



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Rafaela Gomes Werneck

**“E AGORA, PARA QUEM ESCREVER?”:
A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PARA O ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Rio de Janeiro
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Rafaela Gomes Werneck

**“E AGORA, PARA QUEM ESCREVER?”:
A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PARA O ENSINO DE
PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO PANDÊMICO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Danúcia Torres dos Santos

Rio de Janeiro
2021

“E AGORA, PARA QUEM ESCREVER?”: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO RECURSO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO PANDÊMICO

Rafaela Gomes Werneck

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção de título de Mestre em Letras.

Examinado por:

Orientadora: Prof.^a Doutora Danúsia Torres dos Santos – UFRJ

Prof.^a Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares – UFRJ

Prof.^a Doutora Leonor Werneck dos Santos – UFRJ

Prof.^a Doutora Ana Crélia Penha Dias– UFRJ, suplente interno

Prof. Doutor Alexandre Ribeiro do Amaral– UFRJ, suplente externo

Rio de Janeiro
2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que todos os dias renova em mim o dom da vida, possibilitando que eu me torne uma pessoa mais forte a cada amanhecer.

Agradeço à minha mãe, mulher forte e guerreira, presente em todos os momentos da minha vida, sendo meu esteio, meu porto seguro, onde sempre posso ancorar em tempos de tempestade e de calma.

Agradeço ao meu esposo, que me incentiva todos os dias a ir em busca dos meus sonhos sem desistir de lutar por aquilo que desejo e, mesmo se eu desistir, me apoiará aninhando-me em seus abraços.

Ao meu irmão, *Ricardo*, e à minha cunhada, *Jacqueline*, que me acolheram quando, em minha tristeza e cansaço, pensei em não mais continuar essa caminhada. E a todos os meus familiares que torcem pelo meu sucesso e se realizam com cada conquista que alcanço.

À professora *Danúsia Torres dos Santos*, minha querida orientadora, por todo trabalho que dei. Agradeço o carinho, a dedicação e o olhar compassivo quando eu precisei de alento. Agradeço também por abrir meus horizontes orientando meu caminhar na vida acadêmica.

A todos do PROFLETRAS, Coordenação, Professores e Solange, que tentam constantemente tornar esse Mestrado Profissional um campo rico e próspero para a colheita de excelentes frutos.

Aos professores membros da banca, por aceitarem participar dessa defesa, o olhar de cada um é fundamental para o meu crescimento.

Aos meus colegas de trabalho, que abraçam as minhas ideias e me ajudam a concretizá-las, em especial a minha amiga *Iete*, que tanto colabora com a minha formação profissional e humana.

Agradeço também a minha querida turma, PROFLETRAS 6, que me ensina que não vivemos sozinhos, precisamos uns dos outros para nos fortalecermos.

Às amigas, *Aline* e *Lívia*, que todos os dias me mostram o quanto sou capaz e, se não enxergo isso, elas estão ali, enxergando por mim.

A todos que estão comigo, torcendo e festejando cada vitória, meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, luz da minha vida
Ao meu esposo, perfume dos meus dias
Aos meus alunos, essência da professora que existe em mim

“Meus escritos são instrumentos de batalha, são maneiras de lutar pelo que desejo para a educação em geral e para a formação de leitores e escritores.”

Délia Lerner

RESUMO

WERNECK, Rafaela Gomes. “*E agora, para quem escrever?*”: a retextualização como recurso para o ensino de produção textual no contexto pandêmico. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O ano de 2020 foi assolado pela pandemia do novo coronavírus, todos os segmentos sociais foram afetados, principalmente a educação, que necessitou reconfigurar o modo de ensino oferecido, do presencial para o remoto. Nesse contexto, dada a precariedade do acesso aos meios digitais, a rede pública de Magé, município do estado do Rio de Janeiro, adotou o Caderno Escola Viva, material pedagógico impresso, com o propósito de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, a presente dissertação tem por objetivo apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental com o intuito de reformular a atividade de retextualização, do gênero notícia para o gênero crônica, presente no caderno do 1º trimestre. Para isso, buscamos os conceitos de estratégias de leitura, de Solé (1998), e de Tavares e Franco (2014), utilizamos os preceitos sobre a estruturação das atividades de leitura e compreensão de texto, enquanto para a retextualização os referenciais teóricos foram Marcuschi (2010 [2001]), Matencio (2002) e Dell’Isola (2007). A pesquisa ocorreu em três etapas. Na etapa 1, analisamos a devolução do Caderno Escola Viva, do 1º trimestre, em que um pequeno percentual dos discentes desenvolveu a proposta de retextualização presente. Na etapa 2, a fim de compreender a restrita devolução dos cadernos e a baixa resolução da retextualização, analisamos essa atividade de produção textual. Na etapa 3, reestruturamos a proposta do Caderno Escola Viva, conforme os referenciais teóricos adotados, utilizando tanto atividades próprias quanto elaboradas por outros autores. Sendo assim, acreditamos que a intervenção pedagógica construída nesta pesquisa possa contribuir para o trabalho docente com textos, visando à autonomia e reflexão crítica discente, tanto para o ensino remoto quanto para o ensino presencial.

Palavras-chave: Leitura. Produção textual. Retextualização. Ensino remoto.

ABSTRACT

WERNECK, Rafaela Gomes. “*Now what, for whom to write?*”: the retextualization as a resource for the text production teaching in the pandemic context. Rio de Janeiro, 2021. Thesis Professional Master’s Degree in Languages – Profletras, Language Studies, Rio de Janeiro Federal State University, Rio de Janeiro, 2021.

The year of 2020 was plagued by the new coronavirus pandemic, all social segments were affected, especially the educational one, which needed to reconfigure the way teaching was offered, from face-to-face to remote education. In this context, due to the digital media access precarity, the public schools of Magé, a city in the state of Rio de Janeiro, adopted the Escola Viva Notebook, a printed teaching material, which had the purpose to carry on with the teaching-learning process. Therefore, the present thesis aims to present a teaching intervention proposition for the 9th grade students with the goal of reformulating the retextualization activity, from the news genre to the chronicle genre, featured in the 1º trimester notebook. To this end, we sought the reading strategy concepts from Solé (1998) and Tavares and Franco (2014), used the precepts about reading and comprehension activities structuring, whereas for the retextualization, Marcuschi (2010 [2001]), Matencio (2002) and Dell’Isola (2007) were the references. The research took place in three steps. In step 1, we analyzed the return of the 1º trimester Escola Viva notebook, in which a small percentage of the students developed the present retextualization proposition. In step 2, in order to understand the restricted returns of the notebooks and the low development of the retextualization, we analyzed this textual production activity. In step 3, we restructured the Escola Viva notebook proposition in accordance with the adopted theoretical references, using both our own activities and ones created by other authors. Consequently, we believe that the teaching intervention constructed in this research can contribute to the teaching work with texts, aiming for students autonomy and critical reflection, both for remote education and face-to-face education.

Keywords: Reading. Text production. Retextualization. Remote education.

SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEV	Caderno Escola Viva
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
GT-DiAD	Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LT	Linguística do Texto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
RPP	Regime de Progressão Parcial
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMA	Sistema de Avaliação Escolar Municipal
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual das pessoas que frequentam escola e não estão tendo aulas presenciais normalmente	27
Gráfico 2 – Domicílios brasileiros sem acesso à internet (% em 2019)	27
Gráfico 3 – Escolaridade da população de 25 anos ou mais de idade no município - Magé/RJ - 2010	65
Gráfico 4 – Abastecimento de água em Magé (2010)	66
Gráfico 5 – Devolução do Caderno Escola Viva do 1º trimestre	76
Gráfico 6 – Percentual das atividades de produção textual	77
Gráfico 7 – Compreensão da proposta de retextualização.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB: Resultados e Metas de Magé (2017) - RJ.....	24
Tabela 2 – IDEB: Resultados e Metas de Magé (2019) – RJ	25
Tabela 3 – Taxa de distorção série-idade no município de Magé - 2019 (adaptado).....	63
Tabela 4 – Taxa de distorção série-idade por escola - 2019 (adaptado).....	63
Tabela 5 – Taxas de rendimento em Magé (2018)	64
Tabela 6 – Detalhamento da taxa de rendimento escolar de Magé (2018).....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da proposta de intervenção pedagógica	68
Quadro 2 – Aula 1: Suporte pedagógico	69
Quadro 3 – Aula 2: Suporte pedagógico	71
Quadro 4 – Aula 3: Suporte pedagógico	73
Quadro 5 – Aula 4: Suporte pedagógico	73
Quadro 6 – Aula 5: Suporte pedagógico	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do município de Magé, divisão por distritos.....	20
Figura 2 –Estação Guia de Pacobaíba (século XIX)	21
Figura 3 – Foto da antiga Estação Guia de Pacobaíba, após revitalização da prefeitura, em 2018.	22
Figura 4 – Distribuição das notas de aproveitamento da disciplina de Língua Portuguesa	58
Figura 5 – Atribuição de notas durante o ensino remoto de 2020.....	59
Figura 6 – Proposta curricular do 2º trimestre (gênero crônica)	60
Figura 7 – Caderno Escola Viva: conteúdo do gênero crônica (página 1).....	80
Figura 8 – Caderno Escola Viva: conteúdo do gênero crônica (página 3).....	81
Figura 9 – Caderno Escola Viva: conteúdo do gênero crônica (página 5).....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL	20
2.1 Aspectos históricos e sociais de Magé	20
2.2 O contexto educacional	22
2.3 Pandemia e suspensão das aulas presenciais.....	25
2.3.1 <i>Ensino remoto e Ensino a distância.....</i>	29
2.3.2 <i>Caderno Escola Viva</i>	30
3 UM OLHAR URGENTE SOBRE A LEITURA E A ESCRITA	32
3.1 O ensino de leitura.....	32
3.1.1 <i>Estratégias para antes da leitura.....</i>	34
3.1.2 <i>Estratégias para durante a leitura.....</i>	36
3.1.3 <i>Estratégias para depois da leitura.....</i>	37
3.2 O ensino de produção textual	38
3.3 O processo da retextualização	45
3.4 Da notícia para a crônica	49
4 PANORAMA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	53
4.1 A Base Nacional Comum Curricular.....	53
4.2 As Orientações Curriculares dos Anos Finais de Magé.....	57
5. METODOLOGIA.....	61
5.1 Objetivos e caracterização do tipo de pesquisa.....	61
5.2 Contexto da pesquisa.....	63
5.3 Coleta de dados	67
5.4 Descrição da proposta de intervenção pedagógica	67
6 ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	76
6.1 Análise dos dados coletados	76
6.2 Análise do Caderno Escola Viva	78
6.2 Proposta de intervenção pedagógica.....	85
6.2.1 <i>Aula 1: Trabalhando o gênero notícia.....</i>	85
6.2.2 <i>Aula 2: Conhecendo o gênero crônica</i>	90
6.2.3 <i>Aula 3: Comparando os gêneros notícia e crônica</i>	96

<i>6.2.4 Aula 4: Preparando a construção da crônica</i>	99
<i>6.2.5 Aula 5: Produzindo a crônica</i>	104
<i>6.2.6 Aula 6: Revisando e reescrevendo</i>	106
<i>6.2.7 Aula 7: Avaliando a escrita</i>	108
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXO	119

1 INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo vírus da COVID-19 mudou a rotina do mundo inteiro, escolas, museus, teatros, bares e restaurantes foram fechados para evitar a disseminação do vírus e cada um buscou estratégias para se adaptar à nova rotina. O governo brasileiro publicou, em março de 2020, uma portaria que autorizava, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem os meios digitais para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, na prática, os impasses para que isso funcionasse foram enormes, pois um dos maiores problemas foi o acesso, por parte dos estudantes, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante, TDICs).

Muitas instituições de ensino, para resolver a falta das TDICs, elaboraram materiais de apoio para que os alunos continuassem tendo acesso aos conteúdos escolares. Entretanto, como desenvolver as habilidades de leitura e de escrita quando o aluno está fora da escola e não tem contato com os professores? Como produzir um texto se a proposta não é compreendida? Quem vai ler esse texto? Como ele será avaliado?

Vários questionamentos surgiram tanto no imaginário discente quanto docente, pois vivenciamos uma crise sanitária inédita neste século e tudo o que era normal precisou ser readaptado para as condições vigentes. Isso fez com que a escola fosse para dentro das nossas casas e não estávamos preparados para tanto, considerando-se a provável quantidade de materiais descontextualizados que foram elaborados para alunos que não tinham maturidade nem as competências necessárias para resolvê-los. Dessa forma, uma parte dos alunos não devolveu esses materiais enquanto a outra parte devolveu conforme conseguiu desenvolver.

Diante de todas as impossibilidades de alcançar os meus alunos, pensei em estratégias que pudessem estimulá-los a ler, a escrever e a desenvolver o senso crítico, respeitando sua cultura e sua individualidade a partir da criação de uma proposta de intervenção pedagógica com foco na leitura e produção de texto para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Magé, município do Estado do Rio de Janeiro.

Atuo como professora de Língua Portuguesa há mais de dez anos – sete deles dedicados ao município de Magé – e sempre busquei meios para trabalhar a língua de forma que meus alunos se sentissem competentes a ler e a escrever, mas ainda me faltava a teoria para aliar às minhas práticas e ingressar no Mestrado Profissional em Letras (doravante, PROFLETRAS) foi uma oportunidade que me abriu os olhos para a pesquisa.

Ser professora, para mim, é lutar por uma educação de qualidade em que os alunos vejam a escola como um espaço de aprendizagens e de desenvolvimento sociocultural, porém, é preciso que o docente estude, pesquise, aja e reflita sobre todas essas ações. Dessa forma, compreender que enquanto professora posso também ser pesquisadora e buscar na teoria a fundamentação para desenvolver novas estratégias de trabalho em sala de aula – e fora dela, como em situação de pandemia – faz-me crer que é possível desenvolver as habilidades de leitura e de escrita dos meus alunos visando à autonomia para que eles as pratiquem conscientemente fora da escola.

A justificativa para trabalhar a leitura e a produção textual, mesmo em uma dinâmica de ensino remoto, é porque muitos alunos não as veem como práticas sociais, mas como um conceito (GUEDES, 2009). Eles entendem que ler e escrever na escola é só para receber uma nota e, por isso, muitas vezes não escrevem porque não se consideram sujeitos autores do próprio texto, ou seja, não há um significado em realizar essas tarefas.

O material distribuído para os alunos durante o ensino remoto emergencial é pouco produtivo em leitura e produção textual, por isso, esta pesquisa propõe uma intervenção pedagógica buscando ressignificar essas duas práticas sociais, trabalhando a leitura, compreensão de textos e a produção escrita de crônicas a partir do processo de retextualização.

A proposta de intervenção pedagógica está distribuída em sete aulas que levam em consideração as estratégias de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura) e de escrita (planejamento, revisão, reescrita e avaliação) dos gêneros notícia e crônica, a fim de que o aluno retextualize uma notícia em uma crônica. Com exercícios de compreensão leitora e de gênero, as aulas apresentam gradativamente a proposta de retextualização a qual será revisada e reescrita pelo próprio aluno e avaliada por seus familiares que participarão do processo de leitura e de escrita. Ainda destaco que o material não deve ser visto como a solução para resolver os problemas relacionados à leitura e à escrita, nas turmas de 9º ano, no entanto, é uma proposta que tem um olhar mais dedicado à formação crítico-social discente.

A leitura e a escrita sempre foram pautas nos debates sobre educação, tanto que há avaliações externas nacionais, como o Sistema Brasileiro de Educação Básica (doravante, SAEB), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (doravante, PISA, em inglês: Programme for International Student Assessment), que se dedicam a verificar o nível de leitura e escrita dos estudantes brasileiros.

Ler e escrever são ações que permeiam todos os anos escolares como objetivos a serem alcançados pelos alunos. No entanto, o desempenho dos estudantes brasileiros não tem sido satisfatório nas avaliações internacionais, pois, de acordo com o último PISA (2019), o país não obteve um crescimento significativo no desenvolvimento da leitura. Segundo o relatório,

A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487). A métrica para a escala de Leitura, estabelecida em 2000, baseou-se em uma média dos países da OCDE de 500 pontos, com desvio-padrão de 100 pontos. (BRASIL, 2020, p. 68).

Com a participação nas avaliações do PISA, o país tem um panorama do nível de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros que, em 2018, foi comprovado que cerca de 50% dos alunos participantes não alcançou o mínimo esperado. O documento ainda revela que o nível dos alunos das escolas federais e particulares é discrepante dos alunos das redes municipais e estaduais, o que preocupa ainda mais, pois constata-se o nível de desigualdade educacional.

Um dos maiores desafios enfrentados hoje pela escola é tornar os alunos leitores e escritores. Há parâmetros, leis e a recente Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) que orientam e norteiam o trabalho em sala de aula, para que os discentes desenvolvam as competências leitora e escrita, por isso, a escola busca avaliar constantemente essas competências para verificar se realmente estão sendo aprendidas.

Entretanto, a leitura e a escrita não devem ser trabalhadas como um objeto de ensino desvinculado da realidade, porque elas são práticas sociais fortemente presentes em uma sociedade letrada. Desse modo, os propósitos de ler e escrever dentro e fora da escola não devem ser diferentes, pois

A escola tem a finalidade de comunicar às novas gerações o conhecimento elaborado pela sociedade. Para tornar realidade este propósito, o objeto de conhecimento – o saber científico ou as práticas sociais que se tenta comunicar – se transforma em “objeto de ensino”. Ao se transformar em objeto de ensino, o saber ou a prática a ensinar se modificam: é necessário selecionar algumas questões em vez de outras, é necessário privilegiar-se certos aspectos, há que se distribuir as ações no tempo, há que se determinar uma forma de organizar os conteúdos. *A necessidade de comunicar o conhecimento leva a modificá-lo.* (LERNER, 2002, p. 34, grifo da autora).

Essa transformação, a autora denomina transposição didática e afirma que, para que isso ocorra, é necessário fragmentar esse saber em um tempo cronológico e determinar quais são os pontos mais relevantes a serem trabalhados para que ele seja organizado didaticamente. Ademais, ela salienta que uma vez havendo a transposição didática, os propósitos de leitura e

de escrita são modificados e as práticas desenvolvidas fora da escola possuem um sentido diferente, por ser um saber que é praticado enquanto na instituição escolar esse mesmo saber é comunicado (LERNER, 2002).

Ainda assim, ler e escrever na escola é possível, desde que algumas situações, que impossibilitam essas tarefas, sejam analisadas, debatidas e repensadas, principalmente por se tratar de uma prática social que esbarra em situações de exclusão (LERNER, 2002), pois nem todos chegam a fazer uso pleno dessas habilidades.

Essa divisão entre aqueles que somente leem e aqueles que leem fazendo uso produtivo da leitura, Soares (2009) distingue usando os termos alfabetizado e letrado:

a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna *letrada* - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é *analfabeta* - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é *alfabetizada*; mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (SOARES, 2009, p. 36, grifo da autora).

Ser alfabetizado não significa ser letrado, pois o letramento é o estágio maior da alfabetização, é quando o sujeito participa produtivamente das práticas sociais de leitura e de escrita. Mas, para que o discente alcance o nível do letramento, é necessário que a escola proporcione ao discente o desenvolvimento das habilidades necessárias até que ele conquiste a sua autonomia. Isso não é uma tarefa fácil, principalmente quando se vive em uma pandemia em que o acesso à escola é restrito.

Esta dissertação foi dividida em sete capítulos. O primeiro, que é esta introdução, apresenta a justificativa para a realização da pesquisa. No capítulo 2, apresento o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, abordando tanto a localidade de Magé e um breve histórico da sua formação, quanto o contexto educacional em meio a atual crise sanitária que levou o Governo Federal a implementar o ensino remoto emergencial que se difere do ensino a distância em muitos aspectos. Em seguida, no capítulo 3, apresento os referenciais teóricos que fundamentaram o trabalho e tratam do ensino de leitura e de escrita na escola e o processo de retextualização do gênero notícia para a crônica. Já no capítulo 4, traço um panorama dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa, tanto a BNCC, quanto as Orientações Curriculares de Magé. No capítulo seguinte, apresento a metodologia desenvolvida na pesquisa, os objetivos e sua caracterização, assim como o contexto de pesquisa, os participantes envolvidos e a coleta de dados que me levaram a reformular a proposta de retextualização presente em um dos materiais utilizados durante o ensino remoto, além disso,

descrevo a proposta de intervenção pedagógica, os seus objetivos e os recursos pedagógicos utilizados para a composição do material. No capítulo 6, apresento a proposta de intervenção pedagógica que foi dividida em sete aulas de leitura e compreensão de textos, planejamento do texto a ser produzido, revisão e reescrita da produção e a avaliação. Por último, apresento as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

2 O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL

O contexto em que se realiza uma pesquisa de cunho educacional é muito relevante, pois situa as circunstâncias nas quais o trabalho foi desenvolvido, principalmente quando esse contexto é adverso para a educação, como é o caso da pandemia provocada pelo vírus da COVID-19, no ano de 2020, modificando tudo o que era tido como normalidade.

Este capítulo, que versará sobre o contexto de produção desta pesquisa, fará uma breve apresentação histórica do município de Magé, tratando da sua importância na construção do país, bem como do seu declínio, acarretando a atual configuração. Além disso, apresentarei o contexto educacional e os efeitos da pandemia com a suspensão das aulas presenciais e a necessária reconfiguração da metodologia de ensino.

2.1 Aspectos históricos e sociais de Magé

O município de Magé está localizado na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e possui, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (doravante, IBGE), uma população estimada em pouco mais de 246 mil pessoas. A administração regional é dividida em seis distritos: Magé, Santo Aleixo, Rio do Ouro, Suruí, Guia de Pacobaíba e Vila Inhomirim. Cada um deles tem suas características e peculiaridades.

Figura 1 – Mapa do município de Magé, divisão por distritos

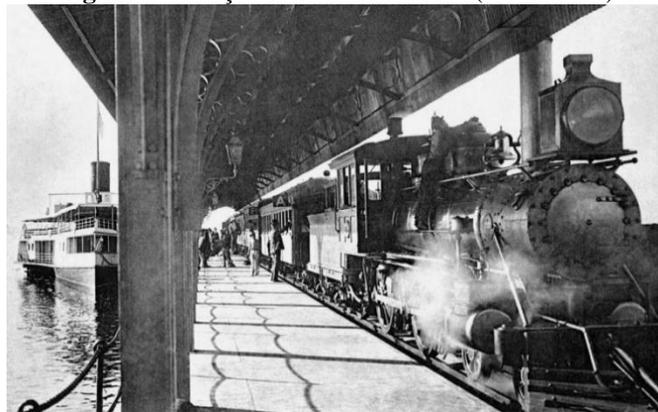


Fonte: Rede TV Mais, 2016.

Magé teve a sua importância histórica no período do Brasil-Colônia quando a Coroa Portuguesa decidiu proteger seu território, após a expulsão dos franceses, povoando e iniciando o cultivo da cana-de-açúcar às margens da Bahia de Guanabara, em 1565 (SILVA, 2017).

Em 1643, com a expansão da sesmaria Magepe-Mirim, surge Guia de Pacobaíba, que hoje é o atual quinto distrito do município, mais conhecido como Mauá, devido a Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, por ser o idealizador e organizador da construção da primeira ferrovia do Brasil, em 1852, que iniciava no Porto de Mauá (Guia de Pacobaíba) e se estendia por 16,2 km até a Raiz da Serra, Vila Inhomirim.

Figura 2 –Estação Guia de Pacobaíba (século XIX)



Fonte: Jornal O Dia online, 2021.

A estrada de ferro teve grande importância em meados do século XIX por ser a principal rota de escoação cafeeira. No entanto, com a construção da ferrovia D. Pedro II e da Rodovia União, a rota Mauá-Fragoso foi abandonada:

Por ter sido construída em local oposto aos portos fluviais, causou a ruína das vilas do entorno, que não só tiravam seu apoio econômico desses portos, mas também da Estrada de Ferro Mauá que, aos poucos, foi perdendo seu prestígio até o cancelamento final de suas operações, visto que os comerciantes e tropeiros passaram a acompanhar o entorno da nova Estrada de Ferro D. Pedro II. As localidades que acompanham a estrada de ferro Mauá hoje se encontram em ruínas, restando apenas na história à glória do passado (OLIVEIRA, 2007 *apud* SILVA, 2017, p. 65).

Desse modo, a população sofreu e ainda sofre com esse histórico abandono, desde a construção de rodovias em cima da estrada de ferro até a degradação da Estação Ferroviária, que é patrimônio histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Figura 3 – Foto da antiga Estação Guia de Pacobaíba, após revitalização da prefeitura, em 2018.



Fonte: Rede TV Mais, 2018.

Além disso, segundo Silva (2017), o município é desvalorizado por sofrer estigmas de violência e de pobreza, como os municípios da Baixada Fluminense. Faltam investimentos, principalmente na área cultural, afetando o desenvolvimento das tradições e valores intelectuais tão importantes para o fortalecimento pleno da cidadania.

2.2 O contexto educacional

A rede municipal de ensino, conforme divulgado pela prefeitura em seu *site*, atendeu, no ano de 2019, mais de 57 mil alunos em suas 106 unidades escolares da pré-escola à Educação de Jovens e Adultos com o compromisso de garantir a educação como um direito de todos e o objetivo de preparar os discentes para o exercício da cidadania.

Antes de prosseguir com o contexto educacional, analisarei alguns pontos relacionados à política do município que levaram a implementação de uma proposta político-filosófica denominada Escola Viva.

De 2009 a 2012, uma série de acontecimentos políticos, incluindo denúncias e afastamentos por decisão judicial por abuso de poder político e econômico, levaram quatro prefeitos ao cargo, sendo o último eleito após eleição suplementar, em julho de 2011.

O diferencial dessa eleição foi o prefeito ser de um partido de oposição, rompendo com as ideias anteriores que já governavam o município há 25 anos. Entretanto, após sua reeleição, em 2012, houve um pedido de cassação pela Câmara dos Vereadores, em abril de 2016. O vice-prefeito também renunciou após denúncias de corrupção, assumindo a prefeitura o então presidente da câmara, que continuou governando o município após vencer as eleições de 2016.

Em 2017, iniciaram-se as mudanças nas políticas educacionais visando ao aumento da nota do IDEB na realização das avaliações externas, como a prova do SAEB, que tem por objetivo avaliar os níveis de ensino da educação básica. Com isso, em janeiro de 2017, é deliberada a Resolução SMEC nº 1, de 10 de janeiro de 2017 – que não se encontra mais disponível no *site* oficial da prefeitura do município –, que revoga a Resolução SMEC nº 2, de 30 de abril de 2013, estabelecendo novas orientações para a rede municipal de ensino no tocante a: organização escolar, calendário escolar e avaliação. Este último merecendo destaque porque trata dos instrumentos avaliativos e do Regime de Progressão Parcial (doravante, RPP), que não era regulamentado no documento de 2013 e determina que o aluno curse o ano escolar seguinte, mesmo não tendo sido aprovado em até dois componentes curriculares.

Para que todas as dúvidas fossem esclarecidas, em reunião pedagógica, no início do ano letivo, houve o acesso, pelos professores, a essa resolução, assim como as Orientações Curriculares do município, para que o Projeto Político Pedagógico (doravante, PPP) fosse revisado e essas novas medidas adotadas, incluindo a proposta político-filosófica Escola Viva.

O documento que determina a filosofia Escola Viva (anexo 1) não deixa seus objetivos claros nem a forma a ser trabalhada, apenas justifica que

Uma escola viva fomenta em seus alunos o sentimento de pertencimento, faz com que os sujeitos do processo se apropriem daquele espaço e sintam à vontade de ali permanecerem. Ela promove oportunidade de desenvolvimento da interdisciplinaridade e torna o ambiente escolar um local de reflexão sobre sua realidade, envolvendo todos os aspectos que tornam pertinentes para o espaço de dentro e fora da escola, fazendo com que novos valores sejam construídos, fazendo com que os alunos se desenvolvam como cidadãos. (MAGÉ, 2017, p.2).

A ideia presente no documento é de que o aluno se torne, a partir de um trabalho voltado para a Escola Viva, um cidadão capaz de refletir sobre a sua realidade e de transformá-la. Embora seja embasado em Paulo Freire, como consta em sua referência, na prática o foco eram as avaliações externas, porém, nesse ano, a rede municipal de ensino obteve resultados decrescentes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, no IDEB, conforme apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1 – IDEB: Resultados e Metas de Magé (2017) - RJ

4ª série / 5º ano													
Município ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas					
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕
MAGÉ	3.3	3.6	3.6	3.9	4.3	4.5	4.3	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0

8ª série / 9º ano													
Município ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas					
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕
MAGÉ	3.0	3.3	3.5	3.4	3.3	3.9	3.8	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5

Fonte: INEP/MEC

Em 2017, nos anos iniciais, a meta projetada era de 5.0 pontos, enquanto o resultado foi de 4.3 pontos ficando 0.7 abaixo do esperado. Já os Anos Finais também ficando com 0.7 pontos abaixo da meta de 4.5 pontos.

Isso levou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (doravante, SMEC) a tomar medidas mais enérgicas. Todas as escolas deveriam incluir permanentemente no PPP da unidade todos os projetos desenvolvidos por ela como a Feira do Conhecimento, a Olimpíada de Língua Portuguesa e Matemática, a Caravana da Leitura, entre outros. Mas, o mais significativo, em termos avaliativos, foi o Sistema de Avaliação Escolar Municipal (doravante, SAEMA). Essa avaliação ocorria no final do bimestre nas turmas correspondentes aos anos de realização da prova do SAEB.

A pressão foi tão acentuada que uma das avaliações administradas pelo professor foi substituída pelo SAEMA, tirando a sua autonomia de desenvolver o trabalho de acordo com a realidade da comunidade escolar. E isso ocorria também com os projetos da SMEC, como desenvolver um trabalho sobre tecnologia, caso proposto pela III Feira do Conhecimento, quando não há computadores nem internet na escola disponíveis para uso docente e discente. Aliás, em algumas localidades do município ainda não há sinal de telefonia móvel, água encanada e rede de esgoto, sendo assim, como realizar um trabalho despertando para a ciência e a tecnologia se nem todos são incluídos?

O que houve, de fato na rede, foi a legitimação da meritocracia. Havia premiações para escolas, diretores, especialistas, professores e alunos, quando se destacavam em suas respectivas modalidades ao desenvolverem com êxito os projetos, tanto da SMEC, quanto os da própria unidade escolar, já que, quanto mais projetos os alunos desenvolviam, mais o processo de ensino aprendizagem era tido “como algo dinâmico na medida em que abrange

tanto os aspectos referentes ao conteúdo das disciplinas e aos procedimentos de pesquisa, como os aspectos relacionais e subjetivos” (MAGÉ, 2020, p.2).

Dessa forma, houve um avanço no IDEB, no ano de 2019. Os Anos Iniciais ultrapassaram a meta projetada em 0.2 pontos, enquanto os Anos Finais não alcançaram a marca de 4.7 pontos. Entretanto, houve um aumento de 0.6, diminuindo a diferença entre a nota e a projeção em relação a 2017, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 2 – IDEB: Resultados e Metas de Magé (2019) – RJ

4ª série / 5º ano															
Município ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕
MAGÉ	3.3	3.6	3.6	3.9	4.3	4.5	4.3	5.4	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2

8ª série / 9º ano															
Município ↕	Ideb Observado								Metas Projetadas						
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕
MAGÉ	3.0	3.3	3.5	3.4	3.3	3.9	3.8	4.4	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: INEP/MEC

Avançar no IDEB não significa necessariamente que os alunos estão proficientes em leitura e escrita, pois o trabalho realizado foi direcionado para a avaliação do SAEB e não para as relações sociais em que a leitura e a escrita estão presentes. O avanço pode ter acontecido, mas dizer que os alunos fazem uso produtivo de tudo o que aprenderam, não podemos afirmar.

Por mais que tenham sido feitos investimentos em projetos, não houve um avanço significativo do desenvolvimento da cultura e da tecnologia, como a promoção de bibliotecas em todas as unidades de ensino e a ampliação da informatização das escolas de modo acessível tanto para docentes quanto para discentes, favorecendo a continuidade da desigualdade. No entanto, para que essa realidade seja transformada, é preciso que a escola, em parceria com o governo, empregue recursos tecnológicos e culturais, a fim de que a equidade aconteça.

2.3 Pandemia e suspensão das aulas presenciais

O mundo passou por uma intensa transformação no ano de 2020 com a interrupção de atividades cotidianas devido à pandemia pelo coronavírus. As principais recomendações dadas pela Organização Mundial de Saúde foram o uso de máscaras faciais, a intensificação da higiene

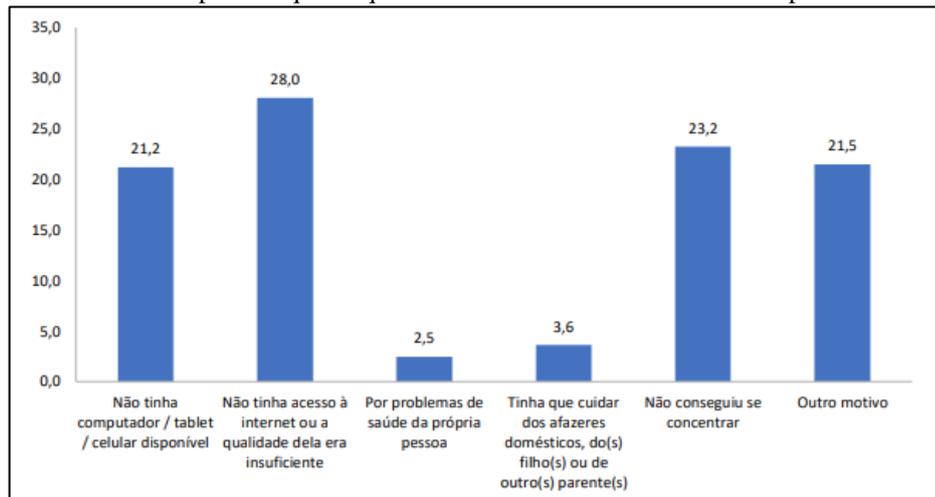
pessoal e das mãos e o distanciamento social. Isso fez com que governantes do país suspendessem as aulas presenciais para evitar a disseminação do vírus.

Com o fechamento das redes de ensino, tanto públicas quanto privadas, em março de 2020, “a educação se vê na urgência de reinventar-se para acompanhar as transformações e, ao mesmo tempo, precisa pensar numa nova concepção da ação pedagógica para a sala de aula” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 27). A reconfiguração do ensino passou por diversas mudanças, inclusive o currículo escolar que precisou ser adaptado às condições remotas.

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada em contexto pandêmico e precisou passar por adaptações, como toda a educação. Com as aulas presenciais suspensas, os eixos de integração (oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica) deixaram de ser trabalhados em salas de aula para serem trabalhados em casa, foi necessária a adaptação de conteúdos curriculares e toda a dinâmica que envolve a sala de aula para que a educação não parasse e, com isso, o ensino remoto emergencial surgiu como uma possibilidade de continuidade (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020) das atividades educacionais.

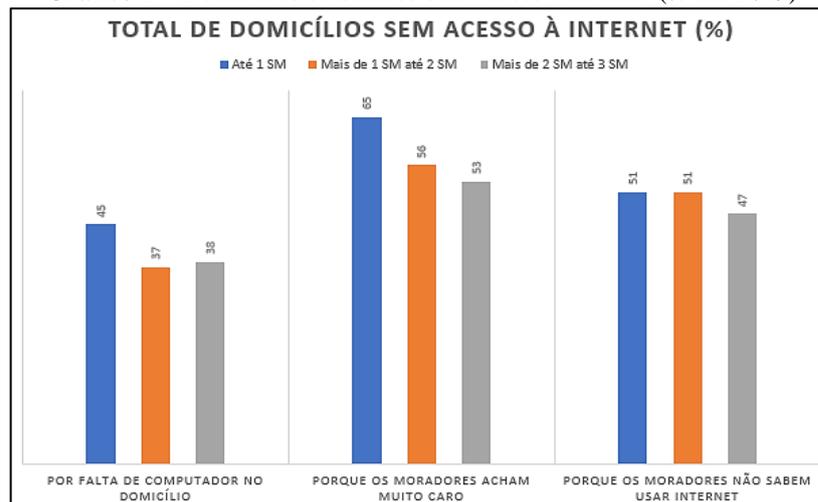
Muitas escolas fizeram adaptações em seus métodos de ensino e utilizaram as TDICs como ferramentas de continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, porém, diversos desafios foram encontrados nesse novo modelo de ensino: é preciso levar em consideração que nem todos estão preparados para lidar com as TDICs, sejam os professores, muitas vezes excluídos digitalmente por não saberem operar com maior propriedade as TDICs, sejam os alunos, por terem precário ou nenhum acesso à internet (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Isso não significa que se deve abandonar as TDICs, mas sim investir em novas formas de aprendizagem, além do que, forçosamente, a pandemia trouxe.

Por mais promissoras e colaborativas que as TDICs venham a ser nesse período pandêmico, a falta de acessibilidade é uma realidade que atinge mais de 204 mil (28%) pessoas, conforme a divulgação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE.

Gráfico 1 – Percentual das pessoas que frequentam escola e não estão tendo aulas presenciais normalmente

Fonte: IBGE, novembro/2020

Além dos alunos sem acesso à internet, há também aqueles que não dispõem de aparelho eletrônico (celular, computador e tablet) para a realização das atividades escolares, totalizando 154 mil (21,2%) pessoas. Isso se verifica principalmente nos domicílios que possuem renda de até um salário mínimo, expondo nitidamente a desigualdade social.

Gráfico 2 – Domicílios brasileiros sem acesso à internet (% em 2019)

Fonte: NIC.br, 2020

A pesquisa desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil atesta que 65% dos domicílios com renda de até um salário mínimo acham muito caro ter internet, enquanto 51% dos domicílios não sabem usá-la. Essas constatações ratificam a dificuldade de realizar um ensino remoto que utilize as TDICs como ferramentas essenciais de comunicação para a manutenção do ensino-aprendizagem.

A paralisação das aulas presenciais acentuou a desigualdade social, deixando fora da escola, em 2020, cerca de 3,7 milhões de alunos, de 6 a 17 anos, por não terem acesso a algum material ou por não conseguirem dar sequência aos estudos em casa por meio de atividades impressas ou virtuais, segundo o IBGE, retrocedendo as conquistas realizadas nos últimos anos.

A educação pública é um direito garantido a todos os brasileiros, principalmente para as camadas mais pobres da população que a veem como uma libertação social:

[...] para as classes dominantes [...] ela [a escola] tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios. (SOARES, 2000 [1986], p. 73).

No entanto, essa desigual distribuição de privilégio foi enfatizada com a paralisação do ensino presencial, posto que a rede privada se mobilizou com agilidade para dar continuidade às aulas investindo em videoaulas, videoconferências e redes sociais, a fim de manter os laços estreitos, mesmo à distância, entre professores e alunos. Diferentemente desse fato, a rede pública sofreu com essa nova realidade:

A pandemia escancarou, também, o quão prejudicial é a falta de acesso universal aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação. [...] Tal fato nos leva à necessária discussão sobre a urgência da universalização do acesso aos meios digitais de informação e comunicação. Isto foi negligenciado e mal compreendido por gestores públicos e pelos setores produtivos da sociedade brasileira durante décadas. Considerou-se que seria algo não essencial para a sobrevivência das pessoas e que existiam outras prioridades para investimento. (MARTINS, 2020, p. 252).

A falta de investimento, por anos, em recursos tecnológicos, principalmente nas escolas, intensificou as disparidades sociais na pandemia, mas há de se pensar também no futuro próximo pós-pandemia. Segundo Boaventura de Sousa Santos, sustenta-se a ideia de que a pandemia é democrática porque é comum a todos, entretanto, suas consequências não.

No curto prazo, o mais provável é que, finda a quarentena, as pessoas queiram se assegurar de que o mundo que conheceram afinal não desapareceu. No entanto, o regresso à ‘normalidade’ não será igualmente fácil para todos. [...] Quando se recuperarão os atrasos na educação e nas carreiras? [...] Haverá vontade de pensar em alternativas quando a alternativa que se busca é a normalidade que se tinha antes da quarentena? (SANTOS, 2020, p. 30).

Ou seja, os avanços obtidos ao longo de muitos anos, como educação pública para todos, retrocederam com a pandemia, as desigualdades tratadas por Soares (2000 [1986]), na década de 80, foram acentuadas em 2020. Há de se pensar em possibilidades não para voltar ao que era antes, mas sim buscar estratégias que favoreçam a transformação igualitária da sociedade.

2.3.1 Ensino remoto e Ensino a distância

A urgência pela continuidade do ensino escolar levou a aprovação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas remotas que se utilizam das TDICs durante a pandemia provocada pela covid-19.

No decorrer do ano, visto que o retorno das aulas presenciais se tornava cada vez mais distante, o ensino remoto emergencial foi aprovado para todas os anos de escolaridade. Assim, muitas instituições de ensino aderiram as TDICs para a realização de aulas em tempo real e “lançaram mão de plataformas digitais de aprendizagem, da noite para o dia” (RODRIGUES, 2020, p. 45) mantendo o formato de aulas expositivas, agindo na contramão do que vem a ser Educação a Distância (doravante, EaD).

A EaD tem sua origem nos cursos por correspondência, no século XIX, mas, somente no final da década de 1960, foi denominada educação a distância ou ensino a distância (MARTINS, 2020, p. 245) e possui hoje uma estrutura consolidada com aulas autoinstrucionais e a presença de tutores para o auxílio em caso de dúvidas e na orientação e correção das atividades. Já o ensino remoto entende-se por ações pedagógicas de gestores e professores “na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade a aulas, mediados por tecnologias digitais” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p.27-28) pelo tempo que durar a pandemia.

O maior desafio, tanto da EaD quanto do ensino remoto, é o acesso à internet. Não há um aproveitamento de todos os alunos, principalmente porque a escola pública ainda não está preparada para lidar com todo o aparato que envolve as TDICs, afinal,

[...] muitas escolas, especialmente as públicas, não possuem infraestrutura para essa modalidade, não dispõem de plataformas nem de AVAs, professores e professoras com formação continuada adequada para trabalhar com esse tipo de ensino. E mais, é preciso considerar os fatores sociais de exclusão e desigualdades de acesso à infraestrutura adequada, o que coloca as pessoas com vulnerabilidade em desvantagem. (RODRIGUES, 2020, p. 46).

É preciso instrumentalizar as escolas e os professores, ainda assim, não sendo suficiente, pois segmenta o que deveria ser público e direito de todos o acesso à educação.

A proposta elaborada pela SMEC, de Magé, era tornar esse ensino emergencial em EaD. Não foi permitido aos professores utilizar qualquer plataforma digital para dar continuidade às aulas, a eles foram ofertados cursos de formação continuada na modalidade EaD, pela

plataforma *moodle*, que tratavam de assuntos relacionados às TDICs, a fim de que os docentes pudessem compreender, dominar e acessar esse ambiente virtual.

Em relação aos alunos, foram ofertadas, no primeiro momento, apostilas para que os alunos pudessem resolvê-las em casa para, em um segundo momento, acessarem a plataforma *moodle*, denominada EaD Escola Viva, para assistirem às aulas virtuais assíncronas e sanar possíveis dúvidas que surgissem relacionadas ao conteúdo das apostilas. Contudo, a proposta da SMEC de implementar a EaD na rede pública não vigorou por muito tempo, os problemas surgiram desde o acesso pelos professores aos cursos de formação, relatos de falta de conectividade ou computadores e celulares para participar das aulas virtuais foram feitos, além disso, quando tinham acesso, não dominavam o ambiente virtual. Isso não foi diferente com os alunos, que relatavam não conseguirem acessar a plataforma ou não a entender.

Foram ao ar, na plataforma, apenas as aulas dos 1º e 2º trimestres e não eram de caráter obrigatório, conforme a pouca adesão dos discentes, restando a estes apenas as apostilas para prosseguirem o ano letivo, sendo abandonada a proposta pela gestão atual, que retirou a plataforma do ar.

Sendo assim, a pandemia mostrou que não é só planejar aulas on-line, é preciso criar infraestrutura nas escolas, bem como políticas públicas de acesso à internet, talvez isso seja o início da construção de uma ponte para atravessar o abismo da desigualdade em que hoje a educação brasileira se encontra.

2.3.2 Caderno Escola Viva

A pandemia afetou diretamente o contato entre professores e alunos, uma vez que, para que todos os estudantes recebessem o mesmo tratamento, segundo a SMEC, nenhum aluno deveria ser privilegiado com aulas ou contato *online* porque nem todos têm a possibilidade de acesso à internet. Sendo assim, para dar continuidade à educação escolar, foram ofertados cadernos de estudo dirigido denominados Escola Viva.

Esses cadernos foram produzidos, no ano de 2017, com o intuito de servir aos alunos em RPP, ou seja, os alunos que ficavam retidos em até duas disciplinas eram aprovados com dependência. Também eram utilizados pelos alunos que, por alguma condição temporária, eram impossibilitados de frequentar a escola, como gestantes ou alunos acamados.

Nesse ano, eu foi convidada para participar da equipe de elaboração dos cadernos, após uma visita da equipe de Coordenação dos Anos Finais da SMEC à minha unidade escolar. Estes cadernos deveriam seguir as Orientações Curriculares do ano de 2016 e apresentar conteúdos e exercícios que os alunos realizariam em casa para posterior revisão, junto com o professor, seguida de uma avaliação bimestral referente ao que foi trabalhado no caderno. Assim, o material de língua portuguesa era dividido em quatro unidades correspondendo aos quatro bimestres letivos e cada um deveria conter de 5 a 6 páginas trazendo conteúdos e atividades referentes ao bimestre.

A minha inexperiência na elaboração de material didático e o pouco tempo para a confecção não favoreceram a qualidade dos cadernos e, como resultado, o material era descontextualizado da realidade do aluno, não valorizava a leitura de variados gêneros, privilegiava a gramática normativa e não proporcionava a reflexão do aluno. Mesmo assim, os cadernos continuaram servindo à rede sem passar por qualquer atualização durante três anos.

A utilização do material foi ampliada para todos os alunos da rede pública do município no ano de 2020 devido à pandemia. A SMEC, em caráter de urgência, reaproveitou os cadernos de RPP, agora denominados Caderno Escola Viva (doravante, CEV), para se adequar ao ensino remoto emergencial, assim, o primeiro CEV trazia os cadernos 1 e 2 de RPP, sem nenhuma modificação, para atender o primeiro trimestre. Essa junção dos cadernos de RPP foi para atender a uma questão burocrática, pois o período letivo agora era trimestral e não mais bimestral.

Somente a partir do segundo CEV houve a possibilidade de atualizar o material e, mais uma vez, a convite da SMEC, eu tive a oportunidade de participar da elaboração dos cadernos, agora com um olhar mais voltado para o aluno em situação de ensino remoto, com escasso acesso à informação e à cultura.

Ressalto que o ingresso no PROFLETRAS ampliou a minha perspectiva sobre a visão do aluno, chegando à conclusão de que o material produzido não era autoexplicativo e de fácil compreensão, principalmente em um contexto desfavorável de ensino. O retorno do CEV para correção deixou claro o quanto eram necessários muitos ajustes até torná-los cadernos para um ensino remoto.

3 UM OLHAR URGENTE SOBRE A LEITURA E A ESCRITA

O objetivo deste capítulo é apresentar as teorias que embasaram a pesquisa realizada. Assim, tratarei, na seção 2.1, sobre o ensino de leitura na escola, a concepção de leitura adotada nesta pesquisa e as estratégias de leitura. Em seguida, na seção 2.2, abordarei as teorias que envolvem o ensino de produção textual e apresentarei a concepção de gênero que norteia esta pesquisa, além das etapas de produção de texto. Na sequência, apresentarei as vertentes de retextualização, na seção 2.3, e a relevância desse trabalho em sala de aula e, para concluir, definirei, na seção 2.4, os gêneros notícia e crônica.

3.1 O ensino de leitura

O ato de ler na escola não é tão comum quanto parece. Salas de aula superlotadas, bibliotecas precárias – quando há alguma – e currículo extenso são alguns dos problemas enfrentados pelos professores e que os impedem, em alguns casos, de trabalhar a leitura na escola. O acesso fácil ao livro, pelos alunos, ainda é um privilégio de poucos, seja porque não há livros disponíveis na escola, seja porque eles, até o momento, tiveram pouco acesso ao livro também no ambiente familiar, não desenvolvendo assim, o gosto pela leitura. Essas situações estão intimamente ligadas, porque para ler é preciso que o aluno tenha um ambiente voltado para isso e, para gostar de ler, ele precisa aprender a aperfeiçoar esse gosto.

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho,

A necessidade de estar atento e dedicar toda a mente ao que se lê é um exercício que alarga os horizontes cognitivos, desenvolve a inteligência, exige do ser um algo mais do que as efemeridades cotidianas. A obrigação autoimposta de compreender o que se lê força as capacidades cognitivas e serve de exercício fortalecedor da mente. (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2017, p. 17).

Ler não é uma atividade qualquer, requer disciplina e uma obrigação que o leitor se impõe para compreender o que está escrito nas páginas de um livro. Além disso, a formação crítica de um sujeito pode transformar uma sociedade, uma vez que a leitura corrobora na formação sociointeracional, tornando-os cidadãos mais conscientes de sua história e de seu lugar na sociedade.

Nessa mesma linha de raciocínio, em que ler é um ato transformador, Lerner (2002, p. 73) define que ler “é indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e

assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar a carta de cidadania no mundo da cultura escrita”. Assim, ser leitor é mais do que ser mero decifrador do texto, é interagir com o ele, promovendo o diálogo entre o conhecimento já consolidado e o mundo novo descortinado pela leitura. Contudo, ainda há muitas pessoas – profissionais da educação, pais e alunos – que não veem a leitura dessa forma, ela é vista como um elemento útil para se obter sucesso escolar e auxiliar nas avaliações, principalmente nas externas. Hoje, a educação básica gira em torno do SAEB para aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (doravante, IDEB) das escolas:

Nesse momento, a escola brasileira, tangida por políticas ignóbeis facilmente manipuláveis, abriu mão da leitura consistente e civilizadora em favor de uma leitura fragmentada, meramente informativa e sempre aplicada como pretexto para alguma atividade escolástica inútil, como encontrar monossílabos tônicos ou palavras polissílabas. (FERRAREZI Jr.; CARVALHO, 2017, p. 21).

Esse entendimento do ato de ler é muito frequente no imaginário da sociedade e precisa ser mudado. A leitura é informativa, mas não é só isso, a leitura se apresenta como uma necessidade vital para o ser humano, pois faz parte de sua cultura e de sua história, nela desenvolvemos nosso pensamento e criatividade (PETIT, 2019). Isso posto, o ato de ler não deve ser uma ação somente da/na escola, mas é nela, em alguns casos, que o aluno tem a oportunidade de acesso aos livros, que se aprende a gostar e a compreender essa complexa prática social. Para tanto, a leitura precisa ser o ponto central das aulas de língua portuguesa, em que o texto não seja apenas o pretexto para as aulas de gramática ou de interpretação daquilo que o autor quis dizer.

Como a leitura é uma prática social, conforme mencionado anteriormente, a perspectiva que adoto, nesta pesquisa, é a sociointeracional, pois, além da interação autor-texto-leitor, o contexto social também está associado a ela, assim,

nesse modelo, a leitura é vista principalmente como um processo social, que implica uma relação entre o leitor e o autor enquanto sujeitos sociais e, portanto, envolve o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos. (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 70).

Nessa perspectiva, um mesmo texto nunca será lido da mesma maneira por leitores diferentes, cada um terá a sua compreensão de leitura de acordo com o contexto e o seu conhecimento prévio. Assim, um mesmo leitor também pode ter compreensões distintas de um mesmo texto em situações e contextos diferentes, o que permite entender que o contexto sócio-histórico-cultural interage com o autor e o leitor.

Para Kleiman (2016 [1992]), incluímos na leitura de um texto todas as nossas experiências e visões acerca do mundo, da nossa cultura e história e é nessa troca, porque o texto também nos oferece seus valores e crenças, que a prática social acontece. Mas esse contrato só faz sentido quando há interlocução entre autor-texto-leitor, pois não haverá significado caso alguém leia um texto sobre como economizar energia elétrica se ela não mora em uma região que possui rede de distribuição de energia.

Em vista disso, Tavares e Franco asseveram que

a leitura é vista principalmente como um processo social, que implica uma relação entre o leitor e o autor enquanto sujeitos sociais e, portanto, envolve o contexto sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos e em que o texto é produzido, distribuído, lido e compreendido. (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 71).

Essa concepção de leitura precisa estar mais presente na escola e fazer parte das aulas de língua portuguesa para que o texto não seja visto apenas como um conjunto de frases a serem lidas com o intuito de responder a questões interpretativas, que muitas vezes não levam o aluno à real interpretação. Dessa maneira, o discente, quase sempre, não tem consciência sobre a necessidade de ser um leitor efetivo em uma sociedade letrada e o quanto a leitura o transfigura em um agente social autônomo e transformador.

A fim de trabalhar a leitura tanto dentro quanto fora de sala, abordarei, nas seções seguintes, as estratégias que contribuem para a construção sociointeracionista da leitura. Essas estratégias correspondem às ações antes, durante e após a leitura.

3.1.1 Estratégias para antes da leitura

Antes de ler um texto, normalmente buscamos obter algumas informações como o seu objetivo, assim, nos sentimos mais motivados para tal tarefa. E na sala de aula, muitos livros didáticos já apresentam essa proposta inicial antes da leitura do texto, o que já é um grande avanço para que o aluno trace os objetivos do texto e tenha a possibilidade de inferir seus conhecimentos prévios para a construção do que será lido.

Entretanto, com a crise sanitária provocada pelo coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, muitas instituições escolares lançaram-se a criar materiais para dar continuidade ao ciclo de ensino-aprendizagem, porém, na modalidade de ensino remoto. Isso pode ter favorecido o surgimento de materiais descontextualizados, que não se propunham a trabalhar a

leitura como uma prática social, mas como uma prática de ensino, contrariando a concepção sociointeracional de leitura.

Preparar o aluno para a leitura de um texto é pensar em atividades que definam os objetivos do texto e que provoquem o conhecimento prévio discente a fim de que ele levante hipóteses sobre o que será lido (TAVARES; FRANCO, 2014). Isso pode ser feito oralmente, em sala de aula, ou vir por escrito, antes do texto, com a pretensão de motivar a leitura.

As atividades que definem os objetivos de leitura são aquelas que propõem a finalidade da leitura. Para Solé (1998, p. 92), ao citar Brown, “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”. Dessa forma, o texto será lido conforme o objetivo estabelecido antes de iniciar a leitura do texto. A autora ainda cita que são inúmeros os objetivos como, ler para localizar uma informação no texto ou para aprender, a fim de ampliar um conhecimento, e, uma vez determinado, o aluno se propõe a ler esse texto buscando aquilo que foi pré-definido.

Outro ponto fundamental dessa etapa é a ativação do conhecimento prévio do aluno para que a compreensão aconteça. As atividades podem incitar tanto o conhecimento que o aluno tem em relação ao assunto quanto em relação ao gênero do texto, pois

Ao buscar ativar o conhecimento anterior do aluno, privilegia-se as contribuições do leitor para a compreensão do texto, ou seja, o chamado fluxo descendente (do leitor para o texto). Tal ativação, entretanto, parte, na maioria dos casos, da observação de elementos verbais e não-verbais do próprio texto, ou seja, considera o fluxo ascendente de informação (do texto para o leitor). (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 72).

Assim, levar o aluno a refletir sobre o assunto a ser tratado e chamar a atenção para os elementos que compõem a estrutura do gênero ou os elementos não-verbais como imagens, são ações que podem ser exploradas antes da leitura. Saliento que, mesmo após a leitura, esses aspectos podem continuar sendo debatidos.

Por fim, antes da leitura, o aluno pode formular hipóteses sobre o texto a ser lido permitindo que ele participe ativamente do texto fazendo as suas antecipações e previsões. Ao observar, por exemplo, o título do texto, ele pode criar suposições que podem ou não se confirmarem ao longo do texto.

Para Solé (1998, p. 109), “as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta”. Assim, o processo de interação com o texto vai sendo criado e o aluno compreendendo que é sujeito dessa interação.

3.1.2 Estratégias para durante a leitura

Quando lemos um texto, a nossa compreensão sobre ele vai sendo formada. É nessa etapa, a da leitura propriamente dita, que colocamos em prática todos os objetivos estabelecidos. Isso não é uma tarefa tão simples para leitores inexperientes, pois, a etapa antes da leitura precisa ser bem exercida e, mesmo assim, ainda pode haver falhas na compreensão desse texto, seja por não confirmação das previsões criadas seja pela impressão de não entendimento. O ponto é que os leitores principiantes não têm a perspicácia de sanar o erro ou a falta de compreensão. Entretanto, por ser uma prática social, só se desenvolve as habilidades de leitura praticando o ato de ler, pois “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva.” (SOLÉ, 1998, 117), portanto, é necessário que seja ensinado.

Tavares e Franco (2014) sugerem que o texto seja lido com alguns objetivos determinados para a construção da compreensão como, por exemplo, a percepção de informações implícitas que ajudam a identificar o posicionamento do autor do texto e a análise dos efeitos de sentido dos aspectos linguístico-discursivos. São objetivos que levam o discente a compreender não só o assunto do texto, mas também as inferências, intertextualidade e a organização textual.

Ademais, é durante a leitura que o aluno pode confirmar as hipóteses criadas e verificar se há informações além das suas previsões, distinguir as ideias centrais das ideias secundárias, a fim de resumir o texto e questionar-se se o texto foi bem compreendido e se todas as suas nuances foram percebidas.

Um aspecto relevante que destaco para essa etapa é o compartilhamento da leitura. Com esse objetivo pré-definido, o discente explorará o texto separando os pontos mais relevantes, ou seja, as ideias centrais, com o intuito de resumi-lo para partilhá-lo. Colomer, ao tratar da leitura compartilhada de livros, afirma que

compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia. A escola é o contexto de relação onde se constrói essa ponte e se dá às crianças a oportunidade de atravessá-la. (COLOMER, 2007, p. 147).

Ao compartilhar a leitura de um texto, o aluno socializa as suas experiências de leitura com alguém que também apresenta as suas impressões, podendo ser distintas ou complementares, o que aprimorará a compreensão do que foi lido. E não é só a escola que pode

proporcionar esse contexto, a família também pode colaborar na construção de sentidos do texto.

3.1.3 Estratégias para depois da leitura

Depois da leitura é o momento que o aluno tem de verificar se os objetivos iniciais e as hipóteses se confirmam. Na leitura do texto, pode haver a dessincronização entre o que se previu e o que realmente acontece. Saber lidar com o erro é a diferença entre o leitor principiante e o experiente e as estratégias de leitura auxiliam o discente a adquirir essa maturidade, não significando que as estratégias são fixas em cada etapa, elas podem se intercambiar, porque o processo de leitura antes de tudo é individual.

Na escola, ao finalizar a leitura, o aluno recebe uma série de perguntas sobre o texto e elas se tornarão exaustivas se os objetivos não foram bem delimitados. Desse modo, essa etapa está vinculada às anteriores e somente será concluída se todo o processo de leitura fizer sentido para o discente.

Tavares e Franco propõem que os objetivos da leitura sejam:

- (a) Levar o aluno a avaliar se os objetivos de leitura foram alcançados; (b) proporcionar um momento privilegiado de avaliação crítica do texto (ainda que a postura crítica deva ser encorajada em todas as etapas da compreensão textual); (c) estabelecer possíveis relações entre o texto em foco e outros textos; (d) identificar possíveis implicações do texto lido para a vida do aluno. (TAVARES; FRANCO, 2014, p. 74).

As atividades que compõem essa última etapa precisam também ter relação com as anteriores para que a compreensão se faça gradativamente. Dessa forma, o discente pode verificar se assimilou a informação principal do texto e se ainda persistem questões que precisem ser revisitadas para que a compreensão aconteça. Além disso, fomentar o olhar crítico do educando sobre o que é transmitido no texto promove a sua participação crítico-reflexiva, principalmente quando ele recorre a outros possíveis textos para fundamentar seu posicionamento. Essas ações despertam a autonomia leitora e a percepção do aluno como sujeito agente do texto.

Portanto, trabalhar a leitura pela perspectiva sociointeracionista é conduzir o aluno a realizar todas as etapas (antes, durante e depois da leitura) para que ele potencialize a competência leitora e a autonomia, além de compreender que o ato de ler é uma prática social

realizada tanto dentro quando fora da escola, assim como a escrita, que será discutida na seção seguinte.

3.2 O ensino de produção textual

A educadora argentina, investigadora em didática da leitura e da escrita, Délia Lerner (2002, p. 33), em seu livro *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, afirma que “na sala de aula, espera-se que as crianças produzam textos num tempo muito breve e escrevam diretamente a versão final, enquanto que fora dela produzir um texto é um longo processo que requer muitos rascunhos e reiteradas revisões...”. Ela reflete que, para se chegar à versão final de um texto, é necessário um trabalho prévio, como realizar pesquisas sobre o assunto, definir o gênero e o possível público-alvo, enfim, “escrever é uma tarefa difícil para os adultos – mesmo para aqueles que o fazem habitualmente –; no entanto, espera-se [na escola] que as crianças escrevam de forma rápida e fluente...” (*idem*, 2002, p. 33). Sendo assim, se para produzir um texto demanda tempo e outros fatores para se chegar à versão final, o professor não deve esperar que esse aluno entregue, em pouco tempo, uma produção notável em todos os aspectos organizacionais e linguísticos de um texto. É preciso preparar os discentes para desenvolverem a habilidade escrita, pois escrever também é um processo de aprendizagem.

Produzir um texto, assim como ler, é uma prática social que permeia a nossa sociedade, pois diferentes atores sociais/sujeitos estabelecem interlocuções por meio de textos orais e escritos. Dessa maneira, Guedes define que produzir um texto “não se trata de *compor*, isto é, de juntar com brilho, nem de *redigir*, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado de natureza com vistas a um interesse humano” (GUEDES, 2009, p. 90, grifo do autor). Essa percepção de que escrever não é só compor e redigir, mas sim um processo social e histórico em construção, contribui para o trabalho com o texto na sala de aula por um viés interacional.

As mudanças na concepção de texto deram-se graças ao avanço dos estudos na área da Linguística do Texto (doravante, LT). Ramo relativamente novo da Ciência Linguística, a LT nasceu em meados da década de 1960 na Alemanha e entende o texto como “unidade hierarquicamente mais alta” (KOCH, 2015, p. 21) e a frase como unidade menor, ou seja, rompia-se com a ideia do estudo da frase como unidade majoritária para dar maior importância ao texto como uma “unidade linguística superior à frase” (MARCUSCHI, 2012, p. 16), pois a

compreensão de um texto não se limita à frase, o texto é uma unidade bem mais complexa que transcende os domínios da frase.

Os estudos na área de LT cresceram ao passo que começaram a surgir as gramáticas textuais, como a do estruturalista Harald Weinrich, em que o texto é definido “como uma sequência linear de lexemas, e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto” (KOCH, 2015, p. 22), dando importância ao componente como um todo e não apenas à frase, como era na análise transfrástica. Além dele, outros linguistas se destacaram com suas gramáticas que traziam à luz uma perspectiva semântica do texto e, posteriormente, aprofundaram-se no estudo da pragmática: o texto passa a ser visto como fruto dos processos comunicativos e o seu funcionamento uma atividade complexa de um produto não acabado (*idem*, 2015).

Entretanto, foi a partir da década de 1980 que os estudos de LT ganharam uma perspectiva sociocognitivo-interacionista:

Se, inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a construir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte na própria interação. (KOCH, 2015, pp. 43-44).

A partir dessa perspectiva, intensificaram-se as teorias dialógicas, permitindo um estudo muito mais amplo do texto em sua manifestação real de produção levando em conta as situações sociais, históricas e culturais dos sujeitos que, ao passo que constroem o texto, também são construídos por ele.

Com efeito, linguistas brasileiros deram início ao tratamento do texto pela concepção sociointeracionista, uma vez que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 23), significando que há um sujeito sócio-histórico-cultural que tem algo a dizer para outro sujeito e utiliza-se de estratégias para realizar tal ato.

A língua, nessa perspectiva, é vista como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), sendo as relações sociais e o contexto fatores essenciais à comunicação. Entretanto, há outras concepções de língua que ainda estão presentes em alguns manuais didáticos e documentos que norteiam o seu ensino. Dessa forma, segundo Marcuschi (2008) e Travaglia (2006 [1995]), a língua pode ser vista como:

- a) expressão do pensamento – é tratada como a tradução do pensamento, como se o fato de as pessoas não se comunicarem bem estivesse relacionado à falta de desenvolvimento cognitivo;
- b) instrumento de comunicação – é apenas para a comunicação entre falantes de um mesmo código que é o cerne dessa concepção, já que não considera o processo de interlocução; e
- c) atividade sociointerativa – é um processo dialógico, que leva em consideração tanto o código quanto a interlocução e o contexto dos interlocutores.

De acordo com o conceito de língua apresentado anteriormente como um repertório de práticas sociais, o ponto de vista que adoto nesta pesquisa é da língua como atividade sociointerativa, pois,

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). (TRAVAGLIA, 2006 [1995], p. 23).

E ainda

Essa posição toma a língua como uma atividade sociohistórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo. (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

A língua como uma atividade sociointerativa coaduna todos os elementos do processo de comunicação: os interlocutores, o contexto e o texto. Os interlocutores (falante e ouvinte) são denominados sujeitos, pois são os participantes do discurso que se integram ao diálogo e compreendem a sua posição nessa interlocução ao mesmo tempo que compartilham suas experiências e vivências históricas e culturais a partir de textos. Sendo assim, podemos definir que “o texto é um evento comunicativo cuja unidade de sentido, ou coerência, é construída conjuntamente entre os participantes dessa **enunciação**, que acontece sempre integrada a um contexto social específico.” (PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018, p. 6, grifo das autoras).

A partir dessa noção de texto, a produção de textos na sala de aula tem o foco na interação, pois o aluno, produtor de texto, recorre a estratégias para realizar o evento comunicativo considerando a relação dialógica com o interlocutor. Dessa forma, “escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal” (ANTUNES, 2009, p. 209). Ademais, ao escrever, o

discente “de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS 2017, p. 34). Logo, produzir um texto é mais do que escrever, é necessário saber o que dizer e a quem dizer para, após, escrever, reler e reescrever. Isso é a essência do texto pela perspectiva sociointeracional, tão presente nas práticas sociais.

Os textos, orais ou escritos, se manifestam em gêneros e, sem eles, não haveria comunicação, pois, ao falarmos ou escrevermos, delineamos o nosso discurso em um determinado gênero. Para Bakhtin,

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 1997, p. 283).

Nesse contexto, a nossa comunicação dá-se em gêneros que escolhemos de acordo com o nosso discurso num dado contexto de interação, é uma ação mais prática do que teórica, ou seja, é nas relações cotidianas que identificamos e aprendemos os gêneros. Entretanto, é na escola que se teoriza essa prática e, se não for trabalhado como uma prática social, o gênero perde o seu sentido, uma vez que os textos se materializam em gêneros.

Marcuschi (2010, p. 19) define os gêneros como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa”, isto é, a língua se materializa de acordo com um dado propósito em uma dada situação de interlocução a fim de estabelecer a comunicação. Com isso, não se pode afirmar que os gêneros possuem estrutura fixa, pois são maleáveis, estão a serviço das práticas sociais e novos gêneros podem surgir a partir da necessidade de funcionalidade comunicativa de acordo com o contexto social.

Trabalhar com os gêneros em sala de aula não é trabalhar com os tipos textuais, pois estes se referem à composição textual e se resumem em poucas categorias, enquanto aqueles se referem ao assunto, finalidade, composição e estilo, além disso, há uma infinidade deles, visto que eles podem surgir de outros, mudar ou até mesmo intercambiar com outros para manter o propósito comunicativo. Isso não significa que o professor não deva se utilizar da tipologia, a questão é quando os tipos textuais ocupam mais espaços nas aulas e os gêneros ficam esquecidos. O objetivo é trabalhar os mais variados gêneros para que o aluno possa dominá-los

e adquirir autonomia, sendo um sujeito crítico e participativo na sociedade, reconhecendo a essência do gênero como prática social.

O ensino de produção textual precisa estar vinculado à realidade discente com o intuito de que ele compreenda que os gêneros são maleáveis e não formas fixas. Além disso, o ato de escrever deve ser desassociado de uma escrita para o professor atribuir uma nota, o texto necessita ser compartilhado, porque isso é inerente à sobrevivência textual. Para tanto, etapas como planejamento, revisão, reescrita e avaliação são fundamentais para a construção do texto e necessitam ser exercitadas constantemente para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para a construção do texto escrito.

É comum os alunos escreverem um texto e entregarem a primeira versão ao docente esperando a correção para, somente depois, escreverem a segunda versão, isso quando há a possibilidade de escrita de uma segunda versão do texto. Entretanto, nas práticas sociais o sujeito realiza as etapas necessárias de escrita de um texto até obter a versão final do texto, por isso é importante trabalhar as etapas de planejamento, de revisão e de reescrita. Assim, “ao debruçar-se sobre essa primeira versão de seu trabalho, o sujeito lê e relê, ajusta daqui e dali, alternando sucessiva e recorrentemente sua figura: de leitor para escritor e vice-versa.” (PASSARELLI, 2012, p. 228).

Na produção textual escolar, o docente pode orientar o aluno quanto as etapas de produção textual e proporcionar os caminhos necessários para que ele desenvolva as habilidades de escrita, pois “para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por meio de uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos.” (PASSARELLI, 2012, p. 153). Dessa forma, a tarefa de escrever vai se tornando um processo mais compreensível e transparente para o discente.

As etapas do processo de escrita definidas por Passarelli (2012) são: a) planejamento; b) tradução de ideias em palavras; c) revisão e reescrita; d) editoração. Além dessas etapas, existe um componente que permanece ativo em todo o processo denominado guardião do texto ou monitor que consiste na constante observação do produtor do texto para que os objetivos sejam cumpridos, assim, “trata-se de um componente que está em constante estado de alerta, dando um acompanhamento permanente de controle para verificar todos os aspectos e ângulos do que está sendo produzido” (*ibidem*, p. 170). Logo, esse componente considera os aspectos sócio-histórico-culturais do produtor-escritor.

A primeira etapa descrita pela autora é o planejamento da escrita do texto que consiste em criar ideias a partir de informações já conhecidas, além de selecionar e organizar as informações que serão abordadas no texto a ser produzido. Esse momento ainda é pouco trabalhado em sala de aula, mas é uma etapa muito relevante para a organização da escrita, já que o discente identifica quem será o possível leitor do seu texto e, em seguida, seleciona as informações relevantes sobre o tema e organiza-as, podendo acrescentar ou suprimir essas informações de acordo com o perfil do interlocutor e a relevância das ideias.

Em seguida, após o planejamento das ideias, dá-se início à elaboração da primeira versão do texto. É o momento em que o discente tem a oportunidade de organizar as suas ideias de acordo com o gênero e o suporte, assim, consegue definir quais critérios serão usados para a confecção do texto. Portanto,

esta segunda etapa, no que diz respeito à conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento, configura-se no texto provisório produzido até então que sofrerá, subsequentemente, uma *revisão*. (PASSARELLI, 2012, p. 159, grifo da autora).

Quando essas etapas não são trabalhadas com o discente, ele muitas vezes entregará para o professor a primeira versão do texto para ser corrigida, por isso, ao trabalhar a escrita na sala de aula, é preciso “construir condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento dessas práticas [leitura e escrita], é necessário tratar os alunos como leitores e escritores plenos, para que eles possam começar a atuar como tais, apesar de serem alunos” (LERNER, 2002, p. 66). Ao conscientizar o aluno de que ele é leitor além de produtor de seu texto e que a incumbência de correção não pertence somente ao docente, a autonomia vai se construindo e o aluno passa a se ver como sujeito ativo de todas as etapas de construção do texto.

Após essa etapa, iniciam-se os processos de revisão e reescrita, que são fundamentais para a coesão e coerência do texto. A revisão significa rever o texto com um olhar mais atento, uma vez que o ato de escrever é complexo e não sequencial, assim, rever o texto proporciona uma compreensão melhor das ideias, pois

a revisão exerce a função de preceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencional, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade. (PASSARELLI, 2012, p. 159-160).

A intenção da revisão é que o autor do texto, desempenhando o papel de leitor, veja novamente o seu texto, de modo que o modifique e reescreva-o visando a aceitabilidade,

conforme mencionado na etapa da revisão. No entanto, para se ter um olhar mais atento sobre o texto, é importante que haja um intervalo entre a escrita e a revisão, pois esta “será mais produtiva quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão.” (PASSARELLI, 2012, p. 164). Assim, após passar um tempo distante do texto, é possível analisar com maior clareza as possíveis falhas e perceber a necessidade de modificar partes, substituir palavras e acrescentar informações, culminando na reescrita do texto. Esses dois processos podem ser realizados mais de uma vez, conforme a necessidade e o amadurecimento do produtor e do texto, mas, na sala de aula, o professor, ao trabalhar esse processo de produção, precisa orientar o aluno levando-o a ampliar tanto seu entendimento de texto quanto de aspectos gramaticais.

A quarta e última etapa do processo de produção de texto é a editoração, que consiste na elaboração da produção final do texto para um determinado fim, além de tornar o texto público, ou seja, um texto que tenha leitores reais e não fique somente restrito ao professor para a obtenção de nota. Dessa forma, a editoração visa ao aperfeiçoamento a fim de que o texto produzido seja lido por outros leitores além do professor e do próprio aluno-autor, e

é pertinente que o professor deixe claro o que se pretende fazer com o produto final. Haverá situações em que o texto não sairá da classe, mas sempre é aconselhável que, pelo menos, outros estudantes venham a lê-lo. (PASSARELLI, 2012, p. 168).

Logo, é preciso que o educando tenha ciência sobre o destino do seu texto para que ele tenha a oportunidade de dizer o que deve ser dito, mas, além de tudo, que ele saiba por que e para que dizer.

Além das etapas de produção de texto, um recurso metodológico que auxilia em todo o processo escolar é a avaliação, porém, o objetivo aqui não visa a uma nota e sim à reflexão de todo o processo tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. O discente, sendo autor-escritor, tem a possibilidade de pensar sobre a sua própria escrita enquanto o docente pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem verificando os avanços e entraves encontrados pelo educando que permitirão ou não sua evolução ao escrever, assim,

“descartar da avaliação essa relação de poder [do docente] é inserir o aprendente num processo avaliativo em parceria por propiciar ao aluno a possibilidade de assumir a responsabilidade por seu desempenho e de acompanhar sua própria aprendizagem.” (PASSARELLI, 2012, p.173).

À vista disso, permitir que o aluno percorra todas as etapas do processo de produção textual é proporcionar a autonomia discente. O professor, ao estimular o aluno a ler e reler seu

próprio texto apresentando as etapas de construção desse texto, além de conduzi-lo a refletir sobre o perfil dos interlocutores, o gênero, o suporte e a finalidade do gênero, propiciará o desenvolvimento da habilidade de escrita, preparando-o para as práticas sociais de letramento.

3.3 O processo da retextualização

O processo de transformar um texto em outro ocorre naturalmente nas práticas sociais e não é necessário um sujeito ser alfabetizado para que isso se concretize: um indivíduo pode relatar a outro os detalhes de uma notícia que assistiu na televisão. Ao lidar com os gêneros, orais ou escritos, todos podem adequá-los às suas necessidades de comunicação, lembrando que os gêneros não são formas fixas.

Marcuschi (2010 [2001], p. 46) define retextualização como a “passagem ou transformação” da fala para a escrita, além disso, afirma que essa transformação

[...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos na relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010 [2001], p. 46).

Sendo assim, a passagem da modalidade oral para a modalidade escrita, para o autor, não ocorre automaticamente, pois demanda uma série de operações para que a retextualização aconteça, exigindo que a compreensão daquilo que se quer retextualizar seja eficiente.

Sua complexidade e sua frequência de uso como prática social justificam a escolha de se trabalhar a retextualização em sala de aula em todos os anos de escolaridade, primeiro porque não é um processo mecânico e, segundo, por exigir leitura e compreensão para levar o texto de uma modalidade para outra. Assim,

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois, para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. (MARCUSCHI, 2010 [2001], p. 47).

Dessa forma, trabalhar a retextualização na escola permite aos alunos desenvolver a leitura, a compreensão e a produção de vários gêneros, conforme normatiza a BNCC. Além do mais, o processo de retextualização é bem variado, uma vez que possui quatro possibilidades de se concretizar: da fala para a fala, da fala para a escrita, da escrita para a fala, da escrita para a escrita.

Segundo Marcuschi (2010 [2001]), o termo retextualização aparece, em 1993, para definir o resultado da tradução de um texto, ou seja, de uma língua para outra, mas o seu trabalho esclarece que esse processo de tradução ocorre também de uma modalidade para outra, não significando que essas modalidades sejam dicotômicas, aliás, esclarece que “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas” (*idem*, 2010 [2001], p. 46), não existe uma supremacia da escrita sobre a fala e vice-versa. Tanto fala quanto escrita são modalidades da língua determinadas “*dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.*” (*ibidem*, p. 37, grifo do autor).

Pensando ainda na definição de retextualização, Dell’Isola (2007, p. 36) entende como “a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem”. No decorrer desse trabalho, a autora se distancia da ideia de retextualização como refacção ou reescrita e sua definição não esclarece de fato esses processos. Por mais que sejam parecidos, uma retextualização pode ser uma reescrita, a recíproca não é sempre verdadeira. Mesmo a autora abordando retextualização e reescrita como etapas diferentes na construção do texto, usa os termos como sinônimos para conceituar o processo.

Já Matencio compreende que

retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATENCIO, 2002, p. 111).

Apesar de a autora adotar a concepção de Marcuschi (2010 [2001]), como passagem de um texto a outro, salienta que “as análises iniciais e seus resultados foram suficientes para demonstrar que reescrever/revisar um texto qualquer é atividade significativamente distinta de produzir um novo texto a partir de um que lhe antecede na leitura” (MATENCIO, 2002, p.111-112).

Dessa forma, acreditando ser a retextualização um processo que parte de um texto-base, considerando todos os seus elementos textuais, contextuais e a compreensão, esta última sendo elemento fundamental para que haja a intertextualidade e a interdiscursividade na nova produção, adota-se, nesta pesquisa, a definição de Matencio, não significando desconsiderar os

conceitos abordados por Marcuschi (2010 [2001]) e por Dell'Isola (2007) que tanto contribuíram com seus estudos e que serão mencionados e destacados quando pertinentes.

Para trabalhar o recurso da retextualização nas aulas de língua portuguesa, é necessário que o docente considere o gênero como fruto de práticas sociais, que “reflete todo processo social envolvido na comunicação que se encerra” (DELL'ISOLA, 2007, p. 19); e o aluno, um sujeito sócio-histórico-cultural crítico, “que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2010 [2001], p. 25). Assim, o gênero não é abordado de maneira engessada, com características fixas e imutáveis, permitindo que o aluno (re)conheça os gêneros presentes nas esferas sociais, escolares e não-escolares, tão úteis à nossa comunicação e interação social.

Trabalhar a produção textual na escola já é um desafio quando as orientações curriculares não favorecem o desenvolvimento desse objetivo e se torna maior ainda quando o contato com o aluno é parco ou nulo. Pensando na educação pública e nas aulas não presenciais no período de pandemia, o processo de retextualização pode auxiliar o desenvolvimento da produção textual desde que sejam realizadas atividades que levem o aluno gradativamente a compreender a proposta e a finalidade da escrita.

Assim, para que o processo da retextualização seja bem-sucedido, o aluno precisará ler e compreender um gênero para retextualizá-lo em outro gênero e utilizar estratégias de revisão e de reescrita do texto, etapas tão importantes realizadas fora da escola, afinal, “planejar, textualizar, revisar mais de uma vez... são os grandes comportamentos do escritor, que não são observáveis exteriormente e que acontecem, geralmente, em particular” (LERNER, 2002, p. 63), mas que, muitas vezes, na escola, fica a cargo do professor a tarefa de revisar.

Entretanto, se o que se deseja é que o educando leia e produza textos com autonomia, é preciso que ele assuma responsabilidades no processo de produção textual. Para isso, é necessário repensar as tarefas desempenhadas pelo professor e pelo aluno em sala de aula e fora dela, afinal, entende-se aqui o texto não como um produto acabado, pronto para ser avaliado, mas sim como um processo.

Segundo Reinaldo (2020), o texto, sendo um processo e não um produto, o desenvolvimento da produção é priorizado, considerando que fatores sociais e cognitivos trabalham em conjunto durante o processo de escrita. Desse modo, o educando, tendo conhecimento sobre o que dizer e como dizer, tem a oportunidade de produzir um texto que pode ser revisto e reescrito, pois “a produção de textos é concebida nessa abordagem como uma

atividade recursiva, o que significa que se volta constantemente ao estágio inicial [do planejamento], avança-se, revisa-se o texto várias vezes, para só depois dar a tarefa por encerrada.” (REINALDO, 2020, p. 134-135).

Entender e trabalhar o texto como um processo permite que o docente desenvolva com os alunos todas as etapas para a construção da produção escrita. Diante disso, Dell’Isola (2007, p. 41-42) propõe tarefas para trabalhar os gêneros textuais com foco na retextualização denominadas: 1) leitura; 2) compreensão textual; 3) identificação do gênero; 4) retextualização; 5) conferência; 6) identificação; 7) reescrita. Essas tarefas são divididas em duas etapas. Na primeira etapa são realizadas as três primeiras tarefas que a autora apresenta. Já na segunda etapa, trabalha-se o desenvolvimento do texto escrito com a execução das quatro últimas tarefas. Cada uma dessas tarefas propostas pela autora visa à retextualização de um gênero em outro.

As três primeiras tarefas são essenciais para a produção da retextualização. O discente, ao realizar a leitura de um texto, buscará compreender o que foi lido e explorará o gênero do texto visando a uma identificação da forma, do conteúdo, do propósito da escrita, entre outras características que permitirão observar e entender a textualidade do gênero. Esse trabalho, sendo realizado constantemente, proporcionará ao aluno compreender que para produzir um texto é preciso ler e compreender outros, assim, o ato de escrever deixa de ser uma mera atividade escolar para ser voltada ao dizer discente.

As tarefas seguintes se referem ao processo de retextualização em que o educando, partindo do texto-base, produzirá um novo texto mantendo uma relação discursiva ou de intertextualidade com o texto original. Assim, ao retextualizar para outro gênero, será preciso conferir se essas relações discursivas se mantêm e se o texto atual possui as propriedades do gênero de partida da retextualização” (DELL’ISOLA, 2007).

A intertextualidade é um critério de textualização definido por Marcuschi (2008, p. 132) como “um princípio constitutivo que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado”. Sendo assim, o processo de retextualização recorre à intertextualidade para a obtenção do novo texto, pois

“Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo.” (BAKHTIN, 1997, p. 297, grifo do autor).

Ao retextualizar, o educando interage com o texto-base, produzindo um novo gênero a partir das informações do texto original, que precisará compreender bem para que a interação aconteça. Caso contrário, ele não conseguirá concluir a retextualização por falta de entendimento, seja do assunto ou do propósito comunicativo.

A última tarefa da lista proposta por Dell’Isola (2007) para a realização da retextualização é a reescrita do texto para se obter a versão final. Essa ação tem o propósito de levar o aluno a refletir sobre a sua própria escrita e verificar se o texto produzido estabelece uma relação discursiva com o texto original, além de identificar no próprio texto o seu interlocutor, a finalidade da produção e a adequação linguística.

Considerando as tarefas para realizar a retextualização, definidas por Dell’Isola (2007), é pertinente ressaltar que em um contexto pandêmico em que o ensino ocorre apenas por meio de material impresso, é necessário adotar também as etapas do processo de produção textual, delineadas por Passarelli (2012), descritas na seção anterior, uma vez que o discente não terá auxílio do professor. Além disso, incluir a família nesse processo de ensino-aprendizagem pode ser uma alternativa favorável no cumprimento de todas as etapas para a obtenção da retextualização, pois

A escola é, especificamente a instituição social encarregada de promover, aprofundar e sistematizar a formação instrucional e a educação da comunidade. Porém, ela não deve estar sozinha nessa tarefa. Certamente, o que a escola poderia fazer seria envolver a família na empreitada da leitura; convocá-la a participar dos programas, das ações que objetivam promover a convivência do aluno com a cultura escrita. (ANTUNES, 2009, p. 188, grifo da autora).

Assim, com todas as etapas de leitura e produção de texto bem definidas e trabalhadas, a família pode ser o suporte para a realização da leitura e da escrita, não ficando mais o texto restrito à sala de aula ou ao professor, mas cumprindo a sua função como prática social.

3.4 Da notícia para a crônica

O processo de retextualização pode ser um recurso muito eficaz para a prática de leitura e de escrita de gêneros diversos, pois ao realizar esse processo, o educando precisará conhecer e compreender o gênero do texto-base e o gênero da retextualização que, no caso desta pesquisa, é a notícia que servirá de substrato para a construção da crônica.

A notícia é um gênero muito comum em nossa sociedade e tem a função de relatar um fato, um acontecimento cotidiano. Sua transmissão pode ser tanto oral quanto escrita e em variados veículos, por isso é tão acessível à população. De acordo com Costa, é um

relato ou narrativa de fatos, acontecimentos, informações, recentes ou atuais, do cotidiano, ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, os quais têm grande importância para a comunidade e o público leitor, ouvinte ou espectador. Esses fatos são, pois, veiculados em jornal, revista, rádio, televisão, internet. Quanto à situação de produção de uma notícia, pode-se dizer primeiramente que seus leitores podem ser múltiplos e desconhecidos. (COSTA, 2014, p. 178-179).

Antes de os jornais impressos, as notícias já existiam em nosso meio, pois, por ser o relato de um acontecimento, essas informações eram transmitidas oralmente, de acordo com o interesse sobre determinado fato ou por mensageiros que noticiavam também as informações oficiais para um determinado povo. Na Antiguidade, a notícia escrita era restrita apenas à burguesia, já que a massa da população era analfabeta. A popularização do jornal impresso deu-se a partir da Revolução Industrial e a instituição, na Europa, da alfabetização para a população de modo mais abrangente. Atualmente, com o avanço da internet, a divulgação de notícias *online* ganhou força em relação à imprensa, pois os meios digitais favorecem a chegada das notícias de modo praticamente instantâneo.

As notícias escritas ganharam padronização após a popularização dos jornais, elas possuem uma estrutura específica em que as informações mais importantes devem ser apresentadas logo no início do texto. Assim, uma notícia

Inicia-se com o *Lead/Lide*, que deve informar quem fez o que, a quem, quando, onde, como, por que e para que e depois continua-se o relato dos fatos, seguindo-se a ordem previamente selecionada. Depois vem o corpo de texto, que é a parte mais desenvolvida de uma notícia, em que consta a documentação das afirmativas presentes no lide, para uma melhor compreensão do ocorrido. O jornalista deve desenvolver, coesa e coerentemente, cada elemento básico da cabeça com elementos novos acrescentados no corpo do texto, costurando-os na ordem de sua importância e cronologia. (COSTA, 2014, p. 179-180, grifo do autor).

Ademais, esse gênero apresenta um título que tem a intenção de despertar o interesse do leitor para a leitura do texto, e também pode apresentar um subtítulo que tem a função de ampliar as informações contidas no título. Logo, o papel da notícia é comunicar um fato de modo claro e objetivo para alcançar o maior número de leitores, dessa maneira,

A notícia exclui a argumentação, salvo quando a reproduz de outro texto (de um depoimento, por exemplo). Isto elimina de nossas cogitações os discursos dialéticos, tanto quanto o raciocínio silogístico. A notícia não questiona, afirma; não contrapõe formulações contraditórias, embora possa apresentá-las; não investiga causas ou

consequências, embora possa ser o resultado de uma investigação. (LAGE 2001 [1979], p. 50).

Sendo assim, a notícia é um gênero muito presente em várias situações do cotidiano e, por ser de fácil acesso e próxima ao contexto do aluno, o uso desse gênero em sala de aula propicia divulgações noticiosas e amplia o conhecimento discente sobre o que acontece em sua comunidade e no mundo. Além disso, traz informações sobre variados assuntos, como esportes, política, religião, entre outros. Por esses motivos, o gênero notícia foi escolhido, para esta pesquisa, para ser o texto-base para o trabalho com a retextualização.

Um ponto importante a destacar é o gênero-produto da retextualização, que será a crônica. A escolha desse gênero deu-se porque a literatura é um bem incompressível e a fabulação é inerente ao ser humano, sendo assim, um direito universal o seu acesso (CANDIDO, 2004). Além disso, as propriedades estilísticas desse gênero permitem que os alunos transitem do texto jornalístico, mais objetivo, ao literário, desenvolvendo a subjetividade e o olhar mais aguçado sobre a realidade, sendo esses essencialmente individuais. É desafiador desenvolver a escrita subjetiva dos educandos, contudo, trabalhar com seres histórico-sociais é trabalhar com os seus saberes, pois, “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996, p. 33).

A crônica é um gênero bastante presente nos jornais, mas, diferentemente das notícias, “a crônica se ajusta à sensibilidade do leitor, pois a elaboração da sua linguagem traduz o nosso modo de ser mais natural” (SANTANA, 2012, p. 96). Entretanto, ainda é um gênero que fomenta várias discussões, uma vez que alguns autores a consideram um gênero literário e outros não. Assim, adota-se, nesta pesquisa, a crônica como um gênero híbrido (TERRA, 2008), que algumas vezes pode ser mais literária e, em outras, não.

De acordo com Costa (2014), a crônica tem a sua origem na antiguidade ao relatar fatos sobre o cotidiano da nobreza e a história dos reis dentro de uma ordem cronológica. Somente no século XIX esse gênero passa a refletir sobre política, a vida da sociedade e seus hábitos, já com a publicação em jornais e folhetins. Atualmente, aborda qualquer assunto da esfera social, podendo receber várias classificações de acordo com essa esfera, como crônica esportiva, crônica política e crônica literária.

Pode-se definir o gênero crônica como um texto “que faz uma reflexão pessoal sobre um acontecimento do dia a dia, mostrando aspectos não percebidos” (KÖCHE; MARINELLO,

2015, p. 35), além disso, “o cronista, em geral, com leveza , recria a realidade cotidiana com seu estilo particular, sem a preocupação de ser fiel à realidade” (TERRA, 2018, p. 54).

Por ser um gênero presente em jornais e estar relacionado aos fatos cotidianos, retextualizar a notícia para a crônica pode ser uma estratégia para a construção da subjetividade, que é uma marca do gênero. Além disso, pode ser um começo para a formação de uma educação literária que

visa desenvolver a sensibilidade do leitor para o artefato verbal através do desenvolvimento dos sentidos, da emoção e da reflexão, contudo tem também como finalidade contribuir para a promoção de uma consciência dos valores políticos e ideológicos que formam o gosto e o cânone. (VIEGAS, 2013, p. 5).

Desse modo, a crônica possibilita ao discente compreender a subjetividade a partir de um texto caracteristicamente curto, dado o espaço destinado ao gênero nos jornais, que emprega uma linguagem simples e direta sendo acessível ao leitor, mas também “transforma os elementos objetivos em estéticos a partir da liberdade e capacidade imaginativa do cronista” (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 36).

Considerando que o que se objetiva nesta pesquisa é um movimento do menos literário para o mais literário, a produção do gênero crônica visa à recriação da realidade, partindo da notícia. Logo, um dos propósitos deste trabalho é proporcionar ao educando a possibilidade de se expressar a partir da escrita de crônicas, a fim de exteriorizar sua percepção da realidade através do papel, além de poder refletir sobre a vida e os comportamentos humanos.

4 PANORAMA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Com o objetivo de melhor compreender as questões que envolvem a produção textual no ambiente escolar, apresento, neste capítulo, um panorama dos documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa. Para tanto, o capítulo foi dividido em três partes: na primeira parte, seção 4.1, apresento um histórico de como a BNCC foi construída e homologada; na segunda parte, seção 4.2, discorro sobre o que este documento entende por leitura e produção de texto; e, por último, na terceira parte, seção 4.3, comento sobre as Orientações Curriculares da rede pública de Magé.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado pelo Ministério da Educação, em 2017, com as normativas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 2018, com as do Ensino Médio, tem por objetivo normatizar “as **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2018, p. 7, grifo do autor). O documento é previsto pela Constituição Federal (1988), no Artigo 210, quando afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Esses conteúdos mínimos correspondem ao conhecimento adquirido na escola permeado pelas vivências históricas e relações sociais dos alunos.

Além da Constituição, outro documento que embasa a BNCC é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante, LDB) nº 9.394/96, Artigo 9º, Inciso IV, ao tratar do currículo, afirma que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

E, mais adiante, no Art. 26

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (*ibidem*).

A BNCC surge, mais de trinta anos depois de sua menção, em caráter normativo, não é o currículo, mas sim, normas para a estruturação dos currículos de acordo com Estados e Municípios. A efetiva elaboração iniciou-se em 2013, depois de documentos importantes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN), de 1998, que norteavam os currículos, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (doravante, DCN), “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (2013, p. 4).

O contexto histórico da criação até a homologação da BNCC em muitos pontos contradiz a Constituição Federal e a LDB, que tratam de um currículo participativo. Se Estados, Municípios e escolas podem e devem adaptar seus currículos a partir de sua realidade, a discussão para a criação da BNCC teve seus momentos um tanto impostos.

Após os PCN e as DCN surgiram as discussões sobre a criação de uma base curricular em âmbito nacional a fim de nortear as aprendizagens definidas como essenciais para a Educação Básica.

No ano de 2013, o grupo de trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (doravante, GT-DiAD) com cerca de 70 membros iniciou as discussões para a criação de um “documento que garantisse, à criança, ao adulto e ao idoso, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 19) com a participação de diversos segmentos da educação, propiciando a elaboração de um documento democrático.

Entretanto, a discussão do GT-DiAD, em fevereiro de 2015, foi interrompida, dando lugar, em junho do mesmo ano, a uma equipe de 130 membros que ficaram incumbidos de preparar a primeira versão do documento até agosto. Membros do grupo GT-DiAD faziam parte da equipe, o que leva a crer que ainda era, a essa altura, um documento democrático, com participação popular.

Dos meses de setembro a dezembro, teve início a participação pública para avaliar o documento, após sua publicação no site da BNCC, e, “nesse período, também foram convidados especialistas consultores de todas as áreas para avaliar e propor sugestões ao texto” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22).

A partir de todos os dados coletados na participação pública do documento, em maio de 2016, surge a segunda versão do documento. No entanto, nesse mesmo mês, a equipe foi

substituída por outro grupo, que assume a elaboração do documento, agindo na contramão do que foi produzido anteriormente:

A partir de maio, com o golpe presidencial, a equipe de redação do documento foi substituída integralmente por outros 31 componentes e foi criado um cenário para legitimar uma terceira versão que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23)

Assim, é no Governo do então presidente Michel Temer que a BNCC é homologada. A primeira parte do documento, que compreende a educação infantil e o ensino fundamental, entrou para consulta pública de julho a novembro de 2017, sendo aprovada em dezembro do mesmo ano. É importante ponderar sobre o tempo entre a consulta pública e a aprovação dessa versão, pois houve apenas o período de um mês, enquanto foram destinados cinco meses de análise da primeira versão, quando foi definida uma segunda versão. Há de se questionar se realmente levou-se em consideração as discussões para que o documento recebesse a colaboração participativa de vários segmentos da educação, já que em janeiro de 2018 deu-se o início da implantação da BNCC em todo país.

Outro fator muito relevante na elaboração da BNCC foi a presença e influência de agentes privados que financiaram encontros, seminários e o próprio documento. Fator esse que confirma o afastamento entre a segunda e a terceira versão tanto em questões teóricas quanto filosóficas:

Nessa perspectiva, destaca-se, com a produção da BNCC, uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas principalmente, empresariais. Daí parece emergir a necessidade de enfatizar, na BNCC, uma educação centrada em competências [...]. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 27).

Esses interesses levaram termos como princípios e direitos da educação básica, que constavam nas versões anteriores, serem denominados como competências, já que documentos como a LDB e os PCN já tratavam de competências.

A BNCC, ao tratar dos seus fundamentos pedagógicos, define o conceito de competência

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, o sujeito é o responsável pelo seu próprio desempenho, sendo promissor ou não. Também se entende que a autonomia para a resolução de problemas é favorável para

que se exerça plenamente a cidadania e se tenha um espaço no mercado de trabalho, além de ser adaptável às necessidades do mundo globalizado no qual está inserido, pois

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13).

Assim, as aprendizagens pedagógicas se relacionam com o mercado de trabalho, já que os discentes devem “saber” e “saber fazer”, num jogo de serventia e de rendimento, ou seja, as práticas pedagógicas devem estar voltadas para o que é necessário saber para, em seguida, haver uma utilização prática desse saber. É um processo de utilização dos conteúdos voltados para as “demandas instrumentais” (SILVA, 2020, p. 36).

Nesse jogo, há de se pensar no papel da leitura e escrita dentro do documento. Se a BNCC visa a um profissional preparado para as demandas do mercado de trabalho capaz de se adaptar ao meio, como será o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula?

Desde os PCN, a concepção de língua trabalhada nas escolas é a interacional, em que o texto passa a ser o centro do ensino de Língua Portuguesa. Assim,

Essa maneira de conceber a língua(gem) nos leva a inferir que seu ensino não deve ser desprendido de um contexto real de utilização, já que a língua não se reduz a um sistema de signos abstratos, a expressão do pensamento ou a um instrumento social de comunicação, mas sim a um fenômeno social de interação verbal. (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 74).

Entende-se a linguagem como interacional, e sua manifestação dar-se-á pela interação que envolve os participantes dentro de um determinado contexto. Logo, se a BNCC afirma que adota as concepções dos PCN, assume a concepção de língua defendida por Bakhtin, mas não é o que se percebe na competência 4, das competências gerais da educação básica:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9).

Essa competência não compreende a linguagem como um fenômeno sociointeracional, mas como um instrumento de comunicação que visa à compreensão da informação. Além disso,

também vincula a linguagem à concepção de expressão do pensamento, uma vez que as linguagens podem ser utilizadas “para se expressar e partilhar informações”. O que se encontra, logo nas competências gerais, é uma confusão e mistura de concepções, justamente quando trata da linguagem.

Ainda nas competências gerais, em se tratando da literatura, manifestações artísticas e culturais (competência 3), os verbos “valorizar” e “fruir”, desconsideram a criação e participação dos sujeitos, não há um entendimento de que possa haver uma interação. Entretanto, ao tratar da leitura, o documento propõe relacionar os gêneros às esferas sociais, e, assim, apresenta os campos de atuação das práticas de linguagem para que se realize um trabalho contextualizado.

Em se tratando de produção de textos, a BNCC a compreende como “práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2018, p. 76). Assim, a Base trata a produção de textos como uma prática de linguagem relacionada à interação.

O documento se apresenta na perspectiva sociointeracional e dialógica, como expressa diversas vezes, mas, em outros momentos, adota um posicionamento de individualidade diante da linguagem, ou seja, aquele sujeito que consegue resolver situações-problema de modo não interacional.

4.2 As Orientações Curriculares dos Anos Finais de Magé

As Orientações que norteiam o currículo dos Anos Finais do município de Magé foram reformuladas no ano de 2017 após consultar publicamente os profissionais de educação da rede. Esse documento era muito similar ao currículo da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e não trazia as especificidades para um trabalho voltado para o município.

Na análise das Orientações Curriculares do município de Magé, a primeira observação feita é em relação às referências utilizadas na fundamentação que embasa este documento. Não há nenhuma referência explícita, porém, identificamos que os pressupostos teóricos dos PCN estão presentes quando se trata das concepções de leitura e de produção de texto. Uma vez que esse documento foi produzido no ano de 2017 e a BNCC ainda não havia sido homologada, o documento norteador das orientações do município são os PCN e não a BNCC.

No ano de 2020, a SMEC iniciou o processo de reformulação das Orientações Curriculares, mas, antes de o novo currículo ser aprovado e encaminhado às escolas, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia. Assim, com a aprovação do ensino remoto pelo Governo Federal, o currículo do município passou por uma adaptação emergencial. Uma vez que os cadernos de Regime de Progressão Parcial (RPP), por estarem prontos, eram a alternativa imediata para dar continuidade ao ano letivo, ou seja, os cadernos de RPP que eram orientados pelo currículo de 2016, estavam agora servindo a toda a rede, que era regida pelas Orientações Curriculares de 2017. Sendo assim, as Orientações de 2017 do município incorporaram o currículo de 2016, resultando nas Orientações Curriculares de 2020.

Nessas Orientações, o eixo produção de texto é apresentado como “Produção Textual” em que faz parte do aproveitamento em forma de avaliação.

Figura 4 – Distribuição das notas de aproveitamento da disciplina de Língua Portuguesa

Na disciplina de Língua Portuguesa, o aproveitamento será registrado da seguinte forma:		
Forma de Avaliação		Valor da Avaliação
Prova Bimestral Escrita (0 a 40 pontos) + Produção Textual - (0 a 10 pontos)		0 a 50
Teste Escrito (Teórico)		0 a 30
Trabalhos		0 a 10
Extra (Festa junina, Desfile Cívico, Participação em Projetos, etc.)		0 a 10
Total		100

Fonte: Orientações Curriculares Anos Finais, 2020.

A produção textual entra como um trabalho à parte, ao lado da prova bimestral escrita, valendo de 0 a 10 pontos. Entretanto, se a produção de textos deve ser o início e o fim do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa (GERALDI, 2013, p. 135), por que não a incorporar em todo o aproveitamento, para que a escrita seja um processo contínuo de desenvolvimento? Além do mais, o que se espera dessa avaliação é o produto, não levando em consideração a perspectiva do texto como processo. Outro ponto relevante é o fato de aparecer de forma específica a pontuação do texto, fato que desmembra o trabalho com o texto escrito das outras formas de avaliação.

Ainda tratando da atribuição de notas, o documento expõe que

“Devido a situação mundial de pandemia, nestes primeiros Trimestres, os alunos dos Anos Finais serão avaliados de forma contínua da aprendizagem, através do conhecimento adquiridos pelos conteúdos e atividades apresentados nos cadernos,

instigados pela busca a pesquisas, as quais serão pontuadas e utilizadas para o somatório da média Trimestral.” (MAGÉ, 2020, p. 3)

Dessa forma, as Orientações Curriculares propõem que a avaliação seja de “forma contínua” considerando a aprendizagem relacionada ao cumprimento das atividades e pesquisas presentes nos Cadernos Escola Viva (CEV), modificando a atribuição de notas da figura 4. A partir do contexto pandêmico, a realização dos CEV e das pesquisas presentes neles passam a ser avaliados conforme atribuições apresentadas na figura 5.

Figura 5 – Atribuição de notas durante o ensino remoto de 2020

Forma de Avaliação	Valor da Avaliação
Pesquisa 1 (0 a 40 pontos)	0 a 40
Pesquisa 2 (0 a 40 pontos)	0 a 40
Trabalhos / Atividades (0 a 20 pontos)	0 a 20
Ex.: P1 + P2 + Trabalho + Atividades = 100 pontos	100
Média Trimestral	100

Fonte: Orientações Curriculares Anos Finais, 2020.

As pesquisas presentes no final de cada CEV totalizavam agora 80 pontos, enquanto as atividades que integravam os conteúdos creditavam de 0 a 20 pontos. Isso significa que os CEV privilegiaram as pesquisas na tentativa de levar o aluno a buscar o conteúdo fora do material pedagógico impresso.

Após explicitar o aproveitamento, as Orientações Curriculares iniciam a distribuição dos conteúdos de acordo com os anos de escolaridade, porém esta pesquisa se restringirá ao 9º ano escolar no que tange à leitura e à produção de texto do gênero crônica, que se encontra no CEV do 1º trimestre e nas Orientações Curriculares, tópicos apresentados como conteúdo a ser trabalhado no 2º trimestre. Assim, a proposta curricular ia de encontro aos conteúdos trabalhados nos cadernos, visto que, ao incorporar o currículo de 2016 ao de 2017, e alterar a configuração bimestral para trimestral, as Orientações Curriculares do 1º trimestre não dialogavam com o primeiro CEV. Ressalto ainda que a reconfiguração dos conteúdos do currículo é permitida quando, assim, facilita a organização do trabalho a ser desenvolvido, porém, não foi o que aconteceu.

Na proposta curricular do 2º trimestre, um dos gêneros enfocados é a crônica, que é trabalhada tanto no eixo leitura quanto no eixo produção textual conforme demonstrado na figura abaixo.

Figura 6 – Proposta curricular do 2º trimestre (gênero crônica)

2º TRIMESTRE		
LEITURA	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - Crônica - Crônica argumentativa - Romance - Conto - Novela 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase. - Analisar as fontes de informações variadas para avaliar a sua confiabilidade. - Identificar questões polêmicas e ideias-chave. - Reconhecer ideias centrais e secundárias. - Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica. - Identificar o sentido especializado do termo "romance" diferenciando-o do uso comum do termo. - Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens. - Reconhecer as diferenças entre tempo cronológico e tempo psicológico. - Diferenciar descrição objetiva de subjetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar para o hábito da leitura e escrita. - Aprimorar a leitura oral, exercitando-a a partir de orientações sobre pontuação, entonação e ênfase. - Trabalhar romances, novelas e contos brasileiros e africanos (países de língua portuguesa), buscando semelhanças e diferenças quanto às ideias.
PRODUÇÃO TEXTUAL	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	OBSERVAÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> - Crônica - Conto 	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar domínio na utilização dos gêneros em pauta, percebendo o impacto dos mesmos nas relações sociais. - Conhecer a crônica como gênero. - Produzir crônicas para a produção de um livro de crônicas. - Construir o conceito de denotação e conotação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever adequadamente de acordo com a norma culta da língua portuguesa. - Exercitar os níveis de significação das palavras, produzindo pequenos textos que envolvem conotação.

Fonte: Orientações Curriculares Anos Finais, 2020

No eixo leitura, as habilidades de leitura e de compreensão de texto são explicitadas, assim como a identificação das estruturas do gênero. Já no eixo produção textual, além de conhecer o gênero, o aluno deve produzi-lo visando à criação de um livro de crônicas da turma. Nota-se que, para um contexto pandêmico, o currículo continua tratando os conteúdos como se fosse o ensino presencial, não considerando a ausência do professor e o espaço físico da sala de aula substituído pelo lar do educando.

Portanto, quando se trata de um documento que vai orientar o trabalho a ser desenvolvido, pelo professor da turma ou pelo professor que está à frente da elaboração dos cadernos, é imprescindível um olhar mais apurado do contexto, para que o discente continue o processo de ensino-aprendizagem da maneira mais efetiva possível.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa que pretende buscar um modo de desenvolver a escrita, tanto na sala de aula quanto fora dela, por meio do processo de retextualização, a fim de que os educandos alcancem uma escrita mais subjetiva.

Nas seções que se seguem, tratarei dos objetivos que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa e a sua caracterização, o contexto em que foi realizada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a descrição da proposta de intervenção pedagógica.

5.1 Objetivos e caracterização do tipo de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é levar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a retextualizar textos com uma linguagem mais objetiva para textos com uma linguagem mais subjetiva, tanto dentro quanto fora da escola, e que se vejam como sujeitos autores e não meros coadjuvantes do processo de escrita. Os objetivos específicos são:

- promover os alunos a leitores dos gêneros notícia e crônica;
- levar os alunos a distinguir a linguagem objetiva da linguagem subjetiva;
- propor a retextualização como um recurso para o trabalho com a produção escrita de textos partindo da notícia para a produção da crônica; e
- estimular os discentes a revisarem e reescreverem seus textos, tornando-os protagonistas desse processo.

A pesquisa parte das hipóteses de que:

- a retextualização escrita pode contribuir para o aperfeiçoamento da leitura e da compreensão de textos de diferentes gêneros;
- a escrita de textos mais subjetivos e pessoais sejam produzidos pelos alunos com maior fluidez; e
- quando os alunos se veem como sujeitos do processo de escrita, revisão e correção de textos, o ato de produzir textos torna-se uma prática social.

Partindo dessas hipóteses, esta pesquisa adota o método da pesquisa-ação, que visa unir a prática à teoria, a fim de ser continuada e propiciar mudanças de acordo com o contexto. É

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

O planejamento desse tipo de pesquisa não é rígido, nem propõe emitir respostas prontas ao seu fim. Há sempre questões a serem adaptadas em função das circunstâncias, procurando intervir na prática.

A pesquisa-ação proporciona ao professor uma reflexão sobre a sua prática. Quando ela não favorece a aprendizagem, o docente deve refletir e questionar seus métodos, pesquisar outras formas de aplicação para depois agir. Os resultados da ação precisam ser levados em consideração e, novamente, uma reflexão deve ser feita, ou seja, a pesquisa é constante, “não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Assim, nesse tipo de pesquisa há o professor-pesquisador trabalhando em conjunto com os alunos, a fim de avaliar sua prática para transformá-la. Tem o intuito de proporcionar o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem em um determinado contexto, oferecendo informações refletidas em conjunto – professor-pesquisador / aluno – favorecendo mudanças educacionais não só na teoria como também na prática.

Além disso, a pesquisa segue o paradigma interpretativista que “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Este paradigma está diretamente ligado às ações sociais e a sala de aula torna-se o lugar propício para o seu desenvolvimento, pois

O docente que consegue associar o trabalho da pesquisa ao seu fazer pedagógico, tornando-se um professor-pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão das ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Contudo, não foi possível refletir sobre o desenvolvimento das atividades propostas, já que o contexto pandêmico não permitiu essa realização. Entretanto, a reflexão ocorreu a partir da análise da proposta de retextualização presente no Caderno Escola Viva que foi disponibilizado a todos os alunos da rede pública municipal de Magé e o parco retorno da produção do texto que tinha como proposta retextualizar uma notícia para o gênero crônica.

5.2 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no quinto distrito de Magé, Guia de Pacobaíba, em uma turma, de 9º ano, que compreende alunos da faixa etária entre 14 e 18 anos. A unidade de ensino não terá o seu nome divulgado para que o anonimato da comunidade escolar seja preservado.

Segundo o censo escolar, de 2019, é nítida a distorção série-idade, principalmente quando se compara as redes pública e privada. Esse índice já é alto desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, o que vai se intensificando com o decorrer desses anos de escolaridade.

Na tabela 3, é possível constatar essa defasagem na rede pública do município.

Tabela 3 – Taxa de distorção série-idade no município de Magé - 2019 (adaptado)

Taxa de Distorção Idade-Série por Município - 2019												
Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental - Municípios - 2019												
Ano	Região	Sigla da UF	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos						
						Total	Anos Iniciais	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2019	Sudeste	RJ	Magé	Total	Municipal	33,2	28,8	39,1	43,0	38,4	39,1	34,0
2019	Sudeste	RJ	Magé	Urbana	Municipal	33,4	29,0	39,3	43,3	38,8	39,1	34,2
2019	Sudeste	RJ	Magé	Rural	Municipal	30,7	27,9	36,4	39,2	34,9	39,1	31,2
2019	Sudeste	RJ	Magé	Total	Privada	6,3	5,5	8,0	7,4	7,9	8,5	8,3
2019	Sudeste	RJ	Magé	Urbana	Privada	6,3	5,5	8,0	7,4	7,9	8,5	8,3

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Observa-se que a taxa de distorção série-idade é maior entre os alunos dos anos finais nas escolas da área urbana (33,4%) em relação às escolas das áreas rurais (30,7%). Verifica-se também um percentual elevado no 6º ano (43,0%), que, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, deve-se ao grande número de reprovação de alunos com dificuldade de aprendizagem no processo de leitura e escrita, não comprovando essa afirmativa ou outra causa para esse elevado percentual.

Contudo, o abismo da distorção série-idade se torna maior quando é feito o recorte por unidade de ensino.

Tabela 4 – Taxa de distorção série-idade por escola - 2019 (adaptado)

Taxa de Distorção Idade-Série por Escola - 2019												
Taxa de Distorção Idade-Série, por Dependência Administrativa e Localização, nos Níveis de Ensino Fundamental - Escola - 2019												
Ano	Região	Sigla da UF	Nome do Município	Localização	Dependência Administrativa	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos						
						Total	Anos Iniciais	Anos Finais	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2019	Sudeste	RJ	Magé	Urbana	Municipal	41,3	36,7	51,8	52,5	50,0	45,5	33,3

Fonte: INEP/MEC, 2021.

Nos anos finais, essa distorção chega a atingir mais de 50% dos alunos do 6º ano, continuando elevada a taxa nos anos seguintes. Muitos são os fatores para essa distorção, sendo necessário um estudo mais aprimorado para investigar as causas, não cabendo, entretanto, a esta pesquisa. Pode-se afirmar que tanto o número de reprovações quanto o de abandono ainda é elevado, principalmente nos anos iniciais, acarretando um alto índice de distorção série-idade nos anos finais.

Tabela 5 – Taxas de rendimento em Magé (2018)

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	17,6%  2.794 reprovações	0,6%  104 abandonos	81,8% 13.019 aprovações
Anos Finais	13,8%  1.669 reprovações	1,3%  159 abandonos	84,9% 10.240 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2018, Inep. Classificação não oficial.

O indicador em laranja, da tabela 5, significa que é necessário buscar estratégias para conter a evasão escolar, enquanto o indicador em vermelho aponta a urgência por uma intervenção no trabalho pedagógico, já que tanto a reprovação quanto o abandono corroboram para a distorção série-idade. Ainda mais em se tratando dos anos iniciais, quando só no 1º ano de escolaridade há uma taxa de 21,6% (corresponde a 716 discentes) de reprovação e 0,5% (corresponde a 17 discentes) de abandono.

Detalhando a taxa de rendimento da tabela 5, dos anos finais, há um elevado índice de reprovação e de evasão escolar, conforme demonstrado na tabela 6.

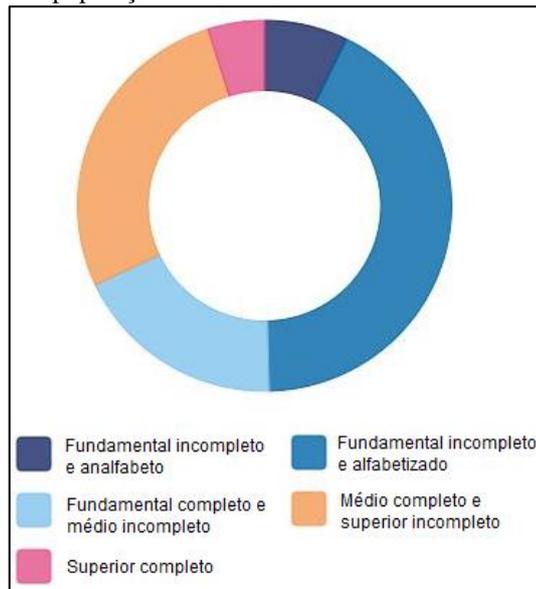
Tabela 6 – Detalhamento da taxa de rendimento escolar de Magé (2018)

Anos Finais	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano EF	16,7%  632 reprovações	1,3%  50 abandonos	82,0% 3.101 aprovações
7º ano EF	15,3%  483 reprovações	1,6%  51 abandonos	83,1% 2.622 aprovações
8º ano EF	16,0%  399 reprovações	1,3%  33 abandonos	82,7% 2.059 aprovações
9º ano EF	5,9%  156 reprovações	1,0%  27 abandonos	93,1% 2.459 aprovações

Fonte: Censo Escolar 2018, Inep. Classificação não oficial.

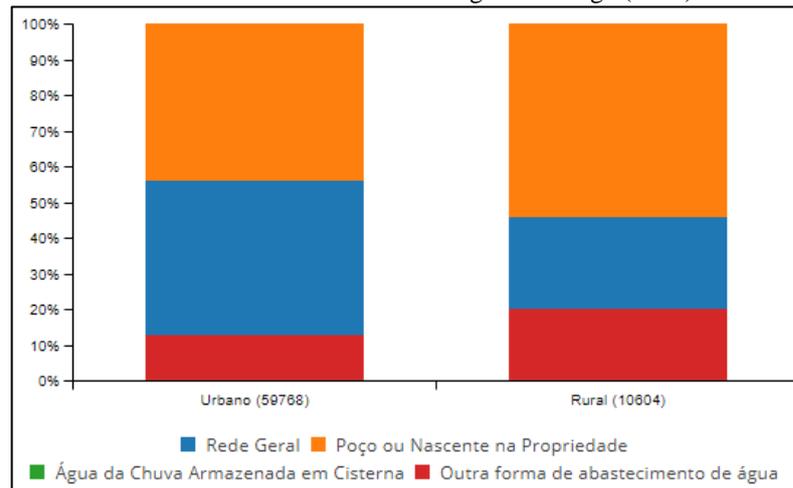
Segundo os indicativos de cores, é imprescindível buscar novas propostas pedagógicas para trabalhar nesses anos, principalmente estratégias de leitura, conforme sinalizado no PPP da unidade escolar e isso se reflete na comunidade, pois os pais dos alunos, em geral, são pescadores, comerciantes, caseiros ou motoristas. Ainda segundo o PPP, muitos deles vivem do subemprego e não possuem o Ensino Fundamental completo. De acordo com o Censo 2010, apenas 27,7% da população havia concluído o ensino médio e o número é muito menor em relação ao ensino superior (4,89%).

Gráfico 3 – Escolaridade da população de 25 anos ou mais de idade no município - Magé/RJ - 2010



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2010.

Cerca de 42,4% da população de 25 anos ou mais possuía, em 2010, o ensino fundamental incompleto, comprovando a defasagem de grande parte da comunidade mageense e reafirmando as condições de subemprego. No entanto, a maioria possui moradia própria e luz elétrica, mas o sistema de abastecimento de água potável é precário, uma vez que a maior parte da água consumida é fornecida por poços artesianos ou nascentes, já que ainda não há água encanada na maior parte do distrito.

Gráfico 4 – Abastecimento de água em Magé (2010)

Fonte: Infosnbas, 2012.

Segundo dados do Censo de 2010 (gráfico 4), é possível observar que na área urbana 44% da população tem como rede de abastecimento de água poço ou nascente enquanto 43% possuem a rede geral de abastecimento. Já na área rural a utilização de poço ou nascente é ainda maior, sendo 54% da população.

Tais condições são fatores que desfavorecem o acesso aos bens culturais, no distrito, poucas são as atividades culturais e desportivas. Não há cinema, teatro nem bibliotecas públicas ou escolares em todo o município. Para terem acesso a esses bens, é preciso, muitas vezes, as pessoas se deslocarem a cidades vizinhas como Petrópolis ou Rio de Janeiro, porém, grande parte da população discente desconhece a capital e até mesmo o primeiro distrito, o centro de Magé.

Além disso, são alunos que têm pouco acesso aos bens culturais e, no contexto da pandemia, ficou nítido também o precário acesso à internet, restando o rádio e a televisão como fontes de informação, uma vez que o ensino remoto foi adotado para conter a disseminação do coronavírus, afastando, assim, os discentes do convívio escolar e, conseqüentemente, das trocas de informações e construção do conhecimento realizados nesse ambiente.

Com o ensino remoto, cadernos de atividades foram distribuídos a todos os alunos para serem realizados em casa sem qualquer auxílio ou contato com o professor. No final do trimestre, esses cadernos deveriam ser devolvidos na unidade de ensino do discente para ser corrigido e avaliado.

5.3 Coleta de dados

A suspensão das aulas presenciais por causa da pandemia pelo novo coronavírus não possibilitou um contato direto com os alunos. Sendo assim, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o CEV do 1º trimestre utilizado pelos alunos durante o período do ensino remoto, e a devolução das atividades de produção textual presente nesse material.

Durante o ensino remoto, o CEV foi a única forma oficial de ensino-aprendizagem. Mesmo havendo a plataforma que disponibilizava videoaulas, ela foi considerada uma ferramenta ineficaz devido ao pouco acesso pelos discentes da rede e em pouco tempo foi encerrada a atividade na plataforma. Com isso, tanto o CEV quanto a sua devolução foram instrumentos bastante relevantes para a construção da proposta de intervenção pedagógica apresentada no capítulo 6.

5.4 Descrição da proposta de intervenção pedagógica

O ensino remoto levou-me a questionar a qualidade do material disponibilizado pela SMEC para os alunos da rede. Agora, o educando encontra-se em tempo integral em casa, sem auxílio do professor e, em muitos casos, sem o auxílio de meios tecnológicos para buscar informações e amenizar a ausência da explicação docente.

Pensando nisso, proponho sete aulas que, devido ao vírus da covid-19 e o consequente fechamento das escolas, não puderam ser aplicadas. Entretanto, são atividades que objetivam a produção escrita dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia, podendo ser aplicadas em qualquer momento oportuno, seja no ensino remoto, híbrido ou presencial.

No que concerne à estruturação da proposta a ser descrita, organizei a intervenção pedagógica de modo que a sua aplicação correspondesse a um trimestre do ano letivo. Dessa forma, a intervenção estruturou-se em sete aulas. O tempo de duração de cada uma varia conforme o nível de trabalho a ser desenvolvido. Assim, fica estabelecido que 1 tempo corresponde a 50 minutos.

Posto isso, apresento um quadro-síntese das aulas, elencando os objetivos a serem alcançados e o tempo de duração de cada aula.

Quadro 1 – Síntese da proposta de intervenção pedagógica

AULAS	OBJETIVOS	TEMPO
Aula 1: Trabalhando o gênero notícia	1. Ler o texto; 2. Compartilhar a leitura com familiares; 3. Identificar o gênero; 4. Compreender o texto; 5. Distinguir linguagem subjetiva de linguagem objetiva.	2
Aula 2: Conhecendo o gênero crônica	1. Ler o texto; 2. Identificar o gênero; 3. Compreender o texto; 4. Inferir informações no texto; 5. Distinguir linguagem subjetiva de linguagem objetiva.	2
Aula 3: Comparando os gêneros notícia e crônica	1. Distinguir as características da notícia e da crônica; 2. Diferenciar linguagem objetiva de linguagem subjetiva; 3. Retextualizar títulos de notícias.	1
Aula 4: Preparando a construção da crônica	1. Ler o texto; 2. Compartilhar a leitura com familiares; 3. Compreender o texto; 4. Compreender por meio de recursos gráficos (mapa); 5. Inferir informações no texto.	2
Aula 5: Produzindo a crônica	1. Delimitar o assunto e propósito da escrita; 2. Definir o narrador e o público leitor; 3. Planejar o enredo da crônica; 4. Produzir a crônica.	3
Aula 6: Revisando e reescrevendo	1. Ler a crônica produzida; 2. Compreender o texto; 3. Revisar o texto; 4. Produzir a 2ª versão da crônica.	3
Aula 7: Avaliando a escrita	1. Ler o texto para alguém; 2. Verificar a compreensão do texto do leitor; 3. Produzir a 3ª versão da crônica, caso necessário; 4. Ler as versões anteriores da crônica; 5. Observar a evolução da escrita.	2

Fonte: Elaborado pela autora

A síntese previamente apresentada destaca a importância da compreensão do aluno no que tange à leitura, pois a compreensão sobre o que foi lido é imprescindível para que esse aluno se encontre mais bem preparado para o processo de retextualização. No entanto, no contexto de excepcionalidade imposto pela pandemia, percebi que era necessário traçar um outro planejamento, uma vez que a presença do professor mediando a leitura não seria possível. Dessa forma, considerei que propor aos familiares dos alunos a tarefa de ajudar nesse processo de mediação era a opção mais viável, embora reconhecesse que nem todos os alunos teriam as

condições ideais para execução do plano alternativo proposto, devido a fatores que extrapolam os muros da escola.

Ao pensar na retextualização da crônica para a notícia, considerei importante iniciar pelo estudo do gênero notícia a fim de que o aluno compreendesse muito bem o gênero que seria retextualizado. Por essa razão, a aula 1 apresenta a notícia *Celular e outras máquinas do dia a dia podem propagar coronavírus*, publicada no site da Folha de S. Paulo.

Para estruturar a aula, utilizei as seguintes estratégias de leitura:

- a) Antes da leitura – proponho uma reflexão sobre o assunto que será lido com o intuito de ativar os conhecimentos prévios do discente;
- b) Leitura – apresento a notícia para ser lida e sugiro que o aluno compartilhe com seus familiares o que foi lido, pois ao realizar essa tarefa, buscará meios de resumir as ideias principais do texto realizando, desse modo, uma retextualização; e
- c) Após a leitura – levanto uma série de questões acerca do assunto da notícia, da composição, do estilo e do suporte.

Para a elaboração das atividades, recorri a livros didáticos como recursos pedagógicos. Assim, apresento, no quadro abaixo, as atividades, com suas respectivas questões que não são de minha autoria, além das referências e da motivação para que eu as utilizasse na proposta de intervenção pedagógica.

Quadro 2 – Aula 1: Suporte pedagógico

AULA 1				
ATIVIDADE	QUESTÃO	AUTOR E OBRA	PÁGINA	MOTIVAÇÃO
1.	a)	CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Português: linguagens, 7º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.	209	Os autores propõem o trabalho com o título, que é de suma importância para esse gênero. Pretendem identificar, de forma mais direta, se o aluno compreende que o título antecipa a notícia.
2.		TEIXEIRA, Lucia. et al. Apoema: português 6. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.	42	Os alunos são levados a compreender e a reconhecer a importância do subtítulo para o gênero notícia. As autoras questionam os alunos sobre as informações acrescentadas pelo subtítulo e a sua importância para tal notícia.
3.	a); b); c); d)	CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Português:	208	Os autores apresentam as partes que compõem o gênero notícia após a leitura do texto, em

		linguagens, 7º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.		formato de exercício, permitindo que o aluno compreenda e reflita sobre as questões essenciais de uma notícia.
4.		SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2018.	141	As autoras trazem para o foco da discussão o uso da descrição no texto jornalístico e como ela pode colaborar para a construção da narrativa noticiada.
5.	a); b)	SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2018.	142-143	Ao tratar das notícias, as autoras abordam o uso de entrevistas como um dos recursos utilizado pelo jornalista para informar o que aconteceu. Assim, o aluno pode refletir sobre os motivos que levam o jornalista a fazer isso.
8.	a); b)	CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Português: linguagens, 7º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.	207	O tratamento dado pelos autores ao suporte da notícia permite que o aluno pense sobre os modos de veiculação desse gênero.
9.		CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Português: linguagens, 7º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.	208-209	Os autores levam os alunos a refletirem sobre o modo como o discurso é construído nas notícias, que podem ser tanto pessoais quanto impessoais, fazendo com que o aluno identifique também as intenções do autor do texto.

Fonte: Elaborado pela autora

Todas as atividades mencionadas acima foram escolhidas porque a abordagem feita pelos autores atendia aos objetivos da aula 1. Um ponto a destacar é que as atividades desses materiais passaram por algumas alterações e adaptações para que melhor pudessem atender às especificidades dos alunos da rede de Magé.

Em seguida, na aula 2, proponho o estudo do gênero textual crônica e, para que pudesse permanecer na mesma temática da notícia da aula anterior, o texto-base escolhido foi *A máquina do medo*, do escritor David Coimbra, publicada no jornal Gaúcha Zero Hora, do Rio Grande do Sul.

Mantenho a proposta da aula 1 ao separar um momento antes da leitura para o discente refletir sobre o assunto e o gênero do texto que será lido. Após isso, na etapa da leitura, o aluno tem a possibilidade de verificar que o gênero crônica é diferente do gênero notícia, mas que ainda tratam do mesmo tema. Já na etapa após a leitura, proponho que o discente realize atividades de compreensão do texto podendo refletir sobre o assunto, o gênero, a linguagem, o suporte, além de um conhecimento intertextual, como no caso da atividade 9 em que levo o aluno a fazer um paralelo entre a pandemia e o romance *Amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez.

No quadro abaixo, elenco as atividades não autorais com as suas respectivas referências e as motivações que me fizeram escolhê-las para compor o material.

Quadro 3 – Aula 2: Suporte pedagógico

AULA 2				
ATIVIDADE	QUESTÃO	AUTOR E OBRA	PÁGINA	MOTIVAÇÃO
2.	a); b)	CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 8º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015d.	47	Os autores levam o aluno a considerar os fatos do cotidiano como ponto de partida para a escrita de crônicas.
4.	a); b); c); d)	CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Português: linguagens, 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015b.	86	Ao tratar dos elementos que compõem o texto narrativo, os autores conduzem o discente a refletir sobre as personagens, o lugar, o tempo e o narrador de acordo com o gênero em questão.
8.		CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 8º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015d.	49	O aluno é conduzido pelos autores a perceber que a crônica não é um texto fiel à realidade, mas parte de um fato do cotidiano. Assim, a crônica é um texto que traduz a sensibilidade do escritor.
10.		CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 8º	47	Os autores apontam que as crônicas são publicadas em jornais antes de serem publicadas em livros, assim, os alunos são levados a pensar sobre o suporte desse gênero.

		ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015d.		
11.		CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 8º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015d.	50	Os autores provocam uma reflexão sobre o discurso jornalístico, que pode ser diferente dependendo do gênero utilizado.

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha desses autores deu-se por questões práticas, uma vez que já utilizo esse material em sala de aula e a dinâmica das atividades conduz os alunos a conhecerem o gênero de forma crescente e ordenada. Ainda assim, houve a necessidade de adaptar todas as questões mencionadas no quadro considerando-se o contexto específico em que serão aplicadas.

Na próxima aula, aula 3, dediquei-me à questão da linguagem objetiva e subjetiva, pois considero um elemento importante para que o aluno, mais adiante, realize a retextualização. Assim, utilizei títulos e trechos de notícias e crônicas para que o aluno possa refletir e compreender que a crônica tem um teor subjetivo não comum nas notícias.

Para introduzir o assunto, apresento um breve texto em tom de conversa com o discente, preparando-o para os objetivos da aula. Na primeira atividade, proponho que o aluno distinga as características da notícia e da crônica para, em seguida, trabalhar a linguagem. A aula finaliza com uma atividade em que o aluno precisará criar o título de uma crônica com base no título da notícia apresentado, assim, ele já exercita, mesmo que brevemente, a retextualização.

No quadro a seguir, exponho o recurso pedagógico utilizado nesta aula que contribuiu para a elaboração da intervenção.

Quadro 4 – Aula 3: Suporte pedagógico

AULA 3				
ATIVIDADE	QUESTÃO	AUTOR E OBRA	PÁGINA	MOTIVAÇÃO
1.		CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Todos os textos: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 7º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015c.	13	A proposta dos autores é que os alunos, em grupo, apresentem as características da notícia levando em conta os critérios: finalidade, público-alvo, suporte, tema, estrutura e linguagem. Assim, os alunos conseguem ter um panorama das características do gênero.

Fonte: Elaborado pela autora

Apreciei a proposta dos autores do quadro acima quanto a sistematização das características do gênero e, seguindo essa mesma linha, coloquei em formato de quadro comparativo para que essa sistematização fosse feita em relação aos dois gêneros trabalhados. Dessa forma, o aluno pode sintetizar as ideias apresentadas nas aulas precedentes.

Prosseguindo para a aula 4, apresento a notícia que será o texto-base para o processo de retextualização. A notícia *Estudante da rede pública de Magé é aceita em universidades fora do país*, publicada no site do jornal *O Dia*, do Rio de Janeiro, que foi escolhida por ser uma notícia que pode inspirar muitos alunos, especialmente em um período pandêmico.

A construção desta aula é a mesma da aula 1, pois as duas tratam do mesmo gênero. No texto introdutório, faço uma retomada do que já foi visto para, em seguida, levar o aluno a refletir sobre os objetivos do texto, preparando-o para a leitura. Neste momento, convido novamente a família para participar da leitura do texto com a finalidade de compartilhar conhecimentos.

Na etapa depois da leitura do texto, elaborei atividades que trabalham o gênero, o assunto e a geografia e cultura do país Catar. Aquelas para as quais recorri a obras didáticas, discrimino no quadro abaixo.

Quadro 5 – Aula 4: Suporte pedagógico

AULA 4				
ATIVIDADE	QUESTÃO	AUTOR E OBRA	PÁGINA	MOTIVAÇÃO
3.	b)	TEIXEIRA, Lucia. et al. Apoema: português 8. São	42	As autoras exploram o uso dos subtítulos na notícia levando o aluno a compreender que ele

		Paulo: Editora do Brasil, 2018.		acrescenta uma informação ao título.
4.	a); b); c); d)	CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. Português: linguagens , 7º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.	208	Os autores exploram as perguntas que auxiliam na construção de uma notícia fazendo com que o aluno perceba a relevância das informações para o entendimento do fato relatado.
8.	a)	SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. Análise e produção de textos . São Paulo: Contexto, 2018.	142-143	As autoras propõem uma reflexão ao aluno sobre o uso das entrevistas dentro do gênero notícia.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas atividades foram basicamente aproveitadas da aula 1, apenas com pequenas alterações, mas foram consideradas relevantes para a fixação do gênero notícia. Assim, a partir desta aula, o aluno tem a oportunidade de concluir suas reflexões sobre esse gênero e se preparar para a aula da construção da crônica.

Na aula 5, proponho que o aluno realize o processo da retextualização a partir de todo conhecimento adquirido e da notícia da aula 4. Para esta etapa, elaborei atividades para conduzir o planejamento do texto do discente a fim de que ele escreva com maior desenvoltura. As atividades tratam do assunto, da finalidade do gênero, do público leitor e dos elementos da narrativa (personagens, lugar, tempo e narrador). Ao final da aula, convido o aluno a escrever a sua crônica.

Ao planejar esta aula, utilizei o recurso pedagógico descrito no quadro a seguir, com a respectiva motivação que me levou ao aproveitamento da atividade.

Quadro 6 – Aula 5: Suporte pedagógico

AULA 5				
ATIVIDADE	QUESTÃO	AUTOR E OBRA	PÁGINA	MOTIVAÇÃO
5.	a); b); c)	OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.	177	As autoras propõem que o aluno, antes de escrever a sua crônica, faça um planejamento do que vai escrever. Isso auxiliará o aluno no desenvolvimento do texto.

Fonte: Elaborado pela autora

Dispus da atividade das autoras com o intuito de organizar a etapa do planejamento de forma clara e objetiva, uma vez que a linguagem utilizada por elas visava a uma melhor inteligibilidade dos comandos elencados na unidade, pelos alunos.

Em seguida, organizei a aula 6 para a revisão e reescrita do texto que foi produzido na aula precedente. Na ausência do professor, entendi que o aluno precisa de comandos ordenados para executar e concluir as tarefas, principalmente quando se refere à revisão de texto, habitualmente atribuída de modo quase exclusivo ao professor. Nesta aula, o discente tem a possibilidade de realizar a compreensão do seu próprio texto e pensar na estrutura do texto bem como a coesão e coerência a partir de instruções fornecidas por meio de atividades. Após essa etapa de revisão, o aluno é convidado a reescrever a crônica, realizando as devidas modificações, conforme as atividades cumpridas.

A última aula da proposta de intervenção pedagógica, aula 7, considerei mais uma vez a importância da família presente na vida escolar do discente. Assim, proponho que a crônica, depois de planejada, escrita, revisada e reescrita, seja lida pelos familiares do aluno e eles possam analisar criticamente o texto com a intenção de tornar o texto do aluno público e não um objeto escolar restrito apenas ao professor.

6 ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Repensar as práticas pedagógicas deve ser uma ação contínua do docente, é preciso investigar para agir, objetivando o ensino-aprendizagem tanto do docente quanto do discente, pois ambos ensinam e aprendem nesse processo. Assim, pesquisar e intervir são atividades que devem se tornar constantes no trabalho do professor.

A devolução do Caderno Escola Viva, do 1º trimestre, levou-me a refletir sobre as atividades propostas nele. O baixo índice de alunos que realizaram a produção da crônica a partir do processo de retextualização levou-me a repensar os exercícios de leitura, de compreensão e de produção textual.

Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira parte traz a análise dos dados coletados e os resultados obtidos; e a segunda, apresenta uma proposta de intervenção pedagógica para o CEV.

6.1 Análise dos dados coletados

A análise dos dados principia pela devolução das produções textuais dos alunos. O CEV do 1º trimestre traz uma proposta de retextualização e os objetivos foram:

- a) analisar a quantidade de alunos que devolveu o CEV;
- b) identificar quantos alunos realizaram as tarefas de produção textual;
- c) investigar quantos dos alunos que produziram o texto compreenderam de fato a proposta de retextualização.

Traçados os objetivos, fui à Unidade de Ensino pesquisada para verificar os dados. Assim, contabilizei o total de alunos da turma e o total daqueles que devolveram o material, como se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Devolução do Caderno Escola Viva do 1º trimestre



Fonte: Elaborado pela autora

Verifiquei que 41% dos alunos não devolveram o CEV do 1º trimestre para ser corrigido, isso não significa que eles não compreenderam a proposta de retextualização, já que o CEV engloba todas as disciplinas. Seria necessário um estudo aprofundado para apurar as causas desse fato. Mesmo sendo um percentual alto, ainda temos um número maior de alunos que entregaram o material (59%) o que também não prova que a produção textual foi realizada. Foi preciso analisar individualmente cada CEV para identificar quais alunos cumpriram a proposta de retextualização.

Após verificar cada CEV, no gráfico 6, apresento o percentual de alunos que realizou e que não realizou as atividades de produção textual do CEV do 1º trimestre.

Gráfico 6 – Percentual das atividades de produção textual



Fonte: Elaborado pela autora

Fica evidente que 78% dos alunos não realizaram a produção escrita, enquanto 22% dos alunos produziram o texto solicitado. Ainda sendo um percentual muito elevado, não se pode afirmar que a causa da não realização foi a falta de compreensão da proposta de retextualização, uma vez que estamos passando por um momento de distanciamento nunca vivenciado por tanto tempo neste século. Podem ser várias as causas, portanto, desse não cumprimento das atividades.

No entanto, o gráfico 7 registra a quantidade de alunos que realizou a produção textual, mas não cumpriu a proposta de retextualização. Dos alunos que realizaram a atividade, 80% escreveram um texto sem qualquer relação com a proposta de retextualizar a notícia do CEV para uma crônica. Alguns escreveram sobre uma notícia do país, um aluno escreveu sobre o seu próprio gato e a rotina dele, já outro escreveu sobre um cachorro gigante, mas não retextualizou para uma crônica, utilizou-se do gênero notícia.

Gráfico 7 – Compreensão da proposta de retextualização

Fonte: Elaborado pela autora

A partir desses dados, constatei que um dos fatores que impossibilitou a retextualização foi a falta de entendimento do que foi pedido pela atividade. O pouco contato com o gênero e a falta de compreensão tanto da notícia quanto da proposta propiciaram esse resultado tão abaixo do mínimo aceitável.

Na próxima seção, analisarei o CEV, o que corresponde a segunda parte do primeiro trimestre, para verificar, na prática, a proposta de produção textual e a utilização do recurso de retextualização presente nele. Essas análises colaboraram na construção da proposta de intervenção pedagógica, já que se deve pensar no distanciamento, ausência do professor e muitas vezes, falta de recursos tecnológicos para a realização de pesquisas.

6.2 Análise do Caderno Escola Viva

O Caderno Escola Viva, referente ao 1º trimestre, inicia tratando dos gêneros carta pessoal e carta do leitor, gêneros estes não presentes nas Orientações Curriculares do 9º ano, uma falha da adaptação do currículo de 2017 para os cadernos orientados pelo currículo de 2016.

A junção dos cadernos de Regime de Progressão Parcial do 1º bimestre com o do 2º bimestre, formando o CEV do 1º trimestre do ensino remoto, deixou o material extenso e desconexo, e somente na segunda parte do CEV encontramos o estudo da crônica, gênero que é o foco desta pesquisa. Essa seção do material enfatiza a definição e as características do gênero crônica em vez de desenvolver as habilidades de leitura e de compreensão para que o aluno (re)conheça e se aproprie do gênero.

O conteúdo, figura 7, inicia inferindo que os alunos possuem acesso aos jornais nos quais já devem ter lido alguma crônica. Essa primeira frase causa estranhamento, pois os jornais físicos têm circulado cada vez menos, dando espaço às assinaturas de jornais virtuais.

De acordo com o site de jornalismo Poder360, em 2019, houve queda de 10% na produção e na venda de jornais impressos, o que corrobora o estranhamento provocado no início do texto do CEV. O conteúdo completo dos jornais cada vez mais se restringe a assinaturas virtuais pagas, reduzindo o alcance das camadas mais populares da sociedade, uma vez que o acesso à internet ainda não é democrático.

Em seguida, o texto continua relatando sobre o gênero e afirma que “é uma leitura que nos envolve, uma vez que utiliza a primeira pessoa e aproxima o leitor de quem lê”, sugerindo que o gênero tem uma forma fixa e rígida, não permitindo variações. No 3º parágrafo, entretanto, trata dos tipos de narradores que podem se apresentar na crônica, contradizendo a afirmativa da escrita do texto na primeira pessoa como estratégia para aproximar os interlocutores, já que uma crônica também pode ser escrita em terceira pessoa.

O texto do CEV define o que é uma crônica, além de caracterizá-la e apresentar as propriedades da crônica argumentativa. Essa apresentação torna-se um texto vazio de significado se o discente nunca teve contato com o gênero em estudo, pois não poderá realizar as inferências necessárias de identificação.

Ao término da apresentação do gênero, inicia o estudo das orações subordinadas adverbiais e as orações coordenadas. Como o objetivo desta pesquisa é a leitura e a escrita do gênero crônica por meio do processo de retextualização, a verificação do eixo análise linguística não será concluída. Ressalto que, das cinco páginas do CEV, três delas são destinadas à análise linguística com tabelas e atividades descontextualizadas e desconexas do gênero em questão. No entanto, se a escola quer desenvolver a competência leitora do aluno, é fundamental que reveja a importância que está sendo atribuída à leitura e à escrita.

Figura 7 – Caderno Escola Viva: conteúdo do gênero crônica (página 1)

CONTEÚDO 01 – CRÔNICA

Você já deve ter lido algumas crônicas, pois estão presentes em jornais, revistas e livros. Além do mais, é uma leitura que nos envolve, uma vez que utiliza a primeira pessoa e aproxima o autor de quem lê. Como se estivessem em uma conversa informal, o cronista tende a dialogar sobre fatos até mesmo íntimos com o leitor.

A **crônica** é um texto que narra de forma artística e pessoal fatos colhidos no noticiário jornalístico e no cotidiano. É geralmente curto e leve, escrito com o objetivo de divertir o leitor e/ou leva-lo a refletir crítica ou filosoficamente sobre a vida e os comportamentos humanos.

O narrador pode ser do tipo observador, que somente conta a história ou personagem, que além de contar, também participa da história.

Emprega geralmente uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, podendo ser menos ou mais formal, em linguagem simples e direta, próxima do leitor.

Como exposto acima, há vários motivos que levam os leitores a gostar das crônicas, mas e se você fosse escrever uma, o que seria necessário? Vejamos de forma esquematizada as características da crônica:

- Narração curta;
- Descreve fatos da vida cotidiana;
- Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico;
- Possui personagens comuns;
- Segue um tempo cronológico determinado;
- Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens;
- Linguagem simples.

Há também a **crônica argumentativa**, essa apresenta um ponto de vista pessoal e subjetivo do cronista sobre um assunto do cotidiano, expõe argumentos que fundamentam a opinião do cronista e pode apresentar uma conclusão surpreendente.

A Crônica argumentativa narra uma breve história com personagens, tempo e espaço. Ela pode conter discursos diretos (com marca da fala dos personagens,

por exemplo, o uso de travessão), indiretos (palavras dos personagens proferidas pelo narrador, ao invés de utilizar as marcas pessoais) e os indiretos livres (fusão dos dois tipos de discursos: direto e indireto).

As principais características de uma crônica argumentativa são:

- Argumentação e persuasão;
- Linguagem coloquial, simples e direta;
- Textos relativamente curtos;
- Temas cotidianos e polêmicos;
- Crítica, humor e ironia;
- Induz a reflexão;
- Subjetividade e criatividade;
- Fusão do estilo jornalístico e literário;
- Poucos personagens, se houver;
- Tempo e o espaço limitados;
- Caráter contemporâneo.

CONTEÚDO 02 – ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS E ORAÇÕES COORDENADAS

Orações subordinadas adverbiais

Uma oração é considerada subordinada adverbial quando se encaixa na oração principal, funcionando como adjunto adverbial. São introduzidas pelas conjunções subordinativas e classificadas de acordo com as circunstâncias que exprimem. Podem ser:

- 1. causais:** indicam a causa da ação expressa na oração principal. As conjunções causais são: porque, visto que, como, uma vez que, posto que, etc. Ex.: A cidade foi alagada porque o rio transbordou.
- 2. consecutivas:** indicam uma consequência do fato referido na oração principal. As conjunções consecutivas são: que (precedido de tal, tão, tanto, tamanho), de sorte que, de modo que, etc. Ex.: A casa custava tão caro que ela desistiu da compra.
- 3. condicionais:** expressam uma circunstância de condição com relação ao predicado da oração principal. As conjunções condicionais são: se, caso, desde que, contanto que, sem que, etc.

Fonte: Caderno Escola Viva – Magé (2020)

Na parte destinada aos exercícios, após apresentação dos conteúdos, aparece, enfim, a única crônica presente em todo o CEV (figura 8). O texto é do escritor brasileiro Luís Fernando Veríssimo, cronista renomado que ainda publica crônicas semanais em grandes jornais de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Figura 8 – Caderno Escola Viva: conteúdo do gênero crônica (página 3)

Esse mesmo fato ocorre também com o verbo "vir":

1. Eles vêm da casa da avó.
2. Este seu ânimo vem de onde?

Vamos exercitar!

1. Leia o texto abaixo e responda.

Aprenda a chamar a polícia

Eu tenho o sono muito leve, e numa noite dessas notei que havia alguém andando sorrateiramente no quintal de casa. Levantei em silêncio e fiquei acompanhando os leves ruídos que vinham lá de fora, até ver uma silhueta passando pela janela do banheiro. Como minha casa era muito segura, com grades nas janelas e trancas internas nas portas, não fiquei muito preocupado, mas era claro que eu não ia deixar um ladrão ali, espiando tranquilamente.

Liguei baixinho para a polícia, informei a situação e o meu endereço.

Perguntaram-me se o ladrão estava armado ou se já estava no interior da casa.

Esclareci que não e disseram-me que não havia nenhuma viatura por perto para ajudar, mas que iriam mandar alguém assim que fosse possível.

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

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

Passados menos de três minutos, estavam na minha rua cinco carros da polícia, um helicóptero, uma unidade do resgate, uma equipe de TV e a turma dos direitos humanos, que não perderiam isso por nada neste mundo.

Eles prenderam o ladrão em flagrante, que ficava olhando tudo com cara de assombrado. Talvez ele estivesse pensando que aquela era a casa do Comandante da Polícia.

No meio do tumulto, um tenente se aproximou de mim e disse:

— Pensei que tivesse dito que tinha matado o ladrão.

Eu respondi:

— Pensei que tivesse dito que não havia ninguém disponível.

Luis Fernando Verissimo

- a) Que fato motivou o cronista a escrever sua crônica?
- b) Essa crônica apresenta estrutura narrativa? Explique.
- c) Que tipo de narrador aparece nessa crônica?

2. Marque a alternativa mais adequada em relação ao que o narrador faz no texto.

- a) Conta uma série de acontecimentos.
- b) Explica um fato.
- c) Argumenta a favor de um problema que é apresentado.
- d) Faz uma reflexão sobre a situação apresentada.

3. Explique por que você escolheu a alternativa selecionada como correta.

4. Apresente o tipo de relação existente entre a oração adverbial destacada e a oração principal:

- a) "Mas o chá saiu tão bom, **que os parentes vivem me pedindo um pouco.**"
- b) "(...) resolveu não dormir, **porque valia a pena esperar de pé.**"
- c) "O povo não gosta de assassinos, **embora inveje os valentes.**"
- d) "Um amigo pinto trouxe um cavalete e tintas **para que os pintores amigos possam pintar.**"
- e) **Se queres a paz,** prepara a guerra.
- f) **Quando chegou Domingo,** chegou também a preguiça (...)."
- g) "**Como ele próprio diz com certa melancolia,** levou uma vida medíocre."

5. Leia o trecho do poema a seguir.

Fonte: Caderno Escola Viva – Magé (2020)

A seção “Vamos exercitar!”, vinda após a parte teórica de análise linguística, introduz a parte prática do CEV. É apenas nesse momento que o aluno é convidado a conhecer o que é uma crônica e tentar unir a teoria à prática. Entretanto, não há nenhuma estratégia de leitura acionada para que o aluno inicie a leitura do texto. Isso dificulta o desenvolvimento da

competência leitora, uma vez que é necessário um conhecimento prévio para que haja compreensão.

O aluno sabe que realizará a leitura de um texto porque isso é apresentado no enunciado da questão, mas não há nenhuma pista do que será lido, qual assunto será tratado e se ele é de conhecimento do leitor. Essas informações são importantes para que a compreensão do texto aconteça.

Após seguir o comando de leitura do texto, são apresentados três exercícios referentes a ele:

- a) o número 1 compreende as questões a, b, c.
- b) o número 2 é uma questão de múltipla escolha em que se deve marcar a alternativa correta; e
- c) o número 3 refere-se à questão anterior, pois pede para justificar a escolha selecionada.

A primeira questão, do número 1, espera que o aluno apresente qual assunto levou o cronista a escrever esse texto. Nesse caso, se é a primeira vez que o aluno tem contato com esse gênero e não tem o conhecimento prévio da crítica que o texto faz, provavelmente não compreenderá a questão e escreverá o título como resposta.

A questão b) volta-se para a estrutura da narrativa que pede ao discente para explicá-la. É necessário que o aluno entenda a tipologia textual narrativa e saiba identificar os elementos que a constroem. A resposta da questão encontra-se no início do CEV, mas como o aluno não foi levado a refletir sobre a estrutura, é possível que encontre dificuldades para realizá-la.

A última questão do número 1, letra c), pergunta sobre o tipo de narrador presente na crônica, ou seja, busca saber se o aluno compreendeu que há dois tipos de narradores e o tipo que está presente no texto, o narrador personagem, pois o texto é escrito em 1ª pessoa. No entanto, se isso não foi trabalhado anteriormente, o discente também terá dificuldades de responder, pois não há exemplos ou detalhamento dos tipos de narrador, ainda mais se ele não associar a explicação da primeira página ao texto lido.

Na atividade 2, temos um exercício de múltipla escolha em que o aluno precisa marcar a opção correta em relação à função do narrador. Neste momento, verificamos que a letra c), do número 1, poderia vir posterior a essa questão, já que uma trata sobre a atribuição do narrador nesse texto enquanto a outra ocupa-se dos tipos de narrador. Isso poderia ajudar na reflexão do aluno sobre a importância de um narrador.

Para fechar a parte de compreensão da crônica, temos a questão 3 que se relaciona com a questão 2, porque pede para explicar a escolha da opção assinalada anteriormente. Assim, o aluno precisa refletir sobre a sua escolha para que possa justificá-la.

Todas as questões, exceto a primeira, do número 1, estão voltadas para a estrutura do gênero, não trabalhando o conteúdo nem desenvolvendo no aluno uma reflexão sobre o assunto. É preciso repensar o tratamento dado ao texto para que seja compreendido como uma prática social e não apenas como um objeto de ensino distante do contexto discente.

As questões seguintes referem-se ao eixo da análise linguística e não possuem nenhuma relação com a crônica, logo, esta análise passará a tratar da produção textual presente no CEV que apresenta uma proposta de retextualização.

O CEV do 1º trimestre se encerra com a proposta de uma produção textual do gênero crônica a partir de uma notícia, ou seja, uma retextualização. Entretanto, não há uma preparação para essa escrita, conforme observa-se na figura 9, dificultando o cumprimento da tarefa por parte do aluno.

A produção de texto aparece no campo “Pesquisa”, no CEV, considerando que o discente buscará meios e estratégias, a partir de uma investigação, para realizar a atividade.

Essa pesquisa se inicia com a leitura de uma notícia sobre um gato “gigante” que apareceu em uma cidade alemã e está atacando pessoas e outros animais. Novamente, não há uma preparação para a leitura do texto, ainda mais quando se trata de uma informação que, considerando o ensino remoto e o local da notícia, está distante da realidade do aluno. Desse modo, seria necessário ativar os conhecimentos prévios do leitor como, por exemplo, a localização da Alemanha e casos na localidade dos alunos sobre animais com alguma anomalia relacionada ao tamanho. O texto não é explorado como um todo, servindo apenas para a retextualização.

Figura 9 – Caderno Escola Viva: conteúdo do gênero crônica (página 5)

PESQUISA

1. Leia a notícia abaixo.

Gato 'gigante' provoca medo em cidade alemã

'Ele tem aterrorizado a vizinhança', disse Dieter Küsters. Nem coelho de estimação de Dieter e sua mulher escapou.
Do G1, em São Paulo



Um gato "gigante" tem provocado medo na cidade alemã de Willich. O felino tem atacado outros animais e mesmo crianças, segundo reportagem do jornal alemão "Bild".

O alemão Dieter Küsters, de 66 anos, contou que a "besta" atacou ferozmente seu gato de estimação chamado "Félix". "Ele tem aterrorizado a vizinhança", disse Küsters.

Nem mesmo o coelho de Dieter e sua mulher, Ingeborg Küsters, de 62 anos, escapou de ataques.

O casal chegou a fazer uma queixa, mas o serviço de controle de animais disse que não pode fazer nada enquanto não descobre quem é o dono do gato.

DE MILLER-KATZE VON WILlich

a) Produza uma crônica a partir da notícia lida, mas antes, preencha as informações sobre seu texto:

- I. Tipo de narrador:
- II. Quem são os personagens:
- III. Lugar da história:
- IV. Tempo da crônica (quando, de manhã, à tarde, etc)
- V. Você quer divertir, sensibilizar ou levar o leitor a reflexão?

b) Produza sua crônica a partir das informações relatadas acima.

Fonte: Caderno Escola Viva – Magé (2020)

A notícia da figura 9 proporcionaria um bom assunto para a escrita de uma crônica em se tratando de leitores e escritores já conhecedores dos dois gêneros – notícia e crônica – assim como também do processo de retextualização. Entretanto, seria necessário incluir as estratégias necessárias de leitura e de produção de texto para que a atividade fosse concretizada.

A atividade 1, da pesquisa, divide-se em 3 partes:

- a) a leitura da notícia, conforme determina o enunciado;
- b) o preenchimento de informações que servirão para a criação da crônica como narrador, tempo, espaço e finalidade do texto, determinando a etapa de planejamento para a escrita; e
- c) a produção do gênero crônica a partir do planejamento realizado no item anterior.

Assim, de acordo com a atividade, as etapas para a produção do texto são, respectivamente, a leitura do gênero notícia, o planejamento da retextualização e a

retextualização propriamente dita. Isso se tornou um problema porque foi ignorada a atividade cognitiva da compreensão, tanto do texto quanto da proposta de retextualização, gerando um número muito baixo de alunos que compreenderam a proposta e concluíram a atividade segundo os comandos das questões.

6.2 Proposta de intervenção pedagógica

As atividades da proposta de intervenção pedagógica foram divididas em sete aulas para que sejam feitas em etapas progressivas de ensino-aprendizagem. Na formulação das aulas, pensei no ensino remoto, nas dificuldades de acesso à leitura e à cultura – biblioteca, centros culturais, museus – e na ausência do professor.

O objetivo das atividades é retextualizar o gênero notícia para o gênero crônica, logo, as aulas trabalharão a leitura e compreensão dos gêneros para que o aluno reflita sobre o processo e possa produzir a sua crônica partindo de um conhecimento prévio tanto do assunto quanto do gênero.

Nas seções seguintes, apresento as sete aulas na íntegra com comentários pertinentes sobre as atividades apresentadas.

6.2.1 Aula 1: Trabalhando o gênero notícia

A primeira aula tratará sobre o estudo do gênero notícia, sua função social, estrutura e elementos linguísticos característicos do gênero.

A pandemia provocada pelo coronavírus afetou o mundo todo fazendo com que as pessoas mudassem seus hábitos para evitarem a disseminação do vírus. Muitos comércios (bares, farmácias e restaurantes), para não perderem seus clientes, passaram a aceitar pedidos via telefone ou Whatsapp.

No seu bairro, algum restaurante ou farmácia aceita pedido por telefone?
Você conhece alguém que costuma comprar assim?

E como é feito o pagamento do pedido? Aceitam dinheiro ou cartão de crédito? Você já viu alguém realizar pagamento de compras com cartão de débito ou crédito?

Muita gente entra em contato todos os dias com essas máquinas de cartão, será que são higienizadas? Como deve ser feito isso?

Leia a notícia abaixo e saiba mais sobre a propagação do vírus. Você pode realizar essa leitura sozinho, em silêncio ou em voz alta. Depois converse com alguém da sua casa (mãe, pai, tios, irmãos) sobre o que você leu e o que devem fazer para continuarem se cuidando e se protegendo do coronavírus.



Fonte: Pixabay

Celular e outras máquinas do dia a dia podem propagar coronavírus Infectologista recomenda não compartilhar objetos pessoais e limpá-los uma vez por dia com álcool isopropílico

Matheus Moreira

13.mar.2020 às 13h02



Vírus sobrevive até 4,4 dias sob superfícies plásticas como celulares e canetas - Li An/Xinhua

SÃO PAULO - Uma pessoa toca o celular, em média, 2.600 vezes por dia, segundo um estudo feito pela Dscout Research. Os celulares, em sua maioria fabricados com plásticos, podem carregar partículas do novo coronavírus por mais de quatro dias.

A cada hora que passa, o número de partículas cai e a chance de infecção diminui. Entretanto, a cada novo toque no aparelho por uma pessoa infectada, é possível que o cronômetro da meia-vida do vírus volte ao ponto de partida.

O biomédico Roberto Figueiredo, que ficou mais conhecido como Dr. Bactéria, recomenda o uso de álcool isopropílico para higienizar aparelhos eletrônicos, como os celulares, mouses e teclados. Esse tipo de álcool pode ser encontrado em lojas de aparelhos eletrônicos.

"O álcool em gel não é recomendado porque ele contém água, isso pode danificar os produtos. Você deve umedecer um pano com álcool isopropílico - cuidado para não encharcar - e passar sobre o objeto uma vez por semana, é um procedimento rápido", diz.

Situação similar acontece com objetos feitos de papelão e aço ou ferro. Nos ônibus e trens do metrô, por exemplo, as barras de ferro que servem de apoio podem carregar o vírus. De acordo com um estudo publicado em pré-print na plataforma medRxiv, o novo coronavírus sobrevive até 3,6 dias em aço - tempo que pode ser aplicado também ao ferro.

Outro objeto recorrente no dia a dia é a máquina de passar cartão de débito e crédito - e o próprio cartão - que também é feita de plástico e passa por dezenas de mãos todos os dias.

Mas afinal, o que fazer para se proteger em casos nos quais o objeto é de uso coletivo?

De acordo com a professora de infectologia da Unifesp Sandra de Oliveira Campos, o ideal é higienizar as mãos logo após usar a máquina ou chegar em casa depois de utilizar transporte público, lavando as mãos com água e sabão, se possível, ou utilizando álcool em gel.

Apesar disso, Campos diz que a melhor prevenção contínua sendo evitar compartilhar objetos pessoais e ter uma boa higiene das mãos.

"O melhor dos casos é não compartilhar canetas, celulares e outros objetos do tipo. Se apenas você usa o teclado, não há necessidade de limpar o objeto o tempo todo se você lava as mãos. Se mais pessoas utilizam os objetos, o ideal é limpar pelo menos uma vez por dia", afirma.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibriosaude/2020/03/celular-e-outras-maquinas-do-dia-a-dia-podem-propagar-coronavirus.shtml>

Vocabulário

Dscout Research: plataforma on-line para a realização de pesquisas.

álcool isopropílico: álcool próprio para a limpeza de equipamentos eletrônicos.

pré-print: é uma pré-publicação, um projeto de um artigo científico que não foi ainda publicado em um periódico científico.

1. O texto que você acabou de ler é uma notícia. Toda notícia possui um **título** que tem por característica uma frase curta e direta que faz uma breve explanação sobre o conteúdo a ser desenvolvido. O título do texto.

Celular e outras máquinas do dia a dia podem propagar coronavírus

a) De acordo com o título, sobre o que a notícia vai tratar?

b) O tamanho da letra do título é maior em relação ao restante do texto. Reflita: por que isso acontece?

2. Abaixo do título, há uma frase destacada em letras menores chamada de **subtítulo**. Ele é responsável por complementar a informação trazida pelo título. Releia o subtítulo.

Infectologista recomenda não compartilhar objetos pessoais e limpá-los uma vez por dia com álcool isopropílico

Qual informação o subtítulo revela que não foi apresentada pelo título?

3. Nas atividades anteriores, você pode refletir sobre a importância do título e do subtítulo em uma notícia e compreender que eles anunciam o assunto que será desenvolvido no texto. O texto de uma notícia também possui uma organização, é composto por duas partes que darão ao leitor as informações necessárias sobre o fato ocorrido.

O primeiro parágrafo chama-se **lide**, nele temos uma síntese sobre o acontecimento: o fato principal, o local, o tempo e as pessoas envolvidas. O segundo parágrafo em diante, denominamos **corpo da notícia**, pois traz o detalhamento do desenrolar do fato.

Releia com atenção a notícia e responda às perguntas:

a) Qual acontecimento é desenvolvido pela notícia?

b) De quem o fato principal está falando?

c) Qual é o lugar onde se passa o fato noticiado?

d) Apresente a data em que a matéria foi publicada.

4. O gênero notícia objetiva comunicar e relatar fatos relacionados ao dia a dia da sociedade. Ao relatar, o autor pode recorrer à descrição como uma estratégia, colaborando, assim, para um maior detalhamento tanto das pessoas envolvidas no fato ocorrido quanto do lugar em que o determinado fato ocorreu. Com base no texto em análise, identifique a passagem em que claramente apresenta a descrição de como ocorre a contaminação do vírus em objetos. Apresente-a.

5. É comum, em notícias, os jornalistas entrevistarem algumas pessoas envolvidas ou que têm alguma relação com o assunto relatado. Isso ocorre para dar mais veracidade ao ocorrido, pois o jornalista busca apurar todos os fatos para informar com objetividade o que realmente aconteceu.

a) Transcreva do texto quem são as pessoas entrevistadas. A seguir, indique suas respectivas profissões.

b) O jornalista utiliza as pessoas entrevistadas para

- () dar maior credibilidade à notícia.
- () expor fatos relacionados ao tema em questão.
- () evidenciar uma opinião.

6. Volte aos 3º e 4º parágrafos e responda. Nesse momento, a notícia traz informações sobre a higienização dos aparelhos eletrônicos. Sobre essa temática, responda:

a) Como você costuma higienizar os seus aparelhos eletrônicos?

b) O que devemos usar para higienizar aparelhos eletrônicos? Como e quando isso deve ser feito?

c) Por que o uso de álcool em gel não é recomendado para a limpeza dos eletrônicos?

d) Agora, levo você a imaginar a seguinte situação recorrendo às dicas dadas pela notícia: o álcool encontra-se em falta nos mercados e farmácias. Dessa forma, devemos realizar a limpeza dos aparelhos e cuidar para evitar a propagação do vírus?

7. Observe os três últimos parágrafos e responda:

a) O que as pessoas devem fazer quando, por exemplo, forem usar uma máquina de cartão de crédito?

b) Quando se trata de objetos que são compartilhados por várias pessoas, como deve ser feita a higienização para evitar a propagação do coronavírus?

c) Segundo a professora de infectologia da Unifesp, qual é a melhor maneira para evitar a contaminação pelo coronavírus?

8. Uma notícia recebe esse nome porque relata fatos e acontecimentos de interesse público. Assim, ficamos sabendo o que acontece em nossa cidade, país ou mundo através das notícias.

a) As notícias podem ser transmitidas por meio de textos orais (falados) ou por meio de textos escritos. Quando as notícias se apresentam escritas, o **jornal**, que é vendido nas bancas de revistas, é um veículo de transmissão muito importante, mas não existe somente esse veículo. Assim, apresente outros veículos em que as notícias são transmitidas.

b) Em relação ao texto lido, podemos saber qual é o veículo de publicação da notícia e quem a publicou. Apresente o suporte (veículo) em que ela foi publicada e quem foi o responsável pela publicação.

9. Ao falarmos ou escrevermos um texto, pensamos no nosso interlocutor, a partir disso e do contexto de produção do texto, adequamos a nossa linguagem. Um texto que se utiliza da **linguagem objetiva** é escrito de modo impessoal em que não apresenta uma opinião do autor. Já o texto de **linguagem subjetiva**, expressa a opinião do autor que se envolve e escreve de modo pessoal, trazendo suas opiniões acerca do assunto tratado.

Nas notícias, o jornalista pode usar tanto o modo pessoal, emitindo a sua opinião quanto o modo impessoal, não se envolvendo nem apresentando seus julgamentos acerca do fato relatado. De acordo com a notícia lida, qual é o modo predominante do jornalista?

10. As aspas (“ ”) são um sinal de pontuação utilizadas no texto para citações, exprimir ironias ou até mesmo destacar palavras. No 4º e no 10º parágrafo são utilizadas as aspas. Pense: por que elas foram utilizadas pelo jornalista? Marque a alternativa correta.

- () Porque as aspas estão exprimindo a ironia (zombaria) do jornalista.
- () Porque marca a transcrição da fala dos entrevistados.
- () Porque cita a opinião do jornalista.

A primeira aula inicia-se com uma conversa com o aluno para ativar seus conhecimentos de mundo preparando-o para o texto. Antes da leitura é importante fazer uma breve explanação do que será lido, introduzindo a temática para que os conhecimentos prévios sejam ativados.

Na etapa da leitura do texto, sugiro que o discente leia sozinho o texto e depois compartilhe essa leitura com alguém de sua casa, já que a informação é atual e ao mesmo tempo pode ser de interesse de todos. A proposta de leitura compartilhada pode ajudar na compreensão do texto levando o discente a estruturar um resumo a partir das ideias principais localizadas no texto.

Depois da leitura, são apresentadas 10 atividades sobre a notícia. Elas refletem sobre o suporte, a característica do gênero notícia, o assunto e as ideias centrais, além do detalhamento de informações.

Nas atividades 1 e 2, o título e o subtítulo da notícia são trabalhados. O objetivo é que os alunos reflitam sobre a importância desses elementos para o gênero, uma vez que eles antecipam o assunto podendo despertar a curiosidade do leitor para a leitura da notícia. As atividades foram retiradas, com pequenas adaptações, dos manuais de Cereja e Cochar (2015a) para a atividade 1 e Teixeira et al. (2018) para a atividade 2.

A atividade 3 é um assunto recorrente nos livros didáticos e as perguntas são rotineiramente semelhantes. Sendo assim, utilizei Cereja e Cochar (2015a) para tratar das principais informações de uma notícia e a apresentação das suas partes (lide e corpo). A proposta é que os discentes compreendam quais são as informações mais relevantes que uma notícia deve apresentar para que obtenhamos o conhecimento dela.

Visando também às questões descritivas dentro da notícia e a presença de pequenas entrevistas, adaptei do livro de Santos, Riche e Teixeira (2018) duas questões para montar as atividades 4 e 5. Na atividade 4, o aluno reflete que a descrição se constitui parte da narrativa

detalhando o fato noticiado. Já a atividade 5, espera que o discente compreenda que a entrevista pode compor a notícia sendo um elemento a mais para a construção dos fatos apresentados pelo jornalista.

As atividades 6 e 7 têm o propósito de levar o aluno a compreender mais sobre o assunto da notícia a fim de ativar seus conhecimentos de mundo. Assim, ele pode interagir com o texto, reconhecendo-se parte daquele assunto, daquele contexto e realizando as suas inferências.

Depois de realizar atividades de compreensão do texto, o aluno é conduzido a pensar sobre o suporte do gênero e como ele é veiculado na atividade 8. Por ser uma atividade que considero importante, usei as questões do manual didático de Cereja e Cochar (2015a), já que a abordagem dos autores é de fácil entendimento, entretanto, realizei pequenas modificações para atender o texto.

A atividade 9 trabalha a linguagem e o modo de escrita do texto. Mais uma vez, utilizei a obra didática de Cereja e Cochar (2015a), pois os autores apresentam um pequeno texto para explicar o que vem a ser linguagem subjetiva (modo pessoal) e linguagem objetiva (modo impessoal), assim, permite que o aluno pense sobre a linguagem proferida nas notícias.

Para encerrar este bloco da aula 1, a atividade 10 trata do uso das aspas nos textos escritos. Essa pontuação merece uma reflexão para o aluno compreender que, nas notícias, o discurso direto aparece entre aspas. Dessa forma, marca que aquele determinado discurso não pertence ao jornalista.

6.2.2 Aula 2: *Conhecendo o gênero crônica*

Esta aula tem a finalidade de levar o aluno a (re)conhecer o gênero crônica que partiu do assunto da notícia da aula 1. Ela é composta por atividades de leitura, compreensão do texto, das características do gênero e de intertextualidade, já que na crônica cita o livro *Amor nos tempos do cólera*, de Gabriel García Márquez.

Na aula anterior, você leu uma notícia. Elas são normalmente publicadas em jornais, revistas e sites de Internet. O jornalista relata fatos relevantes e de interesse público que aconteceram em um determinado lugar.

É comum encontrarmos nos jornais impressos, além das notícias, outros gêneros, como, os classificados, os anúncios publicitários, as reportagens, os editoriais etc. Além desses gêneros, encontramos também a crônica.

Você já leu alguma crônica? Será que ela é parecida com a notícia ou tem uma estrutura diferente?

Será que é possível escrever crônicas sobre o coronavírus ou sobre a pandemia?

Você acredita que a notícia da aula 1 pode se tornar uma boa crônica?

Já parou para pensar em como muitas pessoas se sentiram ou reagiram ao saber da propagação do vírus através de aparelhos eletrônicos?

Será que é seguro ficar em casa e pedir comida via telefone? Como realizar esse pagamento? Será que não haverá contaminação?

Leia a crônica abaixo e observe como o cronista reflete sobre esse fato.

A máquina do medo

Encomendei o jantar por tel entrega. Terá de ser assim, nestes dias infecciosos. Nada de convescotes, nada de confraternizações, nada de chopes cremosos, a não ser que se instale um barril em casa, o que não é má ideia.

Mas, como ia dizendo, encomendei o jantar e o entregador chegou com a caixa de papelão no braço e a maquininha de cartão de crédito no outro. Enquanto me aproximava dele, com meu cartão em punho, pensei: esse cara passa o dia inteiro oferecendo essa maquininha para outras pessoas digitarem suas senhas. São dezenas de dedos indicadores por dia, centenas por semana, talvez milhares por mês. A chance de um desses dedos estar contaminado é grande, é imensa, e, eu aqui, estou prestes a pressionar aqueles teclados imundos com meu asséptico indicador, que acabou de ser higienizado com álcool gel.

O entregador sorria, quando parei diante dele. Era um tipo simpático. Sorri de volta, mas com a apreensão me vergando os cantos da boca. Olhei de novo para a maquininha. Os teclados estavam gastos de tanto uso. Nos espaços entre eles, podia ver o que a minha avó chamaria, com desprezo, de "cisco". E, em meio aos números brancos, quase que podia enxergar as bolinhas do corona umas sobre as outras, pequenas almôndegas assassinas esperando por mais um hospedeiro.

Trocamos boas-noites, eu olhando sempre para maquininha. Então, ele, no movimento sem hesitação, tomou meu cartão de crédito e, rápido como uma cascavel, o introduziu na maquininha. Exclamei baixinho: "Oh, Jesus!". Ele digitou o valor e estendeu o braço em minha direção, com a maquininha entre os dedos. Olhei dela para ele e dele para ela. Era chegado o momento da decisão. O que deveria fazer? Eu não tinha dinheiro em espécie para pagar pela comida. Além disso, mesmo que tivesse, meu cartão já estava DENTRO daquela maldita colônia de vírus e o entregador o havia segurado com os mesmos dedos que o dia todo pressionavam o teclado do horror. Não havia saída. Não agora. Se eu fosse americano, teria vindo de luvas de borracha. Os americanos são assim, segurança cem por cento. Não o censuro, ainda que às vezes eles exageram. Mas é melhor exagerar do que correr riscos, não é? Decidi que compraria luvas de borracha e que iria vesti-las na próxima encomenda. Agora, porém, não havia saída. Teria de pressionar pelo menos seis dos teclados do medo.

Respirei fundo.

Concentrei-me.

E fui. Fui mesmo.

Digitei.

O entregador puxou a maquininha. Conferiu.

— Acho que o senhor digitou a senha errada — disse, esticou a maquininha outra vez para mim.

Não! NÃO!

Digitei de novo. Desta vez, corretamente. Ele me entregou a caixa de papelão e o cartão, nos despedimos e rumei direto para um grande tubo de álcool gel que tem lá na cozinha. A comida estava boa, mas não esqueci da maquininha. Nenhum jantar é perfeito quando vivemos dias infecciosos. Não sei como García Márquez conseguiu amar nos tempos do cólera.

COIMBRA, David. A máquina do medo. *In: Jornal Gaúcha Zero Hora*. Porto Alegre: 19 mar. 2020.

Vocabulário

telentrega: entrega realizada via pedido telefônico.

convescotes: piqueniques.

asséptico: extremamente limpo

hesitação: indecisão, perplexidade, dúvida, embaraço

cólera: infecção intestinal causada por uma bactéria e transmitida pela ingestão de água e comida contaminada.

1. O cronista se utiliza, muitas vezes, de pequenos detalhes do cotidiano para escrever boas histórias. Até de uma notícia pode-se tirar as ideias para a escrita de uma crônica, basta um olhar mais atento sobre a realidade. Pense: você acredita que muitas pessoas passaram por situações semelhantes ao do narrador do texto? Você mudou algum comportamento do dia a dia com o aumento da circulação do coronavírus?

2. As crônicas são textos subjetivos, escritos de modo pessoal, que refletem sobre os comportamentos humanos, em que o cronista trata de assuntos do cotidiano.

a) Que fato do cotidiano o escritor David Coimbra utiliza para escrever a sua crônica?

b) Qual é o assunto que o cronista escolheu para desenvolver o texto?

3. Releia o título do texto.

A máquina do medo

a) A que máquina ele se refere?

b) O autor utiliza o adjetivo “medo” para caracterizar a máquina. O uso desse adjetivo é confirmado ao longo do texto? Por quê?

4. A crônica, por ser um texto que apresenta reflexões sobre um fato relacionado ao cotidiano, não costuma ter muitas personagens e seu conteúdo se passa em tempo e espaço restritos, pois tratará apenas sobre um evento. Além disso, o texto apresenta um narrador, é ele quem conta a história, seja como um personagem dela ou não.

Observe a crônica e, se necessário, releia-a para responder as questões seguintes.

a) Quantas personagens há no texto? Quem são elas?

b) Qual o lugar onde ocorrem as ações descritas na narrativa?

c) Observe as ações do início ao fim. Podemos dizer que elas acontecem em um curto espaço de tempo. Apresente o tempo em que se passa a narrativa?

d) Nas crônicas, quem conta a história é o **narrador**. Ele pode ser de dois tipos: *narrador personagem*, quando participa da história que conta, ou *narrador observador*, quando apenas conta a história e não se inclui como personagem dela. Pense: quem conta a história da crônica “A máquina do medo”? Esse narrador é personagem ou observador? Comprove com um trecho do texto.

5. No primeiro parágrafo, o autor, ao dizer que realizou um pedido de jantar por telefone, afirma que “Terá de ser assim, nestes dias infecciosos”. Por que terá de ser assim? Qual acontecimento impede que seja de modo diferente?

6. Releia o 2º parágrafo.

- a) De acordo com o texto, qual a forma de pagamento utilizada para pagar pelo jantar?
- b) Após ver o aparelho eletrônico entre os dedos do entregador, qual foi a preocupação do narrador?
- c) Explique por que o narrador corria o risco de ser contaminado e não o de contaminar a máquina?

7. Releia o 4º parágrafo.

- a) Quando exclamamos, exprimimos sentimentos como espanto, alegria, admiração etc. O narrador, no 4º parágrafo exclama a expressão “Oh, Jesus!”. De acordo com o contexto, o que essa exclamação expressa?
- b) O narrador cria três hipóteses para evitar digitar a senha do cartão na máquina. Entretanto, constata que não pode concretizá-las. Por quê? Cite as 3 situações que o impedem de não realizar o pagamento com cartão.
- c) Observe que a palavra “DENTRO” está grafada em caixa alta, ou seja, em letras maiúsculas. O que o uso da caixa alta significa nesse contexto?

8. Os fatos do cotidiano, publicados em jornais ou não, são as fontes de inspiração do cronista para desenvolver a sua história. Diferentemente de um jornalista, ele pode narrar com sensibilidade e humor, tornando o texto mais literário, assim, usa a linguagem para expressar a sua visão sobre um determinado assunto sem ser totalmente fiel à realidade. O narrador pode criar situações criativas e imaginativas. Volte ao 3º parágrafo do texto. Nele há uma informação imaginativa e um tanto exagerada relatada pelo narrador. Que informação é essa?

9. No último parágrafo, o narrador cita o autor colombiano García Márquez e seu romance “Amor nos tempos do cólera”. Leia o boxe abaixo e obtenha mais informações.

Amor nos tempos do cólera

O amor nos tempos do cólera é um livro do escritor colombiano Gabriel García Márquez que foi publicado em 1985.

A maior parte da história se passa no Caribe, século XIX, após uma epidemia de cólera* e no meio de uma guerra civil colombiana.

A história retrata o romance entre Florentino e Fermina, que trocam correspondências por dois anos até serem proibidos de continuar e Fermina casa-se com outro homem. Quando ela se torna viúva, Florentino vê uma nova oportunidade de conquistá-la.

Disponível em: <https://petfisicauem.wixsite.com/petfisicauem/single-post/2020/08/02/resenha-do-livro-amor-em-tempos-de-c%C3%B3lera-de-gabriel-garcia-marquez> (adaptado)

* Cólera: doença causada por uma bactéria que se prolifera em água não potável. Ao consumir essa água, a bactéria se instala no intestino delgado provocando vômito e diarreia que geram uma desidratação profunda podendo levar o indivíduo à morte.

- a) De acordo com o boxe, o romance entre Florentino e Fermina transcorre no período do século XIX. Quais são os eventos externos (o que está acontecendo no lugar em que se passa o romance) ocorridos nesse período vividos pelas personagens?
- b) Qual evento vivenciado pelo narrador da crônica “A máquina do medo” que pode ser comparado a um dos eventos do romance de García Márquez?

c) O narrador termina a crônica dizendo: “Não sei como García Márquez conseguiu amar nos tempos do cólera”. Nesse trecho, há uma relação entre o romance e sua vida. Reflita: qual a relação entre amar nos tempos do cólera e comer em tempos do coronavírus?

10. Muitos cronistas, antes de publicarem livros de crônicas, escrevem seus textos para jornais e revistas. Já no meio virtual, os escritores veiculam seus textos em sites de jornais *on-line* ou *blogs*. Observe o texto e apresente em que jornal essa crônica foi publicada.

11. A linguagem empregada na crônica é diferente da linguagem empregada na notícia. É uma linguagem mais literária, mais artística, enquanto as notícias apresentam uma linguagem mais direta relatando os acontecimentos. Marque a alternativa em relação à linguagem da crônica.

() A crônica apresenta uma linguagem objetiva, escrita de modo impessoal e sem expressar a opinião do narrador em relação ao fato narrado. Assim, os verbos presentes no texto estão na 3ª pessoa.

() A linguagem da crônica é subjetiva, escrita de modo pessoal, expressando os pensamentos e julgamentos do narrador em relação ao fato narrado, por isso os verbos se apresentam na 1ª pessoa.

A aula 2 sai do gênero notícia para apresentar o gênero crônica. Entretanto, não se esquece da aula anterior e retoma os conhecimentos adquiridos antes de apresentar o assunto desta aula a fim de que o aluno compreenda não só a temática da aula, mas a importância da notícia para a construção da crônica.

Seguindo a mesma estrutura da aula 1, a aula 2 busca dialogar com o aluno antes da leitura do texto a fim de ativar seus conhecimentos prévios e prepará-lo para a leitura do gênero que mantém a temática da primeira aula. Além disso, já introduz que o gênero do texto é diferente daquele apresentado na primeira aula a partir de perguntas sobre o gênero a ser estudado. Em seguida, o aluno é convidado a realizar a leitura da crônica *A máquina do medo*, de David Coimbra, para, depois, realizar as atividades.

A atividade 1 é um questionamento para levar o aluno a se identificar com o texto e verificar se já viu situações semelhantes. Dessa maneira, ele pode refletir que a crônica trata de situações do cotidiano, além disso interage com o texto com essa identificação.

A atividade 2 foi adaptada do manual de Cereja e Cochar (2015d). Ela trabalha o assunto do texto e visa instigar o aluno a refletir que, embora trate também da contaminação de eletrônicos pelo coronavírus, a escrita da crônica é diferente da escrita da notícia.

O título da crônica é trabalhado na atividade 3 e é um tópico importante a ser levado em consideração porque ele é a primeira informação sobre o texto, além de trazer subjetividade a partir da utilização do adjetivo medo. As questões desta atividade foram elaboradas para levar o aluno a compreender que o título da crônica não apresenta todas as informações como o da notícia e que a hipótese criada no início para explicar o título pode ser confirmada ou não ao

longo do texto. Assim, esta atividade vai preparando o aluno para a aula 4 que tratará mais sobre isso.

A atividade 4, que trabalha os elementos da narrativa, foi retirada do livro didático de Cereja e Cochar (2015b) com adaptações para a crônica desta aula. As questões desta atividade conduzem o aluno a responder por meio da reflexão do que foi lido sobre os elementos que compõem a narrativa como personagens, lugar, tempo e o narrador.

É construída, nas atividades 5, 6 e 7, a compreensão do texto e o uso de determinadas expressões no texto. A atividade 5 requer que o aluno infira um conhecimento de mundo sobre o coronavírus e a pandemia, enquanto a atividade 6 trabalha a compreensão do assunto do texto que também está relacionado com o título, que é a disseminação do coronavírus pelos aparelhos eletrônicos. Já na atividade 7, além da compreensão do 4º parágrafo, o aluno reflete sobre o uso de exclamações e de palavras escritas em caixa alta, ou seja, elementos que expressam sentimentos e emoções no texto escrito.

A atividade 8 foi adaptada da obra didática de Cereja e Cochar (2015d). Ela trabalha as situações imaginativas que o narrador pode criar em uma crônica, por isso nem sempre é fiel à realidade. Assim, o aluno percebe que a crônica é um texto lúdico diferente da notícia, que apresenta fatos.

A atividade 9 parte do fato de o narrador do texto fazer referência ao romance de Gabriel García Márquez, escritor colombiano, que pode ser desconhecido pelos alunos. A atividade apresenta o autor e o romance a fim de que o discente possa relacioná-los ao texto e compreender a intertextualidade criada pelo cronista.

Além da intertextualidade, as atividades 10 e 11, vão tratar do suporte e da linguagem da crônica. Na atividade 10, o aluno pode refletir que o veículo da crônica é semelhante ao da notícia e na atividade 11 verifica que a linguagem é diferente, uma vez que ela desempenha um papel importante evidenciando a subjetividade e o modo pessoal de desenvolver determinados assuntos do cotidiano.

Após a discussão e reflexão sobre esses dois gêneros, é importante que o aluno sistematize o conhecimento, por isso, a aula 3 pretende trabalhar a comparação entre notícia e crônica.

6.2.3 Aula 3: Comparando os gêneros notícia e crônica

Após o estudo e reflexão sobre a notícia e a crônica, é importante que o aluno sistematize o conhecimento, por isso, a aula 3 pretende trabalhar a comparação entre notícia e crônica.

Na aula 1, você estudou sobre o gênero notícia, enquanto na aula 2, estudou sobre o gênero crônica.

Você deve ter percebido que esses gêneros são diferentes desde o objetivo até o público-alvo, porém, os dois gêneros costumam estar presentes nos jornais impressos.

Para que você sistematize os conceitos desses gêneros, a sequência de exercícios abaixo retomará os textos das aulas anteriores.

Ao olhar um texto, você já sabe dizer se é uma notícia ou uma crônica?

1. Tanto o jornalista quanto o cronista, antes de produzirem seus textos, planejam a escrita e se utilizam de critérios levando em conta as características do gênero a ser produzido.

Complete o quadro abaixo, de acordo com as opções apresentadas. Considere os textos das aulas 1 e 2 para ajudá-lo.

Jornal – revista – sites da Internet	Entreter o leitor com reflexões do cotidiano	
Impessoal, objetiva	Pessoas que querem se informar	Relatar um acontecimento
Pessoas que querem se entreter	Jornal – revista – sites da Internet	Pessoal, subjetiva

	Crônica	Notícia
Para que serve?		
Onde é publicada?		
Quem vai ler?		
Que linguagem usa?		

2. Você já estudou que um texto pode apresentar uma **linguagem objetiva**, como uma notícia, quando ele não expressa uma opinião ou uma **linguagem subjetiva**, como uma crônica, quando expressa o ponto de vista do falante/escritor. Observe o exemplo abaixo:

A cadeira é **de plástico**.

A cadeira **não é confortável**.

No primeiro exemplo, dizer que a cadeira é de plástico não representa uma opinião, apenas diz de qual material ela é feita. Já no segundo exemplo, ao apresentar que não é confortável a cadeira, mostra um ponto de vista, ou seja, o que determinada pessoa pensa sobre algo ou alguém.

Diante disso, observe o quadro abaixo. De acordo com a linguagem objetiva ou subjetiva, diga se é um possível título de notícia ou de crônica.

a)	“Pega mal falar, mas...”	
b)	“Nova regra leva a recorde de candidatos a vereador no RS”	
c)	“Uma dor nota 10”	
d)	“Levantamento mostra baixo número de escolas reabertas”	
e)	“Viagem ao redor do meu quarto”	
f)	“Saudade do Brasil”	
g)	“Chuva obriga time a treinar na academia”	
h)	“Terremoto na Europa deixa mortos e centenas de feridos”	

Títulos disponíveis em *Jornal Zero Hora*, sábado e domingo, 31 de outubro e 1º de novembro de 2020.

3. Ainda de acordo com a linguagem, leia os trechos abaixo e, levando em conta a objetividade e subjetividade da escrita, diga se é o trecho de uma notícia ou de uma crônica.

a) “Apesar de não ser novidade no Brasil, o trabalho remoto foi acelerado na pandemia. Há dois anos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 3,8 milhões de brasileiros atuavam desta forma.” (Aline Custódio)

b) “Hoje, protesto. Discordo. Reprovo. CONDENO, sim, porque sou deste planeta, moradora de muitas décadas, guardada há sete meses numa bolha de isolamento por causa da doença que nos aflige, e por ser eu de muito alto risco, preocupada com o mundo, com meus amigos, amados, conhecidos, e com todos os meus irmãos do planeta.” (Lya Luft)

c) “Eu me comparo, e muito, nas redes sociais. E isso é um verdadeiro saco. Comparo minha família, meu nível de demonstração pública de amor com meu marido, a educação do meu filho, a criatividade dos meus vídeos, o amor incondicional dos meus pais, meu nível de popularidade no aniversário (...).” (Mônica Salgado)

d) “A disputa pela prefeitura de Porto Alegre se aproxima da reta final do primeiro turno com as quatro candidaturas mais bem posicionadas na mais recente pesquisa Ibope dispostas a não arriscar mudanças bruscas.” (Fábio Schaffner)

e) “Agora mudou o tempo em Porto Alegre. Deu uma esfriadinha. Não frio, que aqui, já disse, não faz frio; aqui a gente sente frio.” (David Coimbra)

f) “O Avaí Kindermann encerrou a primeira fase em sexto. Com a vitória no confronto de ida, as catarinenses seguem invictas como mandantes na competição. Os destaques do time de Jorge Barcellos são Catyllen e Letícia, que marcaram nove gols cada.” (Brasileirão Feminino)

4. Agora é a sua vez de criar!

Releia os títulos dos textos das aulas 1 e 2. Observe que os textos tratam sobre o mesmo assunto, porém, a visão dos dois é diferente. A notícia traz um título direto e objetivo que antecipa, com uma frase curta, o que será tratado no texto. Já a crônica, o título é mais subjetivo e traz elementos que demonstram a opinião do autor.

Abaixo, há alguns títulos de notícias do jornal *Gazeta Zero Hora*, do RS. Leia os títulos e transforme-os em título para uma crônica. Para isso, pense no assunto geral e o que gostaria de tratar nessa possível crônica para a qual você vai dar o título. Observe os títulos dos textos das aulas 1 e 2 e inspire-se.

Notícia: Celular e outras máquinas do dia a dia podem propagar coronavírus

Crônica: A máquina do medo

a)

Sem luz, Amapá vira zona de guerra

b)

Condutor não sabia
que levava criminosos

c)

Humoristas se reúnem para
aliviar a vida na pandemia

d)

Papai Noel continua
o mesmo, mas o
encontro é virtual

e)

Em 20 anos, aumenta a participação
das mulheres na produção de ciência

A aula 3 é composta por atividades que visam à sistematização das aulas 1 e 2. Fazendo isso, os alunos podem observar com clareza as diferenças entre os gêneros, sobretudo na linguagem.

Pensando no ensino remoto, a aula 3 mantém a introdução em tom de conversa com o aluno na tentativa de aproximá-lo do professor, a fim de que se sinta mais confortável e confiante para realizar as tarefas propostas.

A atividade 1 foi adaptada do livro didático de Cereja e Cochar (2015a). Ela traz um quadro comparativo das principais características dos gêneros crônica e notícia para que os alunos preencham de acordo com as opções apresentadas e compreendam os componentes constituintes de cada um deles.

Nas atividades 2 e 3, o aluno têm a possibilidade de pensar sobre a linguagem dos gêneros estudados e identificar se os títulos (atividade 2) e os trechos de textos (atividade 3)

podem ser considerados crônicas ou notícias. A proposta é que o discente reflita que a linguagem faz diferença na construção dos gêneros.

Na última atividade, atividade 4, diferente das anteriores, proponho que o discente transforme os títulos das notícias em possíveis títulos de crônicas. Para isso, é preciso pensar sobre o assunto geral tratado no título da notícia. Essa atividade introduz o trabalho de retextualização, preparando o discente para a escrita da crônica na aula 5. Entretanto, a aula 4 tem por objetivo preparar o aluno para o assunto sobre o qual ele escreverá.

6.2.4 Aula 4: Preparando a construção da crônica

Nesta aula, as atividades propostas têm o intuito de preparar o discente para a retextualização a partir da notícia *Estudante de rede pública de Magé é aceita em universidades fora do país*.

Na aula anterior, comparamos os gêneros notícia e crônica e vimos semelhança quanto ao veículo em que esses textos são publicados, mas a linguagem, o público leitor e a finalidade são diferentes. Isso ocorre porque cada texto tem um propósito comunicativo, ou seja, o jornalista, quando escreve uma notícia, tem o propósito de informar um acontecimento, enquanto o cronista tem o propósito de refletir sobre fatos do cotidiano e os comportamentos humanos com humor e/ou crítica.

Nesta aula, você terá a oportunidade de ler e compreender mais uma notícia para que, na aula seguinte, você possa retextualizar essa notícia em uma crônica. Mas, antes disso, é necessário que você reflita um pouco mais sobre o gênero notícia.

Agora, pense: você já se imaginou passando no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para ingressar em uma universidade pública? Faria qual curso? Medicina? Veterinária? Direito? Engenharia? E que tal Música?

Imagine-se, então, estudando em uma Universidade nos Estados Unidos ou na Inglaterra!

Como você se sentiria? Gostaria de morar em outro país?

E a sua família, como você acha que eles iriam reagir se isso acontecesse?

Você sabia que esse sonho pode acontecer?

Leia a notícia abaixo. Após a leitura, converse com seus familiares o que eles fariam ou como se sentiriam se fosse você no lugar da estudante da notícia.

**Estudante da rede pública de Magé é aceita em universidades fora do país
Jovem de 18 anos, escolheu cursar universidade renomada do Catar. "Quero poder representar
o Brasil na melhor universidade de Comunicação"**



Estudante da rede pública de Magé é aceita em duas universidades fora do país.

Magé - A jovem moradora de Magé, Vitória do Espírito Santo Teixeira, de 18 anos, realizou o sonho de ser aprovada em uma universidade no exterior. Ela foi aceita por duas instituições e está na lista de espera de outra. As aprovações vieram de Universidades no Catar e nos Estados Unidos. Em ambas opções, escolheu graduações como marketing e comunicação.

A concretização do desejo, no entanto, ainda é incerta. A jovem, que tem o pai gari e a mãe dona de casa, não tem recursos necessários para garantir os estudos no exterior. Entre as universidades que aplicou, a número um era a Northwestern University localizada nos Estados Unidos, e Northwestern University do Catar, para onde escolheu ir.

A Northwestern University in Qatar cobriu cerca de 95% dos custos como anuidade e dormitório, porém faltaram outros custos como alimentação, taxa de matrícula, taxa de dormitório, entre outros necessários para sua estadia. Os custos ainda são altos para Vitória.

“Venho de uma família extremamente dedicada e amável, que mesmo sem conhecer muito sobre o processo, me apoiou sempre que eu precisava. Entretanto, como estudante baixa-renda, meus pais e eu não possuímos condições financeiras de arcar com as taxas da universidade e despesas como passagem e outros custos”, conta.

Em busca da concretização do seu sonho, a estudante lançou uma vaquinha on-line chamada “Vitória na Northwestern University (Qatar)”. Até o momento, o site mostra que a jovem obteve ajuda de mais de 60 apoiadores, mas que conquistou pouco mais de 15% da meta de R\$ 40 mil.

“O processo não foi fácil. Foram horas de dedicação escrevendo diversas redações, planejando college list, buscando bolsas, traduzindo documentação, estudando para provas, realizando entrevistas. Mas, a minha persistência e dedicação ultrapassaram todas as barreiras”, disse Vitória.

A estudante formada pelo Colégio Estadual Coronel Sérgio José do Amaral, em Magé, conta que, para se preparar para a aplicação nas universidades americanas, precisou abrir mão da prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Terminado o ensino médio em dezembro de 2019, dedicou 2020 para o processo de candidatura nas universidades fora do país.

“Quero poder representar o Brasil no Qatar. Northwestern University é conhecida como a Top 1 em Comunicação nos EUA. Estudando nela, eu não só terei o benefício de uma educação de qualidade focada completamente em mídia, comunicação e jornalismo, como também irei adquirir os conhecimentos necessários para expandir os meus projetos e continuar contribuindo para um Brasil melhor”, finalizou Vitória.

Disponível em: <https://odia.ig.com.br/mage/2021/05/6138722-estudante-da-rede-publica-de-mage-e-aceita-universidades-fora-do-pais.html>

1. Você acredita que o que aconteceu com a estudante da notícia pode acontecer com você? Por quê?
2. Um acontecimento, para se tornar uma notícia publicada em jornais, revistas ou sites, precisa ser de interesse público. Assim, o fato de você frequentar a escola não se torna uma notícia publicável, uma vez que, no Brasil, é obrigatório que crianças e adolescentes frequentem a escola. Entretanto, no Afeganistão (país localizado no Oriente Médio), as mulheres são proibidas de estudar, trabalhar ou viajar

sem a permissão de seus maridos, por isso, quando uma mulher faz uma dessas coisas, sem autorização, esse feito costuma ser publicado em jornais ou sites de Internet.

- a) Apresente o fato que deu origem a essa notícia.
- b) Por que esse fato é considerado de interesse público?

3. Releia o *título* e o *subtítulo* da notícia. Já vimos que o título de uma notícia informa o que será tratado no texto e que o subtítulo complementa o título com novas informações.

- a) O que mais chama a atenção no *título* da notícia?
- b) Apresente a informação que o *subtítulo* acrescenta ao *título*?

4. Na aula 1, você estudou que a notícia se divide em **lide** (1º parágrafo do texto) e **corpo** (do 2º parágrafo em diante). Essas partes são muito importantes em uma notícia porque extraímos informações que geraram o texto. Volte ao texto e identifique:

- a) A notícia fala sobre o quê?
- b) De quem a notícia está falando?
- c) Qual é o lugar onde esse fato ocorreu?
- d) Quando aconteceu o fato relatado?

5. Além das informações “o que”, “com quem”, “quando” e “onde” sobre o fato relatado, conseguimos extrair das notícias mais detalhes. Podemos identificar também a **razão** de o fato principal ter ocorrido, além do **modo** que ocorreu. Observe o exemplo abaixo:

- **Por que** você vai à escola?
- Porque gosto de estudar e quero aprender mais.

- **Como** você vai à escola?
- Eu vou de bicicleta.

O exemplo acima apresenta duas perguntas diferentes, a primeira quer saber a razão de um aluno estudar e a segunda quer saber o meio que o aluno usa para chegar à escola. Pensando nisso, releia a notícia sobre a estudante Vitória e responda:

- a) O fato relatado na notícia aconteceu por que?
- b) Como aconteceu esse fato?

6. Volte ao 4º e 5º parágrafos. De acordo com eles, Vitória ainda não tem certeza se esse sonho irá se concretizar. Por quê?

7. Qual a solução encontrada por Vitória para conseguir viajar e estudar na Northwestern University, no Catar?

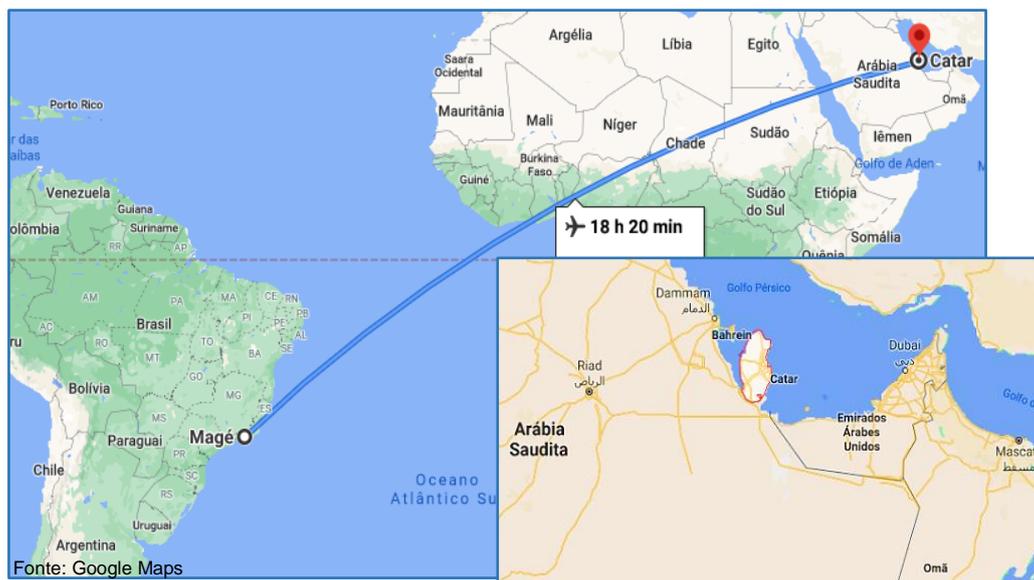
8. Releia o trecho.

“Venho de uma família extremamente dedicada e amável, que mesmo sem conhecer muito sobre o processo, me apoiou sempre que eu precisava. Entretanto, como estudante baixa-renda, meus pais e eu não possuímos condições financeiras de arcar com as taxas da universidade e despesas como passagem e outros custos”, conta.

a) Dentro da notícia, podemos encontrar relatos de outras pessoas que são entrevistadas pelo jornalista para colaborarem com a veracidade do texto. No trecho acima, quem é o autor do relato?

b) Que sinal de pontuação indica que não foi o jornalista quem proferiu esse discurso?

9. Veja o mapa abaixo e descubra para onde a estudante Vitória vai.



Mapa ampliado da localização do Catar

a) Em que país está localizada a Universidade Northwestern?

b) Qual o meio de transporte que será utilizado para chegar ao destino e de quanto tempo, em média, é a duração da viagem?



<https://sol.sapo.pt/artigo/106568/quer-ir-ao-qatar-aprenda-a-vestir-se-para-nao-ir-presco->

c) O Catar (ou Qatar) é um país peninsular localizado no Golfo Pérsico. A sua paisagem é constituída tanto de praias e dunas quanto de um deserto árido. A religião do país é Islâmica fazendo com que os costumes e a cultura desse povo seja diferente da nossa. Pesquise em sites, revistas ou livros algumas dessas diferenças (como se vestem, o que costumam comer, como as mulheres são vistas nessa cultura etc.).

d) Reflita: você acha que a Vitória vai se adaptar a distância e aos costumes desse país? Por quê?

10. Para Vitória, o que significa estudar em uma universidade fora do país?

11. Ficou curioso(a) sobre como são os procedimentos para conseguir estudar em outro país? Ou quer saber como Vitória vai viver no Catar? Se você tivesse a oportunidade de conversar com a estudante, quais perguntas faria a ela?

A aula 4 é traz uma notícia de uma aluna moradora de Magé, RJ. A escolha do texto foi proposital: primeiro porque se trata de uma jovem da localidade dos alunos e, segundo, porque o assunto trata de uma grande conquista, da realização de um sonho. Considero uma notícia muito importante, principalmente em tempo de pandemia quando muitos sonhos foram relegados a segundo plano. Além disso, é um texto positivo e inspirador que pode levar muitos discentes a se imaginarem no lugar dessa aluna e a buscarem seus sonhos.

A introdução da aula 4 retoma as aulas anteriores e ativa os conhecimentos prévios dos alunos, ademais, propõe uma reflexão sobre o futuro do discente. Em seguida, o aluno é convidado a ler o texto e a compartilhar essa leitura com os seus familiares. Após esse momento, inicia-se o estudo da notícia.

A primeira atividade traz uma pergunta pessoal que procura buscar uma conexão com o aluno e o que ele pensa sobre o seu futuro, numa forma de ativar seus conhecimentos prévios e levá-lo a refletir sobre o seu futuro.

As atividades seguintes são semelhantes às da aula 1, com a finalidade de levar o discente a compreender o assunto e o gênero. Assim, a atividade 2 pretende verificar se o aluno compreende quais os tipos de notícia se tornam publicáveis, além de levá-lo a identificar qual fato originou a notícia. Já as atividades 3 e 4 foram retiradas dos livros didáticos de Teixeira et al. (2018) e Cereja e Cochar (2015a) respectivamente. São atividades muito parecidas ou iguais as da aula 1, que estimulam o discente a compreender a importância do título e subtítulo das notícias e a identificar as principais informações desse gênero.

O detalhamento do assunto da notícia é trabalhado na atividade 5. O discente é levado a refletir sobre as perguntas “por que” e “como” para identificar a razão que gerou o fato e o modo em que ocorreu.

As atividades 6 e 7 são de compreensão do texto em que é necessário realizar a leitura para conseguir responder. Assim, o aluno é motivado a verificar as possibilidades e impossibilidades da jovem da notícia de realizar o seu sonho.

Em sequência, a atividade 8 foi adaptada do proposta das autoras Santos, Riche e Teixeira (2018) em que tratam da questão de entrevistas dentro das notícias. Assim, a atividade apresenta que o trecho pode ser pessoal, pois corresponde à fala do entrevistado que é marcada por aspas e verbo de elocução.

A notícia fala sobre o Catar, país localizado no Oriente Médio e, para que o aluno tenha uma compreensão global, a atividade 9 permite que ele se utilize do recurso gráfico do mapa

para saber onde fica o país, qual o meio de transporte utilizado para chegar lá e qual o tempo médio de viagem. É uma atividade que requer que o aluno pesquise sobre a cultura desse país, uma vez que é tão diferente da cultura brasileira, e finaliza pedindo para o aluno expor a sua opinião sobre a adaptação da jovem em um país com tantos contrastes culturais em relação ao Brasil.

As atividades 10 e 11 também são de compreensão de texto em que o aluno precisará saber o que pensa a entrevistada da notícia e, além disso, tem a oportunidade de se questionar sobre qualquer curiosidade que possa ter surgido durante a leitura da notícia, podendo, essas perguntas, ser aproveitadas na aula 5 quando se inicia a construção do texto.

6.2.5 Aula 5: Produzindo a crônica

A aula 5 é a realização do planejamento para o processo de retextualização da notícia para a crônica.

Na aula 4, você leu uma notícia sobre uma adolescente, moradora de Magé-RJ, que foi aprovada em uma Universidade fora do Brasil. Ela vai estudar Comunicação no Catar.

Muitas vezes, parece ser um sonho quase impossível imaginar que algo assim aconteça, mas foi com muito esforço e determinação que uma jovem, do distrito de Suruí (Magé), e estudante de escola pública conseguiu realizar. Ela recebeu apoio dos seus pais, dos amigos e de todos da sua escola, isso foi muito importante para que ela continuasse estudando até obter a aprovação.

Você já se imaginou indo morar em outro país para estudar? Como você se sentiria? E a sua família, como reagiria se você fosse morar em outro país?

A proposta desta aula é que você utilize a notícia da aula 4 para escrever uma crônica e, se necessário, retome a leitura da notícia, pois ela será o assunto do seu texto. Mas, antes de iniciar a escrita, é necessário que você realize um planejamento para que o seu texto tenha sentido.

E aí, vamos planejar essa escrita?

1. Pensando na notícia, qual será o assunto da sua crônica?

2. O gênero crônica possui uma intenção, ele tem um objetivo a ser atingido pelo autor do texto. Escolha a(s) finalidade(s) da crônica que você vai produzir.

- Terá o propósito de divertir o leitor.
- Terá a intenção de levar o leitor a refletir sobre um comportamento humano.
- Terá a finalidade de criticar um comportamento humano.

3. Agora escolha o tipo de narrador que contará a história da sua crônica. Quem contará a história da crônica?

- Narrador personagem:** você contará a história em 1ª pessoa (quem fala – eu), ou seja, será uma personagem dessa história. Nesse caso, você pode se passar pela estudante Vitória ou se passar pela mãe ou pai da menina ou ainda ser um dos amigos dela para contar essa incrível história.

() **Narrador observador:** você vai contar a história em 3ª pessoa (de quem se fala – ele), ou seja, não participará dela, mas saberá tudo o que acontece e o que a Vitória e as pessoas ao seu redor fazem e sentem.

4. Escolhido o narrador, pense no perfil do leitor do seu texto.

() **Público estudantil:** o texto terá como público-alvo outros estudantes para que se motivem a realizar seus sonhos.

() **Público adulto:** o texto terá como público-alvo os pais e professores para que estimulem e incentivem os jovens a estudar e a lutar por seus sonhos.

5. Como a crônica é um texto narrativo, ainda é necessário definir mais alguns detalhes. Diga:

a) Onde se passará a história, isto é, em que lugar ?

b) Defina o tempo da crônica (se passa de manhã, à noite, ou em um dia ou uma semana etc.).

c) Quem são as personagens da história (lembre-se de que a crônica tem por característica a presença de poucas personagens)?

6. Agora que você já planejou o texto, escreva-o de forma leve, sem se preocupar em ser fiel à realidade. Pense no público que você escolheu e escreva para ele. Você ainda pode dialogar com o leitor, se preferir.

Não se esqueça de que tudo o que foi respondido anteriormente te auxiliará na construção da crônica. Mas, se você ainda tiver dificuldades para desenvolver o texto, volte à aula 2 e veja como David Coimbra construiu a sua crônica relacionada ao assunto da notícia da aula 1.

A aula 5 reúne todos os conhecimentos adquiridos pelo aluno ao longo das aulas anteriores. Nela, surge a proposta de elaboração da crônica a partir do processo de retextualização. Assim, a notícia da aula 4 será o texto que auxiliará na escrita do gênero crônica.

Seguindo a mesma estrutura anterior, a aula 5 inicia conversando com o aluno sobre o que já foi trabalhado e, depois, faz indagações ao aluno para que ele se coloque como protagonista da ação. Em seguida, convida o aluno a planejar a escrita do seu texto.

A atividade 1 trata do assunto que será abordado na crônica, para isso é preciso que o discente retome a notícia da aula 4 e ative os conhecimentos já estudados. Enquanto nas atividades 2, 3 e 4, ele precisará definir a finalidade de seu texto, o tipo de narrador e o público leitor da crônica. Isso tudo proporcionará uma sistematização das suas escolhas que costumamos realizar mentalmente, sem o auxílio do papel. Entretanto, escrever as suas escolhas é uma oportunidade para os alunos menos experientes com a escrita de crônicas, a fim de que possam desenvolver as habilidades com eficiência.

A atividade 5 trata do conteúdo do texto, a proposta é que, a partir da leitura da notícia da aula 4 e a realização do planejamento da aula 5, o aluno desenvolva o texto narrativo com todos os elementos necessários. Essa atividade foi retirada da obra didática de Oliveira e Araújo (2018) com o intuito de fornecer a sistematização dos elementos narrativos ao discente.

A última atividade, atividade 6, é a retextualização da notícia para a crônica, com base no que foi planejado nas atividades anteriores. No entanto, para que se consiga retextualizar, é necessário que o discente compreenda bem o texto, pois não há como dizer algo se não se compreende aquilo que se pretende dizer. Com isso, o aluno, para retextualizar, precisará passar por todas as aulas anteriores, amadurecendo o seu olhar e seu entendimento acerca do texto para, enfim, realizar a etapa da escrita com base na compreensão do texto da aula 4 e as ideias que foram surgindo ao longo das aulas.

6.2.6 Aula 6: Revisando e reescrevendo

Esta aula trata de duas etapas muito importantes da produção textual, a revisão e a reescrita do texto. O objetivo é propor que o aluno se torne leitor de seu próprio texto e tenha a possibilidade de refletir sobre a sua escrita.

Nesta aula, você vai revisar a escrita da crônica que produziu na aula anterior e reescrevê-la modificando o que for necessário, seja o que ficou sem sentido, seja uma palavra ou outra que deva ser trocada. Além disso, você pode acrescentar detalhes ao texto deixando-o mais agradável. Para que isso seja possível, você deve deixar o seu texto descansando por pelo menos 7 dias, não o leia durante esse período. Isso fará com que você veja seu texto de um outro jeito.

Passados 7 dias da aula 5, pegue a sua crônica e leia em voz alta para você mesmo(a) e, em seguida, para alguém da sua casa.

Depois, pense o que poderia ser mudado, melhorado em seu texto. Para isso, é necessário que você o reescreva. Entretanto, **NÃO jogue fora a primeira versão**, ela deve ser entregue junto com todas as versões que você produzir, pois é importante observar a evolução do primeiro texto até a última versão.

Preparado(a) para revisar seu texto? Vamos lá!

1. Responda as questões abaixo sobre a crônica que você escreveu.

a) Qual é o assunto da crônica?

b) O título da crônica tem relação com o que é dito ao longo do texto?

c) O relato da crônica foi vivenciado pelo narrador ou ele observou o acontecimento? Comprove com um trecho do texto.

d) Quem são as personagens do texto?

e) Quando e onde ocorrem os fatos relatados na crônica?

2. O que precisa ser melhorado em seu texto? Marque a(s) opção(ões) abaixo que necessita(m) ser bem trabalhadas na crônica.

- O texto apresenta uma linguagem subjetiva e pessoal que auxilia o diálogo com o leitor, ou seja, o leitor consegue se identificar com o seu texto.
- A crônica reflete sobre o assunto da notícia da aula 4.
- Apresenta a sua uma visão pessoal do assunto, o que você pensa sobre toda a situação narrada.
- Diverte o leitor ou leva-o a refletir sobre o assunto narrado.
- Apresenta, no mínimo, três parágrafos bem-marcados com o espaçamento de parágrafo.
- Não apresenta trechos confusos, sem sentido.
- Os nomes próprios estão grafados com letra maiúscula, assim como as palavras que iniciam cada frase.
- O texto foi pontuado corretamente (ponto, vírgula, ponto de interrogação etc.).

3. Nesta atividade, trabalharemos com os excessos e as faltas. Às vezes, o texto apresenta muitas palavras repetidas (excesso) ou não descreve bem o ambiente e as personagens (falta). Releia o seu texto e faça o que se pede.

a) Risque ao menos 10 palavras da sua crônica que estão em excesso e não comprometem o entendimento do texto.

b) Substitua palavras repetidas por sinônimos (dica: circule as palavras repetidas para verificar se houve excesso de repetição). Os sinônimos são encontrados em dicionários físicos ou *on-line*.

c) Acrescente adjetivos (características, qualidades) às personagens e ao ambiente em que se passa a crônica. Pois assim o leitor conseguirá visualizar, através da escrita, com quem e onde se passa a história.

d) Verifique a ortografia das palavras. Se tiver dúvida de como se escreve alguma palavra, pesquise em um dicionário, há também dicionários *on-line*.

4. Reescreva a crônica fazendo todas as alterações necessárias de acordo com os exercícios desta aula.

A aula 6 destina-se à revisão e à reescrita do texto produzido pelo aluno, ações essas tão rotineiras no dia a dia, mas que na sala de aula são destinadas ao professor. Por isso, esta aula propõe que o discente realize essa tarefa e se torne mais autônomo na tarefa de escrever.

O início da aula, assim como as precedentes, é uma conversa com o aluno apresentando o que ele deve fazer para concluir essa etapa e uma ação muito importante é deixar o texto “descansar”, ou seja, o discente precisa se distanciar do seu texto para que refine o olhar sobre a revisão e isso aumentará a sua percepção sobre a produção escrita. Logo, proponho que haja também esse distanciamento para que o aluno compreenda a importância da revisão. Além disso, essa conversa inicial pede que o aluno não se desfaça da primeira versão, após a reescrita, pois ela permitirá que ele observe o seu amadurecimento.

A primeira atividade, desta aula, visa à compreensão da retextualização, o discente responderá questões sobre o próprio texto que trabalham as escolhas relacionadas a etapa do planejamento da aula 5, como o assunto, o título, o tipo de narrador escolhido, as personagens, o tempo e o espaço, elementos fundamentais da constituição da crônica.

Já na atividade 2, a proposta é que o aluno volte o seu olhar para a coesão e coerência, bem como a estrutura narrativa, que é escrita em parágrafos, e a pontuação. Ele, após a leitura do texto, marcará as opções que precisam ser mais bem trabalhadas no texto. Isso ajudará na etapa da reescrita.

A atividade 3 permite que o discente observe os excessos de palavras, as repetições e as faltas de descrição e uso de adjetivos. Em um texto narrativo, as descrições permitem que o leitor visualize as cenas narradas enquanto os adjetivos, além de auxiliarem nas descrições, marcam a opinião e o posicionamento do autor do texto. Além disso, a questão de verificação de ortografia permite que o aluno reflita sobre a escrita das palavras.

Esta aula se encerra com a atividade 4. Diferente das aulas anteriores, esta é mais curta em relação a quantidade de atividades, porém, é muito produtiva em reflexões, além de proporcionar a reescrita do texto. Sendo assim, na última atividade, proponho que o discente escreva a sua segunda versão da crônica a partir das reflexões sobre a sua própria escrita e se descubra também como um sujeito-leitor de seu texto.

6.2.7 Aula 7: Avaliando a escrita

A sétima e última aula da proposta de intervenção pedagógica tem por objetivo a avaliação do texto que foi produzido. Antes de ser entregue ao professor, esse texto passará por um público para ser avaliado e isso ajudará na escrita de uma terceira versão auxiliando o aluno a verificar o que ainda não ficou bem compreendido na crônica, mesmo tendo passado por uma reescrita.

Você já parou para pensar que, quando produzimos um texto fora da escola, lemos e reescrevemos várias vezes até o momento em que concluímos que está pronto para que outras pessoas o leiam? Isso significa que um texto não está finalizado na primeira versão, são necessárias várias etapas para que ele se comunique sozinho, isto é, quando as pessoas lerem seu texto, ele precisará ser entendido por si só, afinal, você não estará ao lado dele para explicar o que você “quis dizer”, tudo o que está escrito é o que você disse, está ali para ser compreendido por outras pessoas.

Sendo assim, realizar todas as etapas de produção de texto é fundamental para que seu texto ganhe vida.

Agora, você está na última etapa que é a avaliação do texto. Na escola, geralmente esperamos que o professor avalie e dê uma nota, mas no dia a dia, fazemos isso sozinhos. Um exemplo é quando escrevemos algo no Facebook ou Instagram e depois apagamos porque achamos que merecia ser escrito de outra forma, ou clicamos no botão “editar publicação” e realizamos as devidas alterações.

Fique atento(a) aos passos abaixo para avaliar o seu texto e, após a avaliação, você poderá reescrevê-lo para melhorá-lo ainda mais.

1. Leia seu texto em voz alta para alguém da sua casa. Pode ser um irmão mais velho, tios, pais ou avós.

2. Após a leitura, faça as seguintes perguntas para o leitor do seu texto (faça as perguntas oralmente e anote as respostas).

a) Você gostou da história? Por quê?

b) Conseguiu entender a história da crônica?

c) Há, no texto, alguma parte que tenha chamado mais a sua atenção?

d) Há alguma parte que esteja confusa, que foi difícil entender? Se sim, qual?

e) Esse texto poderia ser publicado em jornais ou revistas ou precisa ser melhorado?

f) Que conceito você atribui a esse texto?

() Excelente () Bom () Precisa melhorar

3. De acordo com a avaliação realizada, reescreva a sua crônica. Pense que um texto nunca está pronto, sempre pode ser melhorado. A escrita de uma terceira versão, após a avaliação, permitirá que seu texto fique ainda mais claro e mais comunicativo. Então, vamos lá?

Atenção!!

NÃO descarte as versões anteriores, todas elas devem ser entregues ao professor. Mas, antes, você pode lê-las para observar o quanto a sua escrita evoluiu.

A introdução da aula trata das etapas de construção do texto e da necessidade de reescrevê-lo, levando o aluno a refletir que a avaliação também faz parte dessas etapas e que não fica a cargo só do professor, o texto precisa ser lido por outras pessoas e receber as críticas, como acontece fora da escola. O aluno, quando desenvolve essa consciência, compreende a relação interacional dos textos.

A atividade 1 convoca o discente a ler o seu texto para seus familiares, enquanto na atividade 2, o leitor é convidado a avaliar a crônica. Já na atividade 3, após a avaliação, o aluno tem a oportunidade de escrever a terceira versão do texto. Como proponho que o texto do aluno se torne público e o professor não seja o único leitor dessa produção, a leitura do texto para os familiares e a avaliação deles será muito importante para o progresso da escrita. Com isso, o estudante vai adquirindo autonomia e compreendendo as funções sociais do texto.

Ao assumir a responsabilidade pelo texto, aprimorando-o e tornando-o público, o aluno realiza ações semelhantes às tarefas desempenhadas na escrita como prática social nas diversas situações cotidianas. Dessa forma, acredito e espero que ele aprimore essas etapas tomando-as rotineiras na produção de um texto e não vislumbre o professor como o único corretor, permitindo-se agir sobre seu próprio texto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um grande desafio para a educação desses “novos tempos” é lidar com o aluno que está fora da escola. Não por ter abandonado os estudos, mas pelo que a pandemia trouxe: o distanciamento social, acarretando o fechamento das escolas. Muitas foram as estratégias para que a continuidade do ensino-aprendizagem fosse viável, como aulas ao vivo por meio de plataformas *online*, pelos meios de comunicação, rádio e TV, por redes sociais e até mesmo por materiais impressos enviados para os alunos sem acesso à internet.

Considerando essa realidade, como trabalhar a produção textual fora de sala de aula em um contexto adverso, em especial no diz respeito à utilização exclusiva de materiais impressos? Como pesquisar e desenvolver estratégias de trabalho de produção de texto se não há interação entre alunos e professores e se o único contato que o discente tem com a escola são os Cadernos Escola Viva trimestrais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Magé?

Tais perguntas motivaram a pesquisa na busca por recursos que pudessem, mesmo a distância, auxiliar os alunos na produção de textos significativos vinculados às práticas sociais e levá-los a compreender que a escrita não é só um objeto de ensino, mas sim um objeto do conhecimento, muito importante nas nossas relações sociais e, por esse motivo, a produção de um texto não deve ser restrita somente à escola ou mesmo apenas ao professor. Motivar o discente a escrever, revisar e tornar o seu texto público é um grande passo para a sua autonomia enquanto escritor e um dos objetivos desta pesquisa.

Diante disso, esta pesquisa encarregou-se de analisar o primeiro caderno de atividades distribuído para os alunos a fim de verificar o motivo da baixa devolução das tarefas feitas. Uma das conclusões, após a análise do *corpus*, foi que as atividades eram desconexas e não propiciavam um crescente desenvolvimento das atividades, gerando incompreensões.

Sendo assim, entendendo que o processo de retextualização de um texto escrito para outro texto escrito trabalha tanto a leitura e compreensão de textos quanto a produção; e aproveitando que já existe essa proposta presente no caderno de atividades dos alunos, elaborei uma proposta de intervenção pedagógica, em que utilizei atividades publicadas em livros didáticos e atividades criadas por mim, para o ensino do gênero textual crônica. Na proposta de intervenção pedagógica foi privilegiada a leitura e compreensão de gêneros, assim como a produção de uma crônica, respeitando as etapas de elaboração de texto: planejamento, escrita, revisão, reescrita e avaliação.

Para que a pesquisa fosse realizada, foi preciso investigar o contexto educacional e levar em consideração o ensino remoto, autorizado por lei no ano de 2020, para dar continuidade às atividades escolares. Contudo, a falta de TDICS ampliaram o abismo da desigualdade social, posto que nem todos têm acesso à internet ou a algum aparelho eletrônico para acessá-la.

Nesse contexto, o CEV foi o recurso mais democrático, encontrado pela rede pública de Magé, para dar continuidade à aprendizagem dos alunos, gerando novo problema: como os cadernos foram criados para outro contexto de ensino-aprendizagem, estavam descontextualizados e não eram autoinstrucionais, não permitindo ao aluno uma reflexão sobre os conteúdos para a realização das atividades.

Assim, para reformular a proposta de retextualização presente no CEV, foi necessário buscar referenciais teóricos para aprofundar a discussão de conceitos que, dentro da LT, podem levar a outros caminhos. A pesquisa seguiu a concepção de texto como um evento comunicativo interacional integrado a um contexto de produção (MARCUSCHI, 2010; CAVALCANTE, 2018; PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018) e os gêneros como entidades dinâmicas socio-interacionais (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2010).

Tendo em vista essas concepções, entende-se o processo da retextualização como a produção de um texto a partir de um outro texto considerando a intertextualidade (MATENCIO, 2002). Mas, para que esse processo seja desenvolvido, é necessário um trabalho que envolva a compreensão de textos e, para isso, as estratégias de leitura, de Isabel Solé (1998), que trata das ações de antes, durante e depois da leitura de textos, permite uma reflexão do discente com o intuito de desenvolver a autonomia na leitura e na escrita.

Além disso, quando se trata da etapa propriamente dita da escrita, é preciso que o aluno tome como hábito a revisão, a reescrita e a avaliação do seu próprio texto (MATENCIO, 2002; PASSARELLI, 2018) e desenvolva as competências necessárias para realizar essas práticas tão usuais no cotidiano, mas que na escola são restritas, quase que exclusivamente, ao professor de língua portuguesa.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi a pesquisa-ação, que visa a identificação de um problema – no caso, a baixa devolução da produção textual cuja proposta era retextualizar uma notícia para uma crônica –, a investigação dos motivos que levaram a esse problema, seguida de ações que pudessem promover a solução. Ressalto que as ações propostas, nesta pesquisa, ainda não se concretizaram devido ao contexto pandêmico e é possível que, após a aplicação, perceba-se a possibilidade de acrescentar, retirar ou reformular atividades.

Considero, assim, a proposta da retextualização da notícia para crônica uma experiência muito rica, ainda mais quando se tem a possibilidade de, como professora e pesquisadora da rede pública de Magé, elaborar as atividades pensando no contexto discente, além de refletir sobre a construção do CEV que foi projetado para um outro momento e reaproveitado no ensino remoto. A realização das etapas dessa pesquisa propiciou um novo olhar sobre o trabalho com a leitura e a produção de textos tanto em sala de aula quanto fora dela, uma vez que a autonomia discente deve ser constantemente trabalhada e estimulada. Entretanto, se não forem respeitadas todas as etapas de leitura e de escrita, se o aluno não for o centro do ensino-aprendizagem e se as práticas sociais forem vistas apenas como objetos de ensino, a autonomia não será conquistada e a educação continuará distante da realidade social, pois o discente não associará suas vivências às práticas escolares.

É desafiador ser professora de escola pública neste momento de pandemia, já que não estávamos preparados para o ensino remoto. Além disso, é excruciante pensar o quanto a educação pública regrediu em um ano de pandemia e quanto tempo levaremos para nos recuperar. Portanto, considero a pesquisa um recurso essencial para o professor permitindo que novas estratégias sejam criadas em prol de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

164 anos fora dos trilhos. Dia da Baixada é comemorado na primeira estação da ferrovia do Brasil. **Rede TV Mais**, Magé, 30 abr. 2018. Disponível em: <https://redetvwebmais.com/site/164-anos-fora-do-trilho-dia-da-baixada-e-comemorado-na-primeira-estacao-da-ferrovia-do-brasil>. Acesso em: 21 abr. 2021.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola é possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Adriana Dias (org). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019, p.17-39.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2018.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens, 7º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015a.

_____. **Português: linguagens, 8º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015b.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Todos os textos**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 7º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015c.

_____. **Todos os textos**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos, 8º ano. 5. ed. São Paulo: Atual, 2015d.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ESCOLARIDADE da população de 25 anos ou mais de idade no município. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Magé/RJ, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/330250#sec-educacao>. Acesso em: 2 mai. 2021.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: PNAD COVID19 [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro, nov. 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101778>. Acesso em: 23 abr. 2021.

INEP/MEC. **IDEB**: Resultados e metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____. **Taxas de distorção série-idade**. Brasília, 28 jan. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 30 abr. 2021.

INFOSANBAS. **Programa Nacional de Saneamento Rural (PNSR)**. UFMG: 2012. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/fontededados/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016 [1992].

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais**: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

LAGE, Nilson. **Ideologia e técnica da notícia**. 3. ed. Santa Catarina: UFSC-Insular, 2001 [1979].

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGÉ. **Orientações Curriculares dos Anos Finais**. Magé, RJ: 2020.

_____. **Escola Viva**. Magé, RJ: 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [2001].

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Ronei Ximenes. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MAGÉ comemora aniversário da Guia de Pacobaíba e Dia da Baixada na próxima semana. **Jornal O Dia online**, Rio de Janeiro, 21 abr. 2021. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/mage/2021/04/6130359-mage-comemora-aniversario-da-guia-de-pacobaiba-e-dia-da-baixada.html>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NÚCLEO de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). (2021). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: pesquisa TIC Domicílios (Edição COVID-19 - Metodologia adaptada), ano 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2020/domicilios>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

OLIVEIRA, Tânia Amaral; ARAÚJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo linguagens: língua portuguesa: 9º ano**. 5. ed. São Paulo: IBEP, 2018.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Texto e ensino**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PODER360. **Jornais no Brasil perdem tiragem impressa e venda digital ainda é modesta**. 26 nov. 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/jornais-no-brasil-perdem-tiragem-impressa-e-venda-digital-ainda-e-modesta>. Acesso em: 26 abr. 2021.

RAFAEL Tubarão implementa descentralização do Poder. **Rede TV Mais**, Magé, 7 jul. 2016. Disponível em: <https://redetvwebmais.com/site/rafael-tubarao-implementa-descentralizacao-do-poder>. Acesso em: 3 mar. 2021.

REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. A orientação para a produção de texto. *In: DIONÍZIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). O livro didático de português: múltiplos olhares [livro eletrônico]*. Campina Grande: EDUFCEG, 2020, p. 127-147.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. *In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020, p. 44-54.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina de. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de Língua Portuguesa. *In: COSTA-HÜBES, Teresinha da Conceição; KRAEMER, Adriana Dias (org).* **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019, p. 69-94.

SANTANA, Sylvania Maria de. O gênero crônica e a interdisciplinaridade: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. **Interdisciplinar**, Sergipe, Ano VII, v. 16, jul-dez de 2012, p. 90-102.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus** [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, Jonathan Duarte da. **Paisagem e Patrimônio:** uma análise das potencialidades turísticas do município de Magé. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2017.

SILVA, Simone Gonçalves da. Currículo e a Base Nacional Comum Curricular. *In:* SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular:** propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II). São Paulo: Mercado das Letras, 2020, p. 17-49.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2000 [1986].

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; FRANCO, Claudio de Paiva. Ensino de leitura em língua portuguesa: de concepções teóricas a propostas de atividades didáticas. *In:* MOLLICA, M. C. (Org.). **Linguagem em Contextos.** Rio de Janeiro: Editora 7Letras, 2014, p. 64-77.

TEIXEIRA, Lucia. et al. **Apoema:** português 8. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

TERRA, Ernani. **Da leitura literária à produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1995].

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Para o início de uma conversa: a crônica na sala de aula. **Pensares em Revista,** São Gonçalo-RJ, n.2, jan./jun. 2013.

ANEXO

1. Documento sobre a filosofia Escola Viva




#ESCOLAVIVA

Filosofia

Acreditamos em uma escola humana, que forma o cidadão e que o ajuda a refletir sobre a realidade que nos cerca para que ele faça diferença no mundo lá fora. Acreditamos em uma escola que valoriza e respeita as diferenças individuais, uma escola que pense na formação global do aluno e que acredita e estimula a criatividade.

A mudança não deve começar do zero, nem deve ocorrer de noite para o dia. Deve ser uma mudança cotidiana. Assim, a cada dia um novo cenário vai desenhando um novo cotidiano. Escola é acolhedora quando exercita a assimilação do novo, pois exercitá-la é acatar a diversidade, o que há de diferente e peculiar no modo de falar das crianças de uma região ou de outra, nos seus valores, no que elas trazem de sua ascendência para as salas de aula, enfim, nos seus quadros de compreensão do mundo.

Ramsey (1987) define como objetivos de currículos:

1. Ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, raciais, culturais, de classe e individuais e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes.
2. Capacitar as crianças a se enxergarem como parte da sociedade mais ampla; identificar-se, empatizar-se e relacionar-se com indivíduos de outros grupos.
3. Estimular o respeito e a apreciação pelas diversas maneiras em que as outras pessoas vivem.
4. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse nos outros, uma disposição para incluir os outros e um desejo de cooperar.
5. Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda além da família ou do grupo da própria pessoa.
6. Capacitar as crianças para se tornarem analistas e ativistas autônomas e críticas em seus ambientes sociais.
7. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças se tornarem participantes plenas da sociedade mais ampla, de maneira adequada aos estilos, orientações culturais e origem linguística individuais.
8. Promover relacionamentos recíprocos entre escolas e famílias.
9. Perspectivas futuras.

1



Prefeitura
MAGÉ

CIDADE DE 19.000 HABITANTES



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

10. A escola, para a maioria das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados ou seja, é o lugar que vai lhe proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural.
11. Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada.
12. A escola prepara o futuro e, certamente, se as crianças conviverem e aprenderem a valorizar a diversidade nas suas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para defender o indefensável.

O aluno só se sensibiliza quando se sente parte de um grupo — a família, a turma da escola, a sociedade — e entende que, em cada um deles, sua presença e sua contribuição são importantes. Como a escola proporciona isso? Oferecendo ao aluno o direito de ser ouvido e compreendido. É preciso estabelecer os limites para a convivência em sociedade. Os professores que trabalham dessa maneira dão ao estudante caminhos para reconhecer seus sentimentos, desde pequeno. Dai para que ele se torne responsável por suas atitudes é um pulo. Para que você crie esse ambiente acolhedor, é necessário entender o que é afetividade e por que ela é fundamental na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com os outros e com o planeta.

REFERÊNCIAS

- Baker, J.(1987) e Gaden, G.(1992). Integration and equality. Em: G.Fairbain e S.Fairbain (org.) Integrating special children:some ethical issues (p.12-25). Hants, United Kingdon: Avebury.
- Brasil,(1989). Promotoria de Justiça da Pessoa Portadora de Deficiência. Lei nº 7.853/89. Ministério Público do Rio Grande do Norte.
- Bunch, G. (1994).From there to here. the passage to inclusive education. Exceptionality Education Canada, Vol.4, Nos. 3 e 4.
- Doré, R.(1996). Réussir l'intégration scolaire: la déficience intellectuelle. Montreal (Quebec): Les Éditions Logiques.
- Forest, M. (1984). Éducation/Intégration. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system. Downsview, Ontário : Institut Alain Roehér.