

# O trabalho com crônicas na sala de aula

reflexões e práticas



Renata Faria de Araujo  
Patrícia Albieri de Almeida

UNASPRESS



Divisão Sul-Americana da IASD

**Presidente:** Erton Köhler

**Secretário:** Edward Heidingger

**Tesoureiro:** Marlon Lopes



Administração da Entidade Mantenedora (IAE)

**Diretor-presidente:** Mauricio Lima

**Diretor administrativo:** Edson Medeiros

**Diretor-secretário:** Emmanuel Oliveira Guimarães

**Diretor do departamento de educação:** Ivan Góes



Centro Universitário Adventista de São Paulo

**Reitor:** Martin Kuhn

**Vice-reitores executivos / diretores de campus:** Afonso Cardoso Ligório,

Antônio Marcos Alves, Douglas Jefferson Menslin

**Vice-reitor Administrativo:** Telson Bombassaro Vargas

**Pró-reitor de graduação:** Afonso Cardoso Ligório

**Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional:** Allan Macedo de Novaes

**Pró-reitor de educação a distância:** Fabiano Leichsenring Silva

**Pró-reitor de pós-graduação (lato sensu):** Antônio Marcos Alves

**Pró-reitor de desenvolvimento espiritual:** Henrique Gonçalves

**Diretores administrativos:** Claudio Valdir Knoener, Flavio Knoner, Murilo Marques Bezerra

**Diretor do Seminário adventista latino-americano de teologia :** Reinaldo Wenceslau Siqueira

**Diretor-geral de educação básica:** Douglas Jefferson Menslin

**Secretário-geral e procurador institucional :** Marcelo Franca Alves

**Diretora de recursos humanos :** Karla Cristina de Freitas Souza

**Diretor de produções artísticas:** Tuiú Costa

**Advogado-geral :** Misael Lima Barreto Junior

**Chefe de gabinete:** Anna Cristina Pascual Ramos



Editora Universitária Adventista

**Editor-chefe:** Rodrigo Follis

**Gerente de projetos:** Bruno Sales Ferreira

**Editor associado:** Alysson Huf

**Supervisor administrativo:** Werter Gouveia

**Supervisora de vendas e logística:** Francieleide Santos

**Editores:** Felipe Carmo, Gabriel Pilon Galvani, Kerilyn Oliveira, Luiza Simões, Peres Sales e Thamires Mattos

**Revisora:** Thais Alencar

**Designers gráficos:** Felipe Rocha, Jônathas Sant'Ana e Kenny Zukowski

# O trabalho com **crônicas** na sala de aula

reflexões e práticas

Renata Faria de Araujo  
Patrícia Albieri de Almeida

1ª Edição, 2020

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista  
Engenheiro Coelho, SP

**UNASPRESS**

Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp  
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900  
Tels.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

[www.unasp.com.br](http://www.unasp.com.br)

O trabalho com crônicas na sala de aula:  
reflexões e práticas

1ª edição – 2020

5MB (PDF)

Coordenação editorial: Alysson Huf, Rodrigo Follis  
Preparação: Rochelle Lassarot  
Revisão: Ruben Holdorf  
Projeto gráfico: Felipe Rocha

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)  
(Ficha catalográfica elaborada por Hermenérico Siqueira de Moraes Netto — CRB 7370)

---

Araujo, Renata Faria de.

O trabalho com crônicas na sala de aula: reflexões práticas / Renata Faria de Araujo; Patrícia Albieri de Almeida. Engenheiro Coelho: Unasp, 2020.

84 p.

ISBN 978-65-89185-04-8

DOI <http://doi.org/10.19141/978-65-89185-04-8>

1. Linguagem - Ensino. 2. Crônicas - Ensino. I Título. II. Almeida, Patrícia Albieri de.

CDD 373.62

---

OP 00209

Editora associada:



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unasp - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

## Título

Trabalho com crônicas na sala de aula

## Autores

Renata Faria de Araujo  
Patrícia Albieri de Almeida

## Corpo Editorial

- Prof.<sup>a</sup> Dra. Aida Figueiredo  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil  
Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (Unitau) – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Silvia Moço Aparício  
Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano (USCS) – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Andrew Sixsmith  
Departamento de Matemática e Ciências Tecnológicas Simon Fraser University – Canadá
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Angela Harumi Tamaru  
Escola Politécnica, Faculdade de Americana (FAM) – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Ellen Nogueira  
Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp-EC) – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Frank Viana Carvalho  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Gisela Biaggi  
Universidad Adventista de Chile, Chillán – Chile
- Prof. Dr. João Batista Ribeiro Santos  
Universidade Metodista de São Paulo
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Regina Onofre  
Departamento de Metodologia de Ensino (DME)  
Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Ribeiro  
Universidade de Taubaté (Unitau) – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Marlene da Rocha Migueis  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Marta Regina Paulo  
Mestrado Profissional em Educação  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Martha Maria Prata Linhares  
Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) – Minas Gerais, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Michelle Vanchu-Orosco  
Programa de Pós-graduação em Educação Simon Fraser University – Canadá
- Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes  
Fundação Carlos Chagas  
Mestrado Profissional Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Brasil
- Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda  
Mestrado Profissional em Educação Universidade Municipal de São Caetano (USCS) – São Paulo, Brasil
- Prof. Dr. Orlando, de Andrade Kelm  
McCombs School of Business da Universidade do Texas, Austin – EUA
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Paula Coelho Santos  
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro – Portugal
- Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
Departamento de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Campus Sorocaba – São Paulo, Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Tânia Regina da Rocha Unglaub  
Mestrado Profissional em Gestão da Informação (PPGInfo - FAED- UDESC) da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC – Brasil
- Prof.<sup>a</sup> Dra. Tatiana de Cássia Nakano  
Centro de Ciências da Vida (CCV) – PUC Campinas  
Programa de Pós-graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – São Paulo, Brasil  
Universidade Católica de Campinas, PUC-SP – Brasil

**Conselho artístico e editorial da Unaspress:**

Martin Kuhn	Diogo Cavalcanti
Telson Vargas	Douglas Menslin
Rodrigo Follis	Edilson Valiante
Adolfo Suárez	Fabiano Leichsenring
Afonso Cardoso	Fabio Alfieri
Allan Novaes	Gildene Silva
Antônio Marcos Alves	Reinaldo Siqueira

---

**Pareceristas *ad hoc* para a presente obra:**

Dra. Ana Schäffer  
Centro Universitário Adventista de São Paulo  
(Unasp)

Dra. Vera Batalha  
Universidade de Taubaté (Unitau)

**O texto de cada capítulo é da inteira responsabilidade de seus autores.**

Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros.  
Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever  
– inclusive a sua própria história. **Bill Gates**

# Sumário

Prefácio .....	10
A morte da gramática .....	14
Apresentação .....	16
Cenário para o ensino na contemporaneidade .....	18
Os desafios do ensino de língua portuguesa .....	24
A importância do trabalho com gêneros .....	30

A crônica e suas potencialidades .....	36
O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores que trabalham com crônica.....	42
Como trabalhar com crônicas .....	47
Módulos didáticos .....	50
Módulo I – Despertar o gosto pela leitura do gênero .....	50
Módulo II – Despertar o gosto pela escrita do gênero .....	56
Módulo III – Produção do livro de crônicas.....	69
Módulo IV – Noite de autógrafos.....	71
Considerações finais.....	73
Renascimento .....	75
Referências.....	80
Sobre as autoras .....	85



# Prefácio

Nenhum saber é por si mesmo formador. Os mestres não possuem mais saberes-mestres (...) cuja posse venha garantir sua mestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar. (...) Somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor (TARDIFF, 2012, p. 43-44).

Em “A morte da gramática”, a voz de uma professora vocacionada desde a infância — agora recém-formada e insegura — descreve o impacto que teve em um curso de formação de docentes. Sentada ao fundo do auditório, súbito, escuta “uma trilha sonora impactante”, cortejo, caixão à frente: a morte da gramática. O evento profissional começava de modo assustador e provocador. Assim começa este livro.

A leitura inicial do “Sumário” anuncia ao leitor “A morte da gramática” e finaliza com “Renascimento”. Interessante! O livro começa e termina com crônicas, maneira criativa/autoral que capta o interesse do leitor e mostra o caminhar da professora recém-formada na construção dos saberes que aprimoraram as suas ações de ensino-aprendizagem.

A “Apresentação” indica que o propósito deste livro é compartilhar um material didático, um projeto de crônicas, vivenciado

por 11 anos no ensino básico e que, no Mestrado Profissional em Educação, encontrou fundamentação teórica e considerações didático-pedagógicas favoráveis ao diálogo teoria-prática, conduzindo a um projeto de trabalho consistente e afinado com as características do jovem de hoje.

Já em “Cenário para o ensino na contemporaneidade”, o leitor é convidado a refletir sobre os caminhos de ensino-aprendizagem ainda vigentes (memorização, passividade ao assistir à aula, aulas expositivas, provas baseadas na decoreba) — desfocados dos jovens do século 21, para quem a rigidez de regras e o conteúdo como verdade única não funcionam. Aqui as autoras mostram a importância de o professor se desapegar de práticas tradicionais que já não funcionam para a juventude de hoje, bem como fazer a opção pelo repensar o ensino.

Flexibilidade e mudança de métodos — sem desfocar do conteúdo — e, sim, realçar o como ensinar — eis o que encontramos em “Os desafios do ensino de Língua Portuguesa”. Isso é o que se deve fazer em oposição à sociedade líquida (BAUMAN, 2009), em que o superficial, o descartável, o imediatismo imperam. Improvisar — verbo que não se deve conjugar; planejamento e organização são as palavras de ordem. Aulas de gramática, formuladas em *regra + exemplo* geram desinteresse e distanciamento da disciplina, porque não ecoam nos/para os alunos de hoje. Quanta diferença ensinar gramática com base em textos, mediante textos conectados com as situações de uso. Daí a proposta de trabalhar com crônicas.

No item seguinte, “A importância do trabalho com gêneros”, a estudiosa confirma a relevância de se trabalhar com gêneros, na visão de Marcuschi (2008, p. 154), para quem “vamos adotar a posição de que todas essas expressões (gêneros discursivos e gêneros textuais) podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e

claro, identificar algum fenômeno específico.” O ensino de língua materna pelo caminho dos gêneros possibilita dar sentido à vida da/na escola, a qual se articula com a vida — faz sentido para o estudante. Trabalhar com os gêneros possibilita ensinar a oralidade, a leitura e a escrita, concluem as autoras.

Lembremos com Fernando Sabino (1965, p. 17) que o cronista vivencia “a busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um”. As autoras fazem um breve retrospecto da origem da crônica e apresentam as suas características atuais em “A crônica e suas potencialidades”. Bastante comunicativos e funcionais são os recursos verbo-visuais, balões que trazem as falas dos participantes do projeto, alunos e professoras.

Em “O conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores que trabalham com crônicas”, as autoras destacam a importância da formação sólida de professores. São apresentadas as visões convergentes de estudiosos da área para quem conhecer o conteúdo não é suficiente, mas há saberes imbricados, como pedagógicos, contextuais, dentre outros. As autoras nos apresentam o PCK (do inglês, Pedagogic Content Knowledge), que é Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, em nossa língua. Ressaltam os estudos que a vivência do professor aliada ao contato com colegas experientes é bastante produtiva.

O item intitulado “Como trabalhar com crônica” sugere um projeto de trabalho com o gênero crônica. Trata-se de um material para o ensino e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e usos da língua para alunos do ensino médio. São quatro módulos: despertar o gosto pela leitura do gênero, despertar o gosto pela escrita do gênero, produção do livro de crônicas e noite de autógrafos. Os módulos trazem, detalhadamente, as etapas descritas e seus objetivos, incluindo-se as atividades de

gramática exemplificadas nas falas dos alunos e das professoras, além de crônicas selecionadas e também aquelas escritas pelos alunos. Os balõezinhos das falas e as caixas de texto com explicações e orientações dinamizam a leitura. Importante é ressaltar, como fizeram as autoras, que o projeto é passível de adaptações a circunstâncias e contextos diversos.

De “A morte da gramática”, chegamos à crônica “Renascimento”. Como se deu isso? As autoras exemplificam a vivência de determinado aluno que era arredio, “rebelde”. Suas produções eram poucas tanto em sala de aula quanto as tarefas: recusava-se a interagir. Passou de ano “raspando” e o comportamento se repetia; até que começou o projeto crônicas no segundo ano. “— Professora, era isso que faltava para mim. Eu estou amando escrever crônicas!”. Os poetas nos iluminam: Manoel de Barros (Pinto, 2006, p. 72,) escreveu “As palavras continuam com seus deslimites” e Ferreira Gullar (Pinto, 2006, p. 211), “estamos todos nós/cheios de vozes/que o mais das vezes/mal cabem em nossa voz”. E assim, consecutivamente, o garoto foi escrevendo crônicas, falando de si, de sua vida, falando e atuando na sala de aula. Foi o resgate de um aluno desinteressado para o renascimento de um autor.

*Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe o quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim, em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.  
(Ricardo Reis)*

**Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).**



## A morte da gramática

Tímida e curiosa, ali, num grande auditório, estava a recém-formada “professorinha” de língua portuguesa para mais uma de suas primeiras formações. Não digo “professorinha” de forma pejorativa, de quem não sabe o que faz ali, mas pela forma singular e respeitosa que escolho apresentar alguém a quem o novo lhe batia às portas.

Sempre soubera que o ambiente de sala de aula seria seu lugar preferido, pelo menos após sentir gosto e prazer em passar tarefas de copie o texto ou escreva o ditado para seus coleguinhas da rua, com quem brincava até o serão. Seus pais, de todo, nunca se sentiram incomodados quando, ao questionar o gosto da pequena, escutavam:

— Professora. Quero ser professora!

Mas no fundo, no fundo, no coração do velho pai, o sonho em tornar a filha advogada sempre o acompanhava, embora a garota nunca houvesse lhe dado esperanças.

Na adolescência, por pouco não abandonou a futura carreira, mas logo o arrependimento e a persistência pela arte de ensinar lhe fizeram receber, perante família e amigos, o tão esperado diploma. Professora!

Apesar de a sala de aula já lhe ser familiar, a partir desse momento a língua portuguesa não sairia do seu cotidiano, e sua relação com ela foi, sem dúvida, uma relação de primeiro amor. Gramática, regras, frases, análises e mais análises morfofossintáticas, textos e mais uma infinidade de objetos diretos da língua dominavam as aulas e o sujeito indefinido. Indefinido? Sim, indefinido! Era assim que se sentiam os alunos, e foi assim que a “professorinha” passou a se sentir, a partir daquela fatídica formação: indefinida!

Ao entrar no auditório, procurou se acomodar longe dos holofotes. Não digo holofotes no sentido de destaque ou arrogância, mas me refiro àqueles professores mais experientes, com anos de carreira, que agora, dividindo suas experiências, tinham bem mais luz do que a singela lâmpada em processo de iluminação da “professorinha”.

Cumprimentou, num gesto tímido, alguns professores conhecidos e estranhou o clima de tensão trazido por uma trilha sonora impactante, mas nem a música intrigante a surpreendeu tanto como a surpreendeu a entrada de um caixão pelo corredor central, dando início ao evento.

Um texto de abertura em um ambiente fúnebre e muitas interrogações pairavam no ar. Com vozes embargadas pela intenção pretendida, ali estava: a morte da gramática. Sim, a gramática morreu!

Que cena! Jamais esquecida pelos olhos e mente dos presentes ali, indefinindo todas as definições alcançadas até aquele momento. Se a gramática morreu, quem lhe haveria de substituir? Haveria sequer substituto? Quanto tempo demoraria a fase de luto? Foi triste e desafiadora aquela notícia, mas era real.

O tempo passou, a professora virou holofote, e a gramática? Mais viva do que nunca! Ressuscitou? Não! Renasceu!



# Apresentação

Iniciar esta obra com a crônica “A morte da gramática” teve intenção não só de aproximar o leitor logo nas páginas iniciais, mas também de mostrar uma realidade constante na vida de professores, principalmente principiantes, como aconteceu com uma das autoras e personagem dessa crônica.

Muitas vezes, os alunos saem do ensino superior com vontade e ímpeto de transferirem seus saberes aprendidos, apreendidos ou decorados para seus alunos; assim, não é raro vermos aulas de língua portuguesa, mesmo após décadas de questionamentos, centradas apenas em um ensino gramatical. Quando o aluno, agora professor, depara-se com a realidade de sala de aula, identifica alunos que não veem significado nas práticas escolares, então o professor se frustra e, por falta de melhor formação, oportunidade ou mesmo busca pessoal, vê-se na necessidade de se adequar às novas demandas, mas onde, como e a quem recorrer? Pares experientes? Cursos de formação? Pesquisas atuais?

Fato é que ter um olhar atento para as características da geração contemporânea e repensar a realidade sobre o ensino, buscando preparo para a profissão de professor, é fundamental para alcançar os alunos da contemporaneidade, uma vez que episódios de refle-

xão, como o citado na crônica, são comuns na rotina dos professores, principalmente em tempos de mudanças.

Assim, essas e outras questões relativas às necessidades de adequar as práticas, considerando a modernidade, serão abordadas aqui, com propósito de compartilhar conhecimento teórico e prático, a fim de envolver os alunos, considerando as aulas de língua portuguesa. A intenção é fornecer um material didático sucinto que possibilite aos professores uma reflexão sobre as potencialidades do gênero crônica.

A teoria apresentada bem como as contribuições didático-pedagógicas provêm da pesquisa de mestrado, realizada pelas autoras, intitulada “O conhecimento pedagógico do conteúdo e o trabalho com o gênero crônica no ensino médio”. Mais do que abordar aspectos teóricos, este material se propõe a apresentar um projeto sobre o gênero crônica, testado e aprimorado ao longo de 11 anos que o “Projeto de crônicas” é realizado”.

Ao final desta leitura, esperamos que os professores de língua portuguesa, formados ou em formação, tenham ampliado seu conhecimento e refletido sobre o uso do gênero crônica em sala de aula no ensino médio. Nosso compromisso é trazer à reflexão a necessidade de despertar o gosto pela leitura e escrita em alunos, para quem sabe assim potencializarmos o uso do gênero e colaborarmos com aqueles que buscam desenvolver tais habilidades para a interação dos alunos na modernidade.

**Renata Faria de Araujo**  
**Patrícia Cristina Albieri de Almeida**



# Cenário para o ensino na contemporaneidade

Nos últimos tempos da história da humanidade, ao olhar para os modelos pedagógicos e educacionais, podemos perceber que temos passado por momentos desafiadores ao considerar a sociedade em que vivemos. Olhando para esta geração, a impressão que temos é que os desafios são cada vez maiores. Ficamos impressionados com o pouco tempo que foi necessário para mudanças tão significativas, que envolveram costumes, hábitos, lazer, hobby, entretenimento, consumo. Hoje tudo é feito para ter pouca durabilidade; enjoamo-nos e desfazemos dos bens com facilidade, tornando tudo descartável. Quando algo se quebra, normalmente, jogamos fora em vez de buscarmos conserto imediato ou alguma forma de restauração.

As regras e padrões também sofrem com o passar do tempo. Nos moldes atuais, tudo é relativo, depende do ponto de vista, não precisa ser absolutamente verdade, nada depende da existência de um modelo, os paradigmas estão relativizados. É comum não ter paciência para esperar um recado, um retorno, uma resposta, uma posição, uma mensagem, uma ligação, um atendimento; espera-se tudo com urgência, com insistência, sem tolerância. Enfim, tempos esses que geram

expectativas com as demandas que a cada dia surgem e mudam mais e mais a sociedade atual.


Parte dessa preocupação, na atualidade, se conecta ao que Bauman (2009) chama de sociedade líquida, referindo-se à forma como tudo muda a todo tempo. Temos uma sociedade que trata os bens e os valores como obsoletos. Nesse conceito, é comum a juventude descartar objetos, roupas, acessórios, promessas, pessoas e, segundo o autor, não tem sido diferente com o conhecimento. Ele acredita que, assim como os bens materiais, nada do que se aprende hoje é com interesse de que dure para sempre, mas o valor do aprendizado está no uso imediato, temporário, podendo ser descartado e substituído por outro saber em pouco tempo.

Considerando essas mudanças sociais, a educação, inevitavelmente, também tem sido atingida por essas novas perspectivas da era moderna. Da mesma forma, o conhecimento tem se tornado descartável nessa modernidade líquida pelo fato de muitos alunos não estarem interessados em conhecimento duradouro, sistematizado, entrando em conflito com a atual estrutura escolar, que privilegia, com frequência, apenas a aula expositiva, o conteúdo como verdade absoluta, exercícios e avaliações que valorizem a matéria decorada.

Cabe ressaltar que outro motivo desse embate existente no âmbito escolar se dá pelo fato de parte significativa dos professores que lecionam para a juventude na modernidade líquida terem passado por um processo de formação mais tradicional, voltado para um ensino mais conservador. Assim, ao lidarem em sala de aula com os alunos, o contraste é notório, já que esses professores têm em mente um modelo sólido, com regras e diretrizes claras, conteúdos prontos para serem apresentados como

verdade absoluta para seus alunos aptos à liquidez. Isso porque, na modernidade sólida, segundo Bauman (2009), a escola preparava para o aprendizado duradouro, sólido, em que as regras entre o certo e o errado eram claras e havia punição para o caso de negativas. As leis eram infringíveis, e os olhares estavam atentos a qualquer falha. A escola na modernidade sólida preocupava-se com princípios duráveis e com um rígido programa de ensino.

Bauman (2009), falando sobre essas mudanças, diz ainda que tentar inculcar nessa sociedade líquida conhecimentos que necessitem ser memorizados, gravados, que sejam duradouros e imutáveis, não passaria de uma perda de tempo. Portanto, a escola, como centro de ensino sistematizado de conteúdos, na sociedade líquida, perde cada vez mais sua institucionalização, valorizando a flexibilidade do ensino, o que é um desafio para esses professores, já que, muitas vezes, sem formação para essa nova demanda educacional, veem-se na necessidade de adequarem os novos métodos exigidos pela prática de vida de seus alunos.



**A escola na modernidade sólida preocupava-se com princípios duráveis e com um rígido programa de ensino.**

Outra dificuldade enfrentada, considerando a modernidade líquida, é o apego ao mundo virtual, pois, além de favorecer o descarte, o conhecimento rápido, mutável e dinâmico, supervaloriza a exposição, a vida cheia de amigos virtuais e ao mesmo tempo vazia. Bauman (2011) considera, em 44 cartas do mundo líquido moderno, que há cidadãos que, por só se realizarem em seus relacionamentos virtuais, não criam laços profundos, não se relacionam com pessoas reais, são superficiais em tudo, não leem, não refletem, não criam, não sabem se defender, o que torna cada vez mais desafiadora a educação.

Como afirmaram Tardif e Lessard (2011, p. 111), “a escola não mudou o bastante para as crianças de hoje. Tem-se uma criança nova numa escola velha”. Por isso, é inevitável e urgente que haja uma preocupação real em repensar e adequar as práticas escolares, a fim de criar interação com adolescentes que só experimentaram tal realidade num ambiente onde se exige interagir, pensar, refletir e criar, para que a escola atinja esses alunos ao valorizar práticas que façam sentido quanto à modernidade em que vivem.

Em contrapartida, é importante pensar que usar a escola como lugar de conhecimento descartável ao favorecer exclusivamente tais práticas da vida moderna em excesso é igualmente um risco. “A única maneira de aprender a viver e de ensinar as nossas crianças a aprenderem a viver é escolher um mundo comum, durável e precioso” (GREENE, 1982, p. 9). Refletindo sobre a “sociedade do espetáculo”, a autora explicou que esse mundo é de inscrições, e não apenas de observações: “formar uma geração de espectadores não é educá-los” (GREENE, 1982, p. 5).

Sendo assim, a importância de repensar os métodos, considerando a modernidade líquida, é notória, porém não é questionável a necessidade de ensinar conteúdos e desenvolver

habilidades. Para Young (2011), o que deve ser colocado em pauta e repensado é a maneira como se ensina, e não a necessidade de ensinar os conteúdos, ou seja, é importante fazer com que os professores incluam em suas preocupações a pedagogia de como melhor ensinar, usando as experiências anteriores do aluno. No entanto, isso é bastante diferente de excluir o conteúdo dos currículos. Aliás, o autor ressalta que é por meio da aprendizagem de conteúdos que os estudantes adquirem o “conhecimento poderoso” e, portanto, desenvolvem sua compreensão e progridem em seu aprendizado. Young (2007) utiliza a expressão “conhecimento poderoso” quando o conhecimento tem o poder de originar uma nova forma de pensar sobre o mundo, e os professores têm o desafio de motivar os alunos e ajudá-los a se engajarem no currículo, tornando-o significativo.

Logo, a responsabilidade de aproximar a educação que se oferece nas escolas com a aprendizagem dos alunos tem sido um assunto e uma preocupação bastante recorrentes na educação como um todo, e também uma necessidade. Bauman (2009) defende ainda que o investimento das escolas poderia estar aqui, em formar alunos de acordo com as atuais e inovadoras demandas exigidas pela nova era social e estar sempre se atualizando para oferecer a inovação, assegurando o aprendizado a seus alunos.

Ao ser questionado sobre a necessidade de adequação dos educadores a um novo sistema, Bauman (2009) passa então a criar uma comparação entre esses e os mísseis inteligentes, que, após sua partida da base, reformulam seu trajeto no caso de o alvo se mover. Estar disponível para mudar de direção, já no ar, esquecer o que se sabe, o que aprendeu e mostrar disponibilidade para seguir novos rumos é outro desafio importante para os educadores na contemporaneidade.

Assim, vivendo em um momento de necessidade de transição de metodologias de ensino, é inevitável a urgência em pensar e repensar as práticas docentes, a fim de conseguirmos ir além do ensino tradicional. Portanto, é de suma importância ressaltar a necessidade de o professor reformular, reprogramar e repensar o ensino em nossas escolas.



# Os desafios do ensino de língua portuguesa

É fato que todos os docentes, independentemente da disciplina, devem repensar suas práticas com urgência, a fim alcançar um melhor ensino em sala de aula, em especial, ao considerarmos as novas demandas educacionais. Queremos, todavia, tratar do ensino da língua portuguesa, já que é uma área ainda muito desafiadora e que, apesar de pesquisas e estudos, requer um olhar atento.

Para Selbach *et al.* (2014, p. 68): “ensinar a língua portuguesa é trabalho profissional e, assim sendo, é ação que jamais se improvisa. É por essa razão que um bom ensino começa com a formação do professor [...]”. Assim, a falha na formação, muitas vezes, não favorece o contato com a prática em sala de aula e não privilegia a prática de professores para o desenvolvimento de atividades relacionadas aos conteúdos necessários para o aprendizado. Esses fatores nas aulas de língua portuguesa corroboram para o desafio do ensino da língua, uma vez que esse aluno busca algo que lhe faça sentido ou mesmo que o aproxime de seu contexto.

Um dos desafios que envolvem o ensino da língua portuguesa é notório ao destacarmos a maneira com que as mídias,

tecnologias e o novo modo de vida conduzem o uso da língua. Seguindo a realidade presente que envolve facilidade, rapidez, fluidez, percebemos bastante interferência na forma de escrever (resumindo, abreviando), no interesse de ler, interpretar (sem muita reflexão) e, conseqüentemente, devido às facilidades, afeta o domínio da norma culta. Isso acontece porque, segundo Ferreiro (2013), na atualidade, muitas crianças aprendem a ler e a escrever digitando, tornando o ensino da língua uma área significativamente complexa.

Assim sendo, ainda há muitos questionamentos sobre qual deve ser a base das aulas de língua portuguesa, inclusive se devemos ou não utilizar a gramática em sala de aula como instrumento para o aprendizado e como ponto de partida para aprender a ler e a escrever melhor ou se a gramática deve ser evitada.

Por um tempo, a base das aulas de língua portuguesa se resumia à gramática, que era tida como manual do professor para esse aprendizado, e as regras gramaticais contidas nos livros didáticos eram a forma tradicional e adequada de ensinar. Dessa forma, os conteúdos das aulas de língua portuguesa eram, em geral, transmitidos em blocos estanques, caracterizando a língua como algo desconectado da realidade de uso.

Porém, o preparo desse aluno para dominar as competências linguísticas vem sendo questionado; o problema estaria no uso de regras gramaticais e da ciência como verdade absoluta, uma vez que o aluno, como afirma Geraldi (1993), faz uso da língua dinâmica. Logo, nessa visão, o ensino da língua por meio de regras e frases prontas não alcança os alunos e acaba gerando desinteresse e indisposição para o que se aprende.

Em outro período de tempo, a gramática passou a ser excluída das salas de aula, isso porque se acreditava que ela não dava

competência linguística, levando a outro extremo, também motivo de polêmica, ao retirarem categoricamente as regras gramaticais da aquisição e do ensino das particularidades da norma culta da língua portuguesa.

Segundo Possenti (1996, p. 17), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”. Em outro momento, o mesmo autor (1996, p. 39) diz ainda que “as informações técnicas linguísticas ou não são importantes como fonte de reflexão, mas a disposição para refletir sobre elas é ainda mais importante, e a disposição para aprender é pré-condição para ensinar”. Assim, vale refletir que o problema é que alguns professores de língua portuguesa continuam sendo repetidores da gramática normativa que nem eles próprios, muitas vezes, dominam, enquanto caberia a eles serem protagonistas de um ensino da língua mais eficaz e reflexivo. E nesses novos moldes de ensino é preciso encontrar um equilíbrio na forma de trabalhar a língua portuguesa.

Uma vez que o objetivo da educação contemporânea está mais atento

**O objetivo da educação contemporânea está mais atento para que os alunos sejam questionadores, conhecedores e pesquisadores da língua.**

para que os alunos sejam questionadores, conhecedores e pesquisadores da língua, e não apenas alunos que decorem regras, somente o estudo teórico, como feito tradicionalmente, não tem sido garantia de uma aprendizagem significativa. Falando sobre desafios do ensino da língua portuguesa, Selbach *et al.* (2014, p. 20) afirmam que:

A vida na cidade, a industrialização e a urbanização, o uso dos meios de comunicação eletrônicos e o acesso a novos programas transmitidos de toda parte ampliaram muito a utilização da escrita e colocaram novas necessidades de se aprender e assim se tornaram superados métodos e conteúdos até então utilizados para o ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, para os autores, a superação dos desafios educacionais, no que diz respeito à língua portuguesa, está em considerar o interesse e a realidade dos alunos, valorizando o que ele traz consigo quando chega à escola, eliminar a imposição de textos com pouco ou nenhum interesse para o aluno e excluir práticas de exercícios repetitivos e de memorização.

Trabalhos de investigação de análise sobre o ensino da língua na contemporaneidade e o levantamento de métodos didáticos que abordem tais preocupações têm sido constantes. Além disso, são importantes para direcionar os docentes nesse momento de mudanças.

Lorenzetti Neto (2006, p. 158) diz que “o conhecimento da linguagem, de seus códigos e de suas tecnologias é indispensável e, dentro dessa área, a leitura talvez seja a competência mais importante para a aquisição de informação”. Acredita-se que o investimento na leitura, nas aulas de língua portuguesa, certamente é onde se encontra o maior benefício para o ensino da língua e desenvolvimento das competências necessárias.

Sendo assim, “a escola deve procurar considerar professores e alunos como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que dividem, no discurso da sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (GALEANO, 1994, p. 176). Antunes (2010, p. 50) diz, ainda, que “o que as pessoas fazem, o que podem fazer com linguagem — inevitavelmente, em textos — é que é a grande questão”. A proposta de trabalhar com crônicas caminha nessas direções.

Considerando o pressuposto de que quem não lê, ou lê mal, escreve com a mesma dificuldade e compreende o mundo com menos expressividade, é fundamental o incentivo dessas práticas na escola ou em qualquer ambiente social. Sem dúvida, o trabalho com leitura em sala de aula é de grande importância, principalmente quando se dá autonomia para a compreensão dos alunos daquilo que leem.

Selbach *et al.* (2014, p. 52), ao falarem sobre a negativa da utilização de métodos que valorizem a memorização de letras, palavras, frases, declaram que “[...] o eixo de tudo que o aluno precisa aprender será sempre o texto”; e ainda, “a língua portuguesa, dessa forma, necessita se afastar da enfadonha apresentação de regras e levar o aluno a aprender com os textos que o desafiam, tanto ao falar como ao buscar decifrar” (SELBACH, 2014, p. 99). Cereja (2002, p. 249), nesse sentido, defende que:

[...] dificilmente se consideram a leitura e interpretação efetiva do texto como atividades necessárias aos estudos gramaticais. Em outros termos, na organização dos trabalhos da disciplina língua portuguesa, existe a hora da leitura e da interpretação textual e existe a hora do estudo da gramática, que se faz contextualizado, em textos.

Diversos métodos de ensino, com base no uso da leitura e também da escrita fundamentadas em textos nas aulas de língua portuguesa, têm sido defendidos com o objetivo de que o ensino da língua se torne cada vez mais acessível, mais próximo, significativo e reflexivo. Bagno, Stubbs e Gagne (2002), Bagno (2004) e Buzem (2006) propõem uma prática de ensino que valorize o contato do aluno com a leitura e a escrita de textos, desprezando o estudo de frases soltas. Antunes (2003, p. 16) também defende a ênfase em leitura e escrita para as aulas de linguagem, quando afirma que:

se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo de nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos.



# A importância do trabalho com gêneros

A teoria de gêneros os diferencia em gêneros discursivos e gêneros textuais, porém, mais do que nos fixar nas diferenças e semelhanças existentes, seguiremos a orientação de Marcuschi (2008, p. 154), tendo em vista a finalidade de apresentar o passo a passo de um trabalho bem-sucedido com o gênero crônica no ensino médio:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Na busca por desenvolver as habilidades de leitura e escrita, muitos autores, como Geraldi (1993) e Silva (2006), defendem o uso de gêneros textuais como ferramentas fundamentais para o ensino. Silva (2006, p. 187) diz que “o trabalho com gêneros textuais permite que o indivíduo adquira habilidades e competências que lhe permite [SIC] interagir na sociedade em que vive. Os textos são realizados em gêneros, daí a utilização da denominação gêneros textuais”.

O trabalho com gêneros textuais, segundo Bezerra (2002), favorece a aprendizagem em relação à oralidade, leitura e escrita

de textos diversos. O professor não orienta, nesse trabalho, somente o aspecto formal do texto escrito, mas, sim, instrui o uso efetivo do texto por parte dos alunos, ajuda-os a se desenvolverem como cidadãos letrados, fazendo da leitura e da escrita mais do que práticas escolarizadas.

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p. 19) defende que os gêneros “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, integram-se às práticas escolares para o desenvolvimento do homem na sociedade. Assim, os gêneros textuais são uma “forma de ação social”, exercendo papel imprescindível na elaboração de uma estrutura comunicativa.

Dessa forma, ensinar a língua por meio de projetos e/ou sequências didáticas que usem gêneros textuais presentes na sociedade mostra resultados satisfatórios quanto ao envolvimento dos alunos nas aulas, quanto à melhoria da produção oral e escrita e quanto ao reconhecimento por parte dos alunos das funções sociais da língua. Isso porque estamos cercados de gêneros textuais verbais e não-verbais em todas as esferas de nossa vida.

**O uso efetivo do texto por parte dos alunos os ajuda a se desenvolverem como cidadãos letrados, fazendo da leitura e da escrita mais do que práticas escolarizadas.**

Além disso, a proposta de melhorar o ensino da língua tem sido baseada na contribuição de gêneros textuais que valorizem a vivência dos alunos, uma vez que, de acordo com Geraldi (1993), a não ligação das atividades escolares com o social dificulta a aprendizagem. Seria, portanto, fundamental buscar uma aproximação entre a prática que se vive na escola e a vida real desses alunos, a fim de que tenham um aprendizado mais eficaz.

A ligação da vivência do aluno com o conteúdo a ser ensinado para que a sua experiência educativa tenha mais significado é assunto defendido por outros autores. Para Hagemeyer (2011), os atuais modelos educativos deveriam ter como plano central ligar a vida prática aos conteúdos didáticos, a fim de buscar maior sentido àquilo que se aprende na escola. Ideia essa que Libâneo (2016) também defende ao sugerir que seria mais eficaz investir na qualidade e objetivos concretos da escola ao trabalhar o conteúdo em detrimento da prática vivida pelos alunos, o que dá sentido ao aprendizado e diminui o abismo entre o que a escola ensina e a realidade em que vivem.


Para Geraldi (1993), o uso de gêneros que privilegiem a produção de textos dos próprios alunos sobre sua vivência no ensino da língua produziria mais sentido e significado, o que ele chama de alteridade. Para Smolka (2012), ao tratar sobre o ensino da língua portuguesa nas escolas, o essencial, que daria sentido ao aprendizado, seria partir de textos da vida, do cotidiano, estimulando os alunos a produzir e utilizar o que sabem, valorizando o saber internalizado.

Geraldi (1993) defende ainda que o uso dos próprios textos dos alunos como início e fim do processo seria o ideal para refletir não só sobre a leitura e a escrita, mas sobre as peculiaridades da língua em textos pessoais e reais. Nessa concepção, a proposta é

que os alunos produzam textos e privilegiem determinados gêneros, com intencionalidade, com preocupação social, tendo o interesse de verdadeiramente falar alguma coisa a alguém, assim o aluno teria prazer em ler e escrever; a partir daí, o estudo da língua, adequado ao próprio texto produzido, teria mais significado.

É importante ressaltar, portanto, que o uso de gêneros textuais deve ter compromisso social, porém sem perder a intencionalidade linguística, como afirma Fuzer (2016). Dessa maneira, é fundamental a ligação de ambos os aspectos para o ensino eficaz da língua: o social e o linguístico para que o aluno perceba não apenas o texto como modo de compartilhar pensamentos, interagir, refletir, mas também como meio de desenvolvimento linguístico, cabendo, portanto, aos professores buscar o equilíbrio desses dois aspectos sociais ao trabalharem com gêneros textuais na escola.

Tratando, primeiramente, do aspecto social, a escolha dos gêneros textuais a serem usados em sala de aula é uma tarefa importante, pois o objetivo do trabalho com esses gêneros se mostrará mais eficaz quanto



**É fundamental a ligação dos aspectos social e linguístico para o ensino eficaz da língua.**

mais ajude os alunos a desenvolverem a reflexão, a formação de opinião, que percebam sua função social, que os envolva, tendo ligação com o próprio cotidiano, a fim de trazer mais significado ao ensino. Considerando a modernidade líquida, como mencionado, esse é também um desafio, pois parte da juventude pouco lê, pouco escreve, e, no trabalho com gêneros, essas competências são fundamentais. Por isso a importância dessa escolha ao preferir, para uso em sala, gêneros que ofereçam uma função social e interesse real para o perfil desses alunos.

Em se tratando dos aspectos linguísticos a serem trabalhados no gênero escolhido, Selbach *et al.* (2014) sugerem que, após leitura e interpretação de um texto, os alunos sejam estimulados a escrever suas considerações, propondo um exercício da autonomia apreendida. Ainda para Selbach *et al.* (2014), uma série de atividades a partir desse texto produzido pelos alunos pode servir para sua reflexão sobre a língua, como a troca de análises textuais e usos da língua pelos colegas, avaliando que “erros” são normais e como dedicar esforço para aperfeiçoá-los; a busca por informações no texto que propiciem conhecimento de palavras e expressões não usuais, bem como aplicá-las a contextos cotidianos oralmente; o uso da reflexão proposta pelo texto para exercitar a prática da argumentação, aumentando o nível de desafio, além de diversas outras atividades a partir de um texto.

Os gêneros textuais são produzidos a partir das interações sociocomunicativas e são nomeados levando em conta as características de função (objetivo), conteúdo (tema), organização (estrutura) e estilo (linguagem). Muitos gêneros textuais podem e devem ser usados em sala de aula para despertar o gosto pela leitura e pela escrita: receitas, poemas, narrativas, biografias, contos, piadas, roteiros, fábulas, cartas, histórias em quadrinho, gibis, charges, letras de música, ficando evidentes as diversida-

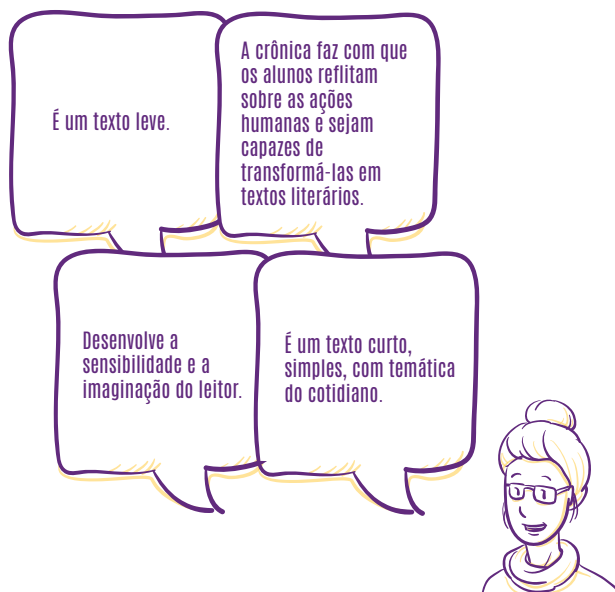
des que o professor tem, em momento oportuno, de enriquecer as aulas de linguagem com esses e outros gêneros diversos.

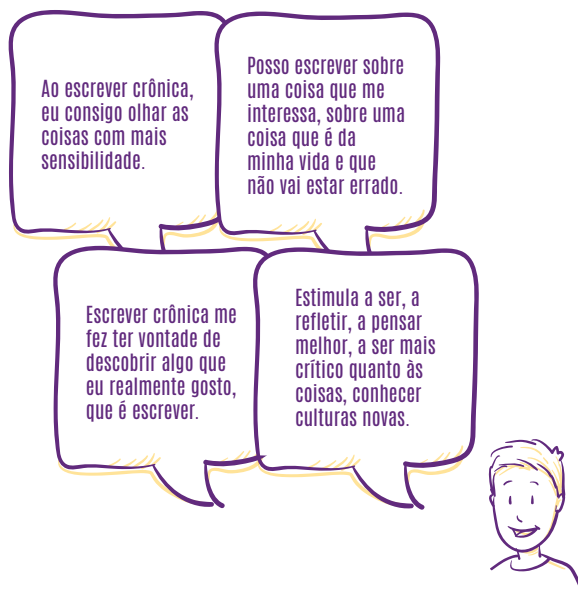
Porém, levando em conta o objetivo de usar textos que valorizem a vida pessoal do aluno, o seu cotidiano, fazendo-o ser reflexivo e despertando o sentido da escrita e da leitura a partir da própria vivência, cabe destacar o gênero crônica como sendo interessante para o trabalho em sala de aula, especialmente com alunos do ensino médio.

# A crônica e suas potencialidades

Iniciaremos este capítulo com falas de professoras e alunos do ensino médio que tiveram contato com o gênero crônica em sala de aula e foram participantes da pesquisa que deu origem à criação deste material de apoio para professores. Assim sendo, a partir deste momento, faremos uso desse recurso a fim de reforçar as ideias aqui apresentadas.

Figura 1 – Opiniões de alunos e professores acerca das crônicas





Fonte: elaborado pelas autoras.

A crônica é um gênero textual extremamente interessante. Diaféria (1981), ao descrevê-la, diz que esse é um pequeno oásis de prazer para quem a escreve e para quem a lê. Descreve ainda que a crônica é o grito de liberdade de um escrevente rebelde que insiste em temperar os fatos diários, insiste em ver o que a maioria não conseguiu assistir e insiste em revelar emoções para outros tantos que querem saber daquilo que na sua correria deixaram de perceber. Segundo Moisés (1979), a palavra crônica vem do grego *chronikós* (relativo ao tempo), do latim *chronica*, que designa uma lista ou relação de acontecimentos ordenados cronologicamente.

Moisés (1982) relata que apenas a partir do século 19 a crônica começou a ser empregada sem uma conotação historicista, por motivo da ampla difusão da imprensa na época, isto é, esse gênero adere ao jornal para registrar o dia a dia. Antes disso, a crônica era

usada para resgatar a história do reino e de seus reis, porém com algumas diferenças: satisfazer a vaidade do rei e cumprir sua função pedagógica e doutrinária à população. A carta de Pero Vaz de Caminha, feita na viagem da conquista do Brasil, é chamada de primeira crônica escrita em terras brasileiras. Ela possui algumas características que predizem a estética moderna da crônica, como a narração do cotidiano e a atenção às minúcias.

Moisés (1982) diz ainda que a crônica oscila entre a reportagem e a literatura, entre o relato impessoal, frio e descolorido de um acontecimento trivial e a recriação do cotidiano por meio da fantasia. De acordo com Saramago (1986 *apud* Neves, 1995, p. 17–31), “ao cronista compete ser registrador do tempo, o seu particular e aquele em que mais alargadamente vive”, ou seja, a missão do cronista é domar o tempo ao escrevê-lo, distinguindo o tempo interior (pessoal) do tempo histórico, mas sempre retratando ambos.

Melo (1985) afirma que, no Brasil, a crônica é o relato poético do real, oscila entre a informação da atualidade e a narração literária, portanto, situa-se entre o jornalismo e a lite-

**Sendo um gênero despreocupado e humanizado, quase sempre com humor, nos ajuda a refletir sobre o cotidiano.**

ratura. Sendo um gênero despreocupado e humanizado, quase sempre com humor, nos ajuda a refletir sobre o cotidiano. Fazendo o leitor de cúmplice favorito, a crônica representa um encontro puro e singelo com o cotidiano. Apesar de ser um gênero desprezioso, alarga as fronteiras da crítica social.

Desse modo, a crônica é um gênero interessante para o ensino em sala de aula, pois, por meio dela, os alunos podem reconhecer ensinamentos e refletir sobre acontecimentos da vida a partir da observação de fatos cotidianos. Sem dúvida, trata-se de um dos gêneros mais ricos na literatura contemporânea brasileira e, certamente, é uma importante porta de entrada da literatura para o público leitor.

Segundo Lima e Cardoso (2007), as características da crônica são as seguintes:

- uma narrativa curta e leve (informal, familiar, intimista) que aborda de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano. Usa o fato como meio ou pretexto para o artista exercer seu estilo e criatividade;
- tem como objetivo divertir o leitor e/ou levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos em determinado contexto. O autor deve estar dialogando com seu leitor;
- o narrador pode ser do tipo observador (não faz parte da história, apenas a conta, e o verbo apresenta-se em 3.<sup>a</sup> pessoa) ou personagem (faz parte da história, e o verbo apresenta-se na 1.<sup>a</sup> pessoa);
- apresenta, geralmente, a variedade padrão informal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor. Uso da oralidade na escrita: linguagem coloquial;

- sensibilidade no contato com a realidade; há sempre um ponto de vista, jamais será impessoal;
- dose de lirismo e certa natureza ensaística;
- diz coisas sérias por meio de uma aparente “conversa fiada”;
- pode vir com a utilização de traços de humor;
- é de fácil compreensão e apreensão e se utiliza de todo material metafórico que caracteriza as obras literárias.

A crônica se encontra na esfera do entretenimento. Gênero versátil, de leve reflexão sobre os acontecimentos cotidianos, de interesse do público geral. Longe de ser um texto apenas fácil, com sua estrutura mais leve e mais curta, demanda um alto teor de criticidade perante os acontecimentos da vida. Com intenção de apresentar um olhar humorístico, reflexivo, irônico, filosófico, seu maior objetivo é apresentar a realidade vivida, privilegiando as próprias experiências, sendo um gênero extremamente atraente, considerando os caminhos da modernidade.

Certamente podemos considerar como essencial a necessidade de trabalhar em sala de aula com textos como a crônica que façam sentido para os alunos, valorizando seu contexto e dando oportunidade para exporem sentimentos e relatos cotidianos a fim de desenvolverem um ser reflexivo. Assim, o uso da crônica em sala se mostra extremamente enriquecedor.

Ao falar sobre a popularidade da crônica e a familiaridade que os adolescentes podem ter com o gênero, considerando a era moderna, em que se é comum descrever a vida ou mesmo desabafar sentimentos e acontecimentos cotidianos, Simões (2009) afirma que a partir dos anos 2000 a crônica teria passado por

renovações do gênero, considerando a era advinda dos *weblogs* da internet. Podemos destacar, portanto, as potencialidades desse gênero e sua utilização em sala de aula, na atualidade, a fim de despertar interesse pela leitura e escrita dos alunos e a partir dele o estudo da língua e sua competência gramatical, além de desenvolver nesse aluno/leitor atitudes reflexivas e um olhar atento para os diversos aspectos da vida, encontrando, nessa prática, nesse gênero, um caminho relevante para o desenvolvimento de habilidades sociais e textuais em sala de aula.



# O conhecimento pedagógico do conteúdo de professores que trabalham com crônica

Neste momento queremos falar um pouco sobre a formação de professores, uma vez que há evidências significativas de que os docentes com uma formação substancial se destacam em relação àqueles que estudaram pouco para se tornar professores (DARLING-HAMMOND, 2014; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019).

A influência do professor no desempenho dos alunos, para além de estar no imaginário coletivo, é retratada em vários estudos, como o de Darling-Hammond e Bransford (2019). Os autores explicam que, normalmente, se pressupõe “que o histórico dos alunos — como renda, educação dos pais e outros fatores familiares — seja o principal motivo para grandes diferenças no desempenho deles”, entretanto, há evidências de que “a qualidade dos professores pode ter um efeito igualmente importante” (HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 12).

As pesquisas apresentadas pelos autores indicam que alunos que, por anos seguidos, estudam com professores que desenvolveram expertise na disciplina ou segmento de ensino em que atuam, têm ganhos significativos no aproveitamento escolar. Logo, a formação de professores deve considerar, segundo Im-

bernón (2010, p. 40), o desafio de examinar o que funciona e o que deve ser abandonado ou reconstruído, e afirma ainda que:

A solução não está em aproximar a formação dos professores do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

Além de os desafios serem muitos, a formação inicial, em geral, não privilegia as novas demandas e não tem, historicamente, favorecido o ensinar a ensinar nessa perspectiva. Assim, quando os professores recém-formados ou nos anos iniciais da profissão se deparam com a dificuldade para ensinar de forma mais significativa e se veem na necessidade de buscar novos métodos, questionam-se a quem recorrer, dúvida comum aos docentes experientes que também veem necessidade de se adequarem às novas demandas educacionais.

A literatura retrata que as práticas de formação mais eficazes são aquelas realizadas no lócus da escola e de forma colaborativa, isso significa que a aprendizagem da prática profissional pode ser potencializada se for assentada sob um processo coletivo que ofereça direcionamentos para a reflexão e a aprendizagem e que possibilite relações colaborativas entre os profissionais envolvidos.

Lee Shulman, pesquisador do programa de pesquisa denominado “*Knowledge growth in a profession: development of knowledge in teaching*”, da Universidade Stanford, é um dos protagonistas na reforma educacional norte-americana, no que se refere a estudos sobre formação de docentes. Para ele, as práticas de formação devem ir além do agrupamento de habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos neces-

sários à realização das atividades docentes no contexto de ensino. Assim, com seus colaboradores, Shulman dedicou-se a pesquisar a mobilização dos conhecimentos passíveis de ensino a partir dos saberes e das ações docentes.

Shulman, em 1986, apresentou três categorias de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. No ano seguinte, 1987, Shulman fez uma revisão dessas três categorias e as subdividiu em outras sete, sendo: o conhecimento do conteúdo que será o objeto de ensino; o conhecimento pedagógico geral; o conhecimento do currículo; o conhecimento pedagógico do conteúdo; o conhecimento dos aprendizes e suas características; o conhecimento dos contextos educacionais; e o conhecimento dos propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Dessa forma, aos professores não cabe apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também cabe conhecer as necessidades pedagógicas a serem consideradas, o contexto em

**Aos professores não cabe apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado, mas também cabe conhecer as necessidades pedagógicas a serem consideradas.**

que se ensina, entre outros citados, a fim de reavaliar sua prática em sala para atingir os alunos.

Entre essas categorias propostas por Shulman, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), é a base de seu estudo; nela, o autor coloca em evidência, principalmente, a necessidade de compreender o professor como sujeito do conhecimento e produtor de saberes. Dessa forma, a ideia é reconhecer que a base da formação docente se encontra, especialmente, no repertório de conhecimentos que os professores possuem e mobilizam.

Shulman (1986) afirma que o PCK “é o conhecimento que vai além do conhecimento da matéria em si e que chega à dimensão do conhecimento da matéria para o ensino”. Dessa forma, para o autor, a melhor definição de aprendizado para ensinar acontece a partir da prática, uma vez que o professor tem a oportunidade de aprender em meio à surpresa, à incerteza e à complexidade da sala de aula. Além disso, é extremamente relevante o contato dos professores iniciantes com profissionais experientes ou mesmo com materiais produzidos por estes.

Dessa forma, o autor desenvolveu um repertório de experiência que nomeou como *artifact of scholarship*, numa demonstração de que as habilidades de ensino serão mais bem desenvolvidas quando se avaliam e reavaliam acertos, falhas, casos, experiências e estratégias, trazendo ao professor iniciante ou professor experiente, em momento de reflexão de estratégias, o aprendizado mediante a análise de outros professores que já passaram pelas mesmas dúvidas e inquietações.

Por isso, faz-se necessário, conforme Shulman (1986), olhar através das janelas da sala de aula, olhar outras práticas, o estudo de caso, a avaliação de práticas dos pares, a problemati-

zação, abandonando nossa individualidade. Em suma, é fundamental o conhecimento do PCK de professores já experientes em determinados conteúdos, sendo que esse deveria ser o caminho a trilhar, referindo-se à formação docente.

Por essa razão, esta obra tem como objetivo apresentar, a partir deste momento, um projeto com uso do gênero crônica e relatos de professoras e alunos que tiveram experiências escolares com esse gênero. Longe de servir como modelo pedagógico, tem como objetivo sugerir um trabalho bem-sucedido com crônicas, já testado e aprimorado, como material de apoio para o ensino e desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e usos da língua, nas aulas de língua portuguesa no ensino médio.

The image shows a yellow pencil and a yellow fountain pen, both with white accents, positioned diagonally across the top of the page. The pencil is on the left, pointing towards the bottom left, and the fountain pen is on the right, pointing towards the bottom left. The background is a solid yellow color.

## Como trabalhar com crônicas

Será apresentado um projeto, a partir deste momento, que servirá de sugestão para o trabalho com crônicas em sala de aula, sendo um material para professores de língua portuguesa sobre como desenvolver procedimentos de leitura, escrita e gramática utilizando a crônica. Levando em conta que, por trás do humor e da simplicidade que possui esse gênero, existe um trabalho estilístico que o transforma em um texto atrativo, sendo uma cativante porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita.

Antes da apresentação do projeto, é fundamental acrescentarmos mais algumas informações. O material a ser sugerido foi elaborado/aplicado para alunos do ensino médio nas aulas de língua portuguesa e literatura, especialmente para as turmas de 2º ano, por tratar-se de um dos conteúdos programáticos e por ser um gênero, como já descrito, extremamente atrativo, ganhando um espaço significativo durante as aulas, embora seja importante ressaltar que não deve ser o único gênero a ser trabalhado ao longo do ano.

**Importante destacar que o projeto pode ser adaptado para outros níveis de ensino ou usado como sequência didática, de acordo com o objetivo do professor.**

A proposta foi desenvolvida para ser realizada em um ano letivo e se organiza em quatro módulos, aplicados cada um em um bimestre, com subdivisões durante a realização dos mesmos, organizados da seguinte maneira:

Tabela 1 – Proposta de módulos para um ano letivo

MÓDULOS		ETAPAS
1	Despertar o gosto pela leitura do gênero	1.1 Despertar o gosto pelo gênero 1.2 Pesquisa, leitura e encenação de crônicas 1.3 Leitura e interpretação de crônicas
2	Despertar o gosto pela escrita do gênero	2.1 Estudo do gênero 2.2 Escrita e reescrita de crônicas (estudo da língua)
3	Produção do livro de crônicas	3.1 Seleção de textos para elaboração de um livro 3.2 Projeto editorial
4	Noite de autógrafos	4.1 Programa de lançamento do livro de crônicas

Fonte: elaborado pelas autoras.

Considerando os quatro módulos e as oito etapas, é importante pontuar os objetivos que direcionaram este trabalho com o gênero crônica, sendo eles:

- despertar o gosto pela leitura e escrita por meio do estudo do gênero;
- explorar a interpretação de textos por meio da leitura de crônicas;
- desenvolver o hábito de leitura e escrita por meio das produções textuais;
- conhecer o trabalho de cronistas brasileiros que se destacaram ao longo da história literária;
- despertar a atenção do aluno para assuntos do cotidiano, levando-o a refletir sobre diversos aspectos da vida, desenvolvendo uma postura crítica;
- desenvolver o domínio da língua portuguesa por meio da escrita e reescrita de crônicas;
- estimular o trabalho em grupo por meio da produção e edição do livro de crônicas;
- valorizar as produções de textos dos alunos, a fim de dar significado à prática da escrita, por meio do lançamento do livro de crônicas.



# Módulos didáticos

## Módulo I – Despertar o gosto pela leitura do gênero

O primeiro módulo terá como foco principal apresentar o gênero aos alunos, despertando, dessa forma, o gosto pela crônica, a fim de ampliar seu interesse pela leitura. Para isso é interessante iniciar pela discussão oral, com intenção de verificar o que os alunos conhecem sobre o gênero, podendo ser usadas perguntas como:

- Você sabe o que é uma crônica?
- Você já leu alguma crônica?
- Você tem algum livro de crônicas?
- Conhece algum cronista famoso? Qual?
- Onde as crônicas são veiculadas?

Discutidas essas questões, o professor deve ler crônicas selecionadas previamente que sejam de temas do universo adolescente, a fim de realmente envolver o aluno.

## Despertar o gosto pelo gênero

A sugestão é que durante duas ou três semanas o professor separe parte da aula para a leitura de crônicas, sem qualquer explicação sobre suas características, com objetivo de que o aluno perceba o quão envolvente o gênero pode ser, distanciando-o, nesse primeiro módulo, das questões técnicas, tornando esse momento de leitura leve e acolhedor.

**Sugerimos que sejam registradas as atividades de cada módulo, por meio de fotos, com a intenção de usá-las na elaboração de um vídeo ao final do projeto.**

Queremos sugerir algumas crônicas para as primeiras aulas:

- Aprenda a chamar a polícia — Luis Fernando Veríssimo;
- Cantigas de arrepiar — Walcyr Carrasco;
- Lixo — Luis Fernando Veríssimo;
- Delírios de honestidade — Walcyr Carrasco;
- Brincadeira — Luis Fernando Veríssimo.

Para melhor ilustrar a leveza, reflexão e criticidade desse gênero, segue a crônica “Aprenda a chamar a polícia”, de Luis Fernando Veríssimo (2019).

### **APRENDA A CHAMAR A POLÍCIA**

*Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos*

*que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro.*

*Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e tranças internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente. Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço. Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa. Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.*

*Um minuto depois liguei de novo e disse com a voz calma:*

*— Oi, eu liguei há pouco porque tinha alguém no meu quintal. Não precisa mais ter pressa. Eu já matei o ladrão com um tiro da escopeta calibre 12, que tenho guardada em casa para estas situações. O tiro fez um estrago danado no cara!*

*Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo. Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do comandante da Polícia. No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:*

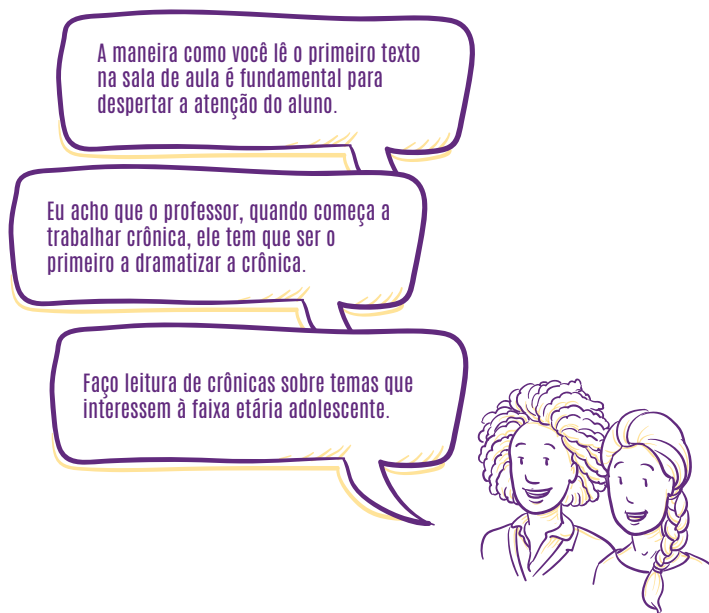
*— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.*

*Eu respondi:*

*— Pensei que tivesse dito que não havia nenhuma viatura disponível.*

Algumas crônicas podem ser lidas pelo(a) professor(a), outras podem ser em vídeos ilustrados (facilmente encontrados na internet) e algumas podem ser entregues previamente para alguns alunos lerem em forma de diálogo ou monólogo. Observar a fluência, o ritmo e o respeito à pontuação e dinamicidade dos textos lidos em sala de aula.

Figura 2 – Opiniões de professores sobre a utilização de crônicas na sala de aula.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Também vale ressaltar a relevância de abrir espaço para os alunos dialogarem sobre os temas das crônicas lidas em sala de aula a fim de compartilhar experiências e se envolverem cada vez mais com as aulas.

### **Outras sugestões de leitura:**

- **O golpe do aniversariante e outras crônicas – Walcyr Carrasco;**
- **Para gostar de ler – Crônicas – Editora Ática;**
- **As cem melhores crônicas brasileiras – Joaquim Ferreira dos Santos (Org.).**

## **Pesquisa, leitura e encenação de crônicas**

Após as primeiras semanas de leitura de crônicas coletivamente, é hora de pedir para os alunos pesquisarem, lerem e levarem cópia para a sala de aula de pelo menos uma crônica que tenham apreciado muito. Nesse momento é importante sugerir autores renomados e de grande prestígio para direcionar a pesquisa.

No dia marcado para os alunos levarem as crônicas pesquisadas, sugere-se que eles se organizem em grupos, trocando as crônicas entre si para que no fim da aula todos tenham lido as crônicas de todos os componentes, estando aptos para escolherem uma delas para ser dramatizada, sendo instruídos a elaborar um roteiro e transformarem a crônica em encenação.

O professor pode marcar um dia para tirar as dúvidas e fazer uma avaliação prévia do roteiro e pode disponibilizar um tempo em aula para ensaio da encenação da crônica, bem como vale o incentivo à criação de cenários móveis e criativos, havendo posterior apresentação na data marcada. Essa etapa deve seguir por três ou quatro semanas.

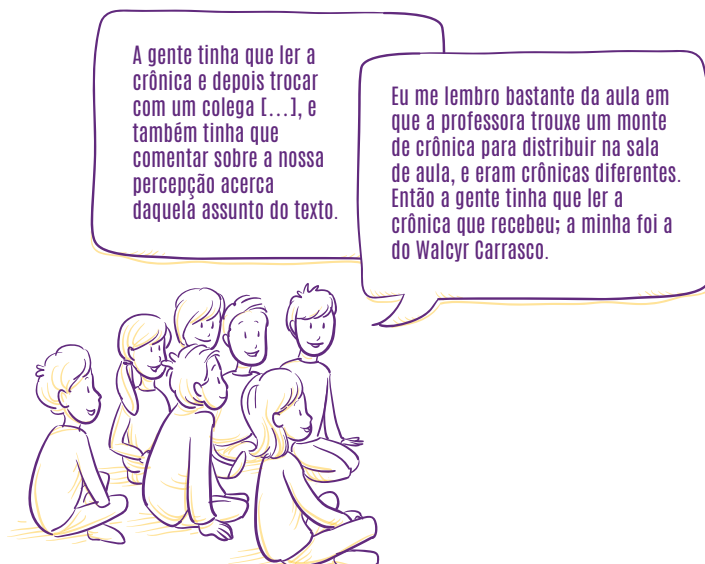
## **Leitura e interpretação de crônicas**

Ainda no processo de despertar o gosto pela leitura do gênero, o professor poderá levar para a sala de aula diversas cópias de crônicas que sejam interessantes e que despertem nos alunos o gosto

pelo momento de leitura. É interessante que essas crônicas sejam ilustradas e coloridas; além disso, esse material pode ser plastificado a fim de que tenha boa durabilidade. Atrás de cada texto deve ser colado um roteiro com algumas perguntas sobre a crônica para direcionar a leitura. Algumas sugestões de perguntas são:

- Qual é o nome da crônica e do cronista?
- Onde foi veiculada e qual a data?
- O que o título sugere?
- Qual é o assunto da crônica lida?
- Qual foi o objetivo do cronista?
- Como se caracteriza a linguagem usada na crônica?
- Qual é sua opinião sobre a crônica? Já passou por experiência semelhante? Justifique.

Figura 3 – Alunos falam sobre o uso de crônicas durante as aulas.



Nas aulas seguintes, uma aula por semana, por três ou quatro semanas, é interessante que os alunos sejam estimulados a ler e responder o roteiro de leitura, antes de você dar início ao próximo módulo.

## **Módulo II – Despertar o gosto pela escrita do gênero**

No segundo módulo, passaremos para a produção de crônicas pelos alunos, porém, antes dessa etapa, é importante que o professor inicie a abordagem teórica sobre crônicas. Para isso, acreditamos que é mais significativo não apresentar respostas prontas, mas dar oportunidade para o aluno explicitar o que aprendeu sobre as definições teóricas da crônica e suas características (linguagem, tema, personagens, narrador, desfecho).

Desse modo, o aluno fará as considerações a partir da prática vivenciada, e não da teoria apresentada pelo professor, o que pode trazer grandes resultados para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Consideramos apresentar uma abordagem proposta por Santos (2008, p. 73–74); nela encontram-se sete atitudes recomendadas nos ambientes de aula:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar, o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.

5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos, e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não-verbal.

6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.

7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

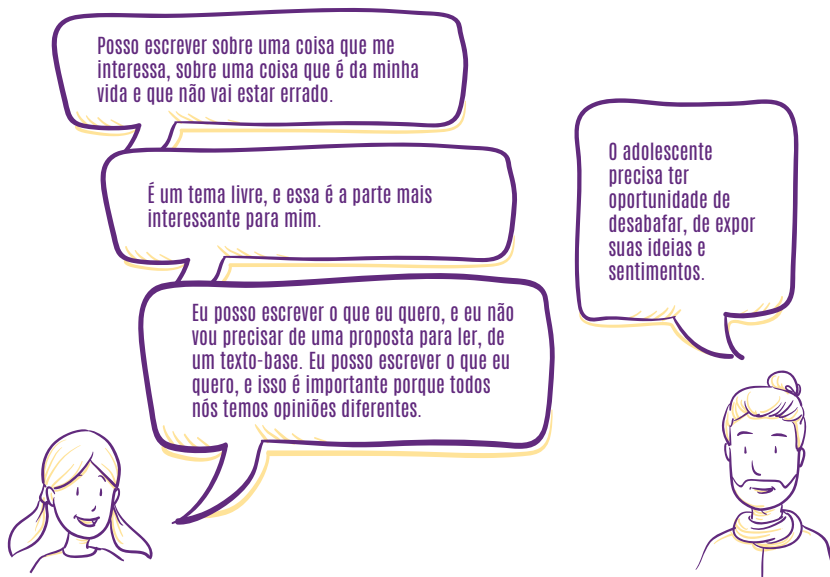
## **Estudo do gênero**

Sugerimos que nesta etapa o professor peça para os alunos listarem as características presentes na crônica, o que aprenderam sobre crônica e como descreveriam a crônica a partir de suas próprias percepções. Levantar, com os alunos, as principais características do gênero, objetivos do cronista, temas possíveis, estrutura textual, tipo de narrador, personagens, entre outras características. O professor deve ser ouvinte e direcionador, permitindo que os alunos construam o significado do gênero estudado. Por esse motivo a teoria não deve ter sido a base das aulas que antecederam o módulo II.

Neste momento do trabalho, possivelmente os alunos já estarão bem familiarizados com o gênero crônica, o que tornará o processo teórico do estudo do gênero bem mais significativo. Por essa razão, o professor deve permitir que os alunos sejam os protagonistas, enquanto ele direcionará as discussões e as anotações.

## Escrita e reescrita de crônicas (estudo da língua)

Figura 4 – Vantagens da experiência com crônicas no ensino e aprendizado.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Esta é uma etapa bastante significativa, como podemos perceber pelas falas retratadas anteriormente. Aqui os alunos devem iniciar a produção de crônicas, sendo importante o processo de fazê-los buscar o assunto para sua crônica na própria vivência, nas dores, nas angústias, nas alegrias, nas adversidades, enfim, na arte de viver. Para alguns alunos, essa não é uma tarefa fácil, principalmente por estarem acostumados com modelos de produções textuais regados por textos-base e temas previamente apresentados. Por isso sugerimos duas ideias:

1. Use algum texto para inspiração das primeiras crônicas a serem produzidas ou ainda notícias recentes, fotos, reportagens, circunstâncias vividas na atualidade; isso poderá

ajudar o aluno a falar sobre seus sentimentos e percepções perante fatos reais. Para exemplificar, seguem duas crônicas escritas por alunas sobre o tema “Diferenças e diversidades” e “As demandas da vida moderna” (e que também podem ser lidas para inspirar outras produções).

### **TIPOS DE TIO**

*Fernanda Imamura*

*Os tios são uma parte fundamental em nossas famílias. Irmãos de nossos pais ou de nossas mães, ou, às vezes, por consideração. Mas o que é certo, é que em todas as famílias tem os típicos tipos de tios.*

*Toda família tem aqueles tios do tipo fofoqueiro, que gosta de espalhar uma notícia sua para todo mundo. Tenho um tio que é assim. Minha prima estava namorando e ninguém sabia. O meu tio foi até o Orkut dela e descobriu. No dia seguinte, metade da família já sabia, pois ele havia ligado para todos para contar a novidade. Minha prima quis matá-lo.*

*E aquelas tias, que toda vez que te veem apertam suas bochechas até ficarem vermelhas e fazem o mesmo comentário de sempre:*

*— Nossa, queridinho, como você cresceu.*

*Tem também aqueles tipos de tios meio inconvenientes, que se convidam para ir à sua casa, ou ainda aqueles que resolvem te visitar sem avisar.*

*Na maioria das famílias tem aqueles tios que gostam de comer. Nas reuniões familiares, sempre querem sair ganhando levando o resto dos pratos para casa. Na minha família tenho um tio assim. Sempre que a família se reú-*

*ne, ele é sempre o último a ir embora e sempre levando o resto do peru do natal, do bacalhau da páscoa, ou o que seja, nunca sai de mãos abanando.*

*Sem contar os tios que vemos uma vez por ano, ou em alguma data especial, que nem sabemos o nome direito.*

*E aquela tia que em toda comemoração leva o famoso pavê. Mas o único detalhe é que o pavê sai sempre errado. Ou fica encharcado, ou muito seco, ou o creme não dá certo, mas ela não desiste do dito cujo! E toda vez que vamos comer o pavê um tio fala:*

*— É pavê, ou pá come?*

*Acho que esse se encaixaria no perfil do tio piadista, aquele que conta as mesmas piadas sempre, normalmente sem graça.*

*Tem ainda aqueles tios de consideração. Que não são de sangue, mas que temos um carinho especial por eles que acabamos apelidando-os de tios.*

*Apesar de todos os defeitos, porque ninguém é perfeito, nós não conseguimos viver sem nossos tios, e são eles que alegram as reuniões de família e nossas vidas. E todos os tipos de tios são essenciais em todos os tipos de família.*

***(Texto produzido para o projeto de Crônicas 2010)***

## ***O CASAMENTO***

*Mariana Montenegro*

*— Você não sabe o que aconteceu! O João me pediu em casamento!*

*— Que ótimo, amiga! Já estão organizando os preparativos do casamento? Como a festa, convites e o vestido?*

— Claro que não! Apenas trocamos o status do Facebook e já conseguimos 200 likes.

— Hum.... entendi. Já tem data marcada? Preciso alugar um vestido. Aliás, depois me diz as cores que irão combinar com o casamento.

— Já faço o convite. Só um minuto, iremos nos encontrar agora.

Gabriela Ferraz criou o evento “Casamento” no dia 20 de maio. 37 pessoas confirmaram presença.

—Amiga, voltei!

— Já? Não ia se encontrar com ele?

— E fui, mas foi rápido. A chamada de vídeo durou apenas 12 minutos.

— Entendi... E sobre o vestido das madrinhas? Já escolheu o modelo ou a cor? Quero estar linda na festa. Estava até pesquisando alguns sapatos para usar no dia.

—Vestido das madrinhas? Festa? Em que mundo você vive? A live vai durar no máximo uma hora. Seremos apenas eu e o João aqui em casa gravando. Até pensamos em contratar um fotógrafo, mas é difícil encontrar um hoje em dia.

— Deixa eu ver se entendi: você vai se casar, não haverá festas ou convites e será transmitido tudo em uma live?

—Sim! E nosso primeiro encontro será no dia 19, um dia antes do casamento. Estou tão ansiosa...

—Primeiro encontro!?! Vocês não se conhecem?

— Não, apenas trocamos mensagens no Tinder e achei que já era suficiente. Minha avó até pensou em fazer um almoço para conhecê-lo, mas onde já se viu?

— Esse é o casamento mais louco do mundo!

— E tem outro jeito de casar? Já é 2018! Quem conversa pessoalmente com as pessoas?

***(Texto produzido para o projeto de Crônicas 2018)***

2. Peça para os alunos olharem ao redor e perceberem que tudo à nossa volta pode se transformar em uma crônica, exercitando a habilidade de falarem sobre seus sentimentos perante os acontecimentos da vida. Para exemplificar a busca pelo circunstancial que um cronista deve realizar, é interessante ler para os alunos a crônica “A última crônica”, de Fernando Sabino (1965, p. 174).

### ***A ÚLTIMA CRÔNICA***

*Fernando Sabino*

*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 lembran-*

*ça: “assim eu quereria o meu último poema”. Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.*

*Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se 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, inclinandose 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 coi-*

*sa. 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. Enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a menina repousa o queixo no mármore e sopra com força, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbúcio, 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 quereria minha última crônica: que fosse pura como esse sorriso.*

Portanto, sugerimos procurar diversificar a maneira como se pede a produção dos textos para os alunos para que a atividade não caia na rotina: ler uma crônica que motiva intertextualidade, dar temas livres, dar mais de uma possibilidade de tema por vez, trazer notícias para serem usadas como texto motivador.

As aulas de produção podem ser alternadas entre uma semana de produção e uma semana de leitura/análise dos textos. Na aula de análise, é interessante usar métodos diferenciados

como: troca de produções entre os próprios alunos para leitura e/ou análise; leitura voluntária dos textos produzidos por eles em voz alta; análise pelo professor após leitura em voz alta ou silenciosa dos textos dos alunos; correção teórica ou oral por parte do professor; correção coletiva.

É muito importante, nesse processo, o professor acompanhar as produções, independentemente da forma escolhida para *feedback* na semana para que os alunos identifiquem a qualidade do texto realizado. Assim deve haver destaque primeiramente, e sempre, para o conteúdo das crônicas escritas pelos alunos. O objetivo principal é valorizar os sentimentos, dores, sensibilidades e ponto de vista demonstrado por meio da crônica.

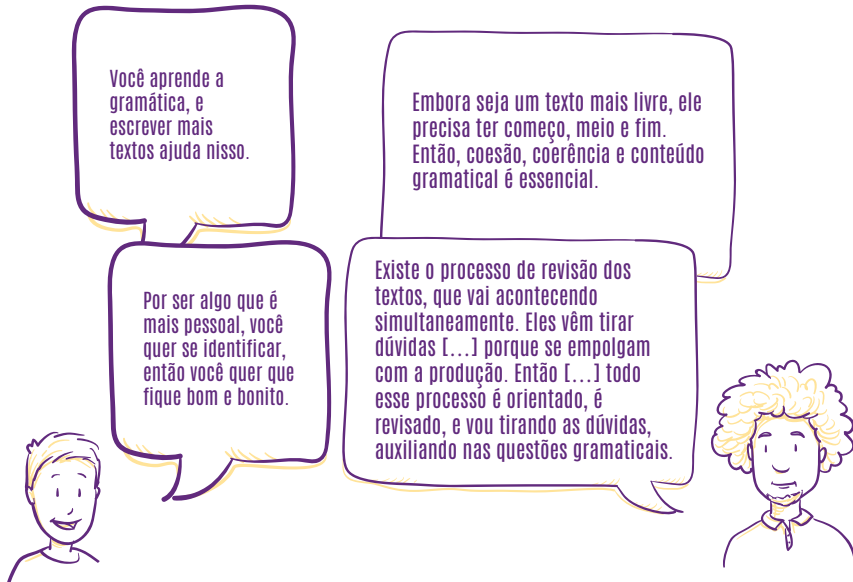
Então, após essa primeira análise das considerações voltadas para o conteúdo compreendido pelo interlocutor, é imprescindível atenção às regras gramaticais (uso da língua) nos textos produzidos pelos alunos, despertando a atenção para conteúdos como: pontuação, acentuação, concordância, regência, pois longe de ser um gênero sem regras, a crônica permite o desenvolvimento das habilidades de escrita dentro de um texto com alteridade, conforme defende Geraldi (1993).

### **Sugestões de atividades gramaticais durante as produções de texto:**

- propor pesquisas em sala ou em casa a partir de dúvidas gramaticais dos alunos apontadas em sala, criando espaços para compartilhar o que pesquisaram;
- trazer para a discussão em sala de aula as maiores dúvidas gramaticais percebidas pelo professor ao acompanhar/corriger as atividades;
- reescrita de textos a partir de bilhetes orientadores e/ou anotações de *feedback*.

É fundamental nesse processo um olhar atento por parte do próprio aluno e dos colegas, sob orientação do professor, a fim de que compreendam o sentido daquilo que transmitem, considerando as construções gramaticais empregadas. Assim sendo, reforçamos a prática da troca de textos entre os colegas para análises parciais em pares ou grupos, com o objetivo de observar a intenção comunicativa versus o entendimento real, considerando as questões gramaticais. Além disso, o professor deve estar atento ao processo de construção do texto, a fim de auxiliar o aluno quanto ao desenvolvimento dessas habilidades.

Figura 5 – Bons exemplos do uso de crônicas na educação.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Com o intuito de ajudar na percepção das intenções comunicativas e efeitos que a pontuação adequada, o vocabulário escolhido e os recursos da língua empregados produzem, destaque à importância

da reescrita como parte fundamental desse processo. Fuzer (2016, p. 33), ao falar sobre a reescrita no processo de produção de texto, diz que:

(Re)escrita do texto: envolve registro organizado das ideias e informações escolhidas pelo produtor (escrita) e uma série de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi escrito, recebimento de *feedbacks* do professor e/ou colegas e reescrita do texto.

Ao final de uma sequência de produções textuais, podendo o professor definir a quantidade de crônicas a serem produzidas ao longo do módulo II, sugerimos que o aluno escolha, entre as redações feitas, o texto que mais gostou (possivelmente a crônica que será publicada no livro) para entrega/avaliação do professor. Este deverá corrigir a produção, dando-lhe um feedback, a fim de que esse aluno reescreva seu texto e reflita sobre sua produção, incluindo os aspectos do uso da língua, e melhore os pontos ali indicados.

Fuzer (2016, p. 37) apresenta uma sequência de procedimentos para a realização da reescrita em aula:

**O objetivo principal é valorizar os sentimentos, dores, sensibilidades e ponto de vista demonstrado por meio da crônica.**

1. professor devolve aos alunos o texto produzido para que leiam com atenção;
2. professor entrega o *feedback* (bilhete orientador ou anotações do *feedback*) organizado com base em critérios de avaliação preestabelecidos conforme o gênero;
3. alunos reescrevem o texto com base nas orientações recebidas, tendo dicionários e gramáticas à disposição na sala para consultar sempre que necessitar;
4. professor fornece orientações orais para completar o *feedback* escrito;
5. alunos devolvem todo o material para o professor fornecer novo *feedback*.

#### Para entender melhor o *feedback* (FUZER, 2016):

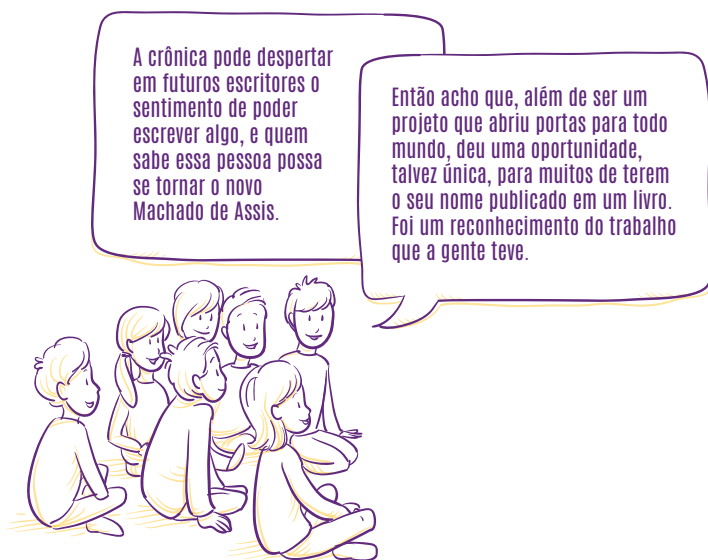
- **Bilhete orientador:** comentários escritos ao final do texto do aluno, com elogios e instruções ao que deve ser feito, com sugestões de como fazer as melhorias no texto;
- **Anotações do *feedback* por meio de correção classificatória:** apontar os problemas diagnosticados por meio de códigos preestabelecidos, escritos à margem do texto.

É essencial que sejam feitas quantas reescritas forem possíveis e necessárias a fim de melhorar o texto pelo aproveitamento do *feedback*, mais do que “corrigir erros”. Este módulo deve ter duração de seis a oito semanas. Vale ressaltar que esse processo de reescrita é significativo para produção/avaliação de qualquer gênero textual.

## Módulo III – Produção do livro de crônicas

Sugerimos a produção e edição de um livro de crônicas, embora, dependendo da intencionalidade e interesse do professor/colégio, a sequência didática possa encerrar no módulo II. Havendo escolha de continuidade das atividades do trabalho com o gênero crônica, após escrita e reescrita da crônica escolhida (texto preferido por cada aluno), passaremos à elaboração/edição do livro.

Figura 6 – Comentários de alunos sobre o projeto.



Fonte: elaborado pelas autoras.

### Seleção de textos para elaboração de um livro

Devolver as crônicas reescritas e já corrigidas em sua última versão aos alunos a fim de que façam uma última análise em seus textos; é o primeiro passo deste módulo. Em seguida, os alunos devem digitar cada um o seu texto e podem criar um banco de dados com as crônicas de todos os alunos. O ideal é

que façam uso de uma plataforma digital, *e-mail* ou *drive*, por exemplo, para o projeto, em que os alunos tenham acesso e consigam facilmente utilizar.

## Projeto editorial

Após todas as crônicas digitadas estarem disponibilizadas na plataforma digital, os alunos devem ser organizados em grupos: ilustração, formatação e revisão. Cada grupo dividirá igualmente a quantidade de crônicas para que todas elas sejam ilustradas, formatadas e revisadas pelos próprios colegas. A função de cada grupo nessa etapa da editoração consiste em:

- **Ilustração:** ler as crônicas e escolher uma imagem que se identifique com o tema de cada uma delas (cuidar com direitos autorais, fazendo uso de imagens livres e cuidar para não repetir imagens);
- **Formatação:** escolher, em grupo, uma estrutura visual para as páginas do livro e formatá-las, padronizando-as quanto à posição da imagem, tamanho da fonte, local para o nome do autor e título;
- **Revisão:** dentro da competência dos alunos, eles deverão fazer uma correção das crônicas, cabendo ao professor a última correção minuciosa de cada texto que compõe o livro.

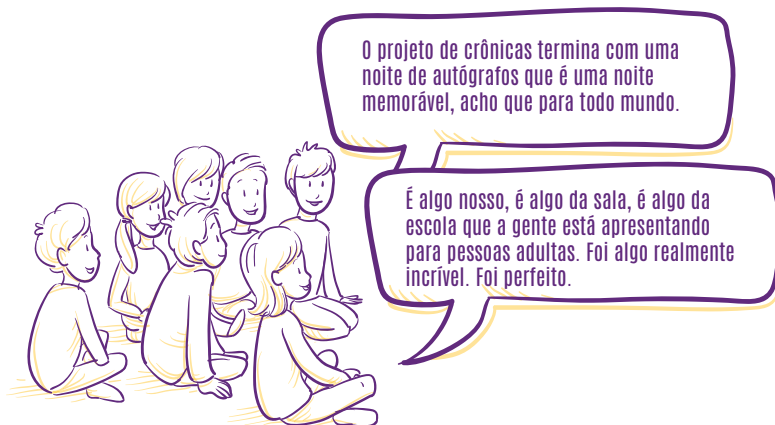
Dependendo da dinâmica da escola, é interessante estabelecer parceria com o pessoal da informática, sendo importante para qualquer auxílio em questões técnicas, inclusive para desenvolver a arte da capa do livro, cujas sugestões de *layout* podem ser dadas pelos próprios alunos. A proposta é que haja a produção de um livro especial. Cabe à unidade escolar, a partir desse momento, decidir como será a publicação desse livro. Sugerimos a impressão em gráfica. Assim,

cada aluno poderá custear seu livro ou pode haver patrocínio. Se for possível essa produção, é necessário fazer orçamentos e enviar os arquivos feitos previamente para confecção do livro. Porém, se a confecção em gráfica for difícil, a edição em formato digital (*e-book*, PDF) ou mesmo em cópias feitas pela própria escola são outras opções interessantes e enriquecedoras para esta etapa.

## Módulo IV – Noite de autógrafos

Para Selbach (2014, p. 143), “é sempre importante, quando possível, tirar o aluno da condição de espectador e colocá-lo como protagonista”. A noite de autógrafos trata-se do *gran finale* do projeto de crônicas; é uma programação que pode ser feita em algum ambiente do colégio, como biblioteca, pátio ou teatro, para a qual a família e demais amigos são convidados para prestigiar os alunos-escritores, em uma noite especial, e os alunos, sob orientação dos professores, são responsáveis pela programação. Eles cantam, apresentam, declamam, dramatizam, tocam, recebem premiações por suas crônicas e são homenageados como escritores, recebendo o livro que produziram, sendo, sem dúvida, um momento de protagonismo.

Figura 7 – Alunos falam sobre a noite de autógrafos.



Fonte: elaborado pelas autoras.

## Programa de lançamento do livro de crônicas

A criação e a produção da noite de autógrafos devem ser feitas entre professores e alunos, permitindo que todos se envolvam na elaboração do programa. O evento pode ser realizado no período escolar ou, de preferência, havendo condições, pode ser organizada fora do período letivo. Assim, um evento noturno, com traje mais elegante e convidados previamente avisados, familiares e amigos, a depender do espaço disponível para o evento, compõem a noite tão esperada pelos alunos/escritores.

A fim de auxiliar a organização, seguem algumas sugestões para o programa, já na ordem de apresentação da noite festiva, podendo variar de acordo com as ideias e gostos dos organizadores:

- apresentação musical instrumental pelos alunos, durante a chegada dos convidados;
- vídeo com fotos dos alunos durante o desenvolvimento de cada módulo do projeto;
- falas dos apresentadores, ao longo da programação, a fim de esclarecer o significado do projeto e a importância do gênero crônica;
- encenações de crônicas de autores renomados para exemplificar o gênero;
- Oscar da melhor crônica de cada turma, com premiação;
- música tocada e cantada para enriquecer o programa;
- entrega dos livros para cada aluno — homenagem aos escritores;
- presentear cada aluno com uma caneta especial para o momento da troca de autógrafos.



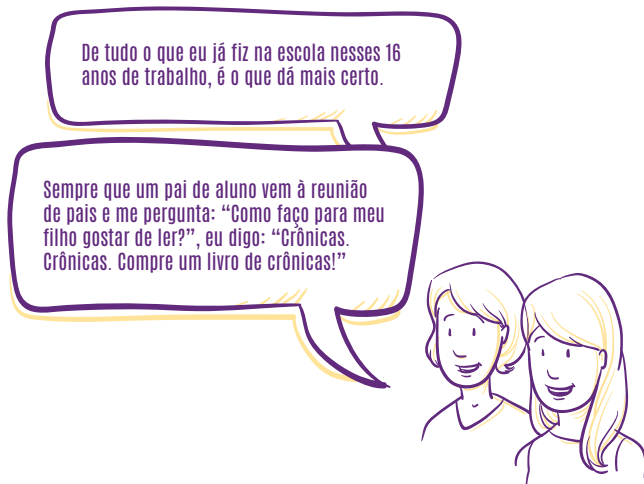
## Considerações finais

É importante ressaltar que a realização do projeto de crônicas depende de vários fatores: o primeiro deles é o interesse e a seriedade com que o professor lida com o projeto. Outra consideração relevante é que cada unidade escolar, cada professor e cada turma têm suas peculiaridades, o que deve ser observado e devidamente respeitado, cabendo ao professor ter autonomia para adaptar-se de acordo com sua realidade, estando aberto a mudanças e empenhando-se para que os alunos sejam alcançados.

Desse modo, a quantidade de aulas para a realização de cada módulo e etapas, a abordagem do projeto aos alunos, as estratégias de leitura e produção, a conclusão do projeto, tudo isso cabe ao professor adaptar ao seu contexto para que cada aluno possa crescer e se desenvolver ao participar com satisfação das etapas do trabalho e ter, ao final, não só orgulho da “história que escreveu” no livro, mas ao longo de sua vida, e que o professor possa se orgulhar vendo o quan-

to vale a pena se dedicar com o envolvimento e desenvolvimento de boas práticas e o quanto isso fará diferença para sua vida e para a vida de seus alunos.

Figura 8 – Professores comentam o projeto.



Fonte: elaborado pelas autoras.



# Renascimento

Hoje encontrei a primeira crônica do Paulo. Já reli e vou tornar a guardá-la na gaveta das doces lembranças da minha vida. “Professora, se a senhora quiser, posso ler minha crônica hoje!” — foram as palavras que deram início ao seu renascimento.

Estranhei a postura do Paulo desde o primeiro dia em que o vi em minha classe de primeiro ano do ensino médio. Sei que não devemos ter preferência por aluno algum, mas como seres humanos, algumas vezes, somos levados a nos afeiçoar por alunos obedientes, dedicados, inteligentes, o que não era, pelo menos a princípio, o perfil do Paulo e, em alguns casos, o aluno também não se aproxima de imediato de seu professor, o que aumentou, no nosso caso, a distância. Não o tratei mal, não o desprezei, apenas escolhi observar sua postura.

Talvez a melhor palavra que encontro para descrevê-lo é rebelde. Se eu disser que Paulo era do tipo grosseiro, desrespeitoso, mau caráter, eu estaria mentindo. Na verdade, fui percebendo que a rebeldia de Paulo prejudicava a ele mesmo, afinal mal se dirigia a mim. Entregava poucas tarefas, realizava poucas lições em classe,

as notas sempre comprometidas; o que produzia, quando produzia, não era das melhores qualidades e as regras escolares eram dificilmente cumpridas por Paulo. Embora eu não o reparasse profundamente, percebia seus olhos tristes, cuja franja geralmente escondia o olhar. Assim os dias foram passando.

A reputação de Paulo não era das melhores. Alguns professores haviam lecionado anteriormente no colégio no qual Paulo estudava e, segundo eles, as experiências haviam sido difíceis, o que além do perfil desafiador, havia feito com que Paulo estivesse três anos atrasado nos estudos. Assim, apesar de não apoiar a atitude de Paulo, insistiam que ele havia melhorado, o que era bom.

Dificilmente realizava as atividades pedidas; não tinha acordo, simplesmente se negava a fazer se não estivesse com vontade. Não falava com quase ninguém. Vivia bastante recluso.

O primeiro ano foi desafiador. Minha proximidade com Paulo não andou nem um passo. Eu não me aproximei dele, e ele não se aproximou de mim, embora eu continuasse observando-o. Não tenho orgulho algum em dizer isso, mas não quero omitir a realidade para que entendam a continuação dessa história.

Com certa dificuldade, Paulo passou para o próximo ano escolar e, agora, ali estava ele sentado na sala de aula do segundo ano do ensino médio, na aula de redação, ano que muita coisa mudou.

Iniciamos as aulas de revisão da matéria do primeiro ano, e um dos hábitos que sempre tive foi pedir para os alunos lerem suas redações, claro, tentando criar um ambiente propício para que se sentissem à vontade. Olhei ao redor e falei, meio sem pensar:

— Paulo, você pode ler sua redação hoje?

— De jeito nenhum! — ele respondeu com certa arrogância e desdém que me deixou incomodada, mas como professora experiente, não poderia deixar apenas um não predominar ali.

— Paulo, mas você disse que fez o texto hoje! Imagino que possa estar bom — disse eu, com certa dúvida!

— Já disse que não vou ler!

— Tudo bem! Hoje o dispenso, mas com a condição de que você leia em alguma outra aula neste ano — falei bem consciente dessa vez, convicta de que um ano era bastante tempo para levar outro não de Paulo, considerando seu perfil.

Paulo não concordou nem discordou, imagino que o que ele realmente queria era se livrar daquele momento, uma vez que escrever não era definitivamente seu forte. Passaram-se mais algumas aulas de leitura e, claro, Paulo não se manifestou, e eu, temendo me arriscar novamente, não insisti.

Após terminar esse período de revisão, iniciei o conteúdo do segundo ano em redação: crônica. Como sempre faço nesse projeto, não falei nada sobre o conteúdo da matéria, apenas entrei em sala de aula, perguntei se conheciam o gênero crônica e disse que a partir daquele dia eu traria textos especiais para leitura e reflexão.

Foram duas ou três semanas seguidas que ora eu mesma lia os textos ora pedia previamente para alguns alunos se preparem para a leitura da crônica da semana. Conversávamos sobre os temas lidos, escutava suas opiniões. Passamos pela etapa dos trabalhos em grupo para dramatização, das leituras e preenchimento de roteiros técnicos e de opinião pessoal. Passamos para a fase de listar as características, pela percepção dos próprios alunos, que nessa altura já haviam compreendido e apreciavam o gênero crônica. Até que chegou a aula em que os alunos deve-

riam trazer a primeira crônica escrita por eles. Ao me aproximar da sala de aula, percebi que, esperando-me, estava o Paulo.

— Professora, se a senhora quiser, posso ler minha crônica hoje!

Se meus olhos encheram de água? Não só naquele dia, mas ainda hoje, enquanto escrevo esse relato. Eu não conseguia acreditar! Ele pediu para ler seu texto! Fiquei tão emocionada que não me importei com a dificuldade que Paulo tinha em escrever, se faltara concordância em diversas partes do texto, se a moral não estava tão compatível com o restante da crônica. Ele quis ler, isso bastava!

A partir daquela aula as coisas mudaram, pois daquele dia em diante era eu quem tinha que dizer em alguns momentos: “hoje vamos dar oportunidade para outros colegas que nunca leram, Paulo”, pois todas as aulas das semanas que se seguiram passei a ser recebida por Paulo na porta da sala, e a tarefa obrigatória da semana era ler as crônicas dele, o que muito me alegrava. Certa vez pude ouvir de Paulo as seguintes palavras:

— Professora, era isso que faltava para mim! Eu estou amando escrever crônicas!

Aos poucos, descobri algumas das dificuldades e motivos de sua rebeldia, afinal este era o tema predileto das crônicas do Paulo: falar sobre seus medos, suas angústias, desabafar sobre suas dores que incluíam separação dos pais, abandono do pai que, segundo ele, era a maior dor que sentia, além da maturidade que Paulo acreditava ter perante os colegas de classe, considerando a idade que já possuía, por isso a distância dos demais colegas.

Confidenciou que tinha vergonha de comportamentos anteriores com outros professores e acreditava já ter maturidade para escolher o que queria ou não fazer, por isso a rebeldia em vários momentos de sala de aula. Descobri tudo isso em suas crônicas e em

alguns momentos de conversa, quando, ao fim das aulas, Paulo me procurava para que eu desse minha opinião sobre seus textos.

Passei a ser sua leitora principal. Foram crônicas e mais crônicas, e outros gêneros vieram na sequência: poesias, letra de música. Cada semana Paulo me trazia um texto novo para ler, e além de eu dar opinião sobre questões técnicas, ele me dava abertura para conselhos e puxões de orelha, se necessário. Tornou-se mais sociável, mais disponível, mais aberto, queria mostrar seus textos para todos os outros professores, o que seguiu durante muito tempo. Em quase todas as aulas ele era um dos últimos a ir embora, sempre com um texto novo nas mãos.

Terminado o ensino médio, não sou mais professora do Paulo, não sei por onde ele anda, mas suas palavras jamais serão esquecidas:

— Professora, era isso que faltava na minha vida! Eu estou amando escrever crônicas!

Não sei exatamente quanto significado tive na vida de Paulo, mas uma coisa tenho certeza: a crônica o fez renascer!



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

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2004.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

BAUMAN, Z. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. **Caderno de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

CEREJA, W. R. Gramática: interação, texto e reflexão — uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC, 2002.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Orgs.). **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230–247, dez. 2014.

DIAFÉRIA, L. **Depoimento**: Escritor brasileiro/81. São Paulo: Secretaria Municipal da Cultura, 1981.

FERREIRO, E. **Ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FUZER, C. **Produção textual na escola**: subsídios para formação do professor. Santa Maria: UFSM, CAL, Departamento de Letras Vernáculas: @teliê de Textos, 2016.

GALEANO, E. A psicologia sócio-histórica no Brasil: uma visão prospectiva. *In*: FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papirus, 1994.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GREENE, M. Public education and the public space. **Educational Researcher**, v. 11, n. 6, p. 4–9, 1982.

HAGEMEYER, R. C. C. Currículo e mudança: práticas mediadoras como catálise, ultrapassagens e referências para a formação docente na contemporaneidade. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 232–251, jan./jun. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38–62, jan./mar. 2016.

LIMA, A. S.; CARDOSO, D. P. **Crônica**: um exercício de percepção e reflexão. 2007.

LORENZETTI NETO, H. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “dever ser” em sequências de atividades didáticas. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19–36.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985

MOISÉS, M. **A criação literária**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

MOISÉS, M. A crônica. *In*: **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 1982. p. 101–120.

NEVES, M. S. História da crônica. Crônica da história. *In*: REZENDE, B. (Org.). **Cronistas do Rio**. Rio de Janeiro: José Olímpo: CCBB, 1995. p. 17–31.

PINTO, Manuel da Costa. **Antologia comentada da poesia brasileira do século XXI**. São Paulo: Publifolha, 2006.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

SABINO, F. **A companheira de viagem**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SELBACH, S. et al. (Org.). **Língua portuguesa e didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.

SILVA, W. R. Articulações entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SIMÕES, A. F. A evolução da crônica com o gênero nacional. **Estação literária**, v. 4, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

STUBBS, M.; GAGNE, G. (Orgs.). **Língua materna**: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola, 2002.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101., set./dez. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUFANO, Douglas. (Org.) **De Camões a Pessoa**: antologia escolar da poesia portuguesa. São Paulo: Moderna, 1993.

VERISSIMO, L. F. **Aprenda a chamar a polícia**. Livro errante, 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3t4Gfdx>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

# Sobre as autoras

## **Patrícia Cristina Albieri de Almeida**

Possui graduação em pedagogia pela Universidade de Taubaté (1991), mestrado (1999) e doutorado (2005) em educação pela Universidade Estadual de Campinas. Fez pós-doutorado em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2007-2008), como bolsista Fapesp. Trabalha com formação inicial e continuada de professores desde 1994. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Atua na área de educação com ênfase em formação de professores e didática.

## **Renata Faria de Araujo**

Possui graduação em letras (2005) e especialização em língua portuguesa (2006) pela Universidade de Santo Amaro, mestrado em educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp) (2020). Trabalha na área de educação/língua portuguesa desde 2003, tendo experiência com educação infantil, fundamental I, II, ensino médio e graduação. Atualmente é professora de redação, gramática e literatura para o ensino médio no Unasp campus São Paulo.

**UNASPRESS**

[www.unaspress.com.br](http://www.unaspress.com.br)