do bairro em que residem, consequentemente sua própria realidade social. As atividades serão desenvolvidas pela professora Angélica Gonçalves, nas aulas de Língua Portuguesa.

O menor sob sua responsabilidade será convidado a discutir e a escrever sobre a realidade social do bairro em que vive e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Ao final do projeto, ele será convidado a expor suas produções escritas para a comunidade escolar por meio de um sarau literário. Os riscos do trabalho para ele são o de constrangimento ao expor algum trabalho ou opinião para o coletivo, que serão minimizados por meio do diálogo preventivo e de medidas pedagógicas disciplinares em casos mais graves; e o de ocorrer a supressão do trabalho de algum conteúdo curricular previsto devido ao tempo gasto com o projeto, o qual será nossa prioridade evitar.

O menor sob sua responsabilidade não é obrigado a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação com a avaliação da disciplina de Português. Ele é livre também para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento que considerar oportuno, sem nenhum prejuízo.

Asseguro, ainda, que, ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto. Caso surja qualquer dúvida ou problema com a pesquisa, o(a) senhor(a) poderá contatar o orientador deste trabalho, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador responsável pelo projeto na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, email: leandroradiniz@gmail.com, ou solicitar informações sobre questões éticas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br. Assim, se o (a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

O termo seguirá em **duas vias** rubricadas, sendo que uma via ficará com você e outra com o pesquisador.

Eu, _____ confirmo estar esclarecido
sobre a pesquisa e concordo que o menor sob minha responsabilidade _____
_____ dela participe.

Assinatura do responsável

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

APÊNDICE K – TALE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Caro(a) aluno(a) _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Eu, da periferia: a crônica argumentativa no processo de formação de identidade no espaço escolar”, desenvolvida pela Profª. Angélica Natalia Ferreira Gonçalves, mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras - sob orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. A pesquisa pretende te ajudar a melhorar suas habilidades de escrita e a ampliar sua formação crítica sobre a sua realidade social. As atividades serão desenvolvidas pela professora Angélica Gonçalves, nas aulas de Língua Portuguesa.

Você será convidado(a) a discutir e a escrever sobre a realidade social do bairro em que vive e a realizar atividades de interpretação e produção de textos (orais e escritos). Ao final do projeto, você será convidado a expor suas produções escritas para a comunidade escolar por meio de um sarau literário. Os riscos do trabalho para você são o de constrangimento ao expor algum trabalho ou opinião para o coletivo, que serão minimizados por meio do diálogo prévio com seus colegas e de medidas pedagógicas disciplinares em casos mais graves; e o de não estudar algum conteúdo curricular previsto devido ao tempo gasto com o projeto, o qual será nossa prioridade evitar.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no Projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Português. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem que isso te gere problemas. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos seu anonimato.

Caso surja qualquer dúvida ou problema com a pesquisa, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4111, no telefone: (31) 3409-6041, e-mail: leandroradiniz@gmail.com ou em caso de problemas éticos, contate o comitê de ética em pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2 andar, sala 2005, CEP: 31270-901, BH-MG, fone (31) 3409-4592, e-mail: prpq@coep.ufmg.br.

O termo seguirá em **duas vias** rubricadas, sendo que uma via ficará com você e outra com o pesquisador.

Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu..... confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dela participar.

.....
Assinatura do aluno

.....
Prof. Dr. Leandro Rodrigues A. Diniz
Pesquisador Responsável – FaLe/UFMG

APÊNDICE L – Parecer do COEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Eu, da periferia: a crônica argumentativa no processo de formação de identidade no espaço escolar

Pesquisador: Leandro Rodrigues Alves Diniz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83537917.6.0000.5149

Instituição Proponente: PRO REITORIA DE PESQUISA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.616.546

Apresentação do Projeto:

O projeto visa à intervenção em uma realidade específica de sala de aula do ensino público. Será feito um trabalho de ensino do gênero crônica argumentativa com foco também no melhoramento da análise crítica do aluno. Serão usados questionários para averiguar a realidade socioeconômica do aluno e será aplicado projeto de ensino, com atividades a serem feitas para que se desenvolvam as citadas habilidades. Além disso, os materiais produzidos serão expostos à comunidade escolar ao fim do projeto.

A metodologia proposta pela equipe de pesquisa é a seguinte:

1. Apresentação do projeto à comunidade escolar (1 aula). A direção da escola será convidada a assinar um termo de anuência. Os alunos interessados em participar do projeto e seus pais, por sua vez, serão convidados a assinarem, respectivamente, os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
2. Apresentar questionário socioeconômico a fim de levantar a realidade social dos alunos. (1 aula)
3. Discussão sobre o que é "ter uma identidade social", relacionar respostas no quadro, fazer levantamento sobre quais são as percepções dos alunos sobre sua realidade social e em seguida sobre as "identidades" presentes nesse meio e sobre como eles se identificam nesse contexto. Fazer leitura de crônica motivadora sobre ser adolescente, ser morador de periferia. (1 aula)
4. 1ª produção a. Solicitar aos alunos que escrevam uma crônica sobre o que é ser morador de periferia.

Obs.: Neste primeiro momento, não será apresentada nenhuma outra orientação ao

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.616.546

aluno. (2 aulas)

5. Apresentação do gênero (2 aulas)

a. Levar crônica argumentativa, outros tipos de crônica e um artigo de opinião sobre um mesmo tema para discutir semelhanças e diferenças entre os gêneros.

b. Tabela as respostas na lousa e posteriormente apresentar essas respostas em folha impressa para cada aluno.

c. Estabelecendo a crônica argumentativa como referente, serão feitas perguntas como: Qual o tipo de linguagem usada? Que tipo de tema você acha que pode ser abordado nesse tipo de texto? Como esse tema é abordado nesse gênero? Há características de outros gêneros conhecidos nesse texto? Esse texto o(a) leva a refletir sobre alguma situação específica? O que é argumentar e qual a relação da argumentação com esse texto?

6. Apresentar algumas perguntas para reflexão que poderão levá-los a argumentar. Essa atividade poderá ser feita em trios para que eles discutam os conceitos. (1 aula)

I. Para você, morar na periferia é...

II. Para você, a sociedade acredita que morar na periferia é...

III. Morar na periferia é bom ou ruim? Por quê?

IV. Para você, violência é...

V. Na minha comunidade, estão presentes alguns tipos de violência, como...

VI. Essas violências acontecem porque...

VII. Essas violências deixariam de acontecer se...

7. Levar vídeos que discutam a questão identitária do morador de periferia e discutir com os alunos os problemas abordados, a visão apresentada sobre a periferia e seus moradores, questionar como os alunos veem essa representação e se há identificação com o conteúdo apresentado. (1 aula)

8. Levar textos com a mesma finalidade. (1 aula)

9. Oficina destinada a trabalhar os problemas linguísticos e estruturais levantados pelo professor nas produções iniciais. Apresentar produção inicial para que os alunos vejam esses problemas. (4 aulas)

10. Produção final: (1 aula)

a. A partir do que foi trabalhado e discutido, o aluno deve reescrever sua crônica argumentativa com foco na crítica às questões identitárias discutidas nas oficinas. Ao fim desse processo, o professor fará as observações necessárias sobre as produções, realizando os ajustes necessários junto aos alunos, o que dará condições para a formatação dos textos em suporte adequado para

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.616.546

sua exposição pública.

11. Formatação dos textos para apresentação. (1 aula)

12. Apresentações das produções em sarau literário para a escola e divulgação dos textos para a comunidade escolar externa.

A análise dos materiais produzidos pelos alunos será feita de modo comparativo entre as primeiras produções realizadas pelos alunos - antes do projeto - e as últimas - após a realização do projeto.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador: "Pretendo, com este trabalho, procurar respostas para a seguinte questão: Como desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos em um trabalho de produção de crônicas argumentativas, que tenha em vista sua formação identitária?"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Há o risco de que o aluno sinta-se constrangido em realizar alguma atividade, como ter de falar sobre sua própria situação socioeconômica ao falar sobre a realidade social do bairro em que mora ou escrever sobre ela, por exemplo, ou expor sua opinião e o de que haja a supressão de algum conteúdo curricular previsto para o trabalho anual na escola devido ao tempo gasto com o projeto.

Benefícios

A curto prazo: Melhoramento da habilidade de escrita do aluno. Melhoramento da percepção do aluno sobre a realidade em que vive.

A longo prazo: Possibilidade de modificação da realidade microestrutural desses alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de pesquisa importante que tem nos estudantes o protagonismo do processo. Por sua vinculação social a pesquisa já prevê em si benefícios concretos para os participantes e a comunidade no entorno da escola onde será realizada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador apresenta a carta de anuência da escola onde será realizada a pesquisa devidamente assinada. Em resposta à dúvida do pesquisador é importante ressaltar que esta é uma exigência de todos os processos que envolvem a colaboração de instituições parceiras. Não sendo uma escolha pessoal do parecerista.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3400-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.616.546

O questionamento quanto a oferta de atividades alternativas foi suficientemente respondida. Neste caso é importante salientar que o parecer é elaborado a partir da documentação anexada ao projeto. Deste modo, quando a escrita do projeto compromete seu entendimento são geradas dúvidas. Neste caso a dúvida se refletiu quanto à metodologia a ser adotada. Dúvida, que juntamente a outras pendências, ensejou a diligência uma vez que poderia envolver questões éticas. Porém a carta resposta do pesquisador complementa as informações da metodologia. Assim, como será utilizada para a pesquisa os resultados de uma atividade já prevista, e não uma nova atividade (como inicialmente era o entendimento do parecerista), não há a necessidade de realização de atividade alternativa.

As questões referentes ao TCLE foram suficientemente esclarecidas.

Quanto ao questionamento referente a forma de apresentação da produção dos estudantes à comunidade, este foi esclarecido.

Uma questão documental que surge em resposta a diligência é o fato do parecer consubstanciado não ser apresentado na íntegra (constando apenas a primeira folha). Porém como na versão anterior o documento foi anexado de forma completa, esta questão (de forma excepcional) não será motivo para uma nova diligência.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Inicialmente gostaríamos de informar ao pesquisador que a análise deste comitê não pretende julgar o mérito do projeto de pesquisa, se atendo unicamente aos aspectos que lhe dizem respeito. Em segundo lugar nos colocamos a disposição para esclarecimento de dúvidas e indicação de normativas, para que as dúvidas do pesquisador em relação aos procedimentos adotados para a análise deste projeto sejam sanadas. Uma vez que as críticas dirigidas ao parecer partem do desconhecimento destas. É importante afirmar que o fato das normativas serem aplicadas na íntegra reflete o compromisso com os participantes e não a proposição de novas exigências, ao arripio das normativas vigentes. Por fim, dúvidas geradas pela forma como o projeto é apresentado, naturalmente, gera diligências.

Diante do acima exposto, sou favorável, s. m. j., a aprovação do projeto de pesquisa "Eu, da periferia: a crônica argumentativa no processo de formação de identidade no espaço escolar".

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.616.546

pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1041930.pdf	12/04/2018 16:09:35		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_anuenciaassinada.pdf	12/04/2018 16:06:39	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/04/2018 16:05:27	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	12/04/2018 16:05:05	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartaRespostaCEP2581866.docx	12/04/2018 16:04:35	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_Coep_Angelica.jpg	22/02/2018 20:52:05	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Angelica_Qualificacao.docx	08/12/2017 22:44:22	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_coep.pdf	08/12/2017 22:30:28	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	835379176aprovacaoassinada.pdf	24/04/2018 10:12:17	Vivian Resende	Aceito
Outros	835379176parecerassinado.pdf	24/04/2018 10:12:26	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Página 05 de 06

Continuação do Parecer: 2.616.546

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 24 de Abril de 2018

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

APÊNDICE M – Caderno de atividades



CADERNO DE ATIVIDADES

EU DA PERIFERIA

CRÔNICAS



ANGÉLICA FERREIRA (ORG.)

Sumário

UNIDADE 1

Apresentação da situação de comunicação.....	3
Oficina 1 - Discussão de imagens do bairro	3
Oficina 2 - Etapa 1- Leitura e interpretação de texto – A última crônica	7
Oficina 2 – Etapa 2 - Dimensões ensináveis do gênero	13
Oficina 3 – Noções de cidadania e direito – A DUDH.....	16

UNIDADE 2

Oficina 4 - Etapa 1 – Leitura e interpretação de texto - Crônica: Neste país injusto o medo não é distribuído em iguais porções	21
Oficina 4 - Etapa 2 - Dimensões ensináveis do gênero	28
Oficina 5 - Observação do bairro	31
Primeira escrita	35
Oficina 6 - Noções de cidadania e direito (Atividade de referenciação) – Notícia- Adiamento de eleições em Santa Luzia	36

UNIDADE 3

Oficina 7 – Etapa 1- Leitura e interpretação de texto – Crônica social	39
Oficina 7 - Etapa 2 – Dimensões ensináveis do gênero	44
Oficina 8 – História do bairro Palmital	45
Oficina 9 – Revisão dos textos	47
Escrita final	51
Socialização das produções.....	52

UNIDADE 1

Apresentação da situação

Em uma roda de conversa, discutir os objetivos do trabalho, conforme quadro abaixo:

Gênero	Crônica
Tema	Realidade social do bairro onde moram os alunos
Objetivo(s)	Apresentar a realidade social do morador de uma região de Santa Luzia por meio de crônicas.
Forma de circulação	As crônicas serão publicadas no jornal “Observatório Luziense” ²⁴ e reunidas em uma revista de crônicas que será disponibilizada na biblioteca escolar.
Modo de produção	Em dupla, na sala de aula.

Obs.: Os alunos podem estabelecer propósitos individuais a partir do objetivo principal, como relatar o lado cultural da região, levantar críticas sociais, falar sobre movimentos juvenis, entre outras possibilidades.

OFICINA 1	
Apresentação do gênero	
Etapa 1	
Objetivo	
Discutir a realidade sociocultural do bairro Palmital. Fazer levantamento dos pontos positivos e negativos do bairro observados pelos alunos.	
Habilidades	
Compreender e discutir elementos explícitos e implícitos de textos não verbais.	
Material	Tempo
Datashow, computador, imagens diversificadas do bairro	1 aula.

4. Apresentar algumas perguntas para reflexão que poderão levá-los a argumentar. Essa atividade poderá ser feita em trios

²⁴ <http://observatorioluziense.com.br/>

- a) O que você entende por “periferia”?
- b) Para você, morar na periferia é...
- c) Para você, a sociedade acredita que morar na periferia é...
- d) Morar na periferia é bom ou ruim? Por quê?
- e) O que um bairro precisa ter para ser considerado “bom para morar”? Por quê?
- f) O que um bairro precisa ter para ser considerado “ruim para morar”? Por quê?
- g) Quais desses elementos estão presentes nas periferias de modo geral?

Fotos do bairro para discussão oral

- 5. Identificar os locais apresentados nas imagens.
- 6. Discutir o que cada imagem retrata

Imagem 1 – Praça principal (chamada de Praça da Savassi) provavelmente em um domingo de feira.

Imagem 2 – Praça do setor 7 – grupo de jovens se reúne.

Imagem 3 – Córrego que atravessa o bairro e recebe esgoto e lixo de moradias irregulares.

Imagem 4 – Córrego que atravessa o bairro cercado pelo mato.

Imagem 5 – Bueiro obstruído pelo lixo no dia seguinte à feira de domingo.

Imagem 6 – Fila de espera na estação do MOVE São Benedito.

Imagem 7 – Homem dançando no palco da praça principal em dia de feira.

Perguntas para discussão das imagens

- IV. Você gosta dessa foto? Por quê?
- V. O que mais te chamou atenção na imagem?
- VI. Essa imagem apresenta uma imagem positiva ou negativa do bairro? Explique.

Imagem 1



Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/moradores-do-bairro-palmital-pedem-por-mais-areas-de-lazer/>

Imagem 2



Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/moradores-do-bairro-palmital-pedem-por-mais-areas-de-lazer/>

Imagem 3



Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/favelas-sao-as-mais-afetadas-pelas-chuvas-em-santa-luzia/>

Imagem 4



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 5



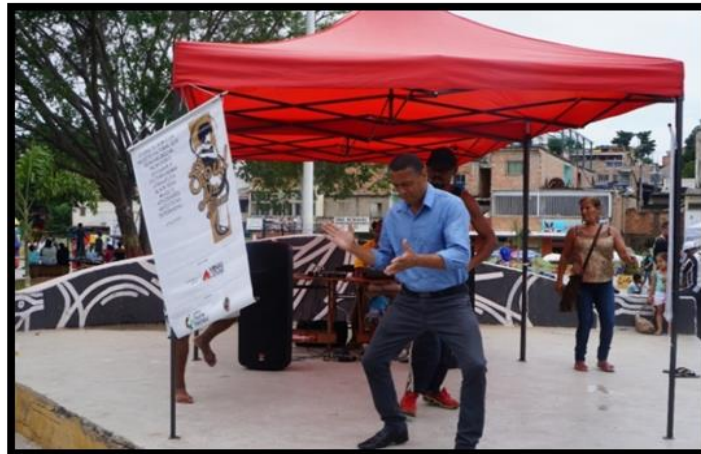
Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 6



Fonte: <http://observatorioluziense.com.br/transporte-publico-em-santa-luzia/>

Imagem 7



Fonte: Arquivo pessoal

OFICINA 2	
Apresentação do gênero	
Etapa 1	
Objetivo	
Apresentar o gênero “crônica” e discutir alguns de seus aspectos	
Habilidades	
Compreender o texto, assimilando sua organização textual e discursiva dentro do gênero crônica.	
Material	Tempo
Datashow, papel, caneta.	1 aula.

🚦 Pré-leitura

Brainstorming

1. Projetar a imagem abaixo para a classe
2. Listar todas as palavras e ideias que vêm à mente dos alunos ao vê-la.

Imagem 1



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MODgSsn6XBM>

Leitura

Difícilmente uma crônica que circula em um suporte impresso é acompanhada por foto.

Suponha, entretanto, que o editor do livro “As cem melhores crônicas” tenha decidido escolher uma foto para a crônica de Sabino. Leia o texto e responda: você acha que a imagem que você viu o ilustraria bem? Por quê?

Texto 1

A Última Crônica

Fernando Sabino

As cem melhores crônicas brasileiras/ Joaquim Ferreira dos Santos, organização e introdução. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

A caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever.

A perspectiva me assusta. Gostaria de estar inspirado, de coroar com êxito mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência, que a faz mais digna

de ser vivida. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num acidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu queria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

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

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bolso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando imóvel, vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Este ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para 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 à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bolsa de plástico preto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se mune de uma caixa de fósforos, e espera. A filha 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 crespo, limpa o farelo de bolo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a se convencer intimamente do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, ele se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso. Assim eu queria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.

🚩 Atividades de compreensão

Reconhecimento de informação explícita

1. Onde esse texto foi veiculado? (No livro “As cem melhores crônicas brasileiras”)
Obs.: A crônica foi originalmente publicada no livro “A companheira de viagem” de Sabino, em 1965.
2. Quem é seu autor? (Fernando Sabino)
3. No primeiro parágrafo, o narrador demonstra estar preocupado. Qual é o motivo da sua preocupação? (Ele não consegue se inspirar para escrever)
4. Um fato lhe chama a atenção. Qual? (O comportamento de uma família humilde)
5. Em que espaço essa narrativa ocorre? (No botequim) obs.: Aferir se os alunos conhecem o termo.
6. Quem são os personagens que detêm a atenção do narrador? (Uma menina negra e seus pais)

Inferência e ativação de conhecimentos prévios

1. A cena retratada geralmente nos chama a atenção? Explique. (Não, pois, apesar de não ser comum comemorar o aniversário de crianças deste modo, não é algo que gere estranhamento) Obs. É interessante que o aluno seja levado a discutir sobre a visão particularizada do cronista.
2. A mãe da criança sentia-se confortável neste lugar? Justifique. (Não. Ela se mostrava ansiosa com o evento e procurava se certificar da naturalidade de sua presença ali, o que indica um desconforto e até mesmo necessidade de aprovação social)
3. Qual ocasião a família retratada comemorava? (O aniversário da filha)
4. Pode-se determinar qual a classe social dessa família? Justifique. (Classe social baixa.)
5. Por qual motivo o pai fica momentaneamente constrangido no final da história? (Por notar que estava sendo observado, pode ter se sentido humilhado, por sua posição como provedor da família, medo de sofrer preconceito também por esse homem que observava)
6. Qual opinião o narrador tem sobre essa cena? (Ele vê pureza, nobreza e dignidade na simplicidade do homem, que, apesar de todo preconceito que possa vir a sentir, diante de sua condição de negro e pobre, mantém-se inabalado e feliz)

7. O narrador consegue o que queria no início do seu relato? (sim, concluiu uma crônica com um episódio que mostrasse como a vida é digna de ser vivida)
8. Quais as possíveis razões para a maneira como o homem atrás do balcão prepara o pedido? (Desprezo pela família ou tédio no trabalho)
9. E você? Teria reparado ou escrito sobre uma cena como essa? Por quê? (Pessoal)
10. Qual(is) a(s) principal(is) mensagem(ns) do texto? Marque a(s) opção(ões) correta(s) e complete com elementos do texto que comprovem sua resposta. (São várias as conclusões possíveis: A beleza nos momentos mais simples, a face da pobreza no país, o tratamento despendido aos pobres)

1	A face da pobreza no país.	
2	A beleza presente nos momentos simples	
3	A simplicidade das pessoas pobres.	
4	O tratamento despendido aos pobres.	
5	A felicidade que uma criança pode sentir no próprio aniversário.	
6	Outro	

Pós-leitura

1. Exibição do vídeo que deu origem à imagem de pré-leitura e verificar as hipóteses levantadas pelos alunos no brainstorming.

Vídeo oficial disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MODgSsn6XBM>

Acesso em: 26 mar. 2018.

Discussão sobre o processo de escrita de um escritor a partir da descrição inicial do narrador

2. Leia o poema abaixo, de Manuel Bandeira:

O último poema

Assim eu queria meu último poema

Que fosse terno dizendo as coisas mais simples e menos intencionais

Que fosse ardente como um soluço sem lágrimas

Que tivesse a beleza das flores quase sem perfume

A pureza da chama em que se consomem os diamantes mais límpidos

A paixão dos suicidas que se matam sem explicação.

Manuel Bandeira — 50 poemas escolhidos pelo autor", Ed. Cosac Naify – São Paulo, 2006, pág. 35

- a) Como a crônica de Sabino dialoga com o poema de Bandeira? (Há uma relação de intertextualidade em muitas partes do texto. O título da crônica remete ao título do poema, há uma citação do poema em meio à crônica e a frase de encerramento de Sabino – Assim eu queria meu último poema – é o verso de abertura de Bandeira. Além disso, o próprio conteúdo da crônica parece seguir o “modo de fazer” do poema, por trazer a simplicidade e pureza esperado por ele).
3. Releia os dois primeiros parágrafos do texto. Grife as palavras desconhecidas. (O professor deve levar dicionários para a sala para sanar as possíveis dúvidas)
4. O que o narrador relata nessa parte do texto? (A dificuldade em se inspirar para escrever)
5. Qual é a inspiração desse narrador para seus textos? (O cotidiano, o trivial)
6. Releia o trecho abaixo:

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.

- I. Por que o narrador gostaria de estar inspirado? (Ele aponta uma dificuldade em escrever, sua busca por inspiração relaciona-se ao seu objeto de escrita)
- II. Como este trecho se relaciona com o processo de produção de uma crônica? (A crônica parte de um fato relativamente trivial, assim, ele relata sua busca por inspiração nesses fatos).
Professor, neste momento deve-se discutir com os alunos como a crônica conversa com o nosso cotidiano, por isso muitas vezes relaciona-se com as notícias de jornal.
7. “Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.”
- I. Quais são os possíveis assuntos citados pelo narrador? (ou dê exemplos) (Qualquer assunto sobre o qual possa ser feita alguma reflexão por parte do narrador. Exemplos possíveis: Um morador de rua sendo ignorado, alguma violência presenciada, a pureza de crianças).
- II. O que, na sua região, atrairia seu olhar para a escrita de uma crônica? (Resposta pessoal)

OFICINA 2	
Dimensões ensináveis do gênero	
Etapa 2	
Objetivo	
Trabalhar situação de comunicação, organização interna do gênero e suas características linguísticas.	
Habilidades	

Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do texto narrativo e argumentativo, na compreensão e na produção de textos.

Material	Tempo
Reprodução do texto “A última crônica”, lápis, borracha, papel	1 aula.

Atividades

Situação de comunicação

1. Este texto foi veiculado em qual suporte? (Em um livro)
2. Quais diferenças ele apresentaria se tivesse sido publicado, por exemplo, na internet?
(Algumas das principais mudanças são a possibilidade de diálogo com outros textos por meio de hiperlink, a inserção de vídeo, a possibilidade de compartilhamento em tempo real)
3. Qual a finalidade desse texto? (Entreter, apresentar uma realidade, uma crítica social)

Organização interna do gênero

4. O narrador é parte da história ou apresenta-se como observador apenas? (Ele é parte da história)
5. O narrador emite opiniões no texto? Justifique com elementos do texto (Sim, ele caracteriza a família como humilde e pobre, diferencia o comportamento do garçom e do atendente do balcão, além disso, as próprias escolhas lexicais que ele faz para relatar a história demonstram uma visão de mundo específica)
6. O texto aborda assuntos sociais? Explique! (Sim, a pobreza principalmente)
7. Como o narrador descreve:
 - a) A criança (Negra, cabelo crespo, laço na cabeça, vestido pobre, curiosa, alegre)
 - b) O pai da criança (Negro, humilde, amável)
 - c) A mãe da criança (Negra, humilde, preocupada, amável)
8. Sem dizer explicitamente, o narrador nos dá pistas da classe social desses personagens. Como é feita essa construção? (A própria construção do fato principal, a comemoração do aniversário da filha com uma fatia de bolo em um bar, já demonstra falta de recurso financeiro dos pais. No entanto outros fatores também demonstram isso, como a descrição do vestido da garota e da bolsa da mãe e o próprio desconforto da mãe no local)

Características linguísticas

Pontuação

9. Após constatar a ansiedade da criança diante do bolo, o narrador faz a seguinte pergunta: “Por que não começa a comer?”
- a) Essa pergunta foi direcionada a alguém? Explique. (Não, o narrador fala com si mesmo)
- b) Qual a finalidade dessa pergunta no texto? (Ela instiga o leitor a pensar sobre a situação)
10. Justifique os seguintes usos de aspas no texto:
- “assim eu queria o meu último poema” (L. 10) (Citação de autor)
- “Parabéns pra você, parabéns pra você...” (L. 39) (Voz dos personagens)
11. Levante hipóteses que justifiquem os usos de vírgulas no trecho:
- “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.”(O aluno deve perceber que há uma oração principal – O pai aborda o garçom e aponta no balcão um pedaço de bolo sob a redoma – e que as vírgulas introduzem explicações extras para o leitor)

Coesão

12. Marque a(s) alternativa(s) correta(s) em relação à coesão do texto:
- a) (x) Suas orações são curtas e têm sentido completo.
- b) () O autor conecta todas as orações por meio de conectivos.
- c) () O excesso de pontos finais no texto prejudica a fluidez da leitura.
13. Sobre a composição de todo o texto responda:
- a) Qual o tempo verbal predominante no texto? (Presente do indicativo)
- b) Há outro tempo verbal sendo utilizado em determinadas partes. Qual? Por que foi necessária essa alteração? (Futuro do pretérito – gostaria e queria - se refere a um fato que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação passada. É utilizado para indicar uma ação que é consequente de outra, encontrando-se condicionada.; Pretérito imperfeito(há a possibilidade de ser uma simplificação do futuro do pretérito) – pretendia – Dá a ideia de uma ação contínua no passado)
- c) Como estão divididos os parágrafos do texto? (1º Contextualização. 2º Explicação sobre sua aflição atual como escritor. 3º Descrição de três personagens, de suas características físicas e do ambiente. 4º Descrição da cena. 5º Criação de uma expectativa no leitor sobre a cena. 6º Conclusão da cena e momento de tensão. 7º Fechamento por meio de uma reflexão)

14. “Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.” (L. 10)

- a) O conectivo “e” no trecho tem função de:
- I. Oposição
 - II. Alternância
 - III. Adição **X**
 - IV. Conclusão
- b) É possível substituir o conectivo “e” por ponto final sem prejuízo de sentido? (Sim)
- c) É possível substituir a vírgula após “mim” por ponto final? Qual pontuação fica melhor no contexto? Por quê? (Em geral não, visto que a oração “onde vivem os assuntos que merecem uma crônica” depende da oração principal. Por outro lado, como efeito estilístico, a separação entre as orações é possível.)
- d) Explique como o termo “então” relaciona-se com o período anterior do trecho destacado. (Espera-se que o aluno perceba a relação causal estabelecida pela conjunção entre o fato de não ter assunto e o de procurar assunto do narrador)

15. “A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali” (L 24)

- a) Quantas orações há neste trecho? (três)
- b) Marque qual trecho a seguir é, em termos sintáticos, completo:
- I. A mulher suspira **X**
 - II. olhando para os lados
 - III. a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali
- c) Reformule as orações dependentes tornando-as independentes da oração principal.
(A mulher suspira. Ela olha para os lados. Reassegura-se da naturalidade de sua presença ali)
(Professor, ao final, deve-se abordar com os alunos como todos esses elementos constituem a construção de sentidos no texto e como facilitam a progressão de ideias)

OFICINA 3 DUDH	
Etapa 1	
Objetivo	
Conscientizar os alunos sobre os direitos civis e verificar presença ou ausência deles em seu cotidiano.	

Habilidades	
Exposição oral de ideias Relacionar teoria e prática	
Material	Tempo
papel, caneta.	1 aula.

Atividade:

Discussão oral

- Você sabe o que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos? Se sim, compartilhe seus conhecimentos com a turma, se não, o que você acredita que isso possa ser?
- Como essa Declaração influencia na sua vida? (Instigar para que os alunos que não conhecem a DUDH façam suposições)

Agora se reúna com mais três amigos e leia a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A seguir, faça o que se pede:

TEXTO 2

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS Versão simplificada pelo SERPAJ

Artigo Primeiro

Quando os seres humanos nascem, são livres e iguais, e assim devem ser tratados.

Artigo 2

Todo mundo tem direito a possuir ou desfrutar o que aqui se proclama;

- *mesmo que não falem a mesma língua,*
- *mesmo que não tenham a mesma cor de pele,*
- *mesmo que não pensem com nós,*
- *mesmo que não tenham a mesma religião ou as mesmas ideias,*
- *mesmo que sejam mais ricos ou mais pobres,*
- *mesmo que não sejam do mesmo país.*

Artigo 3

Cada um tem o direito de viver livre e em segurança.

Artigo 4

Ninguém tem o direito de tomar outro ser humano como escravo.

Artigo 5

Ninguém será torturado ou maltratado com crueldade.

Artigo 6

Cada um tem direito, desde seu nascimento, a ter um nome, uma nacionalidade e a ser alojado.

Artigo 7

A lei é a mesma para todo mundo, deve ser aplicada da mesma maneira para todos, sem distinção.

Artigo 8

Toda pessoa deve ser protegida pela lei e pela justiça de seu país.

Artigo 9

Não se tem o direito de colocar uma pessoa na prisão ou mandá-la para fora de seu país injustamente e sem razão.

Artigo 10

Se alguém tem que ser julgado, deverá ser julgado em público. Os juízes não podem deixar-se influenciar por ninguém.

Artigo 11

Se alguém é acusado, sempre tem o direito de se defender. Não se pode dizer que alguém é culpado, antes que isso seja provado. Não se tem direito a condená-lo ou apená-lo por algo que não tenha feito.

Artigo 12

Não existe direito a entrar na casa de alguém se este não estiver de acordo. Também não se poderá ler suas cartas, espioná-lo ou falar mal dele.

Artigo 13

Cada pessoa tem direito a circular livremente em seu país. Tem direito a sair para outro país e a voltar quando quiser.

Artigo 14

Qualquer um que seja perseguido em seu país e não possa nele viver livre e feliz, tem direito a ser acolhido e protegido em outro.

Artigo 15

Cada um tem direito a pertencer a um país e não pode ser impedido de mudá-lo se assim o desejar

Artigo 16

Desde o momento em que tenha a idade para ter filhos, cada um tem direito a casar-se e a formar uma família. Para isso, nem a cor da pele, nem a nacionalidade tem importância. O homem e a mulher têm os mesmos direitos, estejam casados ou separados. Não se pode forçar ninguém a casar-se. Tudo deve ser feito de maneira que cada família viva normalmente.

Artigo 17

Cada um tem direito a possuir coisas e ninguém tem o direito de tirá-las.

Artigo 18

Cada um tem o direito de escolher livremente uma religião ou de mudá-la, de praticá-la e divulgá-la como desejar, sozinho ou com outras pessoas. Também tem direito a não ter religião alguma.

Artigo 19

Cada um tem direito a pensar o que quiser, a dizê-lo e escrevê-lo, e ninguém poderá impedi-lo. Cada um deve poder intercambiar, por todos os meios, ideias e notícias com pessoas de outros países.

Artigo 20

Todo mundo tem direito a organizar reuniões e participar de reuniões se desejar. A ninguém se pode obrigar a participar de um grupo.

Artigo 21

Cada um tem direito de participar ativamente na direção dos assuntos públicos de seu país:

- *elegendo as pessoas políticas que tenham suas mesmas ideias;*
- *votando livremente para indicar sua escolha;*
- *cada um deve ter oportunidade de participar do governo. Ninguém pode ser afastado de um*
- *trabalho a serviço do Estado por causa de suas ideias ou pela cor de sua pele.*

Artigo 22

Toda pessoa tem o direito de ser protegida pela sociedade em todos os seus direitos (econômicos, sociais, culturais).

Artigo 23

Cada um tem direito ao trabalho e a escolher livremente sua profissão; a receber o salário que lhe permita viver, a ele e sua família. Se um homem e uma mulher fazem o mesmo trabalho, devem receber salário igual. Todas as pessoas que trabalham têm direito a agrupar-se para explicar e reclamar pelo que não anda bem em seu trabalho e obter aquilo que necessitem.

Artigo 24

A duração da jornada de trabalho não deve ser muito longa porque cada um tem direito a descansar e deve poder tirar férias anuais, que serão pagas.

Artigo 25

Toda pessoa tem direito a possuir, para ela e para sua família, o que seja necessário:

- *para não ficar doente e para se curar se estiver doente;*
- *para não ter fome;*
- *para não ter frio;*
- *para ter alojamento digno.*

Toda pessoa tem direito a ser ajudada se não pode trabalhar;

- *porque está desempregada;*

- *porque está doente;*
- *porque está muito velha;*
- *porque sua mulher ou seu marido morreram;*
- *porque sofre graves inconvenientes não desejados ou procurados.*

A mãe que vai ter um bebê e seu filho, quando nascer, deverão ser ajudados. Todas as crianças têm os mesmos direitos, mesmo que a mãe não esteja casada.

Artigo 26

Todas as crianças do mundo devem poder ir gratuitamente à escola; continuar seus estudos enquanto o desejem e aprender um ofício. Na escola, deverão aprender o que as fará pessoas felizes. A escola também deve ajudar cada um entender-se com seus semelhantes, a conhecer a respeitar sua maneira de viver, sua religião ou o país do qual procedem. Os pais têm direito a escolher o tipo de educação que querem dar a seus filhos.

Artigo 27

A arte, a ciência, a cultura, não são reservados a uns poucos. Todo mundo deve poder desfrutar delas. As descobertas científicas devem servir a todos. Um sábio, um artista, um escritor deverão ser felicitados e pagos por sua contribuição e ninguém tem direito a tomar para si a invenção do outro.

Artigo 28

Toda pessoa tem o direito de exigir que a organização de cada país e do mundo permita o respeito destes direitos e destas liberdades.

Artigo 29

É por isto também que cada pessoa tem deveres para com os demais, entre os quais vive, e que lhe permitem, também, uma convivência em paz.

Artigo 30

Nenhum país, nenhuma sociedade, nenhum ser humano em todo mundo pode permitir-se destruir os direitos e as liberdades que aqui se declaram.

Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/deconuvs.htm>. Acesso em 27 de março de 2018.

Sobre a DUDH

- Em grupo, apontem quais direitos vocês acreditam estarem sendo efetivados ou negligenciados em sua comunidade. Justifiquem suas respostas.

(Professor, neste momento será feito um levantamento junto à turma para aferir quais respostas são correspondentes entre os alunos, as justificativas e será levantada, então, uma discussão sobre as motivações para que esses direitos não sejam efetivados)

UNIDADE 2

OFICINA 4	
Leitura e compreensão do gênero	
Etapa 1	
Objetivo	
Compreender o texto, assimilando sua organização textual e discursiva dentro do gênero crônica.	
Habilidades	
Construir coerência temática e textual na compreensão de textos	
Material	Tempo
Datashow, papel, caneta, lápis, borracha.	1 aula.

Pré-Leitura

Reconhecimento de informação explícita

1. Onde esse texto foi veiculado? (No site do Fantástico, no jornal Globo.com)
2. Essa é uma plataforma física ou digital? Justifique. (digital, pois há elementos típicos de um website, como barra de endereço, hiperlinks, barra de pesquisa e menu interativo)
3. Quando esse texto foi veiculado? (24 de setembro de 2017)
4. Quem é o autor do texto? (Pedro Bial)
5. O que você sabe sobre o autor e sobre o que ele escreve? (Pessoal)
6. Qual o assunto do texto? (Como o medo é distribuído no país)

Identificação do gênero

1. Qual é o gênero desse texto? (Crônica)
2. Qual sua função? (Informar, questionar/denunciar uma determinada realidade social, descrever um fato cotidiano, entreter)
3. Qual seu público alvo? (Leitores do jornal)

Inferência e ativação de conhecimentos prévios relativos ao tema

4. O que é ter medo? (Pessoal)
5. Você tem medo de quê? (Pessoal)

Texto 1

g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/09/cronica-neste-pais-injusto-o-medo-nao-e-distribuido-em-iguais-porcoes.html

globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos

MENU G1 FANTÁSTICO BUSCAR

Edição do dia 24/09/2017
24/09/2017 21h36 - Atualizado em 25/09/2017 14h40

Crônica: neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções

Por um dia, o carioca, esse brasileiro na vitrine, pôde esquecer todos os seus medos, pois um medo muito maior e imediato tomou conta de tudo.

Pedro Bial



Todo dia, todo mundo tem sua dose dele. Pra uns, o medo vem no jornal, na tevê, na internet. É medo remoto, notícia do medo de outros. Medo do medo. Quando a gente quer saber alguma coisa, quer saber pra saber se precisa ter medo de tal coisa.

Porém, receio que, como tantas coisas neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções. Os moradores de favelas, por exemplo, são agraciados com fartas rações de medo, morrem de medo. É tanto medo em áreas conflagradas que, às vezes, como antontem, no **Rio de Janeiro**, o medo transborda.

Quem chegasse à cidade na sexta, visse o céu primaveril, a praia feliz, não poderia enxergar a inundação invisível de medo. Aquele medo, vizinho íntimo de todo dia das populações faveladas, desceu para todos os asfaltos, concretos, alumínio e vidros fumê. Formou.

Demorou... Por um dia, o carioca, esse brasileiro na vitrine, pôde esquecer todos os seus medos: medo do estado quebrado e seu salário atrasado, medo do desemprego, medo de não saber quem é bandido e quem é autoridade, medo da eleição ano que vem, medo do ano que vem, medo do futuro - pudemos esquecer todos esses medos, pois um medo muito maior e imediato tomou conta de tudo.

Um medo instantâneo e insolúvel, o medo de sair de casa, agora, medo do presente instante. Desceu o morro, enfim, compartilhado, multiplicado: o medo democratizado.

saiba mais

[Câmeras registram semana de guerra e terror na favela da Rocinha, no Rio](#)

[Entenda como Rogério 157 e Nem foram de aliados a inimigos mortais](#)

Fonte: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/09/cronica-neste-pais-injusto-o-medo-nao-e-distribuido-em-iguais-porcoes.html>. Acesso em Abr.2018.

Fantástico
veja tudo sobre >

Documentos revelam comissão que ex-diretor da Petrobras receberia em contratos de consultoria (ATUALIZAÇÃO:...

21/03/2018

Ciência quer saber como o corpo age para garantir a sobrevivência no frio

20/03/2018

Elza Soares e Pitty homenageiam Marielle Franco no palco do Fantástico

20/03/2018

Marielle Franco iniciou militância após perder amiga vítima de bala perdida

18/03/2018

Rio de Janeiro +

Leia o título e o lide da crônica e responda às questões a seguir:

6. Em um sentido literal, é possível distribuir medo? Não.
7. Qual o possível significado da expressão acima? (Fazer sentir medo – ou dentro do contexto - como há mais motivos para se sentir medo em determinados locais do que em outros)
8. Você vê alguma relação entre a afirmação de que “o medo não é distribuído em iguais proporções” e a injustiça social vigente no Brasil? (Resposta pessoal. O(a) professor(a) poderá discutir com os alunos o fato de que Há mais motivos para se sentir medo em determinados locais do que em outros)
9. Cariocas são pessoas nascidas em qual cidade? (Rio de Janeiro)
10. Por que o narrador considera o carioca o “brasileiro na vitrine”? O que isso significa? (O carioca é talvez o cidadão mais exposto midiaticamente, por morar na cidade do Rio de Janeiro, um dos principais atrativos turísticos internacionais do país e conseqüentemente a que tem sua violência mais visibilizada nacional e internacionalmente)
11. Qual a realidade dos cariocas retratada na mídia em geral? (Resposta pessoal. O professor poderá lembrar os alunos de aspectos reativos ao Rio de Janeiro frequentemente abordados na mídia: turismo, Carnaval, belezas naturais, favelas, violência)
12. O carioca parou de sentir medo? Explique. (Não, houve uma suspensão dos medos cotidianos por um medo maior ainda não esclarecido)
13. Qual você imagina ser o “medo maior” a que faz referência o subtítulo?
14. Observe o pequeno trecho apresentado abaixo do título do texto. Qual a sua finalidade?
15. Em qual gênero é comum encontrarmos trechos como esse? Você acha que o texto a seguir pertence a esse gênero?

Leitura com pausa protocolada

Professor, a leitura por meio da pausa protocolada tem por objetivo fazer com que o aluno produza inferências e compreenda melhor o texto à medida que o lê. Assim, leia o texto junto aos alunos de acordo com as divisões apresentadas abaixo, ou solicite a um aluno que leia, fazendo as devidas pausas.

Todo dia, todo mundo tem sua dose dele. Pra uns, o medo vem no jornal, na tevê, na internet.

1. Como o medo chega por meio da mídia? (Por meio de más notícias sobre a violência urbana, como assaltos, sequestros, trocas de tiros entre a polícia e criminosos)

É medo remoto, notícia do medo de outros. Medo do medo.

2. O que é um medo remoto? Exemplifique. (É um medo ainda distante de determinada realidade, pouco provável de ser sentido)

3. O que podemos depreender da expressão “medo do medo”? (Medo de sentir o medo que outros sentem)

Quando a gente quer saber alguma coisa, quer saber pra saber se precisa ter medo de tal coisa.

4. Em quais situações isso pode ocorrer? Exemplifique. (Ampla possibilidade de resposta. O aluno deve se ater a algum fato específico em que isso pode ter ocorrido, por exemplo, se informar sobre o surto de febre amarela para saber se ele deve, ou não, recuar pelas suas consequências. No contexto do Rio de Janeiro, ele pode dizer, por exemplo, que uma pessoa que reside fora da favela se informa sobre os confrontos nas favelas para saber se precisa ter medo das consequências disso em seu dia a dia.)

Porém, receio que, como tantas coisas neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções. Os moradores de favelas, por exemplo, são agraciados com fartas rações de medo, morrem de medo.

5. Qual o sentido da palavra “ração” nesse contexto? (Porção)
6. Por que os moradores de favela são, segundo o autor, mais alimentados pelo medo? (O aluno deve fazer uma análise sobre as condições socioculturais dos moradores de favelas no Rio e associá-las à violência local predominante, o que, possivelmente, eleva o medo desses moradores em comparação a outras localidades)
7. Quem é o agente da ação de distribuir e de agraciar no trecho? Explique. (Explorar a indeterminação do sujeito como recurso textual)

É tanto medo em áreas conflagradas que, às vezes, como anteontem, no Rio de Janeiro, o medo transborda.

8. Qual o significado de “áreas conflagradas” no contexto? (Áreas agitadas por conflitos)
9. Há uma informação omitida nesse trecho. Qual? Por que essa informação não aparece explicitamente? (O que aconteceu anteontem para que o medo transbordasse)
10. Como podemos descobri-la? (Verificando notícias importantes sobre o Rio de Janeiro no dia 22 de setembro de 2017, dois dias antes da publicação da crônica)

(Professor, explore, com essas questões, uma característica importante da crônica: o fato de que ela tem, em geral, uma “validade” curta, que pode ser ampliada quando transposta para o livro, como é o caso d’A última crônica”).

Texto 2

Leia, agora, o resumo das principais notícias veiculadas em um jornal dois dias antes da publicação da crônica e relacione-a com o conteúdo do texto.

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | famosos & etc | videos ASSINE JÁ | MINHA CONTA | E-MAIL | ENTRAR >

MENU | G1 | RESUMO DO DIA | Q BUSCAR

Sexta-feira, 22 de setembro de 2017

Boa noite! Aqui estão as principais notícias para você terminar o dia bem-informado



Por G1
22/09/2017 20h15 - Atualizado 22/09/2017 20h21

A expressão "guerra" já é aplicada há décadas à questão da violência no Rio de Janeiro, mas hoje foi um dos dias em que, tristemente, ela parecia mais verdadeira. Durante a manhã, notícias de tiroteios em 7 diferentes comunidades do Rio começaram a aparecer. Um ônibus foi queimado. Rotas de conexão entre pontos da cidade foram fechadas. E o Exército, cujo papel no conflito urbano do Rio é debatido, foi acionado horas depois. A discussão sobre o futuro da segurança no Rio mais uma vez ganha evidência, mas com uma população cansada quanto a promessas e a falta de ação.

Fonte: <https://g1.globo.com/resumo-do-dia/noticia/sexta-feira-22-de-setembro-de-2017.ghtml>

11. Se você já se sente suficientemente informado, responda: como essa realidade noticiada materializa o transbordamento do medo? (Porque os conflitos internos das favelas se expandiram para outras áreas da cidade, podendo afetar outras pessoas que não somente os moradores das favelas cariocas)

Quem chegasse à cidade na sexta, visse o céu primaveril, a praia feliz, não poderia enxergar a inundação invisível de medo.

12. Por que o medo não era visível? (Inferência – Porque a atmosfera natural se sobressaía aos medos da população, porque não se falava sobre o assunto, porque somente os moradores locais percebiam efetivamente o que se passava)
13. É possível enxergar o medo? (É possível ver como as pessoas reagem quando sentem medo, mas não o sentimento em si)

Aquele medo, vizinho íntimo de todo dia das populações faveladas, desceu para todos os asfaltos, concretos, alumínio e vidros fumê. Formou.

14. Como esse medo desceu? O que aconteceu? (Saindo da esfera das favelas para a das cidades)

Demorou... Por um dia, o carioca, esse brasileiro na vitrine, pôde esquecer todos os seus medos: medo do estado quebrado e seu salário atrasado, medo do desemprego, medo de não saber quem é bandido e quem é autoridade, medo da eleição ano que vem, medo do ano que vem, medo do futuro - pudemos esquecer todos esses medos, pois um medo muito maior e imediato tomou conta de tudo.

15. Por que os cariocas a que se refere o texto puderam esquecê-los? Qual é esse medo maior e imediato? (O medo relacionado à sobrevivência se sobressai aos demais e, neste caso, esse não morador da favela temia pela própria vida)

Um medo instantâneo e insolúvel, o medo de sair de casa, agora, medo do presente instante.

16. Por que esse medo passou para o presente? Por que insolúvel? (Porque se materializou diante dos conflitos ocorridos, o que não acontecia no passado. Insolúvel pois, talvez, ele não possa se separar desse medo por livre vontade)

Desceu o morro, enfim, compartilhado, multiplicado: o medo democratizado.

17. O que é a democracia? (Para o contexto, é ideal que o aluno chegue à ideia final de igualdade entre os povos)

18. Como você interpreta, no texto, a expressão “medo democratizado”? (É um medo que todos sentem. No contexto, ele significa que todos os cariocas passaram a conviver com o medo que somente moradores da favela sentiam até então)

19. Que efeito de sentido o termo “enfim” produz nesse trecho? (O termo enfatiza a demora para que o medo viesse a ser compartilhado entre os diferentes moradores do Rio)

Pós-Leitura

1. Qual a sua impressão sobre o texto? (Pessoal)
2. Como ele retrata a questão do medo? (Como parte da desigualdade social do país, ou seja, afeta predominantemente os mais pobres, mas que tem modificado seu público alvo devido aos últimos conflitos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro)
3. Você já sentiu esse medo descrito pelo narrador? (Pessoal)
4. Em que aspectos você concorda ou discorda com o texto? (Pessoal)
5. Leia atentamente os trechos abaixo retirados do texto:

- I. *Aquele medo, vizinho íntimo de todo dia das **populações faveladas**, desceu para todos os asfaltos, concretos, alumínio e vidros fumê.*
- II. *Por um dia, **o carioca**, esse brasileiro na vitrine, pôde esquecer todos os seus medos*
- a) Os termos grifados referem-se às mesmas pessoas? Explique. (Não. O primeiro refere-se às pessoas que vivem nas favelas e o segundo às pessoas que vivem fora delas)
- b) Qual a possível motivação para esse tratamento diferenciado? (Diferenciar as camadas sociais representadas no texto, preconceito contra essas populações faveladas, exclusão desse grupo da identidade de pessoa carioca, má escolha linguística para estabelecer referência)
- c) Qual o sentido de “carioca” nesse contexto? (A pessoa que não vive na favela)
6. Quando esse “carioca” retratado passou a ter medo? (Quando a violência presente nos aglomerados se estendeu para as áreas regulares)
7. Como o fato de os moradores das favelas “receberem mais medo” reflete uma crítica social apontada no texto? (O texto aponta como as periferias já sofrem esse medo há tempos, o que caracteriza mais uma das tantas desigualdades sociais vividas por essa população)
8. Considerando as reflexões feitas na atividade 5, o significado que a palavra “carioca” assume no texto pode ser em alguma medida contraditória a essa crítica feita na crônica. (A segregação linguística do texto é contraditória à crítica à segregação existente no texto, visto que o narrador faz o mesmo, colocando o morador dos aglomerados como “não carioca”)

(Assistir ao vídeo que acompanha a crônica no site oficial)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3p3nDU1urEU>. Acesso em mai. 2018.

(Professor, faça pausas no vídeo de acordo com os tempos demarcados abaixo para efetivar a discussão)

9. Discussão das imagens do vídeo passo a passo:
- a) (até 00:00:11) Quais imagens caracterizam os primeiros segundos de vídeo? Como isso dá indícios do seu conteúdo?
- b) (até 00:00:16) Que imagem exemplifica o medo remoto? Por quê?
- c) (até 00:00:20) Quem são as personalidades apresentadas nesse trecho? Qual a sua relação com o medo dos outros?
- d) (até 00:00:26) Que momento marcante atual foi representado? Por quê?
- e) (até 00:00:42) Como essas imagens se relacionam com o que está sendo falado?
- f) (até 00:00:50) O que aconteceu “anteontem” no Rio de Janeiro? Como as imagens refletem isso?
- g) (até 00:01:03) Qual imagem representa a cidade feliz e qual representa o medo? Por que foi feita essa relação?

- h) (até 00:01:25) Como o medo “desceu” para os vidros fumê? Como foi retratado o carioca na vitrine? O que você achou disso?
- i) (até 00:01:51) Como as imagens retratam esse medo?
- j) (até 00:02:04) Como essas imagens retratam uma cidade com medo?
- k) (até 00:02:07) O que simboliza essa imagem final da bandeira?
10. Como o vídeo se relaciona com a crônica? (Ele reproduz a crônica oralmente e é acompanhado de imagens que se relacionam com seu conteúdo)
11. Qual imagem mais te marcou? (Pessoal)
12. Você vive situações como essa no seu cotidiano? Explique. (Pessoal)
13. Você prefere a crônica escrita ou falada? Por quê? (Pessoal)

OFICINA 4	
Dimensões ensináveis do gênero	
Etapa 2	
Objetivo	
Trabalhar situação de comunicação, organização interna do gênero e suas características linguísticas.	
Habilidades	
Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do texto narrativo e argumentativo, na compreensão e na produção de textos.	
Material	Tempo
Reprodução do texto “Neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções”, lápis, borracha, papel.	1 aula.

Atividades

Situação de comunicação

1. Você já percebeu que o texto foi veiculado em um jornal, no entanto ele não tem caráter de notícia. Qual a sua função no jornal? (A crônica, por tratar de temas cotidianos, articula literatura e informação, apresentando um olhar diferenciado sobre esses fatos.)

2. Por que esse tipo de texto é veiculado em um jornal? (Originalmente, as crônicas eram exclusivamente publicadas no jornal, por isso seu caráter efêmero, de diálogo com uma realidade imediata, no caso, a que era veiculada na edição do dia)
3. Quais diferenças esse texto apresentou ao ser veiculado em um suporte diferente do texto de Sabino, A última crônica? (Auxílio de recursos audiovisuais, presença de hiperlinks que nos ajudam a compreender o contexto efêmero dessa crônica, possibilidade de compartilhamento em redes sociais – leitura interativa)

Organização interna do gênero

4. O narrador é parte do enredo ou apresenta-se como observador apenas? (Ele é parte do enredo)
5. O narrador emite opiniões no texto? Explique. (Sim. No próprio título ele já apresenta sua opinião ao chamar o país de injusto, tese que ele defenderá usando a 1ª pessoa do singular para dizer que receia dizer que o medo não é distribuído igualmente, no entanto usa a 1ª pessoa do plural para se colocar como parte dos cariocas que se diferenciam das populações faveladas)
6. O título reflete bem o que foi abordado no texto? Você faria alguma modificação? (Pessoal)
7. Retire do texto o(s) trecho(s) que indica(m) qual tese o narrador defenderá, ou seja, qual ponto de vista ele vai desenvolver e provar ao longo do texto. (Por um dia, o carioca, esse brasileiro na vitrine, pôde esquecer todos os seus medos, pois um medo muito maior e imediato tomou conta de tudo.)

Características linguísticas

Hipérbole e metáfora

*Os moradores de favelas, por exemplo, são agraciados com fartas rações de medo, **morrem de medo**. É tanto medo em áreas conflagradas que, às vezes, como anteontem, no Rio de Janeiro, o medo transborda.*

*Quem chegasse à cidade na sexta, visse o céu primaveril, a praia feliz, não poderia enxergar a **inundação invisível de medo**.*

8. Observe as expressões destacadas e preencha com Verdadeiro (V) ou Falso (F)
(V) O sentido dessas expressões vai além do seu significado usual/real.
(V) A primeira expressão indica exagero na descrição do narrador.
(F) As expressões não contribuem para a expressividade do narrador.
(F) As expressões têm a função de suavizar a mensagem do narrador.

- (v) As duas últimas expressões estabelecem comparação com um fenômeno real.
- (v) As expressões contribuem para realçar as mensagens do texto.

9. Reescreva esse trecho modificando essas expressões para outras que, no sentido literal, expressem o mesmo sentido. Foi possível representar completamente essa atmosfera de medo retratada?

Ironia

10. “Os moradores de favelas, por exemplo, são **agraciados** com fartas rações de medo”

Significado de Agraciado

adjetivo

Que conseguiu ou alcançou graça; que recebeu indulto ou favor; condecorado.


Que está com muita sorte; pé-quento ou sortudo.

Explique como o sentido que o termo “agraciado” assume no contexto se aproxima **ou** se afasta do sentido do verbete.

Tempo verbal

11. O texto começa fazendo uso predominante de um tempo verbal e termina fazendo uso de outro. Quais são eles? (Presente e depois pretérito perfeito)
12. Por que houve essa mudança? (Observe quando cada um deles é usado e o momento de transição) (A princípio, o narrador faz uma contextualização sobre os moradores da cidade e sobre como eles se sentem. Depois, relata uma situação específica que aconteceu na cidade)
13. Explique como o uso desse tempo verbal se relaciona com o tipo de fato que se narra em uma crônica. Leve em conta para sua resposta o suporte em que ela foi veiculada. (Por narrar fatos do cotidiano, a crônica usa predominantemente o presente do indicativo. O suporte em que ela é veiculada, o jornal, contribui para isso pois suas notícias podem ser base para uma crônica, como é o caso da crônica do Bial)

OFICINA 5	
Observação do bairro	
Etapa 1	
Objetivo	
Desenvolver o processo de letramento crítico por meio do olhar dos alunos sobre o bairro onde vivem.	
Habilidades	
Observação acurada de ambientes Retratação fotográfica de ambientes Levantamento de informações	
Material	Tempo
celular, câmera fotográfica, computador, datashow, papel, caneta.	1 aula.

 **Agora é a sua vez**



6. Nos próximos dias, observe o cotidiano do seu bairro. Seu olhar deverá estar apurado para alguma cena dita comum, mas que merece, a seu ver, uma crônica. Anote detalhadamente a cena para não se esquecer.
7. Converse com moradores do bairro, procure por histórias marcantes do local ou que foram noticiadas no jornal. Anote detalhadamente a história que mais te interessou.
8. Compartilhe sua pesquisa com seu colega de escrita. Escolham uma história e uma cena que gostariam de retratar em texto.
9. Façam juntos uma fotografia que represente a cena e a história escolhida.
10. Compartilhem as imagens e histórias com os colegas quando solicitado.

É importante que os alunos procurem retratar uma visão própria do bairro nessas imagens, de forma que ela seja o mais particularizada possível. Em dia pré-determinado eles deverão levar ou enviar via WhatsApp para o professor a imagem que mais gostaram e uma justificativa do porquê dessa escolha e como ela se relaciona ao projeto.

Essas histórias devem estar relacionadas à realidade sociocultural local. Uma dessas histórias deverá ser escolhida como fonte de informação para a produção da crônica, logo deve possuir relação com a imagem escolhida.

(Identificar as duplas; estipular prazo para enviarem a imagem; questionar possíveis dificuldades)

OFICINA 5	
Observação do bairro – FOTOGRAFIA	
Etapa 2	
Objetivo	
Desenvolver o processo de letramento crítico por meio do olhar dos alunos sobre o bairro onde vivem.	
Habilidades	
Observação acurada de ambientes Retratação fotográfica de ambientes	
Material	Tempo
celular, câmera fotográfica, computador, <i>datashow</i> , papel, caneta.	1 aula.

Em vista das possíveis dificuldades dos alunos em delimitarem um olhar específico sobre o bairro por meio de uma fotografia, sugiro as seguintes atividades.

(Professor, nesta atividade, procure mostrar aos alunos como a imagem deve estabelecer estreita relação com o conteúdo do texto)

1. Das imagens abaixo, qual melhor representaria o texto de Fernando Sabino, “A última crônica”? Justifique sua resposta.



I.

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/10/1931680-22-dos-brasileiros-vivem-abaixo-da-linha-da-pobreza-diz-estudo.shtml>



II.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=h3ETqQ3zSU8>

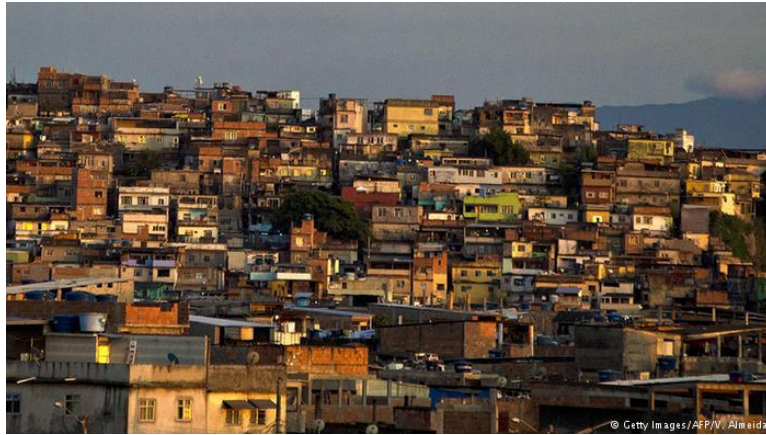


III.

Fonte: <http://www.botequimrestaurante.com.br/>

Resposta: Imagem II, por retratar uma família composta por pai, mãe e filha, em uma mesa, e sobre ela há uma fatia de bolo com velas, sinalizando o evento de aniversário.

2. Das imagens abaixo, qual melhor representaria o texto de Pedro Bial, “Neste país injusto, o medo não é distribuído em iguais porções”? Justifique sua resposta.



I.

Fonte: <https://www.dw.com/pt-br/em-favela-do-rio-medo-e-ceticismo-por-snipers/a-46276938>



II.

Fonte: <https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/brasil/2018/02/28/mochilas-revistas-a-crianca-que-vivencia-pobreza-e-confundida-com-quem-produz-violencia.htm>



III.

Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/tiroteio-fecha-linha-vermelha-rio-e-causa-panico-na.html>

Resposta: Imagem III, por representar vítimas da violência fora das favelas. O que seria a “democratização do medo” relatada na crônica.


Após esse processo, pedir a um dos alunos que conte para a turma qual o foco da sua narrativa e, juntos, a turma pode estabelecer qual seria a melhor representação fotográfica dessa história.

PRIMEIRA ESCRITA	
Etapa 1	
Objetivo	
Avaliar habilidades desenvolvidas e a se desenvolver	
Habilidades	
Adequação de contexto de produção e circulação de textos Adequação temática Adequação linguística e textual	
Material	Tempo
Folha, lápis, borracha, caneta.	3 aulas.

1º momento: Exponha as imagens e histórias selecionadas por vocês e discuta sobre o olhar adotado em cada uma delas.

2º momento: Reflita e discuta com sua dupla como esse olhar poderia caracterizar uma “Primeira Crônica”, a exemplo do que foi feito no texto de Sabino.

(Professor, nesse momento sua intervenção será necessária para garantir que os alunos compreendam que a crônica não é uma história comum. Para isso, reflita juntamente a eles imagens e histórias selecionadas e o olhar que será adotado na construção da narrativa).

 **Agora é a sua vez**



APONTAR CARACTERÍSTICAS BÁSICAS ANTES DE ESCREVER

Solicitar aos alunos que escrevam uma crônica em que desenvolvam um olhar sobre o que é morar na periferia. Ela fará parte de uma coletânea de textos da turma e será apresentada à comunidade por meio de uma publicação em jornal local e de uma revista de crônicas

(Apresentar tabela de correção individual e coletiva)

OFICINA 6	
Direitos Cíveis	
Etapa 1	
Objetivo	
Conscientizar os alunos sobre os direitos cíveis e verificar presença ou ausência deles em seu cotidiano.	
Habilidades	
Exposição oral de ideias; Relacionar teoria e prática; Descrever realidades sociais	
Retomar referentes	
Material	Tempo
papel, caneta.	1 aula.

Atividade: Discutir a notícia abaixo apresentada e a influência do conteúdo apresentado no cotidiano dos alunos.

Reformular texto eliminando repetições.

Junte-se a um colega e leia uma notícia veiculada em um jornal local. O texto original foi modificado e você perceberá que várias palavras, indicadas em negrito, estão repetidas. Sua tarefa será substituir essas palavras, de forma a evitar o excesso de repetições, mantendo o sentido do texto.

Pré-leitura

Brainstorming

Após leitura do título e do lide da notícia, levantar conhecimentos dos alunos sobre a atual situação da administração pública da cidade.

TRE adia novas eleições em Santa Luzia Prefeita Roseli Pimentel cumpre prisão domiciliar desde outubro

AFASTADA

TRE adia novas eleições em Santa Luzia

Prefeita Roseli Pimentel cumpre prisão domiciliar desde outubro

PUBLICADO EM 25/01/18 - 03h00 (Texto adaptado – <http://www.otempo.com.br/capa/pol%C3%ADtica/tre-adia-novas-elei%C3%A7%C3%B5es-em-santa-luzia-1.1566604>. Acesso em 05 de fevereiro de 2018)

O Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de Minas Gerais informou, na quarta-feira (24), que as eleições suplementares para prefeito e vice de Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte, foram adiadas. Liderada por **Roseli Pimentel** (PSB), a chapa eleita em 2016 teve o registro cassado em diversos processos. Segundo a Justiça eleitoral, as eleições suplementares, que estavam agendadas para 4 de março, agora serão realizadas em 8 de abril.

Roseli Pimentel está **em prisão domiciliar** desde o dia 7 de outubro do ano passado. **Roseli Pimentel** está **em prisão domiciliar** por suspeita de participação na morte de **um jornalista** da cidade, **o jornalista** fazia críticas à administração de **Roseli Pimentel** e denunciava diversas irregularidades.

Segundo a polícia, **Roseli Pimentel** pagou R\$ 20 mil pela execução do assassinato **do jornalista** e, para isso, **Roseli Pimentel** cometeu outro crime: peculato. As investigações apontam que o dinheiro saiu da prefeitura, por meio de uma nota fiscal que simulou a compra de três toneladas de mamão para merenda escolar.

Roseli Pimentel também foi alvo de uma operação que apura suspeita de fraude na Secretaria Municipal de Saúde. Atualmente, o presidente da Câmara Municipal, Sandro Coelho (PSB), responde pela prefeitura da cidade.

De acordo com o **Tribunal Regional Eleitoral**, a mudança na data **das eleições** foi determinada para “dar maior amplitude e efetividade à liminar” concedida pelo presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), ministro Gilmar Mendes. Em 28 dezembro do ano passado, ele havia determinado a alteração parcial da resolução que regulamentava **as eleições** na cidade. **Roseli Pimentel** teve o mandato cassado cinco vezes e ainda estava no cargo por causa de liminar.

1. Onde essa notícia foi veiculada e quando? (No jornal “O tempo”)
2. Qual a principal informação veiculada pela notícia? (Adiamento das eleições da cidade, ocorridas devido ao afastamento da prefeita)
3. De quais crimes Roseli Pimentel é acusada? (Participação em um homicídio, peculato e fraude na Secretaria de Saúde Municipal)
4. Você sabe como isso afeta os moradores da cidade? (Pode gerar desconfiança no processo político e enfraquecimento da democracia, mau funcionamento da gestão pública durante o período de espera pelo julgamento e novas eleições)

5. Agora veja o texto original e compare as modificações que você fez em seu texto. Você mudaria alguma alteração sua por uma do texto original? Se sim, qual? Se não, por quê?

Texto original da notícia

SUPER NOTÍCIA FM SUPER NOTÍCIA PAMPULHA OT BETIM OT CONTAGEM GASTRÔ CLUBE DO ASSINANTE

O TEMPO
POLÍTICA

AFASTADA

BELO HORIZONTE 24 DEZEMBRO 15H43 21° MIN

TRE adia novas eleições em Santa Luzia

Prefeita Roseli Pimentel cumpre prisão domiciliar desde outubro

Salvar no Facebook Recomendar 0 Compartilhar Tweet G+



Roseli cumpre prisão domiciliar
PUBLICADO EM 25/01/18 - 03h00

O Tribunal Regional Eleitoral (TRE) de Minas Gerais informou, na quarta-feira (24), que as eleições suplementares para prefeito e vice de Santa Luzia, na região metropolitana de Belo Horizonte, foram adiadas. Liderada por Roseli Pimentel (PSB), a chapa eleita em 2016 teve o registro cassado em diversos processos. Segundo a Justiça eleitoral, as eleições suplementares, que estavam agendadas para 4 de março, agora serão realizadas em 8 de abril.

A prefeita está em prisão domiciliar desde o dia 7 de outubro do ano passado. Ela foi detida por suspeita de participação na morte de um jornalista da cidade, que fazia críticas à sua administração e denunciava diversas irregularidades.

Segundo a polícia, a prefeita pagou R\$ 20 mil pela execução do assassinato e, para isso, cometeu outro crime: peculato. As investigações apontam que o dinheiro saiu da prefeitura, por meio de uma nota fiscal que simulou a compra de três toneladas de mamão para merenda escolar.

Roseli Pimentel também foi alvo de uma operação que apura suspeita de fraude na Secretaria Municipal de Saúde. Atualmente, o presidente da Câmara Municipal, Sandro Coelho (PSB), responde pela prefeitura da cidade.

De acordo com o TRE, a mudança na data do pleito foi determinada para “dar maior amplitude e efetividade à liminar” concedida pelo presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), ministro Gilmar Mendes. Em 28 dezembro do ano passado, ele havia determinado a alteração parcial da resolução que regulamentava as eleições na cidade. Roseli teve o mandato cassado cinco vezes e ainda estava no cargo por causa de liminar.

UNIDADE 3

OFICINA 7	
Leitura e compreensão do gênero	
Etapa 1	
Objetivo	
Compreender o texto, assimilando sua organização textual e discursiva dentro do gênero crônica.	
Habilidades	
Construir coerência temática e textual na compreensão de textos	
Material	Tempo
papel, caneta, lápis, borracha.	1 aula.

Pré-leitura

Imagine um almoço de senhoras classe média alta. Descreva o que você acredita que acontece neste tipo de evento.

Leitura com pausa protocolada

Professor, esse processo de leitura ocorre oralmente com toda a turma. Leia conforme as divisões feitas abaixo e apresente a pergunta sobre referente a cada trecho.

Texto 1

Era um almoço de senhoras. Não só a anfitriã como cada convidada parecia estar satisfeita por tudo estar saindo bem.

1. Qual é o evento social que será descrito? (Um almoço em grupo)

Como se houvesse sempre o perigo de subitamente revelar-se que aquela realidade de garçons mudos, de flores e de elegância estava um pouco acima delas - não por condição social, apenas isso: acima delas.

2. Por que essa realidade estaria acima dessas senhoras? (Porque elas não se sentiam suficientemente dignas de estar ali)

Talvez acima do fato de serem simplesmente mulher e não apenas senhoras. Se todas tinham direito a esse ambiente, pareciam, no entanto, recear o momento da gafe. Gafe é a hora em que certa realidade se revela.

3. Por que essas senhoras temiam uma gafe? O que poderia ser revelado? (Isso poderia revelar a pessoa comum que elas eram e que tentavam ignorar)

O almoço estava bem servido, inteiramente longe da ideia de cozinha: antes da chegada das convidadas haviam sido retirados todos os andaimes.

O que não impediu que cada uma tivesse que perdoar um pequeno detalhe, a bem dessa entidade: o almoço.

4. O que é uma “entidade”? (Tudo aquilo que existe ou pode existir. Fig. Ser espiritual cultuado)

5. Por que chamar o almoço assim? (O sentido figurado está mais próximo dos usos linguísticos que foram feitos ao longo do texto, logo o almoço é ironizado ao ser chamado dessa forma devido a sua supervalorização)

O detalhe a perdoar de certa senhora é que o garçom, cada vez que servia a sua vizinha, tocava ligeiramente no seu penteado, o que lhe dava um desses sobressaltos que pressagiam catástrofe.

6. O que seria uma catástrofe para essa senhora? (Ficar despenteada)

7. Como, então, o narrador nos descreve essa convidada? (Uma mulher fútil)

Havia dois garçons. O que servia esta senhora ficou-lhe invisível o tempo todo. E não se acredita que ele tivesse visto o rosto dessa senhora. Sem a possibilidade de se conhecerem jamais, suas relações se estabeleciam através de periódicos toques no penteado. E ele sentia. Através do penteado sentia-se aos poucos odiado e ele mesmo começou a sentir cólera.

7. Por que o garçom era invisível a essa senhora? (Possivelmente por ela considerá-lo inferior, logo pouco importante de ser notado)

8. O que essa cena diz sobre a realidade social desse evento? (Este era um ambiente elitista, excludente, frequentado por pessoas das camadas mais abastadas)

Supõe-se que cada conviva teve sua pequena veia de sangue no meio do grande almoço. Cada uma deve ter tido, por um momento ao menos, esse aviso urgente e pungente de um penteado que pode desabar - precipitando o almoço em desastre.

9. Quais eram as preocupações dessas convidadas? (Passarem por esse momento de gafe e estragarem o almoço)

A anfitriã usava de uma ligeira autoridade que não lhe ficava mal. Às vezes, porém, esquecia que a observavam e tomava expressões um pouco surpreendentes. Como seja, um ar de cansaço excitado e de decepção. Ou então como em certo momento - que pensamento vago e angustiado passou-lhe pela cabeça? - olhou inteiramente ausente a vizinha da direita que lhe falava. A vizinha lhe disse: "A paisagem lá é soberba!" E a anfitriã, com um tom de ânsia, sonho e doçura, respondeu pressurosa:

- Pois é... é mesmo... não é?

10. O que essa cena nos diz sobre a anfitriã? (Ela possivelmente disfarçava seu interesse por esse almoço e sua opinião)

Quem dentre todas aproveitou melhor foi a senhora X, convidada de honra que, sempre convidadíssima por todos, já reduzira o almoço a apenas almoçar. Entre gestos delicados e grande tranquilidade, devorou com prazer o cardápio francês - mergulhava a colher na boca, e depois olhava-a com muita curiosidade, resquícios da infância.

11. O que significa dizer que a senhora X reduziu o almoço a almoçar? (Ela não superestimava esse evento)

12. O que isso nos ajuda a inferir sobre o significado desse almoço para as outras convidadas? (Elas valorizavam esse tipo de almoço para se manterem nesse ciclo social)

Mas em todas as outras convidadas, uma naturalidade fingida. Quem sabe, se fingissem menos naturalidade ficassem mais naturais. Ninguém ousaria. Cada uma tinha um pouco de medo de si própria, como se se achasse capaz das maiores grosserias mal se abandonasse um pouco. Não: o compromisso fora o de tornar o almoço perfeito.

13. Como podemos definir as características psicológicas dessas personagens? (Elas têm pouca autonomia e vivem de aparências dentro desse ciclo social para se adequarem, deixando a própria personalidade e desejos a parte para atingir tais objetivos)

E nem havia como se abandonar, a menos que fosse admitido o ocasional silêncio. O que seria impossível. Mal um assunto vinha por acaso e natural, era truculentamente que todas lhe caíam em cima, prolongando-o até às reticências. Como todas o exploravam no mesmo sentido - pois todas estavam a par das mesmas coisas - e como não ocorreria uma divergência de opinião, cada assunto era de novo uma possibilidade de silêncio.

14. Qual significado podemos extrair dessa ausência de silêncio no grupo? (Pouco conforto do grupo nessa situação, constrangimento)

15. E sobre não haver divergência de opinião entre elas? (Personalidades passivas e dispostas a concordarem em opinião para serem aceitas)

A senhora Z, grande, sadia, com flores no corpete, 50 anos, recém-casada. Tinha o riso fácil e emocionado de quem casou tarde. Todas pareciam em cumplicidade achá-la ridícula. O que aliviava um pouco a tensão. Mas ela era um pouco claramente ridícula demais, não devia ser essa a sua chave - se a nossa vizinha do lado nos desse tempo de procurar qualquer chave que fosse. Não dava tempo: falava.

16. Por que essa cumplicidade em relação à senhora Z aliviava a tensão do grupo? (por ser um segredo compartilhado e por gerar nessas senhoras a sensação de superioridade em relação a alguém)

17. Por que existia essa tensão? (Por ser um grupo em que predominavam relações superficiais e um autocontrole mútuo)

O pior é que uma das convidadas só falava francês. O que fazia com que a senhora Y estivesse em dificuldades. A desforra vinha quando a estrangeira dizia uma daquelas frases que, como resposta, podem ser exatamente repetidas, apenas com uma mudança de entonação. "Il n'est pas mal", dizia a estrangeira. Então a senhora Y, segura de que estaria falando certo, repetia enfim a frase, bem alto, cheia de espanto e do prazer de quem pensou e descobriu: "Ah, il n'est pas mal, il n'est pas mal." Pois, como disse outra convidada sem ser estrangeira e a propósito de outra coisa: "C'est le ton qui fait la chanson."

18. Por que a senhora Y não informou a convidada sobre não saber falar francês? (Talvez por temer aparentar inferioridade social em relação às outras convidadas)

Quanto à senhora K., vestida de cinza, estava sempre disposta a ouvir e a responder. Sentia-se bem em ser um pouco apagada. Descobriria que sua melhor arma era a da discrição e usava-a com certa abundância. "Desse modo de ser que arranjei ninguém me tira", diziam seus olhos sorridentes e maternais. Arranjara mesmos sinais para a sua discrição, como a

história dos espões que usavam distintivos de espões. Assim, vestia-se claramente com roupas chamadas discretas. Suas joias eram francamente discretas. Aliás, as discretas formam uma corporação. Elas se reconhecem a um olhar, e, louvando uma a outra, louvam-se ao mesmo tempo.

19. Por que a discrição era uma arma para essa senhora? (Por não haver nada nela que pudesse ser motivo de comentário entre as outras convidadas)

A conversa começou sobre cachorros. A conversa final, na hora do licor, não se sabe por que tendência ao círculo perfeito, tratou de cachorros. A doce anfitriã tinha um cão chamado José. O que nenhuma da corporação das discretas faria. O cachorro delas se chamaria Rex, e, ainda assim, em algum momento discreto, elas diriam: "Foi meu filho quem deu o nome." Na corporação das discretas usa-se muito falar dos filhos como de adoráveis tiranos das casas. "Meu filho acha este meu vestido horrível." "Minha filha comprou entradas para o concerto, mas acho que não vou, ela vai com o pai." De um modo geral uma dama pertencente à corporação das discretas é convidada por causa de seu marido, homem de altos negócios, ou de falecido pai, provavelmente jurista de nome.

20. As discretas têm o mesmo prestígio que as outras senhoras do grupo? (Não, por não serem convidadas pelo que são, e sim pelo que os homens de suas vidas representam socialmente)

Levantam-se da mesa. As que dobram ligeiramente o guardanapo antes de se erguer é porque assim foram ensinadas. As que o deixam negligentemente largado têm uma teoria sobre deixar guardanapo negligentemente largado.

O café suaviza um pouco a copiosa e fina refeição, mas o licor mistura-se aos vinhos anteriores, dando uma vaguidão arfante às convidadas. Quem fuma, fuma: quem não fuma, não fuma. Todas fumam. A anfitriã sorri, sorri, cansada. Todas enfim se despedem. Com o resto da tarde estragada. Umas voltam para a casa com a tarde partida. Outras aproveitam o fato de já estarem vestidas para fazer alguma visita. Só Deus sabe, se não de pêsames. Terra é terra, come-se, morre-se.

De um modo geral o almoço foi perfeito. Será preciso retribuir em breve. Não.

21. Você definiria esse almoço como perfeito? Explique. (Pessoal)

Pós – Leitura

1. Apesar de banal, por que este é um evento que mereceu ser descrito pelo narrador? O que chama a atenção nesse episódio? (Porque a crônica traz esse olhar diferenciado sobre o trivial, nesse caso, ela escancara o que há de pior dentro de um determinado círculo social)
2. Como é a personalidade da maioria das mulheres apresentadas nessa história? (Frágeis, suscetíveis à opinião alheia, influenciáveis)
3. Indique no texto:
 - a) episódios de preconceito (O tratamento despendido ao garçom)
 - b) episódios de julgamento social (A cumplicidade em relação à senhora Z)
4. Qual o ponto de vista do narrador sobre o almoço e seus personagens? Justifique sua resposta a partir de exemplos do texto. (O narrador nos mostra, a todo o momento, como esse é um evento supervalorizado, apesar de comum, e um ambiente permeado por pessoas que vivem de aparências, ao mostrar como as convidadas não agiam naturalmente, mentiam para serem bem vistas e julgavam umas às outras em determinados momentos)
5. Discuta as semelhanças e diferenças entre o almoço descrito na crônica de Lispector e um almoço que você costuma ter com seus amigos ou familiares.

OFICINA 7	
Dimensões ensináveis do gênero	
Etapa 2	
Objetivo	
Trabalhar situação de comunicação, organização interna do gênero e suas características linguísticas por meio da construção coletiva de um Modelo Didático de Gênero.	
Habilidades	
Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do texto narrativo e argumentativo, na compreensão e na produção de textos.	
Material	Tempo
Reprodução das três crônicas trabalhadas em sala, lápis, borracha, papel	1 aula.

Professor, as atividades a seguir deverão ser guiadas pelo MDG do gênero crônica.

Atividades

Situação de comunicação

Os alunos deverão relatar onde esse tipo de texto é veiculado; qual tipo de assunto é abordado; como é abordado; que tipo de leitor esse texto demanda.

Organização interna do gênero

Os alunos deverão relatar o tamanho, geralmente, do texto, como o narrador se posiciona na história, como é o título; qual é o tipo textual predominantemente e se há sequências de outros tipos; como é a organização textual.

Características linguísticas

Os alunos deverão relatar quais os sinais de pontuação mais comumente usados nesse tipo de texto; como o narrador usa as palavras para a construção da ideia; os tempos verbais e a repetição de palavras; como se dá a coesão textual.

OFICINA 8	
História do bairro Palmital	
Etapa 1	
Objetivo	
Desenvolver o processo de letramento crítico	
Habilidades	
Exposição oral de ideias	
Relacionar texto verbal e não verbal	
Articular informações em texto	
Material	Tempo
Vídeo, datashow, computador, papel, caneta.	1 aula.

Atividade: Discussão dos vídeos:

Assista agora aos vídeos para ampliarmos as discussões sobre o bairro.

Palmital "Tradição e Contemporaneidade" 23'

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HxLxoz8jdh0&index=2&list=FLfbG7hjDmr-RxPYhMm1gU0w>)

Responda oralmente

1. Qual a origem do nome do bairro? (Pessoas vinham buscar palmito na região)
2. O bairro se localiza no centro de quais grandes polos? (Cidade administrativa, aeroporto internacional e estrada real)
3. Qual a origem do bairro? (Uma forte inundação ocorrida em Belo Horizonte obrigou várias famílias a se mudarem para o conjunto, ainda uma fazenda em processo de urbanização)
4. Qual a importância da feira de domingo para a comunidade? (Geração de empregos e movimentação da economia local e espaço de lazer e cultura)
5. Os entrevistados apresentam uma visão mais positiva ou negativa do bairro? (Mais positiva, ressaltando-se elementos culturais, convivência comunitária, acesso a serviços básicos)
6. Você acrescentaria algo ao conteúdo do vídeo? Alguma entrevista com alguma personalidade ou autoridade, por exemplo?

Universo Palmital 17'

(Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KaQ6iZE6pBk&list=FLfbG7hJDmr-RxPYhMm1gU0w&index=1&t=0s>)

Responda oralmente

1. As casas do bairro eram adquiridas regularmente? (não. Por serem casas ainda sem donos, eram ocupadas e posteriormente regularizadas pela COPASA)
2. Havia água no bairro? (Somente após as 19 horas)
3. Qual problema envolvia a pracinha da Savassi? (Antes de se tornar a praça principal do bairro, era um terreno abandonado e usado como depósito de lixo, além de ser usado para cometer crimes)
4. Qual a origem do nome dessa praça? (O nome é um neologismo da expressão “Salve-se” – de “salve-se quem puder” -, devido aos perigos a que se submetiam as pessoas que precisavam passar pelo local)
5. Segundo os entrevistados, como é a vida hoje no Palmital? (A economia local cresceu muito, houve melhoria na qualidade de vida da população, mas a segurança pública e o acesso à educação ainda são um problema social.

E você, como vê o Palmital?

O Palmital é um bairro considerado uma periferia? Por quê?

O que significa dizer que o bairro é uma periferia?

O que isso significa na prática? Isso muda a vida dos moradores de alguma forma?

Quais são as possibilidades de lazer do bairro?

E de cultura?

Você contribui para a melhoria do bairro de alguma forma?

Você conhece alguma ação não-governamental que visa melhorar alguma aspecto do bairro?

Qual a classe social predominante no bairro?

Você percebe ascensão social dos moradores?

Como você avalia a presença governamental no bairro?

Como é a convivência entre os moradores do bairro? E a sua convivência com eles?

Como você descreveria os moradores do bairro?

Você se vê como igual ou diferente deles? Por quê?

OFICINA 9	
Revisão dos textos	
Etapa 1	
Objetivo	
Observar e corrigir problemas nos textos coletivamente	
Habilidades	
Identificar aspectos positivos e negativos nos textos	
Oferecer soluções para os problemas encontrados	
Material	Tempo
Vídeo, datashow, computador, papel, caneta.	1 aula.

Professor,

Faça um levantamento dos principais problemas encontrados nas produções iniciais dos alunos e apresente um exemplo de cada, dentro dos textos, para que os alunos, em sala, discutam as possíveis melhorias a serem feitas.

Revisão dos textos – CRÔNICA X RELATO	
Etapa 2	
Objetivo	
Observar e corrigir problemas nos textos coletivamente com foco para a diferenciação entre crônica e relato.	
Habilidades	
Identificar aspectos positivos e negativos nos textos	
Oferecer soluções para os problemas encontrados	
Material	Tempo
Vídeo, datashow, computador, papel, caneta.	1 aula.

Leia atentamente os textos abaixo e, em seguida, responda o que se pede.

Texto I

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:

- 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, encaminhá-vamos 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 idéia 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, atrevesando 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 na boca por acaso.

Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

Texto II

Educação

Homenagem

''Que saudade da minha professorinha'', por Paulo Freire

Publicado em 15/10/2010, às 10h38 | Atualizado em 30/07/2014, às 12h35



Do JC Online

O **JC Online** presta mais uma homenagem aos professores, em especial, àqueles que dedicaram suas vidas à educação infantil, pré-escola ou jardim de infância. Segue abaixo, na íntegra, texto escrito pelo educador Paulo Freire e publicado na Revista Nova Escola Nº 81:

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças".

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas a minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências – o de minha velha casa do Recife, onde nasci com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não, me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua - os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou. Talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu terminei transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: "Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-a-bá".

Fonte: <<https://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2010/10/15/que-saudade-da-minha-professorinha-por-paulo-freire-240103.php>>. Acesso em 06 jan. 2019.

1. Qual dos textos faz uso de linguagem figurada? Apresente exemplos que comprovem sua afirmação

O texto de Lispector. Nele, ela afirma, logo na primeira linha, que teve contato com a eternidade, sendo na verdade uma representação hiperbólica do tempo de duração do chiclete. Recurso também utilizado pela irmã, no trecho “E aí mastiga a vida inteira”. Há também outros trechos, como em “Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o **elixir do longo prazer**. Examinei-a, quase não podia acreditar no **milagre**”.

2. Qual texto usa tempo psicológico e qual usa tempo cronológico?

O texto de Freire relata o tempo cronológico, com períodos bem demarcados por datas e idade. Já o texto de Lispector apresenta o tempo psicológico, marcado pela percepção temporal da garotinha.

3. Responda e explique:

a) Qual dos textos procura apresentar uma reflexão sobre um acontecimento?

O texto I. Nele, o narrador se atém aos anseios de uma garota sobre um chiclete e suas considerações sobre o fato, por meio de um ponto de vista subjetivo.

b) Qual texto procura fazer um relato mais objetivo?

O texto de Freire, pois ele apresenta fatos da sua infância que não são influenciados pelos sentimentos de Freire em relação ao acontecido, apesar de envoltos por eles.

7. Ambos os textos trazem um relato sobre um período da infância dos narradores. Qual poderia ser considerado um relato fictício e qual poderia ser considerado real? Justifique.

O texto de Clarice seria um relato fictício, enquanto o de Freire seria real. Todos os elementos analisados até aqui, como a questão temporal precisa, objetividade narrativa, linguagem literal sugerem a veracidade do texto de Freire em contraposição ao primeiro texto.

- É importante, aqui, contrapor a realidade concreta do relato à realidade ficcional da crônica que, apesar de se basear em fatos do cotidiano, se vale da perspectiva subjetiva exposta na linguagem do narrador.

8. Considerando que a crônica apresenta uma preocupação estilística com a linguagem e está ligada à literatura, enquanto o gênero “relato” está preocupado em apresentar fatos objetivos. Explique qual dos dois textos seria considerado uma crônica e qual seria considerado um relato. O texto de Clarice seria uma crônica e o de Freire um relato.

ESCRITA FINAL	
Etapa 1	
Objetivo	
Revisar o texto inicial de forma crítica e autoral Condensar aprendizado sobre o gênero	
Habilidades	
Adequação contexto de produção e circulação de textos Adequação temática Adequação linguística e textual	
Material	Tempo
Papel, lápis, borracha, caneta, primeira versão do texto.	2 aulas

Atividade: Solicitar aos alunos que revejam a primeira escrita do texto, atentando-se às características discursivas e linguísticas principalmente. A partir disso revejam a imagem escolhida e as histórias a que tiveram acesso sobre o bairro e procurem relacioná-las no texto, visando a deixar claro seu ponto de vista sobre como é ser morador do bairro Palmital.

SOCIALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES	
Etapa 1	
Objetivo	
Concluir o trabalho publicando os textos no jornal “Observatório Luziense” e produzindo uma revista a ser disponibilizada para a escola.	
Habilidades	
Usar editor de texto como suporte didático Usar celular ou computador como ferramenta didática	
Material	Tempo
Computador, celular, internet, papel, lápis, borracha, caneta.	N/A

Atividade: Após a revisão textual, os alunos enviarão os textos em Word, juntamente com a foto produzida, e a professora enviará os textos para a publicação.