



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

JOSEFA BARBOSA DO NASCIMENTO

**BORDANDO CRÔNICAS:
UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA O 9º ANO**

SÃO CRISTÓVÃO

2024

JOSEFA BARBOSA DO NASCIMENTO

BORDANDO CRÔNICAS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA O 9º ANO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe, Campus de São Cristóvão, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Leilane Ramos Da Silva

SÃO CRISTÓVÃO

2024

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

N244b Nascimento, Josefa Barbosa do
Bordando crônicas : uma proposta de escrita para o 9º ano / Josefa Barbosa do Nascimento ; orientadora Leilane Ramos da Silva. – São Cristóvão, SE, 2024.
101 f. ; il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Literatura brasileira. 2. Literatura feminista. 3. Crônicas. 4. Escrita. 5. Leitura (Ensino fundamental). 6. Cultura na literatura. I. Silva, Leilane Ramos da, orient. II. Título.

CDU 821.134.3(81)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIDADE SÃO CRISTÓVÃO



ATA DE DEFESA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
APRESENTADA PELA ESTUDANTE **JOSEFA
BARBOSA DO NASCIMENTO** PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS.

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte quatro, às dez horas, na sala 408B – Didática 07, reuniu-se a comissão julgadora da dissertação da mestranda **JOSEFA BARBOSA DO NASCIMENTO**, composta pelas professoras doutoras: **LEILANE RAMOS DA SILVA** (presidente da banca), **ADRIANA DALLA VECCHIA** (membro interno) e **ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título: **BORDANDO CRÔNICAS: UMA PROPOSTA DE ESCRITA PARA O 9.º ANO**. A professora Leilane Ramos da Silva, na qualidade de presidente da banca, passou a palavra para a candidata, informando-lhe o tempo-limite de 20 minutos para apresentação. Terminada a exposição da mestranda, a presidente passou a palavra a cada uma das examinadoras. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “**Mestre Profissional em Letras**”, a mestranda foi considerada:

- (X) APROVADA
() APROVADA COM RESTRIÇÃO
() REPROVADA

O trabalho atende aos requisitos do PROFLETRAS, tem natureza replicável e contribui para as ações de escrita no ensino fundamental.

Documento assinado digitalmente



LEILANE RAMOS DA SILVA
Data: 03/03/2024 17:28:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LEILANE RAMOS DA SILVA
PRESIDENTE

Documento assinado digitalmente



ADRIANA DALLA VECCHIA
Data: 06/03/2024 10:27:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ADRIANA DALLA VECCHIA
EXAMINADORA INTERNA

Documento assinado digitalmente



ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA
Data: 04/03/2024 15:11:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA
EXAMINADORA EXTERNA À INSTITUIÇÃO

AGRADECIMENTOS

Entendendo que gratidão, além de ser um ato de reconhecimento, é também uma atitude de coração que, obrigatoriamente, deve permear as nossas ações e relacionamentos, e que, ao concluir este trabalho, que foi uma tarefa deveras árdua, todavia satisfatória por tudo que vivi, aprendi e que ela me acrescentou, não poderia deixar de agradecer aos corresponsáveis por tamanha conquista.

Minha gratidão ao único Deus, o grande Eu Sou, Rei Eterno, imortal, invisível, sábio, criador do universo, meu Salvador, minha rocha, minha fonte.

A minha mãe (*in memorian*), minha inspiração, pela mulher forte, corajosa, honrada, virtuosa e completamente resiliente que foi, enquanto aqui viveu. A senhora me faz tanta falta! Amor eterno!

A Heitor, meu pequeno grande amor, por muitas vezes aliviar minhas tensões ao dizer: - “títia, vamos dintar.” Sem saber ele, em sua inocência, a dimensão do trabalho que estava a minha frente.

As minhas irmãs Adagilza, Dalva e Dijalma por me apoiarem e me incentivarem durante todo o percurso do mestrado.

A Tereza, minha irmã (*in memorian*), pois se aqui estivesse vibraria pelas minhas conquistas, saudades sem fim -, aos irmãos, Guilherme, Barbosa, Edivaldo, por se alegrarem e torcerem sempre por mim, em especial, minha irmã Edivan que mesmo, após sessão de quimioterapia, leu o meu memorial e continuou me apoiando e auxiliando no que podia e sabia. Ainda em especial, as sobrinhas Emillin Alessandra, Larissa Louise, Andressa e Evillyn, pelo imenso apoio tecnológico e torcida pela minha vitória. Larissa, não esquecerei da força e do apoio que me deu quando mais precisei. Minha eterna gratidão por dividirem comigo momentos de tantas inquietações e serem o meu porto seguro, e tão grande suporte para a conclusão deste curso. O que seria de mim sem o apoio e o carinho de vocês? A vocês, a minha eterna gratidão e o meu eterno amor, carinho e respeito. Amo vocês! Obrigada, Emillin, por estar comigo na qualificação, pelo carinho e pela torcida, por cronometrar o tempo, ali em frente a mim, e esboçar o mais lindo sorriso de aprovação no momento tenso de apresentação, sua presença me acalmou e me motivou de forma extraordinária!

À minha família, minha eterna gratidão por tudo que sou, por tudo que conquistei, pelo profundo apoio e incentivo para que eu pudesse superar cada obstáculo, cada dificuldade na caminhada para a conquista do tão sonhado mestrado.

A minha amiga Cleide e ao amigo Roberto, pelo incentivo e força, por acreditarem em mim, sem vocês ao meu lado, não teria prosseguido, diante da doença que acometeu a minha irmã.

Ao meu pastor Agnaldo e à minha pastora Patrícia, pela força e pelas orações.

Ao meu cunhado Antônio Trindade, pelo estímulo e por acreditar em meu potencial.

Às minhas cunhadas, Riso, Neuza e em especial a Zélia, por acreditar no meu projeto, pelo apoio, incentivo e, principalmente, pelas orações quando mais precisei.

As minhas sobrinhas e sobrinhos Jamieli, Jucielma, Leia, Samara, Isla, Patrícia, Vitória, Daiana, Soraia, Glaucia, Érica, Tamires, Mônica, Rayara, Enzo, Matheus, Alan, Nicolas, Jardel, Rafael, Adriel, Tarcísio, Jailton, Giones, por se alegrarem com minha conquista.

Ao primo Pedro Ávila, por se orgulhar da minha vitória e por me considerar um exemplo para a família.

Às primas Bete, Creusa, Marivânia, Gilzete, Rosane, Deta, Maristela, Gilvania, Valdice, Marinês pelo apoio, força e encorajamento. Enfim, a todos os primos e primas que torceram e acreditaram em mim.

À minha turma do 9º ano B por aceitar e colaborar tão lindamente com a nossa proposta de intervenção. Amo cada um de vocês!

À equipe diretiva e ao corpo docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Telma de Souza Almeida, que acreditaram na proposta e contribuíram de forma significativa para que a pesquisa alcançasse os objetivos pretendidos.

A todos os meus colegas de trabalho que torceram e acreditaram que eu era capaz de vencer tamanho desafio, em especial Núbia, Railda, Gledson, Irenio, Rosana, Franco, Ana Lúcia, Jeane, Gilvânia, Tâmara, Sônia, Rita e Elenilde.

Às minhas vizinhas amadas Gicéia, Virgínia, Valterlúcia, Vanessa, Elza, Ellen e Vânia, pela força e carinho.

Aos meus colegas da turma oito que, mesmo à distância, no primeiro ano, conseguimos criar um elo de respeito, carinho, força e estímulo de uns para com os outros. Minha gratidão especial à Maria das Graças, pelas nossas conversas que tanto aliviavam as tensões e aflições que enfrentamos.

A Jean, que fez dupla comigo durante esses dois anos. A você, Jean, o meu carinho e respeito pela sua coragem e determinação e por me escolher como parceria.

Aos nossos mestres, por compartilharem seus conhecimentos, não medindo esforços para nos conduzir e nos mostrar o caminho que nos leva ao aprendizado. Nosso carinho, respeito e eterna gratidão.

À minha querida, amável e competente orientadora, Prof^a Dr^a Leilane Ramos da Silva, que continuou comigo e me conduziu neste processo tão longo e denso, de orientação e de conscientização na construção de saberes com todo carinho e respeito, por me motivar a prosseguir. Pela sua simplicidade, humildade, palavras de conforto e incentivo a cada encontro online ou presencial. Você transmite segurança e luz! Merci pour tout.

Agradeço imensamente à Banca examinadora composta pela Dr^a Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, membro externo, e pela Dr^a, Adriana Dalla Vecchia, membro interno. Pela aceitação da minha proposta, pelas contribuições que me concederam, as quais tiveram imensa relevância e significado ímpar para a conclusão deste trabalho.

À Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por fomentarem a formação e a qualificação de professores e darem oportunidade de melhoria para o ensino público.

RESUMO

Reconhecida como um dos principais lugares em que se dá o processo de ensino-aprendizagem, à escola cabe a tarefa de desenvolver as competências de leitura e de escrita dos estudantes, habilidades imprescindíveis à inserção desses sujeitos em sociedade. Tal incumbência tem sido, ano sobre ano, preocupação dos professores, muitas vezes responsabilizados pelos baixos índices que os alunos demonstram em exames de avaliação em larga escala. A par desse cenário de cobrança e luta pela melhoria do ensino, sobremaneira após as dificuldades intensificadas pela pandemia COVID-19, nasceu este estudo, cuja proposta foi desenvolver a competência escrita dos alunos por meio de atividades centradas na leitura e produção autoral do gênero *crônica*. Para tanto, recorreu-se, com o fito de realçar a produção literária feminina sergipana, à obra intitulada *Apenas fugindo*, da tobiense Thiarlley Valadares e destacar o empoderamento feminino representado pelas bordadeiras locais. Metodologicamente, a proposta foi aplicada em uma turma de 9º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Telma de Souza Almeida, situada em Tobias Barreto-SE, a partir de sequência didática constituída de 5 módulos: 1) Conhecendo o gênero *crônica*; 2) Descobrimo as temáticas das crônicas de Thiarlley – preparando-se para a escrita; 3) Bordando crônica – excursão à cooperativa das bordadeiras no povoado Nova Brasília; 4) Escrevivência – a escrita pautada em contextos reais; 5) Reescrita. Teoricamente, ganharam destaque, entre outros, estudos como os de: i) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2004) e Cândido (1980, 1992, 1993), como fôlego para discussões relativas ao trabalho com gêneros textuais; ii) Leffa (1996), Solé (2015) e Koch e Elias (2009), que versam sobre a natureza e a importância do desenvolvimento de estratégias de leitura; e iii) Passareli (2004, 2012), Silva e Cardoso (2015), Silva *et al* (2018) e Soares (2009), para quem a escrita é uma atividade eminentemente processual. A análise espelhou não apenas a articulação que os alunos fizeram entre bordar e escrever como atividades que demandam cumprimento de etapas, com a produção de segundas versões de crônicas mais bem ajustadas e uma afirmação de confiança em si mesmos, com o diferencial de conhecerem um pouco mais sobre a produção literária feminina do município onde habitam. Em alinhamento com o propósito do Profletras de colaborar com a melhoria do ensino de língua portuguesa, a aplicação da trilha culminou na elaboração de um caderno pedagógico destinado a docentes dessa área, para replicação das atividades e/ou proposição de novas ações com foco na produção textual, subsidiadas por leituras afinadas com os respectivos interesses dos discentes.

Palavras-chave: crônica; escrita processual; leitura; cultura local; bordadeiras.

ABSTRACT

Recognized as one of the main places where the teaching-learning process takes place, the school has the task of developing students' reading and writing skills, which are essential skills for the insertion of these subjects in society. This task has been, year after year, a concern of teachers, who are often blamed for the low rates that students demonstrate in large-scale assessment exams. Along with this scenario of demand and struggle for the improvement of teaching, especially after the difficulties intensified by the COVID-19 pandemic, this study was born, whose proposal was to develop students' written competence through activities centered on reading and authorial production of the chronicle genre. To this end, the work entitled *Só fugindo*, by Thiarlley Valadares, was used in order to highlight the feminine literary production of Sergipe, by Thiarlley Valadares and to highlight the female empowerment represented by local embroiderers. Methodologically, the proposal was applied in a 9th grade class at the Telmade Souza Almeida Municipal Elementary School, located in Tobias Barreto-SE, based on a didactic sequence consisting of 5 modules: 1) Knowing the chronic genre; 2) Discovering the themes of Thiarlley's chronicles – preparing for writing; 3) Embroidering chronicle – excursion to the embroiderers' cooperative in the village of Nova Brasília; 4) Writing – writing based on real contexts; 5) Rewriting. Theoretically, studies such as those of: i) Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Marcuschi (2004) and Cândido (1980, 1992, 1993) gained prominence, among others, as a breath of fresh air for discussions related to work with textual genres; ii) Leffa (1996), Solé (2015) and Koch and Elias (2009), which deal with the nature and importance of developing reading strategies; and iii) Passareli (2004, 2012), Silva and Cardoso (2015), Silva et al (2018) and Soares (2009), for whom writing is an eminently procedural activity. The analysis mirrored not only the articulation that the students made between embroidery and writing as activities that require the fulfillment of stages, with the production of second versions of better adjusted chronicles and an affirmation of confidence in themselves, with the differential of knowing a little more about the female literary production of the municipality where they live. In line with Profletras' purpose of collaborating with the improvement of Portuguese language teaching, the application of the trail culminated in the elaboration of a pedagogical notebook aimed at teachers in this area, to replicate activities and/or propose new actions focused on textual production, subsidized by readings in tune with the respective interests of students.

Keywords: Chronic; Procedural writing; Reading; Local culture; Embroiderers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto da fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Telma de Souza Almeida, SET, 2023.....	36
Figura 2. Planejamento textual.....	61
Figura 3. Primeira escrita.....	63
Figura 4. Reescrita.....	64
Figura 5. Texto sobre solidão.....	67
Figura 6. Texto sobre a excursão.....	68
Figura 7. Escola E.M.E.F Telma De Souza Almeida.....	87
Figura 8. Turma do 9º ano I.....	87
Figura 9. Excursão à cooperativa das bordadeiras.....	87
Figura 10: Sistematizando o conteúdo na sala de vídeo.....	88
Figura 11: Atividades em sala de aula.....	88
Figura 12: Exposição das crônicas dos alunos.....	88
Figura 13: As cinco melhores crônicas de acordo com a votação dos alunos.....	89
Figura 14: Primeira colocada na produção textual de crônicas - recebendo o livro apenas fugindo: o livro.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Adaptação da tábua de critérios de correção de Passarelli (2012) e BNCC (2018)..	52
Quadro 2. Atividade sobre o reconhecimento do gênero e a análise de dados.....	55
Quadro 3. Perguntas sobre a correlação da escrita processual com o bordado.....	57
Quadro 4. Avaliação da escrita dos alunos.....	59
Quadro 5. Avaliação da reescrita dos alunos.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

CMDS - Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

PCNs - Parâmetros Nacionais Curriculares

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PL - Projeto de lei

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

USP - Universidade de São Paulo

FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular

CP - Caderno Pedagógico

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 CENÁRIO E JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	6
2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS – A LINGUAGEM DIRECIONADA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS.....	6
2.2 O GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA	11
2.3 VALORIZAÇÃO LOCAL E EMPODERAMENTO FEMININO	14
2.3.1 TOBIAS BARRETO, CAPITAL SERGIPANA DOS BORDADOS	14
2.3.2 EMPODERAMENTO FEMININO	17
2.4. IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA O NOVO CONTEXTO SOCIAL.....	20
2.5 ESCRITA PROCESSUAL	26
3 METODOLOGIA.....	35
3.1 O PRODUTO: CADERNO PEDAGÓGICO.....	37
3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	39
4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	41
4.1 MÓDULO I: CONHECENDO O GÊNERO CRÔNICA	41
4.2 MÓDULO II: DESCOBRINDO AS TEMÁTICAS DAS CRÔNICAS DE THIARLLEY – PREPARANDO-SE PARA A ESCRITA.....	43
4.3 MÓDULO III - BORDANDO CRÔNICA - EXCURSÃO À COOPERATIVA DAS BORDADEIRAS NO POVOADO NOVA BRASÍLIA (PARTE I).....	45
4.4 MÓDULO III - BORDANDO CRÔNICA - EXCURSÃO À COOPERATIVA DAS BORDADEIRAS NO POVOADO NOVA BRASÍLIA (PARTE II)	47
4.5 MÓDULO IV: ESCREVIVÊNCIA – A ESCRITA PAUTADA EM CONTEXTOS REAIS.....	50
4.6 MÓDULO V – A REESCRITA E A EDITORAÇÃO	52
5 ANÁLISE DE DADOS.....	54
5.1 RECEPTIVIDADE E ACEITAÇÃO DA PROPOSTA	54

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
7 REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	76
ANEXO A: ATIVIDADE 1 – PRIMEIRA AULA.....	77
ANEXO B: ATIVIDADE 3 – TEXTO I.....	79
ANEXO C: ATIVIDADE 3 – TEXTO II	81
ANEXO D: ATIVIDADE 3 – TEXTO III.....	83
ANEXO E: ATIVIDADE 3 -TEXTO IV	85
ANEXO F: DEMONSTRAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS	87

1 INTRODUÇÃO

1.1 CENÁRIO E JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA

A pandemia de Covid-19¹, causada pelo vírus SARS-CoV-2, concorreu para diversas transformações, em diferentes camadas, desde a política à psicologia social, passando pela economia, relações sociais e culturais. A interrupção prolongada das atividades escolares presenciais, em atendimento ao protocolo de emergência sanitária, produziu visíveis efeitos físicos e emocionais em crianças e adolescentes, além de ter agravado muito a desigualdade educacional no país.

De acordo com Almeida (2022)², após a pandemia, houve um aumento de crianças entre 6 e 7 anos que não aprenderam a ler, assim como um número expressivo de alunos dos anos finais do ensino fundamental que ainda não estão alfabetizados. Nos espaços escolares, ficou nítido o impacto que as crianças e os adolescentes sofreram com o isolamento, haja vista o desinteresse, a falta de conexão com a escola, com a sala de aula, com os colegas, com a professora e, principalmente, com a aprendizagem.

O cenário encontrado pela presente pesquisadora, no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, não poderia ser diferente, sendo visível a desmotivação dos alunos, majoritariamente apáticos e dispersos. Eles pareciam estar vivendo um processo de ansiedade, situação muito preocupante.

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que os anos finais do ensino fundamental apresentaram leve crescimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica a nível nacional. Em 2019, o IDEB foi de 5,9 pontos, o que representa um aumento de 0,1 ponto em relação à edição anterior. No entanto, o IDEB da Escola Municipal de Ensino Fundamental Telma de Souza Almeida³,

¹ Decreto Nº 40560 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Sergipe, em razão da disseminação do vírus COVID-19 (novo coronavírus) e regulamenta as medidas para enfrentamento da crise de saúde pública de importância internacional, nos termos da Lei (Federal) nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020.

² Maria de Almeida é coordenadora de projetos do Cenpec, organização que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira.

³ Os dados do IDEB de 2021 da referida escola, não foram publicados, porque não atingiu o número mínimo de 80% de frequência dos alunos no dia da prova, conforme determinado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

situada no município de Tobias Barreto/SE, no mesmo grupo de análise, foi de 3,8 pontos, 2,1 pontos abaixo da média nacional.

A partir desse contexto escolar foram surgindo vários questionamentos: *como ajudar aos alunos a saírem dessa apatia? Como fazê-los ler, como fazê-los escrever? Como estimular e motivar os discentes na perspectiva do letramento? Que gênero textual poderia ser trabalhado?*

A escola é um dos principais lugares em que se dá o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se mediadora das competências tanto de leitura quanto de escrita, habilidades imprescindíveis na inserção dos educandos na sociedade. Ela possui um papel fundamental no tocante ao estímulo à leitura, mas também capacita para articulá-las em todos os âmbitos, para atuar nas várias situações comunicativas, sociointeracionistas.

No tocante à produção textual, o trabalho precisa ser pautado em situações reais da língua, respeitando o contexto socioeconômico e cultural do discente, pois, como afirma Passarelli (2012), ⁴“Nem sempre os professores historicizam a linguagem e dão sentido a seu trabalho, desenvolvendo experiências subjetivas dos seus alunos” (Passarelli, 2012, p. 89).

Diante desse quadro e, claro, da compreensão de que é possível fomentar iniciativas dinâmicas e efetivas para a melhoria do ensino de língua portuguesa ofertado nas escolas, esta professora-pesquisadora propôs-se a realizar, sob as diretrizes teórico-metodológicas endossadas pelo Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede – Profletras, unidade São Cristóvão, uma sequência didática junto a alunos do 9º ano da EMEF Telma de Souza Almeida, com a intenção de provocar nos discentes um clima de maior alegria e envolvimento e, simultaneamente, possibilitar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita.

Em termos práticos, a proposta pretendeu dar vez a um gênero textual mais próximo do discente e contribuir para o despertar da competência de leitura, bem como para a produção autoral diante da composição textual crônica. A ideia de trabalhar o referido gênero decorre do fato de ele dialogar diretamente com temáticas do dia a dia, o que torna a leitura e a produção mais próximas dos alunos. Nas palavras de Candido (1980):

⁴ Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Língua Portuguesa, atua na PUC-SP como coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores e como professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa. Com pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp (2005), desenvolve o projeto Gestão da leitura e da escrita como fator de produtividade na escola básica: dos resultados das avaliações em larga escala às estratégias de intervenção.

[...] parece mesmo que a crônica é um gênero menor // “Graças a Deus”, seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica mais perto de nós. E para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura. (Candido, 1980, p. 13)

Ainda segundo Cândido (1992), a crônica trata de assuntos cotidianos e contemporâneos, com uma linguagem mais despojada e coloquial. Sem dúvida, o coloquialismo é um traço atraente, principalmente para o leitor adolescente, faixa etária da turma onde será desenvolvida a proposta.

A nosso ver, essa proximidade da crônica com o público, contendo uma linguagem mais direta e despretensiosa, é capaz de desenvolver, através da escrita, a materialização do olhar pessoal e subjetivo. Da mesma forma, pode proporcionar uma reflexão sobre os vieses psicológico e social. Nessa esteira, conectar-se com leituras mais acessíveis, conhecer e ler textos de uma jovem escritora e conterrânea também são caminhos motivadores, que podem estimular a participação dos educandos.

É importante ressaltar que, associado à prática de leitura/interpretação de crônicas, o foco do presente trabalho reside na atividade de escrita dos alunos, através das crônicas da autora tobiense a partir da obra *Apenas fugindo: o livro*⁵, o qual traz uma gama de textos do gênero crônica, carregados de temáticas relacionadas ao interesse dos adolescentes, além de a autora ser uma jovem conterrânea dos alunos. É nosso interesse, igualmente, explorar o empoderamento feminino representado pelas bordadeiras da cidade, as quais deram início ao comércio local a partir dos seus bordados.

Foi na década de 1970 que o município de Tobias Barreto começou a se destacar no cenário das confecções em geral, incluindo, principalmente, bordados como ponto crivo, ponto richelieu, ponto cheio entre outros. Nessa época, as maiores artesãs começaram a produzir seus bordados, que eram vendidos no comércio local, aldeias e vilas vizinhas. São estes bordados que estão nesta pesquisa se correlacionando com a escrita, uma vez que tanto os bordados quanto a escrita, imprescindivelmente, precisam seguir etapas para se alcançar um bom produto final. Destas duas temáticas saiu o mote para efetiva produção textual dos discentes, como pode ser atestado na seção de análise. A nosso ver, essa linha de atuação facilita o desenvolvimento da escrita do aluno, tal como nos lembra Passareli (2012), ao dizer: “[...] que tal levar o

⁵ O livro pertence a escritora tobiense Thiarlley Valadares e reúne contos e crônicas que vieram do mais profundo íntimo, mas também que foram dadas; histórias criadas a partir de um sonho, uma música, um desejo. Aqui, reúnem-se textos originalmente publicados no blog *Apenas Fugindo* e mais alguns inéditos.

estudante a dizer o que ele tem vontade de dizer sobre suas vivências, uma vez que ele necessita contar sua história para os outros, assim como ele precisa que os outros o ouçam.” Em suma, o objetivo foi desenvolver a competência de escrita e de leitura dos estudantes a partir de contextos reais.

Em última instância, trabalhar as crônicas da autora conterrânea teve o propósito de viabilizar aos discentes a elucidação das dúvidas sobre a escrita, compreendida como uma atividade processual, conforme ressaltam Passareli (2004, 2012), Silva e Cardoso (2015), Silva et al (2018), Soares (2009) e outros.

Para sumarizar, o presente trabalho deu ênfase à competência escrita através das produções autorais do gênero crônica, com destaque para o empoderamento feminino local, fomentando o diálogo entre o gênero textual crônica e o contexto dos estudantes a partir dos textos da autora Thiarlley e com as bordadeiras locais, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. De modo vertical, são seus objetivos:

i) Geral:

- Desenvolver a competência de escrita de crônicas a partir de contextos reais, criando as condições para que os discentes exerçam plena cidadania.

ii) Específicos:

- Compreender a importância da escrita como bem cultural e entender a complexidade do ato de escrever;
- Ajudar na identificação das etapas de escrita a partir de um roteiro que vivifica o seu caráter processual
- Levar o aluno a reconhecer a crônica enquanto gênero, identificando-lhe as principais características e respectiva função social;
- Ponderar criticamente acerca das temáticas apresentadas nas crônicas de Thiarlley Valadares;
- Refletir sobre a linguagem coloquial presente nas crônicas da autora tobiense;
- Reconhecer o avanço da mulher perante a sociedade local de forma geral e correlacionar com as bordadeiras e costureiras da sua comunidade;

- Perceber como essas mulheres podem inspirar outras pessoas, seja para escrita, seja para superação de si mesmas.
- Produzir textos do gênero crônica a partir das temáticas trabalhadas na obra de Thiarley e do trabalho das bordadeiras locais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS – A LINGUAGEM DIRECIONADA ÀS PRÁTICAS SOCIAIS

Percebe-se que, no cotidiano, as pessoas estão sujeitas a diversas situações de comunicação, sejam elas orais ou escritas, visto que os sujeitos são seres sociais e essa dinâmica comunicativa acontece através do contato com outras pessoas. Como postula Bakhtin (2009),

"Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros" (Volochínov; Bakhtin, 2009, p. 117).

Assim, o estudioso mostra a importância da interação que o discurso pode provocar, uma vez que o diálogo pressupõe a recepção ativa do discurso do outro. Nota-se que, por meio das práticas comunicativas, a vida se movimenta e se concretiza e que essas práticas nada mais são do que gêneros⁶ utilizados em diferentes contextos sociais.

Dessa forma, os gêneros, percebidos enquanto formas sociais, interativas e organizadas, precisam ocupar um espaço relevante no campo da educação, principalmente no que concerne à linguagem, dado que, “referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio-histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante” (Marcuschi, 2011, p.21).

Nesse sentido, os estudos sobre gêneros do discurso apresentam contribuições significativas para o ensino da língua portuguesa. Essa visão também se relaciona com a percepção dos gêneros do discurso descritos por Bakhtin (2003), que acredita que eles são relativamente estáveis e que a atividade humana que os utiliza promove um novo surgimento, adaptando-os para atender às novas necessidades.

⁶ O nosso trabalho não tem a pretensão de entrar na discussão terminológica do gênero textual ou gênero do discurso, e sim, mostrar a importância do gênero na sala de aula de Língua Portuguesa.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas e sócio historicamente. Para o estudioso, por meio dos gêneros do discurso, nos comunicamos, falamos e escrevemos. Na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero em uso, os sujeitos têm um infindável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Por outro lado, é importante lembrar que os gêneros não costumam ser modelos estanques e imutáveis, pelo contrário, suas fronteiras são flexíveis. Diferentes tipos de textos e gêneros atendem a diferentes situações da vida cotidiana e, como as situações de comunicação são infinitas, os gêneros também devem ser inúmeros. Como as situações estão constantemente entrelaçadas, os gêneros que atravessam essas situações estão necessariamente ligados (Marcuschi, 2006).

Sob esse olhar, fica notório que o trabalho com os gêneros na sala de aula é de suma importância ou talvez indispensável, porque, a partir deles, o professor pode realizar um trabalho voltado às práticas sociocomunicativas, possibilitando uma maior compreensão para os seus alunos.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que o trabalho com os gêneros em sala de aula vem sendo aprimorado ainda mais, uma vez que se utilizam das mais diversas inovações. Face a essa questão, é válido destacar que, de acordo com Marcuschi (2011), “os gêneros desenvolveram-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias”. Nesse viés, o mesmo autor enfatiza que “um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo” (Marcuschi, 2011, p. 22)

Conforme a diversidade de práticas sociais presentes em uma sociedade, é possível encontrarmos diversos gêneros textuais que trazem dinamicidade relacionadas tanto na forma quanto na função. Marcuschi (2011) valida e traz reflexão no tocante a ver os gêneros pelo seu lado dinâmico, social e interativo, esquivando-se a aspectos estruturais e a classificações.

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (Marcuschi, 2011, p. 19).

Partindo dessa dinamicidade apresentada pelos gêneros e reconhecendo que a linguagem não é um mero instrumento para comunicação e sim uma atividade, os gêneros textuais materializam eventos ao se utilizarem de uma multiplicidade textual que tem a capacidade de atender às exigências comunicativas sociais. Pautada no conceito de língua como interação, pode-se perceber o quão importante é trabalhar com o alunado a linguagem através dos gêneros textuais. Para Marcuschi (2011),

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas (Marcuschi, 2011, p. 18).

De acordo com o autor, os gêneros são entidades dinâmicas, isto é, estão em constante evolução e adaptação, visto que eles refletem as mudanças nas tecnologias, nas práticas sociais e conseqüentemente na sociedade. O estudioso ainda salienta que os gêneros devem ser vistos como manifestações culturais e cognitivas da ação social expressas por meio da linguagem. É importante destacar que a BNCC também contempla o estudo dos gêneros textuais em todos os componentes curriculares, por isso, levar para sala de aula da educação básica, discutir e trabalhar os gêneros textuais no âmbito do ensino de Língua Portuguesa torna-se cada vez mais importante.

O ensino de língua a partir de textos não é uma proposta recente. Essa propositura foi organizada para ser seguida em toda esfera nacional desde 1997 através dos PCNs (Parâmetros Nacionais Curriculares). O texto passou a ser visto como um instrumento comunicativo que efetiva ações linguísticas, cognitivas e sociais. A partir dessa nova ótica para o ensino de língua materna, novas concepções de ensino surgiram no tocante à linguagem, trazendo para a prática escolar um trabalho menos fragmentado e mais contextualizado.

É importante ressaltar que essa mesma propositura também é direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação. Isso inclui os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação, o modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), e a variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto.

Nota-se que a BNCC apresenta uma preocupação no tocante ao conhecimento e exploração de diversas práticas de linguagem, e isso, envolve compreender e experienciar os diversos modos de comunicação e essa diversidade aumenta as habilidades sociais e emocionais dos discentes, uma vez que, eles podem se utilizar das diversas formas da linguagem para se comunicar e compartilhar informações, bem como, defender pontos de vista, cooperando para uma sociedade mais inclusiva, menos injusta e mais igualitária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe um ensino de Língua Portuguesa centrado no texto, vislumbrando todos os eixos da esfera linguística como a linguagem oral e escrita, leitura, análise linguística/semiótica e produção de textos. Esses eixos são cruciais para estruturar o ensino de línguas de maneira completa, englobando as variadas habilidades de comunicação. Dessarte, o documento busca formar alunos capazes de usar a linguagem de forma crítica e criativa, levando em consideração os contextos sociais e os diversos gêneros textuais.

Os gêneros textuais possuem funções comunicativas e estão inseridos em nosso contexto social, em nosso cotidiano, são materializados através da escrita ou da oralidade, potencializando as práticas sociais de uma comunidade linguística específica. Através deles a língua é vista a partir de sua dinamicidade, tanto na sua forma quanto na sua função.

Segundo o documento, o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar o trabalho com textos, tendo em vista os diversos contextos e realidades que poderão ser utilizados.

A BNCC propõe uma abordagem que combina a centralidade do texto e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, relacionando com práticas sociais de leitura e escrita. No contexto do ensino de Língua Portuguesa, a BNCC visa ampliar os letramentos dos estudantes, permitindo uma participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais envolvendo oralidade, escrita e outras linguagens.

Percebe-se, então, que as práticas em sala de aula precisam ser repensadas, visto que não devem se limitar ao estudo isolado de regras gramaticais, mas, partir de contextos sociais proporcionados através dos gêneros. O trecho ressalta a importância de proporcionar aos estudantes experiências educativas que vão além do tradicional ensino de leitura e escrita. Ele sugere que a educação deve abranger diversificadas formas de comunicação, como a oralidade e as linguagens visuais, que são fundamentais para uma participação crítica e significativa na sociedade. Nota-se ainda, que a escola deve preparar os indivíduos não apenas para o sucesso

acadêmico, mas também para serem cidadãos ativos e reflexivos na sociedade cada vez mais interconectada.

Vale salientar que tudo isso está alinhado com os objetivos educacionais contemporâneos que reconhecem o valor do letramento multimodal em um mundo digital.

Com base nos estudos propostos por Marcuschi (2003), conclui-se que os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão vinculados à vida social e cultural, o texto se configura enquanto discurso para atender um propósito comunicativo dentro de um contexto, além de influenciar na organização de um texto. É necessário que os interlocutores se utilizem de uma linguagem propícia à situação comunicativa, como confirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. [...] Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também à seleção de recursos linguísticos (Brasil, 1997, p. 25).

Conforme Bezerra (2017), com a elaboração dos PCNs para o ensino de língua portuguesa, a temática dos gêneros, que antes era mais restrita à graduação, firmou-se também no trabalho dos professores de língua na educação básica. Sob essa ótica, é válido destacar que o estudo de gêneros nas escolas é indispensável para o conhecimento do aluno, pois o estimula na leitura e escrita, em virtude de a noção de gênero ser empregada para qualquer tipo de discurso, oral ou escrito.

É fundamental que o professor de Língua Portuguesa atente para as noções de tipo textual e gênero textual, uma vez que essas noções, por vezes, são apresentadas de forma equivocada no ensino. De acordo com Marcuschi (2002, p. 25), “os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Já o tipo textual é uma série de modelos teóricos caracterizados por determinadas propriedades linguísticas e gramaticais, formando um conjunto de elementos lexicais, sintáticos e relações lógicas, aos quais os textos podem ser categorizados como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção (Marcuschi, 2003).

Sendo assim, o trabalho com os gêneros textuais pode ser considerado relevante, porque se refere aos textos inseridos em nosso cotidiano de forma materializada, classificados de acordo com as características que possuem em comum, envolvendo também os gêneros literários (Marcuschi, 2003).

Através dos gêneros a língua é vista a partir de sua dinamicidade tanto na sua forma quanto na sua função, visto que gêneros apresentam ações sócio-históricas e culturais que desempenham propriedades não só linguísticas, mas também estrutural e funcional. Fica visível que, a partir dos gêneros, pode-se inserir e influir na sociedade, enquanto falantes da língua materna.

2.2 O GÊNERO CRÔNICA NA SALA DE AULA

O gênero textual crônica em sua origem fazia referência a fatos históricos, motivo pelo qual era compreendido como um gênero histórico, limitando-se a registrar os eventos em ordem cronológica sem aprofundar suas causas ou tentar interpretá-los. A crônica percorreu longo curso até ganhar a forma que é conhecida hoje no Brasil. Atualmente, no país, o gênero se consolida como texto breve, opinativo, passeando entre a narrativa literária e o factual publicado nos jornais, sendo, portanto, uma de suas principais características essa versatilidade de poder transitar entre a literatura e jornalismo.

A crônica brasileira explora uma linguagem lírica, irônica, casual, ora precisa, ora vaga, amparada por um diálogo rápido e certo. Registra o circunstancial e o efêmero; o real é recriado com engenho e arte. Cultiva a função poética da linguagem, imprime leveza ao discurso, revela e valoriza, na visão do autor, a crítica de um momento histórico, atenuando o vínculo de temporalidade que eterniza o texto (Redmond, 2008, p. 21).

Por ter se desenvolvido como um espaço que engloba diversas possibilidades textuais, essa fluidez permitiu ao gênero deslizar pelos meios de comunicação, como o rádio, a TV e, mais recentemente, a internet. Encadeado a isto está o fato de a crônica ter, em uma das suas principais funções, a capacidade de ser formadora de opinião, tendo em vista a extensa habilidade desse gênero discursivo de captar vestígios sociais, tornando-se um rico indicador cultural e social de um tempo e de um espaço, retratados em suas temáticas. Naturalmente, não

é uma análise densa e técnica da sociedade, mas uma transformação na qual os acontecimentos são vistos do ponto de vista de certa coletividade e analisados com razoável criticidade, nem sempre apresentando a resolução do conflito, o que acaba por estimular a imaginação do leitor a tirar suas próprias conclusões. Como mostra Cândido⁷ (1992), a crônica conduz o leitor, de forma sutil, à crítica social:

Ora, a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas. Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitada. Ela é amiga da verdade e da poesia nas suas formas mais diretas e também nas suas formas mais fantásticas, - sobretudo porque quase sempre utiliza o humor. (Cândido, 1992, p. 14).

Para Coutinho (2008), a crônica pode ser comparada a uma tentativa de interpretação pessoal dos fatos, sem obedecer a uma estrutura fixa, porém com forte marca da linguagem e da elocução oral na escrita. Segundo o autor, o cronista vale-se de método direto, em gêneros discursivos, escritos em linguagem coloquial, discorrendo sobre diversos assuntos do cotidiano, tais como a vida, os fatos políticos, econômicos, entre outros. As crônicas contemporâneas têm suas narrativas organizadas em primeira ou terceira pessoa, em tom intimista, permeado por trechos de diálogos compostos por expressões cotidianas. Assim, uma forte característica do gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade.

De acordo com Beltrão (1980), são apresentados três classificações segundo o tratamento dado ao tema: i) a crônica analítica, em que o cronista expõe os fatos com brevidade e objetividade, com linguagem sóbria e elegante; ii) a crônica sentimental, a qual o cronista apela para a sensibilidade de seu leitor, explorando aspectos líricos, com intuito de comover, com linguagem sagaz, ritmo ágil, sem dar, no entanto, profundidade ao tema; e por fim, a iii) crônica satírico-humorística, em que o objetivo do cronista é criticar fatos, ações, entre outros, e ironizar, buscando o entretenimento do leitor, utilizando de linguagem figurada, com duplo sentido e palavras aspadas.

⁷ Um dos textos mais conhecidos sobre crônica, no país, é o do professor Antônio Cândido intitulado “A vida ao rés-do-chão”. Podemos encontrá-lo, no universo acadêmico, “à guisa de apresentação”, num livro de 551 páginas intitulado *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*, publicado pela editora da Unicamp/Fundação Casa de Rui Barbosa, em 1992. Mas saiu muitos anos antes, como abertura da coletânea de crônicas *Para gostar de ler: crônicas*, v. 5 (São Paulo: Ática, 1980). Essa série de livrinhos, com seleção de textos de renomados cronistas, ajudou a popularizar o gênero no país. Destina-se a escolas, a leitores iniciantes. No documento *A crônica e a crônica de José Carlos Oliveira em 1968 : o império do sério e do útil* (páginas 31-35)

Cândido⁸ (1992) sugere uma especificação para o gênero, indicando quatro tipos: crônica diálogo, que é uma conversa do cronista com seu receptor imaginário, ou entre os personagens, se revezam nos pontos de vista e nas informações; crônica narrativa, que se aproxima do conto, “à narrativa mais espalhada, com certa estrutura de ficção”, apresenta histórias curtas, diálogos ágeis, de final inusitado, possui ação, tempo, espaço e personagens; crônica exposição poética, que é a divagação, de forma lírica, sobre um fato ou personagem, parecem anedotas desdobradas; enfim, a crônica biográfica lírica, que narra, de modo poético, a vida de alguém, construídas por enumeração, parecendo uma divagação livre.

Convém pontuar que, um trabalho com a crônica pode ser um caminho para o estímulo à produção textual. Ensinar os alunos o que é uma crônica, quais são as características desse gênero textual e, igualmente, incentivá-los à sua leitura é apenas o primeiro passo para levá-los a escrever sobre os fatos de seu cotidiano e a refletir sobre eles.

Como dissemos nesta seção, o gênero crônica apresenta proximidade com o cotidiano, conversando assim, com temáticas do dia a dia aproximando a leitura e a escrita dos discentes. Além disso, o gênero oferece a oportunidade de levar para sala de aula textos que podem retratar, ironia, humor, sarcasmo e, ao mesmo tempo, crítica social, pois a intenção é conectar os alunos com a escola, com a aprendizagem através de textos curtos, leves e carregados de temáticas próximas da vivência deles.

Em conjunto a isso, convém trabalhar com textos originários de uma autora local, para ressaltar a importância da cultura popular para o desenvolvimento local e considerando as expressões populares do contexto regional. O conhecimento da cultura local reforça a valorização e o incentivo ao desenvolvimento da região. Tem, portanto, a finalidade de aguçar o interesse dos estudantes, ajudando-os de certa forma, a saírem da apatia e desinteresse, reflexos do pós pandemia.

Constata-se que a crônica é um gênero de grande proximidade do leitor, porque ele é capaz de interagir com os acontecimentos, por diversas vezes reconhecendo-se dentro das personagens apresentadas, por ser um texto curto, que traz à tona a coloquialidade da

⁸ Ao refletir sobre a crônica como gênero, Cândido observa que, ao se postar próxima ao dia a dia, ela desestabiliza “o monumental e a ênfase”. Apesar de ver que são possíveis qualidades nos “estilos roncantes” e na “grandiloquência”, ele observa que “a magnitude do assunto e a pompa da linguagem podem atuar como disfarce da realidade e mesmo da verdade.

No documento A crônica e a crônica de José Carlos Oliveira em 1968: o império do sério e do útil (páginas 31-35). Disponível em: <<https://1library.org/article/estudo-antonio-candido-cr%C3%B4nica-cr%C3%B4nica-carlos-oliveira-imp%C3%A9rio.zp2ln1vy>>

linguagem, com riqueza de temas que possibilita uma reflexão sobre a narrativa. o gênero mencionado utiliza uma linguagem mais informal e acessível, sem demandar rigor excessivo, o que confere ao estudante, agora cronista, uma maior liberdade expressiva. Portanto, a crônica contribui no sentido de conduzir o aluno a fazer perguntas e levantar hipóteses.

Ademais, o trabalho com o gênero crônica propicia ao aluno a oportunidade de entender que, através do humor, da ironia, existe uma intencionalidade por parte de quem escreve, que acaba suscitando reflexões e, até mesmo, mexendo com a sensibilidade daqueles que se prestam a essa leitura. Logo, tal gênero poderá atrair os estudantes no tocante à escrita, visto que suas particularidades não só tornam o gênero mais claro, mas também estreitam a relação do aluno com a prática da escrita e da leitura, incentivando-o a escrever com mais confiança e a desenvolver habilidades analíticas e de composição textual.

Sendo assim, é importante que a escola seja um espaço que promova atividades voltadas ao interesse dos alunos, pois quando as aulas são elaboradas com a preocupação de levar para os discentes leituras mais leves com temáticas mais próximas de sua realidade, provavelmente, servirão de incentivo para os discentes, possibilitando assim, o letramento, através do envolvimento nas práticas do uso de língua – sejam de leitura, oralidade ou escrita. Destarte, levar o gênero crônica para sala de aula poderá ser uma forma de desenvolver tanto a competência de leitura quanto a de escrita.

2.3 VALORIZAÇÃO LOCAL E EMPODERAMENTO FEMININO

2.3.1 TOBIAS BARRETO, CAPITAL SERGIPANA DOS BORDADOS

Tobias Barreto, antiga Vila de Campos do Rio Real, fundada em 1835, é um município que pertence ao estado de Sergipe, o qual se localiza na Região Nordeste do Brasil, a cidade se situa na região do Vale do Rio Real do Estado. Localizada a 128 km da capital Aracaju, é o sétimo município mais populoso do estado de Sergipe com uma população de 52.191 habitantes de acordo com o IBGE (2019). Segundo a sua história e seus variados títulos, destaca-se o de ‘Capital Sergipana dos Bordados’, título recebido através do projeto de Lei (PL) 210/2019 aprovado pela Assembleia Legislativa e pelo governador Belivaldo Chagas.

A cidade que tem como patrono o ilustre Tobias Barreto de Menezes⁹, dono da cadeira nº 38 da Academia Brasileira de Letras, já ganhou o selo “Mário Covas” em 2002 como cidade empreendedora e recebeu a indicação de “Capital Nacional do Bordado” por meio do senador Fábio Reis em 2019 como informa a Secretaria de Cultura da cidade.

Em entrevista, a professora da Universidade Tiradentes, Eunice Aparecida Borsetto (2021), explica como os bordados são responsáveis pelo desenvolvimento econômico da cidade, gerando empregos, turismo comercial e premiações para Tobias Barreto e seus moradores. A produção e comércio dos bordados na cidade de Tobias Barreto tiveram crescimento a partir da década de 1970. Peças bordadas artesanalmente com pontos típicos das terras tobienses como os pontos: Cruz, Crivo, Cheio, Richelieu, Labirinto e Matiz, trabalhados preferencialmente em tecidos como linho, cambraia e algodão, realizados pelas bordadeiras dos povoados circunvizinhos, são responsáveis pelo desenvolvimento econômico da cidade, gerando empregos, turismo comercial e premiações para Tobias Barreto, povoados e seus moradores.

Vale ressaltar que as peças bordadas, notadamente nas décadas de 1970 a 1990, eram consideradas de alto preço, porque eram feitas em tecidos de excelente qualidade e ainda traziam um bordado feito à mão. Dessa forma, somente quem entendia o valor tanto do tecido quanto do bordado manual, como o crivo trabalhado no linho, comprava sem a menor hesitação, a par do fato de que as peças que passam de geração para geração.

É importante destacar que o comércio se expandiu com novas confecções, como por exemplo, fabricação de cortinas, mosquiteiros, capas de sofá, colchas, lençóis, almofadas, conjuntos de banheiro, conjuntos de cozinha, roupas de dormir como baby dolls, camisolas, pijamas, roupas íntimas entre outras, confecções essas, que são tanto de grandes empresários como de microempreendedores, assim, muitas dessas mercadorias são fabricadas nas próprias residências de costureiras que vendem em barracas nas feiras livres como também em grandes fábricas.

⁹ Tobias Barreto (1839-1889) foi um filósofo, escritor e jurista brasileiro. Foi o líder do movimento intelectual, poético, crítico, filosófico e jurídico, conhecido como Escola do Recife, que agitou a Faculdade de Direito do Recife nas últimas décadas do século XIX. É o patrono da cadeira n.º 38 da Academia Brasileira de Letras. Frazão, Dilva. “Biografia de Tobias Barreto.” EBiografia: 3 Fev. 2023. Disponível em: <www.ebiografia.com/tobias_barreto/>. Acessado em 9 Fev. 2023.

Todos esses produtos são vendidos na famosa Feira da Coruja¹⁰. Nesta feira, a tradição é começar a montar as barracas e abrir o centro comercial de tecidos, confecções e bordados ao final da tarde do domingo, e só terminar as vendas ao final do dia da segunda-feira, que atende a um número expressivo de sacoleiras de diversas cidades da região Nordeste, principalmente do estado da Bahia . A feira funciona como atração e divulgação dos produtos da região, sendo o principal escoadouro da produção.

Conforme informações fornecidas pelo Secretário de Agricultura e Meio Ambiente e vice-presidente do Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável (CMDSD) do município, Elenaldo Alves de Meneses, existem três associações de bordadeiras artesanais na cidade de Tobias Barreto, totalizando 300 bordadeiras, as quais estão envolvidas no processo de produção de colchas, passadeiras, centros de mesa, toalhas de banho, rosto, entre outras peças, todos esses produtos são vendidos na Feira da Coruja, seja em barracas, espalhadas em lona no chão ou em lojas, pois os produtos dessa feira, podem ser encontrados nas mais diversas formas de exposição, de qualidade e de preço.

A Associação de Bordadeiras do Povoado Nova Brasília é a maior do município com 150 bordadeiras artesanais, empregando mão de obra masculina e feminina, com renda mensal entre oitocentos reais a um salário mínimo por pessoa. Esse valor é de fundamental importância na complementação da renda familiar, baseada na agricultura de subsistência.

Para alavancar ainda mais o comércio dos bordados, a prefeitura em parceria com o Sebrae, Senac e Senai, tem se empenhado no que concerne à melhoria ou seja, ao aperfeiçoamento de mão de obra e a industrialização neste ramo de atividades, estimulando o

¹⁰ Na década de 70, Tobias Barreto começou a se destacar no comércio de confecção em geral, inclusive, bordados, chamados richelieu. As mulheres saíam dos povoados para venderem na cidade e os baianos começaram a frequentar Tobias para comprá-los. Foi aí que surgiu a Feira da Coruja (meia-noite). Em 1986, o centro comercial de Tobias Barreto foi inaugurado, e para onde a feira foi transferida.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOBIAS BARRETO. **Tobias Barreto-SE**. Feira Da Coruja, 25 Mar. 2022. Disponível em: <tobiasbarretofeiradacoruja.com.br/a-cidade-de-tobias-barreto>. Acesso em: 09 Fev. 2024

Tramita na Casa Legislativa de Sergipe a proposta de que a Feira da Coruja, do município de Tobias Barreto, receba o título de Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado de Sergipe. O reconhecimento está sendo proposto por meio de Projeto de Lei (PL) de nº 130, de autoria do deputado estadual Dilson de Agripino, atualmente prefeito da cidade. (PPS). “O valor cultural da Feira da Coruja de Tobias Barreto é inquestionável, assim como é inegável a sua importância econômica. A feira faz parte da cultura do povo tobiense e conseqüentemente, de Sergipe, pelo seu valor sociocultural e socioeconômico ela merece ser declarada como Patrimônio Cultural e Imaterial do Estado de Sergipe”, destaca a justificativa do referido PL.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOBIAS BARRETO. **Patrimônio Cultural**. Feira Da Coruja, 17 Jan. 2022. Disponível em: <tobiasbarretofeiradacoruja.com.br/feira-da-coruja-de-tobias-barreto-como-patrimonio-cultural/>. Acesso em 09 Fev. 2024.

desenvolvimento de produtos inéditos e, principalmente o aperfeiçoamento de acabamentos, sem deixar de lado a tradição e cultura do ofício das bordadeiras caseiras, como reitera a professora: “as atividades dos “saberes e fazeres” vinculadas a produção dos bordados passados de geração a geração, tornam essa prática um patrimônio cultural da região, tanto no âmbito material como imaterial”.

2.3.2 EMPODERAMENTO FEMININO

A priori, é necessário voltar um pouco ao tempo e fazer um pequeno apanhado sobre a grandeza da desvalorização da mulher¹¹ no tocante a sua ascensão social¹². Sabe-se que o papel da mulher, antigamente, limitava-se a agradar a seu cônjuge, a cuidar do lar e dos filhos. Dessa forma, por muito tempo as mulheres eram subordinadas aos homens e essa hierarquização de gênero se refere aos tratos sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher. De acordo com Del Priore (1997),

Pelo menos até a década de sessenta, acreditava-se que a mulher, sendo feita para o casamento e para a maternidade, não deveria fumar em público ou comparecer a bares e boates desacompanhadas, e a política ainda era considerada assunto preferencialmente masculino. (Del Priore, 1997, p. 604).

As organizações, ainda nos dias atuais, demonstram uma tendência ao favorecimento masculino, usando de justificativa a maternidade e o ciclo menstrual. É notável que ainda existe uma grande discriminação em relação à mulher, simplesmente por ela ser mulher. Para Del Priore (1997),

¹¹ A autora Arilda Inês Miranda Ribeiro, no texto “Mulheres Educadas na Colônia”, em sua obra “500 anos de Educação no Brasil”, afirma que as mulheres eram enxergadas, da mesma forma que as crianças e os doentes mentais, como o “imbecilitus sexus”, isto é, o sexo imbecil.

¹² A inserção das mulheres no mercado de trabalho foi marcada pela dupla jornada, de até 18h diárias, pois, além de trabalhar nas indústrias, as mulheres, mantiveram a responsabilidade dos serviços domésticos. E apesar, da menor remuneração nas fábricas quando comparado às do homem, essas mulheres começaram a alcançar direitos e autonomia.

NASCIMENTO SANTOS, L. C. DO. **A evolução da mulher na sociedade**. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/opiniaio/opiniaio/a-evoluc-o-da-mulher-na-sociedade-1.827030>>. Acesso em: 9 fev. 2023.

As barreiras enfrentadas pelas mulheres para participar do mundo dos negócios eram sempre muito grandes, independentemente da classe social a que pertencessem. Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido pelos homens como naturalmente masculino (Del Priore, 1997, p. 581-582).

O feminismo¹³ tem sua origem no século XIX, as primeiras manifestações desafiaram a sociedade da época com suas propostas de igualdade política e a emancipação feminina, gerando um movimento social e político que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres – o gênero não sendo usado para conceder privilégios ou legitimar opressão, a fim de conquistar a cidadania plena.

Uma das lutas de maior significado para as mulheres, e que marca o início do movimento feminista, é por direito ao voto.¹⁴ Esse direito só foi garantido no Brasil pela Constituição de 1932, após uma luta de mais de dez anos em prol do direito de se manifestar politicamente. No entanto, este tópico ainda é uma luta constante, em outra perspectiva, visto que a Lei 14.192/21 estabelece normas para prevenir, reprimir e combater a violência política contra a mulher ao longo das eleições e durante o exercício de direitos políticos e de funções públicas.

Um aspecto do movimento feminista é que as mulheres pertenciam a diferentes classes sociais, a raças e etnias diferentes, com orientação sexual e trajetória políticas distintas, ao se organizarem para a luta também tiveram que enfrentar as desigualdades sociais dentro do movimento. O racismo está enraizado, a sociedade no geral criminaliza o negro em diversos âmbitos sociais, e geram violência, seja ela física, psicológica ou moral, meramente pela cor da pele. Devido a isto, Gomes (2008) afirma que: “[...] mulheres negras perceberam que, mesmo

¹³ Em 1932, a autora Nísia Floresta desafiou as tradições e costumes da sociedade ao publicar seu livro *Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens*. Ela foi a primeira mulher brasileira a denunciar em uma publicação o mito da superioridade do homem e de defender as mulheres como pessoas inteligentes e merecedoras de respeito igualitário. Seu livro é considerado o pioneiro do feminismo brasileiro por reforçar que a mulher é tão capaz quanto qualquer homem de assumir cargos de liderança ou desempenharem quaisquer atividades na sociedade.

NOSSA CAUSA. **Conquistas do feminismo no Brasil: uma linha do tempo**. Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIy4y4s9qhhAMVS2JIAB0p3Q9uEAAYASAAEgIuXfD_BwE>.

Acesso em: 12 fev. 2024

¹⁴ Nascida em São Paulo, em 2 de agosto de 1894, a bióloga Bertha Lutz teve participação direta pela articulação política que resultou nas leis que deram direito de voto às mulheres e igualdade de direitos políticos nos anos 20 e 30.

Conheça 8 mulheres que influenciaram o feminismo no Brasil. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/conheca-8-mulheres-que-influenciaram-o-feminismo-no-brasil/>>. Acesso em: 9 fev. 2023.

estando nas lutas sociais havia uma ausência de percepção de gênero nas discussões, reflexões e proposições de superação do racismo, bem como uma ausência de raça na luta pela igualdade de gênero.”

Infelizmente, segundo o Mapa de violência do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) de 2019, entre todas as mulheres assassinadas, 66% eram mulheres negras. O movimento feminista precisa ser interseccional, dar voz e representação às especificidades existentes no ser mulher. Como aponta Carneiro (2011):

É a consciência desse grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras de combate ao racismo e ao sexismo, tendo por base a capacitação de mulheres negras, assim como o estímulo à participação política, à visibilidade, à problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira, à formação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, e à sensibilização do conjunto do movimento de mulheres para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem.

Para o feminismo negro, o empoderamento possui um significado coletivo. Trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos da mudança. É promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e enfrentar os padrões machistas e patriarcais, lutando por um olhar que vise a igualdade. Como afirma Djamila Ribeiro (2018):

O empoderamento [...] significa o comprometimento com a luta pela equidade. Não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres. É perceber que uma conquista individual não pode estar descolada da análise política [...] cada mulher pode criar em seu espaço de atuação formas de empoderar outras. Se for empregadora, pode criar um ambiente de trabalho no qual exista o respeito e que possa atender à demanda de mulheres, principalmente daquelas que são mães, além de se certificar de que não há desigualdade salarial e assédio (Ribeiro, 2018).

Ainda que a superação de todos os desafios da desigualdade leve tempo, graças a seus próprios esforços, as mulheres têm avançado. Hoje, muitas mulheres brasileiras são chefes de família, trabalham em diversos setores do mercado e têm seus próprios planos de carreira. Além disso, estão sempre em busca de mais qualificação para melhores vagas de emprego e mais benefícios.

É neste contexto racial e feminista que a autora da obra *Apenas fugindo: o livro* está inserida. Carla Thiarlley Santos Valadares é uma mulher sergipana, negra, nascida em 1995,

escritora, jornalista, especialista em Comunicação na Pós-modernidade e em História e Cultura Afro-brasileira. Thiarlley aprendeu cedo o significado da palavra racismo. Vinda da junção de uma família parda e outra majoritariamente negra, ouviu da família desde cedo que “era até bonita, apesar de escura”. Com 9 anos, viu sua cor ser comparada ao pecado em uma telenovela em canal aberto. Aos 15 anos, alisou os cabelos, dizia que queria ter nascido branca e que, se pudesse, afinaria o nariz.

Colocava no papel o grito preso na garganta. Na faculdade de jornalismo, conheceu pessoas que abriram seus olhos, fizeram-na amar o que enxergava no espelho. Já não escrevia só dor, escrevia paixões, sonhos, sobre si e sobre o mundo (Valadares, 2020).

Nessa perspectiva, espera-se que os alunos possam se inspirar pela história da autora e por suas crônicas que tanto falam com o público jovem, que eles percebam que a escrita pode ser uma forma de fuga, empoderamento e uma forma de esquivar-se do que lhe incomoda ou até mesmo escrever aquilo que faz bem. O gênero textual crônica permite essa versatilidade de temas, ao ser uma narrativa do cotidiano, com os seus coloquialismos e regionalismos, sendo de fácil escrita.

2.4. IMPORTÂNCIA DA LEITURA¹⁵ PARA O NOVO CONTEXTO SOCIAL

A escola exerce papel fundamental na formação de leitores, o professor de Língua Portuguesa jamais poderá se eximir dessa tarefa tão significativa e importante que é formar leitores proficientes, no entanto, para que o professor consiga desenvolver a competência de leitura dos seus alunos é preciso que, no mínimo, sinta prazer pela leitura. A formação de leitores e escritores é um processo contínuo, que precisa, necessariamente, dos conhecimentos prévios, sem os quais o aluno não consegue adquirir as habilidades necessárias para ler e escrever adequadamente.

Segundo Guedes e Souza (1999), “ler é produzir sentido; ensinar a ler é contextualizar textos: o leitor atribui ao texto que tem diante si o sentido que lhe é acessível”. Oliveira (2014) completa tal fala ao afirmar que “os conhecimentos prévios ficam armazenados em nossa mente na forma de esquemas mentais”, portanto, ensinar a ler é contextualizar o texto e explorar os

¹⁵ O foco do nosso trabalho é a produção textual processual. Nesta seção, o objetivo da leitura é dar uma base aos alunos, ou seja, a leitura aparece de forma motivacional, levando o discente a reconhecer o gênero crônica ao tempo que o conduz aos textos da autora local, Thiarlley Valadares.

seus possíveis sentidos, acessando os conhecimentos prévios para fundamentar o conhecimento.

Nesta perspectiva, o professor, exerce o papel de incentivador, desafio imenso, diante da era digital, na qual, com alguns cliques as pessoas são “bombardeadas” com notícias, podendo se sentir sabedoras de tudo que acontece no Brasil e no mundo, mesmo que seja de forma superficial.

Diante disso, a escola, e principalmente o professor de língua materna, precisam entender que deve haver uma urgência em relação ao aprimoramento da competência de leitura dos estudantes e isso só será possível a partir de propostas significativas que levem os alunos a terem consciência sobre o ato de ler. No século do conhecimento em que se vive, caracterizado pelo volume excessivo de informações, desenvolver a capacidade de leitura é imprescindível, visto que os sujeitos necessitam estar aptos para ler e interpretar textos em múltiplas linguagens (Marchezi, 2004, p. 7).

Percebe-se que o professor precisa estar apto para enfrentar o desafio de ensinar leitura em suas turmas do ensino fundamental. É necessário que esse professor consiga ler e interpretar esse novo contexto e, ainda entender que as práticas educacionais precisam acompanhar a evolução da sociedade. Sendo assim, é perceptível a importância do professor mediador, como afirma a autora Yolanda Reyes (2014): “Os mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem”.

Fica notório o quanto é necessário o papel do mediador no processo de aprendizagem, o qual, precisa selecionar textos e/ou livros para em seguida compartilhar com seus alunos, precisa ainda, identificar o que pretende com cada leitura apresentada aos discentes e criar condições e ambientes propícios, ou seja, o mediador deve ter essa perspicácia de não somente criar atmosferas propícias para viabilizar o encontro entre o texto e o leitor, mas deve também criar expectativas no leitor para que realmente ele sinta além de curiosidade vontade de ler o texto (Reyes, 2014).

À vista disso, fica evidente que para o indivíduo atuar na sociedade atual precisa se apropriar dessas múltiplas linguagens, ou seja, precisa tornar-se proficiente em leitura que é a capacidade de compreender e interpretar aquilo que lê, além de se posicionar criticamente fazendo com que o sujeito tenha autonomia e o leve ao pleno exercício da cidadania (Marchezi, 2004, p. 7).

A BNCC aborda o ensino da língua portuguesa como forma de proporcionar aos alunos experiências que os capacitem a aprimorar o letramento para que possam participar de forma crítica e efetiva em uma variedade de práticas sociais. A par desses princípios a BNCC aborda um eixo de integração que permite ao aluno ampliar sua proficiência linguística, o que inclui o uso da língua/linguagem na prática da leitura e produção de textos. É importante destacar que, segundo a BNCC:

Os eixos de integração considerados de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma -padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (Brasil, 2018, p. 73).

Assim, o eixo de leitura, o qual a BNCC faz referência, inclui práticas de linguagem desenvolvidas na interação ativa entre o leitor/ouvinte/espectador, seguidas de articulações com textos escritos, orais, semióticos e sua interpretação. Nesse sentido, pode-se ter leituras para:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 69).

De acordo com Solé (2015, p. 36), “quando a leitura é considerada um objeto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução limita-se ao domínio das habilidades de decodificação.” Essa afirmação destaca um desafio comum na educação: a tendência de tratar a leitura principalmente como um processo de decodificação, o foco tende a ser em aprender a ler palavras e frases, mas não necessariamente um meio de compreensão e interação com o mundo. Isso pode limitar a capacidade dos alunos de se envolverem profundamente com os textos. Por outro lado, quando a leitura é tratada de maneira mais ampla, ela pode incluir a interpretação, a análise crítica e a aplicação do que foi lido. Isso permite que os alunos se tornem leitores mais proficientes e pensadores mais críticos. Portanto, as escolas devem promover estratégias para

uma compreensão mais eficaz da leitura, como definir objetivos, ativar conhecimentos prévios, construir inferências, e mais, ensinar a ler com um propósito claro.

As escolas devem entender que tarefas tradicionais que se concentrem apenas na entrega de conteúdo, nas condições de uma sociedade global e levando em consideração as necessidades dos alunos, ter um plano de trabalho voltado para o pragmatismo¹⁶ do conhecimento é preciso. Portanto, é necessário um novo olhar para o desenvolvimento de estratégias e metodologias de ensino, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita, que têm confirmado baixo desempenho dos alunos nas escolas brasileiras em geral. Essas transformações de metodologia com objetivos e propósitos definidos que levem em consideração a formação de leitores/produtores, podem fazer com que os alunos aprendam de forma significativa.

A esse respeito, Soares (2003) corrobora ao afirmar não ser suficiente que o aluno aprenda a ler e a escrever de forma convencional, é importante, pois, desenvolver nos discentes as habilidades necessárias para que esse aluno tenha autonomia e consiga atuar nas várias situações comunicativas e, assim, promover o seu letramento¹⁷ tão necessário para a sociedade contemporânea. É importante que as escolas busquem maneiras de expandir a forma como a leitura é ensinada e aprendida, para que ela seja mais do que apenas decodificação, mas também uma habilidade que pode ser usada para explorar e entender o mundo. Isso está alinhado com as diretrizes da BNCC, que enfatizam a importância de ensinar os alunos a produzir e interagir com diferentes gêneros de texto, levando em consideração o contexto sociocomunicativo.

Para tratar da leitura, os fundamentos teóricos de base sociointeracionista têm como ponto de partida a concepção de linguagem, pois as relações humanas são permeadas e estabelecidas pela linguagem, e a incumbência da escola, como instância pública de uso da linguagem, é propiciar situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo. Isso implica conceber a linguagem (Passarelli, 2008).

¹⁶ O pragmatismo é um pensamento filosófico criado, no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935). Eles se opunham ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério da verdade. ENCICLOPÉDIA. Significado de Pragmatismo (O que é, Conceito e Definição). Disponível em: <<https://www.significados.com.br/pragmatismo/>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

¹⁷ De acordo com Soares (2017), em meados dos anos 1980, tanto no Brasil quanto em outros países, já não era suficiente apenas saber ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar. Era necessário que as práticas de leitura e escrita fossem além das práticas do ler e do escrever, resultando, assim, no surgimento do termo letramento para nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 1, p. e24366, 7 nov. 2020.

A leitura representa uma possível estratégia de construção de sentido. Também é uma atividade em que o sujeito-falante deve mobilizar recursos físicos, mentais, cognitivos, linguísticos e sociais para processar o texto (Leffa,1996). Portanto, a leitura é uma estratégia poderosa de construção de sentido que envolve a mobilização de uma ampla gama de recursos. É por isso que é tão importante que a educação em leitura na escola vá além da decodificação e inclua estratégias para apoiar os alunos na mobilização desses recursos para construir significado a partir do texto.

Diante disso, nota-se que o trabalho com a leitura requer uma série de procedimentos e critérios imprescindíveis para estimular e despertar o interesse do aluno, levando-o a entender que o ato de ler requer consciência já que se trata de uma habilidade de importância singular para inserção do sujeito na sociedade. É também uma forma de incentivar os alunos à prática da habilidade de leitura. Vale salientar que o ato de ler dispõe de técnica e dedicação do ensinante. Segundo Leffa (1996):

A leitura é um processo feito de múltiplos processos, que ocorrem tanto simultânea como sequencialmente; esses processos incluem desde habilidades de baixo nível, executadas de modo automático na leitura proficiente, até estratégias de alto nível, executadas de modo consciente (Leffa, 1996, p. 17-18).

A leitura é, sem dúvida, uma atividade complexa que envolve a mobilização de uma série de recursos e habilidades. Marcuschi (2008) reforça essa afirmação:

Ler não é um ato simples de extração de conteúdos ou identificação de sentidos. Mas não se pode dizer que ler seja apenas uma experiência individual sobre o texto, oral ou escrito. Compreender o outro é uma aventura, e nesse terreno não há garantias absolutas ou completas (Marcuschi, 2008, p. 228).

Nesta perspectiva, percebe-se que na leitura não se pode ter seguranças, já que um mesmo texto pode ocasionar no leitor diferentes interpretações e isso se dá pelo simples fato de que cada um carrega em si suas vivências, sua bagagem cultural, seus conhecimentos prévios, suas experiências, suas práticas sócio-históricas, enfim, a forma como vê o mundo ao seu redor. O que se pode corroborar com o que diz Koch e Elias (2006, p. 11) “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”.

Corroborando com este pensamento de Leffa (1996) e levando em consideração a complexidade do processo de leitura, Coscarelli e Novais (2010, p. 36) abordam essa temática e ressaltam que “A leitura envolve a ação dinâmica de vários domínios de processamento.” As mesmas autoras ainda destacam que o ato de ler é um processo que integra diversas operações. Entender a complexidade do ato de ler faz toda a diferença para que o professor de língua portuguesa possa obter êxito com seus alunos em suas aulas de leitura.

Para Geraldi (2015),

Na aprendizagem da leitura e da escrita, os domínios linguístico, cognitivo, metacognitivo e social estão intrincados, influenciando-se mutuamente. A atividade metacognitiva é, por natureza, consciente e intencional. Produções de sentidos são alcançados por um sujeito que reflete intencionalmente, processa informações e desenvolve estratégias diversas para compreender e produzir a língua escrita em variadas situações de uso (Geraldi, 2015).

Leffa (1996) ratifica essa visão afirmando que a leitura é um processo que requer o uso de diferentes táticas para alcançar a compreensão de um texto. Ele faz esse exercício de forma reflexiva e deliberada, em outras palavras, lê com um objetivo em mente, formula hipóteses e estabelece metas, impõe-se e busca informações. As estratégias de leitura mais importantes para o autor são: seleção dos índices mais importantes oferecidos pelo material linguístico; a predição, na qual o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para compreender o texto, e a inferência, que complementa a informação encontrada por meio do conhecimento conceitual e linguístico.

Conhecer e aplicar as estratégias de leitura nas aulas de Língua portuguesa pode ser um caminho para levar os discentes a uma leitura eficaz, uma vez que tais estratégias levam os leitores a construir a compreensão de um texto a partir da aplicação de seus próprios conhecimentos arraigados em sua memória em consonância com outros.

Para o psicolinguista de base cognitivista Kato (1985), a leitura é uma atividade cognitivo-social. Cognitivo pelo motivo de requerer a ativação de modelos mentais, e social porque esses modelos foram internalizados pelas práticas sociais que os formaram.

Os autores, Leffa (1996) e Kato (1985), sustentam a importante necessidade de estabelecer metas e aprender estratégias, pois por meio dessas habilidades vem a compreensão. Kleiman (2013) também enfatiza que é importante estabelecer objetivos na leitura, considerar as experiências individuais e seu conhecimento de mundo para criar uma compreensão do texto.

Pela ótica dos estudiosos, percebe-se que é fundamental desenvolver as habilidades necessárias para compreensão de um texto. Assim, os professores de língua materna podem promover em seus alunos a utilização dessas habilidades que lhes permita interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.

2.5 ESCRITA PROCESSUAL¹⁸

Desde os primórdios, a escrita ocupa lugar especial, pois pela concretude dela, tanto os eventos históricos como os avanços do homem foram registrados, ou seja, a escrita ainda é a base do conhecimento acumulado. De acordo com Silva (2015), “a escrita sempre apresentou algo enigmático, questionante, funcionando, muitas vezes como ameaça aos detentores do poder”. Como destaca Martins (1994), a idade Média serviu de palco para destruição de livros e os representantes superiores da igreja católica se incumbiram desse feito em nome da moral e dos bons costumes.

Assim, segundo Marcuschi e Cavalcante (2005), a escrita “é tida como um bem cultural relevante e inerente a uma vida cidadã, cabendo à escola um papel significativo e prioritário na formação do seu manejo competente por parte dos alunos”. Diante disso, urge que o professor de língua portuguesa reveja sua prática em relação à forma de escrita passada para os seus alunos, pois nos dias atuais a redação escolar, a qual prioriza uma escrita pautada em regras gramaticais, precisa dar lugar à produção textual, que dê liberdade para que o discente se expresse de forma criativa.

Salienta-se que o ensino da linguagem escrita, quando realizado de modo não planejado, gera, inevitavelmente, sérios problemas e, conseqüentemente, bloqueia o desenvolvimento da habilidade do aluno de interpretar e produzir seus próprios textos. Tal falha no processo de ensino afeta o aproveitamento de todas as disciplinas e ainda impede o desenvolvimento da habilidade escrita dos alunos.

¹⁸ Na concepção de Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que demanda diferentes etapas e procedimentos. A autora entende que a produção de um texto é algo complexo que necessita de etapas, não se constrói um texto, simplesmente criando-o do começo ao fim, com fluxo “linear a plano”. A clareza do objetivo do produto final fará com que os alunos compreendam a necessidade de vivenciar todas as etapas do processo de escrita, (planejamento, organização das ideias em palavras, reescrita, editoração) sendo possível sistematizar essa prática da escrita na sala de aula. Caberá ao professor assumir “os pressupostos da avaliação formativa para ajudar o aluno a descobrir os processos que permitirão seu progresso em termos de aprendizagem” (PASSARELLI, 2009, p. 99).

As atividades de produção textual ao longo de muitos anos foram vistas pelos discentes como um produto, na medida em que o docente propunha com o propósito de avaliar superficialmente o texto, priorizando exclusivamente erros gramaticais e, em seguida, atribuindo uma nota. Tais atividades, no entanto, geraram e possivelmente geram alunos incapazes de desenvolver a habilidade escrita, acarreta dificuldades para compreender a ideia central de um texto e as informações técnicas que ele apresenta, produzir resumos, entre outros inconvenientes. Passarelli (2012) postula que: “o foco do ensino da língua escrita tem de passar da visão que privilegia o produto, para a visão processual”.

A produção textual deve ser vista pelo aluno de forma processual, ou melhor, como uma construção que acontece por meio de relações interativas entre os elementos envolvidos nessa produção. De acordo com o papel assumido pela produção escrita/textual na escola, Passarelli destaca que: “o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos.”(Passarelli, 2012, p. 46) .

Ao assumir o papel de motivador da produção autoral dos seus alunos, em primeira instância, o professor deve se desprender de certos papéis legitimados pelo sistema escolar, “como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo” (Passarelli, 2004. p. 82). Vale salientar a importância de o professor entender as estratégias que os alunos se utilizam no momento em que estão escrevendo, pois quando o professor entende tais procedimentos, tem como auxiliá-los no árduo labor que é escrever.

Outrora, os professores de português se valiam da tipologia textual para realizarem o trabalho da escrita, dando ênfase apenas a essa categorização, e, de acordo com Passarelli e Marques (2012), “categorizar a produção escrita não é ensinar redação”. Diante disso, valorizar o básico que o aluno traz de escrita já pode ser um caminho para levá-lo a evoluir e torná-lo um escritor proficiente.

O ensino da produção textual bem como da forma de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes, segundo Passarelli (2012) merecem atenção especial, visto que não se pode mais continuar com práticas que visem a um ensino pautado na normatividade da língua em detrimento ao seu funcionalismo. Ou seja, “ressignificar o ensino da escrita via intervenção mediadora do professor em favor da construção de um sujeito-autor de textos” (Passarelli, 2012, p. 64) e isso se faz através de uma proposta de trabalho que apresente aos alunos diretrizes

norteadoras por escrito para que os discentes possam ter consciência do objetivo da atividade proposta.

Passarelli (2012), assevera que, para uma eficaz produção, é importante planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar, sendo possível sistematizar essa prática da escrita na sala de aula. No entanto, para que tal prática ocorra efetivamente, é necessário instruções específicas pela intervenção mediadora do professor para o processo de produção textual, esclarecendo para o aluno que, para uma produção satisfatória, é imprescindível seguir as etapas acima apresentadas.

Em vista disso, percebe-se o quanto é importante o docente não apenas conhecer o processo da escrita, mas também ser um escritor, já que só se pode ensinar o que se sabe com propriedade. Como afirmam as autoras: “Para que o professor possa ampliar seu repertório é bom que ele mesmo vivencie os passos que compõem o ato de escrever, pois somente assim poderá avaliar, de fato, o que seus alunos vivenciam quando são produtores de textos” (Passarelli et al, 2012).

No eixo da produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁹ concebe a produção escrita como uma prática de linguagem que deve envolver não só a interação, mas efetivar a autoria do texto escrito, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, a produção escrita passa a assumir diferentes finalidades e projetos enunciativos. Dentre essas finalidades temos:

Construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heróínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas, dentre outros (Brasil, 2018).

A finalidade maior da escrita é informar ideias, Soares (2009), e para que essas ideias estejam organizadas de forma que o leitor as compreenda se faz necessário um planejamento para essa escrita, isto é, a escrita é concebida de forma processual.

¹⁹ A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>.

Em relação à escrita como um processo e não como um produto, Passarelli estabelece que:

Deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente (...) 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, 2004, p. 88)

Assim, as autoras comungam com uma mesma concepção: a de que a escrita consciente resulta de atividades realizadas paulatinamente, em que a escola precisa experienciar o trabalho com a escrita se utilizando das várias etapas conferidas a esse processo.

Pedagogicamente, a escrita pode ser organizada, conforme Soares (2009), da seguinte forma: pré-escrita, escrita e revisão. A pré-escrita norteia-se a partir de atividades que subsidiem o aluno a encontrar informações e, assim, gerar ideias. Isso pode ser realizado em pares, em grupos ou individual. A partir daí, o estudante organiza as ideias geradas num esquema.

A segunda etapa traz a escrita do texto, pois o autor está com o planejamento para executá-la. Este estágio se encerra quando o texto está pronto.

O último momento corresponde a revisão, período de leituras para avaliação do que se escreveu e recebimento de feedback que pode ser do professor ou dos colegas sobre o tema desenvolvido para que o autor possa melhorar sua escrita.

No âmbito da abordagem processual, a reescrita do texto é de fundamental importância para melhorar o produto final, uma vez que, é por meio dela, que se consegue desenvolver habilidades de avaliar os próprios conhecimentos prévios, ter consciência do propósito com a escrita e, até mesmo certificar-se de que o leitor seja capaz de acompanhar a linha de pensamento que percorre seu texto (Sommers, 1994).

De acordo com as concepções de escrita de Koch e Elias (2009) o conceito de escrita interativa é visto como produção de texto em que os escritores devem ativar conhecimentos e mobilizar estratégias. Nessa concepção, os escritores precisam conhecer seus leitores, organizar suas ideias e revisar sua escrita ao longo do processo. A escrita torna-se uma atividade interativa de construção de significado altamente complexa baseada nos elementos linguísticos encontrados na superfície do texto e na forma organizacional do texto. Escrever como uma atividade interativa exige que os escritores usem as seguintes estratégias ao escrever: Verificamos o texto durante todo o processo de redação, por exemplo, selecionando e

organizando ideias, equilibrando texto e informações implícitas e seguindo o objetivo do texto (Koch; Elias, 2009).

Na concepção de Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que demanda diferentes etapas e procedimentos: “o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear a plano”. A autora postula que todos os indivíduos possuem capacidade de desenvolver habilidades que os levem às competências específicas. No tocante à competência escrita, é de suma importância o desenvolvimento de habilidades que se inicia com o planejamento da escrita, incluindo a escrita propriamente dita e a reescrita e/ou revisão textual, finalizando com a editoração.

Assim, Passarelli (2012) apresenta um modelo de roteiro que pode nortear o trabalho com o ensino da produção textual. Tal roteiro, segundo a autora, possibilita explicitar para o alunado as etapas que uma produção de texto precisa passar antes de ser um produto final. Nesta sequência didática, a autora se vale do modo de escrever dos grandes escritores já consagrados pela literatura e especifica cada fase do processo de escrita a seguir:

Primeira etapa do roteiro apresentado pela autora é o planejamento. Esta fase consiste na busca e seleção de informações, seleção de ideias sobre o que se pretende escrever para composição do seu texto, ou seja, “o escritor, a partir do tópico, busca informações adequadas, levando em conta o perfil do seu futuro leitor” (Passarelli, 2004, p. 89). Selecionar as informações não é o suficiente, é importante fazer tópicos delas já que deve haver o momento da organização por parte do aluno-autor que é planejar suas ideias mentalmente por ordem de importância e/ou relevância para escrita, de forma a criar um roteiro, tendo-o como base para o processo de escrita. Além disso, o aluno não poderá esquecer de textualizar sua escrita: o objetivo do texto, o gênero escolhido, o destinatário, o seu papel enquanto sujeito produtor, o próprio conteúdo do texto, o tamanho que o texto irá adquirir, como também, os critérios de avaliação. Essa fase de seleção e organização e informações é chamada de Plano Textual. Este plano é fundamental para que se consiga desenvolver a habilidade de escrever e, assim atingir proficiência na escrita.

Vale acrescentar que não há uma fórmula específica para esse planejamento; alguns indivíduos o fazem formalmente, com um rascunho bem estruturado, outros, apenas sinalizam com tópicos ou palavras-chave, e há aqueles que não seguem método específico nenhum. Dessa forma, não importa por qual procedimento se inicie - planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias – este é, segundo Passarelli (2012, p.154), “o estágio

do processo de composição em que, hesitantemente, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema”. De acordo com a autora, infelizmente a fase do planejamento de uma produção textual nem sempre é utilizada pelos alunos, que consideram pura perda de tempo, em vez de planejar, perdem tempo esperando por inspiração.

Elaborado o plano de texto, o segundo passo é a tradução das ideias em palavras. Esta etapa pode ser configurada como a produção da primeira versão do texto realizada através do roteiro elaborado na Etapa 1 – Planejamento. “É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização o texto em unidades de base – parágrafos, de acordo com alguns critérios para a sua construção.” (Passarelli, 2004, p. 91). Conforme a autora, nesta etapa, o aluno faz um esboço ou um rascunho do texto, ou seja, “realiza uma espécie de consórcio entre as ideias e as palavras com as quais tem intenção de traduzir seu pensamento” (Passarelli, 2012, p. 99).

Embora tratada com certo descaso pela grande parte dos escritores aprendentes tanto dos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental, a revisão se constitui como a terceira parte do processo e a que requer maior atenção e grau de maturidade do escrevente, pois, é nessa etapa que o autor fará, de forma minuciosa, uma autocrítica daquilo que escreveu examinando alguns aspectos: adequação à modalidade da língua escrita; intencionalidade; estrutura composicional; convenções ortográficas, aspectos semânticos; acessibilidade e aceitabilidade. Passarelli (2004) afirma que “o indivíduo passa a ser leitor de si mesmo”, voltando a ser escritor novamente. já que, nessa fase, o escritor/produtor assume o papel de leitor/analista de sua produção. Tal etapa, mesmo tendo fundamental importância para a escrita final de um texto, contudo é pouco praticada nas salas de aula, “pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos”.

De acordo com Passarelli (2012, p. 100), “repetir a revisão mais de uma vez contribui para a melhoria do texto final”. Ou seja, quanto mais o escritor revisa seu texto, mais aperfeiçoado se torna.

A editoração é a fase que consiste no acabamento dado ao texto pelo discente, a qual pressupõe certa preocupação do escritor, visto que seu texto se tornará público, conforme os postulados de Passarelli, além da diagramação, podem ser realizados outros tipos de reformulações que considerar necessária para alcançar os objetivos traçados pela atividade proposta, levando em consideração, além do leitor, o suporte em que será veiculado, dentre

outros aspectos como levar o aluno a ser mais crítico ao reler o que já escreveu para dar a forma final melhorada ao seu texto, pois outros alunos ou até mesmo a comunidade escolar poderá ler a sua produção textual.

Por fim, o guardião do texto é um componente que monitora todo o processo de escrita, uma espécie de monitor que está constantemente em estado de alerta, em outros termos, é um componente de controle ativo que intervém e corrige todo o processo de escrita para garantir a coerência do texto. Segundo a autora, “uma espécie de noção intuitiva perpassa todo o processo de escritura. Como se fosse um elemento de “vigilância” que opera durante todo o processamento do texto”. (Passarelli, 2012, p.170). De acordo com a autora, o guardião do texto serve para conduzir o produtor-escritor para a continuação daquilo que ele pretendeu escrever, o qual leva em consideração certos aspectos da experiência de vida do escritor como: bom senso, intuição, sentimentos, valores pessoais, enfim, seus conhecimentos prévios, suas vivências.

Esta é uma proposta baseada no conceito de interação social de linguagem. Enquanto o aluno elabora seu texto, ele se deixa colocar no mundo como sujeito de uso social da escrita em um contexto específico de enunciação e diálogo com outros sujeitos. É um processo educativo que possibilita a reescrita a partir da avaliação formativa (Passareli, 2012).

De acordo com a mesma autora, são vários os fatores que contribuem para a escrita. A autora traz depoimentos de escritores consagrados como Millôr Fernandes, o qual revela suas motivações e ideias para o ato de produção da seguinte forma:

Qualquer coisa. Uma conversa, uma leitura, uma fita de cinema, tudo que estimule intelectualmente. Ou até nada, eu deveria mesmo, possuir um gravador no banheiro. Tenho ideias ótimas debaixo do chuveiro. Deve ser o jato de água. Os melhores desenhos, os mais livres são os que faço distraído, enquanto estou falando ao telefone. Quando ponho o papel na prancheta, sei que aquela folha custa 50 cruzeiros. Por maior que seja a liberdade a gente acaba fazendo o que já sabe. Quando estou falando ao telefone, não. Por isso me acostumei a não jogar nada fora. Guardo e, de vez em quando, revejo. É muito comum aproveitar essas anotações, anos depois, para um desenho acabado (Fernandes, 2012 Apud Passareli et al., 2012).

Mesmo o escritor apresentando diversificadas fontes de inspiração para a escrita, a leitura toma lugar de destaque para esse ofício, ou seja, a leitura assume papel primordial. Vale salientar aqui que a autora lança mão de estudos sobre a influência da leitura para a escrita e, constata, através do estudioso americano Krashen (1984), que há uma relação expressiva no

tocante à leitura voluntária e o desenvolvimento da habilidade escrita, ou seja, o autor observou que a leitura coopera com o discente para a melhoria do texto (Passareli et al, 2012).

A autora diz ainda que independentemente do nível de escolaridade, há entre os estudantes um consenso no que concerne à contribuição da leitura para a escrita. Assim, a leitura é entendida como atividade essencial para o desenvolvimento da escrita, uma vez que ela estimula e exercita o cérebro, e isso, auxilia o aluno a compreender e escrever textos com maior proficiência, além disso, aguça o pensamento crítico, melhora a expressão oral e desperta a criatividade do discente.

Ao destacar a razão de sua escrita, o célebre Frei Betto assim se pronuncia:

Escrevo para construir minha própria identidade. Tivesse sido criado por lobos, será que eu me sentiria lobo no mundo? A identidade é também reflexo de um jogo de espelhos. Se pais e mestres me tivessem inculcado que sou tapado para as letras, e não me restasse outra alternativa senão trabalhar no fundo de minas, talvez hoje – se houvesse sobrevivido – eu fosse um mineiro aposentado.

[...]

Minha experiência, porém, foi diferente. Os espelhos reluziram em outras direções. Já trazia em mim o fator filogenético. Meu pai escreve crônicas. Minha mãe publicou seis livros de culinária. O gato da casa não escreve; mas, pelo jeito gosta de ler, a julgar pelo modo como se enrosca em jornais e revistas (Betto, 2010).

Além da influência maternal e patriarcal, Betto também vivenciou um momento crucial com sua professora no tocante à leitura e à escrita, ao ouvir: “por que não fazem como o Carlos Alberto? Ele não pede aos pais para redigirem suas composições.” A partir da palavra elogiosa da professora, o ego inflou e ele sentiu mais segurança para redigir suas redações, tornando-se ávido leitor. Desse modo, o religioso demonstra como pais e professores podem influir tanto positivamente quanto negativamente na vida dos seus filhos e alunos e como a leitura traz contribuições significativas para uma escrita eficaz.

Tal contribuição é igualmente reconhecida na opinião de vários alunos, em conformidade com depoimentos dispostos em matéria do Caderno Especial da Folha de S. Paulo (2002), quando da prova da FUVEST. Segundo a Folha, para esses estudantes, o melhor exercício para uma boa redação é desenvolver o hábito da leitura. Por conseguinte, a leitura aumenta e enriquece o repertório linguístico e o conhecimento prévio do leitor, facilitando, desse modo, o ato complexo da escrita. Ademais, os textos precisam receber atenção especial, assim sendo, o professor de língua materna, nesse momento, entra como articulador e promotor

dessas práticas organizadas e planejadas, promovendo a discussão e a reescrita dos textos não somente uma vez, mas várias vezes.

Posto isto, o que se pretende aqui é mostrar caminhos que levem o discente a produzir textos autorais e não apenas aqueles que ocorrem em função de tarefas solicitadas no âmbito das disciplinas. Diante dos depoimentos tanto dos escritores quanto dos alunos em relação às contribuições da leitura para a escrita, percebe-se que há na leitura estreita relação com a escrita. Além de sua notável contribuição para a escrita, outra grande contribuição vem do fato de se escrever muito e de forma processual.

Logo, o escritor experiente diverge do escritor imaturo, pois os bons escritores se apropriam de estratégias que implicam em planejar, rascunhar e editar.

À vista disso, cabe ressaltar que a escrita não deve ser considerada como algo estanque, uma vez que o processo de escrita rechaça a pressa, pois para que a escrita se concretize, de fato, indispensavelmente, precisa passar pelas etapas que compõem processo.

A BNCC apresenta dez competências específicas a serem desenvolvidas no decorrer dos nove anos da educação básica – a quarta delas se refere à escrita da seguinte forma: “Valorizar a escrita como bem cultural da humanidade” (Brasil, 2017) Desse modo, a BNCC é um documento que “indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (Brasil, 2017).

Vale destacar a notória importância do Profletras para o professor de língua portuguesa, pois através dessa formação continuada de cunho imprescindível para a prática docente que é desenvolver novas estratégias laborais e de enfrentamento ante os problemas vivenciados pelos estudantes tanto na escola quanto fora dela. Como postula Azevedo e Freitag (2020, p. 21), “A transformação que o Profletras promove requer um desapego de ideias e práticas e ao mesmo tempo a disposição a novos olhares para velhos problemas.”

É importante destacar ainda que o Mestrado Profissional proporciona aos educadores a possibilidade de realizar um trabalho que consiga inserir os educandos na sociedade letrada, visto que se trata de um espaço vinculado à sala de aula. (Azevedo; Freitag, 2020).

3 METODOLOGIA

Nesta seção, há considerações sobre os procedimentos metodológicos adotados no presente trabalho, em vista disso, busca-se traçar os caminhos percorridos, esclarecendo o desenvolvimento da pesquisa e a proposta aplicada, além dos resultados alcançados. Neste capítulo, o *locus*, o *corpus*, os sujeitos e o material didático aplicado e analisado aparecem de forma contextualizada. Assim, a seção está dividida em duas partes principais. A priori, abordou-se sobre o produto – um caderno pedagógico – e, em seguida, tratou-se sobre a sequência didática, que reúne as atividades constituintes do produto.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPAÇO DE APLICAÇÃO DO PRODUTO

Quanto à natureza, esta pesquisa se constitui em uma pesquisa-ação de cunho qualitativo, com caráter intervencionista, para aplicabilidade de sequências didáticas na sala de aula de uma escola da esfera pública na cidade de Tobias Barreto, Sergipe. Por conseguinte, realizou-se uma intervenção acerca do gênero crônica através de uma sequência didática em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Telma de Souza Almeida, que fica na rua Venâncio Ramos, S/N.

A escola possui um espaço físico composto por sete salas de aula, uma cozinha, uma sala de professores, uma sala de vídeo, uma ampla secretaria, uma sala para os coordenadores, uma diretoria, três banheiros, sendo um feminino e outro masculino e outro para os professores e professoras e funcionários, além de uma quadra coberta, onde acontecem as aulas de educação física, os jogos interclasses e os eventos da escola.

A referida escola conta com uma equipe diretiva constituída por um diretor, dois coordenadores e sessenta funcionários sendo trinta e um professores, atuando em suas áreas específicas. A instituição atende as modalidades regular do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA, primeira à quarta etapa, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola conta com o número total de 456 alunos, sendo que destes, 59 alunos são advindos de povoados circunvizinhos. Portanto, apresenta um público heterogêneo, de diversas condições socioeconômicas e culturais.

Figura 1. Foto da fachada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Telma de Souza Almeida, SET, 2023.



Antes de ir para a apresentação da proposta de sequência didática em si, faremos um breve apanhado teórico dos principais conceitos que estão em jogo: a própria noção de sequência didática, o gênero crônica literária e o seu potencial de impacto e significação na sala de aula.

A proposta da sequência didática é inserir os estudantes no contexto escolar com vistas a desenvolver as competências tanto de leitura quanto de escrita em uma pós-pandemia um tanto conturbada para a maioria dos alunos, os quais apresentam sinais de apatia, desinteresse e ansiedade. A finalidade, portanto, é de ajudar o aluno a dominar melhor o gênero textual crônica, oportunizando-os a escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

As sequências didáticas constituem uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna construída em torno de gêneros textuais e apresentam uma proposta de ensino de leitura e produção dos gêneros orais e escritos a partir de uma sequência didática que considera o caráter sociodiscursivo dos gêneros, tomando-os como instrumentos didáticos.

Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a conceituam do seguinte modo:

Conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [com intuito de] dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Em face disso, lançam a proposta de um ensino da língua mediado pelos gêneros, pois os alunos gradualmente se apropriam dos conhecimentos dos gêneros ao passo que internalizam

as práticas de linguagem, as quais implicam na compreensão da língua e de seu uso artístico e social.

Os autores partem do postulado de que é possível ensinar a escrever textos e expressar-se oralmente em situações de atividades escolares e extraescolares a partir de uma concepção da língua em uso. Portanto, diferentes gêneros poderão ser trabalhados levando-se em consideração suas características semântico-discursivas.

Destarte, a sequência didática proposta na presente pesquisa, segue o modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo inspirada no roteiro de escrita processual de Passarelli.

Na concepção de Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que demanda diferentes etapas e procedimentos. A autora entende que a produção de um texto é algo complexo que necessita de etapas, não se constrói um texto, simplesmente criando-o do começo ao fim, com fluxo “linear a plano”. Assim, o ato de escrever consiste, então, em um processo, o qual demanda passos para se obter uma escrita proficiente.

Nesse sentido, a autora afirma que quando o professor assume o papel de incentivador e organizador da produção de seus alunos, faz-se necessário que ele se desvincule de certos papéis legitimados pelo sistema escolar, “como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo” (Passarelli, 2004. p. 82).

Acredita-se que o ensino da escrita, a partir de uma sequência de atividades pode surtir um efeito positivo nos educandos porque é uma proposta com base em uma concepção sociointeracionista da linguagem, possibilitando que os alunos usem a escrita socialmente a partir de contextos enunciativos com outros sujeitos e, também porque é uma proposta que tem como ponto de partida o modo de escrever dos profissionais da escrita.

3.1 O PRODUTO: CADERNO PEDAGÓGICO

O Caderno Pedagógico, segundo Azevedo e Freitag (2020, p. 69), tem sido o recurso mais privilegiado na unidade do Proletras da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. Possivelmente, pela proximidade que o professor tem com esse tipo de material em detrimento à certa aversão e/ou insegurança na feitura de produtos relacionados ao uso de recursos tecnológicos que requerem mais complexidade e certo conhecimento no que se refere à tecnologia, à aplicativos, etc.

Sendo assim, para a execução deste trabalho, foi desenvolvido um Caderno Pedagógico, o qual tem como objetivo levar contribuições para o trabalho docente do professor de Língua Portuguesa, já que “visa apresentar orientações para a realização de projetos de trabalho com estudantes da educação básica” (Azevedo; Freitag, 2020) e traz informações, orientações e sugestões de atividades sobre temas relevantes para a educação. A ideia é que este trabalho possa ser replicado por docentes, não só da referida escola, onde foi aplicado o projeto, mas de todo o país, obviamente com as devidas adaptações que o docente considerar necessárias para sua realidade.

O Caderno Pedagógico (CP) é um texto marcado pelo viés instrucional ou prescritivo, uma vez que sua função é ensinar a fazer algo, cujo objetivo nesta pesquisa, é orientar os modos de fazer as ações do professor no desenvolvimento de propostas a serem trabalhadas com os discentes. Conforme Castro (2013, p. 136), “o texto instrucional ou prescritivo, grosso modo, parece ter a função de ensinar a fazer algo. Em particular, ensinar a usar algum equipamento ou produto”. Tal gênero, então, apresenta uma série de ações de forma sistematizadas, orientações relativas aos materiais necessários à sua concretização nas etapas a serem seguidas, com o propósito de colaborar para a melhoria do ensino e da aprendizagem para se alcançar os objetivos pretendidos.

Por se tratar de um gênero instrucional, os autores do CP²⁰, optam por uma linguagem direta, menos complexa, uma vez que visa proporcionar tanto a clareza das orientações quanto o rápido entendimento. Tendo em vista a natureza dialógica e interativa, o CP estimula os educadores a refletirem sobre sua prática, seus saberes e suas ações para o enfrentamento dos desafios postos pela educação contemporânea, pois, é concebido de diálogos, dicas, blocos coloridos, espaços para anotações, imagens, e, principalmente, por uma sequência didática que auxiliará os professores de língua portuguesa a realizarem suas aulas de modo eficiente seguindo um passo a passo pensado e planejado para alcançar objetivos definidos.

Sendo assim, o material foi pensado para ser uma espécie de apoio, uma referência para o trabalho com o gênero crônica numa perspectiva sociocognitiva e interacional. O caderno pedagógico compreende as seguintes etapas:

1ª ETAPA: Elaboração do produto

- Seleção das crônicas retiradas do livro da escritora tobiense Thiarley Valadares

²⁰ CP sigla de Caderno Pedagógico.

- Elaboração dos módulos de atividades com a definição dos objetivos, recursos e guia instrucional de apoio ao professor.

2ª ETAPA: Aplicação do produto

Este momento inicial teve como objetivo apresentar aos alunos o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Tal apresentação aconteceu tentando buscar do aluno conhecimentos em relação ao gênero crônica: se eles lembravam de alguma crônica lida anteriormente, sua temática, linguagem, característica, etc. Esse preâmbulo aconteceu de modo informal e, ainda neste ritmo, tentamos colher dos alunos o que eles sabiam a respeito da jovem escritora Thialley Valadares²¹.

3ª ETAPA: Avaliação

Como o próprio nome evoca, esta etapa foi dedicada à avaliação e, como forma de incentivá-los à progressiva melhoria de seu desempenho, os alunos receberam uma nota, após esclarecimento de que essa pontuação se somaria a outras atividades para a obtenção da nota final da prova. Em razão de a avaliação tradicional sempre ter se configurado como um entrave para o ensino da produção textual, deu-se ênfase, aqui, a uma avaliação formativa que, segundo Passarelli (2012, p. 172), visa orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procura localizar as dificuldades para ajudá-lo a descobrir os processos que permitirão o progresso em termos de aprendizagem.

A seguir, apresentamos o quadro resumo da sequência didática, a qual é composta por cinco módulos, nove atividades, distribuídas em doze aulas.

3.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

MÓDULO I: CONHECENDO O GÊNERO CRÔNICA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
Aula 1	Leitura colaborativa	1h/aula
Aula 2	Estudo do gênero crônica - suas características, estrutura, função entre outros fatores relativos a este gênero	1h/aula

²¹ Escritora tobiense.

MÓDULO II: DESCOBRINDO AS TEMÁTICAS DAS CRÔNICAS DE THARLLEY – PREPARANDO-SE PARA A ESCRITA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
Aula 3	Leitura compartilhada, leitura em grupo e com objetivos definidos	1h/aula
Aula 4	Apresentação da temática da crônica lida por cada grupo e as respostas das questões interpretativas dos textos	1h/aula
Aula 5		1h/aula
MÓDULO III - BORDANDO CRÔNICA – EXCURSÃO À COOPERATIVA DAS BORDADEIRAS NO POVOADO NOVA BRASÍLIA (PARTE I)		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
Aula 6	Preparação dos alunos para a excursão	1h/aula
Aula 7	Aula expositiva sobre o roteiro da escrita processual de Passarelli (2012), explicando cada etapa e preparando os discentes para a escrita processual	1h/aula
MÓDULO III - BORDANDO CRÔNICA – EXCURSÃO À COOPERATIVA DAS BORDADEIRAS NO POVOADO NOVA BRASÍLIA (PARTE II)		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
Aula 8	Oportunidade de conhecer de perto o trabalho e a história das bordadeiras locais	1h/aula
Aula 9		1h/aula
Aula 10	Correlação do processo do bordado com a escrita para obter um bom produto final	1h/aula
MÓDULO IV: ESCRIVIVÊNCIA – A ESCRITA PAUTADA EM CONTEXTOS REAIS		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
Aula 11	Estímulo à escrita dos discentes	1h/aula
Aula 12	Entrega do roteiro de escrita forma sistemática segundo Passarelli (2012), proposição aos alunos que escrevam uma crônica a partir de uma das temáticas vivenciadas	1h/aula
MÓDULO V – A REESCRITA		
ETAPAS	ATIVIDADES	TEMPO
Aula 13	Dedicado a revisão do texto, o aluno fará a reescrita da sua produção textual, após orientação do professor sobre aspectos a serem observados, finalizado com a editoração.	1h/aula
Aula 14		1h/aula
Aula 15		1h/aula

Na seção 4, apresentamos a sequência didática, descrevendo o passo a passo de cada aula.

4 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática produzida por esta pesquisadora foi aplicada no mês de setembro de 2023 e compreendeu 5 módulos, 9 atividades e 12 aulas, a saber: 1) Conhecendo o gênero *crônica*; 2) Descobrimo as temáticas das crônicas de Thiarlley – preparando-se para a escrita; 3) Bordando crônica – excursão às cooperativas das bordadeiras no povoado Nova Brasília; 4) Escrevivência – a escrita pautada em contextos reais e 5) Reescrita.

Antes de iniciar as atividades elaboradas, apresentamos a proposta de trabalho à equipe diretiva da escola de forma detalhada, oralmente e por escrito, que por sua vez, aprovou e concordou de imediato, mostrando-se solícita para quaisquer necessidades durante todo processo, aproveitamos aqui para destacar o apoio da secretaria de educação na pessoa do secretário, Luciano Marques, do diretor Ivan Carlos e do coordenador, Augusto Amenarthas, no que concerne às atividades programadas em todos os módulos da sequência Didática. Também elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), incluído como Apêndice deste relatório, que a posteriori foi enviado aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, solicitando a devida autorização para a participação dos discentes nas atividades tanto na classe quanto extraclasse, bem como para a utilização do material organizado.

4.1 MÓDULO I: CONHECENDO O GÊNERO CRÔNICA

OBJETIVO: Apresentar a proposta de trabalho para a turma e a obra “Apenas fugindo: o livro” da escritora tobiense Thiarlley Valadares

DATA: 04/09/2023

DURAÇÃO: 100 minutos (2 horas/aulas)

RECURSO: Texto impresso – Crônica: *Nunca desista dos seus sonhos*. Sala de vídeo e envelopes com proposta de pesquisa, respectivamente.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES 1 e 2 – Primeira e segunda aula

Neste primeiro momento, foi a oportunidade de apresentar a nossa proposta de trabalho aos alunos do 9º ano B e explicar que, a partir daquela aula, estaríamos começando uma sequência de atividades que tinha como objetivo auxiliá-los a desenvolver as competências de leitura e de escrita, imprescindíveis para que os alunos possam atuar na sociedade. Tentamos

descrever cada módulo de forma superficial, com a intenção de provocar certa expectativa na turma em relação aos módulos como um todo, no entanto, esclarecemos a importância da participação de toda a turma nas atividades durante o processo para que assim pudessemos conseguir bons resultados ao final da sequência de atividades aplicadas. Ao término da explanação, de modo geral, os discentes mostraram-se animados, bastante receptivos e com muita disposição para cooperar com a realização das atividades propostas na sequência didática o que, para nós, já pudemos vislumbrar como avanço, pois a apatia e o desânimo, tão fortemente presentes nos alunos, parecia diminuindo pouco a pouco.

Nesta aula foi organizada uma roda de leitura no modelo leitura colaborativa dedicada ao primeiro texto da autora tobiense: “Nunca desista dos seus sonhos”, assim, foram distribuídas cópias da crônica para os alunos. Na leitura colaborativa os alunos tiveram a oportunidade de discutir e expressar suas impressões sobre o texto lido de forma coletiva, além da professora que surge como mediadora, instigando os alunos a partir de questionamentos relacionados ao texto. Após a mediação, os alunos ainda deveriam discutir sobre a temática da crônica, a linguagem utilizada e algumas características presentes do gênero.

Percebemos que houve por parte dos alunos muita curiosidade para conhecer o texto da autora tobiense, ao finalizar a leitura, a turma, espontaneamente aplaudiu o texto, demonstrando que gostou e se identificou com a mensagem transmitida naquela crônica. Sentimo-nos felizes com tal reação dos alunos, visto que foi, também um dos propósitos, envolvê-los nas aulas, a partir de atividades baseadas em contextos reais e do interesse dos discentes.

Na segunda aula deste mesmo dia, o momento foi dedicado ao estudo do gênero crônica, quando e como surgiu, suas características, sua estrutura, sua função entre outros fatores relativos a este gênero. Esta aula foi realizada na sala de vídeo com a sistematização do conteúdo em slides. Como tarefa de casa os alunos foram incumbidos de fazerem uma pesquisa sobre o gênero crônica e cada grupo pesquisaria sobre: o que é crônica? Quando e como surgiu? Suas características, e estrutura, sua função social e veiculação. A proposta de pesquisa se encontrava em envelopes e um representante de cada grupo pegou seu envelope para fazer a sua pesquisa e, no dia seguinte, dois representantes de cada grupo procuravam o painel que nós já tínhamos preparado para que eles colassem sua pesquisa e assim montassem o painel de pesquisa acerca do gênero crônica.

Para esta aula nos embasamos nos PCNs ao afirmarem que:

Quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos (Brasil, 1998, p. 21).

De acordo com o que pontuam os PCNs, o primeiro módulo que compõe o Caderno pedagógico apresenta uma propositura de interação verbal dos alunos, visto que eles puderam se utilizar dos seus conhecimentos prévios acerca do gênero crônica. Ademais, as etapas seguintes retrataram a efetiva participação dos discentes em cada atividade proposta neste projeto.

4.2 MÓDULO II: DESCOBRINDO AS TEMÁTICAS DAS CRÔNICAS DE THIARLLEY – PREPARANDO-SE PARA A ESCRITA

OBJETIVO: Desenvolver a competência de leitura e a interpretação de textos do gênero crônica.

DATA: 05/09/2023.

DURAÇÃO: 150 minutos. (3 horas/aulas)

RECURSO: Textos impressos com perguntas norteadoras.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES 3 e 4 – Terceira, quarta e quinta aula.

Nesta terceira aula, fizemos, a priori, uma roda de leitura com cinco textos da escritora local, Thiarlley Valadares a serem trabalhados nesta aula: i) Nunca desista dos seus sonhos; ii) Minha cor não carrega pecado nenhum; iii) Morrer é um absurdo; iv) Vazio; v) O meio termo. Ler é um processo cognitivo e deve ser estimulado durante as práticas em sala de aula. A partir do estímulo, “o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se autointerrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes” (Solé, 1998, p. 95). Após a leitura, perguntei-lhes: quem gostou do texto Nunca desista dos seus sonhos? Os cinco primeiros alunos que levantaram a mão formaram o primeiro grupo para trabalhar com aquele texto; depois perguntei quem tinha gostado do texto: Minha cor não carrega pecado, novamente os cinco primeiros alunos que levantaram a mão, formaram o segundo grupo, e assim sucessivamente, até chegar ao último texto, esta foi uma dinâmica que criamos para a formação dos grupos de acordo com o gosto de leitura de cada aluno. Ficou visível que esse tipo de organização de grupos deixou os alunos

animados e até eufóricos por escolherem o texto de sua preferência para trabalhar a atividade proposta. Os grupos ficaram organizados, a sirene tocou e os alunos foram para o intervalo. A leitura compartilhada foi um momento importante para chegarmos a perceber o nível de compreensão e interpretação dos alunos. Ao realizá-la, levamos em consideração o que prevê a BNCC (2017), especialmente, no tocante ao desenvolvimento de estratégias de leitura, a qual estabelece que é necessário: “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares” (Brasil, 2017, p. 76).

No segundo momento destinado a quarta e quinta aula, os alunos retornaram do intervalo e foram para os seus respectivos grupos, pois agora, a atividade proposta foi sobre a crônica escolhida por cada grupo. Cientes de que as crônicas abordam temáticas do cotidiano e apresentam narrativas que podem nos levar à reflexão, o gênero crônica apresenta proximidade com o cotidiano, conversando assim, com temáticas do dia a dia, aproximando a leitura e a escrita dos educandos. Nesse sentido, vale ressaltar o duplo movimento que a crônica promove: ela humaniza a literatura (ao levar para o universo fabuloso elementos da vida comum de todos os dias) e nos humaniza pela literatura (ao tratar de questões extremamente tocantes de maneira sensível e direta). Em outras palavras, esse gênero pode ser um grande instrumento de efetivação do acesso à literatura, tal qual teorizou (Candido, 2011, p. 177):

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2011, p. 177).

Como “a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização” (Koch; Elias, 2014, p. 57), acreditamos que esta atividade realizada em grupo, auxiliaria os discentes no que concerne ao entendimento do texto, uma vez que eles puderam discutir com os colegas cada questão, o que foi evidenciado no momento da testagem.

Explicamos, então, que, para esta sequência de atividades, os textos abordariam um tema, o qual eles deveriam identificar, além de responderem questões interpretativas

relacionadas ao texto, ao gênero, às características, etc. Estes foram, então, os objetivos definidos para essa atividade.

Notamos que os alunos tiveram certa satisfação em saber que os textos pertenciam a uma jovem conterrânea, pois os grupos levaram a sério a proposta, discutiram e compartilharam as respostas, ficou bem evidente que as perguntas com repostas de cunho pessoal foram as mais debatidas entre eles. Por fim, cada grupo leu mais uma vez sua crônica em voz alta e fez a exposição oral das respostas dadas aos questionamentos apresentados. Os grupos se saíram muito bem em suas respostas, porque as dificuldades a mim apresentadas foram mínimas, depois das explicações, os grupos conseguiram superar as dúvidas surgidas e fizeram uma boa apresentação. O principal foco, além de trabalhar o desenvolvimento da competência de leitura e da interpretação textual do gênero crônica, no que concerne à temática e ao seu contexto social, foi imprimir nos discentes a escrita por meio de temáticas do interesse do aluno.

4.3 MÓDULO III - BORDANDO CRÔNICA - EXCURSÃO À COOPERATIVA DAS BORDADEIRAS NO POVOADO NOVA BRASÍLIA (PARTE I)

OBJETIVOS: Preparar os alunos para a excursão à cooperativa das bordadeiras em Nova Brasília; Levar os alunos a perceberem a correlação que existe entre o bordado e a escrita; Mostrar aos alunos a importância de se realizar um trabalho seguindo etapas.

DATA: 18/09/2023

DURAÇÃO: 100 minutos (2 horas/aulas)

RECURSO: Apostila com o roteiro de escrita de Passarelli; apostila sobre os bordados locais.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES 5 e 6: Sexta e sétima aula

Nesta sexta aula, a proposta foi preparar os alunos para a excursão ao povoado Nova Brasília. Foi um momento de grande euforia, expectativa e entusiasmo por parte dos alunos, os quais receberam as devidas orientações para a viagem do dia seguinte.

No segundo momento, reservado à sétima aula, os alunos puderam conhecer alguns bordados, pois aproveitamos para realizar uma aula expositiva sobre eles, o passo a passo de cada um, a importância dos bordados para a economia e o comércio local, ainda pudemos destacar a importância das bordadeiras e costureiras locais, que com sua criatividade e imaginação, vão bordando e costurando suas histórias. Nesta aula, aproveitamos para apresentar

o roteiro da escrita processual de Passarelli (2012), explicando cada etapa, pois desde o princípio da apresentação do nosso trabalho, deixamos claro que o foco da nossa pesquisa seria a escrita processual. Então, foi o momento de mostrarmos a proximidade do bordado com a escrita, uma vez que, ambas devem seguir determinados passos para se alcançar um bom produto final. Assim, com base no que assevera Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que demanda diferentes etapas e procedimentos: “o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear a plano.” Dessa forma, para uma produção eficaz, é necessário planejamento, texto provisório, reescrita e editoração.

Na sequência, apresentamos a importância e a complexidade da escrita, além de revelar que escrever requer esforço e consciência. Após essa exposição, instigamos os alunos com as seguintes perguntas:

1. Você achou fácil fazer um bordado?
2. E escrever um texto é simples?
3. O que vocês perceberam em comum entre o bordado e a escrita?
4. Na sua opinião, pode-se fazer um bordado e escrever um texto de qualquer jeito?

Justifique sua resposta.

5. É importante seguir as etapas que as bordadeiras e os escritores seguem para chegarem ao seu produto final? Por quê?

Todos os alunos consideraram difícil fazer um bordado e mais difícil ainda escrever um texto, porém, muitos revelaram que seguindo as etapas para realização tanto dos bordados quanto da escrita ficaria mais fácil, e ainda concluíram que não se nasce sabendo escrever, sabendo bordar e/ou costurar, os alunos C.M, V., I. e as alunas A.J., D.M., S., L., ID., foram categóricos (as) ao afirmarem que aprendemos quando nos interessamos e treinamos bastante, ou seja, se queremos aprender a escrever, devemos ler e escrever muito. A aluna D.M disse que “fica mais fácil escrever sobre algo do nosso conhecimento” e, segundo ela, ter vivenciado o processo do bordado de forma prática, em conjunto com o teórico, tornou o assunto muito mais fácil de compreender, e que por isso foi possível correlacionar com a escrita. Dessa forma, a aula foi proveitosa, porque os alunos chegaram a essa conclusão, após exposição das etapas dos bordados e da produção de um texto.

4.4 MÓDULO III - BORDANDO CRÔNICA - EXCURSÃO À COOPERATIVA DAS BORDADEIRAS NO POVOADO NOVA BRASÍLIA (PARTE II)

OBJETIVOS: Levar os alunos a conhecerem as etapas que as bordadeiras seguem para realizarem o seu trabalho; Conhecer de perto o trabalho e a história do bordado; Refletir e valorizar o trabalho das bordadeiras.

DATA: 19/09/2023

DURAÇÃO: 150 minutos (3 horas/aulas)

RECURSOS: Ônibus para transporte dos alunos à cooperativa, cooler com água mineral, lanche.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES 7 e 8: Oitava, nona e décima aula

Neste primeiro momento, organizamos os alunos e saímos da escola de ensino fundamental Telma de Souza Almeida, às 8:00 horas, do dia 19 de setembro de 2023 com todos os alunos devidamente autorizados pelos pais para participarem da excursão. Neste dia, o coordenador da escola liberou a manhã para esta viagem, a qual aconteceu como planejamos. Os alunos desfrutaram da viagem até o povoado, de forma agradável, pois a excursão os deixou cheios de euforia e muita alegria. Alguns alunos contemplavam as matas verdejantes, as serras, o frescor das florezinhas rasteiras da primavera, outros cantavam seguindo a música que tocava na caixinha de som que o aluno IF havia pedido permissão para levar, o qual conduziu os colegas do “fundão” do ônibus de forma surpreendente, puxando as músicas, enquanto todos o acompanhavam e se divertiam como crianças. A aluna D.M se encarregou de tirar as fotos, selfs e fazer os vídeos e entrevistas com a turma. Outras alunas conversavam entre si e riam das brincadeiras dos colegas, enfim, todos aproveitaram aquele momento único de muita alegria, permeado de harmonia, euforia e sincronia.

A distância de Tobias Barreto ao Povoado Nova Brasília é de 15,5 km, ao chegar ao povoado, o motorista parou o ônibus em frente à cooperativa, onde fomos recepcionados por uma das bordadeiras, dona Erlita, uma senhora super agradável, que nos conduziu ao interior do amplo salão da cooperativa, levando-nos, a priori, a uma das máquinas mais antigas, ela mesma mostrou o funcionamento lento da máquina, mas explicou que fazia o bordado com mais precisão do que a máquina industrial, que é mais veloz e mais perigosa. O aluno IF perguntou a dona Erlita como ela aprendeu a bordar, então a bordadeira falou que para aprender a bordar era necessário passar por um processo, ela foi bordando em seu bastidor e explicando

cada passo desse processo: i) treinar aleatoriamente em retalhos de tecido até se familiarizar com a máquina e com o ponto escolhido ii) “riscar” o desenho do bordado e continuar treinando, ainda em retalhos, porém seguindo um risco; iii) bordar em um tecido que pode ser uma colcha, uma toalha de mesa ou de banho, ou seja, agora o aprendiz do bordado fará o bordado “pra valer”, não mais como um treino.

Depois a bordadeira nos apresentou a máquina industrial e foi explicando o seu funcionamento e rapidez em relação à máquina comum. O aluno IW, perguntou quanto tempo elas passavam para fazer uma peça como uma colcha, por exemplo, a bordadeira, dona Erlita, respondeu que variava de acordo com a peça e com o risco. Enquanto a máquina comum passava uma semana para dar conta de um bordado, a máquina industrial fazia em um dia. De acordo com a bordadeira, o potencial da máquina industrial fez toda a diferença na vida das bordadeiras que começaram a produzir mais e aumentar a renda tão importante para ajudar a manter a família. O mesmo aluno continuou perguntando o que elas sentiam quando faziam seus bordados... emocionada, dona Erlita respondeu que sentia felicidade e orgulho, porque foi através do ofício que passaram a ter uma vida mais digna.

Os alunos ficaram deslumbrados com a habilidade das bordadeiras tanto com a máquina comum (a antiga), quanto com a industrial (a mais moderna). O aluno CM perguntou qual das máquinas elas preferiam fazer os seus bordados e todas responderam que, atualmente, elas só usam a máquina industrial pela praticidade e rapidez, mas explicaram que no começo foi difícil, porque foi preciso aprender a usar a nova máquina e tiveram que treinar bastante para fazerem o bordado com perfeição, no entanto todas corroboraram com o fato de que a máquina antiga faz o richelieu com mais precisão.

Depois de toda apresentação das máquinas e dos bordados, as bordadeiras nos conduziram a uma enorme mesa, onde havia uma exposição de vários bordados desde o richelieu ao ponto cheio, caseado em peças como: vestimentas de baianas, toalhas de mesa, de banho, centros de mesa redondos, quadrados, retangulares, enfim era uma belíssima e enorme exposição de bordados e todos nós ficamos fascinados com tanta beleza e os alunos perguntavam sem parar.

Nesta visita à cooperativa, a intenção era que os alunos percebessem que assim como a escrita requer um processo para a melhoria do texto final, com o bordado acontece o mesmo e, para sanar as dificuldades enfrentadas pelas bordadeiras, é imprescindível que elas treinem bastante, façam e refaçam os bordados em retalhos de pano, assim como se faz com a escrita

ao se utilizar de rascunhos. Desse modo, foi muito importante que os alunos compreendessem que tanto a refacção do texto aprimora a escrita como o aperfeiçoamento do bordado traz um produto de qualidade. Sendo assim:

Nesse papel de mediador, o docente, sustentado pela perspectiva processual, incentiva e participa ativamente da construção do texto de seus alunos durante todas as etapas do processo da escrita: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração (Passarelli, 2012).

E, isso, faz toda a diferença no tocante à produção textual, já que a atividade de escrita se configura como um ato complexo, o qual requer um acompanhamento efetivo do docente, fazendo o discente perceber que a escrita, além de ser um ato de complexidade ímpar, deve ser também um ato consciente.

Para finalizar a visita, a bordadeira pediu para que todos os alunos sentassem e deu uma excelente palestra acerca da chegada do richelieu em Tobias Barreto e especificamente no Povoado Nova Brasília, além de compartilhar sua história de vida e superação e como o bordado mudou sua vida. Hoje ela é representante do bordado em Sergipe e já viajou para Bolívia para representar seu estado. Atualmente é estudante de psicologia e tem incentivado jovens e adolescentes a aprenderem a bordar, mostrando-lhes que o bordado pode proporcionar uma vida melhor para eles, porque acredita que, assim como ajudou, esperançou e transformou sua vida, pode também mudar a história e a vida dos adolescentes locais.

Os alunos se comoveram com a história de vida das bordadeiras, pois essas mulheres mostraram-se fortes, resilientes ao extremo e fizeram nossos alunos refletirem sobre tudo que elas viveram, pelas dificuldades enfrentadas devido a pobreza e como conseguiram ultrapassar todos os obstáculos e hoje terem uma vida digna por causa do bordado. Portanto, podemos destacar o empoderamento dessas mulheres que conseguiram sair das situações mais precárias de vida, porque se dedicaram aos estudos, mesmo tendo que enfrentar quilômetros de distância a pé até chegarem à escola e por terem se esforçado para aprenderem o ofício do bordado e, principalmente, por terem acreditado que a escola e o bordado transformariam suas vidas.

Depois de tanta aula, tanta informação e conhecimento transmitido, a nossa anfitriã, dona Erlita, nos levou para conhecer a sala de Silo, trata-se da sala da 'Mensagem de Silo'²². A

²² Silo foi um pensador argentino que lutava pela paz e criou a sala como uma forma de reunir diferentes povos e culturas em busca de harmonia no mundo.

sala é uma obra arquitetônica sui generis, que tem chamado a atenção dos moradores da região e encantou os nossos alunos. Por fim, cronometramos o tempo para retornarmos antes de meio dia, às 11:50 que é o horário de saída do turno matutino.

4.5 MÓDULO IV: ESCREVIVÊNCIA – A ESCRITA PAUTADA EM CONTEXTOS REAIS

OBJETIVO: Instigar os alunos a escreverem uma crônica a partir das temáticas vivenciadas, seguindo as etapas trabalhadas.

DATA: 25/09/2023

DURAÇÃO: 100 minutos (2 horas/aulas)

RECURSO: Folhas de ofício

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE 9 – Décima primeira e décima segunda aula.

O presente módulo teve como foco apresentar aos alunos a proposta de produção textual de forma processual, quer dizer, os discentes deveriam conhecer e se apropriar das etapas de escrita através do roteiro proposto por Passarelli.

Nesta atividade, após os conhecimentos obtidos no decorrer dessa sequência de aulas, propusemos para a turma uma atividade para instigá-los a narrar suas experiências, suas descobertas, suas reflexões, sentimentos e emoções durante todo esse processo. Destarte, em outras palavras, a proposta foi que eles escrevessem numa folha de papel aquilo que vivenciaram na viagem e em todas as atividades da sequência didática para servir de tema para sua produção textual como a temática das crônicas da escritora Thiarlley, a história das bordadeiras e como conseguiram seu produto final. Tudo isso com o objetivo de estimular a escrita dos estudantes a partir de contextos reais para uma escrita processual.

Quanto a isso, encontramos embasamento na afirmação de Passarelli (2012):

Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas e, às vezes, mais reflexão ainda, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório. (Passarelli, 2012, p. 43)

Ainda de acordo com a Passarelli (2012, p. 43) “Trabalhar o ensino pela vereda do processo de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual.” Sendo assim, os alunos, foram levados a escrever em suas folhas tudo o quanto experienciaram durante as aulas, na sequência, retomamos o roteiro de escrita de Passarelli e, mais uma vez, foram instigados a fazerem uma leitura de cada etapa da escrita processual. Em seguida, perguntei-lhes sobre qual temática das vivenciadas por eles gostariam de produzir sua crônica, portanto, ficaram livres para escolher e escrever seu texto. Neste momento, pedimos que eles comessem a escrever seguindo as etapas da escrita processual. Cada aluno retomou suas folhas com a tempestade de ideias que escreveram: uns escolheram as temáticas das crônicas da escritora tobiense (preconceito, vida, morte, solidão, etc.) outros escolheram a excursão, o bordado e etc. como eles já estavam com as ideias, agora, era organizá-las em palavras e seguir as etapas. A esse respeito, Passarelli (2012), diz que:

O ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias. [...] Não importa por qual procedimento se inicie – planejamento escrito ou mental, planejamento formal ou primeiras ideias, busca de fontes, tentativas de expressão – este é o estágio do processo de composição em que, hesitantemente, o autor começa a encontrar o circuito de seu tema (Passarelli, 2012, p. 153-154).

À vista disso, entendemos o quão importante é o trabalho com a escrita processual, a qual inclui desde o planejamento, passando para o rascunho, que é a organização das ideias em palavras, em seguida, a revisão, etapa imprescindível para a melhoria do texto e finalmente a editoração em que os alunos fazem as reformulações necessárias para dar o acabamento. O importante nesta aula, foi perceber que a maioria dos alunos entendeu a importância de se produzir textos seguindo as etapas apresentadas. Desse modo, tiveram um tempo determinado de uma hora e meia para escreverem. A correção foi realizada à medida que iam terminando, se dirigiam à minha mesa e, juntamente com o aluno, eu ia mostrando o que ele poderia fazer para melhorar a sua escrita. Como não deu tempo de ler as produções textuais de todos, levei-as para casa, no dia seguinte, cada aluno foi chamado individualmente para receber sua produção autoral com as devidas correções e orientações anotadas e afixadas em seus textos e o aluno encaminhado para que pudesse refazer o seu texto a partir da reescrita.

Antes da produção dos textos, apresentamos aos alunos os critérios de correção, conforme quadro a seguir:

Quadro 1. Adaptação da tábua de critérios de correção de Passarelli (2012) e BNCC (2018)

Eixos	Critérios	Classificação			
		Insatisfatório (0,25)	Mediano (0,5)	Bom (0,75)	Excelente (1,00)
Estrutura do texto	Organização de estruturas sintáticas que permitem a compreensão das ideias Concordância nominal e verbal Ortografia e acentuação				
Elementos constituintes da crônica	Apresentação de situação cotidiana Elocação oral na escrita Linguagem coloquial				
Marcas de autoria	Autoria própria				

4.6 MÓDULO V – A REESCRITA E A EDITORAÇÃO

OBJETIVOS: Examinar o próprio texto para verificar se as ideias foram organizadas de forma clara e coerente entre outros aspectos a serem analisados; Levar os discentes a reconhecerem a importância da reescrita para melhoria do seu texto.

DATA: 26/09/2023

DURAÇÃO: 100 minuto (2 horas/aulas)

RECURSO: Folhas do próprio caderno do aluno e/ou folha impressa para escrita.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE 10: Décima terceira, décima quarta e décima quinta aula.

Para esta aula, tivemos como base os estudos de Passarelli (2012, p. 160), ao afirmar que: “O próprio termo re-visão já define essa etapa: ver de novo. O redator passa a desempenhar o papel de leitor de si mesmo.” Destarte, os discentes foram levados a ser leitores de si mesmos, voltando a serem escritores novamente, ou seja, eles leram o próprio texto, agora, fazendo uma autocrítica, analisando os aspectos gramaticais, ortográficos, dentre outros tão importantes quanto estes para a construção do texto. Outro expediente foi oportunizar os discentes para trocar seu texto com seu colega para que eles opinassem acerca da escrita do colega, apesar de ter sido um momento de burburinhos, foi bastante proveitoso, pois aquilo que o autor não conseguiu perceber em seu texto, o leitor colega enxergou. Após a leitura dos alunos,

conversamos com cada um, corrigindo conforme os critérios apresentados, em seguida, perguntamos por qual das etapas ele poderia ir com seu texto para melhorá-lo, o aluno respondeu para reescrita, então, mostramos a possibilidade de ele rescrever sua produção, orientando-o na refação do seu texto a partir de orientações anotadas e afixadas em seu texto, além do barema com os critérios de correção apresentados.

De acordo com Passarelli (2012, p. 164), “Quando o aluno começa a revisar, é provável que ele mesmo venha a descobrir que quanto mais o texto é revisado, melhor pode ficar o seu produto final.” É importante destacar aqui que o professor deve esclarecer ao discente o que se pretende fazer com o produto final e, ainda explicar que o objetivo da revisão e reescrita do texto é praticar para melhorar a escrita.

A editoração, que constitui a quarta etapa, de acordo com Passarelli (2012, p. 167 e 168), pressupõe maiores cuidados por parte do escritor em relação à sua produção, em virtude de ela se tornar pública, sendo importante que o discente, nesta etapa, revise-o novamente. Uma boa estratégia para essa atividade, na ótica da estudiosa, é conceder ao aluno um intervalo maior de tempo entre a revisão e a editoração, a fim de que ele releia seu texto com maior atenção e criticidade, ao concluir a sua produção, visto que será publicizada.

Assim, os textos dos discentes foram recolhidos com a finalidade de organizar um caderno de textos autorais dos alunos intitulado: **Retratos do cotidiano**. O caderno de crônicas ficou na biblioteca da escola para que a comunidade escolar pudesse conhecer as produções autorais dos alunos do 9º ano B.

5 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, iniciamos a análise de dados obtidos durante a aplicação da SD e suas ponderações. A nossa proposta tem como foco principal desenvolver as competências de leitura e de escrita processual de forma contextualizada. Desta maneira, as atividades aplicadas foram pautadas em contextos reais com o intuito de aproximar a aprendizagem à realidade dos alunos para assim, desenvolver tais competências, que são fundamentais para a inserção dos discentes na sociedade globalizada.

Esta análise foi realizada a partir dos textos produzidos pelos alunos, seguindo a proposta de escrita processual. Assim, destacamos amostras dessas produções: primeira produção e a rescrita com a finalidade de mostrarmos o quão importante e necessário é tratar a escrita como um processo e não como produto acabado, durante a prática de produção textual em sala de aula. Os alunos do 9º ano B são os informantes, os quais, serão identificados pela inicial dos seus nomes.

5.1 RECEPTIVIDADE E ACEITAÇÃO DA PROPOSTA

O dia de iniciarmos a aplicação do nosso projeto estava chegando, e sentimos que a turma do 9º ano B, à medida que falava do projeto demonstrava-se entusiasmada e torcendo para chegar o dia, percebemos que os alunos estavam ansiosos, curiosos e que criaram muitas expectativas. Quando iniciamos a aplicação da SD e apresentamos o livro: *Apenas fugindo* da autora tobiense, houve um despertar na turma, a qual, mostrou-se completamente interessada em conhecer os textos da escritora de sua cidade.

O fato de a escritora pertencer a cidade natal dos alunos fez toda a diferença no tocante a animação dos discentes para participarem das aulas, cada texto lido da autora Thiarley Valadares, ao final, eram prestigiados com uma calorosa salva de palmas espontânea que nos surpreendiam e nos emocionavam, pela efetiva participação, a partir daí, segundo a opinião dos alunos, as aulas ficaram ainda melhores, principalmente por causa da excursão, pois os discentes puderam sair da rotina da sala de aula, conhecer um lugar diferente e ainda ver de perto como a cidade de Tobias Barreto se tornou conhecida como a capital sergipana do bordado e a correlação do bordado com a escrita, através da excursão à cooperativa das bordadeiras em nova Brasília.

Dessa forma, a receptividade e a aceitação foram excelentes, os alunos nos surpreenderam positivamente em vários aspectos como comportamento, frequência e até mesmo com o que menos gostavam de fazer que era se engajar e participar das aulas.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No módulo I: Conhecendo o gênero crônica

Com o intuito de saber se os discentes reconheciam o gênero e se havia entendimento na leitura, distribuímos cópias da primeira crônica da autora local “Nunca desista dos seus sonhos” e fizemos alguns questionamentos. Eis o resultado:

Quadro 2. Atividade sobre o reconhecimento do gênero e a análise de dados

PERGUNTAS
1. Você já leu textos como esse?
2. Como se chama esse gênero textual? Como você o identificou?
3. Qual a temática presente no texto?
4. Você já conhecia a escritora Thiarley Valadares?
5. Qual importância de ler textos de uma escritora de sua cidade?
6. Como você se sentiu diante de textos de uma jovem conterrânea?

Fonte: Autoria própria

Após verificação individual das questões apresentadas aos alunos, analisamos que a atividade revelou que dos 19 alunos que responderam às questões, 94,7% destes conseguiram identificar o gênero textual trabalhado, assim como a temática presente no texto. Quando questionados sobre a autora das crônicas, apenas 10,5% deles a conheciam, e no geral, ficou evidente que os alunos demonstraram grande interesse pela conterrânea, visto que 84,2% dos alunos explicaram sobre a importância positiva de ler textos de uma escritora da cidade. Os alunos DM, BR, DI e CM deixaram alguns comentários referentes a este tópico: "Me senti representada, foi uma grande novidade, pois além de sergipana é bem jovem", "É importante para saber mais sobre a escrita" e "Importante para apoiar a cultura local incentivando jovens artistas a surgirem", "Nos motiva um pouco, porque pensamos: se ela consegue, eu também consigo." respectivamente. Ao final, 73,7% dos alunos expressaram contentamento ao trabalhar

com textos de uma conterrânea, pois conseguiram se projetar na autora e se enxergar como escritores.

No segundo momento, atividade 2, levamos os alunos para a sala de vídeo para tratar do conteúdo de forma sistemática, percebemos que eles próprios começaram a fazer inferência acerca do que responderam. Alguns diziam que poderiam ter acertado, pois o gênero crônica trabalha com temáticas do cotidiano e etc., percebemos que o conteúdo sistematizado chamou a atenção deles pelos comentários em relação a cada tópico apresentado. Como por exemplo o aluno VG ao expressar: “Já gostei desse gênero, pois posso escrever um texto curto,” outros alunos fizeram os seguintes questionamentos à respeito das características do gênero, foram eles: AJ, I : “Professora, essa presença da linguagem coloquial, podemos usar?”, “Então, eu posso escrever sobre qualquer coisa que acontece no dia a dia?” Sendo assim, percebemos que essa aula foi importante para os alunos, os quais ainda foram orientados a fazer uma pesquisa sobre o conteúdo e, no dia seguinte, montar um painel com o conteúdo estudado de modo a ampliar o conhecimento em relação ao gênero estudado e, assim, mostrar a importância do reconhecimento do gênero enquanto estratégia a priori mobilizada na atividade de leitura. Tal linha de ação se justifica porque, ao reconhecer o gênero, o sujeito pode conscientizar-se de que ele fornece a chave para compreensão e interpretação de textos, pois cada gênero possui suas próprias características, linguagem, estrutura, propósito, convenções, expectativas e reconhecê-las ajuda no entendimento do conteúdo de forma mais eficaz.

Para essa atividade tomamos como base os estudos de Marchuschi, que entende que o reconhecimento dos gêneros textuais é fundamental para o ensino efetivo de leitura e escrita. Ao compreender os diversos gêneros, os alunos podem desenvolver habilidades comunicativas mais amplas e contextualizadas. O autor afirma que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (Marcuschi, 2002, p. 22), visto que, para haver comunicação verbal é necessário um texto e algum gênero, portanto, os gêneros textuais são tidos como ações sociodiscursivas.

Esta visão de Marcuschi destaca a relevância dos gêneros textuais como ferramentas essenciais para a comunicação e a compreensão dos textos.

O módulo II: Descobrimo as temáticas das crônicas de Thiarlhey Valadares, preparando-se para a escrita

Este módulo surtiu efeito positivo, porque percebemos que os alunos tiveram um interesse particular pelas leituras das crônicas da autora local, assim, recebemos o feedback de

que conseguiram ler, por ser um texto de fácil leitura, realizaram discussões com entusiasmo e curiosidade, porque acharam a temática interessante e, por fim, conseguiram fazer uma boa apresentação de suas respectivas respostas. A aprovação dos textos lidos residiu nos espontâneos aplausos, assim que cada representante dos grupos concluía a leitura do texto em voz alta.

Isso ficou comprovado através das respostas aos questionamentos. Obtivemos respostas satisfatórias de todos os grupos para as questões de reconhecimento do gênero, do tema e algumas das características da crônica, principalmente sobre ser um assunto do cotidiano e uma história narrada de modo pessoal e subjetivo. A identificação do tipo de discurso foi o mais deficiente, apenas um grupo reconheceu o discurso direto do texto.

Em relação à interpretação textual, percebemos uma deficiência em apenas um dos grupos, o que atrapalhou no desenvolvimento da escrita, já que não se correlacionava com o texto lido. Os demais conseguiram responder com maior entendimento as questões apresentadas. Também foi identificado em um dos grupos a escrita como ponto fraco, principalmente relacionado a pontuação, acentuação e ao uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas.

O módulo III: Bordando crônicas, excursão à cooperativa das bordadeiras no povoado Nova Brasília

Foi um momento, não apenas de quebra da rotina da sala de aula, mas principalmente, de vivenciar e se emocionar com as histórias das bordadeiras e valorizar o trabalho local. Assim, um dos momentos mais importantes da excursão, foi percebermos o interesse dos alunos para ouvir a explanação das bordadeiras sobre cada peça do bordado apresentado e a interação em relação às perguntas dirigidas a elas, assim como o total respeito dos discentes ao ouvir cada relato de vida das bordadeiras, que a cada história, era perceptível a emoção de cada um pelos seus semblantes. Outra hora enriquecedora, foi a palestra da representante dos bordados em Sergipe que é moradora do povoado.

Com o intuito de saber se os discentes reconheciam a correlação da escrita processual com o bordado, fizemos alguns questionamentos, que estão apresentados a seguir:

Quadro 3. Perguntas sobre a correlação da escrita processual com o bordado

PERGUNTAS
1. Você achou fácil fazer um bordado?

2. E escrever um texto é simples e fácil?
3. O que vocês perceberam em comum entre o bordado e a escrita?
4. Na sua opinião, pode-se fazer um bordado e escrever um texto de qualquer jeito?
5. Dê sua opinião sobre a escrita processual que estudamos.
6. É importante seguir as etapas do roteiro de escrita processual, por quê?

Fonte: Autoria própria

De acordo com a atividade aplicada, segundo a análise realizada, pôde-se constatar que 94,7% dos alunos responderam que não é simples escrever um texto, e que assim como o bordado, não deve ser realizado de qualquer maneira, pois a escrita é um ato complexo e requer esforço e consciência. Vale destacar que para confirmar esta análise, levamos os discentes a responderem, tanto na folha quanto no quadro de forma mais rápida, pois, além da praticidade e visibilidade das respostas por parte dos colegas, os alunos interagem ativamente marcando sua resposta de forma positiva e/ou negativa, marcando SIM ou NÃO à medida que eram feitas as perguntas, facilitando, desse modo, a contagem para o efetivo resultado. A maioria dos alunos, 89,5%, perceberam uma correlação da escrita com o bordado. Como explicitado pelas alunas LA e LC, "ambos os processos são difíceis no começo, porém melhoram ao longo do caminho" e que "são várias etapas para serem seguidas", respectivamente. Tais falas são reforçadas pelo número total dos alunos afirmarem que a escrita processual facilita a produção textual, pois 100% dos discentes presentes nesta aula responderam que seguir as quatro etapas ajuda a escrever um bom texto final. Destarte, os discentes foram estimulados a registrarem suas respostas na lousa para que houvesse envolvimento e interação entre os alunos e a aprendizagem e, ao mesmo tempo, conhecessem a opinião de cada um em relação às questões propostas.

No módulo IV: Escrivência – a escrita pautada em contextos reais

Quanto à atividade de produção textual, observamos que a maior parte dos alunos demonstrou interesse em realizá-la, visto que nesta aula, eles tiveram a facilidade de escolher o tema, o qual, foi retirado da tempestade de ideias de tudo que vivenciaram durante o percurso da nossa SD, percebemos que a escolha do tema foi bem tranquila para eles, antes, porém de iniciar a escrita, pedimos que eles lessem algumas orientações para se escrever bem um texto, pedimo-lhes, ainda, que fizessem uma leitura de algumas informações acerca do gênero crônica.

Para realização deste módulo nos embasamos no que pontua Passarelli (2012) acerca do ensino de produção textual:

Práticas pautadas em genéricas injunções – “redija um texto sobre política”, por exemplo (texto que será corrigido e avaliado apenas com base na “higienização” e no prodígio da nota) – precisam de outro enfoque. Entendida como a “limpeza” da produção do estudante, a higienização prima por cuidar de aspectos alusivos à superfície textual, ao normativismo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções (Passarelli, 2021, p. 52).

Após essas observações, todos começaram a escrever, desenvolvendo bem a atividade dentro do tempo estipulado para alguns, pois cada aluno tem o seu tempo de organizar as ideias, deixamos bem à vontade para que eles discutissem com os colegas e tomassem a decisão do tema vivenciado por eles, mas, ao mesmo tempo mostramos que eles precisavam acelerar o processo e passar para etapa seguinte. A maioria conseguiu finalizar o seu texto. porém três alunos não conseguiram iniciar. O aluno GC revelou que estava “travado” e não conseguia passar nada para o papel, já o aluno MM disse não gostar de escrever e considerava-se incapaz de produzir um texto, o aluno IF também relatou que achava que não conseguiria, então, tentamos mostrar o caminho para que eles iniciassem sua escrita, fazendo-os entender que só se aprende a escrever, escrevendo e escrevendo bastante. Fazendo e refazendo o seu texto. É importante ressaltar que estes alunos sempre se recusam a escrever em nossas aulas de produção textual, os demais escreveram sem nenhuma relutância.

Dos 26 alunos da turma do 9º ano B, três deles raramente comparecem, fato que já foi comunicado à coordenação e a discente AL que está de licença maternidade, sendo assim, dos 22 alunos presentes nesta aula, 19 alunos produziram o texto e três se recusaram a escrever, são eles: IF, BL e MM o primeiro nunca se dispõe a tentar nem começar a escrever um texto, mesmo recebendo motivação e ajuda, sempre troca a atividade proposta pelo celular, a outra tem deficiência cognitiva e, segundo ela, não estava se sentindo bem, o terceiro está convencido de que não gosta de escrever.

Os dados de avaliação da escrita são expressos a seguir:

Quadro 4. Avaliação da escrita dos alunos

Classificação			
Insatisfatório	Mediano	Bom	Excelente
15,8% (3)	36,8% (7)	31,6% (6)	15,8% (3)

Fonte: Autoria própria

Seguindo os critérios de correção criados para a avaliação, cada texto foi devidamente corrigido e 36,8% dos alunos desenvolveram textos com a classificação mediana, 31,6% apresentaram a classificação boa e em empate 15,8% deles apresentaram textos com a classificação insatisfatória e excelente.

Quando os textos foram recolhidos para avaliação percebeu-se que a maioria dos alunos escreveu sobre a excursão realizada durante nossa SD e que seguiram predominantemente a linha narrativa, apresentando a turma como os personagens da crônica, com tempo e espaço bem definidos e de linguagem simples. Estes alunos que retrataram a viagem focaram em narrar os acontecimentos do dia, sem trazer suas percepções ou reflexões, parando a escrita abruptamente, sem conexão com o texto. De acordo com Passarelli (2012, p. 161) “A primeira versão de um texto está mais voltada a gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente.”

Nas orientações dadas aos alunos referentes a esta produção foram identificados alguns pontos em comum entre os alunos. Foram encontrados o uso incorreto de letras maiúsculas e/ou minúsculas, muitos alunos deixaram de iniciar o título e os parágrafos com as maiúsculas e não sabiam inseri-las de forma adequada ao longo do texto. Algumas deficiências ortográficas foram identificadas, as principais foram relacionadas as palavras com grafia e pronúncia parecidas, que causam muita confusão, por exemplo a diferença de ‘mas’/ ‘mais’ e ‘me’/ ‘mim’, é recorrente o apagamento do R final dos verbos no infinitivo, fenômeno produtivo na fala dos alunos e que é levado para o registro na modalidade escrita da língua, e apresentam uma acentuação insuficiente, mesmo nas palavras mais comumente utilizadas.

De acordo com as etapas da escrita processual, o ato de escrever é precedido pela seleção de informações do que se pretende escrever, é a primeira etapa. A imagem a seguir é um planejamento executado por uma aluna em sala de aula.

Apresentamos, a seguir, as três etapas da escrita processual a partir da crônica de uma de nossas alunas, com o objetivo de comparar a produção textual.

Figura 2: Planejamento textual

<p>Planejamento – “Crônica”</p>
<p>- Gênero textual: crônica – linguagem simples e narrativa.</p>
<p>- Tema: excursão com meus colegas de classe;</p>
<p>- Objetivo: narrar desde as coisas e momentos notórios que aconteceram até os mínimos detalhes. O texto ressaltará a importância da viagem e irá abordar o sentimento, a sensação de estar viajando com colegas de classe, os quais, nos identificamos menos com alguns e mais com outros. Esse texto, vai também explorar os momentos em que as bordadeiras nos explicaram e mostraram ao vivo e a cores o passo a passo de como foram feitos os bordados.</p>

Seguindo as etapas da escrita processual, o planejamento é onde ocorre a seleção de informações do que se pretende escrever. Essa seleção deverá ser feita criteriosamente, na medida em que o produtor se utilizará do material selecionado para a feitura do seu texto – eis a primeira etapa. Nesta fase, o escritor busca informações que provêm das mais variadas fontes e que sejam adequadas ao seu texto, levando em consideração o perfil do seu leitor. A imagem a seguir é um planejamento executado pela aluna D.M. em sala de aula.

Segundo Passarelli (2012, p. 153), “O ato de escrever propriamente dito é precedido de operações como seleção de informações e organização de ideias.” Sendo assim, o planejamento diz respeito à etapa em que o escritor pensa e seleciona ideias daquilo que pretende escrever.

No planejamento da aluna acima referida, podemos perceber que ela organizou suas ideias acerca do texto definindo, a princípio, o gênero, a linguagem, o tipo de texto, o tema, o objetivo e, por último, a discente recorreu ao dicionário com o intuito de pesquisar o significado de palavras. A esse respeito, Passarelli assevera que: “A seleção das informações requer que se colete o material, os fatos, as ideias e as observações com os quais o texto será elaborado.” (Passarelli, 2004, p. 89). A partir das escolhas de fontes, seleção e exclusão de materiais e registros, vai se delineando o tema a ser abordado. A aluna planejou sua escrita baseada na excursão e foi registrando as informações que considerou relevantes para a sua crônica.

De acordo com a mesma autora, quando os escritores começam a encontrar o circuito de seu tema, escrevem algumas linhas, sem compromisso, dado o cunho provisório dessa etapa. É claro que o planejamento, certamente, ajudou a aluna a passar para a etapa seguinte.

Infelizmente, essa fase é muito rejeitada por parte dos alunos, como afirma Passarelli (2012, p. 155)

Eles, em geral, ou iniciam a redação logo que recebem o tema, ou aguardam “olhando para o tempo” por alguma inspiração caída de algum lugar. Esperar pela inspiração, caso ela não esteja associada a um raciocínio ativo, é perder tempo. Para muitos, planejar seria o mesmo que adiar o momento de escrever, o que lhes pareceria perda de tempo.

Em vista disso, é imprescindível levar o aluno a entender a importância de tal etapa, pois em vez de olhar o tempo passar, organizar o seu plano de escrita, sem dúvida nenhuma, o ajudará a construir seu texto em tempo hábil.

A autora ainda valida que:

Planejar, todavia, é justamente o contrário, pois tudo que é bem pensado antes de se dar início leva a economia de tempo. Se planejo o que vou escrever dentro do tempo de que disponho, tenho mais condições de distribuir o tempo e realizar um trabalho com, talvez, menos angústia. (Passarelli, 2012, p. 155)

Desse modo, a autora traz o planejamento como uma etapa que deve ser seguida, visto que o foco da escrita está no processo de produção do texto, não apenas no produto final.

Figura 3. Primeira Escrita

<p>Terça-feira, 19 de setembro, 07:51h da manhã.</p>
<p>A euforia dos meus colegas de classe me deixou cada vez mais empolgada, um chapéu de praia em um dia de chuva, sorrisos, gargalhadas e esse foi o dia da nossa excursão.</p>
<p>E que comece a viagem.</p>
<p>Entreí no ônibus já com aquela sensação de saudade e nostalgia, porque já a conhecia e sabia que sentiria falta daquele dia. Aproveitava meu tempo durante a viagem no ônibus, deslumbrando o verde das árvores e das serras, enquanto o tempo passava, afinal ele é como o um trem que corre em seus trilhos. Ouvía e ria com meus colegas cantando músicas infantis e eu os acompanhava e cantava juntamente.</p>
<p>Chegamos ao nosso destino, às 8h46, Nova Brasília, cooperativa das bordadeiras.</p>
<p>Eu conseguia apreciar e desfrutar o belo de cada bordado feito com todo cuidado e talento, as bordadeiras nos mostraram na prática o passo a passo de como são feitos os lindos bordados, e sabe o mais incrível? ver o quanto a história dos bordados influenciou, ajudou e esperançou a história de vida delas, fatos e acontecimentos reais.</p>
<p>"Por causa dos bordados, uma mãe conseguiu comprar o enxoval do seu bebê."</p>
<p>Viu só? Os bordados trouxeram e trazem esperanças para muita gente.</p>
<p>Os bordados são como a vida que tem suas etapas e fases.</p>
<p>Fiz a seguinte pergunta a um dos alunos: "como é viajar com seus colegas de classe?" Gabriel Chaves me respondeu: é bom, engraçado... É a parte boa da vida e eu, concordei, afinal ele estava coberto de razões.</p>
<p>Lembro de chegar o momento do lanche e ríamos juntos, eu tirava fotos e gravava vídeos para ficar de lembrança. Sabe?</p>
<p>Com a bordadeira fomos a um ponto turístico e um passarinho verde me contou que teve gente que comparou o lugar a uma casa de pinguins.</p>
<p>As experiências, aprendizados, ensinamentos que vão me fazer lembrar desse dia com muito carinho e amor.</p>
<p>Obrigada, querida professora Jô!</p>
<p>Obrigada Augusto, meu coordenador, não poderia esquecer da sua presença ilustre!</p>
<p>E por fim, obrigada meus queridíssimos colegas de classe, obrigada turma do 9º ano</p>
<p>E por cada momento proporcionado nesta excursão.</p>

A segunda etapa é a tradução das ideias em palavras, em que o escritor organiza o material coletado; esta fase cuida da primeira versão do texto. Segundo Passarelli (2012, p. 157), "É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer atenção

voltada à organização do texto em unidades de base – os parágrafos -, de acordo com alguns critérios para a sua construção.”

Assim sendo, nesta etapa, a autora do texto em análise já traz essa preocupação. Diferentemente do planejamento, em que as ideias foram listadas, agora, ela escreveu o esboço do seu texto em parágrafos narrativos, organizando as ideias e fazendo uma ordenação sequencial dos fatos narrados.

Figura 4. Reescrita

<p>Terça-feira, 19 de setembro, 07:51hda manhã.</p>
<p>A euforia dos meus colegas de classe me deixou cada vez mais empolgada, um chapéu de praia em um dia de chuva, sorrisos, gargalhadas e esse foi o dia da nossa excursão.</p>
<p>E que comece a viagem.</p>
<p>Entrei no ônibus já com aquela sensação de saudade e nostalgia, porque já me conhecia e sabia que sentiria falta daquele dia.</p>
<p>Aproveitei meu tempo durante a viagem no ônibus, deslumbrando o verde das árvores e das serras, enquanto o tempo passava, uma vez que ele é como o um trem que corre rápido em seus trilhos.</p>
<p>Ouvia e ria com meus colegas cantarolando canções infantis e eu os acompanhava e cantava juntamente.</p>
<p>Enfim, chegamos ao nosso destino, às 8h46, Nova Brasília, cooperativa das bordadeiras.</p>
<p>Eu conseguia apreciar e desfrutar o belo de cada bordado feito com todo cuidado e talento, as bordadeiras nos mostraram na prática o passo a passo de como são feitos os lindos bordados, e sabe o mais incrível? ver o quanto a história dos bordados influenciou, ajudou e esperançou a história de vida delas, fatos e acontecimentos reais.</p>
<p>“Por causa dos bordados, uma mãe conseguiu comprar o enxoval do seu bebê.”</p>
<p>Viu só? Os bordados são como a vida e a escrita que contém etapas essenciais e fundamentais.</p>
<p>Fiz a seguinte pergunta a um dos alunos: “como é viajar com seus colegas de classe?” Gabriel Chaves me respondeu: é bom, engraçado... É a parte boa da vida e eu, concordei, afinal ele estava coberto de razões.</p>
<p>Lembro de chegar o momento do lanche e ríamos juntos, eu tirava fotos e gravava vídeos para ficar de lembrança.</p>
<p>E, para finalizar, fomos a um ponto turístico e um passarinho verde me contou que teve gente que comparou a sala de Siló com uma casa de pinguins.</p>
<p>Assim, posso garantir que as experiências, aprendizados e ensinamentos que vivenciei vão me fazer lembrar desse dia com muito amor e carinho.</p>
<p>Obrigada, querida professora Jô e Augusto, nosso coordenador por ter nos proporcionado e acompanhado nesta aventura!</p>
<p>Obrigada, turma do 9º ano B, meus queridíssimos colegas!</p>

De acordo com a reescrita da aluna, percebe-se que as mudanças foram mínimas, todavia, já se evidencia certa preocupação no que concerne ao uso de conjunções e até frases

de ligação para conferir coerência ao texto, vemos esse emprego nos últimos parágrafos (“E, para finalizar...”/ “Assim, posso garantir que...”) A aluna, na reescrita, acrescentou a palavra “vivenciei,” dando mais coerência ao texto. Para Passarelli (2012, p. 159) “A revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencionou, exatidão quanto ao significado[...]” Dessarte, de acordo com essa terceira etapa, o redator passa a ser leitor de si mesmo e, depois, volta a ser escritor novamente ao fazer as correções. É importante salientar a importância de se seguir as etapas, assim como fez a aluna, pois através do processo de escrita, chegou ao texto final com melhoria.

A reescrita, como já afirmara no módulo V, é de suma importância, porque é nesta etapa que o aluno terá a oportunidade de revisar o seu texto, após receber feedback da professora que lhe deu por escrito orientações para que pudesse reler a sua produção e refazer seu texto seguindo as observações. Segundo Passarelli (2012, p. 165): “Quando o produtor considera seu texto provisório pronto para receber os últimos retoques, coloca-se na posição de uma outra pessoa, capaz de ler objetiva e criticamente. Muda uma palavra, apaga uma linha e o texto está pronto para a cópia final”.

Essa concepção de escrita encontra-se também nos PCNs, quando orientam que o discente “analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas vezes quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito”. (Brasil, 1998, p. 52). Essa prática torna-se relevante, também, por proporcionar a formação de leitores e escritores críticos de suas produções textuais autorais.

Apesar de duas horas de aula, o tempo ainda foi curto. Assim pudemos constatar o que postula Passarelli (2012, p. 164) “a revisão será mais produtiva quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão.” pois a escrita, além de ser algo complexo, os alunos não estavam acostumados a seguir etapas, mesmo com as orientações em mãos, queriam deixar o texto como estava. Ficou notório que existem fatores outros que interferem sobremaneira no andamento das atividades e que, geralmente, necessitam de um olhar no tocante às mudanças no planejamento. Neste sentido, é imprescindível que, ao se planejar uma sequência didática, com intuito de desenvolver habilidades, sejam elas de escrita ou de leitura, leve-se em consideração o dia mais propício para aplicar tal atividade, pois a segunda-feira e a sexta-feira são os dias que os alunos costumam faltar mais, devido ao comércio local, já que

muitos deles ajudam seus pais nas barracas da feira da coruja ou ficam cuidando dos irmãos para que os pais possam se ausentar.

As instruções foram dadas a cada um deles individualmente e foi ofertado um reforço geral sobre a escrita de crônica para toda a turma, assim, iniciaram a atividade mais motivados. Nesta atividade tivemos como base o que recomenda Passarelli (2012, p. 166, 167) “Para direcionar à reescrita, o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando a possibilidade de como poder resolvê-lo.” Diante desta perspectiva, além do reforço geral sobre a escrita do gênero crônica, os alunos receberam uma ficha afixada em seu texto orientando-os a realizarem a reescrita, seguindo as observações descritas e listadas na ficha .

A correção dos textos dos alunos teve como referência o que pontua Passarelli (2012, p. 258 e 259):

A correção dos textos pode ser feita com base na tábua que pode funcionar tanto para o professor como para o aluno. Aliás, a própria tábua pode ser discutida antes mesmo da feitura dos textos, de modo que professor e alunos se sintam norteados quanto aos procedimentos com que os textos serão corrigidos. Esse tipo de procedimentos acaba por evitar aquelas fatídicas perguntas: é para nota? Quantas linhas? (Passarelli, 2012, p. 258 e 259)

O quadro que organizamos, baseado na tábua de correção de Passarelli, traz um conjunto de critérios e indicadores que orientam a avaliação do texto dos alunos, com isso, os discentes se beneficiam ao conhecerem os critérios pelos quais seus textos serão avaliados. A tábua e/ou o quadro de critérios de avaliação ainda auxilia os alunos na direção dos seus esforços durante o processo de escrita, porque eles podem revisar seus próprios textos se utilizando dos indicadores presentes no quadro, entendendo que tal avaliação foge à arbitrariedade, uma vez que se baseia em objetivos.

Na reescrita alguns alunos decidiram por permanecer com a mesma temática, outros mudaram consideravelmente seus textos, o resultado é apresentado a seguir:

Quadro 5. Avaliação da reescrita dos alunos

Classificação			
Insatisfatório	Mediano	Bom	Excelente
-	42,1% (8)	31,6% (6)	26,3% (5)

Fonte: Autoria própria

De acordo com a produção textual mencionada, 42,1% dos alunos ficaram na classificação mediana, 31,6% foram classificados como bons e 26,3% como excelentes. É importante destacar, como mostra o quadro, que nenhum aluno teve seu texto na classificação insatisfatória. A reescrita, portanto, revela-se como uma etapa fundamental do processo de escrita. Dessarte, o incentivo à escrita na sala de aula com o gênero crônica expôs melhorias nas produções textuais nos aspectos pedidos, como melhoria no uso de letras maiúsculas e/ou minúsculas, início de títulos e parágrafos e uso adequado de letras maiúsculas ao longo do texto. Gradativamente, os alunos foram entendendo o gênero e sendo capazes de expor o assunto de forma clara, mostrando seu entendimento das aulas.

Nas figuras 5 e 6 podemos perceber algumas reescritas de crônicas.

Figura 5: Texto sobre solidão

<i>A solidão</i>
<i>A solidão me visita numa constância que preferia que não existisse, por isso as incertezas, angústia e dor ajudam a piorar o sentimento que eu sinto pelo longo da vida. Os transtornos do passado é como se fosse uma faca no meu peito.</i>
<i>Eu já experimentei diversas formas de solidão e quantas vezes vocês se viram nessa situação? Eu mesmo, mais vezes do que gostaria de admitir. É nesse paradoxo que nisso tudo me sinto sozinho, nesse tipo de contexto a única coisa que queremos fazer é fugir...para ficarmos sozinhos.</i>
<i>Por isso, às vezes, os pensamentos negativos dificultam a vida das pessoas.</i>
<i>Assim, tenham pensamentos positivos.</i>

Figura 6. Texto sobre a excursão

Excursão
Em um dia nublado, eu estava com muito sono, até embarcar em uma excursão escolar que não prometia tanto. As nuvens carregadas pareciam desafiar o ânimo da turma, mas todos com sorrisos contagiantes não deixava que a atmosfera cinzenta afetasse sua empolgação.
O ônibus avançava pela estrada molhada e as gotas de chuva dançavam na janela como se quisessem participar da jornada. Dentro do ônibus a energia dos alunos era grande transformando aquele passeio em uma celebração com direito a caixa de som, tocando forró, sertanejo e funk bem alto.
Ao chegar ao destino, a chuva persistente, não foi capaz de atrapalhar nada, várias fotos foram tiradas e o grupo brincava sem parar, até todos ficarem quietos para aprender a história dos bordados, coisa que só um dia chuvoso poderia fazer.
No final da excursão, enquanto as nuvens ainda pairavam no céu, eu percebi que a verdadeira felicidade estava na capacidade de transformar um dia cinzento em uma experiência radiante. Aquela jornada permeada de por sorrisos, tapas nas nuças e som alto, provou que a luz interior pode brilhar mesmo nos dias mais nublados.

O texto sobre a excursão traz um acontecimento do cotidiano, com linguagem simples, escrita em primeira pessoa e apresenta um tom pessoal com traços de sarcasmo, sua escrita passeia pela transformação de “uma excursão escolar que não prometia tanto” em uma “experiência radiante”. O texto sobre solidão apresenta uma narrativa curta, de linguagem simples, é uma escrita crua, preenchida por experiências do indivíduo, se concentra em reflexões pessoais e introspectivas do aluno, especificamente sobre a solidão.

Um aspecto muito importante, que merece destaque após a reescrita, foi a ausência da classificação insatisfatória, desse modo, percebemos que a reescrita, certamente, é capaz de aprimorar os textos dos alunos, sendo imprescindível nas produções textuais em sala de aula.

Desse modo, como se observa, após os incentivos à escrita, pudemos alcançar o nosso propósito de aperfeiçoamento progressivo da escrita, não apenas com esses participantes, mas com outros também. Em outras produções, ficou perceptível a necessidade de se revisar os textos mais de uma vez, porém, o curto espaço de tempo de aplicação do produto inviabilizou

essa tarefa, o que não vemos como um problema, visto que tal tarefa, poderá ocorrer durante a continuidade do ano letivo como uma solução para evolução do aluno.

O feedback na produção textual é uma ferramenta poderosa para o crescimento e aperfeiçoamento contínuo dos alunos, visto que, promove a reflexão sobre o próprio processo de escrita. Quando o professor elogia e orienta a escrita dos discentes, estimula os produtores de texto a continuarem se esforçando, pois estes, percebem que podem enfrentar os desafios da escrita e melhorar seus textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática observada nos alunos com o retorno presencial das aulas no pós-pandemia, como apatia, desinteresse, ansiedade e até depressão, organizamos essa sequência didática com o intuito de trazê-los de volta ao contexto escolar.

Depois de todo percurso teórico-metodológico trilhado até a realização da testagem do produto, concluímos que é possível realizar práticas educacionais inovadoras nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo sabendo que o trabalho em sala de aula é desafiante e demanda tempo, esforço, dedicação e planejamento com objetivos bem definidos. Apesar disso, não podemos desistir, avançar na busca incessante de novas estratégias para o desenvolvimento de um trabalho mais eficaz e relevante é necessário, e ainda, reconhecer a importância do papel do professor nesse processo.

Essa problematização nos motivou a realizar um trabalho voltado para o interesse dos alunos e, principalmente, para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita. Para tanto, foi privilegiado o gênero textual crônica, o qual possibilita trabalhar com a cotidianidade, favorecendo a compreensão do aluno e permitindo que ele alcance uma melhor proficiência no nível de leitura e de produção textual autoral.

Em nossa análise de dados, verificamos que os discentes ampliaram suas competências discursivas em alguns pontos, tais como: o reconhecimento da crônica enquanto gênero textual; a linguagem empregada; a reflexão crítica sobre as temáticas apresentadas nos textos da autora tobiense; e a apropriação da escrita processual tão importante para a obtenção de um bom texto final. Com base no processo de escrita da turma e nas discussões em sala de aula, foi possível constatar que o trabalho com o gênero crônica se constituiu como um mecanismo que pode auxiliar no desenvolvimento da escrita, embora timidamente. De acordo com os resultados

encontrados, é necessário que haja maiores incentivos à escrita na sala de aula, juntamente com investimentos na educação básica. Ademais, a pesquisa pretende despertar interesse em professores de português para aprimorarem sua prática pedagógica, trabalhando os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

A proposta de Passarelli (2012) sobre a escrita processual nos favoreceu bastante para conduzir as intervenções didáticas na sala de aula, sobretudo as estratégias para o planejamento e execução de cada módulo. Trabalhar a produção textual pautada em contextos reais contribuiu positivamente para levar o aluno a entender que só podemos escrever sobre temas conhecidos e/ou vivenciados ou ainda lidos e pesquisados.

Diante do cenário inicial dos alunos, percebemos que a nossa sequência didática surtiu efeito positivo, uma vez que a proposta de intervenção, envolveu os discentes, tirando-os da apatia e da desmotivação que se encontravam.

Destarte, é importante destacar a importância do Programa de Mestrado Profissional em Letras para os professores de Língua Portuguesa pelo fomento e execução de propostas de trabalho para melhoria da qualidade do ensino público.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. Aprendizagem depois da pandemia: foco no diagnóstico e na formação. Canal Futura - Fundação Roberto Marinho, 2022. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/mais-do-que-recuperar-e-preciso-potencializar-a-aprendizagem-dos-estudantes-pos-pandemia/>>. Acessado em 16 de mar de 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Registros de Práticas Pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Prefácio de Leilane Ramos da Silva.– 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahaud e Iara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BELTRÃO, Luís. A opinião do jornalista. In: BELTRÃO, Luís. Jornalismo opinativo. Porto Alegre: Editora Sulina, 1980. p. 64-70.

BENTO, Alezangela de Fátima de Jesus. Os projetos de letramento e a escrita processual: algumas contribuições para as aulas de língua portuguesa. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2018.

BETTO, Frei. Por que escrevo. Disponível em: <<http://alainet.org/active/2580&lang=es>>. Acesso em: 3 de março de 2024.

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Bakhtiniana: revista de estudos do discurso, v. 6, p. 268-280, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CÂNDIDO, Antônio et al. A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Ed. Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992. p. 13-22

CÂNDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: _____. Recortes. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 23.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. 1 ed. São Paulo: Selo Negro, 2011

CANO, M. R. O.; CINTRA, A. M. M.; PASSARELI, L. G. A reflexão e a Prática no Ensino – vol 3- Leitura e produção de Texto. Blucher, 2012.

CERQUEIRA, Daniel Ricardo de Castro Coordenador et al. Atlas da violência, 2019.

COSSON, Rildo (2014). “A sequência básica”. In: _____. Letramento Literário: teoria e prática. 2.ed. São Paulo: Contexto, p.51-73.

COUTINHO, Afrânio. Notas de teoria literária. Petrópolis: Vozes, 2008.

DEL PRIORE, Mary. Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. Rio de Janeiro: José Olympio, Edunb, 1993.

DJAMILA, RIBEIRO. Quem tem medo do feminismo negro. 2018.

FRAZÃO, Dilva. “Biografia de Tobias Barreto.” EBiografia: 3 Fev. 2023, Disponível em: <www.ebiografia.com/tobias_barreto/>. Acessado em: 9 Fev. 2023.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa-e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Saiba como garantir um bom desempenho na redação. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/saiba-como-garantir-um-bom-desempenho-na-redacao>>. Acessado em: 16 de mar de 2023.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da leitura. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LYNCOLN, M. **Bacanudo - Sergipe ganha a primeira sala da Mensagem de Silo.** Disponível em: <<https://bacanudo.com/leitura/6413/>>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho (Coord.). Viagem Nestlé pela Literatura – Caderno Pedagógico. Fundação Nestlé de Cultura, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. O livro didático de português: múltiplos olhares, v. 3, p. 48-61, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: questões convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (orgs.). Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale; autêntica, 2005. pp. 237 – 260.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Parábola Editorial, 2008.

MENDES, Lise Mary Ferreira; DO VALE, Wilciene Nunes. Desafios do professor de Língua Portuguesa: um novo olhar para a leitura e escrita no ensino fundamental. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 19, p. 230-243, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Nota técnica Nº 01 - 03/2021 Considerações sobre política de restrições e as atividades escolares. VPAAPS/Fiocruz, 2021.

NASCIMENTO SANTOS, L. C. DO. **A evolução da mulher na sociedade**. Disponível em: <<https://www.hojeemdia.com.br/opiniao/opiniao/a-evoluc-o-da-mulher-na-sociedade-1.827030>>. Acesso em: 9 fev. 2023.

NEVES, I.C.B et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 2. Ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade (UFRGS), 1999.

NOSSA CAUSA. **Conquistas do feminismo no Brasil: uma linha do tempo**. Disponível em: <https://nossacausa.com/conquistas-do-feminismo-no-brasil/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIy4y4s9qhhAMVS2JIAB0p3Q9uEAAYASAAEgIuXfD_BwE>. Acesso em: 12 fev. 2024

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber-a teoria*. Parábola Editorial, 2014.

PASSARELI, Lílian Ghiuro. *Ensino e Correção na Produção de Textos Escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PASSARELLI, Lílian G. *Ensino de produção textual: da ‘higienização’ da escrita para a escrita processual. A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, p. 89-106, 2012.

PASSARELLI, L. G. (2021). Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 31(76), 50–75. <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.6292>

PERIS, M. Tobias Barreto: Bordados fazem parte da história cultural da cidade e do estado de Sergipe. *Jornal o Ponto*, 2021. Disponível em: <<https://www.lagartnoticias.com.br/2021/12/06/tobias-barreto-bordados-fazem-parte-da-historia-cultural-da-cidade-e-do-estado-de-sergipe/>>.

REDMOND, William Valentine. (Org.). *A crônica na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Galo Branco, 2008.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: BRGUNCI, Maria das Graças de Castro; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa (Org.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

SALAS, P. Alfabetização: estratégias para avançar na aquisição da escrita. Associação Nova Escola – FUNDAÇÃO LEMANN, 2023. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21613/alfabetizacao-estrategias-para-avancar-na-aquisicao-da-escrita>>. Acessado em 16 de mar de 2023.

SOARES, Doris de Almeida. Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Penso Editora, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOBIAS BARRETO. “Tobias Barreto-SE.” Feira Da Coruja, 25 Mar. 2022. Disponível em: <tobiasbarretofeiradacoruja.com.br/a-cidade-de-tobias-barreto>. Acessado em: 09 Fev. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TOBIAS BARRETO. “Patrimônio Cultural.” Feira Da Coruja, 17 Jan. 2022. Disponível em: <tobiasbarretofeiradacoruja.com.br/feira-da-coruja-de-tobias-barreto-como-patrimonio-cultural/>. Acessado em 09 Fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Tobias Barreto: cidade é considerada capital nacional do bordado. Disponível em: <<https://portal.unit.br/blog/noticias/tobias-barreto-cidade-e-considerada-capital-nacional-do-bordado/>>

VALADARES, T. Apenas fugindo: o livro. 1. ed. Aracaju/SE: Ed. da Autora, 2021.

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 1, p. e24366, 7 nov. 2020.

VOLOSHINOV, V. N./BAKHTIN, M. M. O discurso na vida e o discurso na arte. Sobre poética sociológica. Trad. do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para fins didáticos, 2009.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos seu(sua) filho(a) para participar de uma pesquisa intitulada BORDANDO CRÔNICA: UMA PROPOSTA DE LEITURA E DE ESCRITA DO GÊNERO CRÔNICA PARA O 9º ANO. Trata-se de uma pesquisa realizada pela professora-pesquisadora JOSEFA BARBOSA DO NASCIMENTO, sob a orientação da Doutora LEILANE RAMOS DA SILVA, da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO. A pesquisa tem como objetivo desenvolver atividades de leitura e escrita com foco no gênero textual crônica. As informações coletadas serão utilizadas no desenvolvimento de um trabalho produzido no âmbito do MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS e em futuras publicações. Os registros feitos terão caráter confidencial, de forma que a autoria será mantida em sigilo. Nenhum valor financeiro será cobrado para a participação na pesquisa, assim como não haverá remuneração para os participantes. A participação do(a) seu(sua) filho(a) é voluntária e ele(ela) poderá recusar-se a participar ou interromper a participação a qualquer momento. Agradecemos sua colaboração.

Atesto que expliquei cuidadosamente a natureza e o objetivo deste estudo e que o(a) participante recebeu todas as informações necessárias, as quais foram fornecidas por meio de uma linguagem adequada e compreensível.

Profª Josefa Barbosa do Nascimento - Pesquisadora

Declaro ter sido informado(a) e concordo com a participação do(a) meu(minha) filho(a) nas atividades do projeto de pesquisa “Bordando crônica: uma proposta de leitura e de escrita do gênero crônica para o 9º ano”

Tobias Barreto, _____ de _____ de 2023.

Nome do(a) aluno(a): _____

Assinatura do(a) responsável

ANEXO A: ATIVIDADE 1 – PRIMEIRA AULA

NUNCA DESISTA DOS SEUS SONHOS – Thiarley Valadares

Na vida parece uma corrida sem linha de chegada. Quanto mais passos são dados, mais distante fica o objetivo. Planos e metas parecem inúteis, sonhos se tornam altos demais. Olhamos para frente e desanimamos, olhamos para trás e percebemos que não chegamos tão longe quanto pensamos.

Então, estagnamos.

Observamos a vida alheia e o sentimento de derrota recai em nossos ombros, ainda mais pesado do que antes. “A grama do vizinho é sempre mais verde” e suas conquistas, maiores. Seus planos parecem dar certo, suas vidas parecem mais felizes. Seus sonhos são mais “alcançáveis”, talvez até já tenham os recursos necessários para alcançá-los.

Assim, vem a culpa.

Talvez a culpa seja nossa por escolher algo tão difícil. Por desejar coisas, lugares, sonhos impossíveis demais para pessoas como nós. Talvez, seja melhor adaptar. Talvez, sejamos comuns demais para aquilo que almejamos.

Afinal, o que mais nos dizem é que todos (as) temos a chance de sermos GRANDES. De vencermos, de alcançarmos nossos objetivos. Mas, os mesmos que nos enchem com tais sonhos, dividem-nos por gênero, cor, região e classe social. Dizem “Nunca desista dos seus sonhos”, mas nos impedem de estudar com qualidade, de concorrer por aquela vaga, de ganhar um salário justo pelo mesmo trabalho.

Dizem que somos capazes, mas tratam melhor os homens, brancos, sulistas e ricos. Somos capazes desde que não sejamos negros, nordestinos, lgbtqia+, mulheres e pobres.

Somos capazes desde que sejamos padrão. Caso contrário, nos faltarão meios, pois, “não há razão para gastar com educação de vagabundo”, “mulher tem que ganhar menos porque engravida”, “nordestino tem tudo que morrer de fome”.

“Nunca desistam dos seus sonhos”, eles dizem.

Mas são os primeiros a boicotá-lo.

Perguntas norteadoras

1. Após discussão com o grupo, qual a temática presente no texto? Tente fazer uma análise interpretativa expondo suas considerações.

2. Sobre este texto, podemos afirmar que se trata de:
 - a) uma fábula, pois está sendo narrada uma história que apresenta uma moral.
 - b) uma crônica, pois está sendo narrada uma história de modo pessoal e subjetivo.
 - c) um poema, pois o texto tem como objetivo emocionar o leitor.
 - d) uma notícia, pois o texto tem como objetivo informar o leitor.
3. Identifique em que pessoa está escrito o texto. Há uso do discurso direto ou indireto?
4. Partindo do pressuposto de que no presente gênero textual pode se constatar tanto a presença de um narrador-observador quanto de um narrador-personagem, ao lermos o texto, constatamos que se trata de qual tipo?
5. Qual o significado da palavra estagnado? Qual a correlação entre o primeiro e o segundo parágrafo?
6. O que a autora quer nos revelar quando diz, no terceiro parágrafo que ao observarmos a vida alheia o sentimento de derrota recai em nossos ombros ainda mais pesado do que antes?
7. De acordo com o texto:
 - a) somente os brancos e negros merecem alcançar seus objetivos.
 - b) somente os nordestinos, negros, pobres e mulheres merecem vencer na vida.
 - c) somente os lgbtqi+, ricos, sulistas, nordestinos merecem oportunidades para crescerem na vida.
 - d) historicamente, certos grupos concentram o poder em vários segmentos na sociedade como, por exemplo, homens, brancos, sulistas e ricos.
8. Você concorda que somente esses grupos sejam merecedores de alcançarem seus maiores objetivos, simplesmente, porque se encaixam nos “padrões ideais” em termos físicos, sociais, regionais, estabelecidos pela sociedade? Justifique sua resposta.
9. Você já vivenciou e/ou presenciou alguma forma de preconceito? Relate tal experiência.

ANEXO B: ATIVIDADE 3 – TEXTO I

MINHA COR NÃO CARREGA PECADO NENHUM - THIALLEY VALADARES

Vivendo no Brasil, um país laico com extrema influência da religião católica, não é preciso ser muito ligado a crenças para ter ciência de que o pecado é algo ruim, sujo. Algo que deve ser evitado e, aqueles que o cometem, carregam culpa. Devem se arrepender.

Assim, para alguém criada dentro de um meio cristão, sempre tive plena ciência de o que quer que fosse comparado ao pecado, bom não deveria ser.

Em 2004, surge o problema: A novela "Da cor do pecado" estreava em rede nacional, com a imagem de um decote feminino, de cor negra. Aos nove anos, eu olhava para Preta (Taís Araújo) protagonista da novela, pessoa a qual o nome da trama fazia referência, e não compreendia.

Nós tínhamos a mesma cor e nós éramos comparadas ao pecado.

E, eu tinha plena certeza, que o pecado era ruim. Muito ruim. Eu olhava meus braços e não entendia o que poderia ter feito de tão errado a ponto de carregar, em minha pele, o pecado. Algumas mentiras, poucas colas nas provas, nada que fosse forte o suficiente para me incriminar.

Já adulta, finalmente compreendi: eu não carregava nada. Nada além do racismo dos outros.

Muitas vezes, frases envolvendo a nossa conduta, força de vontade, beleza e outras características, ligadas única e exclusivamente a nossa cor, podem soar como brincadeira ou até mesmo um elogio. Mas não, não é.

É racismo puro, velado.

E se torna ainda pior quando a mídia é responsável por reforçar esse racismo, dizendo aos brancos que está tudo bem nos comparar ao pecado, dizer que temos “alma branca” e que somos bonitas (os) demais para alguém de **pele escura**.

Quando se profere que uma negra possui a pele da cor do pecado, reforça-se a ideia de que as mulheres brancas são feitas para amar, cuidar, casar. Enquanto a mulher negra carrega luxúria, sedução; serve para o sexo, para levar o homem a loucura, para **fazê-lo pecar**. Quando o comentário, aparentemente inocente, é feito em voz alta, ele “justifica” a violência contra a mulher negra, que cresceu em 54% entre 2003 e 2013, como culpa da vítima por trazer, em sua tez, o **convite a luxúria do pecado**.

Então, não. Minha cor não carrega pecado nenhum. Minha cor carrega luta, carrega força, carrega uma negritude que grita pelo respeito de ir e vir, de dizer não, de ser mulher.

Perguntas norteadoras:

1. Sobre este texto, podemos afirmar que se trata de:
 - a) uma fábula, pois está sendo narrada uma história que apresenta uma moral.
 - b) um poema, pois o texto tem como objetivo emocionar o leitor.
 - c) uma crônica, pois está sendo narrada uma história de modo pessoal e subjetivo.
 - d) uma notícia, pois o texto tem como objetivo informar o leitor.
2. Qual o tema do texto? Qual seu entendimento sobre ele?
3. Indique os personagens apresentados, tempo e espaço e o acontecimento vivenciado pelo autor.
4. Identifique em que pessoa está escrito o texto. Há uso do discurso direto ou indireto?
5. Assinale palavras desconhecidas no texto e pesquise o significado.
6. Indique no texto passagens que remontam ao racismo e correlacione com a nossa realidade.
7. Aponte o parágrafo no qual revela a indignação da autora em relação ao preconceito com a mulher negra.
8. Especifique as partes mais marcantes do texto para você e justifique.

ANEXO C: ATIVIDADE 3 – TEXTO II

MORRER É UM ABSURDO – THIALLEY VALADARES

Morrer é absurdo. Quer dizer, você acredita ser uma realidade distante da qual você vive. Você acorda cedo, estuda, trabalha. Faz planos, organiza sua vida inteira mentalmente e pensa “e então estarei velhinho e posso finalmente descansar em paz”. É a ordem cronológica natural de vida que se é passado desde que se entende por gente. *Nascer, crescer, se reproduzir, morrer.*

Mas aí, surge uma pista molhada no meio da madrugada. Um pneu que se solta, um motorista bêbado que não se deu ao trabalho de chamar um táxi; um incêndio; um câncer, uma doença que se expandiu embaixo do seu nariz e você não percebeu. Um avião que cai, um tiro perdido que atingiu seu corpo sem razão alguma. E então, *puff*, acabou. Mas, e aí? Como fica aquele cursinho de inglês que você ficou de se matricular na semana que vem? E o cinema com as amigas no próximo sábado? Você não tinha um relatório da faculdade pra fazer? E aí?

É ridículo, sua vida foi interrompida por um nada. “Morreu de graça”, é o que muitos dizem. É injusto, quer dizer, você é obrigado a viver na incerteza? Não fará planos, então? E tudo aquilo que você estudou pra passar no vestibular? E os seus amigos? Eles são obrigados a viver sem você? Suas coisas, o que farão com elas? Serão entregues a uma pessoa a qual você nem conhecia? Serão mantidas? Mas para quê, quer dizer, você não volta. Não há volta.

É completamente injusto. E pior ainda, não há nada que se possa fazer. “A única certeza que se tem ao nascer, é de que irá morrer” é o que diz sua avó. E, caramba, é a mais pura verdade. Parece absurdo, mas é o único caminho que se tem a partir do momento que se deixa o útero de sua mãe e abre os olhos para o mundo real. “Morrer”, você sabe que vai, assim como eu também sei que irei.

Mas não é por ter essa certeza, que você irá viver baseado nela. Viva! Não se prive por saber que um dia isso tudo irá acabar.; marque o cinema com as suas amigas e, acima de tudo, planeje. É a única forma que você tem de ridicularizar a morte como ela deve ser. Não é porque em algum momento ela irá te impedir que você é obrigado a temê-la.

A vida é sua, então viva. Viva para que quando a morte lhes fizer uma visita, poucos segundos antes de pegá-la pela mão e partir, você possa pensar “Caramba, eu fiz tudo que eu quis e faria tudo de novo”.

Perguntas norteadoras

1. Sobre este texto, podemos afirmar que se trata de:
 - a) uma fábula, pois está sendo narrada uma história que apresenta uma moral.
 - b) um poema, pois o texto tem como objetivo emocionar o leitor.
 - c) uma crônica, pois está sendo narrada uma história de modo pessoal e subjetivo.
 - d) uma notícia, pois o texto tem como objetivo informar o leitor.
2. Identifique em que pessoa está escrito o texto. Há uso do discurso direto ou indireto?
3. O título do texto se relaciona a uma das principais características desse gênero que é:
 - a) basear-se em um fato comum, do dia a dia.
 - b) basear-se em um tema científico.
 - c) basear-se em um tema de ficção.
 - d) basear-se em um fato histórico.
4. Há uma opinião em:
 - a) “É ridículo, sua vida foi interrompida por um nada. “Morreu de graça”, é o que muitos dizem.”
 - b) “E os seus amigos? Eles são obrigados a viver sem você?”
 - c) “Morrer é um absurdo.”
 - d) “Matricule-se no cursinho de inglês.”
5. Analisando o texto lido, percebemos que o fato que serviu como tema foi:
 - a) Matricular-se no cursinho de inglês.
 - b) Pedir aquela pizza que há tanto tempo não come.
 - c) Aproveitar a vida.
 - d) A morte.
6. De acordo com a autora morrer, “É completamente injusto. E pior ainda, não há nada que se possa fazer. Como ela chegou a essa conclusão?
7. Segundo a autora, por que morrer é um absurdo?
8. Você tem medo da morte? Comente sua resposta.
9. Você concorda com os conselhos que a autora transmite? Você considera importante tais conselhos? Como você tem vivido? Aproveitando cada momento da sua vida? Comente.

ANEXO D: ATIVIDADE 3 – TEXTO III

VAZIO – THIALLEY VALADARES

Terça-feira, 16 de julho de 2019; 02h21 da manhã.

Meu olhar fita o teto por tanto tempo que já memorizei todas as falhas e rachaduras do forro de gesso antigo e desbotado. Um suspiro transmite o cansaço que carrego no corpo e na alma, mas a insônia insiste em me visitar, talvez como um lembrete de que as coisas não estão – e, aparentemente, jamais voltarão a ser – o que eram.

Vazio.

O silêncio da noite é interrompido pelo som dos mosquitos, vez ou outra zanzando pelas cobertas numa tentativa de sugar o sangue vermelho-vivo de quem só deseja fechar os olhos e dormir, talvez um sono tranquilo que me impeça de viver aquela falta. “Falta de quê?”, não há uma resposta.

Vazio.

A música que toca nos fones brancos, às duas da manhã, me insere numa lacuna ainda mais profunda e inabitada; talvez fosse essa a intenção. Sofrimentos não devem ser adiados, é o que sempre digo. Devem ser vividos. Mas qual a razão desse eco crescente dentro de mim? Eu não sei.

Vazio.

Ao mesmo tempo, no entanto, cheio.

Cheio de angústia;

cheio de incertezas;

cheio de dor.

Transbordando uma tristeza já conhecida, ainda não compreendida, a qual me visita numa constância que preferia que não existisse.

“Respire fundo mais uma vez para limpar sua mente”, diz a música e o faço, porém, não obtenho sucesso. Os mosquitos permanecem zanzando pela escuridão fria. Minhas mãos continuam unidas sobre o edredom rosa-claro, o olhar permanece fixo no teto, transbordando o vazio que habita meu ser.

Perguntas norteadoras

1. Sobre este texto, podemos afirmar que se trata de:

- a) uma fábula, pois está sendo narrada uma história que apresenta uma moral.
 - b) uma notícia, pois o texto tem como objetivo informar o leitor.
 - c) um poema, pois o texto tem como objetivo emocionar o leitor.
 - d) uma crônica, pois está sendo narrada uma história de modo pessoal e subjetivo.
2. Identifique em que pessoa está escrito o texto. Há uso do discurso direto ou indireto?
3. No texto, vemos que uma história está sendo contada e que é apresentada uma sucessão de fatos. Assim, podemos dizer que se trata de:
- a) uma narrativa.
 - b) uma dissertação.
 - c) uma descrição.
 - d) uma injunção.
4. Na passagem do texto: “Um suspiro transmite o cansaço que carrego no corpo e na alma, mas a insônia insiste em me visitar”. De acordo com a autora, qual seria o motivo da insônia?
5. Analisando a crônica lida, percebemos que o fato que serviu como tema foi:
- a) “Respire fundo mais uma vez para limpar sua mente”.
 - b) Os conflitos existenciais transmitidos como angústia, incerteza e dor.
 - c) Terça-feira, 16 de julho de 2019; 02h21 da manhã.
 - d) O silêncio da noite é interrompido pelo som dos mosquitos.
6. No trecho: “Respire fundo mais uma vez para limpar sua mente”, diz a música e o faço, porém, não obtenho sucesso”, a palavra em destaque estabelece ideia de:
- a) causa.
 - b) adição.
 - c) oposição.
 - d) comparação.
7. Como a autora faz essa narração do vazio que, repetidamente, aparece no texto?
8. Você já sentiu esse vazio em algum momento de sua vida? É possível relatar aqui? O grupo pode trocar experiências e cada um poderá fazer um relato de forma resumida e/ou juntar as experiências em um único relato.
9. Você acha que nesses momentos é importante conversar com pessoas confiáveis para desabafar e sair um pouco dessa angústia? Justifique sua resposta.

ANEXO E: ATIVIDADE 3 -TEXTO IV

O MEIO TERMO – THIALLEY VALADARES

Muita coisa nos é ensinada ao longo da vida de forma bem contraditória. Somos ensinados, por exemplo, que existem dois estágios na vida: ou você está muito ferrado ou você está transbordando felicidade. E isso se aplica a toda e qualquer situação.

Ou o seu namoro é um completo fracasso ou é um relacionamento tão perfeito que daria um filme.

Ou o seu curso é um completo lixo e não vale a pena terminá-lo ou é o melhor, 100% compatível com você.

Ou o seu emprego é uma merda que te adocece ou o emprego dos sonhos, com um salário incrível.

Ou são 8 ou são 80.

E é complicado quando, ao nos depararmos com as situações acima (ou com qualquer outra) e percebemos que nada faz sentido e que, na prática, é completamente diferente, não sabemos como lidar.

É frustrante, na verdade.

Porque um namoro perfeito pode ser superficial.

Pode não haver diálogo, amor de verdade.

Porque um curso 100% compatível, às vezes, frustra ao tirar uma nota inferior ao esperado. Ao não ser tão boa numa disciplina que, aparentemente, era a SUA cara.

Porque o emprego dos sonhos também pode estressar – e bastante!

O emprego dos sonhos, na verdade, pode nem existir.

E, assim, nós não sabemos lidar com o meio-termo. Nós não sabemos compreender que existem altos e baixos, problemas em situações confortáveis, dias tranquilos em situações conturbadas. Ou entender que pode existir o melhor que o pior já enfrentado, mas ainda assim, não melhor o bastante.

O meio termo é, de fato, um pé no saco.

Mas às vezes é um aprendizado.

É só entendermos que ele existe. E que está tudo bem passar por ele, desde que não nos conformemos. “Já estive pior antes”, não quer dizer que está bom, não nos enganemos. Mas lutemos para que o melhor chegue.

Sabendo que até o melhor dos melhores, às vezes, também é um pé no saco.

Perguntas norteadoras

1. Sobre este texto, podemos afirmar que se trata de:

- a) uma fábula, pois está sendo narrada uma história que apresenta uma moral.
- b) um poema, pois o texto tem como objetivo emocionar o leitor.
- c) uma notícia, pois o texto tem como objetivo informar o leitor.
- d) uma crônica, pois está sendo narrada uma história de modo pessoal e subjetivo.

2. O texto se relaciona a uma das principais características desse gênero que é:

- a) basear-se em um fato comum, do dia a dia.
- b) basear-se em um tema científico.
- c) basear-se em um tema de ficção.
- d) basear-se em um fato histórico.

3. Analisando o texto lido, percebemos que o fato que serviu como tema foi:

- a) a falta de perspectiva na vida.
- b) os dois extremos que nos ensinam sobre a vida.
- c) o emprego dos sonhos.
- d) o namoro perfeito.

4. Partindo do pressuposto de que no presente gênero textual pode se constatar tanto a presença de um narrador-observador quanto de um narrador-personagem, ao lermos o texto, constatamos que se trata de qual tipo?

5. No trecho: “ou você está muito ferrado ou você está transbordando felicidade”, a palavra em destaque estabelece ideia de:

- a) explicação.
- b) adição.
- c) alternância.
- d) contraste.

6. Quais as expressões coloquiais presentes no texto?

7. Explique o que a autora quer dizer quando usa a expressão ou são 8 ou são 80.

8. Você concorda com os contrapontos apresentados pela autora sobre as expectativas da vida? Explique.

9. Por que a autora diz que não sabemos lidar com o meio termo? Justifique.

ANEXO F: DEMONSTRAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Figura 7. Escola E.M.E.F Telma De Souza Almeida



Figura 8. Turma do 9º ano I



Figura 9. Excursão à cooperativa das bordadeiras



Figura 10: Sistematizando o conteúdo na sala de vídeo



Figura 11: Atividades em sala de aula



Figura 12: Exposição das crônicas dos alunos



Figura 13: As cinco melhores crônicas de acordo com a votação dos alunos



Figura 14: Primeira colocada na produção textual de crônicas - recebendo o livro apenas fugindo: o livro

