
O LUGAR ONDE VIVO: CRÔNICAS DO COTIDIANO PERIFÉRICO

Camila Petrasso¹

Mestre em Língua Portuguesa – PUC-SP
Professora de Ensino Fundamental II e Médio – PMSP

RESUMO

A escrita é um potente instrumento de reflexão-ação sobre o mundo. Pensar na produção de texto na escola sob essa perspectiva, com base nos pressupostos da educação integral, da sala de aula como espaço de interação verbal e do ensino de escrita processual, é condição necessária no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. A partir disso, este artigo tem como objetivo realizar um relato crítico-reflexivo acerca dos textos produzidos no âmbito da “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, no ano de 2019, pelos estudantes das turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II da EMEF Pedro Américo. Os resultados mostraram que a escrita de crônicas, cujo tema era “O lugar onde vivo”, pôde proporcionar importantes reflexões sobre a realidade vivida.

Palavras-chave: Ensino de produção textual. Escrita reflexiva. Crônica.

Considerações iniciais

Como estudante, uma de minhas mais significativas experiências com a escrita ocorreu quando cursei a oitava série em uma Escola Municipal de São Paulo, tanto que, quase 24 anos depois, ainda tenho o caderno onde eram registradas as versões finais de meus textos. As marcas deixadas por essa experiência certamente me influenciaram, muitos anos depois, a optar pela pesquisa e pelo ensino da escrita.

Hoje, após alguns anos me dedicando à pesquisa e ao ensino de produção de texto, posso dizer que tenho condições de refletir um pouco sobre o trabalho realizado por aquela professora, a querida Zilda, o qual já contemplava, em certa medida, uma perspectiva do ensino da escrita numa vertente processual, por trabalhar as etapas rascunho, revisão e “passar a limpo”, como a professora as chamava.

Recentemente, revisitando esse antigo caderno, o que mais me chamou a atenção, entretanto, foram as temáticas trabalhadas pela professora Zilda, principalmente nas primeiras propostas de escrita, as quais recupero a seguir: “Quem sou eu?”; “Um amigo muito especial”; “Sou igual ou sou diferente? O que desejo para mim?”; “Uma experiência em minha vida”; “Minha adolescência” – cujo título de meu texto foi *Minha aborrescência...*

¹ Endereço eletrônico: camila.petrasso@sme.prefeitura.sp.gov.br

É certo que na maioria das vezes não havia um gênero textual definido; há algumas propostas de cartas e poemas, mas quase todos os registros eram “livres” e acabaram por tornar-se o que, hoje, relendo-os, considero como relatos reflexivos.

Neste artigo, não tenho nenhuma intenção de tecer juízo de valor sobre o embasamento teórico adotado pela professora Zilda na década de 1990 (século passado!), até mesmo porque a memória afetiva daquela experiência não me permitiria. Por outro lado, recuperar esse caderno e, juntamente com ele, os registros de uma época da minha vida, fez com que eu percebesse o quão relevante é esse aspecto reflexivo que a escrita pôde (e pode) proporcionar tanto à estudante-adolescente de 1997 como à professora-pesquisadora de 2021.

Assim, partindo desse resgate afetivo, considerando minha experiência em sala de aula e com base nos pressupostos teóricos que serão elencados a seguir, este artigo tem como objetivo realizar um relato crítico-reflexivo acerca dos resultados do desenvolvimento de uma sequência de atividades sobre o gênero crônica no âmbito da “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”², no ano de 2019, com turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental II da EMEF Pedro Américo. Desse modo, vale ressaltar que minha proposta não é descrever/avaliar as atividades propostas pelo material da Olimpíada, mas analisar trechos de produções dos estudantes que mostrem de forma mais contundente as possibilidades de reflexão proporcionadas pela escrita de crônicas cujo tema era “O lugar onde vivo”.

Considerando esse objetivo, faço uma breve revisão de alguns aspectos da fundamentação teórica que sustentam minha prática em sala de aula; recupero o contexto em que as atividades foram desenvolvidas; apresento a construção da proposta de produção de texto e, por fim, analiso alguns trechos das escritas dos estudantes.

Produção de textos na escola: prática interativa, reflexiva e processual

É fato que não há fórmula mágica que garanta o sucesso das aulas de produção de texto, nem “macetes” que façam com que estudantes se apaixonem pela difícil tarefa de escrever. Contudo, é possível refletir sobre caminhos mais produtivos para o ensino da escrita. Posto isso, considero relevante explicitar três pressupostos que têm ancorado minha prática no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de língua materna: educação integral, sala de aula como espaço de interação verbal e escrita processual.

² No site da Olimpíada, estão disponíveis mais informações sobre o projeto, incluindo o regulamento e os materiais de apoio. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 25 jun. 2021.

O Currículo da Cidade, documento oficial que apresenta orientações curriculares para as escolas da rede municipal de São Paulo e que está alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao tratar da concepção de infância e adolescência, considera que os estudantes “são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas”. Dessa forma, é preciso “acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação”. Para isso, é imprescindível “conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento”. Nesse sentido, há a preocupação em adotar “um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos”. (SÃO PAULO, 2019, p. 18)

Ora, se a escola tem como objetivo a educação integral com vistas à formação para a cidadania, ela precisa, necessariamente, considerar as “realidades sociais vividas” bem como a ampliação dos “modos de participação que permitam a ação do estudante no espaço social em que vive, de tal forma que possa modificá-lo, caso considere necessário para mudar a sua condição de vida, assim como de seu grupo social”. (SÃO PAULO, 2019, p. 81-82)

Essa perspectiva que considera as “realidades sociais vividas” é um ponto de partida fundamental quando se trata de qualquer processo de ensino e aprendizagem. Geraldi (2004, p. 20) também chama a atenção para essa concepção que privilegia os “saberes do vivido”. Nas palavras do autor, “trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que pode resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”.

Ainda de acordo com Geraldi (2004, p. 21), é preciso pensar o ensino como um projeto que tenha como base “as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida”. Nesse sentido, retomando o Currículo da Cidade,

a compreensão mais aprofundada do real vivido requer um distanciamento do estudante do seu cotidiano, de tal forma que, ao distanciar-se, pode torná-lo observável e tomá-lo como objeto de reflexão. Esse procedimento, por um lado, colabora para a constituição da identidade do estudante de uma maneira mais reflexiva, uma vez que ele pode enxergar-se como sujeito capaz de produzir conhecimento nesse processo. Por outro, tira da invisibilidade as culturas periféricas e os grupos sociais discriminados como o das pessoas com deficiência, o de produtores de literatura marginal-periférica, grupos de etnias diferentes da etnia da cultura dominante, entre outros. (SÃO PAULO, 2019, p. 81-82)

Em síntese, retomando Geraldi (1997, p. 21), é evidente a necessidade de abandonar uma perspectiva tradicional, na qual o ato de ensinar esteja voltado para transmissão de conhecimentos, o que implica a existência de uma dicotomia entre uma “fonte que sabe” – posição restrita ao professor – e um “receptáculo deste saber” – posição restrita ao aluno. O autor entende que é preciso conceber a sala de aula como um espaço de interação verbal, isto é, fazer com que esse seja um lugar “de diálogo entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes”, os “saberes do vivido”. Esses saberes, trazidos tanto por professores como por alunos, “se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados ‘conhecimentos’ que dialogam em sala de aula”. Ensinar, portanto, “é criar espaços para fazer valerem estes saberes silenciados para confrontá-los com os ‘conhecimentos’ sistemáticos, mas nem sempre capazes de explicar os fatos”. Essa perspectiva supõe uma constante troca de papel entre professores e alunos, no que diz respeito ao direito à palavra dentro da sala de aula, e a renúncia de hábitos e valores, tanto de uns como de outros.

No processo de ensino de produção textual, esse tipo de abordagem, que pressupõe a valorização do repertório do estudante, é prática fundamental. No entanto, muitas vezes, as atividades de produção de texto se mostram completamente distantes da realidade do vivido, e esse é um dos fatores que provoca a ojeriza de nossos estudantes diante de uma folha em branco nas atividades escrita. O escrever para/na escola, geralmente, não representa para o estudante uma oportunidade de dizer aquilo que realmente tem a ver com ele. Em outras palavras, “o aluno não gosta de escrever, porque não sente necessidade de escrever e/ou não vê a escrita como um direito à fala, à sua fala”. (PASSARELLI; PETRASSO, 2012, p.143)

Com base nisso, é importante esclarecer que

o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer. (GERALDI, 2004, p. 20-21)

Essa perspectiva apontada por Geraldi tem tudo a ver com os pressupostos da escrita processual defendidos por Passareli (2012a). Essa abordagem prioriza o ensino da escrita considerando as etapas que compõem esse processo e também o modo como o aluno escreve e o que interessa a ele escrever. Para a autora,

deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação. Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos. (PASSARELLI, 2012a, p. 153)

Sem dúvida, há mais de uma maneira de trabalhar a escrita sob a ótica processual. No entanto, recupero aqui, resumidamente, as etapas apresentadas por Passarelli (2012a), uma vez que são elas que tenho considerado em minhas práticas em sala de aula.

- Planejamento

Passarelli (2012a) esclarece que algumas ações, como seleção de informações e organização de ideias, precedem o ato de escrever. A seleção de informações se dá quando, a partir do tema proposto, o redator procura informações adequadas, considerando as características de seu provável leitor. Nesse momento, são levantados os fatos, as ideias e as observações que subsidiarão a escrita do texto. A fonte desse material varia conforme o tipo de tema a ser desenvolvido. Temas que dizem respeito a questões pessoais, obviamente, terão como fonte o próprio indivíduo, já temas voltados a outros aspectos terão como fonte textos diversos que versem sobre o assunto escolhido. Ressalte-se a importância dessa seleção, que deve ser bastante cuidadosa, já que a feitura do texto será amparada pelo material selecionado. Após a coleta, é realizado um trabalho de organização: determinadas informações são descartadas, outras acrescentadas.

- Tradução de ideias em palavras

É nesta fase que será escrita a primeira versão do texto; as ideias serão colocadas no papel considerando a organização em parágrafos. A configuração dos parágrafos estará sujeita ao gênero textual que se pretende escrever. No que tange à conexão entre as partes do texto, é necessário atenção especial para que as ideias listadas na fase de planejamento não fiquem completamente soltas ou mal encadeadas ao serem transpostas para a primeira versão. Assim, concluída esta segunda etapa, surgirá um texto provisório que será submetido a uma revisão.

- Revisão e reescrita

Da mesma maneira que a escrita de um texto não é um evento pontual, a correção não é uma ação que ocorre apenas após a conclusão da produção do texto. Passarelli (2012a) esclarece que a revisão é uma etapa indispensável na escrita de um texto, é nessa etapa de revisão que, de redator, o indivíduo passa a ser leitor de si mesmo, tornando-se redator outra vez, com a intenção de rever aspectos que garantam a legibilidade de seu texto. Portanto, durante a revisão, visando à reescrita do texto, o escritor: modifica trechos de seu texto; introduz uma ou mais

orações; descarta um parágrafo; averigua se o texto produzido está de acordo com gênero; analisa a exatidão em relação ao significado e verifica, levando em conta o leitor, a acessibilidade e aceitabilidade. No decorrer do processo da escrita, a revisão vai acontecendo por parte do próprio escritor, por exemplo, por meio da reflexão acerca do grande número de escolhas que ele faz para dar conta de dizer da forma mais adequada o que pretende dizer.

Desse modo, nesta etapa, o professor pode propor que os alunos troquem os textos produzidos entre si e assumam o papel de correvisores dos textos uns dos outros, pois o olhar dos que fazem parte do nosso grupo, trabalham ou aprendem conosco, pode ser de grande valia. A esse tipo de trabalho, Antunes (2006, p.164) dá o nome de avaliação horizontal e esclarece:

Primeiro, se aguçaria esse olhar avaliador, no sentido, claro, construtivo de perceber o que está bem e o que poderia estar melhor na atividade do outro. Segundo, se estimularia a abertura à aprendizagem social que se pode fazer, em relação à crítica saudável, às observações do outro, à pluralidade de visão, dimensões tão relevantes para a madura e plural convivência social.

Por isso, durante o processo da escrita, é importante que o professor dê maior atenção às leituras compartilhadas. Entretanto, é necessário considerar que, além de expor aos alunos a importância e a necessidade da “autorrevisão” e da “revisão compartilhada”, o professor é o mediador mais experiente nesse processo. Assim, ao corrigir as produções dos alunos, precisa deixar muito claro onde e como melhorar a escrita. Nesse caso, o professor assume um papel de correvisor do texto, não mais focado na avaliação do produto, mas, sim, do processo, uma vez que, ao corrigir o texto do aluno com o objetivo de proporcionar e facilitar o episódio de reescrita, o professor também assume um papel ativo no desenvolvimento desse processo e tem melhores condições de avaliá-lo.

- **Editoração**

Esta é a etapa em que o texto produzido é submetido a alguns ajustes com a finalidade de, ainda que relativamente, tornar-se público. Consequentemente, esse procedimento exige certos cuidados da parte do escritor, já que, de acordo com Passarelli (2012a, p. 168), “socializar ou tornar público o que foi criado pressupõe dar à produção textual uma forma adequada”. É comum que, durante a editoração, o texto passe por uma nova revisão. Por essa razão, parece “ser uma boa estratégia conceder um intervalo maior de tempo entre a revisão e a editoração, a fim de que o produtor possa, ao reler o que já escreveu, ser mais crítico quando for dar a forma final a seu texto”.

No trabalho com produção de texto na escola, a fim de que a fase da editoração não seja vista pelos alunos apenas como a tarefa do “passar a limpo” para a leitura de um professor, ele pode elaborar possibilidades de socialização do texto final com outros leitores. Isso não significa que será possível fazer com que todos os textos escritos pelos estudantes sejam lidos fora do âmbito da sala de aula. Todavia, é fundamental que o professor esclareça aos alunos qual será o destino do texto final produzido por eles. Uma alternativa seria criar a possibilidade de esse texto ser lido ao menos pelos colegas de sala.

- Guardiã do texto (componente de todas as etapas)

O guardião do texto caracteriza-se como um elemento que permanece ativado no decorrer de todas as etapas da escrita e interfere para realizar ajustes no atinente à coerência do texto. Ressalte-se que a ativação do guardião do texto ocorre de maneira descontínua e que as intervenções que ele efetua se dão no decorrer de todo o processamento do texto. Dessa forma, “o ponto de vista, bem como o objetivo que se quer alcançar, pode ser alterado durante a escritura, porque existem alguns intercâmbios durante o processo de construção do texto que contribuem para efetuar alterações em todos os seus momentos”. (PASSARELLI, 2012a, p. 170)

É com base nessas concepções que apresento um relato crítico-reflexivo sobre minha prática.

Contexto: a escola e a participação na Olimpíada de Língua Portuguesa

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Américo é uma Instituição de Ensino de Educação Básica do Município de São Paulo, localizada na Vila Cachoeira, numa comunidade conhecida como Divineia, no território da Brasilândia. Para quem conhece minimamente a realidade das periferias da cidade de São Paulo, não é difícil imaginar o quanto a desigualdade, muitas vezes associada à falta de políticas públicas eficazes, culmina na vulnerabilidade social e na violência. Nesses territórios, a escola pública se configura como um dos mais importantes espaços de atendimento à comunidade.

Nesse contexto, no ano de 2019, assumi as aulas de Língua Portuguesa das turmas de oitavo e nono ano, com cinco aulas semanais de 45 minutos cada. Apesar de já ter experiência com ensino de produção de texto no Ensino Superior e na Educação Básica, principalmente no Ensino Médio da rede particular, ao chegar à EMEF Pedro Américo, novos desafios foram surgindo, entre eles, trabalhar com ensino de produção de textos narrativos, diferentemente do

que, em geral, ocorre em minha atuação no Ensino Médio, cujo foco é o trabalho com textos argumentativos.

Conforme já destacado, os textos que serão analisados foram produzidos durante o desenvolvimento de uma sequência de atividades proposta na 6ª edição da “Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”, concurso voltado às escolas públicas brasileiras com o objetivo de contribuir, inclusive no que diz respeito à formação de professores, para o ensino e a aprendizagem de leitura e escrita.

Embora já conhecesse a proposta da Olimpíada e alguns de seus materiais, os quais utilizei em outros contextos para trabalhar textos argumentativos, a participação formal no concurso não estava prevista em meu planejamento anual, mas se mostrou oportuna para engajar os estudantes no trabalho com produção de textos, considerando a ideia de participarem de uma espécie de competição.

A mim, interessava não apenas que as turmas ficassem motivadas a escrever, mas que a participação na Olimpíada me possibilitasse colocar em prática o que sempre acreditei e defendi, com base, principalmente em Geraldi (1997, 2004) e Passarelli (2012), a sala de aula como espaço de interação verbal, o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem e o trabalho com a escrita sob a perspectiva processual, em contraposição a algumas ideias persistentes sobre a produção de textos na/para a escola.

Não vou me ater a explicitar todas as atividades realizadas nem os pormenores das regras do concurso, mas considero importante destacar dois pontos relevantes do regulamento: os textos deveriam ser produzidos em sala de aula e apenas uma produção por escola poderia ser enviada. A princípio, essa segunda regra me causou certo mal-estar, por julgar que estudantes de oitavo e nono ano estariam em etapas diferentes e, por isso, seria uma competição injusta entre eles. Entretanto, a produção selecionada pela comissão da nossa escola para participar do concurso e, posteriormente, escolhida pela comissão municipal da Olimpíada para representar a cidade de São Paulo, juntamente com três outros textos de outras escolas, foi a crônica de um aluno de oitavo ano.

Quanto ao processo de seleção dos textos, vale esclarecer a necessidade de seguir as normas do concurso: uma comissão formada por professores, direção e representantes da comunidade escolar deveria responsabilizar-se por escolher a crônica a ser enviada para a etapa municipal. Entretanto, tínhamos um combinado com as turmas de que faríamos juntos uma seleção prévia do que seria encaminhado para essa comissão. Isso ocorreu porque todos consideramos uma forma produtiva e mais justa de engajar os estudantes no processo. Assim,

após a socialização das produções finais com os colegas, as turmas indicaram dois ou três textos de cada uma delas que julgaram mais adequados para serem avaliados pela comissão escolar, a qual, como já mencionado, poderia encaminhar apenas uma das produções para a próxima etapa, a municipal.

Por fim, vale destacar que precisei realizar uma cirurgia em data próxima à finalização dos trabalhos e ao registro da produção escolhida para ser enviada à comissão municipal, no entanto, isso não se tornou um grande problema, pois, durante todo o percurso, contei com a participação ativa da coordenação, da professora de Sala de Leitura e da professora de Língua Portuguesa em complementação de jornada³, esta não só me substituiu durante a licença médica, mas também desenvolveu atividades relacionadas ao projeto, inclusive atuando na revisão dos textos, nos momentos em que assumia, eventualmente, as salas de oitavo e nono ano.

A construção da proposta de produção de texto

Não é possível reproduzir aqui todo o processo que culminou na produção das crônicas, até porque o objetivo deste artigo está mais voltado à reflexão sobre a escrita dos estudantes propriamente dita. No entanto, convém esclarecer alguns pontos.

O material da Olimpíada era extenso e pressupunha uma série de oficinas, inclusive, por ser elaborado no formato de sequência didática, havia a indicação da realização de uma produção inicial, o que, em virtude do tempo que tínhamos para desenvolver as atividades, não foi feito. Desse modo, é preciso destacar que não considero que desenvolvi com os alunos uma sequência didática, mas, sim, uma sequência de atividades de leitura, reflexão e escrita, cuja culminância foi a produção de uma crônica nos moldes do que fora solicitado no concurso.

Por outro lado, é preciso ressaltar que, ainda que não tenhamos desenvolvido na íntegra as atividades da sequência didática do caderno da Olimpíada, foram considerados na produção da crônica os pressupostos da escrita processual: planejamento do texto, produção da primeira versão, revisão e reescrita e editoração.

³ Nas escolas da prefeitura de São Paulo, há professores que, por não terem a carga horária total com aulas atribuídas, permanecem em complementação de jornada e ficam responsáveis por “I - ministrar aulas na ausência do regente das classes/aulas [...]; II - atuar pedagogicamente junto aos professores em regência de classes/aulas [...]; III - participar de todas as atividades pedagógico-educacionais que envolvam os regentes de classes/aulas e/ou alunos [...]”. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-40-de-29-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 19 jun. 2021.

Outro ponto que merece destaque é que, desde o início das atividades, procurei deixar bastante evidente aos estudantes que

a escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. (ANTUNES, 2006, p. 167-168)

Assim, logo que apresentei aos alunos a proposta da participação no concurso, informei qual gênero deveria ser produzido e esclareci que, para isso, teríamos várias etapas a fim de que eles pudessem se apropriar do gênero textual e da temática solicitados pela Olimpíada.

Iniciamos com a leitura compartilhada de algumas crônicas para que os estudantes pudessem entrar em contato com o gênero, alguns deles foram lembrando de outros momentos em que haviam lido ou ouvido textos que “se pareciam” com os que estávamos lendo.

Começamos pela leitura de *A última crônica*, de Fernando Sabino. Na sequência, para citar apenas alguns exemplos, lemos *Sexa* e *A bola*, de Luis Fernando Verissimo, *Festa de aniversário* e *Hora de dormir*, de Fernando Sabino, *O amor acaba*, de Paulo Mendes Campos. Durante essas leituras, fomos fazendo em conjunto o levantamento das características do gênero e registrando aspectos como, por exemplo, autoria, veículo de publicação, situação que deu origem à crônica, presença ou não de personagens e de diálogos, foco narrativo, linguagem (mais ou menos formal), tom (bem-humorado, irônico, reflexivo, crítico).

Também tratamos da diferença entre notícia e crônica, inclusive, fizemos um exercício coletivo de produzir oralmente uma notícia a partir da crônica *A cadeira do dentista*, de Carlos Eduardo Novaes.

Os estudantes também realizaram leituras individuais de crônicas selecionadas por eles durante as aulas de leitura.

A partir dessas leituras e das sistematizações que fomos elaborando, começamos a pensar no que seria possível observar em nosso cotidiano, considerando a temática do concurso, e que pudesse servir de ponto de partida para uma crônica. Conteí aos alunos sobre uma vez em que fui “enganada” por uma promoção em um supermercado; para chamar a atenção deles, o fiz de duas formas, uma bem objetiva, e outra em que detalhei e enfatizei mais alguns pontos. Dessa forma, parece ter ficado ainda mais claro que a crônica não é simples relato do cotidiano.

Seguimos, então, com o registro coletivo de situações e problemáticas do cotidiano periférico. Daí surgiram muitas das ideias que poderemos constatar mais adiante na análise dos textos dos alunos. Dessa forma, a proposta para a escrita da crônica foi sendo construída por

meio de rodas de conversas sobre diversas questões relacionadas ao cotidiano do lugar onde os estudantes vivem e de leituras de outras crônicas. Houve também, obviamente, como já mencionado, a sistematização dos aspectos atinentes ao gênero textual solicitado.

Após todo esse processo de (re)conhecimento do gênero e de discussões sobre os aspectos atinentes ao contexto dos alunos, chegamos ao momento do planejamento efetivo da escrita das crônicas que seriam avaliadas para a participação no concurso a partir da seguinte comanda presente no material da Olimpíada: “Essa é a hora de relembrar a situação de comunicação: cada um dos alunos é um autor que vai escrever sobre situações do lugar onde vivem para colegas, educadores, pais e familiares.” (SCHIATTER; LAGINESTRA; PEREIRA, 2019, p. 123).

Além das orientações gerais e individuais que foram dadas oralmente aos alunos sobre o planejamento de seus textos, também apresentei as seguintes perguntas norteadoras adaptadas do material do concurso (SCHIATTER; LAGINESTRA; PEREIRA, 2019):

- Qual o foco narrativo (autor-observador ou autor-personagem)?
- Quem são as personagens? Quais suas características?
- Qual o enredo, como, onde e quando vai se desenrolar a narrativa?
- Vou narrar em tom humorístico, lírico, irônico ou crítico?
- Existe um elemento surpresa? Uma situação inusitada?
- Como vai ser o desfecho, aberto ou conclusivo?

Ao começarem a escrever, senti que alguns alunos, por inexperiência, tiveram dificuldade para planejar o texto, e muitos partiram para a primeira versão sem nenhuma anotação. Ao serem questionados, alguns me disseram que “já sabiam o que iriam escrever”, que “já estava tudo organizado na cabeça”. Esse planejamento mental me pareceu pertinente em certos casos, visto que alguns desses estudantes se mostraram mais independentes na escrita de suas primeiras versões. No entanto, isso não ocorreu com a maioria, que ficou muito presa à ideia de que minha intervenção era a única possível e necessária a todo instante, alguns alunos queriam me mostrar cada frase e/ou parágrafo que escreviam para pedir sugestões ou perguntar “se estava certo”. Assim, embora eu conseguisse atender alguns durante as aulas, com certa dor no coração, já que percebi a decepção deles por não ser possível ter minha atenção a cada nova ideia, expliquei que essa era apenas a primeira versão do texto, e que, como etapa de rascunho,

seria mais produtivo que escrevessem mais livremente para, depois, com a narrativa mais encaminhada, pudéssemos revisar juntos.

Nesse momento de aflição, acabei por antecipar a revisão entre pares e propus que, aqueles que preferissem, se sentassem em duplas e trocassem ideias entre si, a fim de que pudessem “dar pitacos” nos textos dos colegas. Alguns alunos preferiram continuar sozinhos e só permitir que os colegas lessem o texto após finalizada a primeira versão, outros rapidamente se juntaram a fim de partilharem suas ideias e primeiros escritos.

Por ser a primeira vez que realizava esse processo de produção textual com eles (antes haviam escrito um relato, mas nos moldes de avaliação diagnóstica), achei mais prudente não apresentar um roteiro longo de revisão, apenas sugeri que verificassem se os textos dos colegas contemplavam os aspectos que havíamos elencado no planejamento, principalmente em relação à coerência do enredo, e que “ajudassem a melhorar a crônica do colega”.

Ao revisitar, ainda que apenas na memória, essa experiência, fizeram muito sentido para mim as palavras de Zabalza (2004, p. 19):

Uma característica fundamental do trabalho didático é que ele deve ser desenvolvido em um contexto flexível e em constante constante. Por essa razão tiveram pouco êxito os modelos didáticos baseados em propostas rígidas ou preestabelecidas [...]. Em geral, as aulas acontecem no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. É habitual que os planos de trabalho preparados pelos professores acabem se desviando do rumo estabelecido por causa de circunstâncias externas.

Ao finalizarem as primeiras versões, eu as recolhi e fiz as correções e os apontamentos que julguei pertinentes por escrito. Nas aulas seguintes, devolvi os textos aos alunos e, na medida do possível, fui estabelecendo parcerias com eles individualmente na reescrita de suas crônicas, indicando o que ainda precisava ser aprimorado e/ou esclarecendo algum apontamento escrito que não haviam compreendido. Considero que essa etapa de revisão e reescrita talvez precisasse de mais tempo e mais intervenções, no entanto, dadas as circunstâncias relacionadas aos prazos, partimos para a editoração e o compartilhamento das versões reescritas com os colegas para que pré-selecionássemos os melhores textos a serem enviados para a comissão escolar, conforme já esclarecido.

O lugar onde vivo: recortes da realidade periférica a partir da escrita reflexiva

Antes de iniciar a análise de trechos das produções dos estudantes, destaco que o foco é temático, por isso, não serão comentados aspectos referentes à norma padrão e/ou estrutura textual, até mesmo porque as amostras são de escritas das primeiras versões do texto.

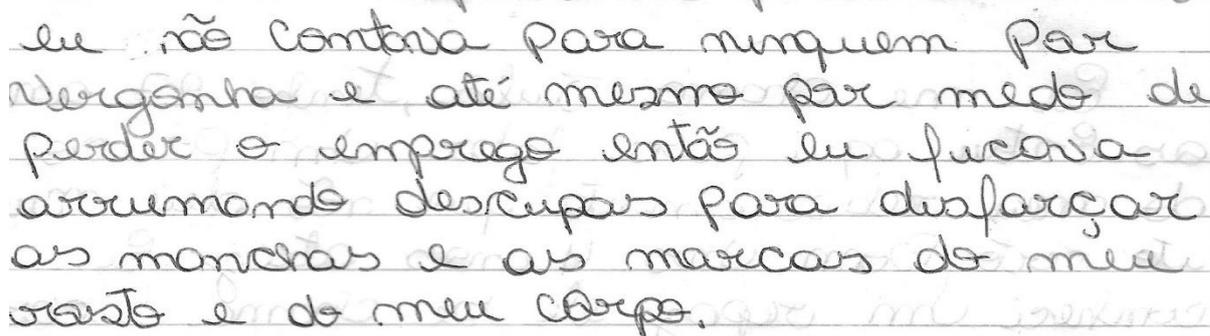
Dessa forma, para esta análise, foram consideradas as primeiras versões de 51 textos produzidos por duas turmas de oitavo ano e duas turmas de nono ano. Apenas dois textos não atenderam à proposta, apesar de também resgatarem aspectos do cotidiano, eram transcrições de letras de músicas, portanto, não autorais. Os demais, ainda que alguns não apresentassem todas as características de uma crônica, atenderam ao tema proposto “O lugar onde vivo”.

A partir disso, e retomando o objetivo deste artigo, analisei os textos dos estudantes com foco nos recortes da realidade periférica que foram apresentados por eles, com base na categorização acomodada no quadro a seguir, ordenados de acordo com a recorrência. Ressalto que alguns textos indicavam mais de um recorte temático, mas optei por considerar o que julguei mais relevante para o desenvolvimento do enredo.

Violência:	
• contra a mulher	6
• entre vizinhos	5
• policial	3
• na escola	3
Outros tipos de violência	4
Humor/cenas cotidianas inusitadas	9
Racismo	7
Problemas no atendimento médico	3
Sexismo	2
Exploração de mão de obra	2
Preconceito relacionado à classe social	2
Depressão	1
Relações familiares influenciadas pelo uso de drogas	1
Gordofobia	1

A seguir, apresento trechos que exemplificam algumas das representações da realidade a partir da visão dos estudantes.

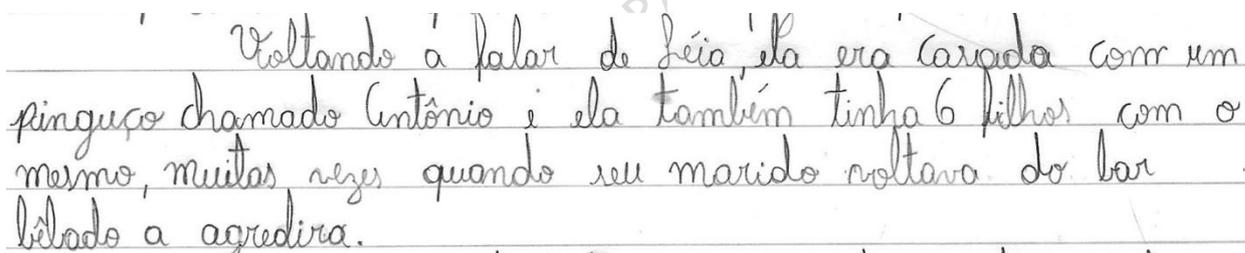
- Violência contra a mulher



eu não contava para ninguém por vergonha e até mesmo por medo de perder o emprego então eu ficava arduamente desculpas para disfarçar as manchas e as marcas do meu rosto e do meu corpo.

Nesse texto, a personagem criada pela estudante é uma jovem de 27 anos que sofre com um relacionamento abusivo e, com medo e vergonha, não conta a ninguém sobre as constantes violências sofridas. A personagem relembra o começo do relacionamento, quando o namorado parecia um príncipe, mas, com o passar do tempo, as agressões físicas passam a ser constantes e ocorrem “sem motivo” (o que também pode nos dar uma pista de que não é incomum a ideia de que em alguns casos há justificativa para a violência contra a mulher). Ao final da narrativa, a jovem consegue um bom emprego e toma coragem para denunciar o agressor, que é preso.

Vejamos outro trecho que também relata violência contra a mulher.



Voltando a falar de Lúcia, ela era casada com um pingüço chamado Antônio e ela também tinha 6 filhos com o mesmo, muitas vezes quando seu marido voltava do bar bêbado a agredira.

Dessa vez, a violência doméstica é associada ao alcoolismo, tema recorrente no contexto dos estudantes, e que irá se repetir em outros textos que envolvem esse tipo de violência motivada pelo uso abusivo de bebidas alcoólicas, como a seguir.

UM DIA EU E MEUS PRIMOS
ESTAVAMOS BRINCANDO NA RUA.
VIMOS UMA MULHER SENDO ES-
TURRADA NA CASA DELES.
O MARIOD DELA ESTAVA COM
CHEIRO DE BEBIDA NA BOCA POR-
QUE TINHA IDO NO BAR.
NOS CHAMAMOS A POLICIA
E VEIO

Esse texto, que está na íntegra, também chama atenção pelo caráter de denúncia ao se referir a meninos que veem uma cena de abuso e resolvem agir. Apesar de ser curto, o texto foi um avanço enorme para seu escritor, um estudante com deficiência intelectual e dificuldades de comunicação, que ainda estava em processo de alfabetização e, por isso, contou com a ajuda de um escriba, mas fez questão de efetuar o registro com a própria letra. Ao analisar essa produção, é impossível não retomarmos Paulo Freire (1989, p. 9): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”.

Também há, em mais um texto, um caso de violência contra a mulher que retoma a ideia de que há em parte responsabilização feminina para o abuso, como já mencionei. A personagem, Jenny, vai a um baile funk e tem sua bebida “batizada” a ponto de ser

O doutor retirou o droga abusada por Jenny
e deu tudo certo, Sol engravidou de uma linda
criança que chamou Sabina, Jenny parou de ir
nas festas, saiu do mundo e veio curte,

hospitalizada. Entretanto, nesse caso, a “redenção” não é uma punição para os agressores como nos textos anteriores, mas consiste no fato de Jenny parar de ir às festas e se converter a determinada religião.

Embora a maioria dos textos que trata da violência contra a mulher tenha final feliz, uma produção se destaca ao culminar num feminicídio, seguido da seguinte reflexão:

Esse não foi o primeiro caso, e com certeza não será o último.

Esse não foi o primeiro caso, e com certeza não será o último.

- Violência entre vizinhos

A VIZINHA DO LADO DIREITO VEIO TIRAR SATISFAÇÃO, MINHA MÃE E MINHA VÓ COMEÇARAM A DISCUTIR COM A VIZINHA, A VIZINHA CHAMOU O MARIDO DELA E ELE ESTAVA QUERENDO BATER NO MEU PADRÃO, SÓ QUE MINHA TIA SEPAROU A BRIGA E ABAIXOU O SOM.

As brigas entre vizinhos geralmente foram retratadas em contextos de perturbação da ordem, em razão de música alta, bailes e aglomerações em bares.

- Violência policial

O namorado dela, sabendo o que tinha acontecido desceu o escadão e foi falar com os policiais, os policiais falaram pra ele ir embora, ele não foi, os policiais então bateram nele. Foi ficando mais tarde os policiais foram embora e o pessoal do baile não voltou mais. Fudeu no seu lugar, eu fui dormir minha prima também foi na quebrada e assim final de semana que nem tem mais!

A violência policial apareceu também em outros textos que narravam episódios ocorridos durante bailes funk. Ademais, racismo e prisões injustas também se relacionam em outros textos à violência policial. O texto a seguir narra uma situação em que o personagem-narrador, a partir de uma desconfiança, faz uma denúncia sobre um suspeito de ser fugitivo, o homem que foi injustamente denunciado é preso e tem um fim trágico na prisão.

Entretanto, no dia seguinte uma reportagem chamou a minha atenção. Ela anunciava que o verdadeiro fugitivo já não teria sido capturado e que o homem que havia sido preso em seu lugar está após algumas semanas sendo um árbitro que lavora após às 23h30 e o levaria para sua família por um instante livre de prisão, mas logo em seguida, o repórter anunciou que o homem que havia sido preso injustamente no lugar do verdadeiro fugitivo, foi morto na noite anterior em um narrador que ocorreu na delegacia em que estava preso. Estou no culpado.

Já no próximo trecho, a violência traumatiza uma mulher, que tem seus dois companheiros assassinados pela polícia. Em nenhum dos relatos das mortes é explicitada a circunstância em que elas ocorreram, indicando o que, aparentemente, é possível considerar uma banalização desse tipo de ação.

Um belo dia, a mulher estava andando na rua, indo trabalhar, ela se tomba com o policial e quando ela vi as vestes dele, ela saiu correndo porque ela ficou com medo. O policial não entendeu, mais tarde naquele mesmo dia quando ela chegou em casa ela começou a chorar porque ela lembrou o que aconteceu anos passados, que um policial matou seu marido e ela começou a ter trauma, ela nem dormia mais com a luz apagada para não ter pesadelos.

(...)

Depois de uns meses eles começaram a namorar, mais um dia ele saiu para rua e o policial atirou nele e até hoje a mulher não sabe o motivo.

Outros episódios de violência envolvem narrativas com situações mais ou menos graves, como, por exemplo, há um texto em que um homem é morto na frente das filhas e outro em que dois alunos apenas se desentendem durante uma atividade.

- Racismo

Este primeiro trecho é de um texto que começa apresentando Laura como uma jovem negra de 18 que sofre racismo desde a infância e que está em busca de seu primeiro emprego. A abordagem, assim, diz respeito ao racismo no mercado de trabalho.

entrevista. No final da entrevista, Laura percebe que a entrevistadora não demonstra muito interesse em saber sobre o que consta no currículo de Laura, e logo diz que ela não se encaixa nos requisitos do estabelecimento. Naquele momento, Laura entende o que a moça quis dizer, e toda aquela alegria e esperança foi substituída por lembranças de sua infância.

Como já mencionei, em muitos textos, o racismo é associado a acusações injustas e à violência policial, como se pode verificar nos trechos a seguir.

EU SOU UMA MULHER NEGRA E POBRE, PASSE POR DIVERSOS PROBLEMAS.

(...)

ESTAVA FICANDO PREOCUPADA POIS PRECISAVA FAZER A COMPRA DO MÊS. É FINALMENTE O DIA 5 CHEGOU, MAS MEUS PATRÕES ME FIZERAM TRABALHAR ATÉ MAIS TARDE, MAS EU PRECISAVA IR AO MERCADO. ESTAVA SEM ARROZ, FEIJÃO MAS NAQUELE HORÁRIO SÓ O SUPERMERCADO DOS "BACANAS" QUE ESTAVA ABERTO NAQUELE HORÁRIO.

ENTÃO TOMEI CORAGEM E ENTREI NO SUPERMERCADO TODOS ME OLHARAM COM UM OLHAR ESTRANHO, ENTÃO FUI PEGAR AS COISAS QUE EU PRECISAVA, OLHEI PARA TRÁS E TINHA UM SEGURANÇA ME SEGUINDO, ME SENTI MUITO DESCONFORTÁVEL

AO MEU LADO TINHA UMA MOÇA BONITA, ELEGANTE NINGUÉM SUSPEITAVA DELA.

Ao final desse texto, a mulher negra é abordada pela caixa do supermercado e aponta que a verdadeira ladra é a “moça bonita”. O texto termina com uma fala da empregada doméstica: “Não é por que sou uma empregada doméstica e não me visto bem que irei roubar”. Ao olhar para esse texto, alguns pontos chamam a atenção, como o fato de a mulher bem-vestida ser considerada a mulher bonita, enquanto a empregada doméstica negra é descrita sem outros atributos físicos além do fato de ser negra e estar, segundo ela mesma, malvestida. Essa representação está muitas vezes tão internalizada que o autor, mesmo ao criticar o racismo, nem sente necessidade de explicitar no texto, por considerar subentendido, que a mulher bonita e elegante é branca, já a mulher negra é o contrário disso.

Certo dia Pedro estava no caso de um colega fazendo o trabalho do escola, estavam em cinco, ao terminar de fazer o trabalho um dos colegas disse que tinha dormido o celular, e logo foi acusado Pedro dizendo que não poderia ser ele por ser negro e morar no periferia.

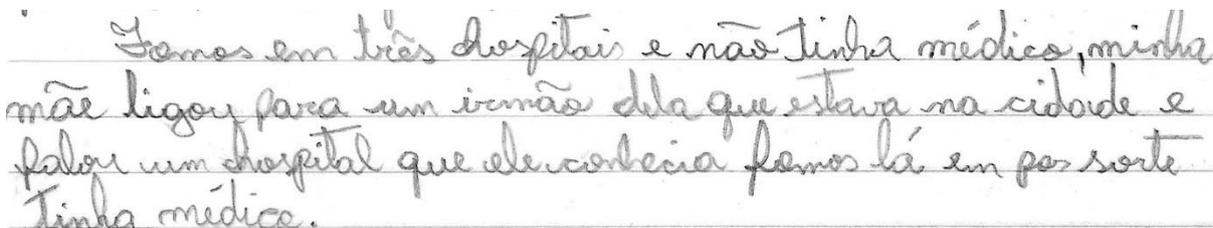
Estimo filme, mas o shopping estava cheio, então saímos para comer, foi aí que aconteceu tudo, meu amigo foi roubado, alcançamos ladrões e desarmamos ele, aí a polícia chegou. O que ele viu ali não foi um homem se defendendo de um roubo. O policial viu um negro com uma arma, com o senso de justiça de um verdadeiro ser, ele tirou a vida de um jovem inocente de 14 anos.

Eu não dormi à noite, foi naquele momento que eu notei que todos na rua nos olhavam com medo, que a segurança de shopping só resistia a gente, que meu amigo foi vítima de um atentado, porque o lugar onde vivemos é um lixo, onde a dificuldade é conforme a cor da pele, e o objetivo é chegar aos 18 com vida.

Nesses dois últimos trechos, o segundo já com algumas marcas de revisão, o racismo se mostra por meio de acusações injustas e o assassinato de um adolescente de 14 anos apenas em razão da cor da pele. Vale ressaltar a ironia do autor ao se referir ao “senso de justiça” do

policial ao avistar o menino negro com uma arma e a reflexão ao final da crônica sobre o fato de a cor da pele ser um determinante de vida ou morte no lugar onde se vive.

- Problemas no atendimento médico



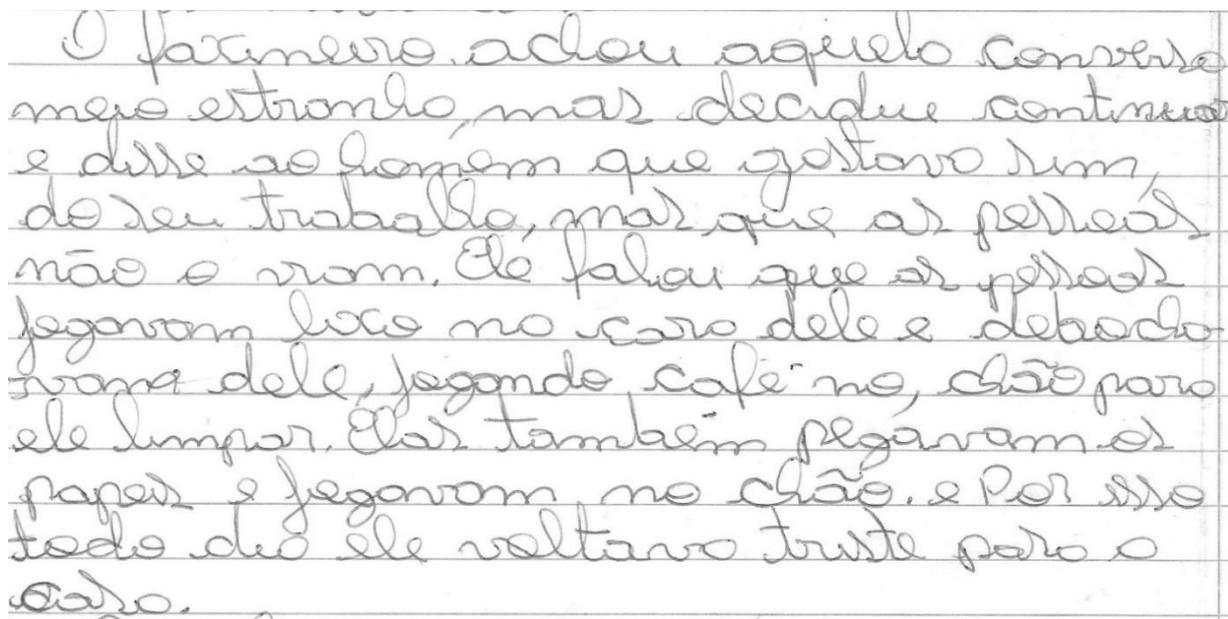
Fomos em três hospitais e não tinha médicos, minha mãe ligou para um irmão dela que estava na cidade e falou um hospital que ele conhecia fomos lá em por sorte tinha médico.

Apesar de, em alguns momentos, apelarem para certo tom humorístico, as três crônicas que trataram sobre atendimento médico criticaram a precariedade do sistema público, mencionando a demora no atendimento e a falta de equipamentos e médicos. No trecho acima, o personagem conseguiu atendimento após passar por três hospitais, depois de cortar o pé enquanto passeava num carrinho de pedreiro. Em outro texto, a personagem passa o dia no hospital, e é até transferida de ambulância, para conseguir realizar um exame de ultrassom, mas, ao final, descobre que estava apenas com acúmulo de gases, não uma crise de apendicite. Na terceira crônica, o narrador apresenta várias confusões de personagens caricatos numa sala de espera para atendimento, mas também encontra motivos para rir da situação ao final, mesmo passando muitas e muitas horas à espera do dentista. Aparentemente, a inserção desses elementos inusitados foi uma estratégia para registrar de maneira mais leve a crítica a uma triste realidade.

- Sexismo

Esse recorte aparece em um texto em que a filha é obrigada a fazer as tarefas domésticas enquanto o irmão apenas se diverte jogando *videogame*. Em outro texto, um rapaz dançarino é acusado de ser gay, já que a dança não seria considerada “coisa de homem”.

- Exploração de mão de obra/preconceito relacionado à classe social



O fazendeiro achou aquele cliente
muito estranho, mas decidiu continuar
e disse ao homem que gostava um
de seu trabalho, mas que as pedras
não eram. Ele falou que as pedras
fegavam lixo no carro dele e debaixo
vamos dele, fegando café no chão para
ele limpar. Elas também fegavam os
papeis e fegavam no chão. e por isso
tudo isso ele voltou triste para o
carro.

Essa crônica tratou de um conceito que discutimos em sala de aula: “pessoas invisibilizadas” em razão de suas profissões. Houve outro texto que tratava de uma empregada doméstica explorada e humilhada durante anos por uma patroa e outro, ainda, que tratava do descaso do poder público em relação a uma família de estrangeiros. Interessante que os três textos tiveram finais felizes, um deles, inclusive, menciona o seguinte clichê: “o mundo dá voltas”. Talvez isso seja um indício de que esses adolescentes, que são capazes de olhar criticamente para a realidade, tenham a esperança de que ela mude e anseiam por isso, enxergando-se também como agentes dessa mudança.

- Depressão

Sentindo-se culpada por sentir tanta angústia, ela resolveu se livrar dessa dor e, por um desespero, Betina se suicidou em um semântico, ao lado de uma janela onde olhava todos os dias a esperança de dias melhores.

No Brasil não temos estatística, mas estima-se que 1% a 3% da população entre 0 a 17 anos, o que significa que mais ou menos 8 milhões de jovens sofrem de depressão.

"Depressão não é frescura, precisa de tratamento"

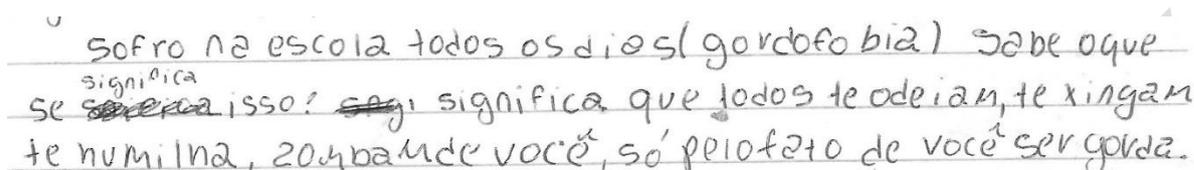
Embora esse recorte sobre depressão ter aparecido em apenas uma das produções analisadas, o texto mostra um relato bastante detalhado do sofrimento de Betina. Destaco a inserção da informação sobre a estimativa dos dados; questionei a autora na ocasião da revisão e ela me disse que era para "deixar o texto mais informativo para quem fosse ler". Ficou claro para mim, pela conversa e também pela frase final do texto, que a intenção inicial era produzir realmente um alerta sobre o assunto.

- Relações familiares influenciadas pelo uso de drogas

Muitas famílias não têm pai, mãe, filhos e outros, muitos não têm pai porque o pai é usuário de drogas, que nem eu, eu não tenho meu pai finto falta? claro que sinto mais parcialmente ele não me cria, então a minha realidade por isso por 30% isso é o meu histórico.

Apesar de as relações familiares aparecerem em vários textos, este, que na verdade se configura mais como um relato pessoal sobre a vida na periferia, foi o único que tratou da ausência paterna influenciada pelo uso de drogas. Chama atenção a tentativa de minimizar essa ausência ao mensurar percentualmente a “quantidade” de saudade.

- Gordofobia



Sofro na escola todos os dias (gordofobia) sabe o que se ^{significa} ~~sobre~~ isso? ~~significa~~ significa que todos te odeiam, te xingam te humilha, zomba de você, só pelo fato de você ser gorda.

Ao ler esse texto pela primeira vez, confesso que fiquei em dúvida se realmente se encaixava na proposta. Então, considerei que estava sendo influenciada pelas discussões relacionadas apenas à violência física, sem levar em conta que a narrativa apresenta elevado nível de violência psicológica presente no contexto social da personagem.

- Humor/cenas cotidianas inusitadas

Por último, também há crônicas que se relacionam a situações do cotidiano mais leves, inusitadas, e até mesmo com tom humorístico. Entre as narrativas, há episódios de aulas cabuladas, quedas na sala de aula, mal-entendidos linguísticos, medo de injeção, passeio escolar, tropeções monumentais e até um macaco com um martelo que invade uma casa e quebra uma TV, causando um alvoroço na vizinhança.

É notório que, a partir da reflexão provocada pela proposta de escrever sobre o lugar onde vivem, os estudantes consideram a violência um dos problemas mais presentes na realidade deles, uma vez que 21 das crônicas apresentaram esse recorte. Isso sem levarmos em conta que, em diversos outros textos, a violência também se fez presente, ora de forma mais explícita, como, por exemplo, na maioria das produções que apresentou a temática do racismo e no texto que abordou a gordofobia; ora de forma mais velada, como nas crônicas sobre sexismo e exploração de mão de obra. Desse modo, considerando os textos que narraram situações cotidianas inusitadas sob uma perspectiva mais humorística, temos apenas nove produções, entre as 51. As demais, excetuando-se as duas que fugiram ao tema, trataram de temáticas sociais preocupantes que retratam um cotidiano em que, infelizmente, a violência é uma constante.

Um ponto importante a considerar é que a maioria das crônicas humorísticas foi escrita por estudantes dos oitavos anos. Minhas observações me levam a refletir sobre uma possível explicação para isso; apesar de as crônicas, notícias e imagens apresentadas às turmas de oitavo e nono terem sido as mesmas, já nas rodas de conversa, os estudantes de nono ano mostraram maior interesse pelos textos que propunham discussões mais pautadas por problemáticas sociais, enquanto a maioria dos estudantes dos oitavos anos se interessava mais pelos textos humorísticos. Essa preferência das turmas de nono ano, além de levarmos em conta certa maturidade em relação aos colegas da etapa anterior, também pode ser explicada pelo fato de eles estarem desenvolvendo o Trabalho Colaborativo Autoral (TCA)⁴, cujas temáticas, para as quais tinham de elaborar propostas de intervenção, estavam também relacionadas, de alguma forma, a problemáticas sociais. Nesse sentido, as discussões realizadas em sala de aula durante a fase de planejamento das crônicas também foram valiosas para o desenvolvimento dos TCA dos nonos anos.

A ficção na realidade onde vivo: a crônica selecionada

O fato de um dos textos ter sido selecionado para representar o município na Olimpíada foi muito gratificante para mim e para a escola. Além disso, essa seleção foi considerada pelos estudantes como uma grande vitória coletiva da turma, uma vez que durante o processo realizamos a revisão em pares e eles mesmos já haviam sugerido o texto do colega como um dos mais indicados para o envio. A crônica não avançou na competição após a etapa estadual, mas realizamos uma premiação na escola para o escritor, e a turma toda festejou a conquista.

Crônica selecionada na etapa municipal – 8º ano: versão inicial

⁴ Nas escolas municipais de São Paulo, os alunos apresentam, ao final do ciclo autorial – ciclo que compreende os três últimos anos do ensino fundamental – uma espécie de trabalho de conclusão de curso, chamado de Trabalho Colaborativo Autoral (TCA).

A ficção na Realidade onde vivo

Um dia desses eu acabei quase sendo assaltado, estava saindo de casa para ir ao trabalho quando apareceu um macanço armado gritando:

- Passa a carteira vagabundo!!!
incivelmente, rachei de.

- Emerson?

Mas ele nem me reconheceu.

Sou eu o Sérgio não lembra de mim? o olhando!!
- Sérgio? opa! ae boy! como vai a vida? se tá
luminoso em slots!!

- Guarda essa arma aí né ha ha ha!!

- Verdade desca eu guardar um aqui se não de
B.O pra nós.

- Mas, tá bem, estou a vida ótima, que tal qualquer
dia a gente se encontrar tomar uma gelada.

- Lora! aí nós marca pi, puts deu no saudades de
quando nós ficava na rua até tarde brincando.

- Verdade né, se tem celular?

- tem, passa seu número aí.

- anota aí

- Bebe, vou te chamar depois...

~~mas~~ infelizmente esse Sérgio não chegou, no dia seguinte um
amigo que tinha contato com o Emerson ligou pra mim
com a notícia que morreu em uma troca de tiros com
a polícia.

Crônica selecionada na etapa municipal – 8º ano: versão final

A ficção na realidade onde vivo

Um dia desses, eu acabei quase sendo assaltado. Estava saindo de casa para ir ao trabalho quando apareceu um marmanjo armado gritando:

— Passa a carteira, vagabundo!

Incrivelmente, mesmo com o susto e com o coração disparado, o reconheci.

— Emerson?

Mas ele não me reconheceu. Continuou apontando a arma para mim:

— Passa logo essa carteira e o celular também!

Como eu tinha certeza de que aquele era o meu grande amigo de infância, tirei coragem não sei de onde e continuei...

— Sou eu... o Sérgio... Não lembra de mim, Oreia?

Ele, ainda desconfiado, deu um passo para trás:

— Sérgio?

— Sim! Quanto tempo, mano!

— Opa! E aí, mano! Como cê tá? Cê tá bonitão, cara!

— Tô bem, mas guarda essa arma aí, cara!

Totalmente desarmado agora, Emerson, envergonhando, se dá conta de que ainda apontava a arma para mim.

— Verdade, mano... Deixa eu guardar aqui, se não dá B.O. pra nós!

— Nem me fale... Mas eu tô bem. Minha vida tá ótima! Nunca mais fiquei sabendo nada de você...

— É, mano, eu tô me virando por aí... foi mal.

— Relaxa, Oreia, tô ligado! Que tal a gente se encontrar qualquer dia pra tomar uma gelada?

— Bora! Aí, nós marca e pá! Putz, meu, deu mó saudade de quando nós ficava na rua até tarde brincando.

— Verdade, né? Cê tem celular?

— Tenho, salva aí o número aí...

— Tá salvo! Salva o meu também. E... mano, toma cuidado com essas parada aí que cê se meteu.

— Tá tranquilo, boy. Pega nada. Vou fazer uns corre e te chamar depois.

Infelizmente, esse depois nunca chegou. No dia seguinte, encontrei outro amigo que me perguntou se eu me lembrava do Emerson Oreia. Eu disse que sim e que até estava fechando com ele de tomar uma breja... Não daria mais tempo. A pergunta era apenas para dar a notícia de que, na noite do dia anterior, o Oreia tinha morrido em uma troca de tiros com a polícia.

Mais uma vez, a temática da violência chama a atenção. Mas há outros aspectos relevantes que apontam para diferentes possibilidades de encaminhamentos pessoais (um trabalhador e o outro assaltante) e para a valorização da amizade, que se sobrepõe às escolhas de vida, quer sejam socialmente consideradas corretas ou não. Apesar disso, o desfecho da crônica, ainda que em tom de lamento, indica a ideia recorrente de que há uma consequência negativa para determinado caminho.

Considerações finais

Como professora-pesquisadora, tenho clareza de que a importância do papel reflexivo da escrita não se limitou apenas ao que analisei dos textos dos alunos, mas também, e quem sabe principalmente, esteve presente o tempo todo no processo de escrita deste artigo. Sem nenhuma pretensão de teorizar sobre formação continuada de professores, atrevo-me a dizer que escrever sobre a própria prática é parte imprescindível do processo de reflexão crítica sobre ela. Nesse sentido, ao rememorar o desenvolvimento das atividades que culminaram na produção das crônicas, pude fazer autocríticas importantes sobre minha atuação em sala de aula como professora de Língua Portuguesa.

Confesso que, apesar de ter mencionado o quão gratificante foi para mim ter uma das crônicas de meus alunos selecionadas entre tantas outras na cidade de São Paulo, não tenho certeza se acreditava que iríamos tão longe quando fiz a proposta da Olimpíada para a coordenação e as turmas. Por outro lado, sabia que alguma intervenção era necessária e possível(!) para, ao menos, minimizar a repulsa ao ato de escrever. Lembro-me, inclusive, de uma situação de avaliação institucional em que alunos de nono ano estavam se recusando a fazer a produção de texto, alegando que apenas responder às questões objetivas já seria suficiente para serem avaliados. Por isso, embora essa discussão não possa ser feita aqui e agora, acredito que problematizar a falta de devolutiva dos textos que os alunos realizam nessas avaliações também seja fundamental no contexto escolar, ou ao menos, esclarecer a eles qual o objetivo dessas produções em contextos de avaliação externa...

Em resumo, apostei na participação na Olimpíada sem expectativas de ter algum texto selecionado, mas pensando que pudesse ser um meio para motivar os estudantes a olharem de forma mais amigável para as aulas de produção de texto, principalmente as turmas de nono ano, que me tinham uma relação ainda mais conturbada com “obrigatoriedade de fazer redação”. É fato que os resultados apresentados neste artigo talvez não deem conta de retratar as

dificuldades que tivemos. Não foram todos os estudantes que se engajaram no processo, alguns mantiveram sua resistência à escrita e não entregaram nem a primeira versão do texto. Contudo, a maioria deles se envolveu com a proposta, participou das rodas de conversa e entendeu a importância das etapas do processo da escrita, vencendo, inclusive, a resistência inicial de reescrever o próprio texto.

Reitero mais uma vez que, em relação ao gênero textual, é verdade que uma parte considerável dos estudantes ainda ficou distante da produção exemplar de uma crônica, mesmo se fossem analisadas aqui as versões finais dos textos deles. Entretanto, também é verdade que esses estudantes encontraram nessas produções uma oportunidade de olhar para si, para suas vivências, para o contexto social em que estão inseridos, e assumir o papel de escritores de uma realidade quase sempre violenta, que é, infelizmente, a realidade do lugar onde vive a maioria daqueles que moram nos territórios periféricos deste país.

Por fim, apesar dessa constatação dolorida sobre as vivências periféricas, ser capaz de, motivados pela escrita, olhar para a realidade como objeto de reflexão, recriando-a ficcionalmente, é um movimento que potencializa esses meninos e essas meninas para se constituírem cada vez mais como agentes de transformação de si, do outro e do lugar onde vivem.

Referências

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 163-180.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23ª ed., 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e Ensinar Com Textos de Alunos*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. (Coleção Aprender e ensinar com textos, v.1).

_____. *A aula como acontecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago, 2004.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 4. ed, 2006, p. 39-46.

PASSARELLI, L. G. Ensino e correção na produção de textos escolares. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. Ensino de produção textual: da 'higienização' da escrita para a escrita processual. In: CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012b, p. 89-106.

PASSARELLI, L. G.; PETRASSO, C. Redação *versus* produção textual: uma questão de nomenclatura? In: CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012, p. 141-152.

PETRASSO, C.; PASSARELLI, L. G. (Colab.). A mediação na produção de textos: do professor corretor ao professor coautor. In: SALEM, K. (Org.). *Fundamentos da educação: princípios epistemológicos para a reflexão na ação*. São Paulo: Fiuza, 2012, p. 29-42. (Coletânea Acadêmica de Estudos em Letras e Educação – CAELE, 9ª ed.)

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

SCHIATTER, M.; LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec, 6ª ed., 2019. (Coleção da Olimpíada)

ZABALZA, M. *Diários de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

THE PLACE WHERE I LIVE: CHRONICLES OF DAILY LIFE ON THE OUTSKIRTS

ABSTRACT

Writing is a powerful instrument of reflection-action about the world. Thinking about text production at school under this perspective, based on the assumptions of integral education, and the classroom as a space for verbal interaction and the teaching of procedural writing, is a necessary condition in the process of teaching and learning the mother tongue. Based on that, this article aims to perform a critical-reflective report about the texts produced in the scope of the "Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro", in the year 2019, by the students of the eighth and ninth grade classes of middle school of EMEF Pedro Américo. The results showed that the writing of chronicles, whose theme was "The place where I live", could provide important reflections on the reality they lived.

Keywords: Teaching text production. Reflective writing. Chronicle.