



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS



ANDREA DE SOUZA RODRIGUES MENEZES

NOSSOS MONUMENTOS, NOSSAS HISTÓRIAS:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CRÔNICAS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL

SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025

ANDREA DE SOUZA RODRIGUES MENEZES

**NOSSOS MONUMENTOS, NOSSAS HISTÓRIAS:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE CRÔNICAS PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Relatório apresentado ao programa de Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe, unidade São Cristóvão, como requisito para a obtenção do título de Mestra.

Área do conhecimento: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Professora Doutora Leilane Ramos da Silva

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

M543n Menezes, Andrea de Souza Rodrigues
Nossos monumentos, nossas histórias : uma proposta de
produção de crônicas para o ensino fundamental / Andrea de
Souza Rodrigues Menezes ; orientadora, Leilane Ramos da
Silva.– São Cristóvão, SE, 2025.
107 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2025.

1. Crônicas – Técnica. 2. Monumentos. 3. Escrita criativa
(Ensino fundamental). I. Silva, Leilane Ramos da, orient. II. Título.

CDU 821.134.3(81)-94



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS –PROFLETRAS/SC

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO
DO MESTRANDO APRESENTADA, PELO ESTUDANTE ANDREA DE
SOUZA RODRIGUES MENEZES PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE-PROFLETRAS.

Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, às dez horas e trinta minutos, por meio de link do Google, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação da Mestranda **ANDREA DE SOUZA RODRIGUES MENEZES**, composta pelas Professoras Doutoras: **LEILANE RAMOS DA SILVA** (presidente da banca), **ADRIANA DALLA VECCHIA** (membro interno) e **HILMA RIBEIRO DE MENDONÇA FERREIRA** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **Nossos monumentos, nossas histórias: uma proposta de produção de crônicas para o ensino fundamental**. A Professora Doutora Leilane Ramos da Silva, na qualidade de presidente da banca, passou a palavra à candidata, informando o tempo de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição da mestranda, a presidente passou a palavra a cada membro da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. 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

Parecer:

A proposta está alinhada aos requisitos teórico-metodológicos do Mestrado Profissional em Letras, a par de um texto que comprova a importância de pesquisas focadas nas identidades sociais aderidas ao ambiente geográfico. A sistematização da atividade de escrita relacionando Língua e Literatura evidencia a eficácia do caminho processual como eixo para as atividades docentes na Educação Básica.

LEILANE RAMOS DA SILVA
PRESIDENTE

ADRIANA DALLA VECCHIA
EXAMINADORA INTERNA

HILMA RIBEIRO DE MENDONÇA FERREIRA
EXAMINADORA EXTERNA

DEDICATÓRIA

Dedico esta almejada conquista aos meus irmãos Maria Júlia e Argemiro Jorge, in memoriam. Sigo com vocês em meu coração nesta constante caminhada.

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial, meu coração não consegue se conter de emoção e sentimento de gratidão pela conclusão desta jornada. Foram dois anos de intensa e prazerosa aprendizagem, em um círculo contínuo de ressignificação das práticas pedagógicas, numa formação mais que essencial na vida profissional de todo professor que almeja motivação para a melhoria da qualidade de ensino. Por isso, é imprescindível citar as pessoas que contribuíram de forma direta ou indireta para tal conquista.

Em primeiro lugar, agradeço a meu Senhor Deus. Sem Sua proteção e orientação eu não chegaria até aqui, hoje compreendo por que essa vitória teria que ser agora.

Em segundo lugar, a meus pais Maria e Raimundo, por imensurável amor e dedicação a essa filha “tão esforçada”, segundo suas próprias palavras. Gratidão a eles que, mesmo na condição de semianalfabetos e por isso não entenderem direito o que esse título significa para minha vida, com seus humildes olhares, sem dizer uma sequer palavra, me transmitiam força e luz para seguir essa custosa, porém compensatória vitória.

Ao amado filho João Gabriel, a meu esposo Magno, a meus irmãos Ana Paula, José Raimundo e Maria Cristina e a demais familiares, em especial à cunhada-irmã Mabel, que ocupou tão zelosamente meu lugar nos momentos de ausências. A todos vocês, sou grata pela compreensão, pelo carinho e pela paciência durante todo o percurso.

Às minhas amigas mais próximas Ana Marcelina, Cristiane, Diná e Laura por acompanharem a minha luta, por torcerem por mim e por se mostrarem presentes, mesmo sem a minha presença física. Gratidão pelo apoio.

À família do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, escola onde atuo há tantos anos, em que mais aprendi do que ensinei. Gratidão extensiva a meus alunos e seus respectivos pais, por confiarem no meu trabalho e liberarem seus filhos para a aplicação do trabalho realizado.

Aos meus amigos mestrados, com quem compartilhei momentos inesquecíveis que marcarão para sempre minha vida. Um agradecimento especial a meu amigo e colega de trabalho David Perdigão, sua companhia deixou a caminhada muito mais leve e divertida.

Ao corpo docente do ProfLetras São Cristóvão, composto por professoras sábias e competentes. Cada uma, com seu jeito especial de ser, nos serve de exemplo para a vida.

Agradeço às componentes da banca examinadora, doutoras Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno, Adriana Dalla Vecchia e Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira. Suas considerações contribuíram de forma significativa para a conclusão do meu trabalho.

Agradeço especialmente a minha orientadora professora doutora Leilane Ramos da Silva. Uma mulher de fé, responsável, humilde e atenciosa, por essas qualidades e tantas outras conquistou rapidamente meu respeito e admiração. Suas palavras de incentivo e positividade, como “Aprenda a celebrar suas conquistas”, me serviram de injeção de ânimo para seguir essa caminhada.

Por fim, agradeço à CAPES, à UFS e ao ProfLetras pela oportunidade da formação neste Mestrado Profissional. Gratidão pela confiança e incentivo por uma educação de qualidade.

RESUMO

Desenvolver estratégias para fomentar a aquisição das habilidades de escrita pelo aluno é uma atribuição desafiadora aos professores de língua materna. Dentre os percalços que dificultam tal tarefa estão a falta de repertório linguístico e a ampla influência das mídias digitais na vida dos jovens, a qual, não raras vezes, a partir do uso indiscriminado e sem direcionamento, afeta consideravelmente seu desenvolvimento cognitivo. A par desse cenário e dos resultados de avaliações nacionais e internacionais que comprovam a emergente necessidade de ações voltadas à melhoria da qualidade da escrita dos estudantes, este trabalho considera seu ensino numa perspectiva processual, concretizado em estágios diversos. Nessa concepção, a partir de uma pesquisa-ação, de natureza qualitativa, foi aplicada, em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, situado no município de Estância/SE, uma sequência de atividades focadas na produção textual do gênero crônica, um tipo narrativo relativamente curto que provoca reflexão por meio de uma linguagem simples e despojada. A referida sequência buscou suscitar no alunado a conscientização sobre o reconhecimento e a valorização dos monumentos históricos que compõem o patrimônio material e os respectivos elementos de valor imaterial da comunidade local. Metodologicamente, distribui-se em 6 etapas: 1) Reconhecendo o gênero – leitura e estudo de crônicas que dialogam com a temática em foco; 2) Monumentos que resgatam memórias – passeio pelas ruas da cidade; 3) Nosso patrimônio, suas histórias – roda de conversa; 4) Roleta dos monumentos – o jogo em ação; 5) Planejamento e produção de crônicas; 6) Revisão e reescrita. Como recurso didático, foi elaborado um caderno pedagógico direcionado a educadores de Língua Portuguesa, o qual possa auxiliar nas estratégias de produção textual. Em termos teóricos, ganharam vez autores como Freire (1982), Martins (1997) e Cafiero (2010), com considerações a respeito das concepções de leitura e da importância da formação de leitores críticos; Marcuschi (2008), que prestigia a inclusão dos gêneros textuais no ensino de língua; Sá (2001) e Cândido (1992), os quais realçam a definição e a relevância do estudo do gênero crônica; Passarelli (2012), cujas orientações asseguram que o ensino da escrita processual e a inclusão da ludicidade contribuem significativamente na produção de textos escolares; Silva e Cardoso (2020) e Azevedo e Freitag (2020), que dão ênfase à contribuição dos produtos educacionais criados no âmbito do ProfLetras. A análise registrou o êxito dos alunos diante das atividades propostas, motivados à prática da escrita a partir de temática relacionada à realidade deles. Suas produções finais culminaram na exposição de mural em projeto interdisciplinar da referida escola, confirmando que o trabalho com a escrita processual proporcionou expressiva evolução nas versões posteriores, com mais autonomia na reescrita.

Palavras-chave: monumentos históricos, crônica, ludicidade, escrita processual

ABSTRACT

Developing strategies to foster the acquisition of writing skills by the student is a challenging assignment for mother tongue teachers. Among the obstacles that hinder this task are the lack of linguistic repertoire and the wide influence of digital media in the lives of young people, which, not rarely, from indiscriminate and uncensored use, considerably affects their cognitive development. Taking not only this scenario into account, but also the results of national and international evaluations that prove the emerging need for actions aimed at improving the quality of students' writing, this work considers its teaching from a procedural perspective, materialized in different stages. In this conception, based on action research, of qualitative nature, we applied in an eighth-grade class of Elementary School, at the Gumerindo Bessa State School, located in the city of Estância/SE, a sequence of activities focused on the textual production of the chronicle genre, a relatively short narrative type that induces reflection through simple and informal language. This sequence sought to raise awareness in the students about the recognition and appreciation of the historical monuments that make up the material heritage and the respective elements of intangible value of the local community. Methodologically, it is distributed in 6 stages: 1) Recognizing the genre – reading and studying chronicles that relate to the theme in focus; 2) Monuments that revive memories – walk through the streets of the city; 3) Our heritage, its stories – conversation circle; 4) Roulette of monuments – the game in action; 5) Planning and production of chronicles; 6) Proofreading and rewriting. As a didactic resource, a pedagogical notebook was prepared aimed at Portuguese language educators, which can assist in the strategies of textual production. In theoretical terms, authors such as Freire (1982), Martins (1997) and Cafiero (2010), with considerations about the conceptions of reading and the importance of the formation of critical readers; Marcuschi (2008), who honors the inclusion of textual genres in language teaching; Sá (2001) and Cândido (1992), who highlight the definition and relevance of the study of the chronicle genre; Passarelli (2012), whose guidelines ensure that the teaching of procedural writing and the inclusion of playfulness contribute significantly to the production of school texts; Silva and Cardoso (2020) and Azevedo and Freitag (2020), who emphasize the contribution of educational products created within the scope of ProfLetras. The analysis recorded the success of the students in the face of the proposed activities, who felt motivated to practice writing based on a theme related to their reality. His final productions culminated in the exhibition of a mural in an interdisciplinary project of the aforementioned school, confirming that the work with procedural writing provided an expressive evolution in the subsequent versions with more autonomy in rewriting.

Keywords: historical monuments, chronicle, playfulness, procedural writing

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Colégio Estadual Gumercindo Bessa (Estância/SE).....	48
Figura 2 - Capa ilustrativa de CP	54
Figura 3 - Mapa conceitual ilustrativo	58
Figura 4 - Registro de passeio escolar.....	62
Figura 5 - Registro de roda de conversa.....	63
Figura 6 - Roleta dos monumentos	65
Figura 7 - Modelo de cartão-resposta.....	67
Figura 8 - Roteiro para a escrita	69
Figura 9 - Mapa mental para planejamento de crônica	71
Figura 10 - Mural expositivo das crônicas dos estudantes.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Hábitos diários dos estudantes.....	45
Gráfico 2 - Frequência de leitura.....	45
Gráfico 3 - Interesse de leituras.....	45
Gráfico 4 - Motivações para a escrita.....	46
Gráfico 5 - Impedimento para a escrita	46
Gráfico 6 - Escrita extraescolar	46
Gráfico 7 - Interesse em temática sobre a comunidade.....	47
Gráfico 8 - Interesse em escrita sobre a comunidade.....	47
Gráfico 9 - Atividade de reescrita	86
Gráfico 10 - Compreensão da proposta.....	87
Gráfico 11 - Adequação ao gênero.....	87
Gráfico 12 - Fluidez do texto	88
Gráfico 13 - Indícios de autoria.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atividade de produção textual 1	43
Quadro 2 - Atividade de produção textual 2	43
Quadro 3 - Descrição da sequência de atividades	55
Quadro 4 - Texto para leitura	57
Quadro 5 - Atividade de compreensão escrita	59
Quadro 6 - Texto para leitura	70
Quadro 7 - Ficha de orientação para a produção textual.....	72
Quadro 8 - Tábua de critérios de avaliação das crônicas	76
Quadro 9 - Participação dos estudantes nas etapas da sequência de atividades.....	79
Quadro 10 - Desempenho na atividade de reescrita	86
Quadro 11 - Primeira escrita 1	89
Quadro 12 - Reescrita 1.....	90
Quadro 13 - Primeira escrita 2	91
Quadro 14 - Reescrita 2.....	91
Quadro 15 - Primeira escrita 3	92
Quadro 16 - Reescrita 3.....	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desempenho na atividade de compreensão de leitura de crônica.....	81
Tabela 2 - Desempenho na atividade de planejamento	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Colégio Estadual
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Rio Grande
CP	Caderno Pedagógico
DRE1	Diretoria Regional de Educação 1
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IA	Inteligência Artificial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESE	Índice de Desenvolvimento Escolar de Sergipe
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
SE	Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA ..	21
2.2 A LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DA ESCRITA	24
2.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA	27
2.3.1 A escrita processual e a inclusão do lúdico nas produções textuais	30
2.4 O GÊNERO TEXTUAL NO TRABALHO COM A ESCRITA: A CRÔNICA.....	36
3 METODOLOGIA.....	41
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PERFIL DO ALUNADO	48
3.2 A ELABORAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	52
3.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	54
3.4 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES.....	55
3.5 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO, METAS E OBJETIVOS	76
4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	79
4.1 RECONHECIMENTO DO GÊNERO E COMPREENSÃO TEXTUAL.....	80
4.2 VISITA AOS MONUMENTOS DA CIDADE.....	82
4.3 A RODA DE CONVERSA	83
4.4 O JOGO EM AÇÃO: ROLETA DOS MONUMENTOS	83
4.5 PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL	83
4.6 REVISÃO E REESCRITA	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A – TESTE DE SONDAGEM	99
APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO E DE ASSENTIMENTO	100
ANEXO A – PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTE	102
ANEXO B – PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTE.....	103
ANEXO C – PRIMEIRA ESCRITA DE ESTUDANTE 2	104
ANEXO D – REESCRITA DE ESTUDANTE 2	105
ANEXO E – PRIMEIRA ESCRITA DE ESTUDANTE 27.....	106
ANEXO F – REESCRITA DE ESTUDANTE 27	107
ANEXO G – PRIMEIRA ESCRITA DE ESTUDANTE 29	108
ANEXO H – REESCRITA DE ESTUDANTE 29	109

1 INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado como requisito para a obtenção do título de Mestre do Mestrado Profissional em Letras, pelo programa de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe, unidade de São Cristóvão, turma 9. Está alinhado à área de conhecimento Linguagens e Letramentos, sua linha de pesquisa integra-se aos Estudos de Linguagem e Práticas Sociais. Tem como orientadora a professora doutora Leilane Ramos da Silva.

Ingressa no curso em fevereiro de 2023, apresento-me ao Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) como professora da Rede Estadual de Educação em Sergipe desde 13 de abril de 2004, lecionando efetivamente e ininterruptamente em sala de aula na educação básica, tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Atuante na carreira docente desde o ano de 1998, carrego passagens ainda em duas redes municipais de ensino (Umbaúba e Estância) e também na rede privada. Dentro desse período decorrido de tempo, ministrei, prioritariamente, a disciplina de Língua Portuguesa, sendo formada em Letras Vernáculas em 2000, também pela referida instituição de ensino.

Natural de Estância/SE, município onde resido desde o meu nascimento, em 19 de novembro de 1978, nele tive a experiência na formação básica pelas redes particular e pública. Estanciana raiz, enxergo a minha cidade com acentuado potencial cultural e histórico, dotada de variadas manifestações culturais, adquiridas a partir de seus ancestrais e passadas de pais para filhos, além de um legado em construções notadamente visível pelos seus monumentos, como praças, casarios coloniais, igrejas, fábricas, pontes, ruas, entre outros, os quais denunciam seu elevado grau de historicidade.

Localizada na região sul sergipana, Estância é conhecida no Estado como o “Jardim de Sergipe”¹, graças à quantidade de flores e à beleza das praças no entorno da sua região central. Além disso, o centro da cidade destaca-se também pela presença de seus casarios coloniais, alguns em crítico estado de conservação, construídos à época das embarcações, por comerciantes portugueses que faziam morada em Estância. Tais construções, em sua maioria formadas por edifícios de primeiro andar, onde a parte de baixo servia para o comércio e a de cima para a moradia de seus proprietários, atribuem a ela essa atmosfera de antiguidade histórica. Os prédios dispõem de revestimentos em pisos portugueses, com detalhes de pinturas à mão trazidos da Europa, através de navios cargueiros, os quais desembarcavam no rio Piauí,

¹ Alcinha dada por Dom Pedro II, quando de sua visita pelo menor dos estados brasileiros, em janeiro de 1860.

a partir do bairro pioneiro da cidade, conhecido por Porto D'Areia, reconhecido atualmente como quilombola.

Nesse bairro, que fica bem próximo à comunidade escolar onde leciono, estão localizados os conhecidos trapiches, às margens do referido rio, que são as ruínas do antigo porto das embarcações comerciais da cidade. Esse meio de transporte chegava a Estância com mercadorias e passageiros, fazendo um trajeto que passava pela região da antiga Fábrica Santa Cruz - pioneira na produção de tecidos no final do século 19 - abeirando a fauna e a flora da região, até chegar no Porto D'Areia.

Entre esses e tantos outros monumentos históricos da cidade que cercam o cotidiano de nosso alunado em geral, como de toda a população estanciana, circulam histórias e memórias muitas vezes ouvidas e contadas de pais para filhos, ou mesmo vividas ou presenciadas na nossa vida diária. Exemplos disso são fatos corriqueiros e situações ocorridas em eventos culturais, como as conhecidas festas juninas da cidade, entre as quais algumas costumam ocorrer ao redor das três praças onde está localizada a igreja Catedral Nossa Senhora de Guadalupe. Durante esses eventos, notadamente nos festejos juninos, as praças centrais, bem como outros ambientes do município, são agraciados pela apresentação de desfiles típicos juninos, procissões, quadrilhas, batucadas e pela exposição de elementos como os busca-pés, as espadas e o famoso barco de fogo.²

No entanto, essas praças atualmente tornaram-se alvo de comentários negativos por considerada parte da população estanciana, principalmente entre os mais velhos e os que valorizam os seus aspectos históricos. Após passarem por um longo período de reformas, as críticas giram em torno da perda de seus ares de jardim verde e florido, cercado de palmeiras imperiais, ao apresentarem um aspecto arquitetônico em tom acinzentado, e de alguma forma destoante das características históricas dos monumentos ao seu redor. Entre os mais jovens, esse assunto também se tornou destaque, já que as praças, na maioria das cidades brasileiras, são geralmente pontos de encontro e de divertimento dessa parcela da população. Em Estância, essa realidade não é diferente e, após as reformas, elas têm adquirido um movimento mais acentuado entre o público jovem da cidade, dentre eles o nosso alunado.

Dessa forma, a partir dessa situação citada e do envolvimento dos alunos diante dela, nasceu em mim a ideia de questioná-los sobre o valor histórico que as nossas praças carregam,

² Reconhecido como patrimônio cultural e imemorial de Sergipe, através da lei 7.690/23, esse artefato artesanal típico dos festejos juninos de Estância também atribui a ela o qualificativo de “a capital brasileira do barco de fogo”.

como tantos outros monumentos históricos da cidade. Alguns desses, aliados às manifestações culturais, compõem um conjunto patrimonial, tanto material como imaterial, imprescindíveis para a preservação da memória histórica da nossa cidade e, por esse motivo, dignos de serem contemplados nas práticas pedagógicas do ambiente escolar. Assim, com o intuito de ampliar as habilidades linguísticas no eixo da escrita de meus educandos, foi apresentada uma proposta de criação de uma narrativa do gênero crônica, a qual, ao retratar acontecimentos corriqueiros do cotidiano, enfocasse, de alguma forma, a riqueza histórica e cultural de nossa comunidade.

Situando-se numa categorização entre o conto e as memórias, as crônicas abordam assuntos relacionados ao dia a dia das cidades, cujas histórias retratam situações aparentemente banais, numa linguagem simples e leve. Portanto, a proposta apresentada e aplicada foi, a partir de uma sequência de atividades que enfocam o reconhecimento e a valorização dos monumentos históricos, os quais compõem a paisagem da comunidade, além dos elementos culturais que os abrangem, os alunos retratassem, através do trabalho com a escrita processual, alguma situação corriqueira que fosse vinculada a algum deles, podendo ser vivida, presenciada ou conhecida de determinada forma por eles. Dessa maneira, além da promoção da conscientização a respeito da temática abordada, enfocamos na contribuição para o aprimoramento do repertório linguístico na atividade da produção textual.

Concomitante a esses fatores, de acordo com os documentos oficiais homologados pelas políticas públicas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Sergipe (2021), o texto, nas suas variadas formas, deve ser considerado como unidade central do ensino, considerando-se, além de sua forma composicional, o contexto de produção e a sua função social. Tal situação exige maior mobilização dos professores em língua materna nas suas práticas de ensino e de aprendizagem, pois reconhecemos que, para que haja resultados mais satisfatórios nas atividades de escrita, é necessário, antes disso, instigar o hábito de leitura nos alunos e deixar de priorizar práticas tradicionais baseadas em exercícios sobre regras gramaticais, dadas de forma descontextualizada e sem garantia de melhoria da qualidade do ensino³. Além disso, devemos considerar o eixo da produção textual no cotidiano das aulas de língua portuguesa,

³ Com relação ao ensino de gramática, destacamos as ideias de Vieira, a qual adota uma perspectiva educacional baseada no seu uso produtivo. Para a autora (2017), o ensino de gramática deve ser pautado nos três eixos: a gramática como atividade reflexiva, a gramática como produção de sentidos e a gramática como variação e normas, considerando o tripé uso-reflexão-uso. No âmbito do Mestrado Profissional em Letras, há de ser considerado o desempenho de professores da disciplina Gramática, variação e ensino à luz dessa perspectiva de ensino. A exemplo, sobressai-se o trabalho de Freitag (2017), a qual afirma que é através dessa disciplina que o professor é conduzido a ressignificar suas práticas, a partir da desconstrução de “dogmas” e da constante reflexão do como, por que e para que ensinar gramática, em detrimento de uma visão de imutabilidade de seu uso e de estaticidade da língua.

porque tal habilidade é exigida na vida escolar e extraescolar do educando, dentre as mais variadas situações cotidianas.

Outrossim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), considerado espelho e reflexo no desempenho escolar dos alunos da Educação Básica, aponta que, nos resultados mais recentes entre o período de 2019 a 2021, a média de proficiência em língua materna declinou entre alunos de 2º, 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e entre os do Ensino Médio, após uma tendência de alta entre 2010 e 2019. No 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, a queda na proficiência média no idioma foi de 2 pontos (de 260 para 258), entre essas duas últimas edições do SAEB. Dentro desse período, dados comprovam que a Pandemia do Covid 19, que obrigou o cancelamento das aulas presenciais nas escolas brasileiras, exerceu considerada influência nos resultados oficiais supracitados (SAEB), pois é fato que as estruturas do sistema educacional brasileiro, sobretudo com relação às escolas públicas, não permitiram que ocorressem aulas remotas de forma efetiva e constante. Tal realidade justifica a notável percepção de defasagem da aprendizagem dos alunos no contexto dos ambientes escolares de uma forma geral, exigindo maior intervenção dos educadores e do sistema educacional brasileiro, no sentido de compensar as lacunas no aprendizado após o período pandêmico.

Além disso, no que se refere às competências concernentes às práticas de escrita, de acordo com o Jornal O Globo, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam que, entre os mais de quatro milhões de candidatos que realizaram a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2023, somente dezenove alcançaram a nota máxima da redação. Outra constatação preocupante é o fato de que, ainda de acordo com o instituto, tiraram nota zero na prova um total de 87567 participantes. Com relação aos resultados de uma forma geral, a média foi equivalente a 600 pontos, o que denuncia o nível de dificuldade dos estudantes brasileiros no tocante ao eixo da produção textual.

Há de se destacar ainda a interferência de plataformas de Inteligência Artificial⁴ (IA) no cotidiano escolar da atualidade. Não raras vezes, os alunos, influenciados pela facilidade ao seu acesso e uso, recorrem a essas ferramentas que, apesar de sua utilidade prática na sociedade contemporânea, se usadas de maneira inconsequente, tornam-se instrumentos de cunho prejudicial com relação ao nível de desempenho linguístico do alunado. Nesse sentido, ansiosos

⁴ “É a tecnologia empregada para fazer máquinas se comportarem como humanos na realização de atividades manuais, tomada de decisões, compreensão de dados e até a criação de conteúdo (inovação mais recente)” (Suíte Educacional, 10/01/24)

pela praticidade de uma atividade adquirida em minutos, sem esforços, podem, inconscientemente, serem lesados no que se refere à ampliação das habilidades de escrita.

Dentro desse contexto, de acordo com o Diário do Nordeste, outro dado alarmante foi divulgado recentemente (em 18 de junho de 2024) pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA⁵). Segundo o órgão, em termos de criatividade, o Brasil marcou uma posição entre os quinze piores países na avaliação que considera as áreas de Linguagens, Matemática e Ciências. Ao alcançar um resultado dez vezes inferior à média percentual, o país foi equiparado a nações como Peru, Panamá e El-Salvador, com 23 pontos de conceituação.

Essa avaliação consiste em verificar o nível do “pensamento criativo” entre os estudantes de 15 anos, levando-se em consideração a capacidade de gerar, avaliar e aprimorar ideias, tanto originais como diversificadas, no que se refere à realização de tarefas simples de imaginação ou de resolução de problemas cotidianos. No caso específico do Brasil, houve uma considerada lacuna em seu desempenho nesse quesito.

A partir do exposto, e pela experiência de mais de vinte anos de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, sobretudo em escola pública e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ratificamos as dificuldades com relação ao trabalho com o eixo da produção textual no cotidiano escolar e ressaltamos que é uma prática por vezes desgastante e desestimulante, e por isso carente de intervenções que proporcionem resultados mais satisfatórios. Além disso, apesar do aparato pedagógico de que dispomos na atualidade, como é o exemplo do livro didático, distribuído nas escolas públicas brasileiras através do chamado Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), não raras vezes percebemos que ele não nos traz o suporte necessário para as atividades práticas de língua portuguesa no cotidiano escolar.

Nesse sentido, é pertinente destacar um dado diagnóstico instigante que subsidiou o planejamento e a execução da sequência de atividades que será apresentada, bem como a organização do Caderno Pedagógico, os quais estarão compilados na Metodologia. O referido dado diz respeito a uma proposta de atividade extraída do livro didático da turma de oitavo ano escolhida para a aplicação do produto. Tal atividade, que consistia em uma criação de uma crônica que abordasse uma temática especificada no livro, não logrou resultados positivos, pois uma considerada parte dos estudantes, por não entender a proposta, entre outros motivos, não correspondeu de forma satisfatória.

⁵ Elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tendo por base os resultados de 2022, o PISA consiste em um estudo internacional que busca avaliar e comparar o desempenho intelectual dos estudantes de 15 anos.

Por fim, a partir desse dado diagnóstico e de um teste de sondagem sobre hábitos de leitura e de escrita dos estudantes foi criada e executada a sequência de atividades apresentada neste relatório. Essa sequência segue uma abordagem de pesquisa intervencionista, de natureza qualitativa, a partir da qual buscamos suscitar o aprimoramento das habilidades linguísticas de leitura e sobretudo de escrita dos nossos educandos, com o ensejo de contribuir de forma efetiva no desenvolvimento de seu protagonismo, através de atividades que promovessem o processo de construção da identidade e do sentimento de pertencimento com relação à comunidade da qual eles fazem parte. Assim, para sistematizar o conjunto de questões explanadas neste relatório, foram delineadas algumas metas e objetivos⁶.

Desse modo, no papel de professor, estabelecemos a seguinte meta:

- Minimizar as dificuldades, anseios e aversão que os alunos geralmente demonstram com relação à produção textual, a partir da proposta de escrita processual de um texto narrativo.

A partir de tal meta, enfatizamos as seguintes:

- Buscar meios para facilitar, dinamizar e tornar mais prazerosas as atividades que dizem respeito ao eixo da produção textual.
- Investigar se os conhecimentos dos educandos que foram adquiridos através das atividades propostas no plano de trabalho, além dos prévios, podem contribuir para a melhoria das atividades que envolvem a expressão escrita.
- Averiguar se a sequência prescrita do roteiro para o efetivo trabalho com o processo da escrita pode facilitar a produção textual dos alunos.

Com relação ao aluno, destacamos como objetivo principal:

- Ampliar as habilidades linguísticas de escrita a partir de discussões sobre uma situação concreta do entorno da comunidade escolar.

Como objetivos específicos, consideramos os seguintes:

- Reconhecer-se como sujeito pertencente e atuante de uma comunidade na qual está inserido.
- Despertar o senso crítico a partir do hábito da leitura.
- Ampliar a competência interativa através de roda de conversa e de jogo.
- Reconhecer o gênero crônica através de leituras de textos desse gênero textual.
- Aprimorar as habilidades da produção textual através do efetivo trabalho com a escrita processual.

⁶ Entendemos como metas as ações voltadas ao professor, já os objetivos relacionam-se ao que projetamos para o aluno.

Outrossim, atendendo à proposta do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), a partir das experiências vivenciadas com a referida sequência de atividades, o nosso objetivo final consolidou-se através da confecção de um caderno pedagógico que sirva como um recurso didático para professores em Língua Materna, contribuindo como instrumento educacional facilitador de suas práticas diárias.

Além disso, destacamos o compromisso estabelecido por líderes mundiais que fazem parte da Organização das Nações Unidas (ONU), dentre eles o Brasil, em prol do desenvolvimento sustentável dos países, em 25 de setembro de 2015. Dentre as 17 metas estabelecidas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) do referido órgão, a quarta delas diz respeito à educação de qualidade. Nesse viés, objetivamos também levar em consideração a atribuição de “Assegurar e promover oportunidades e aprendizagem ao longo da vida para todos” descrita em tal meta.

Por fim, para sumarizar todas as ideias acima reportadas, estruturalmente, o relatório está dividido em:

1 Introdução, em que descrevo minha biografia acadêmica, o tema esboçado, os fatores que motivaram a sua escolha e o detalhamento dos tópicos nele abordados;

2 Referencial teórico, parte em que é apresentada a fundamentação teórica, a partir da qual o trabalho está embasado, onde, através de cinco seções, ganham ênfase estudos pautados: i) Nos desafios do professor de língua materna quanto à condução de atividades contextualizadas em sala de aula, em contraposição à abordagem tradicionalista e normativista, explicitados na seção 2.1, nela são referenciados os PCN (1998), a BNCC (2018), o Currículo de Sergipe (2021) e Antunes (2009); ii) Nas concepções a respeito dos conceitos de leitura no processo de ensino e aprendizagem, retratados na seção 2.2 e onde se destacam Cafiero (2010), Freire (1981) e Martins (1997); iii) Na relevância do incentivo à produção textual no ambiente escolar, considerando-a como uma prática social, em que seja priorizada a interação entre autor, texto e leitor, além do direcionamento ao ensino da escrita à luz da concepção processual, com vistas a esclarecer que esse trabalho compreende etapas de reescrita até a versão final, além da possibilidade da inserção do lúdico nesse trabalho, a fim de tornar a atividade mais prazerosa. Essas questões estão abordadas nas seções 2.3 e 2.4 e, para tanto, nos referenciamos em Nascimento e Araújo (2018), Koch e Elias (2010), Antunes (2010), Soares (2009) e Passarelli (2012); iv) Na importância da inclusão do gênero textual no trabalho com o eixo da produção textual, discutida na seção 2.5, onde enfatizamos os posicionamentos de Marcuschi (2008); v) Na conceituação, origem e pertinência do estudo do gênero crônica nas aulas de Língua

Portuguesa do Ensino Fundamental. Nesse ponto, também realçado na seção 2.5, nos embasamos em Moisés (2004), Costa (2014), Sá (2001) e Cândido (1992);

3 Metodologia, onde são detalhados os procedimentos didático-pedagógicos planejados para a intervenção no problema abordado, a caracterização da escola e da turma em que foi aplicada a sequência de atividades, considerando os aspectos relevantes à intervenção metodológica, as metas e os objetivos, o detalhamento de como ocorreu a sua execução e a alusão à confecção do Caderno Pedagógico, como recurso facilitador das práticas escolares de professores interessados na temática explorada, com relação ao qual tomamos por base as autoras Silva e Cardoso (2020) e Azevedo e Freitag (2020).

4 Análise de Dados e Resultados, em são apresentados os resultados obtidos através da intervenção metodológica, a partir do levantamento dos dados;

5 Considerações finais, que reúne o conjunto das principais ideias apresentadas ao longo da aplicação da proposta, a par de um contraponto com o que era esperado e, igualmente, com as eventuais prospecções que lhe sejam relacionadas, direta ou indiretamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, organizado em quatro seções, trazemos reflexões sobre as orientações dos documentos oficiais norteadores da Educação Básica no Brasil com relação à disciplina Língua Portuguesa. Além disso, destacamos, através de autores como Antunes (2009), a qual apresenta constatações e perspectivas no que tange à melhoria da qualidade do seu ensino, a importância do reconhecimento e do compromisso do professor de língua materna na árdua tarefa de cumprir com os novos desafios para esse componente curricular. Destarte, é imprescindível a alusão a Freire (1982) neste embasamento teórico, pois suas orientações precursoras a respeito da consciência crítica, com estímulo ao protagonismo dos estudantes, ensinam a nós educadores a termos o entendimento de que o conhecimento prévio de mundo de nosso alunado deve ser priorizado em nossas práticas pedagógicas. Com isso, o compromisso com uma formação libertadora e transformadora, com sujeitos autônomos e questionadores é priorizado. Para tanto, além de Freire (1982), nos reportamos a autoras como Martins (1997), a qual considera que o ato da leitura se estende, além do escrito no papel, a todo e a qualquer tipo de linguagem que circula ao nosso redor e em Cafiero (2010), que discute a importância sobre a formação de leitores críticos.

No que diz respeito especificamente ao eixo da escrita, apresentamos aqui a abordagem processual das atividades com a produção textual, sugerida por Passarelli (2012), entre outros

autores, que a concebem como um processo delimitado em etapas específicas, até sua produção final, entendida aqui como produto. Outrossim, nos pautamos na visão sociocognitivista do uso da escrita, descrita por Soares (2009) como aquela que vai além dos seus aspectos formais, pois considera o conhecimento de mundo do aluno, buscando estimular seu crescimento cognitivo e reorganizá-lo através da escrita. Nesse sentido, ainda neste capítulo, são considerados questionamentos sobre a forma de avaliação da produção textual, através da qual se deve considerar o conteúdo em detrimento da formalidade do apuro gramatical, evitando, assim, a chamada correção higienista, conforme ressalta Passarelli (2012) e também é salientado por autores como Ilari (1978). Para fundamentar a efetivação de leituras e produções de crônicas, tipo narrativo escolhido para a sequência de atividades desenvolvida, consideramos a relevância de maior aprofundamento sobre noções de gênero. Para isso, nos pautamos em autores como Marcuschi (2008), o qual apresenta uma perspectiva sobre os gêneros baseada em situações de interação que favorecem a sua constituição, além de destacar a importância de seu propósito comunicativo.

No que se refere à especificidade do gênero crônica, recorreremos a autores como Cândido (1992), Costa (2014), Moisés (2004) e Sá (2008), que trazem informações sobre sua origem, características e seus meios de circulação. Por fim, com o ensejo de um melhor planejamento didático com relação ao gênero abordado, como a apresentação em sala de aula sobre suas características, função social, dentre outros aspectos relevantes a seu ensino, recorreremos aos documentos oficiais norteadores e a autores como Koch e Elias (2010), entre os outros já citados, as quais consideram que o trabalho com o eixo da escrita deve apresentar aos alunos a estrutura do gênero estudado e que os objetivos com relação a ele devem ser claros e especificados. Assim, inicialmente, na seção 2.1 a seguir, começamos com as reflexões sobre as diretrizes e as perspectivas quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E SUAS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA

Nas duas últimas décadas, após a publicação e a ampla divulgação de documentos oficiais norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, e posteriormente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulamentada em 2018, as propostas e orientações educacionais com relação ao ensino de língua portuguesa no Brasil na Educação Básica trazem consigo considerações plausíveis. O formato das aulas baseado em ensino de gramática com frases soltas e descontextualizadas já não mais deve ser cultivado na prática docente do dia a dia. Ao invés disso, propõe-se que o trabalho com o ensino de língua

em sala de aula concentre-se no texto como elemento primordial no planejamento e na condução das atividades na sala de aula. De acordo com esses documentos norteadores, o ensino de língua portuguesa deve centrar-se em 4 eixos: a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise linguística e semiótica, sempre atribuindo ao texto o papel de objeto de ensino.

Com relação ao eixo leitura, os PCN (1998), os quais se apresentam como um parâmetro para o ensino, orientam que a educação promova a formação de leitores competentes dos mais variados textos e capazes de construir e elaborar sentidos a eles. Para as habilidades com a escrita, a orientação é que, para que elas ocorram de forma eficiente, é preciso que haja uma conexão com o trabalho com a leitura, como forma de promover habilidades de escrita a partir do estudo de textos concretos. No tocante ao eixo oralidade, o documento ressalta a importância da promoção da competência comunicativa dos educandos, tornando-os capazes de reconhecer e utilizar os variados tipos de linguagem, de acordo com a situação de comunicação. No quesito análise linguística e semiótica, a proposta é promover o ensino de gramática baseado na reflexão acerca do uso da língua e dos recursos linguísticos que lhe são inerentes, com isso rompendo com a prática tradicional do ensino da gramática normativa.

A Base Nacional Comum Curricular (2018), apresentada como um documento normativo do ensino, ratifica o ensino de língua portuguesa baseado no texto como elemento de partida e de chegada para os eixos de ensino. Ademais, estabelece competências e habilidades linguísticas concernentes a cada eixo, com referências às séries em que elas podem ser trabalhadas. Sua implementação exerce um papel de suma importância na educação brasileira, pois estabelece um norte aos professores de todo o Brasil, podendo promover a melhoria da qualidade do ensino.

Outrossim, o Currículo de Sergipe (2021), elaborado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação, deve ser considerado. Tal documento parametrizador, de competência estadual, surgido após a homologação da BNCC (2018), tem o intuito de assegurar o direito das orientações contempladas nela no tocante à Educação Básica do Estado de Sergipe, com pactuação entre as redes públicas e privadas de ensino. A criação do Currículo sergipano, homologado em maio de 2021, ocorreu baseado nas determinações da BNCC (2018) com relação à elaboração dos currículos estaduais, sendo obrigatoriamente alinhado à proposta dela.

Dessa forma, entendemos que, para que haja uma efetiva qualidade no processo de ensino e aprendizagem na educação brasileira, é necessário que o professor de língua portuguesa reconheça as orientações dos referidos documentos norteadores e assumo o

compromisso de cumprir com elas. Entretanto, ao longo de anos em experiência de sala de aula, percebemos que ainda existem pontuais atitudes de resistência por parte dos educadores, seja por desconhecimento ou por ausência de orientações das redes públicas de ensino, que não proporcionam ou realizam de forma precária os chamados cursos de formação continuada.

Nesse sentido, com relação ao ensino de língua portuguesa no Brasil, Antunes (2009) tece importantes considerações acerca de seus desafios e suas perspectivas de mudança. A autora destaca que, embora haja a existência desses documentos norteadores educacionais, a exemplo dos PCN (1998), a prática docente em sala de aula ainda traz resquícios consideráveis de um ensino de língua tradicionalista, carregado de imposição de normas gramaticais e análises textuais descontextualizadas, usadas na maioria das vezes como pretexto para o ensino de gramática, além de uma prática de escrita sem valor interacional. De acordo com Antunes (2009, p.26),

Parece incrível, mas é na escola que as pessoas exercitam a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada. Nessa linguagem vazia, os princípios básicos da textualidade são violados, porque o que se diz é reduzido a uma sequência de frases desligadas umas das outras, sem qualquer perspectiva de ordem ou de progressão e sem responder a qualquer tipo particular de contexto social; (ANTUNES, 2009, p. 26).

Baseada nessas constatações, a autora conclui que o trabalho com os estudos da língua materna em sala de aula está aquém dos direcionamentos estabelecidos pelos PCN (1998). Para ela, as atividades pedagógicas com relação à oralidade, à escrita, à leitura e à gramática ainda se dão de forma equivocada por parte de considerada parcela de professores no Brasil. Diante de tal realidade, a autora sugere uma maior participação dos professores em cursos de capacitação.

Além disso, é necessário considerarmos, além do trabalho do Estado com relação à elaboração e à divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), prova que tem o objetivo de avaliar os níveis de proficiência em português e em matemática dos estudantes brasileiros, trazendo a proposta de promover melhorias na educação, com base nos seus resultados. Tal prova concentra-se basicamente, no caso específico da língua materna, nas habilidades que dizem respeito à competência leitora dos estudantes, portanto, segundo Antunes, não havendo motivos para justificar o ensino de língua tradicional e normativista em sala de aula.

Há de se considerar ainda, dentro desse contexto, o papel dos recursos pedagógicos dentro do ambiente escolar, como é o caso do livro didático. Segundo Antunes (2009), a implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e seus sucessivos ajustes para uma melhor adequação às novas propostas educacionais subjacentes compreendem um avanço

considerável nos meios educacionais. Entretanto, mesmo diante de tais melhorias, entendemos que é necessário frisar que esse recurso, peça de estimada valia e facilitadora das práticas docentes cotidianas, não é suficientemente capaz de promover plena formação quanto ao planejamento do professor e às reais necessidades dos nossos educandos.

Desse modo, cabe ao professor, como formador consciente das necessidades, dificuldades e anseios dos estudantes, o papel de adequar os planejamentos e ações educacionais à realidade onde está inserido. Nesse sentido, há de ser considerado que as lacunas e ou inadequações do âmbito dos livros didáticos e outros recursos educacionais precisam ser preenchidas pelo árduo trabalho de pesquisa e ação do professor comprometido com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, como professores de língua portuguesa, devemos direcionar o ensino buscando pautar nossas práticas educacionais considerando sempre a dinâmica de uso e reflexão acerca dela. Para que haja uma formação cidadã efetiva dos educandos, com autonomia para interagir em seus meios sociais, faz-se necessário um ensino de língua consciente desse compromisso largamente difundido nos referidos documentos. Nesse sentido, urge revermos e reconduzirmos nossas práticas educacionais com relação ao ensino da língua materna.

Essa postura deve perpassar por todos os eixos referentes ao Ensino de Língua Portuguesa, a exemplo do da leitura, conforme veremos na seção 2.2 a seguir.

2.2 A LEITURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DA ESCRITA

Conforme já mencionado na Introdução, é fato que a aversão dos alunos com relação ao eixo da produção textual é persistente nas aulas de Língua Portuguesa. Consequentemente, esse hábito deixa vestígios considerados negativos nos processos educacionais das outras disciplinas no contexto da Educação Básica como um todo, já que a escrita consiste em uma prática de linguagem constante em todos os componentes de ensino, notadamente entre as matérias das áreas de Linguagens e de Humanas. Dessa forma, buscar meios de reverter essa triste realidade do cotidiano escolar é uma tarefa custosa e desafiadora para o professor de língua materna, não raras vezes questionado e cobrado por colegas de trabalho por um melhor desempenho linguístico dos educandos nesse quesito.

Nesse sentido, deve ser de conhecimento de todo educador de Língua Portuguesa que o incentivo ao hábito da leitura é uma atitude que pode contribuir para o desenvolvimento do repertório linguístico nas atividades que envolvem o eixo da escrita. Conscientes disso,

adentramos em outro campo desafiador, pois sabemos que tal prática não pode ocorrer de forma abrupta e instantânea. Além disso, sabemos também que, para a ocorrência dessa almejada realidade, são necessárias estratégias diárias e constantes que busquem suscitar o prazer pelo ato da leitura, pois a ausência dessa conduta pode tornar o trabalho com a escrita ainda mais complicado.

Posto isso, ratificamos que o planejamento das aulas de língua portuguesa deve ser pautado em leitura dos mais variados tipos de textos, conforme orientado nos documentos oficiais norteadores da Educação Básica. Para tanto, é necessária uma seleção prévia desses textos, de acordo com a realidade dos alunos e a intenção do processo de aprendizagem almejado pelo professor, em consonância com anseios e necessidades adjacentes aos estudantes. Essa seleção pode ser feita a partir do acervo disponível na biblioteca da escola, se houver, nos livros didáticos distribuídos aos alunos, e, na falta ou inadequação dos mesmos, o professor pode dispor de outros suportes de leitura, como jornais, revistas de variados tipos, entre outros, sejam através de meios impressos ou mesmo digitais.

Dentro dessa perspectiva, Cafiero (2010) ressalta que a prática da leitura em sala de aula não consiste em tão somente decodificar letras, sílabas, palavras e frases, apesar de entendermos que a alfabetização já representa uma atividade desafiadora. O ato da leitura exige a atribuição de sentidos ao que se está lendo, suscitando no leitor reflexões críticas sobre o mundo a partir dele. Por isso, é necessário que o professor tenha a sensibilidade de atribuir aos alunos estratégias de leitura eficientes, capazes de promover o pensamento crítico. Dessa forma, as atividades de cópia dos textos ou mesmo de respostas de localização das informações superficiais, a partir de questionários de perguntas, não contribuem para o seu real entendimento.

Um exemplo disso ocorre quando o aluno, após realizar a leitura de um texto, não consegue apresentar uma compreensão oral daquilo que leu. Diante disso, a impressão que aparenta é a de que ele apenas decodificou o que estava escrito, não havendo, portanto, relações com o seu conhecimento prévio de mundo. Desse modo, torna-se imprescindível que o professor, ao apresentar um texto para leitura ao seu estudante, tenha em seu planejamento objetivos definidos com relação ao seu uso, como por exemplo em que sentido ele poderá contribuir para a ampliação dos conhecimentos prévios que o aluno já possui.

Para tanto, segundo Cafiero (2010), a leitura de um determinado texto pressupõe informações fundamentais como de quem é a sua autoria, quais os reais objetivos e intenções de sua produção, quando foi escrito, entre outras relevantes. Esses aspectos, primordiais à compreensão de um texto, podem provocar até aversão a sua leitura, pois não havendo

referências claras a respeito de um texto que nos é apresentado, não faz sentido a sua apreciação. Além disso, a compreensão da leitura fica fragilizada, como é o caso das obras de autores de outras épocas, já que, principalmente nessas situações, a contextualização desses períodos da história é indispensável ao entendimento global do texto em questão.

Destarte, essa concepção de leitura, sugerida pela autora, está explicitamente centrada na interação. Para Cafiero (2010, p. 87),

Essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros. Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos, objetivos. (CAFIERO, 2010, p. 87).

Essa afirmação atende claramente à concepção de linguagem subjacente aos documentos oficiais norteadores. Sendo a leitura uma forma de linguagem, é necessário que ela promova a interação social, pois na vida cotidiana lemos em busca de algum objetivo definido para tal ato, como, por exemplo, obter alguma informação, no caso de textos informativos, ou nos entreter de alguma forma, quando buscamos um texto literário, entre outras situações. Por isso, na escola, essa prática não deve ocorrer de forma diversa a essa, dessa forma, precisam ser traçados objetivos claros com relação à prática do eixo leitura no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa.

Por fim, ainda em fomento da discussão sobre as estratégias de leitura, não devemos desconsiderar a importância de Freire (1982) quando, ao explicar sobre a importância do ato de ler, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1982, p.05). Segundo o autor, a leitura desta não deve ignorar a leitura daquela, para ele, assim como as autoras citadas anteriormente, ler pressupõe a compreensão do que é dito, em detrimento da decodificação da linguagem escrita. Por isso, o ato de ler compreende sempre uma associação entre texto e o contexto. Nesse sentido, é papel do educador estabelecer estratégias de leitura que busquem aprimorar o desenvolvimento do pensamento crítico, sempre considerando a realidade do educando.

Concomitante e complementar a essa linha de pensamento, Martins (1997), através de suas definições sobre o que é a leitura, esclarece que o fato de criar condições para esse tipo de atividade não se limita à garantia ao acesso aos livros pelos estudantes. De acordo com a autora, a observação de uma imagem, de uma paisagem, de um som ou até mesmo de uma ideia, envolve leituras de compreensão do mundo ao nosso redor que extrapolam os limites do papel escrito. Nesse viés, é salutar o estímulo aos estudantes com relação a esses variados tipos de leituras na sua formação escolar, como, por exemplo, a promoção de visita in loco em que

seja suscitada a observação dos elementos que compõem a paisagem local, ou mesmo o uso de imagens e fotografias, com algum objetivo específico.

Na sequência, iremos nos adentrar mais detalhadamente no eixo da produção textual, buscando suscitar maiores esclarecimentos sobre as práticas educacionais que podem auxiliar o professor a trabalhar de forma mais adequada com ele, como é o caso das atividades de escrita que envolvem o conhecimento e o uso da escrita processual.

2.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Apesar da reconhecida importância dos hábitos de leitura para a ampliação do repertório linguístico no ato da escrita, é necessário entendermos que somente essa prática não garante as habilidades primordiais ao eixo da produção textual em nossos educandos. Nesse sentido, Cintra e Passarelli (2012) nos trazem reflexões contundentes sobre as práticas escolares com relação ao ensino da escrita em sala de aula. Primeiramente, as autoras ressaltam que, apesar de ser um senso comum nos meios educacionais que a leitura é uma prática primordial às habilidades de escrita, fato é que, além da leitura, existem outros fatores essenciais para o real aprimoramento delas.

Um deles diz respeito à prática constante do hábito da escrita, pois quanto mais se escreve, mais habilidades linguísticas com relação a essa prática o escritor será capaz de adquirir. Além disso, o exercício da revisão e da reescrita deve ser considerado, pois um texto não nasce pronto, acabado, sendo necessárias repetidas releituras até chegar à produção final. Dessa forma, as autoras afirmam que, dada essa conscientização sobre as habilidades de escrita, não é coerente afirmar que a ausência de leitura seja a única responsável pela produção de textos considerados problemáticos formalmente.

Em segundo lugar, para que haja um maior interesse pelas habilidades de escrita, é interessante apresentar aos estudantes textos de referência que estejam próximos de sua realidade. Outrossim, um plano de ação que traga clareza à prática da escrita em sala de aula é de suma importância. Dessa forma, o ato de oferecer informações precisas sobre os reais objetivos com relação à atividade de produção textual pode facilitar de forma enriquecedora o processo de ensino e aprendizagem no que concerne ao eixo da produção textual.

Assim sendo, para procedermos com o trabalho da produção textual em sala de aula, primeiramente devemos estar cientes das concepções de escrita subjacentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de ensino da Educação Básica das escolas do Brasil, tanto particulares quanto públicas, conforme mencionado na seção 2.1. Como

o nosso trabalho está centrado nos Anos Finais do Ensino Fundamental, iremos tecer algumas considerações com relação ao referido eixo elencadas no documento.

De acordo com Nascimento e Araújo (2018), o termo escrita na BNCC é mencionado a partir de conceitos como “uma forma de linguagem verbal, uma dimensão da língua, uma habilidade e um eixo que integra o componente Língua Portuguesa” (Nascimento; Araújo, 2018, p. 119). Além desses conceitos, há ainda a alusão à escrita como “sistema alfabético”, porém neste caso com referência direta aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise dos conceitos tanto implícitos como explícitos com relação a esse eixo, as autoras concluem que a concepção de escrita que subjaz tal documento tem o foco na interação.

Entre tantos outros conceitos com relação ao eixo escrita, na introdução do componente Língua Portuguesa da BNCC, além de expor as linguagens abrangidas por ele, é apresentada a seguinte definição: “O eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto” (BNCC, 2018, p.64). Diante dessa conceituação, podemos considerar que o trabalho com o processo da escrita em sala de aula deve ser entendido como uma prática social, a qual pressupõe especificada sua função comunicativa, quais são seus interlocutores, o tipo de linguagem utilizada e o objetivo almejado com determinada produção textual, em consonância com a concepção interacional do uso da língua.

Em conformidade com essa definição, Koch e Elias (2010) afirmam que o foco do ato da escrita deve estar centrado na interação, em detrimento do foco na língua e no escritor. Nesse sentido, infere-se que a escrita pressupõe um interlocutor e por causa disso o seu ato requer uma continua atividade de reescrita, para que o escritor possa ser compreendido da melhor forma pelo seu leitor, mesmo que esse leitor seja ele próprio. Além disso, tal atividade deve levar em consideração, além do interlocutor/leitor (para quem escrever), o quadro espaciotemporal (onde, quando) e o suporte de veiculação.

Destarte, segundo as autoras, o percurso da produção textual pressupõe do escritor conhecimentos ativados nesse processo, a saber: os linguísticos, os enciclopédicos, os textuais, além dos interacionais. Os conhecimentos linguísticos compreendem a noção de ortografia, da gramática e do léxico da língua. Os enciclopédicos envolvem nossos conhecimentos de mundo, com relação ao que ouvimos ou lemos, os quais construímos em nossas mentes de forma personalizada. Já os textuais referem-se à consciência do tipo textual que deve ser utilizado no ato da comunicação, como sua forma composicional, função e suporte de veiculação. Por fim, os conhecimentos interacionais são aqueles que privilegiam, além de outros fatores, a situação

comunicativa, como por exemplo, a adequação do gênero textual e o tipo de linguagem utilizada, buscando sempre um melhor entendimento do leitor sobre a intenção e sobre o propósito comunicativo almejado.

Entretanto, por muito tempo, nos meios educacionais, acreditou-se que, para adquirir habilidades com relação às práticas de escrita, os conhecimentos gramaticais por si só eram suficientemente capazes de tornar o sujeito com competência em tal atividade, pensamento esse, infelizmente, ainda recorrente nas ações docentes da atualidade. Porém, é notório que o conhecimento linguístico em termos de léxico e de gramática não correspondem a ferramentas suficientes para que o processo do trabalho com a escrita ocorra de forma eficiente. Dessa forma, o fato de ter o que dizer, que pode ser aguçado pelo nosso conhecimento enciclopédico, é uma condição que, ao nosso ver, antecede o êxito do aluno com relação ao trabalho com a escrita, em detrimento de possuir habilidades que dizem respeito a normas gramaticais, pois, não havendo ideias, provavelmente vão faltar as palavras.

Com relação às funções sociais citadas nos conhecimentos textuais, é necessário frisar sobre o propósito comunicativo do uso da escrita, dentre os quais o de argumentar, descrever, instruir, informar, entre outros. A respeito disso, Antunes (2010) afirma: “A escrita varia na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente, em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza” (Antunes, 2010, p.48). Além disso, a partir da visão sociocomunicativa da escrita, aquele que escreve se direciona a um outro, formando um processo de interação da linguagem, estabelecendo a prática social.

Outrossim, é necessário considerar que, com relação ao tipo de linguagem utilizada na produção textual, assim como no ato da fala, não existe um padrão unificado para o uso da escrita. Nesse sentido, há de ser observado o grau de formalidade que o trabalho com a escrita pode exigir, pois há situações em que podemos ser informais ou devemos ter planejamento e controle com as palavras, assim como ocorre na fala. Dessa maneira, precisam ser considerados os objetivos pretendidos com o uso da escrita, como, a exemplo disso, o público ao qual se pretende alcançar. Com isso, é necessário observar as condições dos leitores almejados para, a partir de então, assumir um tipo de linguagem mais ou menos informal.

Por conseguinte, ratificando e ampliando as afirmativas anteriores, é necessário sempre frisar que o trabalho com a prática da escrita em sala de aula não pode ter o fim em si mesmo, pois o educador deve ter a consciência de que o uso da escrita extrapola os muros da escola, uma vez que as atividades do cotidiano dos estudantes, sob as mais variadas situações e necessidades, exigem deles o mínimo de habilidades práticas de escrita. Assim, despertar essa

consciência nos nossos educandos e buscar de alguma forma instigá-los a ampliar essa habilidade essencial do dia a dia do mundo contemporâneo é uma tarefa de suma importância nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Marcuschi (2010) ressalta que, apesar de a escrita ter surgido posteriormente à oralidade, fato é que ela adquire na sociedade moderna a representação de “educação, desenvolvimento e poder” (MARCUSCHI, 2010, p. 17). Segundo o autor, o uso cotidiano da escrita abrange contextos sociais básicos como, além do da escola, o do trabalho, o da família, o da vida burocrática e o da atividade intelectual, sempre em relação direta com a oralidade. Dessa forma, ampliar habilidades de escrita e saber adequá-las às situações cotidianas de comunicação é instrumento de estimada aplicabilidade na vida do estudante.

Porém, conforme mencionado na Introdução, ao longo da experiência docente com a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Maior, constatamos, pelo decorrer desse tempo, a perceptível aversão dos alunos de um modo geral pela prática da escrita. Variados são os motivos por eles elencados, dentre os quais se destacam o fato de não ter o que dizer, a insegurança por não ter habilidades gramaticais com relação ao uso da escrita, a falta de criatividade, e até mesmo a ausência de motivação por não saber a real intenção pretendida com aquela determinada produção textual. Diante dessa realidade, tornam-se necessárias práticas docentes conscientes e compromissadas com a melhora da aprendizagem de nossos educandos com relação ao eixo da produção textual, em consonância com a BNCC (2018) e com outros documentos oficiais, como o Currículo de Sergipe (2021).

Para complementar essa seção, frisamos que o trabalho com a escrita não pressupõe somente o ato de escrever de forma aleatória. Essa atividade, definida por alguns estudiosos da área como um processo, é composta por etapas específicas e delimitadas, as quais podem facilitar o trabalho do professor e ampliar as habilidades de produção textual dos alunos nas atividades em sala de aula. Na subseção 2.3.1 a seguir, iremos nos concentrar na conceituação, na caracterização e na aplicabilidade do trabalho com a escrita processual no cotidiano escolar. Além disso, discutiremos sobre a relevância da inclusão do lúdico, através de jogos, como forma de estimular e dinamizar o trabalho com esse eixo em sala de aula.

2.3.1 A escrita processual e a inclusão do lúdico nas produções textuais

De acordo com Soares (2009, p.23), “a abordagem processual é concebida como um processo de estágios que, didaticamente falando, correspondem a três momentos”, a saber: o da pré-escrita, o da escrita e o da revisão ou pós-escrita. O primeiro momento corresponde à

fase do planejamento, ou seja, a esquematização do que se pretende dizer, o segundo diz respeito à produção escrita do texto e o terceiro e último estágio refere-se à revisão do texto escrito.

Para além dessas considerações, Soares (2009) destaca a influência da linha sociocognitivista na visão processual da escrita. Tal teoria, surgida em meados dos anos de 1980, busca considerar os contextos socioculturais da comunidade onde a escrita transita e, concomitante a isso, proporcionar o crescimento cognitivo do aluno. Dessa forma, contraria e reformula visões anteriores como a expressivista, a qual somente leva em consideração o ponto de vista do indivíduo e a sua subjetividade, desconsiderando os aspectos críticos a sua volta, e a cognitivista, que considera o trabalho com a escrita como a solução para um problema, porém de forma simplista e mecânica, por desconsiderar, de alguma forma, questões históricas, políticas e sociais.

Nesse viés, a linha sociocognitivista, ao levar em consideração, além dos elementos textuais, o crescimento cognitivo do educando, o compreende como um ser dotado de cultura, capaz de estabelecer sentidos e reorganizar o conhecimento através da escrita. Aliado a isso, ela considera de suma importância a inclusão do gênero nas atividades que compreendem a prática da escrita, a depender do propósito comunicativo pretendido. Em contrapartida, as teorias anteriores privilegiam aspectos formais da escrita, como ortografia, acentuação, entre outros, ficando fadadas às práticas tradicionais de correções de questões gramaticais, em detrimento do conteúdo e das ideias apresentadas.

Dentro dessa perspectiva da escrita processual, Passarelli (2012) enfatiza alguns aspectos relevantes nas aulas de Língua Portuguesa, os quais provocam angústias e frustrações por parte de alunos e professores no tocante ao trabalho com a escrita de textos escolares, frequentemente presentes em nosso dia a dia escolar. Primeiramente, a autora destaca que um dos principais motivos pela relutância dos jovens em escrever é a questão do medo do papel em branco. Para ela, dois fatores primordiais justificam a falta de proficiência em escrita por parte dos estudantes: “i) o sujeito não tem repertório para desenvolver o tema sobre o qual tem de escrever; ii) o sujeito não domina os procedimentos do processo da escrita.” (PASSARELLI, 2012, p.37).

Sob essa ótica, entende-se que o primeiro fator está diretamente relacionado ao fato de os alunos não terem o que escrever, pois a eles falta o “repertório”, a “matéria-prima” para compor as suas produções. Já o segundo fator tem uma relação direta com o fato de não saber como escrever, pois, não raras vezes, há a ausência de uma orientação nesse sentido. Além disso, há ainda um outro agravante, o qual seria o fato de existir também o aluno que gosta de

escrever, porém não desfruta da necessária consciência de que, para a elaboração de um determinado tipo de texto, deve haver previamente as devidas considerações sobre ele e um determinado processo a ser seguido para que haja melhor êxito em suas produções textuais.

No que concerne à questão da falta da matéria prima, uma alternativa largamente utilizada nas provas de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é a presença dos textos denominados de “motivadores”. Geralmente, na prova que ocorre anualmente, são elencados basicamente três textos das mais variadas tipologias e gêneros, cujos conteúdos dialogam estrategicamente com a temática sugerida para a produção textual da dissertação. Dessa forma, o aluno candidato, de certa maneira, é motivado a escrever seu texto de uma forma mais confortável em certo sentido, pois a ele é dada, a partir de seu senso de compreensão e de interpretação, uma direção mais acertada sobre o recorte temático e assim ajudá-lo a ter mais ideias para a sua produção.

Nesse viés, criar nas aulas de produção textual o hábito de inserir textos que possam motivar o alunado a escrever, como forma de ajudá-los a ampliar as ideias concernentes ao tema da proposta da atividade é uma prática capaz de lograr mais êxito no trabalho com a escrita. Principalmente, o estudante pode sentir-se apto e mais confiante com relação às atividades que dizem respeito ao seu uso. Além disso, além dos aspectos positivos em termos de conteúdo, uma escolha acertada dos textos motivadores é capaz de despertar o gosto pela leitura e, conseqüentemente, melhor desempenho quanto ao emprego de determinadas regras gramaticais, cumprindo assim, o objetivo de seu uso reflexivo nas aulas de Língua Portuguesa.

Outro fator determinante que, de acordo com Passarelli (2012), contribui consideravelmente para a existência do papel em branco na aula de produção textual é o fato de o aluno associar o ato da escrita ao termo “redação escolar”. Segundo a autora, a partir de pesquisa realizada, constatou-se que entre a comunidade de alguns estudantes entrevistados há diferença entre escrever e fazer redação escolar, pois alguns relataram ter prazer em escrever, porém são avessos à prática da redação escolar. Ela ressalta que tal dicotomia (gostar de escrever/gostar de fazer redação) está diretamente ligada à questão da atribuição das notas pelo professor no contexto escolar, ou seja, se a produção textual pressupõe uma determinada nota, conclui-se que se trata de uma redação escolar.

A esse respeito, é pertinente destacar uma discussão apresentada por Geraldi (2013). Segundo o autor, no contexto da sala de aula é estabelecida uma diferença entre o significado de produção de textos e redação. Para ele, enquanto o termo “redação” é compreendido como o ato de escrever textos “para a escola”, a expressão “produção de textos” traz consigo uma concepção mais abrangente, entendida como a ação de produzir textos “na escola”. A partir

dessa distinção entende-se que, enquanto a primeira palavra subjaz uma atividade permeada de formalidades e instruções que inibem a livre fruição do alunado, escrever textos significa produzir discursos que revelam os conhecimentos prévios de mundo do sujeito, sua formação discursiva, tornando-o livre de uma ação mecânica e reprodutiva.

Além disso, Geraldi (2013) reconhece a produção de textos (tanto escritos quanto orais) como tarefa primordial no processo de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, é justamente no texto onde se concretiza o trabalho de produção de discursos do sujeito, nesse sentido, é salutar que nós educadores priorizemos práticas que busquem desmistificar essa concepção de escrever textos para a escola. Ao contrário, é necessário o estímulo a uma atividade produtiva, em que sejam considerados fatores essenciais à produção de um texto, como o ter o que dizer, uma razão para tanto, para quem dizer e, por fim, que sejam estabelecidas as estratégias para a sua realização.

Outrossim, um outro motivo considerado por Passarelli (2012) para justificar o fracasso escolar com relação à produção de textos de forma proficiente reside no fato de que, mesmo nos dias atuais, a prática docente dos professores em língua materna ainda consiste no ensino da gramática normativista. Para Passarelli (2012, p.41), “[...] A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando a gramática era ensinada sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática”.

A consequência desse tipo de concepção e de atuação quanto ao ensino de língua materna favorece o engessamento da livre fruição do alunado, contribuindo para uma fadada ilusão de falta de competências e habilidades devidas à criação de uma produção textual eficiente, criativa e prazerosa no processo de ensino e aprendizagem. Ao invés de considerar e buscar desenvolver experiências inerentes ao aluno, prioriza-se a forma em detrimento do conteúdo, realizando uma prática “higienista” na avaliação dos textos, que consiste na correção de aspectos linguísticos como pontuação e ortografia.

Dentro dessa perspectiva, Ilari (1978) traz reflexões contundentes sobre a avaliação da redação escolar por parte de considerada parcela de professores. Segundo o autor, a correção da produção textual mais assemelha-se a um acerto de contas com as aulas de gramática. Para ele, o que geralmente ocorre nas atividades pedagógicas que envolvem o uso da escrita é uma acentuada atenção quantos aos aspectos de correção gramatical, em vez de valorizar as ideias, a imaginação e a criatividade dos estudantes.

Ademais, Ilari (1978) destaca que é gasto um tempo e um esforço desnecessários em atividades de expressão escrita. Isso ocorre porque, não raras vezes, não há uma conscientização sobre um planejamento prévio quanto à forma de proceder com a formação dos alunos diante

dessa situação. Assim sendo, o autor destaca a necessidade de serem traçadas estratégias de ensino e objetivos claros com relação à produção de textos escolares.

Nesse sentido, a mera preocupação com os aspectos gramaticais não garante o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes em termos de produção textual. Na realidade, quando se priorizam puramente questões de gramática relacionadas à grafia, à sintaxe, a vocabulário, entre outros, as habilidades privilegiadas são diversas às da escrita. No caso dos aspectos gramaticais, Ilari (1978) indica elencar as principais dificuldades dos alunos e buscar orientá-los de uma forma mais direcionada, caso seja esse o principal objetivo almejado.

Em termos de conteúdo, Passarelli (2012), sugere que, para amenizar o trauma do tão temido papel em branco, a saída seria a conscientização, por parte do aluno, de que, para o trabalho satisfatório com a produção textual, pressupõe-se um processo, constituído de algumas etapas que podem contribuir para a elaboração de um texto mais produtivo. Para tanto, é necessário que o professor tenha consciência desse trabalho com a escrita processual e que tenha a capacidade de conduzir o aluno a um melhor desempenho com relação à produção textual.

Passarelli (2012) ainda ressalta que os professores de língua materna precisam ampliar as possibilidades quanto à apresentação da tipologia textual utilizada geralmente no cotidiano das aulas de produção textual, a saber, o texto narrativo, o descritivo e o texto dissertativo. Para a autora, “a vida prática, além dos muros escolares, revela ao educando que existem muitos outros textos que não podem meramente ser ‘encaixados’ dentro de três tipos de textos” (p.51). Além do mais, não existe um texto que contemple unicamente uma dessas tipologias e torna-se necessário explicar ao aluno que seu estudo dado de forma separada é somente por convenções didático-pedagógicas.

Destarte, a dinâmica de categorizar os textos em tipologias textuais serve como base para esclarecer a função social de cada um deles, por isso não garante aos alunos a efetiva habilidade de produzir textos. Tal habilidade somente poderá ser concretizada se for priorizado o efetivo trabalho com a escrita processual. Esse trabalho, como o nome já sugere, consiste na divisão de etapas na atividade com a escrita, cujo objetivo será um produto, que é a produção final depois de finalizadas as etapas do processo, produzido da melhor maneira possível. Essas etapas são compreendidas em planejamento, escrita, revisão, reescrita e, por fim, a editoração.

Em síntese, para obter um texto mais produtivo, de acordo com Passarelli (2012), há a necessidade de um planejamento, que envolve um passo a passo bem definido. Essa organização prévia constitui-se em um processo, o qual envolve as seguintes etapas:

Planejamento → Escrita → Revisão → Reescrita → Editoração

O resultado final desse processo, que a autora chama de “produto”, é uma versão mais aprimorada do que foi escrito inicialmente. Nesse sentido, esclareceremos com mais detalhes cada fase desse processo:

- a) A fase de planejamento é aquela em que são definidos o tipo de texto que será elaborado e os elementos que fazem parte do gênero escolhido.
- b) A fase de escrita consiste na primeira versão do texto produzida, a qual pode ser ajustada e corrigida para melhorar a sua versão final.
- c) A revisão envolve uma avaliação da forma como o texto foi criada, se está adequado em termos linguísticos, levando em conta o gênero, o propósito da comunicação, a linguagem usada e os aspectos gramaticais. Para essa etapa, é aconselhável criar uma tabela de avaliação com os elementos essenciais que vão guiar os principais objetivos do texto que está sendo proposto.
- d) A reescrita é a etapa onde é feita uma segunda versão do texto, com vistas a deixá-lo ainda melhor.
- e) A editoração é a parte de editar o conteúdo que foi escrito, levando-se em consideração como ele vai ser veiculado.

Além da perspectiva da escrita processual, Passareli (2012) sugere que a inclusão da ludicidade no trabalho com o eixo da produção textual em sala de aula configura-se numa ferramenta educacional eficiente, a qual pode contribuir de forma considerável nas práticas didático-pedagógicas. Dessa forma, a partir da introdução de um jogo na produção do texto, pode ocorrer a possibilidade de uma convivência mais agradável em sala de aula e, conseqüentemente, mais interativa, o que pode deixar a prática do processo da escrita mais leve e mais prazerosa. Com isso, o aluno pode sentir-se mais motivado a produzir seu texto, diminuindo a angústia e a ansiedade no processo da escrita.

Nesse contexto, destacamos práticas bem-sucedidas de colegas do Profletras da turma 8 com relação à inclusão de atividades interacionais nas aulas de produção textual. A exemplo disso, podemos citar o jogo da “Textícia”, elaborado por Josefa Caetano Marques como parte integrante do Caderno Pedagógico de seu projeto de mestrado, o qual, através de uma roleta, um tabuleiro e algumas fichas, contribuiu de forma lúdica para um melhor entendimento e para a produção de um texto do gênero notícia pelos seus alunos. De forma análoga, a aluna Credilza Marques Pereira, a partir da dinâmica do jogo “Pega Provérbio”,

conseguiu lograr êxito na produção de artigo de opinião, a partir da exploração da metáfora conceptual com alusão a provérbios relacionados à violência contra a mulher.

Porém, o aspecto formal adotado pelas escolas de um modo geral induz alguns professores a sentirem-se desconfortáveis ou por vezes abandonarem a inclusão da ludicidade no cotidiano de suas aulas. Não raras vezes, há aqueles que, por realizarem alguma brincadeira ou dinâmica em sala de aula, são criticados por colegas de trabalho, por, no entendimento deles, terem causado o que definem por desordem ou bagunça no ambiente escolar, seja por ter ocorrido algum tipo de alvoroço ou mesmo por ter atrapalhado de alguma forma a logística regular da organização do espaço de trabalho, entre outras questões. No entanto, a necessidade de se pensar na inclusão do jogo nas práticas escolares surge a partir da conscientização de que ele permeia a vida da humanidade desde os tempos mais antigos, e, entre o público mais jovem, sua utilização é notadamente pertinente, dada sua adesão na vida diária deles, principalmente através dos aparelhos celulares.

Isto posto, entendemos que a proposta da criação e da inclusão de um jogo deve ser previamente articulada e organizada pelo professor, o qual deve ter o cuidado de inseri-lo ao seu planejamento de forma coerente com o contexto de produção do texto e os objetivos almejados. Além disso, deve-se levar também em consideração a adequação do jogo em relação à idade dos alunos com os quais vai trabalhar, além de suas motivações e possibilidades. Enfim, com a alternativa do uso do jogo, o professor deve ter sempre a consciência de que, através da criatividade, pode-se promover a aprendizagem de forma lúdica e interativa.

Por fim, após as considerações a respeito da escrita processual e da inclusão do jogo, iremos retomar sobre a importância da inserção do gênero na produção dos textos escolares, sugerida por Soares (2009). Como entendemos que há divergências terminológicas e epistemológicas com relação ao emprego de suas terminações, como “gênero textual”, “gênero do discurso” ou “gênero discursivo”, optamos por esclarecer que adotamos no presente plano de trabalho a expressão “gênero textual”. Essa opção também é considerada para a expressão “tipo textual”, no lugar de “tipo discursivo” ou “tipo do discurso”. Na seção 2.4, iremos tratar desse assunto de forma mais detalhada.

2.4 O GÊNERO TEXTUAL NO TRABALHO COM A ESCRITA: A CRÔNICA

De acordo com Marcuschi (2008), o ensino de língua deve ocorrer através do trabalho com os textos em sala de aula, sejam eles falados ou escritos, conforme orientações dos documentos oficiais norteadores, como é o caso dos PCN (p.51). Nesse sentido, a partir da

inclusão do trabalho com os textos, pode-se elencar variados tipos de situações linguísticas para serem considerados nas aulas de língua materna. Situações que vão desde questões de ordem gramatical, lexical, estrutural, do estudo dos gêneros textuais, dentre outras.

Apesar de reconhecermos que o trabalho com a diversidade de textos em sala de aula é uma tarefa árdua, é fato que os gêneros textuais fazem parte do cotidiano de nossos educandos, como da sociedade de uma forma geral. Seja nas relações interpessoais, em ambientes de trabalho, em locais abertos, como feiras e supermercados, nas redes sociais, enfim, sempre nos deparamos e nos dispomos de variados exemplos de textos. Dessa forma, é necessário considerarmos o trabalho constante da noção de texto e gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa.

Para tanto, é de suma importância traçarmos estratégias de ensino que busquem trazer clareza na compreensão desses conceitos, em busca de um ensino mais bem-sucedido, que tragam mais sentido e aplicabilidade à vida dos estudantes, seja dentro e fora do ambiente escolar. Inicialmente, destacamos aqui que a noção de texto adotada por Marcuschi (2008) é a postulada por Beaugrande (1997), o qual afirma que “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Ou seja, o evento comunicativo é constituído a partir da interação entre os interlocutores, seja na oralidade ou na escrita, considerando-se elementos que envolvem questões linguísticas, situacionais, cognitivas e socioculturais.

Os gêneros textuais, por sua vez, na concepção de Marcuschi (2002), são definidos como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (p.25). Assim, entendemos que os gêneros textuais não ocorrem de forma aleatória, pois podem ser adaptados para as variadas situações de comunicação, a depender do contexto em que estão inseridos.

Considerando a notável amplitude dos estudos atuais sobre a noção e a aplicação dos gêneros textuais, Marcuschi (2008) ressalta que o interesse pela temática vem desde a Antiguidade Clássica. Tal interesse surgiu com Platão e posteriormente com Aristóteles, tendo na primeira relação com a tradição poética e no segundo, com a tradição retórica. Nesse sentido, há de se considerar a relevância dos estudos de seus conceitos, de sua constante atuação nas relações sociais e inserção nas práticas de ensino e aprendizagem de língua materna.

Para além da conceituação da noção de texto e de gênero textual, Marcuschi (2008) ainda destaca considerações importantes acerca dos conceitos concernentes à tipologia textual e ao domínio discursivo. Ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados às conceituações

anteriores, sendo, portanto, imprescindíveis a um entendimento mais amplo acerca delas. Para Marcuschi (2008, p.154),

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Nesse sentido, tipos textuais são definidos como modos textuais, caracterizados pelas suas formas ou sequências linguísticas. Compreendem cinco categorias que correspondem ao seu propósito comunicativo, a saber: a narração, a argumentação, a exposição, a descrição e a injunção. Dessa forma, os textos são classificados pela tipologia predominante, havendo a possibilidade de outras tipologias estarem também presentes em um determinado texto, complementando o seu sentido, de acordo com a sua intencionalidade. Como exemplo, podemos citar uma crônica, a qual apresenta como principal tipologia a narração, porém não sendo impossíveis trechos descritivos, com relação às personagens, ambientes, entre outros.

Por fim, com relação ao domínio discursivo, Marcuschi afirma que ele não abrange um gênero textual em específico, individual, mas aquele que dá origem a vários deles, partindo de uma concepção bakhtiniana, a qual indica instâncias discursivas. Exemplos disso são os discursos jurídico, o jornalístico e o religioso. Esses discursos podem compreender, numa prática de comunicação, uma diversidade de gêneros textuais convergindo entre si.

Em uma esfera jornalística oral, por exemplo, podem ser encontrados gêneros como notícias, reportagens, entrevistas. Na escrita, podem ser acrescentados editoriais, artigos, classificados e crônicas, um dos gêneros textuais notoriamente reconhecido e amplamente divulgado no ambiente escolar, no contexto da Educação Básica.

Nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a crônica é apresentada, na maioria das vezes, desde o oitavo ano do Ensino Fundamental, até as séries finais do Ensino Médio, servindo como recurso para atividades de leitura, de compreensão e interpretação, e até mesmo como proposta para produções textuais. Como esse tipo de narrativa tem como um dos principais objetivos, a partir do relato de uma situação corriqueira, provocar reflexões críticas a respeito de determinado aspecto da vida cotidiana, a crônica torna-se uma ferramenta de apreciado valor nas práticas pedagógicas do ensino de língua materna, pois, sendo trabalhada de forma planejada e consciente, pode ampliar os conhecimentos de mundo dos estudantes, além dos linguísticos, promovendo, dessa forma, as interações sociais, a partir das discussões e atividades afins sobre os temas abordados.

No âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), podemos nos referenciar a experiências exitosas de colegas que também trabalharam o gênero crônica em seus projetos de pesquisa. A exemplo disso, citamos a aluna da turma 8 Josefa Barbosa que, com o título “Bordando crônicas: uma proposta de escrita para o 9º ano”, apresentou uma sequência didática a partir da temática do empoderamento feminino representado pelas bordadeiras da cidade de Tobias Barreto/SE, em vista a uma produção textual desse tipo de narrativa.

Com relação à origem de seu nome, de acordo com Moisés (2004), o termo crônica é derivado da palavra grega *Khrónos* (cronos), cujo termo significa tempo, o qual diz respeito a acontecimentos ocorridos de forma cronológica. Nesse sentido, Costa (2014), explica que a crônica originalmente limitava-se a relatar fatos verídicos e nobres, a partir de uma compilação de fatos históricos que eram apresentados de acordo com a sucessão no tempo. Segundo o autor (2014), com a sua evolução, a partir do século XIX, a crônica, ao atravessar um processo de modificação e de adaptação, passou a fazer parte das seções de jornais impressos, tendo um espaço reservado nos chamados folhetins⁷. Quanto ao conteúdo das crônicas, elas apresentavam registros e comentários sobre a vida cotidiana da sociedade da época, seus costumes, fatos políticos etc.

Aqui no Brasil, o surgimento da crônica ocorre a partir da chegada dos portugueses às terras indígenas, por intermédio de Pero Vaz de Caminha, escrivão oficial da esquadra de Pedro Álvares Cabral, de acordo com Sá (2001). Através da Carta a El Rey Dom Manuel, ele registrou os acontecimentos relativos à viagem ao Brasil, o contato dos portugueses com os indígenas, seus costumes, suas crenças, seus aspectos culturais, expressando o confronto entre a então cultura primitiva e a cultura europeia. Nessa carta, em que Caminha relata ao rei aspectos supostamente irrelevantes, ele já nos traz uma das características principais do gênero crônica, que é o registro do circunstancial, de acordo com Sá (2001).

No contexto do gênero crônica, o termo “circunstancial” pode ser entendido como aquele determinado momento, acontecimento do cotidiano que pode suscitar o seu registro, o qual, de uma forma pessoal e aparentemente desinteressada, é capaz de provocar reflexão. A depender da intenção do autor, a situação narrada pode assumir uma conotação lírica, humorística, jornalística, entre outras.

Além disso, estilisticamente, o gênero é definido como uma narrativa curta, simples e breve, com marcas características da oralidade (Costa, 2014). Seu relato pode ser direcionado a variados leitores, a depender do tipo de interesse, diferentemente de como ocorreu com a

⁷ Seção de jornais impressos do século XIX que traziam capítulos de romances, textos literários variados, entre outros.

Carta de Caminha, que, além de apresentar demasiado tamanho extensivo, era direcionada a um só leitor, o rei de Portugal. Com relação aos tipos, podem ser, além do narrativo, argumentativos ou expositivos, de acordo com Costa (2014).

Na atualidade, a crônica passa a assumir características mais literárias, ao contrário daquelas publicadas nos chamados folhetins de antigamente. Essa mudança ocorre a partir de intervenções de Paulo Barreto, jornalista carioca do início do século XX – cujo pseudônimo era João do Rio –, o qual buscava, indo até mesmo ao local dos fatos, dar mais vida ao seu texto, atribuindo a ele uma linguagem e uma estrutura folhetinesca fora dos padrões da época. Dessa forma, o jornalista consagra-se como o cronista dos fatos mundanos, concedendo ao gênero crônica “uma roupagem mais literária” (SÁ, 2001, p.09).

A partir dessa forma mais aproximada de retratar as situações cotidianas, a crônica passa a propiciar ao leitor uma visão reflexiva e crítica a respeito da sociedade ao seu redor. Seu meio de veiculação ocorre atualmente através da imprensa, como em jornais escritos, mas também através da internet ou mesmo de livros impressos e de revistas, geralmente em forma de prosa. Porém, apesar de relativamente curta e apresentar uma linguagem mais acessível, ela exige um certo nível de criatividade do escritor, além de uma sensibilidade crítica que geralmente estão implícitas nela.

De acordo com Candido, a crônica (1992, p. 14),

não tem pretensões de durar, uma vez que é filha do jornal e da era da máquina, onde tudo acaba tão depressa. Ela não foi feita para o livro, mas para essa publicação efêmera que se compra num dia e no dia seguinte é usada para embrulhar um par de sapatos ou forrar o chão da cozinha. Por se abrigar neste veículo transitório, o seu intuito não é o dos escritores que pensam em ‘ficar’, isto é, permanecer na lembrança e na admiração da posteridade; e a sua perspectiva não é a dos que escrevem do alto das montanhas, mas do simples rés-do-chão. Por isso mesmo consegue quase sem querer transformar a literatura em algo íntimo com relação à vida de cada um, e quando passa do jornal ao livro, nós verificamos meio espantados que a sua durabilidade pode ser maior do que ela própria pensava. (CANDIDO, 1992, P. 14).

Destarte, com essa afirmação ratificamos porque o gênero crônica encontra-se numa soma do jornalismo com a literatura, conforme ressalta Sá (2001). A esfera jornalística deve-se também ao papel do narrador que, ao buscar o registro do circunstancial, recorre a fatos cotidianos ou até mesmo a notícias, colocando-se numa posição de “narrador-repórter” (SÁ, 2001, p. 07). Já o motivo de pertencer à esfera literária é relativo ao fato da forma como a situação é descrita, pois, através de uma linguagem mais subjetiva, o cronista busca recriar o real através dos fatos narrados.

Devido a essa característica, por vezes a crônica pode ser confundida com o conto, pois o seu narrador pode exagerar na narração dos relatos, criando até personagens imaginários,

podendo chegar ao mundo da ficção. Porém o que irá realmente diferenciar um gênero do outro é o fator densidade, embora de forma bastante sutil. De acordo com Sá (2001, p. 09),

Enquanto o contista mergulha de ponta-cabeça na construção do personagem, do tempo, do espaço e da atmosfera que darão força ao fato ‘exemplar’, o cronista age de maneira mais solta, dando a impressão de que pretende apenas ficar na superfície de seus comentários, sem ter sequer a preocupação de colocar-se na pele de um narrador, que é, principalmente, personagem ficcional (como acontece nos contos, novelas e romances). (SÁ, 2001, p.09).

Com isso, fica explicitado que o narrador de uma crônica é seu próprio autor. Aquilo que é narrado por ele traz aparências de fato realmente acontecido. Por esses motivos, temos a impressão de estarmos, de certa forma, diante de uma reportagem.

Assim, a partir da definição, características e funções sociais do gênero crônica, ratificamos a relevância de inserir seu estudo no contexto das aulas de língua materna. Trazendo uma linguagem curta, simples e reflexiva, ela pode ser explorada tanto no eixo da leitura como no da produção textual, suscitando discussões a respeito do tema abordado, como também ajudando no processo de ampliação das habilidades de escrita de nossos educandos. Dessa forma, ao estimular o senso crítico e criativo dos estudantes, a crônica apresenta-se como um instrumento enriquecedor e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo as interações sociais e o aprimoramento do trabalho com a produção textual.

Diante disso, apresentaremos a proposta metodológica da sequência de atividades aplicada em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. A referida sequência diz respeito ao estudo e à produção de narrativas do gênero crônica, a partir do reconhecimento e da valorização dos monumentos históricos que envolvem a comunidade ao redor de nossos educandos, pormenorizada na Metodologia do seguinte capítulo 3.

3 METODOLOGIA

Conforme mencionado e discutido na seção 2.3, é inquestionável que as habilidades de escrita, embora consistam em uma tarefa custosa e desafiadora na realidade educacional contemporânea, são necessárias e urgentes na vida de todo estudante. Não obstante, a ausência do domínio dessas aptidões é um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso na formação do alunado de uma forma geral no ambiente escolar, causando um efeito cascata no âmbito de todas as áreas e componentes do currículo pedagógico. Tal constatação torna-se ainda mais preocupante a partir do momento em que entendemos que essas necessidades extrapolam os muros da escola, visto que a deficiência das habilidades de escrita pode ocasionar a delimitação

de oportunidades na vida futura dos estudantes, provocando, de alguma maneira, a exclusão social.

Nesse viés, com base nos referenciais teóricos contemplados no capítulo 2, em consonância com os documentos oficiais norteadores da Educação Básica brasileira, levando-se em consideração constatações a partir de atividades diagnósticas e resultados oficiais sobre o nível de desempenho de estudantes com relação à escrita, foi planejada e executada uma sequência de atividades que culminaram na produção de textos do gênero crônica. Dessa forma, a referida sequência ocorreu a partir de uma pesquisa que gerou uma ação intervencionista, de natureza qualitativa, pois buscou-se uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem desse eixo do componente de Língua Portuguesa.

O nosso público-alvo foi a turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Gumercindo Bessa, situado no município de Estância/SE. Para tanto, conforme esclarecido na Introdução, buscamos suscitar a discussão, no contexto da sala de aula, de um fato polêmico da cidade, que consistiu nos comentários acerca das reformas de suas praças, com o intuito de promover a conscientização sobre o reconhecimento e a valorização dos elementos que compõem o patrimônio material e imaterial da comunidade local.

A partir da realização da sequência de atividades, foi organizado um caderno pedagógico destinado aos professores da Educação Básica, sobretudo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Neste caderno, constam atividades e orientações de forma detalhada acerca da metodologia empregada no roteiro sugerido. Assim, a partir da sistematização do passo a passo a ser seguido em sala de aula, o professor que tiver interesse pela temática apresentada no CP, pode usufruir de uma prática escolar mais facilitada.

Inicialmente, conforme anunciado também na Introdução, uma atividade de produção textual realizada em sala de aula nos serviu de dado diagnóstico e de motivação para a elaboração da sequência de atividades, o qual aqui será apresentado. No início do ano letivo de 2024, ao trabalhar com a referida turma o conceito do gênero crônica pelo livro didático, verificamos que, na proposta da atividade, os alunos demonstraram-se confusos e dispersos. A partir da leitura da crônica “Tô chegando”, de Antônio Prata, seguida da conceituação do gênero, a sequência trazia uma proposta de produção de uma crônica de humor que retratasse uma situação cotidiana própria dos brasileiros. Porém, apesar de todo o suporte trazido pelo livro didático e de nossas explicações a respeito da atividade, não foram obtidos resultados satisfatórios.

Dos 27 alunos que compunham a turma, somente 10 deles (37,03%) fizeram a atividade sugerida a partir de orientação do livro didático. Porém, contrariando a proposta apresentada,

angustiados por não entendê-la, 08 alunos (29,62%), entre os dez, alegaram que fariam uma narrativa sobre um acontecimento qualquer e dessa forma a maioria procedeu. A exemplo disso, destacamos duas dessas produções, nos textos dos Quadros 1 e 2, transcritos de forma semelhante a escrita dos estudantes (dispostas nos anexos A e B), linha a linha de cada parágrafo:

Quadro 1 - Atividade de produção textual 1

Produção textual de estudante
<i>Tentativa culinária</i> 1. Certa vez, minha amiga resolveu se 2. Aventurar na cozinha e preparar sua primeira 3. refeição do zero. Animada e confiante, ela reu- 4. niu todo os ingredientes necessários e começou 5. a seguir a receita com entusiasmo. 6. No entanto, as coisas não saíram como e plane- 7. jado. 8. Logo no início, ela confundiu o sal com o 9. açúcar, o que resultou em uma massa extremamente 10. salgada para o bolo que estava tentando fazer. Em 11. seguida, ao tentar cortar legumes, acabou derruban- 12. do metades deles no chão, criando uma verdadeira 13. bagunça na cozinha 14. Após muitas tentativas e contratempos, finalmente 15. a refeição estava pronta Ao experimentar sua cria- 16. ção culinária, ela percebeu que, apesar de lados os 17. percalços na cozinha foi esquecida diante das risadas 18. compartilhadas e da experiência inesquecível 19. E assim, minha amiga descobriu que cozinhar pode 20. ser uma aventura hilariante e deliciosa, repleta de 21. desafios inesperados e momentos para recordar.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2 - Atividade de produção textual 2

Produção textual de estudante
<i>Brasileiros na praia</i> 1. Uma vez um grupo de amigos brasileiros decidiu fazer 2. um churrasco na praia. Eles levaram tudo o que precisavam: 3. carne, cerveja, e claro, uma bola de futebol. 4. Enquanto estavam lá, um deles resolveu fazer uma brincadeira 5. e enterramos o celular no areia para "protege-lo da água". 6. O problema é que ele se distraiu o esqueceu exatamente onde 7. tinha enterrado. 8. Quando chegou o horo de ir embora, todos se prepararam 9. para sair da praia, mas ninguém conseguiu encontrar o 10. celular enterrado. Começaram o cavar freneticamente, rindo 11. da situação absurda. Depois de um tempo, alguém finalmente 12. encontrou o celular, mas para surpresa de todos, ele tinha sido 13. enterrado com a tela virada para baixo! 14. Foi uma confusão tão grande que rendeu boas risadas 15. e uma lição sobre como não proteger um celular na praia.

Fonte: Dados da pesquisa

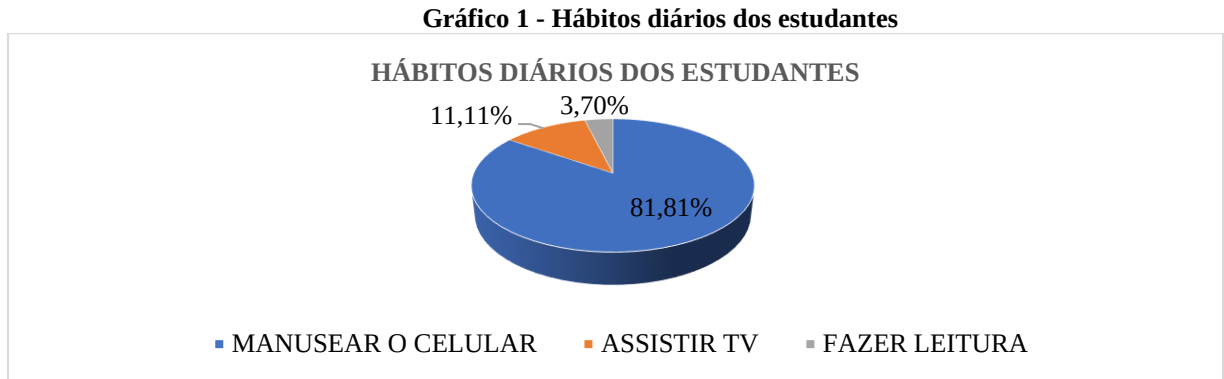
Desse modo, podemos concluir dessas atividades que no texto do Quadro 1, por exemplo, o estudante, para evitar a falta de compromisso de não fazer o exercício proposto, escreve uma narrativa aleatória, descontextualizada da proposta do livro didático. Enquanto isso, o estudante autor do texto do Quadro 2 foi o único que conseguiu aproximar-se da proposta apresentada, pois ele atribuiu o fato de jogar bola na praia a um hábito comum entre os brasileiros. Há de se destacar que, com essas observações e constatações, nosso principal objetivo foi analisar as produções em termos de conteúdo a ser apresentado, assim, não foi nossa prioridade a concentração em seus aspectos gramaticais.

A propósito de validarmos essa justificativa, frisamos que a obediência a regras gramaticais na produção de um texto pode se configurar numa questão não tão simplista, sob o ponto de vista de Franchi (2006). Por vezes, ao nos depararmos com uma redação aparentemente livre dos chamados erros gramaticais (como ortografia, acentuação, pontuação), não nos atentamos para outros fatores que devem ser considerados nas atividades de produção textual. Nesse sentido, podem ocorrer situações em que o estudante dispõe de habilidades estilísticas, faz uso de frases mais complexas e estruturadas e, por algum motivo inerente a sua formação no processo de alfabetização, não dispõe do domínio dos elementos gramaticais citados anteriormente.

Além do mais, há a possibilidade de o aluno escrever de maneira mais espontânea e criativa, deixando o texto mais interessante do que aquele que, embora aparentemente bem escrito, limita-se a uma escrita mais contida e estereotipada com relação à concepção de como se deve fazer um texto escolar. Dessa forma, segundo Franchi (2006), é papel do professor de língua materna ter um diagnóstico mais detalhado da realidade linguística de seus alunos, para assim “levá-los a ampliar suas experiências linguísticas e suas hipóteses gramaticais, para fazê-los dispor não somente de uma gramática passiva, mas de uma gramática cada vez mais rica e operativa” (FRANCHI, 2006, p. 30-31). Ou seja, o estudo de gramática não diz respeito somente ao domínio da chamada modalidade culta, mas ela compreende também a disponibilidade de maiores esforços do professor de língua materna para a ampliação dos recursos expressivos que ajudem a enriquecer a produção e a compreensão textuais.

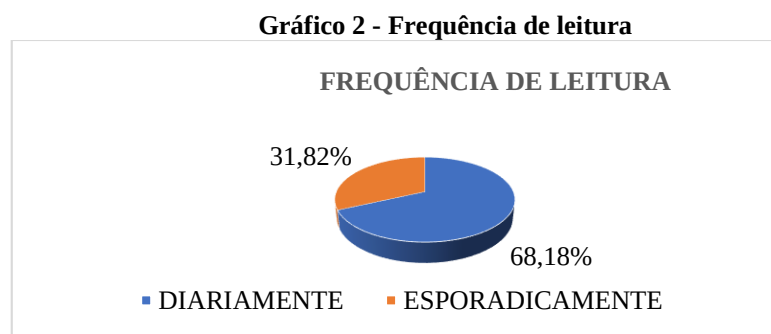
Isso posto, a partir das análises descritas, consideramos a pertinência de realizarmos uma entrevista de sondagem (constante no apêndice A) sobre hábitos de leitura e de escrita dos alunos da turma. Vinte e dois estudantes, que estavam presentes no dia de sua aplicação, foram receptivos à entrevista, realizada em papel impresso e entregue no horário de uma aula. Desses alunos, com idade entre 13 e 17 anos, ao serem indagados sobre preferências nas horas ociosas, dentre as alternativas apresentadas, 18 (81,81%) responderam que preferem

manusear o celular, 3 deles (11,11%) responderam que preferem ver televisão e somente 1 (3,70%) deles respondeu que gosta de ler, conforme o gráfico 1:

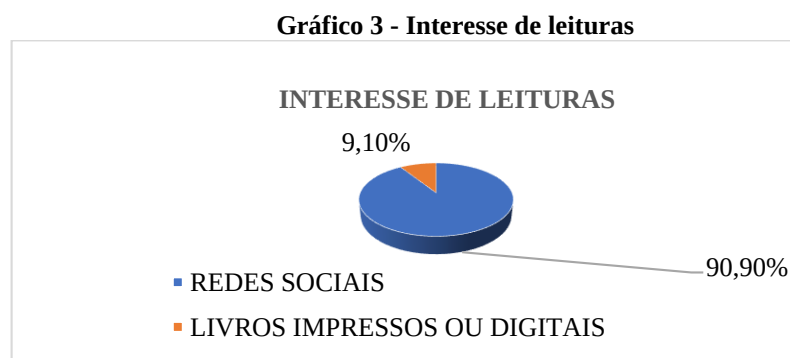


Fonte: Dados da pesquisa

Quando perguntados sobre a frequência dos hábitos de leitura, 15 (68,18%) responderam que o fazem todos os dias, e justificaram a resposta alegando a obrigatoriedade das leituras escolares, além das leituras dos aparelhos celulares; 7 deles (31,82%) responderam que suas leituras ocorrem de maneira esporádica. Sobre o tipo de leitura que despertam o seu interesse, 20 (90,90%) responderam que são os referentes às redes sociais. Somente 2 (9,10%) deles responderam que têm interesse em narrativas diversas em livros impressos ou digitais. Os gráficos 2 e 3 ilustram os resultados da sondagem:



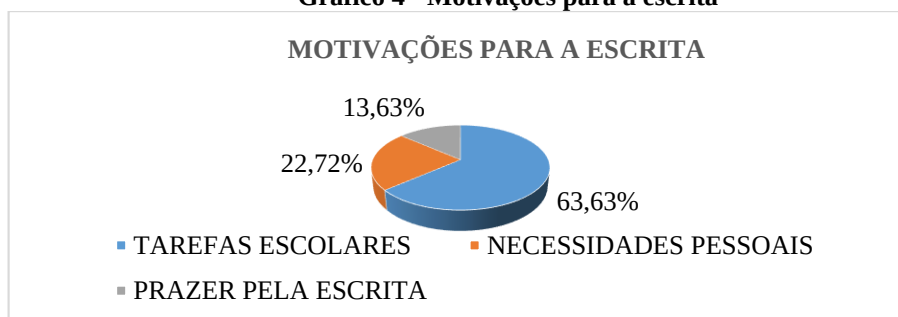
Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

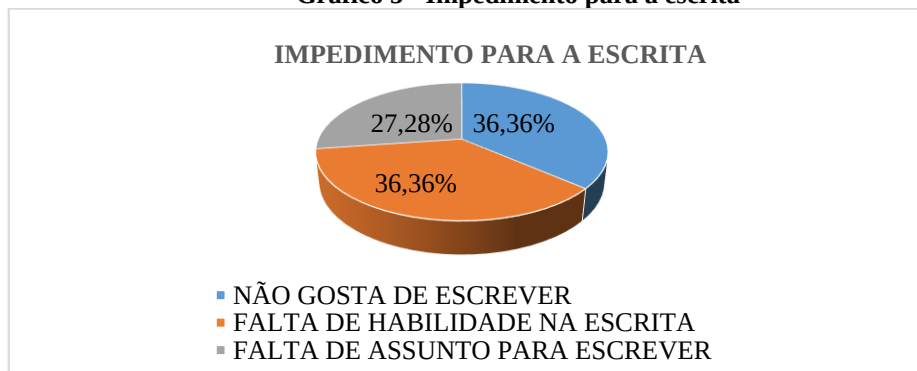
Com relação aos hábitos de escrita, quando perguntados sobre a motivação para o seu uso, 14 (63,63%) responderam ser as tarefas da escola, 5 (22,72%) por necessidades pessoais e somente 3 (13,63%) pelo fato de gostar de escrever. Sobre o que os impede do hábito da escrita, 8 (36,36%) responderam que não gostam de escrever, 8 (36,36%) marcaram que não têm habilidades com a escrita, 6 (27,28%) responderam que não têm assunto para escrever. No tocante ao hábito de escrita que não seja atividade escolar, 20 (90,90%) marcaram que costumam escrever mensagens por aplicativo, somente 2 (9,10%) responderam escrever motivados por outros hábitos de escrita, como diário e outros tipos de texto. A partir dos gráficos 4, 5 e 6, é possível visualizar os dados obtidos com as perguntas:

Gráfico 4 - Motivações para a escrita



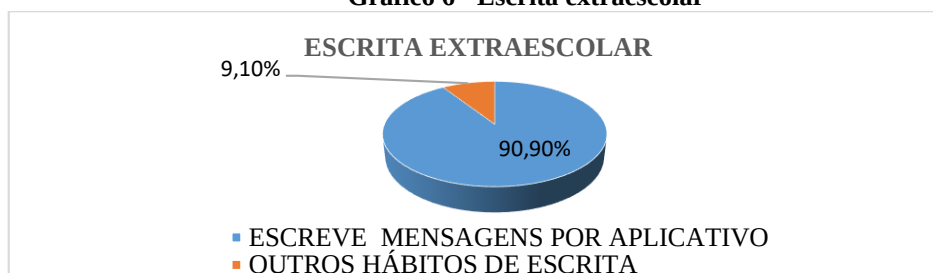
Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 5 - Impedimento para a escrita



Fonte: Dados da pesquisa

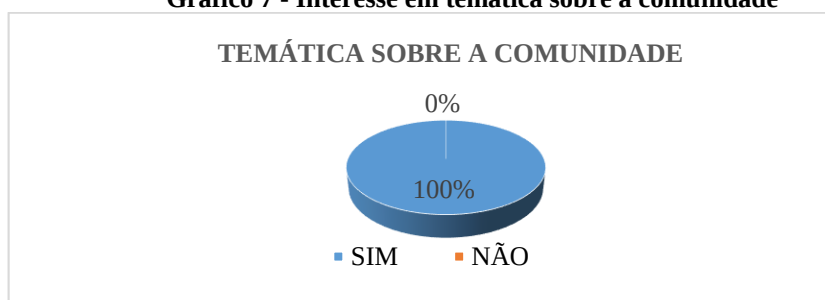
Gráfico 6 - Escrita extraescolar



Fonte: Dados da pesquisa

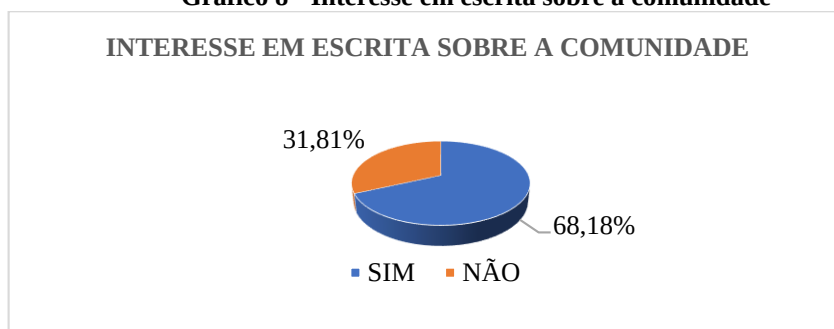
Quando indagados sobre as temáticas do interesse deles sobre questões concernentes a sua comunidade, todos (100%) responderam que sua motivação diz respeito tanto a notícias e curiosidades diversas, quanto as que envolvem o seu passado histórico como também da atualidade. Por fim, quando perguntados sobre o interesse de produzir uma narrativa sobre um fato cotidiano da cidade, 15 (68,18%) responderam que sim e 7 (31,81%) responderam que não. Nos gráficos 7 e 8 segue a ilustração diagnóstica:

Gráfico 7 - Interesse em temática sobre a comunidade



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 8 - Interesse em escrita sobre a comunidade



Fonte: Dados da pesquisa

Dessa forma, ratificamos que, com base nas informações coletadas na atividade de sondagem acima descrita, juntamente com os dados diagnósticos anteriormente citados, reforçou-se a necessidade da escolha do eixo da escrita, bem como a temática a ser abordada. Tais dados contribuíram para o planejamento das atividades propostas, as quais foram aplicadas e devidamente detalhadas no presente capítulo deste relatório. A apuração dos resultados, apesar de não constituir a totalidade da quantidade de alunos da referida turma, pode ser considerada compensatória, se levarmos em consideração a devolutiva da atividade do livro didático, aplicada no início do ano letivo.

Por fim, na seção 3.1, entendemos a relevância de apresentarmos, a priori, a caracterização da escola e o perfil do alunado selecionado, através de dados obtidos a partir de

observações pessoais, de dados cedidos pela equipe administrativa da escola e de seu Projeto Político Pedagógico. Além disso, consideramos ainda o desempenho da escola, prioritariamente com relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas últimas avaliações diagnósticas em Língua Portuguesa, tanto no âmbito nacional como estadual, como também o resultado final a partir dessas provas, em que são considerados os dados de análise contextual. Essas apurações exerceram importante relevância para a nossa pesquisa, pois, além de apresentar dados importantes sobre questões sociais e econômicas do nosso alunado, nos trouxeram informações sobre o seu nível de aprendizagem, facilitando, dessa forma, a elaboração da sequência de atividades apresentada posteriormente nesta Metodologia.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E PERFIL DO ALUNADO

Figura 1 - Fachada do Colégio Estadual Gumercindo Bessa (Estância/SE)



Fonte: Autoria própria

A aplicação da sequência de atividades foi realizada no Colégio Estadual Gumercindo Bessa, localizado na Rua Lourival Batista, nº 417, centro da cidade de Estância, na região Sul do Estado de Sergipe. É subordinado administrativamente à Rede Estadual de Ensino com jurisdição à Diretoria Regional de Educação 01 (DRE01).

A escola é considerada a segunda maior da referida Regional em termos de número de alunos, totalizando em torno de 1286 estudantes matriculados. Desses, a maior parte é oriunda do centro e de bairros adjacentes. Além disso, uma expressiva quantidade deles provém de povoados da cidade e também de cidades circunvizinhas, principalmente de Santa Luzia do Itanhhy.

O colégio, com relação às dependências, é composto por 12 salas de aula, pátio, cantina, secretaria, sala de diretor, sala de professores, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, banheiros para funcionários, professores e alunos e uma quadra esportiva construída recentemente. Apesar de todos esses recursos disponíveis, alguns deles, como é o caso da biblioteca, funcionam de forma precária, pois, como ocorre com considerada parte das escolas públicas, não há uma logística adequada para o seu funcionamento e manutenção.

Funciona nos três turnos de ensino (matutino, vespertino e noturno) e oferece Educação Básica tanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental como no Ensino Médio, desde o sexto ano do EF ao terceiro ano do EM, sendo o primeiro oferecido apenas no turno matutino. É um colégio consideravelmente visado pela comunidade em termos de procura de matrícula, devido sua localização centralizada e pelo privilégio de ter passado por algumas reformas que contribuíram para a valorização do prédio.

Uma curiosidade sobre a escola é o fato de dispor de um anexo, localizado no Porto de Mato, povoado litorâneo da cidade, distante 47 quilômetros da unidade central, funcionando somente no turno noturno, ofertando quatro turmas de Ensino Médio, em um prédio conhecido como Pousada do Padre. Ao assumir esse compromisso em levar o Ensino Médio para a região litorânea, busca amenizar a jornada dos estudantes dessa localidade, que em sua maioria trabalha em casas de veraneio, restaurantes, entre outros, para ajudar no sustento de suas famílias.

Com relação ao corpo administrativo, o colégio é formado por uma diretora, quatro coordenadores, um secretário e 39 servidores de apoio, entre oficiais administrativos, merendeiras, executores de serviços básicos e vigilantes. No tocante ao corpo docente, constitui-se de 59 professores, entre efetivos e contratados. Atualmente encontra-se na posição de escola estadual da cidade com maior quadro de professores com titulação em mestrado e em doutorado, sendo alguns outros em processo de formação na pós-graduação.

No que se refere aos aspectos socioeconômicos, é composta em sua maioria por estudantes pertencentes a famílias de baixo nível socioeconômico, entre as quais uma grande parte está inserida em projetos sociais do governo, como o Bolsa Família. A maior parte dos pais não possui formação em ensino básico completo e, desprovidos de qualificação profissional, muitos são assalariados, assumindo posições em fábricas e no comércio. Uma considerada parcela desses pais trabalha através da informalidade, sem garantia de salário fixo.

Alguns estudantes, notadamente os do turno noturno, trabalham para ajudar no sustento das famílias. Entre os alunos dos turnos matutino e do vespertino, há os que reservam uma certa parcela de tempo diário para ajudar seus familiares, como é o caso de meninas que cuidam de irmãos menores e ajudam nos afazeres domésticos e de meninos que por vezes acompanham os pais para auxiliar na realização de seus serviços informais.

Além dessas informações, consideramos a pertinência de destacar os resultados da escola obtidos nas avaliações de competência nacional (SAEB⁸) e estadual (SAESE⁹), referentes aos anos de 2021 e de 2023, respectivamente. Os objetivos dessas provas são avaliar a qualidade da educação oferecida aos educandos, tendo em vista os níveis de proficiência com relação aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. As provas são destinadas aos alunos do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio. As médias de desempenho dos alunos apuradas nesses dois sistemas, juntamente com o Censo Escolar (o qual leva em consideração as taxas de aprovação, reprovação e abandono dos estudantes das escolas) são divulgadas através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e, no âmbito estadual, a partir do IDESE (Índice de Desempenho Escolar em Sergipe).

O último IDEB divulgado pelo Ministério da Educação consta do ano de 2021. De acordo com os dados do SAEB, nesse ano, dos trinta (30) alunos matriculados, no dia da prova, estavam presentes 25 alunos, alcançando uma taxa de participação equivalente a 83,33%. Com relação ao nível de desempenho na prova, houve uma melhora nos resultados apurados entre 2011 e 2021, passando de 240,7 (2011) para 254,94 em 2021, após uma baixa em 2013 (226,66). No ano de 2019, a escola não pontuou devido a acentuada ausência de alunos na prova. Numa escala entre 0 e 8, o nível de proficiência que mais pontuou em 2021 foi o 3, contemplando 36% dos alunos presentes.

⁸SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - consiste em um sistema de avaliação diagnóstica realizado pelo Governo Federal desde 1990, cujo intuito é medir o nível de aprendizagem e desempenho dos estudantes brasileiros, tanto das escolas públicas quanto das privadas. Alinhado à BNCC desde 2019, o sistema apura os resultados e, considerando um conjunto de informações contextuais, como fatores socioeconômicos, os quais envolvem questões sobre raça, cor, moradia, renda familiar, entre outras situações, passíveis de interferir no desempenho dos educandos, compõe a nota do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), divulgado a cada dois anos.

⁹SAESE - Sistema de Avaliação do Estado de Sergipe - é um sistema de avaliação promovido pelo Governo do Estado, aplicado nos anos de 2021, 2022 e 2023, entre os alunos das redes públicas e privadas de Sergipe. De acordo com o Governo de Sergipe, esse sistema de avaliação próprio, elaborado pela Cesgranrio, foi criado com o intuito de obter resultados censitários mais detalhados que os do SAEB, no que se refere ao nível de proficiência em Português e em Matemática dos alunos e das escolas que fazem parte da jurisdição estadual. Seu resultado, alinhado aos dados de análise contextual, resultam na nota do IDESE (Índice de Desempenho Escolar em Sergipe).

Com relação ao IDESE, a nota do colégio obtida no ano de 2021 foi de 5,1 (cinco vírgula um), em 2022 a escola não consta na divulgação dos resultados por ter a participação na prova inferior a 80%, o resultado de 2023 ainda não tinha sido divulgado até a execução da sequência de atividades. A meta estipulada pelo IDESE para os anos finais das escolas públicas estaduais referente ao ano de 2023 foi de 4,2.

No tocante à participação do nono ano do EF da escola na prova do SAESE de 2023, dos 33 alunos previstos, compareceram à prova 28, pontuando 84,8% como percentual de presença. O nível na escala de 1 a 4 de proficiência em Língua Portuguesa, referente aos anos finais do Ensino Fundamental, foi de 2 (nível de desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250), sendo considerada a indicação padrão de desempenho intermediária, alcançando 234,7 de média de desempenho, de acordo com dados da SEDUC/SE.

Dentre os alunos que participaram da prova, 39,3 alcançaram o nível muito crítico, 42,9 o nível intermediário, 14,3 o nível adequado e 3,6 o nível avançado. Com esses resultados, a média de desempenho da escola em língua portuguesa ficou ligeiramente abaixo da estadual, que pontuou 237,4%.

Além do desempenho médio na prova de língua portuguesa do SAESE, o Sistema considera dados de análise contextual que podem impactar nos seus resultados, para após isso compor a nota do IDESE. São considerados para a análise contextual o indicador socioeconômico e as médias de proficiência, a diferença de desempenho por gênero (meninos e meninas), a informação sobre cor/raça, o incentivo ao estudo (se os pais os incentivam a estudar), tempo de deslocamento para chegar à escola, estudo e trabalho no tempo livre, pretensão de leitura e índices de reprovação.

No que se refere especificamente ao perfil do alunado do oitavo ano, selecionado para a realização da sequência de atividades, a turma era composta por vinte e nove (29) alunos, sendo catorze (14) meninas e quinze (15) meninos, com idades entre treze (13) e dezessete (17) anos. Dentre estes, três (3) eram repetentes e dez (10) estavam em distorção idade-série. Do total, 05 utilizavam o transporte escolar para se deslocarem de seus lares até o colégio, 03 por residirem em bairros mais distantes do centro e 02 por morarem em povoados.

A partir desses dados e observações, dentre outros aspectos, foi possível abstrair com mais clareza e precisão conclusões mais contundentes a respeito do nível de aprendizagem dos nossos alunos. A par deles, ratificamos a real necessidade de uma formação educacional mais adequada e mais acessível para os estudantes em questão. Com relação à competência governamental, são necessárias medidas urgentes de melhoria da qualidade do ensino, como

ampliação de formação continuada para os professores, condições de ambiente de trabalho mais favoráveis, além de outros fatores. Enquanto essa almejada conquista não se torna realidade, cabe a nós professores buscarmos alternativas de ensino que estejam ao nosso alcance, em busca de resultados melhores com relação ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Assim, após essas informações concernentes às características da escola, ao nível de desempenho de seus estudantes em provas de âmbito nacional e estadual referente aos anos finais do Ensino Fundamental e ao perfil do alunado de uma forma geral e específica, iremos, na seção 3.2, nos adentrar no detalhamento sobre como está organizado o Caderno Pedagógico (CP), produzido a partir do planejamento das atividades voltadas para a turma do oitavo supracitada e a sua posterior execução.

3.2 A ELABORAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

De acordo com Silva e Cardoso (2020, p. 229),

Sob o amparo de um conjunto de reflexões e práticas fortalecedoras de uma política inclusiva e, por extensão, preocupada em diminuir os índices negativos que há muito traduzem o resultado de avaliações em larga escala das escolas que sediam o ensino fundamental público no Brasil, o ProfLetras engata uma marcha rumo a um tratamento menos desfigurado e/ou engessado do ensino de língua portuguesa. (SILVA E CARDOSO, 2020, p. 229).

Segundo as autoras, desde a sua implementação, o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) tem alcançado bem-sucedidos índices com relação ao alcance de suas metas, efetivados a partir da promoção e da criação de produtos educacionais de natureza replicável, cujo objetivo é reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental. Nesse viés, em alinhamento com os objetivos do ProfLetras, ressaltamos aqui o compromisso com a recomendação do referido curso de propor um recurso didático que possa contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, foi elaborado um Caderno Pedagógico (CP), destinado aos professores de Língua Materna, a fim de auxiliá-los em suas práticas docentes.

Definido por Castro (2013) como um gênero de caráter instrucional, o Caderno Pedagógico tem como objetivo dar orientações de como realizar algo. No contexto da Educação Básica, ele é considerado um instrumento de estimada valia entre os educadores que buscam proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos seus estudantes. Especificamente no ProfLetras, os conteúdos do CP são fruto de pesquisas e ações realizadas pelos mestrandos em sala de aula, com atividades de intervenção cujo intuito é justamente

contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino. Dessa forma, conforme orientações de Azevedo e Freitag (2020), a partir dos resultados obtidos com a devida testagem da proposta interventiva, apresentados através de relatório, e a par da comprovação de sua aplicabilidade, pode ser planejada a confecção do CP.

Assim, a partir das estratégias de trabalho que visaram à produção de texto do gênero crônica, e de seus respectivos resultados, o CP foi constituído com as devidas orientações, explicitadas passo a passo, de como proceder com as atividades experimentadas. Tais orientações versaram sobre os procedimentos especificados em cada etapa, o número de aulas previstos, bem como sobre os materiais necessários para a sua realização. Além disso, incluímos as habilidades da BNCC que respaldam as etapas planejadas, as metas e os objetivos almejados com a sua execução.

No que concerne a sua estrutura, o CP foi composto por: **Palavras iniciais, Introdução, Sequência de Atividades, Descrição das Atividades, Palavras finais**. Por sua natureza didático-pedagógica, ele dispõe de uma linguagem simples e interativa, a fim de suscitar uma leitura mais prazerosa e que possa facilitar o trabalho do professor em sala de aula. Nele ainda há a inclusão de box informativos, indicações de leituras, imagens ilustrativas, notas explicativas, feedback para o professor e os devidos anexos referentes ao material utilizado na sua primeira aplicação.

Outrossim, incluímos no CP as teorias que fundamentam o presente relatório para que o professor que irá dispor desse material tenha conhecimento do referencial que o embasa, pois a par dessa informação ele poderá usá-lo com mais segurança e melhor êxito no tocante à execução das atividades. Os conceitos teóricos abordados nele são referentes à importância da inclusão do gênero textual nas aulas de língua materna que envolvem o trabalho com a escrita, bem como os que dizem respeito à conceituação e caracterização do gênero crônica. Além desses, destacamos as teorias que abordam a dinamicidade da inclusão do lúdico e do trabalho com a escrita processual na produção de textos escolares.

A seguir, apresentamos, através da Figura 2, uma ilustração de como está constituída a sua capa:

Figura 2 - Capa ilustrativa de CP



Fonte: Autoria própria

Com a elaboração do CP, pretendemos propiciar a outros colegas uma ferramenta pedagógica a ser utilizada em sala de aula, podendo até mesmo ser aprimorada e adaptada, a depender dos objetivos e da realidade de cada professor, sendo um instrumento com vistas a proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos estudantes do Ensino Fundamental.

3.3 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A proposta da sequência de atividades, constante no quadro abaixo, está sistematizada a partir de adaptações das orientações de Passarelli (2012), no que concerne à questão do ensino e da produção de textos escolares. Nas palavras da autora,

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

Nesse viés, destacamos que toda a sequência apresentada foi elaborada tendo como intuito principal o aprimoramento das habilidades que se referem ao eixo da produção textual.

Dessa forma, como estratégia metodológica, foram organizadas seis etapas, distribuídas ao longo de dez horas aulas, conforme a descrição do Quadro 3:

Quadro 3 - Descrição da sequência de atividades

ETAPA	ATIVIDADES	DURAÇÃO
1- (Re)conhecendo o gênero crônica	-Explicação da proposta das atividades; -Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero apresentado; -Introdução da leitura de uma crônica; -Compreensão do texto; -Estudo detalhado das características do gênero	100 minutos (2 aulas)
2- Monumentos que resgatam memórias	-Passeio pelas ruas da cidade com visita a seus principais monumentos históricos.	100 minutos (2 aulas)
3- Nosso patrimônio, suas histórias	-Roda de conversa com professores da escola sobre a história da cidade. -Solicitação aos alunos para levar ao evento fotografias da cidade e/ou outros objetos que possam contribuir para a discussão proposta.	50 minutos (1 aula)
4- Roleta dos monumentos	-Execução de jogo interacional referente à aprendizagem sobre aspectos da cidade adquirida nas etapas 2 e 3.	50 minutos (1 aula)
5- Planejamento e produção das crônicas	-Leitura de crônica -Planejamento da produção das crônicas -Escrita das crônicas	100 minutos (2 aulas)
6- Revisão e reescrita	-Revisão das produções -Reescrita das crônicas	100 minutos (2 aulas)

Fonte: Autoria própria

3.4 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

A sequência de atividades descrita no Quadro 3 foi aplicada entre os meses de setembro e outubro de 2024, compreendendo seis etapas desenvolvidas. Anteriormente ao início das atividades, entendemos a pertinência de apresentarmos a proposta à equipe diretiva da escola, a qual não se absteve quanto a sua execução e colocou-se prontamente a nossa disposição para o devido apoio e eventuais necessidades durante o período do trabalho em questão. Além disso, antes de seu início, foi elaborado e encaminhado aos responsáveis pelos alunos termo de consentimento (apêndice B) com as devidas explicações sobre a execução do trabalho, juntamente com o termo de assentimento (apêndice B), destinado aos próprios

estudantes. Após ciência e autorização dos responsáveis e dos estudantes da turma, procedemos com a inicialização do projeto.

Na sequência, iremos descrever de forma detalhada como foi a experiência vivenciada nas atividades que compreende cada uma das seis etapas.

1ª etapa: Reconhecendo o gênero crônica

O início da aplicação das atividades ocorreu no dia quatro (04) de setembro de 2024, dentro de um período de duas (02) horas aulas. No primeiro horário, após uma breve discussão sobre as recentes polêmicas com relação às reformas das praças e sobre a importância dos monumentos históricos que compõem a paisagem da cidade, foi realizada a introdução de leitura impressa da crônica “A pipa, o bispo e o azul”, de Ericles da Silva Santos, estudante sergipano de Japaratuba, um dos vencedores da Olimpíada de Língua Portuguesa, em 2010. Na sequência foram feitas as devidas considerações sobre o referido gênero, como: a biografia do autor, as características do gênero, seus aspectos formais, tipos, função social, linguagem utilizada, meio de circulação e de recepção, suporte, propósito comunicativo.

A fim de nortear a discussão sobre o texto, elencamos os seguintes questionamentos:

- *Alguém já conhecia o texto lido?*
- *Vocês sabem a que gênero textual ele pertence?*
- *Lembram que já estudamos o gênero textual crônica no início do ano letivo?*
- *Vamos retomar as características desse tipo de gênero?*
- *Qual é a temática abordada nessa crônica?*
- *Conseguem perceber o tom de linguagem assumido pelo autor da crônica (lírico, humorístico, de denúncia etc.).*
- *Vocês conseguem perceber se a crônica transmite algum tipo de reflexão sobre um aspecto cotidiano? Qual seria essa reflexão?*

Essa forma de abordagem ocorreu com base nas orientações da BNCC com relação às estratégias de leitura. Segundo o documento, é preciso “Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta as características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares” (BRASIL, 2018, p.76).

A crônica selecionada para a execução da atividade da etapa se deu devido ao entendimento de haver a possibilidade de uma melhor identificação dos alunos com a autoria e

a forma de linguagem utilizada, uma vez que foi produzida por estudante sergipano de idade semelhante à deles. Com base nesse viés, Cintra e Passarelli (2012, p. 119) afirmam

Daí a questão da escolha adequada de um texto (ou textos, ou situação) ter de ser feita com o maior critério, quando fazemos uso desse expediente para a aula de redação. Os textos que apresentamos para os alunos lerem têm de estar próximos, de alguma forma, da realidade deles. (CINTRA E PASSARELLI, 2012, p. 119).

Por isso, além da origem do autor, os aspectos regionais retratados de igual maneira foram considerados, conforme sugestão da banca de qualificação. O Quadro 4 apresenta a crônica estudada com os alunos:

Quadro 4 - Texto para leitura

Colégio Estadual Gumercindo Bessa
Estância, ____ de _____ de 2024.
Série: 8º ano do Ensino Fundamental

Estimado (a) aluno (a), com esta atividade apresentamos a você uma crônica produzida por um aluno do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Japaratuba/SE, um dos vencedores da Olimpíada Nacional de Língua Portuguesa, em 2010. O tema do texto é “O lugar onde vivo” e o título “A pipa, o bispo e o azul”.

“Ouvi barulho e vozes crescentes, um zum-zum-zum empestava o assentamento onde moro. Quanto mais pedalava, mais me embrenhava num corre-corre alucinado: meninos, mulheres, todos corriam para a frente do barracão. Que enxame é esse? Que cabrunco está acontecendo?

Era o Pipa! De novo o Pipa? Dessa vez ele tinha ido longe demais. Estava no alto do pau de sebo, quase pendurado no topo. Aquele mastro tinha sido colocado ali dois dias antes. A festa ia acontecer no final de semana: algodão-doce, corrida de ovo e pau de sebo.

“Desce daí, seu doido!” Uns jogavam areia, pedras...

O Pipa era mestre na arte de fazer papagaio. Quando não estava na roça ajudando os pais, estava viajando nas asas das pipas. Ele se isolava. Dizia que gostava da solidão. Solidão a três: ele, a pipa e a imaginação... Logo eram seis e depois eram muitos...

Era diferente. Era mesmo feio. Chamava-o de louco. Particularmente, ele tinha algo que me fascinava. Vez em quando soltava um sorriso azul.

O artista de caçar passarinho e criar pipas estudava comigo, e na mesma sala. Outro dia, na escola, o professor falou do filho mais ilustre da nossa cidade: Arthur Bispo do Rosário. Um misto de desapego e curiosidade tomou conta da turma. Pipa foi um dos que deram uma chance ao professor. Ouviu tudo atentamente. O professor falou da importância de a gente incorporar o Bispo como elemento nosso. Ele lhe disse que somos conterrâneos do homem e desconhecíamos sua obra, o seu valor, a sua história. “As pessoas passam pela estátua do Bispo, na entrada da cidade, e falam mal, e como falam mal: louco, preto, feio e pobre”.

Então ele nos pediu que acrescentássemos a palavra “gênio”. - Gênio?

Aí o Pipa gritou: “Louco, preto, feio, pobre e gênio!” E riu! Riu tanto que tumultuou a aula. Subiu na carteira e foi só presepada, muganga. Imitava o Bispo do Rosário, com altas doses de esquizofrenia.

“Quer levar um sopapo, menino? Está ficando mais besta ainda. Deve ser a escola! Já disse que Jamerson nunca foi bom da cabeça. E está piorando!”, gritava o pai, meio desesperado.

“Não ligo, não! Sei que não sou gênio, mas sinto dentro de mim que sou diferente, que vejo muito diferente dos meus irmãos. Eles não me perdoam por isso. Só minha mãe. Ela é a minha Nossa Senhora, sempre generosa.”

“Desce daí, meu filho! Você vai acabar matando sua mãe! Gente, ajude aí! Meu Pipa é sonâmbulo. Ele está é dormindo.”

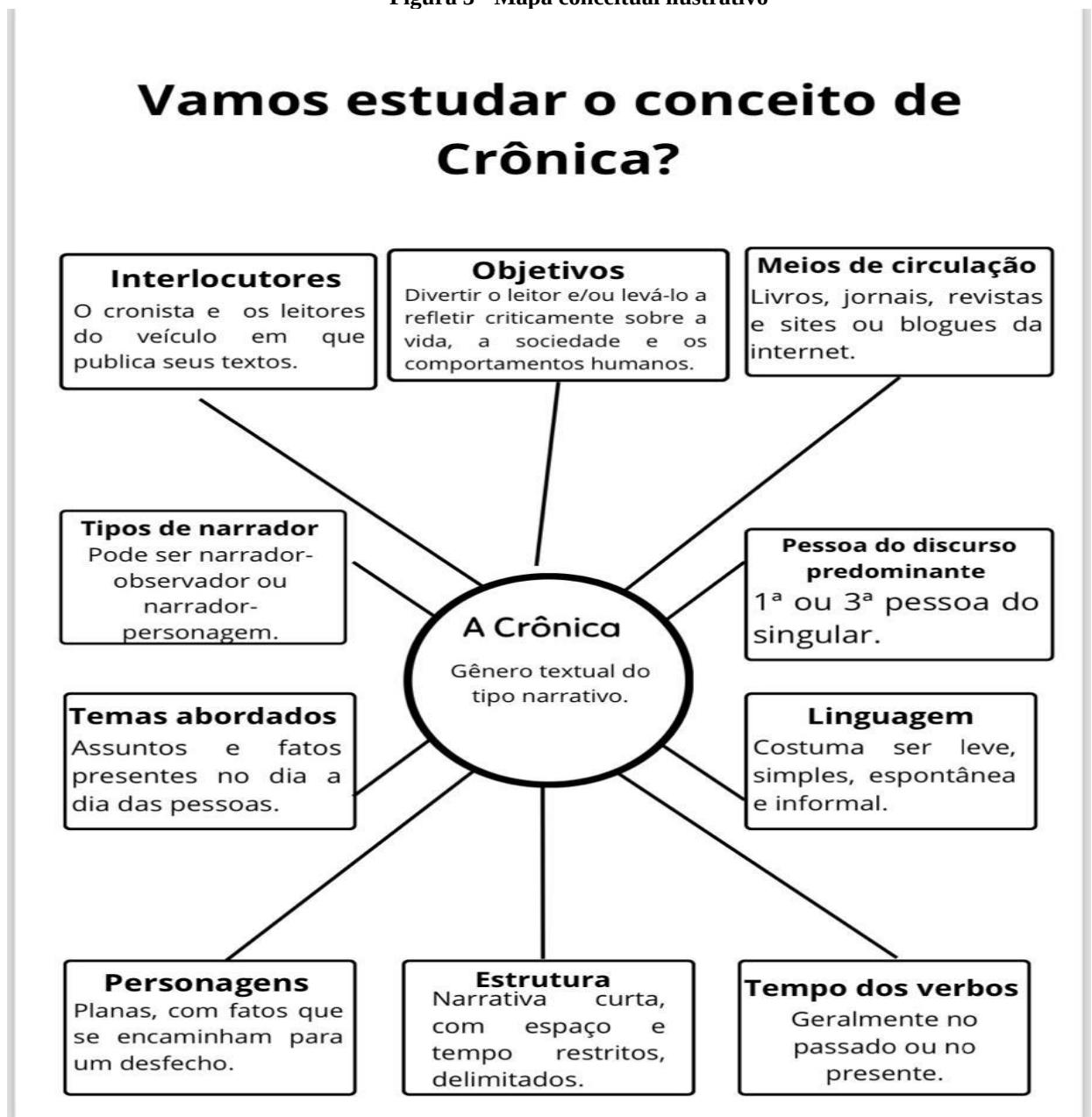
Quando me viu no meio da multidão, fez cara de súplica. Não me fiz de rogado! Joguei a bicicleta e desbravei aquele pau de sebo. Não tive dificuldade. Aquele mastro já me conhecia.

Agarrei o meu amigo pela cintura, a multidão uivou, berrou, decepcionada. Parecia um anjo de olhos cerrados. Tremia os lábios, soltava gaitados. Na mão esquerda uma pipa azul. Resmungou. Abraçou-me. “Quem é que está aí? Qual é a cor da minha aura?”

Aluno: Ericles da Silva Santos

Como forma de promover um melhor entendimento sobre a revisão do conceito do gênero crônica, foi entregue, também de forma impressa, cópia de mapa mental com descrição de suas principais características. De posse do material, buscamos, oralmente, associar às características do mapa ao texto em questão. Na fotocópia do mapa mental, constavam as seguintes informações, conforme a Figura 3:

Figura 3 - Mapa conceitual ilustrativo



Fonte: Autoria própria

No horário seguinte, foi distribuída aos alunos uma atividade de compreensão textual e, após a leitura e explicações acerca dela, foi combinado que, aqueles que não conseguissem respondê-la a tempo, a levassem para casa e no dia seguinte poderiam trazê-la de volta devidamente concluída. Dessa maneira confirmou-se o acordado. Na atividade de compreensão escrita, constavam as perguntas, de acordo com o Quadro 5:

Quadro 5 - Atividade de compreensão escrita

Perguntas

- 1- Que fato/acometimento o autor está contando? Esse fato/acometimento está sendo narrado em 1ª ou 3ª pessoa?
- 2- Explique qual é a relação do título com o conteúdo da crônica.
- 3- Quem é o autor do texto? Ele expressa alguma opinião, além de narrar o texto? Justifique sua resposta.
- 4- Na crônica, o autor faz alusão a alguns poucos personagens. Cite 3 deles.
- 5- Você consegue encontrar a presença de humor na crônica narrada? Se sim, copie um trecho em que podemos identificá-lo.
- 6- Que monumento histórico e qual evento cultural são citados na crônica como elementos que fazem parte do patrimônio da cidade?
- 7- Além de narrar um fato, você consegue perceber se a crônica tem o objetivo de causar algum tipo de reflexão no leitor? Se sim, qual seria essa reflexão?
- 8- Qual é o contexto de produção dessa crônica, ou seja, em que situação o autor a escreveu?
- 9- Com relação aos meios de circulação, onde você acha que essa crônica poderia ser encontrada (em um livro, em um jornal, na internet etc)?
- 10- No que se refere à linguagem utilizada pelo autor, você a achou simples, de fácil entendimento, ou sentiu algum tipo de dificuldade para compreender o texto? Escreva algumas palavras ou expressões próprias da linguagem coloquial cotidiana encontradas no texto.

Fonte: Autoria própria

Habilidades da BNCC consideradas nas atividades da etapa:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

2ª etapa: Monumentos que despertam memórias

A atividade da segunda etapa da sequência consistiu em um passeio pelas ruas da cidade, com destaque para parada em seus principais monumentos históricos. Sua consolidação ocorreu no dia onze (11) de setembro de 2024, uma semana após a aplicação da primeira etapa, pois os preparativos para o roteiro demandaram de tempo para a organização. A princípio, foi planejado que para esta etapa seria feita uma visita ao laboratório de informática da escola a fim de pesquisar em página social de aplicativo da internet imagens e comentários sobre os aspectos patrimoniais da cidade, já que a comunidade dispõe desse recurso midiático, fruto de trabalho de pesquisa de moradores voluntários, os quais constantemente atualizam informações através da alimentação de dados do aplicativo em questão. Porém, por sugestão assertiva das professoras convidadas à banca de qualificação, a atividade foi reformulada e, com a ajuda da equipe diretiva, um ônibus de cessão municipal foi solicitado para a excursão e prontamente o pedido foi atendido.

Dias antes da atividade, foi avisado aos pais e responsáveis sobre a saída dos alunos do ambiente escolar, com os devidos esclarecimentos sobre a proposta da atividade, a fim de obtenção da liberação dos jovens. Também foi solicitado o auxílio do professor de Educação Física (o qual tinha aula no horário seguinte à aula de Língua Portuguesa) para nos acompanhar no trajeto, o que garantiu uma maior segurança e suporte aos alunos durante o percurso. A atividade acabou ocupando o tempo de três horários, devido o atraso do transporte, que nos fez passar o primeiro horário a sua espera. Como a aula do professor de Educação Física seria posterior ao de Língua Portuguesa e ele estava presente conosco na atividade, não houve maiores contratemplos na logística do processo.

A viagem seguiu tranquila, primeiramente passamos no Memorial da Cultura para buscar o coordenador do órgão, que foi convidado para nos auxiliar como guia do percurso. O referido coordenador, também historiador, que já havia nos passado o roteiro do trajeto, sugeriu a primeira parada no bairro Porto d'Areia, com visita aos trapiches, ao rio Piauí e ao complexo turístico e mirante do Cristo Redentor, onde também estão a capelinha e o Cruzeiro do Novo Século. De lá de cima, ele nos fez uma breve explanação sobre a história do bairro, pioneiro na

formação da cidade, explicou o motivo de seu nome, a origem dos trapiches, a razão da existência do Cruzeiro, entre outras considerações. Antes da subida à escadaria do Cristo, nos deparamos com um fogueteiro famoso da cidade, que mora em frente ao complexo, o qual também nos agradeceu, a partir da condução do guia, com interessantes informações sobre os aspectos culturais relativos aos festejos juninos da cidade, já que o bairro também é destaque nesse segmento.

O próximo destino do roteiro foi o bairro Santa Cruz, outro local que carrega um rico legado histórico da cidade, onde observamos a antiga fábrica têxtil desativada que leva o mesmo nome do bairro, seguido da vila operária e da igreja da Santa Cruz. A cada passagem, o guia ia fazendo a descrição histórica de cada monumento e, ao chegarmos perto da fábrica, descemos do ônibus para avistá-la mais de perto, pois o transporte não tinha condições de uma maior aproximação, devido a proibição de adentrar a área de competência particular. Fomos o grupo descendo a ladeira em direção ao destino almejado, abeirando a paisagem de mata atlântica, às margens do Rio Piauí e, ao chegar lá embaixo, bem próximo à ponte, avistamos a fábrica, do outro lado dela.

Na sequência, foi feito um breve percurso pelo centro da cidade, a fim de observar e de ouvir as histórias acerca das antigas construções, como os casarões coloniais, as igrejas centrais e as principais praças da cidade. Por último, o ônibus estacionou na praça Orlando Gomes, conhecida como Jardim Velho, em frente à igreja do Rosário, e de lá fomos a pé acompanhar o guia de volta ao Museu da Cultura. No local, ele aproveitou a oportunidade para falar sobre os aspectos culturais do município, com destaque para os festejos juninos. Ao término da apresentação, agradecemos a contribuição do guia, retornamos ao ônibus e seguimos de volta em direção ao colégio. Na chegada, quando já estava praticamente no fim do recreio, foi entregue aos alunos um lanche e logo em seguida eles voltaram à sala de aula, seguindo com sua rotina cotidiana.

Com a atividade desta etapa, nos embasamos na concepção de Martins (1997) quanto ao ato da leitura. Segundo a autora, “Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (MARTINS, 1997, p.30). Dessa maneira, seguindo sua ideia de que a leitura não se restringe à garantia do acesso aos livros pelo aluno, podendo ocorrer através da observação de paisagens, de imagens, entre outros, consideramos a pertinência da inclusão da visita in loco aos principais monumentos da cidade, a fim de despertar, através da condução do guia, o sentimento de reconhecimento e de valorização do patrimônio de sua comunidade.

De forma análoga nos pautamos em Freire (1982), ao ressaltar sobre a importância do ato de ler, a quem Martins (1997) reporta. Para o educador “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1982, p. 05). Dessa forma, o objetivo pretendido nesta atividade foi suscitar nos alunos uma leitura consciente da realidade a seu redor, considerando e respeitando seus conhecimentos prévios de mundo.

Na Figura 4, apresentamos um registro da execução da atividade desta segunda etapa:

Figura 4 - Registro de passeio escolar



Fonte: A autoria do guia

Habilidade da BNCC considerada na atividade da etapa:

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

3ª etapa: Nosso patrimônio, suas histórias

Na terceira etapa da sequência de atividades, foi promovida uma roda de conversa com professores de História e de Geografia da escola, convidados previamente para a participação nessa parte do projeto. Com essa atividade, propiciou-se uma breve discussão sobre os aspectos patrimoniais e culturais da cidade, bem como sobre seus aspectos naturais e paisagísticos e suas transformações físicas. A roda de conversa durou o período de uma hora

aula e foi realizada no dia nove (09) de outubro de 2024, em consideração à disponibilidade dos professores convidados.

Na oportunidade, como sugestão em aula anterior, foram levadas imagens de alguns monumentos e paisagens da cidade, as quais foram dispostas na lousa da sala de vídeo, onde ocorreu a atividade, por ser um lugar mais propício para sua realização. Porém, devido a uma reforma iniciada nesse ambiente, dentre outros da escola, tivemos que utilizá-lo de forma diferente da habitual, ocupando a metade de seu espaço físico, por haver algumas carteiras e materiais didáticos guardados no local, e com porta e janelas abertas, pois havia ausência de equipamentos de arejamento, como ar condicionado e ventilador.

Apesar desse imprevisto, a atividade seguiu tranquila, os alunos entenderam a situação e não se esquivaram de suas participações. Não havia a possibilidade de utilizar outra sala, pois essa era a única que dispunha dos recursos necessários à apresentação dos professores convidados, como de áudio e de vídeo. Desse modo, além das imagens que dispomos na lousa, os colegas convidados utilizaram slides expostos na tv da sala de vídeo, com o intuito de tornar as discussões mais dinâmicas, o que motivou um maior interesse e envolvimento dos estudantes. Na Figura 5, apresentamos um dos registros desta terceira etapa:

Figura 5 - Registro de roda de conversa



Fonte: Autoria própria

Semelhantemente ao objetivo pretendido com a atividade da segunda etapa, o intuito da inclusão da roda de conversa nesta terceira etapa, aliada à exposição de imagens referentes a aspectos patrimoniais da cidade, foi proporcionar ao alunado maiores conhecimentos a respeito dos monumentos da cidade, e para tanto nos pautamos nos mesmos autores mencionados na etapa anterior.

Habilidade da BNCC considerada na atividade da etapa:

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

4ª etapa: Roleta dos monumentos - o jogo em ação

A quarta etapa consistiu na realização de uma dinâmica através de jogo previamente confeccionado, intitulado como “A roleta dos monumentos”. Com o intuito de promover a verificação da aprendizagem sobre a temática estudada a partir da ludicidade, a atividade foi realizada no dia dez (10) de outubro de 2024, um dia após a etapa da roda de conversa.

Conforme ressalta Passarelli (2012), o objetivo da nossa proposta da inclusão da ludicidade no trabalho com o processo da escrita em sala de aula foi buscar amenizar a ansiedade e a angústia por parte dos alunos, e, dessa forma, tornar a produção textual mais leve e mais prazerosa. De acordo com a autora,

Ao integrar a dimensão lúdica ao ensino de produção textual, o principal aspecto é a possibilidade de (re)estabelecer um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, ri, imagina, inventa, mas também trabalha. (PASSARELLI, 2012, p.177).

Com isso, já que a atividade sugerida diz respeito à elaboração de uma crônica que tenha uma relação com algum monumento da cidade, apostamos na ideia de criar a dinâmica em que, a partir do giro da roleta, o participante tivesse acesso a informações e curiosidades a respeito do monumento da comunidade sorteado, podendo ajudar de alguma maneira na criação do repertório linguístico na fase da escrita. Na referida dinâmica, o jogador é convidado a escolher a cartinha com a imagem e o nome do monumento de acordo com a respectiva informação e colocá-la no espaço correspondente em tabuleiro enumerado de acordo com a numeração da roleta.

No dia da atividade, as carteiras foram distribuídas em forma circular na sala de aula e no centro, perto da lousa, foram colocados a roleta e o tabuleiro com as cartas. Ao sentarem e se organizarem, os alunos receberam, antes do início da brincadeira, as devidas orientações sobre a sua dinâmica, destacando alguns combinados, regras do jogo, registrando tudo na lousa para que seu processo ocorresse da melhor forma possível. A princípio, alguns alunos mostraram-se tímidos e relutantes em participar da brincadeira, acreditamos que por medo de

errar e virar alvo de chacota por parte dos colegas. Porém, com o decorrer do tempo, por incentivo nosso e ao verem os demais colegas participarem de forma espontânea e mesmo errando ganharem pirulitos e bombons, o restante foi interagindo aos poucos. Assim, dessa forma ocorreu o trabalho, a partir do incentivo e da inclusão da turma no processo da brincadeira, por entendermos que um dos principais intuitos da atividade seria justamente promover o entrosamento e o protagonismo dos educandos, através de um trabalho em sala de aula mais dinâmico, criativo e interacional.

A Figura 6 abaixo apresenta o jogo confeccionado para a execução da atividade desta quarta etapa:

Figura 6 - Roleta dos monumentos



Fonte: Autoria própria

Para mais esclarecimentos acerca das regras do referido jogo, consideramos a importância de uma descrição mais detalhada sobre o seu funcionamento. Primeiramente, conforme mencionado nas explicações acima, os conteúdos abordados referiam-se a conhecimentos e curiosidades sobre os monumentos que compõem o patrimônio da cidade, explanados e discutidos na segunda e na terceira etapa da sequência de atividades, as quais dizem respeito ao passeio com visita aos monumentos históricos e à roda de conversa, respectivamente. Desse modo, para a sua realização, foram utilizados os seguintes materiais:

- 1 roleta;
- 1 tabuleiro enumerado de 1 a 20;
- 20 cartões de respostas;
- 1 mesa suporte;
- 1 pacote de pirulitos.

Estruturalmente, o jogo é composto por três elementos:

Roleta: Em formato de pizza, com divisão aproximada de 0,50x0,50 centímetros, dividida em 20 partes, enumeradas de 1 a 20, cada uma com frase contendo informações ou curiosidades sobre os monumentos históricos da cidade, a saber:

1-Construção do século XIX, que une o centro da cidade ao bairro Bonfim, possui três arcos bem dimensionados e grades de ferro.

2-Arquitetura histórica no centro da cidade, edificação em que o térreo abrigava estabelecimentos comerciais e a parte de cima era a residência do proprietário.

3-Casas construídas entre os anos de 1900 e 1910 para abrigar os operários da Fábrica Santa Cruz, fundada por portugueses em fins do século XIX.

4-Surgiu de uma devoção a uma cruz, levantada onde morreu um escravizado sob as rodas de um carro de boi, cuja comunidade recorria em busca de milagres.

5-Importante via de acesso ao extremo sul do Estado, inaugurada em 1858, buscava facilitar a comunicação de Estância com Santa Luzia do Itanhy.

6-Arte trazida da Bahia por comerciantes portugueses e senhores de engenho residentes em Estância para embelezar e proteger de infiltrações os casarões coloniais de sua propriedade.

7-Inaugurada em 1944 pelo empresário Júlio Leite, é um espaço cultural onde antigamente eram exibidos clássicos do cinema e apresentavam-se artistas de renome nacional, hoje abriga os estúdios da Rádio Esperança, pioneira no interior de Sergipe.

8-Estátua situada na Rua Capitão Salomão, na década de 70, em homenagem a um filho ilustre da cidade.

9-Fundada no final do século XIX, foi o primeiro empreendimento industrial (têxtil) do interior de Sergipe.

10-Localizado ao lado da Matriz do Alto da Conceição, no bairro Porto D'Areia, foi construído em homenagem ao surgimento do século XX, sob determinação do Papa Leão XIII.

11-Fundada em 1772 para abrigar os cultos da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, associação religiosa composta predominantemente por escravizados, libertos e brancos de poucas posses.

12-Localizado na Praça Barão do Rio Branco, rodeado das famosas palmeiras imperiais.

13-Situada na Praia do Saco, é uma das mais antigas capelas do município, desde o final do século XIX.

14-Foi construída em 1632 pelos fundadores da cidade, os quais mandaram erguer uma capela em homenagem à padroeira de seu país de origem.

15-Localizada no Alto da Conceição, no bairro Porto D'Areia, de onde sai a procissão junina em direção à igreja Matriz.

16-Estruturas à beira do Rio Piauí que permitiam, entre os séculos XVIII, XIX e início do XX, o embarque e desembarque de mercadorias vindas de várias partes do país, especialmente de Salvador.

17-Inaugurada em 1931 por Leopoldo de Araújo Souza, é conhecida por “Jardim Velho”, provavelmente por ter sido o primeiro jardim público construído na cidade.

18-Imóvel que, na primeira metade do século XIX, foi residência de um fazendeiro proprietário de diversas fazendas na região.

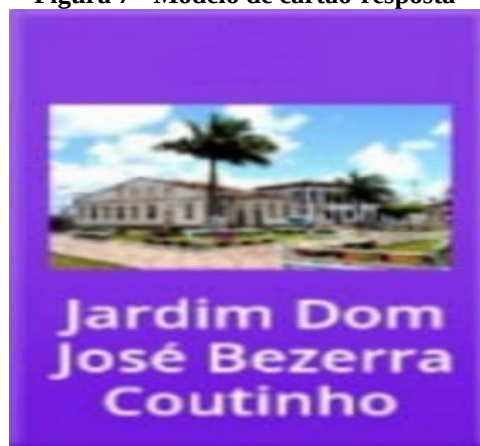
19-Inaugurado em 1938, fica em frente à Catedral de Nossa Senhora de Guadalupe.

20-Fundada no ano de 1879, casa onde nasceu Gilberto Amado, seu nome homenageia o renomado compositor brasileiro Antônio Carlos Gomes.

Tabuleiro: Em formato de retângulo, em dimensões de 0,40x0,55 centímetros, com numeração sequencial de 1 a 20, distribuída em quatro posições horizontais de 5 em 5, onde são dispostos os respectivos cartões de respostas pelos estudantes.

Cartões de resposta: Compostos por 20 unidades, com formato retangular, medindo 0,08x0,05 centímetros cada, impressos em papel-cartão. Acima contém uma imagem e abaixo dela sua respectiva descrição, a exemplo do modelo de cartão-resposta da figura 7 a seguir:

Figura 7 - Modelo de cartão-resposta



Fonte: Autoria própria

Preparação e regras do jogo:

Para a organização do jogo, foi considerado o passo a passo a seguir:

1ºO grupo participante foi disposto com as cadeiras em forma circular e no meio, mais próximo à lousa, colocou-se a mesa suporte e sobre ela acomodou-se a roleta e o tabuleiro, lado a lado, com o intuito de que todos pudessem visualizá-la.

2ºNa sequência, explicou-se que na roleta havia, enumeradas de 1 a 20, informações e curiosidades sobre os monumentos históricos da cidade e que no tabuleiro havia 20 imagens, cada qual com a numeração correspondente à informação da roleta e com a devida descrição do respectivo monumento.

3ºCada aluno participante, por vez, deveria girar a roleta e se ater na numeração destacada quando ela estacionasse; na sequência, associaria a imagem do cartão à informação contida na roleta. O tempo estipulado foi de 30 segundos para cada estudante.

4ºPara cada acerto, o aluno participante foi presenteado com um pirulito.

Antes do seu formato físico, a roleta dos monumentos foi elaborada em versão online. Porém, devido a instabilidade constante da rede que fornece o sinal da internet ao colégio, a reforma da sala de informática e a provável carência de celulares com dados móveis disponíveis por parte de uma considerada quantidade de estudantes da turma, entendemos a necessidade de realizar a sua confecção em forma concreta.

Por fim, esclarecemos que as frases informativas da roleta, bem como as imagens e as descrições dispostas nos cartões-resposta, devem ser adaptadas ao contexto da comunidade onde estão inseridos os estudantes, pelo professor que desejar fazer uso de sua dinâmica.

Habilidade da BNCC considerada na atividade da etapa:

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

5ª etapa: Planejamento e produção de crônicas

A partir da discussão sobre a temática abordada, da leitura da crônica, da visita aos monumentos da cidade, da roda de conversa e da dinâmica do jogo iniciamos a proposta da primeira produção textual. O tempo programado foi referente a duas horas aulas, com realização no dia 11 (onze) de outubro de 2024.

Como estratégia para a produção das crônicas, percorremos os seguintes passos:

1º passo: Leitura em voz alta da crônica “O apanhador de acalantos”, de Beatriz Rodrigues (Quadro 6), com os alunos.

2º passo: Discussão sobre a leitura.

3º passo: Revisão sobre os elementos da crônica a partir do texto lido.

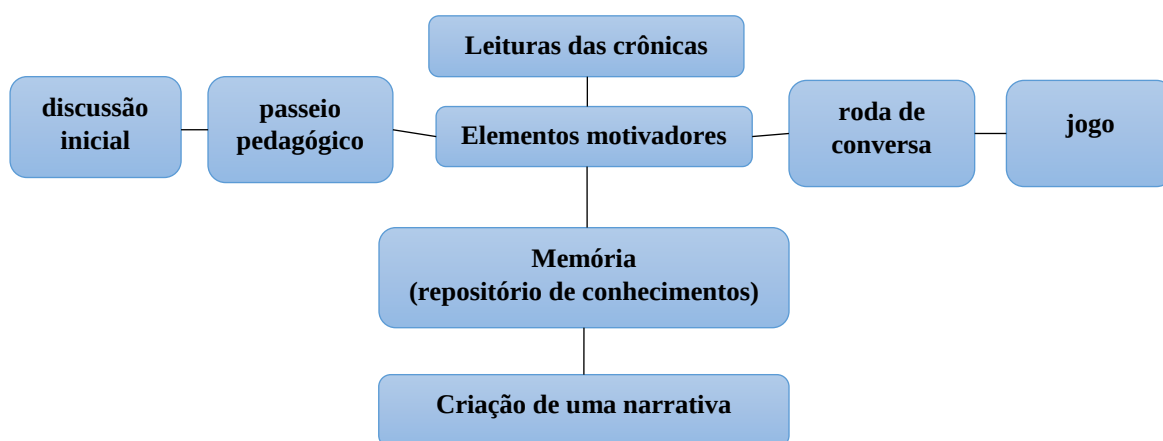
4º passo: Apresentação do tema: “A importância do reconhecimento e da valorização dos monumentos que compõem o patrimônio da nossa cidade”, seguido de explicação sobre o “Roteiro para a escrita” (Figura 8).

5º passo: Apresentação e distribuição do “mapa mental para planejamento da crônica” (Figura 9) e da “ficha de orientação para a produção textual” (Quadro 8).

6º passo: Produção das narrativas, com distribuição de folha pautada.

Na fase do planejamento, consideramos a sistematização do roteiro a partir do esquema didático exposto na Figura 8, apresentado na lousa e explicado detalhadamente aos alunos, o qual denominamos de “Roteiro para a escrita”:

Figura 8 - Roteiro para a escrita



Fonte: Autoria própria

Antes do processo da escrita, consideramos a pertinência de leitura e estudo de uma segunda crônica para que os alunos tivessem uma melhor compreensão sobre as características do gênero e da proposta da atividade sugerida. Nesse sentido, entendemos que os estudantes tenham contato com um maior número de exemplares do gênero estudado em sala de aula, para que se apropriem da construção composicional, estilo, temáticas. Além disso, foi considerado o fato de que a aplicação das atividades da sequência não ocorreu de forma contínua entre as aulas de Língua Portuguesa, pois alguns contratempos como período de avaliações, paralisações, disponibilidade dos professores convidados e os preparativos para outros projetos

da escola atrapalharam de alguma maneira a logística do processo, o que configurou em mais motivos para uma revisão do estudo do gênero.

Desse modo, ainda seguindo a orientação do mapa mental apresentado e distribuído na primeira etapa, elencamos em conjunto e oralmente os principais elementos da crônica encontrados na narrativa “O apanhador de acalantos”, de Beatriz Rodrigues. O Quadro 6 apresenta a crônica lida com os estudantes:

Quadro 6 - Texto para leitura

O apanhador de acalantos

O sol estava dando um bom dia tímido nas primeiras horas daquela manhã de terça. Estávamos a caminho da feira da cidade. Meus colegas e minha professora já discutiam os assuntos, sabores e cores que encontraríamos lá.

O ônibus mal parou e eles já estavam na porta esperando ansiosamente para sair. A feira é pequena, típica do tamanho da cidade, situada abaixo da prefeitura. Ao seu lado, fica a linha do trem, margeada por quaresmeiras, uma ao lado da outra, num abraço roxo e rosa sem fim, cismando em querer dar boas-vindas ao trem que passa carregando nossas riquezas minerais, entre elas, o famoso nióbio.

A manhã estava fria. Via-se o vaivém das pessoas. A feira estava lotada e era difícil caminhar pelos estreitos corredores formados pelas barracas e pelo congestionamento dos passantes, cada qual com suas sacolas. Alguns colegas estavam tirando fotos, outros degustando e descobrindo sabores e eu, observando as pessoas. Ao longe, a igreja branca em cima do Morrinho do São João, nosso cartão-postal, parecia abençoar o nosso dia.

Entre todas as pessoas, comecei a observar um senhorzinho, bem mais velho, daqueles que usam o chapéu para sair de casa, que ia de barraca em barraca, parava em todos os grupos de conversa para puxar assunto, observava as frutas, mas nada comprava. Eu, ali, fisgada por algum encantamento vindo daquela figura magra e simpática, passei a observá-lo mais de perto, chegando a ouvir suas risadas e conversas. Às vezes, pegava uma laranja e cheirava: - As de hoje não têm mais aquele perfume... “Sassinhora”! Que saudade!

Parecia querer encontrar ali um cheiro que o transportasse à infância, à mocidade, à felicidade! Dali a pouco, ajudava algum feirante a colocar frutas na sacola de um cliente; ora entrava em grupo de conversas e falava sobre a política da cidade, sobre suas dores, sobre os netos que já estavam grandes e não o visitavam mais; ora falava sobre o tempo... ah, o tempo... o que ele fez àquele senhor?

Percebi que ali na feira, ele estava em busca de algo, não para saciar sua fome, mas para acalantar seu coração solitário: atenção, carinho, risos, sentimento de ainda pertencer ao lugar e de ter com quem conversar. Fiquei imaginando o quanto as pessoas mais velhas podem se sentir sozinhas no vazio de suas casas. Em muitas famílias, os adultos saem para trabalhar, os jovens para estudar e os idosos ficam à mercê de ver o tempo passar. Solitários, muitos já perderam seus contemporâneos e não reconhecem mais o mundo vazio em que vivem.

Talvez por isso, aquele senhorzinho, tão velhinho, parecia tão feliz e tão acolhido quando encontrava alguém para conversar. Reparei que não era só ele. Ali, havia muitos outros, também mais velhos, sem sacolas nas mãos. Na hora de ir embora, de longe, fiz um tchau para ele, que me respondeu abanando o chapéu, com um largo sorriso que me fez mais feliz.

Ao chegar em casa, fui para o meu quarto e, como de costume, acessei a internet para entrar em minhas redes sociais. Ali, fiquei horas, postei fotos, comentei com minha professora as impressões do passeio, ouvi minhas músicas... tudo na solidão do meu quarto. Já era noite e, por mais que eu tentasse, não tirava o velhinho da minha cabeça. Fiquei imaginando ele levantando cedo, tomando seu café, arrumando-se e escolhendo seu chapéu de passeio para ir ao encontro do carinho das pessoas e, talvez, compensar a ausência dos filhos e netos.

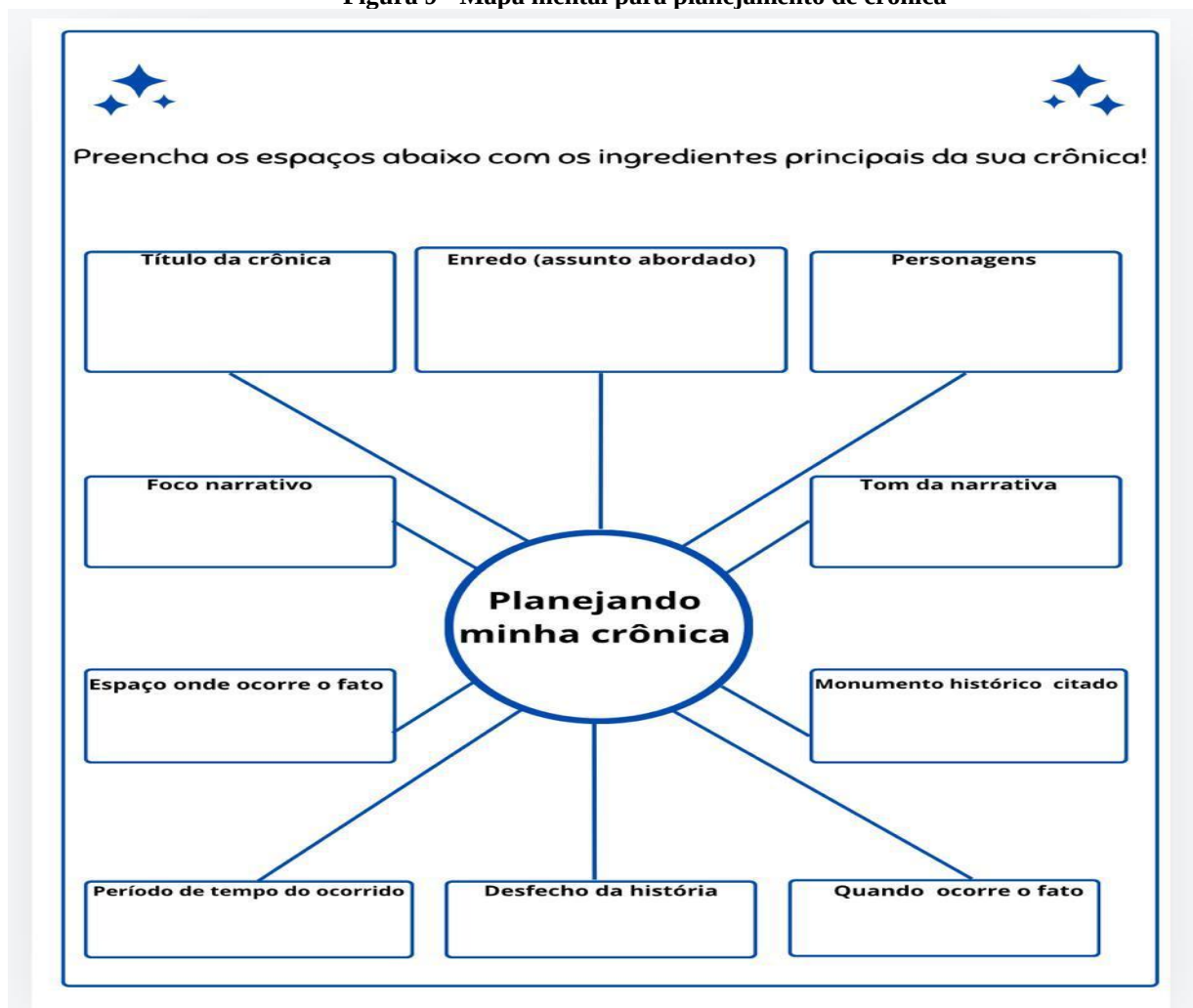
Então percebi que, assim como ele, também me encontro numa grande solidão. Estamos o tempo todo conectados, sabemos tudo uns dos outros, em tempo real (mesmo no isolamento de nossos quartos), mas perdemos muito do “olho no olho”, do abraço, do toque, do sorriso verdadeiro que emana felicidade. Aquele velhinho, perdido num mundo tão diferente, e eu, perdida num mundo de indiferenças! Éramos cúmplices! De uma certa forma, seu exemplo me move a mudanças. Onde será que encontro um chapéu?

Beatriz Pereira Rodrigues

A escolha do texto “O apanhador de acalantos”, de Beatriz Pereira Rodrigues, se deu em função da relação mantida com a temática desenvolvida no projeto. Na crônica, a autora, à medida que faz o relato de um fato ocorrido na sua rotina escolar, descreve os elementos patrimoniais que se destacam na comunidade da qual faz parte, como a igrejinha em cima do morro e as riquezas minerais da cidade.

Na sequência, o roteiro de planejamento foi distribuído aos estudantes, de forma individual, denominado “mapa mental para planejamento da crônica”, semelhante ao disponibilizado na primeira etapa da sequência de atividades. De forma adaptada, neste segundo modelo, elencamos os principais elementos do referido tipo de narrativa, seguido de espaço em branco para preenchimento dos estudantes, como mostra a Figura 9:

Figura 9 - Mapa mental para planejamento de crônica



Fonte: Autoria própria

Por fim, entregamos individualmente aos estudantes uma folha de papel pautado e solicitamos a eles que narrassem um fato cotidiano vivenciado, presenciado ou de conhecimento deles, baseados no tema “A importância do reconhecimento e da valorização dos monumentos que compõem o patrimônio da nossa cidade” e que atentassem às recomendações da “ficha de orientação para a produção textual”, também disponibilizada a eles de forma individual, exposta no Quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Ficha de orientação para a produção textual Colégio Estadual Gumercindo Bessa Estância, ____ de ____ de 2024. Série: 8º ano do Ensino Fundamental Aluno(a): _____ Planejando minha crônica Querido(a) aluno(a), Após uma maratona de atividades sobre os tesouros da nossa cidade, chegou o momento de soltar a criatividade e escrever sua crônica! É hora de contar um fato do dia a dia da sua comunidade. Mas calma! Antes de deixar a caneta correr solta, vamos planejar essa narrativa. Aqui vai um roteiro para guiar você nessa jornada: 1- Primeiro, escreva de forma rápida qual fato você vai narrar. 2- Sua história será contada em primeira ou terceira pessoa? Lembre-se: primeira pessoa é sobre você; terceira é sobre os outros. 3- Quem são os personagens da sua trama? 4- Que clima você quer dar a sua narrativa? (Humor, suspense, crítica social, um hino à cidade... escolha!) 5- Onde se passa a ação? (Não esqueça de mencionar um monumento local!) 6- Quando acontece a história? (Uma manhã ensolarada, uma tarde chuvosa, ou um dia inteiro de aventuras?) 7- Em que ocasião o fato ocorre? (Um feriado, um sábado tranquilo, numa aula, ou durante um evento da cidade?) 8- Qual título você vai dar a sua crônica? Ele tem tudo a ver com o que você vai contar? 9- Lembre-se: a linguagem que você usa na crônica deve ser adequada aos seus leitores. 10- E, para fechar com chave de ouro, que tal criar uma narrativa com pelo menos 20 linhas? Vamos começar? Agora, coloque suas ideias no mapa mental e mãos à obra!
--

Fonte: Autoria própria

O roteiro para a escrita (Figura 8), o mapa mental para planejamento da crônica (Figura 9) e a ficha de orientação para a produção textual (Quadro 7) foram elaborados com o intuito de minimizar as dificuldades dos alunos no processamento de seus textos. Desse modo, através do direcionamento executado passo a passo, eles tiveram a oportunidade de sistematizar o seu raciocínio na hora da composição.

Habilidade da BNCC considerada na atividade da etapa:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

6ª etapa: Revisão e Reescrita

Nesta última etapa, que ocorreu em dezesseis (16) de outubro de 2024, a par da produção textual, introduzimos a aula com uma conversa individual com os alunos e sugerimos uma revisão do que escreveram na 5ª etapa, conduzindo-os para o processo da reescrita. De forma respeitosa e lembrando sobre a proposta inicial de publicação das crônicas, foi realizada uma conscientização sobre a importância do processo de revisão. Como o tempo programado foi de duas aulas, a dinâmica da correção foi conduzida da seguinte forma:

- Na primeira aula, foi entregue o texto inicial com anotações especificadas em cada folha de produção, aluno por aluno, com revisão a partir de conversa individualizada. Na sequência, foi realizada a explicação para toda a turma sobre a importância da reescrita.

- Na segunda aula, solicitamos a eles que, com calma, procurassem rever seus textos e reescrever suas crônicas, atentado para a explicação e para as observações que fizemos em cada texto e na conversa individualizada.

Esse procedimento com relação à revisão ocorreu seguindo a orientação de Passarelli (2012), a qual destaca que “Para direcionar à reescrita, o professor, preferencialmente, não só aponta o problema, mas o descreve, indicando possibilidades de como poder resolvê-lo” (PASSARELLI, 2012, p. 166-167).

Como forma de estimular os alunos para a execução desta última etapa do processo da escrita, conforme explicado no início da aplicação da sequência de atividades, relembramos a eles sobre o objetivo de apresentar o produto final para a comunidade escolar. Assim procedemos, em acordo com a seguinte posição de Passarelli (2012): “Esse desprazer pode ser

contornado quando o professor cria possibilidades de socializar o produto final com outros leitores” (PASSARELLI, 2012, p. 168). A par das produções refeitas, procedemos com a correção final, com vistas à editoração.

No que concerne à editoração, descrita por Passareli (2012) como a etapa final da produção de textos escolares, um imprevisto ocorrido no espaço escolar impossibilitou a sua execução. Durante o período da aplicação da sequência de atividades, o colégio estava iniciando uma reforma no seu ambiente interno, conforme já mencionado na presente seção 3.4, na descrição sobre a atividade da quarta etapa, referente à roda de conversa. Por esse motivo, o uso da sala de computadores, que já funcionava de forma precária em razão da ausência de manutenção dos equipamentos, ficou inviável, pois as salas de recursos, como laboratório de informática, sala de vídeo e biblioteca estavam sendo adaptadas para a instalação de aparelhos de condicionado.

Tal situação provocou um instante de frustração, por entendermos que a etapa da editoração consistiria em uma oportunidade de os estudantes desenvolverem outras práticas como o uso de editores de textos nos dispositivos tecnológicos. Porém, como a proposta inicial apresentada aos alunos seria a divulgação das produções pela comunidade escolar, através da aprovação deles, foi realizada por esta professora autora do trabalho a digitação de algumas reproduções. Desse modo, em acordo com a turma, a divulgação das narrativas ocorreu no dia dezoito (18) de novembro de 2024, em projeto interdisciplinar que acontece anualmente no colégio, intitulado “Feira do Conhecimento”, a partir da autorização da visualização da produção de cada aluno pela comunidade escolar.

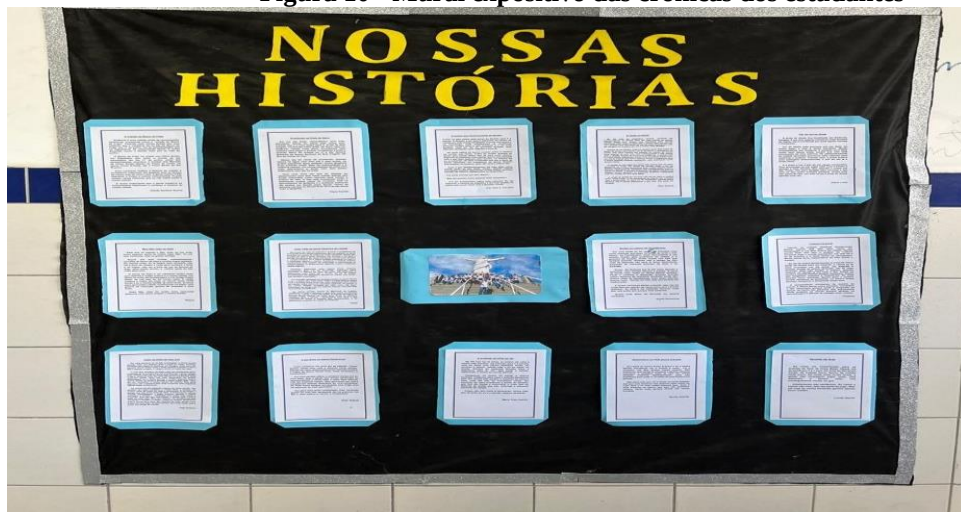
A proposta defendida por esse projeto consiste na apresentação de trabalhos referentes a temáticas diversas, selecionadas pelos professores juntamente com os alunos da turma pela qual assumiram o compromisso de orientar, as quais compreendem desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Geralmente, cada turma fica sob orientação de dois professores. Na oportunidade, os estudantes da turma do oitavo ano, sob a nossa responsabilidade, em parceria com o professor de Matemática, ficaram com a incumbência de fazer uma explanação sobre a história dos monumentos da cidade, após consenso entre as pessoas envolvidas (professores e alunos do oitavo ano) no planejamento da apresentação.

Para facilitar a logística da referida apresentação, a turma foi dividida em três grupos, cada um deles ficou responsável pela elaboração de mural expositivo, sendo o primeiro intitulado “Estância e seus monumentos”, o segundo denominado “O gênero crônica” e o último

recebeu o título de “Nossas histórias”, no qual foram exibidas as narrativas dos estudantes. Os representantes de cada grupo, além da confecção dos painéis, assumiram a tarefa de fazer explanações sobre os assuntos abordados em cada um deles, o que os levou à prática da oralidade. Ainda na oportunidade, foi aproveitada a dinâmica do jogo para aqueles que ouviam a explanação do grupo de alunos sobre a história dos monumentos da cidade e aceitavam o desafio da brincadeira.

No mural intitulado “Nossas histórias” foram expostas catorze (14) produções, como mostra a Figura 10:

Figura 10 - Mural expositivo das crônicas dos estudantes



Fonte: Autoria própria

Habilidade da BNCC considerada na atividade da etapa:

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

Quanto aos critérios de avaliação, os quais explicitamos aos alunos antes das correções, estão dispostos na seção 3.5, bem como as metas e os objetivos que foram predefinidos antes da aplicação da sequência de atividades e apresentados na Introdução deste relatório.

3.5 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO, METAS E OBJETIVOS

Em acordo com as orientações de Passarelli (2012) com relação à correção de textos escolares, elaboramos um barema, adaptado da tábua de critérios de correção do texto narrativo, criado pela autora. Assim, como critérios de avaliação da reescrita das crônicas, estabelecemos como parâmetro a seguinte tábua de correção, disposta no seguinte Quadro 8:

Quadro 8 - Tábua de critérios de avaliação das crônicas

CRITÉRIOS	DESCRIPTORES	PONTUAÇÃO			
		0,5 (insuficiente)	1,5 (mediano)	2,0 (bom)	2,5 (excelente)
Compreensão da proposta da temática da produção textual	O autor apresenta uma narrativa que evidencie uma relação de identidade e de pertencimento com a comunidade onde mora? O autor transmite de alguma forma o reconhecimento e a valorização concernentes aos aspectos histórico-culturais da cidade?				
Adequação ao gênero textual crônica	O texto apresenta uma sequência narrativa própria do gênero crônica, trazendo uma história curta, com linguagem leve e reflexiva?				
Encadeamento de estruturas sintáticas e semânticas que auxiliem na fluidez do texto	O texto está escrito com o intuito de facilitar o entendimento do leitor?				
Indícios de autoria	O autor apresenta uma produção textual com marcas de autoria?				

Fonte: Dados da pesquisa

Seguindo a sugestão de conceituação de Passarelli (2012), considerando as pontuações por cada critério, estabelecemos que a nota zero vírgula cinco (0,5) corresponde ao conceito “insuficiente”, um vírgula cinco (1,5) a “mediano”, dois (2,0) a “bom” e dois vírgula cinco (2,5) corresponde ao conceito “excelente”. Para a somatória das pontuações dos quatro critérios elencados, consideramos:

- a) insatisfatório o resultado final entre 0,5 a 4,5, quando o texto do estudante está abaixo do nível básico em termos de habilidades de escrita;
- b) mediano o resultado final entre 5,0 e 6,5, quando a produção textual apresenta ocorrências das habilidades de escrita de maneira limitada;
- c) bom o resultado final entre 7,0 e 8,5, em que o texto apresenta poucos desvios com relação às habilidades de escrita.
- d) excelente, o resultado final entre 9,0 e 10,0, em que a produção textual apresenta pleno domínio das habilidades de escrita.

Essa tábua de critérios de correção das crônicas foi criada para que pudéssemos nos orientar na tarefa de atribuição das notas das narrativas produzidas pelos estudantes, assim como para que eles da mesma forma pudessem ter ciência dos procedimentos de correção estabelecidos para a última produção textual.

Ainda com relação aos critérios estabelecidos na tábua de correção acima elencada, destacamos que também levamos em consideração as posições de Ilari (1978). Para o autor, os objetivos pretendidos para a avaliação da produção textual do aluno não devem ser prioritariamente destinados a uma revisão de ensino gramatical. Conforme salienta Ilari (1978, p. 81),

Em dois sentidos distintos, mas inter-relacionados, a redação torna-se assim um ajuste de contas: entre aluno e professor ela significa sobretudo uma oportunidade de verificar que as dificuldades de expressão do aluno persistem, a despeito dos esforços do primeiro; para o professor que revê sua prática pedagógica, é sobretudo a tomada de consciência de que esta prática pedagógica não correlacionou meios e fins. (ILARI, 1978, p. 81)

Nesse sentido, estabelecer objetivos claros e específicos para as atividades de escrita em sala de aula são necessários ao professor, a fim de não incorrer no círculo vicioso de concentrar-se tão somente na correção gramatical, em detrimento da valorização das ideias e do senso criativo dos estudantes.

Após a explanação sobre os critérios de avaliação das crônicas, elencamos novamente aqui as metas e os objetivos que foram considerados com os planejamentos de conteúdo da pesquisa-ação que culminaram no presente relatório, tendo em vista a justificativa explicitada na Introdução.

Em primeiro lugar, consideramos como primordial ao nosso plano de trabalho, no papel de professor, a seguinte meta:

- Minimizar as dificuldades, anseios e aversão que os alunos geralmente demonstram com relação à produção textual, a partir da proposta de escrita processual de um texto narrativo.

A partir de tal meta, enfatizamos as seguintes:

- Buscar meios para facilitar, dinamizar e tornar mais prazerosas as atividades que dizem respeito ao eixo da produção textual.
- Investigar se os conhecimentos dos educandos que foram adquiridos através das atividades propostas no plano de trabalho, além dos prévios, podem contribuir para a melhoria das atividades que envolvem a expressão escrita.
- Averiguar se a sequência prescrita do roteiro para o efetivo trabalho com o processo da escrita pode facilitar a produção textual dos alunos.

Com relação ao aluno, destacamos como objetivo principal:

- Ampliar as habilidades linguísticas de escrita a partir de discussões sobre uma situação concreta do entorno da comunidade escolar.

Como objetivos específicos, consideramos os seguintes:

- Reconhecer-se como sujeito pertencente e atuante de uma comunidade na qual está inserido.
- Despertar o senso crítico a partir do hábito da leitura.
- Ampliar a competência interativa através de roda de conversa e de jogo.
- Reconhecer o gênero crônica através de leituras de textos desse gênero textual.
- Aprimorar as habilidades da produção textual através do efetivo trabalho com a escrita processual.

Estabelecidos os critérios de avaliação e reapresentadas as metas e os objetivos do plano de trabalho que culminaram neste relatório, seguiremos adiante para a análise dos dados e dos resultados obtidos com a aplicação da sequência de atividades inicialmente proposta, a partir do capítulo 4.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Após descrição detalhada de como ocorreu cada etapa da sequência de atividades, explanada na seção 3.1, adentraremos, neste capítulo, na análise dos dados e nos resultados obtidos com o trabalho apresentado. Esta análise e seus subsequentes resultados foram verificados a partir da ocorrência dos procedimentos adotados no decorrer de sua execução. É pertinente ainda destacarmos que, como o foco principal do trabalho foi a elaboração final das narrativas, entendemos ser de elevada importância amostras de algumas narrativas dos estudantes, considerando a produção inicial e a final, a fim de fundamentar a ideia adotada de que a escrita compreende um processo.

Antes de darmos início à análise minuciosa e aos resultados obtidos em cada etapa, elencamos uma tabela expositiva com descrição das seis etapas, cujas informações sobre os estudantes e suas efetivas participações são identificadas por numeração entre 1 e 29, de acordo com ordem alfabética disponível em diário de classe, com menção a sexo e à idade, sendo que o “X” (X) representa atividade realizada e o tracejado (-) compreende ausência de participação. No Quadro 9, apresentamos os dados coletados:

Quadro 9 - Participação dos estudantes nas etapas da sequência de atividades

Estudante	Sexo	Idade	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
1	F	14	X	X	X	X	X	-
2	F	14	X	X	X	X	X	X
3	M	14	X	X	X	X	X	-
4	M	16	-	X	X	X	-	-
5	M	14	X	X	X	X	-	-
6	F	15	X	X	-	X	X	X
7	M	17	-	-	-	-	-	-
8	M	15	X	X	X	X	X	-
9	M	16	-	X	X	X	-	-
10	M	16	-	-	-	X	-	-
11	F	14	X	X	X	X	X	X
12	M	15	X	X	X	X	X	-
13	F	14	X	X	-	X	X	-
14	M	14	-	X	X	X	-	-
15	M	15	-	X	X	X	-	-
16	F	13	X	X	X	X	X	X
17	M	14	X	X	X	X	X	X

18	F	14	X	X	X	X	X	X
19	F	14	X	-	X	X	X	X
20	F	16	X	X	X	X	X	-
21	F	15	-	X	X	X	X	X
22	M	13	X	X	X	X	X	X
23	F	14	X	X	X	X	X	X
24	F	14	X	X	X	X	X	X
25	F	13	X	X	X	X	X	X
26	M	14	X	X	X	X	X	X
27	M	13	X	X	X	X	X	X
28	M	14	X	X	X	X	X	X
29	F	14	X	X	X	X	X	X
Total	14F/15M	-	22	26	25	28	23	16

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 29 (vinte e nove) estudantes que compõem a turma, participaram das atividades de leitura e de compreensão de crônica, referente à primeira etapa, 22 (vinte e dois) deles, correspondendo a uma média de 75,86% de participação. Na segunda etapa, estavam presentes 26 alunos (as), o que equivale a 89,65% de presença. A terceira etapa foi contemplada com 25 estudantes, compondo 86,20% do total da turma. No dia do jogo, que diz respeito à quarta etapa, faltou somente um aluno, compreendendo 96,55% de presença. Quanto à atividade da quinta etapa, que se refere ao planejamento e à primeira produção textual, dos 26 alunos presentes, foi feita a devolutiva de 23 narrativas, o que equivale a 79,31 da quantidade de alunos da turma e 88,46% dos que estavam presentes no dia da aplicação. Por fim, na sexta etapa, a da revisão e da escrita, houve um retorno de 16 produções textuais, que corresponde a 55,17% dos 29 estudantes do oitavo ano.

Feitas essas análises de forma generalizada, nos concentraremos, na seção 4.1, em informações mais acuradas dos dados obtidos em cada etapa da sequência de atividades realizada na turma.

4.1 RECONHECIMENTO DO GÊNERO E COMPREENSÃO TEXTUAL

No dia da proposta de atividade referente à primeira etapa, em 04 de setembro de 2024, durante duas aulas, dos 29 alunos que compõem a turma, 25 estavam presentes. Destes, 22 responderam e fizeram a devolutiva do exercício de compreensão referente à crônica “A pipa, o bispo e o azul”, de Ericles da Silva Santos. Entre os que responderam, 17 concluíram a

atividade no horário da aula, 8 solicitaram levar para casa e devolver em aula posterior e cinco deles cumpriram com o acordado. A partir da Tabela 1, pode-se observar o nível de desempenho dos estudantes quanto à compreensão da leitura da crônica apresentada nesta etapa:

Tabela 1 - Desempenho na atividade de compreensão de leitura de crônica

Estudante	Sexo	Idade	Desempenho na atividade de compreensão textual
1	F	14	70%
2	F	14	60%
3	M	14	77%
4	M	16	-
5	M	14	85%
6	F	15	58%
7	M	17	-
8	M	15	55%
9	M	16	-
10	M	16	-
11	F	14	70%
12	M	15	46%
13	F	14	95%
14	M	14	-
15	M	15	-
16	F	13	58%
17	M	14	80%
18	F	14	45%
19	F	14	60%
20	F	16	50%
21	F	15	-
22	M	13	25%
23	F	14	60%
24	F	14	37%
25	F	13	60%
26	M	14	80%
27	M	13	90%
28	M	14	50%
29	F	14	68%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 1 acima, dos 22 estudantes que participaram da atividade, 2 obtiveram um desempenho igual ou superior a noventa por cento, 3 igual ou superior a oitenta por cento, 2 conseguiram uma média de setenta por cento, 5 alcançaram desempenho igual ou superior a sessenta por cento, 5 igual ou superior a cinquenta por cento e 3 obtiveram um desempenho abaixo de cinquenta por cento. Como o exercício era composto de 10 perguntas, o diagnóstico do desempenho dos alunos foi analisado a partir das respostas dadas aos itens, sendo atribuído o percentual de dez por cento para cada um deles, completando cem por cento em sua totalidade.

4.2 VISITA AOS MONUMENTOS DA CIDADE

A atividade da segunda etapa, que diz respeito à visitação aos principais monumentos que compõem o patrimônio histórico da cidade, realizada no dia 11 de setembro de 2024, em duas aulas, foi a que mais teve uma melhor recepção por parte do alunado, os que faltaram demonstraram insatisfação por não estarem presentes. Dias antes de sua execução, na fase do planejamento e aviso prévio aos estudantes sobre o passeio, a ansiedade e a euforia era percebida por todas as aulas anteriores a sua consolidação. A participação do professor de Educação Física e a seção de seu horário de aula no decorrer do processo proporcionou um apoio logístico e pedagógico de considerada valia. Além disso, a ideia de convidar também o professor historiador responsável pela Casa da Cultura como guia na atividade acrescentou ao passeio uma maior riqueza de detalhes sobre os aspectos histórico-culturais com relação à comunidade. De uma forma geral, os alunos corresponderam de forma positiva à etapa do projeto, mostrando-se atentos e curiosos durante as explicações do guia. Não houve nenhum contratempo quanto a questões de dispersões e de mau comportamento por parte deles. Nesse sentido, é imprescindível destacar o envolvimento dos estudantes com a inclusão desta etapa na sequência de atividades. Isso nos revelou o quanto é eficiente, em situações de aprendizagem, adquirir conhecimentos a partir do fazer, do manipular, do envolver-se. Enfim, a partir dessa atividade acreditamos que contribuimos para o desenvolvimento da autonomia entre os discentes.

4.3 A RODA DE CONVERSA

A atividade da roda de conversa, ocorrida no dia nove de outubro de 2024, no tempo equivalente a uma aula, foi contemplada com vinte e cinco (25) estudantes. A turma mostrou-se receptiva e atenciosa diante das explanações dos professores convidados, a maior parte deles limitou-se a ouvi-los, evitando fazer perguntas e comentários, demonstrando timidez e ausência de costume com esse tipo de proposta pedagógica. Alguns deles anotavam em seus cadernos questões que eram de seus interesses, por sugestão e orientação prévia sobre como proceder nessas situações.

4.4 O JOGO EM AÇÃO: ROLETA DOS MONUMENTOS

A atividade da roleta dos monumentos foi a que teve a maior adesão da turma, pois no dia faltou somente um aluno, estando presentes, no dia 10 de outubro de 2024, dentro do período de uma aula, vinte e oito (28) estudantes. Participaram ativamente da brincadeira dezoito alunos (18), pois alguns demonstraram-se tímidos no seu início e como ela foi realizada no primeiro horário das aulas, o tempo ficou curto para seu melhor aproveitamento. Devido a essa situação, foi disponibilizado o link de acesso virtual ao jogo, já que também tínhamos elaborado inicialmente nesse formato, conforme mencionado na seção 3.4, na parte da descrição da atividade da quarta etapa, referente a roleta dos monumentos.

Apesar do acanhamento de alguns alunos, a constatação da participação de estudantes ter sido superior a todas as outras atividades da sequência revela o interesse e a curiosidade deles com relação a tarefas escolares que envolvem a ludicidade. Desse modo, confirmamos que o entretenimento pode conduzir a aprendizagem, se realizado de maneira estratégica e responsável.

4.5 PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO TEXTUAL

Na fase do planejamento e da primeira produção textual da narrativa, ocorrida em 11 de outubro de 2024, no período de duas aulas, primeiramente foi entregue aos alunos, conforme mencionado na seção 3.4, um mapa mental para preenchimento dos espaços específicos sobre os elementos da crônica. Desse modo, com relação ao planejamento, considerando o nível de desempenho dos estudantes, como na atividade referente a sua organização constavam dez elementos da crônica a serem especificados, foi considerada cada resposta de forma adequada

correspondente a dez por cento (10%), equivalendo a um total de cem por cento (100%). Na Tabela 2 estão expostos os resultados:

Tabela 2 - Desempenho na atividade de planejamento

Estudante	Sexo	idade	Desempenho na atividade de planejamento da narrativa
1	F	14	70%
2	F	14	50%
3	M	14	100%
4	M	16	-
5	M	14	-
6	F	15	60%
7	M	17	-
8	M	15	60%
9	M	16	-
10	M	16	-
11	F	14	70%
12	M	15	70%
13	F	14	80%
14	M	14	-
15	M	15	-
16	F	13	70%
17	M	14	85%
18	F	14	80%
19	F	14	90%
20	F	16	65%
21	F	15	100%
22	M	13	60%
23	F	14	90%
24	F	14	100%
25	F	13	90%
26	M	14	80%
27	M	13	90%
28	M	14	70%
29	F	14	80%

Fonte: Dados da pesquisa

Dentre os que participaram da atividade, quinze (15) completaram o espaço “foco narrativo” de forma inadequada, equivalendo a sessenta e oito vírgula dezoito por cento (68,18%) do total de respostas. Esses alunos atribuíram respostas desconectadas com o objetivo da atividade, que seria destacar se o texto seria escrito em primeira ou em terceira pessoa. A

partir de tal diagnóstico, achamos por conveniência prestar melhores esclarecimentos sobre o que significa a expressão supracitada.

No tocante à primeira produção textual, realizada na mesma data do planejamento, como explicitado e detalhado na seção 3.4, referente à aplicação da sequência de atividades, os alunos, à medida que concluíam o preenchimento do mapa mental referente ao planejamento, recebiam a folha de papel pautado, juntamente com a ficha de orientação para a produção das narrativas, a fim de proceder com o início da primeira versão das crônicas. Dos vinte e nove, quatro faltaram no dia da aplicação da etapa da atividade, os quais receberam os materiais referentes a ela em aula posterior. Do total, houve uma devolutiva de 23 produções da primeira versão da produção textual.

4.6 REVISÃO E REESCRITA

Conforme explicado na seção 3.4, no início da sexta etapa, a qual foi aplicada no dia 16 de outubro de 2024, durante o período de duas aulas, houve um momento reservado para a entrega dos textos produzidos, explanação sobre o processo de revisão e uma conversa individualizada com os alunos sobre suas produções, com as devidas sugestões de correções a fim de que a produção final se mostrasse mais produtiva.

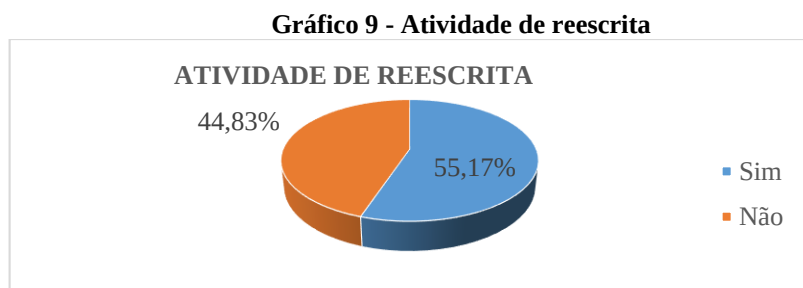
Nessa etapa, para não incorrer no círculo vicioso de propor atividade escrita sem maiores esclarecimentos sobre o que está sendo considerado em sua avaliação, atentamos novamente para a explicação aos alunos sobre os critérios de correção das crônicas, descritos na seção 3.5. No que se refere à questão de correção ortográfica, foi esclarecido que ela somente seria considerada na fase da editoração, devido a apresentação das produções textuais em mural expositivo para a comunidade escolar, no projeto Feira do Conhecimento.

Com relação a esses aspectos formais, reafirmamos aqui que o nosso principal objetivo foi analisar as produções considerando prioritariamente os conteúdos a serem apresentados, em detrimento das correções gramaticais, conforme esclarecido no início do capítulo 3. Dessa forma, ratificamos a posição de Franchi (2006), quando destaca a importância de o professor estar a par da realidade linguística de seus estudantes e atentar para seu desenvolvimento e ampliação de seus recursos expressivos nas atividades tanto de compreensão como de produção textual, além do puro domínio da modalidade culta.

Vale ressaltar ainda que, na ocasião do trabalho com a revisão para fins de posterior reescrita, foi considerada a visão de Soares (2009), a qual afirma sobre a importância do papel

do professor nesse momento, definido como feedback. Dessa forma, seguimos a proposta da correção textual-interativa proposta pela autora, que recomenda evitarmos tão somente a cobrança da tarefa da reescrita, mas que haja um diálogo com o autor e o seu texto. Agindo assim, o professor pode ajudar o aluno de forma mais assertiva quanto à reflexão e à organização de seu discurso.

Nesse sentido, a conversa individual com cada estudante, apesar de custosa, foi importante para que eles pudessem reconhecer e proceder com as possíveis atividades de reescrita. Posteriormente a esse processo, obtivemos como retorno um total de dezesseis (16) reproduções, correspondendo a 55,17% dos 29 estudantes da turma, de acordo com os dados levantados no início da seção 4 e conforme o Gráfico 9:



Fonte: Dados da pesquisa

A par das narrativas, foram feitas as devidas correções, tomando por base os critérios estabelecidos para as avaliações na tábua de correção disposta no Quadro 8, da seção 3.5, os quais compreendiam a compreensão da proposta, a adequação ao gênero, a fluidez do texto e os indícios de autoria. No Quadro 10 está especificado quais estudantes procederam com a reescrita e o desempenho em cada um dos quatro itens dos critérios de avaliação:

Quadro 10 - Desempenho na atividade de reescrita

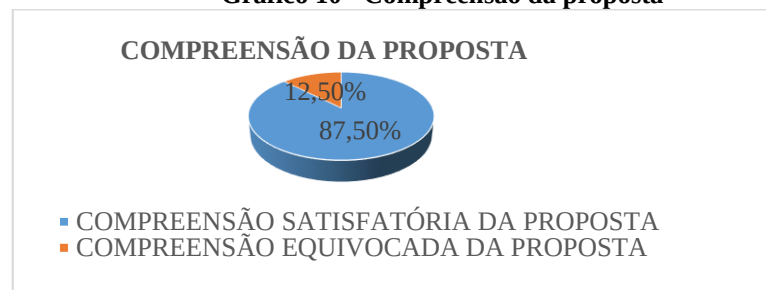
Estudante	Reescrita	Compreensão da proposta	Adequação ao gênero	Fluidez do texto	Indícios de autoria
1	-				
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3	-				
4	-				
5	-				
6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
7	-				
8	-				
9	-				
10	-				
11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
12	-				
13	-				

14	-				
15	-				
16	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
18	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
19	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
20	-				
21	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
22	Sim	Não	Não	Sim	Não
23	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
24	Sim	Não	Não	Sim	Sim
25	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
26	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
27	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
28	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
29	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Total	16	14/2	14/2	16	15/01

Fonte: Autoria própria

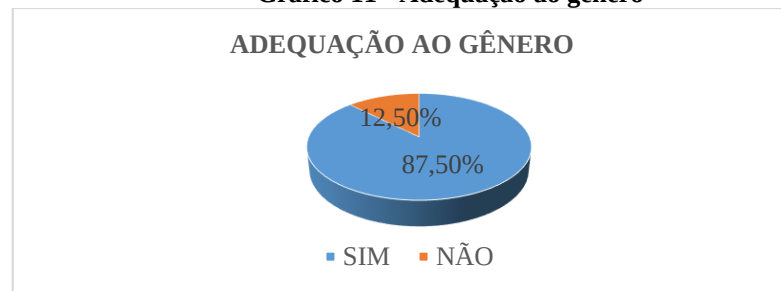
Como forma de ilustrar o nível de desempenho dos dezesseis estudantes que realizaram a atividade de reescrita, apresentamos os respectivos resultados da análise a partir dos gráficos 10 a 13:

Gráfico 10 - Compreensão da proposta

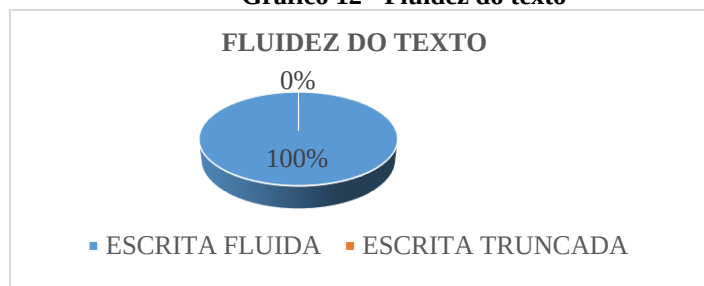


Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 11 - Adequação ao gênero



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 12 - Fluidez do texto

Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 13 - Índícios de autoria

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados dos gráficos acima, dentre os dezesseis (16) estudantes que se dispuseram a reescrever suas narrativas, no que se refere à compreensão da proposta, catorze (14) deles, oitenta e sete vírgula cinquenta por cento (87,50%), corresponderam de forma satisfatória e dois (02), doze vírgula cinquenta por cento (12,50%), apresentaram entendimento equivocado. Quanto à adequação ao gênero crônica, os resultados foram semelhantes ao anterior.

No que concerne à questão fluidez, apesar de serem observados alguns truncamentos com relação à escrita e levando em consideração as duas (02) produções que não atenderam aos objetivos dos dois primeiros requisitos, foi observado que os textos, de uma forma geral, puderam ser analisados sem maiores dificuldades quanto à compreensão leitora, totalizando cem (100) por cento. Com relação aos indícios de autoria, dentre as 16 narrativas, somente uma (01) delas sugeriu não ser produção do estudante, aparentando cópia de textos de sites de redes sociais, equivalendo a seis vírgula vinte e cinco por cento (06,25%) do total de reproduções.

Por fim, seguindo os critérios de avaliação apresentados na tábua de correção da seção 3.5, na fase da reescrita, em termos conceituais, após somatória da pontuação de cada critério, concluímos que dois (02) estudantes obtiveram uma pontuação considerada

insatisfatória (entre 0,5 e 4,5), oito (08) mediana (entre 5,0 e 6,5) e seis (06) alcançaram uma conceituação considerada boa (entre 7,0 e 8,5).

Como forma de demonstrar a importância do trabalho com a escrita processual, apresentaremos, além dos resultados acima, três dessas dezesseis reproduções, atentando para o processo de evolução após a fase da reescrita. Tais reproduções foram transcritas em acordo com a escrita original dos estudantes, linha a linha dos parágrafos, os quais correspondem às identificações de número 02 (feminino, 14 anos), 27 (masculino, 13 anos) e 29 (feminino, 14 anos), dispostas nos Quadros a seguir. Na sequência, iremos expor cada dupla de produções, sendo a primeira referente à primeira versão e a segunda correspondente à etapa da reescrita. Posteriormente a exposição, seguiremos com suas análises correspondentes.

A primeira análise diz respeito às duas versões produzidas pela estudante 2, de 14 anos, cujos textos estão dispostos nos ANEXOS C e D e transcritos nos seguintes Quadros 11 e 12:

Quadro 11 - Primeira escrita 1
Produção textual de estudante 2

<i>A mulher que chora</i> 1. Os mais velhos sempre que passam pela ponte 2. do Bonfim. que é um bairro separado do centro 3. da cidade, pela ponte centenária. A ponte fica 4. em cima do Rio Piauitinga, onde antigamente, as 5. lavadeiras lavavam roupas para sustento seu e 6. da sua família, hoje em dia se encontra poluído, 7. fábricas derramam seus esgotos e lixos lá. 8. Contam sobre a história da mulher que chora; 9. Todos os noites quando se passa pela ponte, dizem 10. que dá para ouvir choros. 11. Segundo as histórias, uma mulher que foi aban- 12. donada com o seu filho pequeno, pelo seu marido, 13. no mesmo dia do acontecido, ela teria expulsado sua 14. dor à beira da ponte chorando, os moradores da 15. época ficaram assustados, na entanto, não seria a 16. última vez. 17. Com seu desaparecimento, foi logo dada como 18. morta, junta ao seu bebê, porém, quando alguns 19. moradores passavam pelo ponte certa noite, escutam 20. barulho de choro e rapidamente se perguntam assustados 21. "Ela ainda chora por ele, sério?" 22. "Mas ela morreu como poderia está chorando?" 23. Foi um murmurinho no dia seguinte, o história se 24. espalhou e até hoje quando se passa pelo ponte dizem 25. que à escutam.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 12 - Reescrita 1

Produção textual de estudante 2	
	<i>A mulher que chora na ponte do Bonfim</i>
1.	<i>Todos os dias passo pela ponte do Bonfim</i>
2.	<i>para ir a escola. O Bonfim é um bairro se-</i>
3.	<i>parado do centro da cidade por essa ponte cente-</i>
4.	<i>nária.</i>
5.	<i>A ponte fica em cima do Rio Piauitinga, on-</i>
6.	<i>de antigamente, as lavadeiras levavam roupas para</i>
7.	<i>sustento seu e de sua família, hoje em dia se</i>
8.	<i>encontra poluído, fábricas derramam seus esgotas</i>
9.	<i>e lixo lá.</i>
10.	<i>Os mais velhos do bairro contam sobre a</i>
11.	<i>história de mulher que chara;</i>
12.	<i>todos os noites quando</i>
13.	<i>se passa pela ponte, dizem que dá para ouvir choros.</i>
14.	<i>Segundo as histórias, uma mulher que foi</i>
15.	<i>abandonada com o seu filo pequeno, pelo seu mari-</i>
16.	<i>do, no mesmo dia do acontecido, ela teria expulsado</i>
17.	<i>sua dor à beira da ponte chorando, os moradores</i>
18.	<i>da época ficaram assustadas, no entanto, não seria</i>
19.	<i>a última vez.</i>
20.	<i>Com o seu desaparecimento, foi logo dada</i>
21.	<i>como morta, junto ao seu bebê, porém, quando</i>
22.	<i>alguns moradores passavam pela ponte certa noite,</i>
23.	<i>escutam barulho de choro e rapidamente se perguntam:</i>
24.	<i>“Ela ainda chora por ele, sério?”</i>
25.	<i>“Mas ela morreu, como poderia está chorando?”</i>
26.	<i>Foi um murmurinho no dia seguinte, a história</i>
27.	<i>se espalhou e até hoje quando se passa pela</i>
28.	<i>ponte dizem que à escutam.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação às produções transcritas dos Quadros 11 e 12, de autorias de estudante 02, observa-se que na primeira escrita (Quadro 11) ocorre um truncamento logo no início da narrativa (linhas 01 a 03), o que atrapalha na compreensão do texto. No seu desenvolvimento (a partir da linha 04), percebe-se que a estudante apresenta uma melhora quanto à habilidade da organização das estruturais frasais, o que facilita o entendimento da leitura. No que se refere à compreensão da proposta, entendemos que ela atende aos objetivos pretendidos, pois apresenta uma narrativa que retrata aspectos da sua realidade cotidiana, como o seu trajeto diário até o colégio, sugerindo reflexão sobre a importância da ponte e do rio por onde passa todos os dias para a história da cidade onde vive.

A partir desse contexto, ela cita um fato aparentemente fictício, mas que é contado pelos mais velhos do bairro onde reside, sobre o qual já ouviu falar. Nesse caso, a escrita da aluna também demonstra uma escrita adequada ao gênero proposto, além de sugerir indícios de autoria. Para a etapa da reescrita, foram feitas sugestões de alguns reajustes quanto à estrutura

das frases, a fim de haver uma melhor fluidez do texto, bem como algumas correções de ordem formal, como ortografia, acentuação e pontuação. A partir das orientações dadas, observa-se que, pelo Quadro 12, houve uma considerável melhora no que diz respeito à primeira versão, sendo ainda recorrentes alguns desvios de acentuação e de pontuação, mesmo na fase da reescrita. De um modo geral, considerando a idade da aluna e a desenvoltura tanto na primeira, como principalmente no processo da reescrita, o seu desempenho é considerado satisfatório.

A segunda análise refere-se aos textos produzidos pelo estudante 27, de 13 anos, dispostos nos ANEXOS E e F e copiados nos Quadros 13 e 14 abaixo:

Quadro 13 - Primeira escrita 2 Produção textual de estudante 27	
	<i>A venda do SAAE</i> <i>1. No dia 7 de Setembro feriado nacional do Independência</i> <i>2. do Brasil começa meu dia. Nesse dia a mi-</i> <i>3. nha irmã iria desfilar na escola Júlio Leite, eu tinha dito a</i> <i>4. minha que não iria ao desfile, pois não gosto de sair</i> <i>5. de casa, mas minha mãe me obrigou a ir so pra ver</i> <i>6. a minha irmã desfilar.</i> <i>7. Depois de um tempo, mais ou menos umas 3 horas</i> <i>8. da tarde eu fui tomar meu banho, do banheiro eu</i> <i>9. escutava o desespero da minha mãe e irmã para botar</i> <i>10. um aplique no cabelo, depois de uma luta elas conseguiram</i> <i>11. e nos fomos para o desfile, fomos de carro com</i> <i>12. minha tia o marido dela e o meu primo, deixamos</i> <i>13. minha irmã no local aonde ela iria desfilar e fomos</i> <i>14. para o praça Orlando Gomes assistir o desfile.</i> <i>15. O desfile foi até legal pra quem não queria sair de</i> <i>16. casa, vi até Arthur no meio do caminho. Após o fim</i> <i>17. do desfile fomos a uma lanchonete para lanchar,</i> <i>18. mas enquanto nos lanchamos começa uma manifesta-</i> <i>19. ção sobre a venda do SAAE, várias pessoas indigna-</i> <i>20. das com a venda, e eu sou uma delas na minha opinião</i> <i>21. a venda do SAAE foi um erro, não sei ao certo o motivo da</i> <i>22. venda mas espero que seja um otimo motivo para a ven-</i> <i>23. da de algo basico para a humanidade a água, sem contar</i> <i>24. que as contas vão subir de preço absurdamente, para uma</i> <i>25. pessoa que pagava 30,00 (R\$) em água pagar mais de 100,00 (R\$)</i> <i>26. é um absurdo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 14 - Reescrita 2 Produção textual de estudante 27	
	<i>A venda do SAAE</i> <i>1. No dia sete de Setembro, feriado nacional do Independência do</i> <i>2. Brasil, todo ano tem evento no minha cidade. Neste ano, mi-</i> <i>3. nha irmã desfilaria pela escola Municipal Júlio Leite, eu tinha</i> <i>4. dito a minha mãe que não iria ver o desfile, pois não gosto</i> <i>5. de sair de casa, mas minha mãe me obrigou a ir à praça</i> <i>6. pra ver a minha irmã desfilar.</i> <i>7. Depois de um tempo, mais ou menos umas três horas da</i> <i>8. tarde, fui tomar meu banho, de lá escutava o desespero de</i>

9. *minha mãe para colocar um aplique no cabelo de minha irmã.*
10. *Depois de uma luta, elas conseguiram e nós fomos paro o des-*
11. *file, fomos de carro com minha tia, o marido dela e o meu*
12. *primo. Deixamos minha irmã no bairro Santa Cruz, em fren-*
13. *te à igreja que tem mesmo nome, e seguimos para o praça*
14. *Orlando Gomes, conhecida pela população como Jardim Velho.*
15. *O desfile foi até legal pra quem não queria sair de casa, en-*
16. *contrei na praça um amigo da escola. Após o fim do desfile,*
17. *fomos a uma lanchonete para comer alguma coisa. Quando*
18. *estávamos lá, começou uma manifestação sobre a venda do*
19. *SAAE, o Serviço Autônomo de Água e Esgoto da cidade.*
20. *Várias pessoas na passeata estavam indignadas com sua venda,*
21. *eu sou uma delas.*
22. *A venda do SAAE foi um erro, não sei ao certo o motivo*
23. *disso. Esse órgão é um patrimônio do cidade que trabalha*
24. *com a purificação da água do rio Piauitinga, poluído pelas*
25. *fabbricas. Ele é nosso patrimônio e por isso não pode ser vendi-*
26. *do.*

Fonte: Dados da pesquisa

As produções referentes aos Quadros 13 e 14, cujas autorias são referentes ao aluno 27, já sugerem escrita com um tom crítico mais claro, as quais atendem à proposta de criar uma narrativa referente ao dia a dia da cidade onde mora, atentando para a consciência da importância de seus monumentos. Dessa forma ele procedeu, apresentando adequação ao gênero. Os textos demonstraram fluidez, sendo indicados pontuais ajustes na reescrita, a fim de deixar a narrativa mais dinâmica, como trocas ou retirada de algumas palavras e expressões.

O aluno apresenta produções com indícios de autoria, com melhoras significativas na fase da reescrita. Por fim, há de destacar o sentimento de pertencimento demonstrado por ele com relação a sua comunidade, ao citar evento tradicional da cidade, fazer referência a alguns pontos históricos e retratar a preocupação pela desvalorização governamental de bem público. Há de se considerar ainda que o aluno foi mais atencioso quanto à correção de questões ortográficas, de acentuação e de pontuação na produção final.

Por fim, a terceira análise reporta às produções da estudante 29, de 14 anos, cujas versões estão disponíveis nos ANEXOS G e H e transcritos nos Quadros 15 e 16 a seguir:

Quadro 15 - Primeira escrita 3

Produção textual de estudante 29	
<i>Minha primeira vez na praia</i>	
1.	<i>Em um dia lindo, maravilhoso com tudo planeja-</i>
2.	<i>fomos eu, minha mãe (Laís), meu pai (Alexsandro),</i>
3.	<i>minha tia (Elaine), meu tio (Pedro), minha tia (Aline).</i>
4.	<i>meu tio (Edson) e o meu primo (P. Henrique) filho de</i>
5.	<i>minha tia (Elaine) para a praia de Estância a famosa</i>
6.	<i>Praia do Saco.</i>
7.	<i>Acordamos bem cedinho para pegar o ônibus,</i>

8. chegamos na praia, quando desci do ônibus eu vi
9. a tão famosa igreja da Praia do Saco.
10. Esse dia foi cheio de aventuras, eu estava na
11. água com meu pai e meu primo eu acabei engolin-
12. do água salgada, minha garganta ficou ardendo muito,
13. quando bebi todinho que passou. E eu também fiz
14. vários castelos de areia com copo descartável, e eu
15. e meu primo enterramos o meu pai na areia.
16. E também, teve outra hora que os adultos foram
17. para umas pedras lá no fundo (no mar) e deixou eu
18. e meu primo na areia, eu e meu primo desobedece-
19. mos e fomos sozinhos atrás do nossos pais.
20. E no final a gente quase perdeu todos os ôni-
21. bus.

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 16 - Reescrita 3

Produção textual de estudante 29

Aventuras na Praia do Saco

1. Em um dia lindo, maravilhoso, com tudo planeja-
2. do, fomos eu, meus pais, meus tios, minhas tias e
3. o meu primo para a Praia de Boa Viagem, conhecida
4. como praia do Saco, aqui em Estância, cidade
5. onde moro. Acordamos bem cedinho para pegar o
6. ônibus. Chegamos à praia e quando desci do ôni-
7. bus eu vi a tão famosa igreja da Nossa
8. Senhora de Boa Viagem, ela fica em frente
9. ao mar.
10. Nesse dia foi cheio de aventuras, quando estava
11. na água com meu pai e meu primo, eu acabei engolindo
12. água salgada, minha garganta ficou ardendo muito.
13. Bebi um achocolatado e a ardência passou. Fiz vá-
14. rios castelos de areia com copo descartável e, junto
15. com meu primo enterramos meu pai na areia.
16. Teve uma hora em que os adultos se distancia-
17. ram para tirar fotos numa pedras que foram coloca-
18. das como barreiras para conter o avanço da água.
19. O mar está avançando muito e destruindo
20. muitas casas de veraneio, está se aproximando
21. da igreja e a qualquer momento ela poderá
22. ser levada pelas águas. Talvez da próxima vez
23. que eu for por lá de novo já não tenha mais a
24. igreja.

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto às transcrições das narrativas dos Quadros 15 e 16, a aluna que corresponde ao número 29 apresenta escrita que destaca uma demonstração de valorização e de curiosidade quanto aos aspectos paisagísticos de sua cidade, com enfoque para um monumento histórico que embeleza o litoral da comunidade local. Com isso, infere-se que ela compreendeu a proposta da atividade, além de também demonstrar adequação ao gênero estudado, pois sua

escrita sugere, mesmo de maneira tímida, uma reflexão sobre a preservação da igreja à beira mar. A leitura do texto na primeira escrita é fluente, com algumas inadequações e repetições ao longo dele, os quais foram consideravelmente melhorados na fase da reescrita.

Quanto à autoria, entendemos que não há nenhum vestígio de cópia de outras fontes na atividade, o que indica ser produção própria. Observa-se que na fase da reescrita, transcrita no Quadro 16, a aluna já inicia com uma troca de título, sinalizando preocupação com uma apresentação textual mais condizente com o objetivo da atividade e em todo o transcorrer da narrativa aparenta também uma descrição com maior riqueza de detalhes da paisagem, como também maiores explicações sobre a situação narrada. Dessa forma, torna o texto mais expressivo e interessante. No que se refere à coesão textual, no processo da reescrita houve um avanço considerável, o que demonstrou que a aluna atendeu à proposta das correções sugeridas. Além disso, inadequações quanto à ortografia e à pontuação também foram consideradas e revistas pela estudante.

Assim, podemos afirmar dessa etapa final da sequência de atividades que os resultados foram satisfatórios, se levarmos em consideração a motivação e o desempenho da turma com relação à atividade do livro didático apresentada no início do ano letivo e usada no presente relatório como dado diagnóstico. Do total da turma, dezesseis (16) estudantes procederam com o processo da reescrita, conforme já exposto, demonstrando entender a importância da atividade, mesmo reconhecendo que as produções ainda estão aquém da estrutura e das características do gênero em questão. Além disso, é necessário frisar que consideramos as condições diárias que surgiram ao longo do trabalho, conforme citado anteriormente, como as paralisações, a reforma do espaço físico do colégio, o período das provas bimestrais, o envolvimento dos estudantes e da comunidade escolar em outros projetos da escola, como a própria Feira do Conhecimento e o da Cultura Corporal, os quais ocorreram no terceiro bimestre e contribuíram para previsíveis impedimentos quanto a questão de logística e de desvios de foco ao longo do trabalho realizado.

Porém, é de suma importância destacar a aprendizagem adquirida nas demais atividades, como o passeio pedagógico, a roda de conversa e o jogo, pois o envolvimento dos estudantes nessas etapas foi comprovadamente percebido, dada a presença constante pela maior parte da turma. Desse modo, concluímos que adentramos em um caminho assertivo do ponto de vista didático-pedagógico, que nos instigou a uma busca de mais e melhores alternativas para um ensino de escrita promissor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após concluído todo o processo que culminou na elaboração do presente relatório, desde a escolha do eixo de estudo, o referencial teórico que fundamentou a sua construção e a consequente aplicação da sequência de atividades aqui apresentada, é imprescindível ratificar o quanto é árduo, porém gratificante, o trabalho feito em sala de aula quanto este precede planejamento e compromisso com a educação. Os resultados positivos relatados comprovam que, quando os estudantes são motivados de maneira estratégica, seja através da interação uns com os outros, com a associação concreta dos elementos e das situações que fazem parte da realidade a sua volta, com a inclusão da ludicidade, efetuada de forma didática e com objetivos claros e específicos, constatamos que é possível promover uma formação prazerosa e eficiente no processo de ensino e aprendizagem.

Com esse trabalho, devemos evidenciar o resultado exitoso com a especificidade do trabalho com a escrita processual. Nele foram incluídas atividades variadas, como a leitura de textos escritos e a observação in loco dos monumentos históricos da comunidade local, o reconhecimento e o estudo do gênero crônica, roda de conversa e jogo interacional, as quais consistiram em estratégias que pudessem colaborar para a produção de suas narrativas que retratassem, de algum modo, o sentimento de pertencimento com relação a seu lugar, seu povo, suas histórias. Tudo isso realizado com o intuito de, além de ampliar a competência comunicativa dos estudantes, estimulando-os a uma escrita sem medo do temido papel em branco, como também o de aprenderem a valorizar-se e a se tornarem sujeitos atuantes e conscientes de seu papel na sociedade.

Destarte, é imprescindível destacar o envolvimento dos estudantes com a inclusão do lúdico na sequência de atividades, como o passeio pelas ruas da cidade e o jogo. Isso nos revelou o quanto é eficiente em situações de aprendizagem adquirir conhecimentos a partir do fazer, do manipular, do envolver-se. Enfim, esses tipos de atividades demonstram o desenvolvimento paulatino da autonomia entre os discentes.

Dessa forma, podemos concluir que, com os resultados obtidos a partir das análises dos dados obtidos no decorrer de cada etapa da sequência de atividades, é necessária uma contundente conscientização sobre a importância do trabalho de produção de textos como um processo, pois ele não pode ser executado como atividade pronta, acabada. Para a obtenção de êxito nesse eixo do componente Língua Portuguesa são necessárias estratégias que estimulem a ampliação do repertório linguístico, como também tempo e organização para a fase da revisão

e da posterior reescrita. Tudo isso aliado aos fatores paciência e dedicação, pois sabemos da difícil e desafiadora realidade com a qual o professor é forçado a se deparar no ambiente educacional atual, notadamente nas escolas públicas.

Por fim, e não menos importante, registramos aqui a nossa gratidão à imensurável contribuição do papel do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) durante todo o caminho percorrido nessa formação acadêmica, pelos gratificantes conhecimentos adquiridos em um Mestrado tão significativo e necessário aos professores de língua materna. Através dele, a reflexão e a recondução de nossas práticas em sala de aula foram atitudes constantes na construção desse aprendizado imerso de novos conhecimentos, que culminaram na consequente conscientização e ressignificação de nossas práticas pedagógicas. E é com todo esse sentimento de gratidão e de dever cumprido que esperamos que a proposta didática aqui apresentada possa contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade do ensino dos professores que tiverem o interesse em utilizar-se dela.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas: O potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, Editores, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau**. Brasília: MEC/SEE, 1998.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, p. 85- 106, 2010.

CANDIDO, A. A vida ao rés-do-chão. In CANDIDO, A. **A crônica: sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: UNICAMP/Rio de Janeiro: casa Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

CASTRO, Oniveres Monteiro. Descrição e funcionalidade. O caso do gênero textual instrucional. **Revista Interdisciplinar**, ed. Especial ABRALIN/SE, Itabaiana/SE, ano VIII, v. 17, jan/jun. p. 309-324, 2013.

CEREJA, William; VIANA, Carolina Dias. **Português: linguagens**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2022. (8º ano).

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. 1. edição. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2019.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MULLER, Ana Lúcia. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREITAG, Raquel Meister Ko. O dogma do sujeito e outros dogmas. **Revista Diadorim**, v. 19, n. 2, p. 95-106, 2017b. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2017.v19n2a10666>.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. Ed. São Paulo: WMF, 2013.

ILARI, Rodolfo. **Uma nota sobre redação escolar**. Estudos Linguísticos Campinas, SP, v. 2, p. 77-91, 1978.

KOCK, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**: a importância do estudo do gênero, sua compreensão, propósito comunicativo e suporte para a produção textual. São Paulo: Cortez, 2008.

- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- NASCIMENTO, Célia Maria do; ARAÚJO, Denise Lino de. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. **Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, RJ, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018.
- PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares: Sobre o trabalho com a escrita processual e seus desafios**. 1. edição. São Paulo: Telos, 2012.
- SÁ, Jorge de. **A crônica**. São Paulo: Ática, 2001.
- SANTOS, Joaquim Ferreira dos. **As cem melhores crônicas brasileiras: organização e introdução**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Sergipe**. Aracaju/SE, 2018.
- SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto. **O lugar do gênero digital no ProfLetras São Cristóvão: caracterizações e impactos na prática docente**. In: Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas. Araraquara: Letraria, 2020. p. 227-242.
- SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textuais: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- VIEIRA, Sílvia Rodrigues (Org.). **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

APÊNDICE A – TESTE DE SONDAGEM

Prezado(a) aluno(a), você está sendo convidado a responder a este questionário diagnóstico para nos ajudar a melhorar o nosso processo de ensino e o seu processo de aprendizagem.

- | | |
|--|---|
| <p>1- Qual é o seu nome? Quantos anos você tem?

 _____</p> <p>2- O que você mais gosta de fazer nas horas vagas?
 ☐ ler
 ☐ assistir tv
 ☐ manusear o celular
 ☐ ouvir música</p> <p>3- Qual o formato de texto que você costuma ler?
 ☐ digital ☐ em papel</p> <p>4- Com que frequência você lê?
 ☐ Nunca
 ☐ Todos os dias
 ☐ 1 vez por semana
 ☐ 2 vezes por semana</p> <p>5- Que tipo(s) de leitura desperta(m) seu interesse?
 Assuntos diversos impressos em jornais ou em revistas ()
 Assuntos diversos postados em redes sociais ()
 Histórias de ficção em livros impressos ou em forma digital ()
 Outros _____</p> | <p>6- O que motiva você a escrever?
 ☐ tarefas da escola
 ☐ gosto de escrever
 ☐ necessidades pessoais</p> <p>7- Você costuma escrever algo que não seja atividade escolar?
 ☐ mensagens por aplicativo
 ☐ diário
 ☐ bilhete
 ☐ outros _____</p> <p>8- O que impede você de ter o hábito da escrita?
 ☐ não tenho assunto pra escrever
 ☐ não tenho habilidades com a escrita
 ☐ não gosto de escrever</p> <p>9- Com relação ao entorno de sua comunidade, marque os assuntos que despertam o seu interesse.
 ☐ Notícias e assuntos diversos da atualidade.
 ☐ Fatos e curiosidades de nosso passado histórico.</p> <p>10- Você se interessaria em fazer uma produção textual sobre um fato cotidiano de sua comunidade?
 ☐ Sim
 ☐ Não</p> |
|--|---|

APÊNDICE B – TERMOS DE CONSENTIMENTO E DE ASSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) menor, _____ sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar do projeto **“NOSSOS MONUMENTOS, NOSSAS HISTÓRIAS”**. Este projeto refere-se a um trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe, e com ele objetivamos ampliar as habilidades de escrita dos estudantes, através do estudo e da produção de narrativas do gênero crônica, as quais dizem respeito a relatos de histórias cotidianas que possam demonstrar reflexão sobre a importância da preservação dos monumentos da cidade onde residem. Para tanto, pretendemos trabalhar a temática do reconhecimento e da valorização do patrimônio material e imaterial da cidade, a fim de despertarem o sentimento de pertencimento e de identidade com relação à comunidade da qual fazem parte. O motivo da proposta do estudo do gênero em questão e das criações dos textos ocorre devido a consciência das reais necessidades dos estudantes de melhorar sua competência comunicativa no eixo da escrita, seja na escola ou nas atividades fora dela.

No desenvolvimento deste projeto, adotaremos os seguintes procedimentos: realização de levantamento de dados no espaço escolar, práticas de leitura, escrita, visita in loco, roda de conversa, jogo interacional, bem como culminância dos trabalhos elaborados pelos estudantes. A apresentação dos resultados do projeto será realizada pela presente professora pesquisadora, em fevereiro de 2025, com dia a definir, na Universidade Federal de Sergipe, localizada no bairro Rosa Elze, em São Cristóvão/SE, como etapa de conclusão de curso de mestrado.

Para participar deste projeto, o (a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo (a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento.

A participação do (a) menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que irá tratar a identidade do (a) menor com padrões profissionais de sigilo. O (a) menor não será identificado (a) em nenhuma publicação. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na possibilidade de exposição da identidade dos (as) participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa e o relatório forem finalizados. O nome ou o material que indique a participação do (a) menor não será liberado sem a sua permissão. Além dos textos produzidos pelos participantes, usaremos também imagens que registram o desenvolvimento das atividades propostas. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, no seu acervo pessoal de dados de pesquisa, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo (a) menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do (a) menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Estância - SE, ____ de setembro de 2024.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: **Andrea de Souza Rodrigues Menezes**; fone: (79) 999650205; e-mail: andrea_srmenezes@hotmail.com.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) do projeto “**NOSSOS MONUMENTOS, NOSSAS HISTÓRIAS**”. Este projeto refere-se a um trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe, e com ele objetivamos ampliar as suas habilidades de escrita, através do estudo e da produção de narrativas do gênero crônica, as quais dizem respeito a relatos de histórias cotidianas que possam demonstrar reflexão sobre a importância da preservação dos monumentos da cidade onde residem. Para tanto, pretendemos trabalhar a temática do reconhecimento e da valorização do patrimônio material e imaterial da cidade, a fim de despertarem o sentimento de pertencimento e de identidade com relação à comunidade da qual fazem parte. O motivo da proposta do estudo do gênero em questão e das criações dos textos ocorre devido a consciência das reais necessidades de vocês estudantes de melhorar sua competência comunicativa no eixo da escrita, seja na escola ou nas atividades fora dela.

No desenvolvimento deste projeto, adotaremos os seguintes procedimentos: realização de levantamento de dados no espaço escolar, práticas de leitura, escrita, visita in loco, roda de conversa, jogo interacional, bem como culminância dos trabalhos elaborados por vocês. A apresentação dos resultados do projeto será realizada pela presente professora pesquisadora, em fevereiro de 2025, com dia a definir, na Universidade Federal de Sergipe, localizada no bairro Rosa Elze, em São Cristóvão/SE, como etapa de conclusão de curso de mestrado.

Para participar deste projeto, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

O projeto contribuirá não somente para a conscientização da importância da preservação do patrimônio local, mas principalmente para o desenvolvimento de metodologias de ensino de Língua Portuguesa que irão auxiliar no aprimoramento de habilidades de leitura e de escrita dos estudantes do Ensino Fundamental.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa, fornecendo textos produzidos por mim em sala de aula. Recebi o termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Estância - SE, ____ de setembro de 2024.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: **Andrea de Souza Rodrigues Menezes**; fone: (79) 999650205; e-mail: andrea_srmeneses@hotmail.com.

ANEXO A – PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTE

Tentativas Culinárias

Certa vez, minha amiga resolveu se aventurar na cozinha e preparar sua primeira refeição do zero. Animada e confiante, ela reuniu todos os ingredientes necessários e começou a seguir a receita com entusiasmo.

No entanto, as coisas não saíram como o planejado.

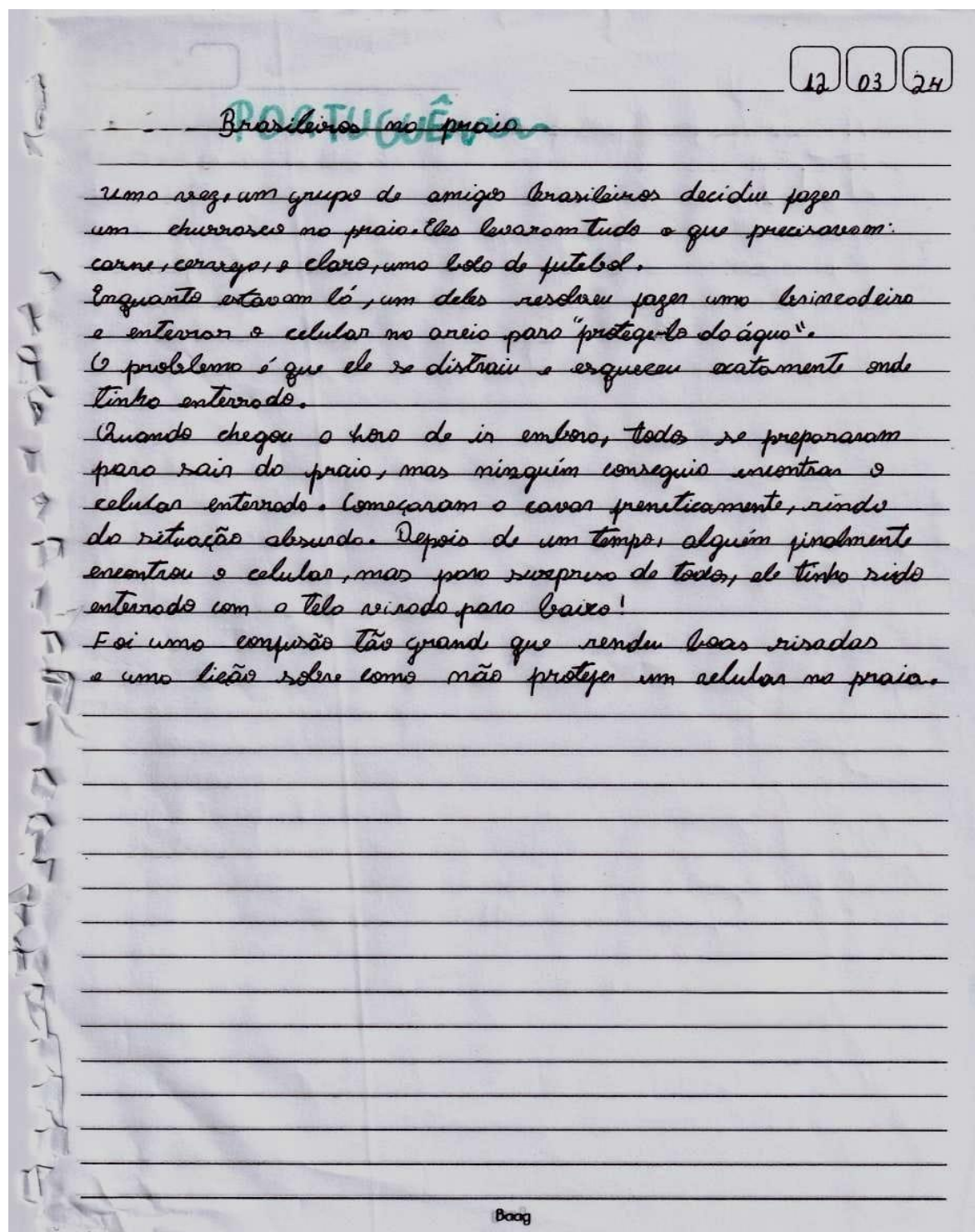
Logo no início, ela confundiu o sal com o açúcar, o que resultou em uma massa extremamente salgada para o bolo que estava tentando fazer. Em seguida, ao tentar cortar legumes, acabou derrubando os pedaços deles no chão, criando uma verdadeira bagunça na cozinha.

Após muitas tentativas e contratempos, finalmente a refeição estava pronta. Ao experimentar sua criação culinária, ela percebeu que, apesar de todos os percalços na cozinha, foi esquecida diante das risadas compartilhadas e da experiência inesquecível.

E assim, minha amiga descobriu que cozinhar pode ser uma aventura hilariante e deliciosa, repleta de desafios inesperados e momentos para recordar."

Espero que goste do texto!

ANEXO B – PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTE



ANEXO C – PRIMEIRA ESCRITA DE ESTUDANTE 2

A mulher que chora

Os mais velhos sempre que passam pela ponte de Bonfim, que é um bairro separado do centro da cidade, pela ponte centenária. A ponte fica em cima do Rio Piauitinga, onde antigamente, os lavadeiros lavavam roupas para sustento seu e da sua família, hoje em dia se encontra valulido, fábricas derramam seus esgotos e lixos lá.

Contam sobre a história da mulher que chora; Todas as noites quando se passa pela ponte, dizem que dá para ouvir choros.

Segundo os histórias, uma mulher que foi abandonada com o seu filho pequeno, pelo seu marido, no mesmo dia do acontecido, ela teria expulsado seu dor à beira da ponte chorando, os moradores da época ficaram assustados, no entanto, não seria a última vez.

Com seu desaparecimento, foi logo dada como morta, junto ao seu bebê, porém, quando alguns moradores passaram pela ponte certa noite, escutam barulho de choro e rapidamente se perguntam assustados "Ela ainda chora por ele, sério?"

"Mas ela morreu como poderia está chorando?"

Foi um murmurinho na noite seguinte, a história se espalhou e até hoje quando se passa pela ponte dizem que o escutam.

ANEXO D – REESCRITA DE ESTUDANTE 2

A mulher que chora

Todos os dias passo pela ponte do Bomfim para ir à escola. O Bomfim é um bairro separado do centro da cidade por essa ponte centenária. A ponte fica em cima do Rio Piauitinga, onde antigamente, os lavadores lavavam roupas para sustento seu e de sua família, hoje em dia se encontra poluído, fábricas derramam seus esgotos e lixo lá.

Os mais velhos do bairro contam sobre a história da mulher que chora; todos os noites quando se passa pela ponte, dizem que dá para ouvir choro.

Segundo as histórias, uma mulher que foi abandonada com o seu filho pequeno, pelo seu marido, no mesmo dia do acontecido, ela teria expulsado sua dor à beira da ponte chorando, os moradores da época ficaram assustados, no entanto, não seria a última vez.

Com o seu desaparecimento, foi logo dada como morta, junto ao seu bebê, porém, quando alguns moradores passavam pela ponte certa noite, escutam barulho de choro e rapidamente se perguntam.

"Ela ainda chora por ele" "Sério?"

"Mas ela morreu, como poderia estar chorando?"

Foi um murmurinho no dia seguinte, a história se espalhou e até hoje quando se passa pela ponte dizem que o escutam.

ANEXO E – PRIMEIRA ESCRITA DE ESTUDANTE 27

A venda do SAAE

No dia 7 de Setembro, período Nacional da Independência do Brasil, começa o meu dia. Nesse dia o minha irmã não desfilou na escola Júlio Deane, eu tinha dito o minha que não iria no desfile pois não queria sair de casa, mas minha mãe me obrigou a ir, eu não queria o minha irmã não desfilou.

Depois de um tempo, mais ou menos umas 3 horas de tarde eu quitei meu cabelo, de cabelo eu estava com o cabelo de minha mãe e lá para lá com um aplique de cabelo, depois de uma luta ela conseguiu e meu cabelo para o desfile, depois de sair com minha tia e minha mãe e meu pai, deixamos minha irmã no local onde ela não desfilou e fomos para a praça Valendo Gomes assistir o desfile.

O desfile foi até legal pra quem não queria sair de casa, vi até alguns me meio de minha. Após o fim do desfile fomos para uma lanchonete para lancha, mas enquanto meu lanchonete estava uma manifestação sobre a venda do SAAE, várias pessoas indignadas com a venda, e eu sou uma delas na minha opinião a venda do SAAE foi um erro, não sei se este motivo da venda me serve porque um único motivo para a venda de algo serve para a humanidade a água, mas então que os dentes não são de preço absurdo, para uma pessoa que pagou 20,00 em água pagar mais de 100,00 é um absurdo.

ANEXO F – REESCRITA DE ESTUDANTE 27

A venda da SAAF

No dia sete de Setembro, feriado nacional da Independência do Brasil, tudo como tem costume na minha cidade. Neste caso, minha irmã desfilava pela escola municipal Júlio Teite, eu tinha dito a minha mãe que não iria ver o desfile, pois não gostei de sair de casa, mas minha mãe me obrigou a ir à praça para ver a minha irmã desfilando.

Depois de um tempo, mais ou menos umas três horas de tarde, fui tomar meu banho, de lá escutei a desrespeito de minha mãe para colocar uma aplique no cabelo de minha irmã. Depois de uma luta, elas conseguiram e não fomos para o desfile, fomos de carro com minha tia, a esposa dele e o meu primo. Deixamos minha irmã no bairro Santa Cruz, em frente à igreja que tem o mesmo nome, e seguimos para a praça Valanda Gomes, conhecida pela população como Jardim Velho.

O desfile foi até legal para quem não queria sair de casa, eu contarei na praça um amigo da escola. Após o fim do desfile, fomos a uma lanchonete para comer alguma coisa. Depois de estarmos lá, recebeu uma manifestação sobre a venda da SAAF, o Serviço Público de água e Esgoto da cidade. Várias pessoas no parreio estavam indignados com a venda, eu não me lembro.

A venda da SAAF foi um erro, não sei ao certo o motivo disso. Esse órgão é um patrimônio da cidade que trabalha com a purificação da água do rio Pisantinga, poluído pelos plásticos. Ele é nosso patrimônio e por isso não pode ser vendido.

ANEXO G – PRIMEIRA ESCRITA DE ESTUDANTE 29

Minha primeira vez na praia

Em um dia lindo, maravilhoso com tudo planejado fomos eu, meus pais, meus tios e minhas tias e o meu primo Para a famosa praia do saco aqui em Estância, cidade onde moro.

Acordamos bem cedinho pagar o ônibus, chegamos na praia. Quando desci do ônibus eu vi a tão famosa igreja da Nossa Senhora de Boa Viagem, ela fica em frente ao mar.

Esse dia foi cheio de aventuras, eu estava na água com meu pai e meu primo eu ~~se~~ acabei engolindo água salgada, minha garganta ficou ardendo muito. Quando bebi um achocolatado que a ardência passou. Fiz vários castelos de areia com copo descartável, e eu e meu enteramos o meu pai na areia.

Teve uma hora que os adultos foram tirar fotos numa pedras que foram colocadas como barreiras para conter o avanço do mar. O mar está avançando muito e está destruindo muitas casas, o mar está muito próximo da igreja e a qualquer momento ela poderá ser lerada pelas águas, que talvez da próxima vez que eu for pra lá de novo já não tenha mais a igreja.

E no final nós quase perdemos todos os ônibus. ☺

ANEXO H – REESCRITA DE ESTUDANTE 29

Aventuras na Praia do Saco

Em um dia lindo, maravilhoso, com tudo planejado, fomos eu, meus pais, meus tios, minhas tias e o meu primo para a Praia de Boa Viagem, conhecida como praia do Saco, aqui em Estância, cidade onde moro. Acordamos bem cedinho para pegar o ônibus. Chegamos à praia e quando desci do ônibus eu vi a tão famosa Igreja da Nossa Senhora de Boa Viagem, ela fica em frente ao mar.

Nesse dia foicheio de aventuras, quando estava na água com meu pai e meu primo, eu acabei engolindo água salgada, minha garganta ficou ardendo muito. Bebi um achocolatado e a ardência passou. Fiz vários castelos de areia com copo descartável e, junto com meu primo enterramos meu pai na areia.

Tere uma hora em que os adultos se distanciaram para tirar fotos ~~numas~~ pedras que foram colocadas como barreiras para conter o avanço da água.

O ~~es~~ mar está avançando muito e destruindo muitas casas de veraneio, está se aproximando da igreja e a qualquer momento ela poderá ser levada pelas águas. Talvez da próxima vez que eu for por lá de novo já não tenha mais a igreja.