

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

SABRINA SOARES OCANO

**A CRÔNICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE PORTUGUÊS NA EJA**

Polo Santana do Livramento

2026

SABRINA SOARES OCANO

**A CRÔNICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE PORTUGUÊS NA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Letras –
Português (JALP) da Universidade Federal
do Pampa, Polo Santana do Livramento,
como requisito parcial para obtenção do
título de licenciada em Letras – Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida
Moser

Polo Santana do Livramento

2026

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

O15c Ocano, Sabrina Soares

A crônica e o desenvolvimento da leitura: uma análise das
experiências no estágio de português na EJA / Sabrina Soares
Ocano.

34 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2026.

"Orientação: Profª. Drª. Denise Aparecida Moser".

1. leitura. 2. crônica. 3. EJA. 4. BNCC. 5. língua
portuguesa. I. Título.

SABRINA SOARES OCANO

**A CRÔNICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS
EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE PORTUGUÊS NA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras –
Português (JALP), da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial
para obtenção do Título de Licenciada em
Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 10 de julho de 2026.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser
Orientadora
Unipampa

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Almeida Farias Marques
Unipampa

Prof.^a M.^a Caroline Araújo Larrañaga de Matos
UFSM



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/07/2026, às 22:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA FARIAS MARQUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/07/2026, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Caroline Araújo Larrañaga de Matos, Usuário Externo**, em 29/07/2026, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2090234** e o código CRC **43F4F227**.

Dedico esta conquista a Deus, a minha família e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por seu infinito amor, por me conceder força, sabedoria e perseverança para superar os desafios encontrados ao longo da caminhada.

À minha família, pelo amor, apoio incondicional, incentivo e compreensão durante todos os momentos desta jornada. Sem vocês, esta conquista não seria possível.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser, pela dedicação, paciência, ensinamentos e valiosas contribuições que foram fundamentais para a realização deste trabalho e conclusão deste curso.

Aos professores que, ao longo do curso, compartilharam seus conhecimentos e contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e profissional.

Aos colegas e amigos, pelo companheirismo, incentivo e momentos vividos ao longo dessa trajetória.

À instituição de ensino, Unipampa, por proporcionar um ambiente de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste Trabalho de Conclusão de Curso.

"As dificuldades preparam pessoas
comuns para destinos extraordinários."

C. S. Lewis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	BNCC – Língua Portuguesa: um panorama.....	12
2.1	BNCC - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - anos finais.....	17
3	A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	21
4	GÊNERO DISCURSIVO: CRÔNICA.....	23
5	EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO 8º E 9º ANO (EJA)	25
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
	REFERÊNCIAS.....	30
	APÊNDICE.....	32

A CRÔNICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DE PORTUGUÊS NA EJA

Sabrina Soares Ocano¹

RESUMO

Este trabalho analisa a contribuição do gênero discursivo crônica para o desenvolvimento da leitura de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A pesquisa se fundamenta na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, compreendendo a leitura como prática social e interação. O estudo se apoia em autores como Freire (1989), Solé (1998), Kleiman (2004) e Bakhtin (2011), que destacam a importância da leitura e dos gêneros discursivos na formação de sujeitos críticos e participativos. Entre os gêneros trabalhados na escola, a crônica apresenta potencial pedagógico por abordar situações do cotidiano por meio de linguagem acessível e reflexiva. A análise das atividades desenvolvidas durante o estágio de língua portuguesa evidenciou que o trabalho com a crônica favorece a compreensão leitora, a interpretação textual e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Conclui-se que esse gênero contribui significativamente para a formação de leitores críticos, em consonância com os objetivos propostos pela BNCC (Brasil, 2018).

Palavras-chave: leitura; crônica; EJA; BNCC; língua portuguesa.

ABSTRACT

This study analyzes the contribution of the chronicle as a discursive genre to the development of reading skills among 8th and 9th grade students in Elementary Education - Youth and Adult Education (YAE), considering the guidelines established by the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) (Brasil, 2018). The research is grounded in the enunciative-discursive perspective of language, which

¹ Discente do curso de Letras – Português (JALP) da Unipampa/Campus Jaguarão. E-mail: sabrinaocano.aluno@unipampa.edu.br

understands reading as a social practice and an instrument of interaction. The study draws on the works of Freire (1989), Solé (1998), Kleiman (2004), and Bakhtin (2011), who emphasize the importance of reading and discursive genres in the formation of critical and participatory individuals. Among the genres addressed in schools, the chronicle presents significant pedagogical potential because it portrays everyday situations through accessible and reflective language. The analysis of the activities carried out during the internship of Portuguese language revealed that working with chronicles promotes reading comprehension, textual interpretation, and students' active participation in the learning process. It is concluded that this genre contributes significantly to the development of critical readers, in accordance with the objectives proposed by the BNCC (Brazil, 2018).

Keywords: reading; chronicle; YAE; BNCC; Portuguese language.

1 INTRODUÇÃO

Com as transformações sociais, culturais e tecnológicas da atualidade, a educação linguística também vem se adaptando e se renovando ao longo das últimas décadas. Diante desse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) propõe novas orientações para o ensino de Língua Portuguesa, baseadas na compreensão da linguagem como uma prática social e um meio de interação entre as pessoas.

Por isso, aprender a língua não significa apenas conhecer regras gramaticais, mas também saber utilizá-la de maneira adequada em diferentes situações. Desta forma, o ensino passa a valorizar experiências de leitura, produção de textos, oralidade e reflexão sobre a linguagem e os diferentes modos de significar, buscando formar estudantes mais críticos, participativos e capazes de atuar em diversos contextos sociais (Brasil, 2018). Nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no 8º e 9º anos, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a necessidade de formar sujeitos autônomos, críticos e participativos, capazes de compreender, interpretar e produzir textos em diferentes esferas sociais. Para atingir esse objetivo, a leitura assume papel na prática de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita o crescimento do pensamento crítico, da ampliação do repertório cultural e cidadã. Conforme afirma Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra,

evidenciando que a construção de sentidos ocorre a partir das experiências e vivências dos sujeitos. Nessa mesma linha, Solé (1998) destaca que a aprendizagem de estratégias de leitura favorece a compreensão textual e a formação de leitores competentes e reflexivos.

Entre os diversos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, a crônica destaca-se por sua relação com o cotidiano e por sua capacidade de despertar o interesse dos estudantes. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são formas relativamente estáveis de enunciados que surgem das necessidades comunicativas das diferentes esferas da atividade humana. A crônica, enquanto gênero discursivo secundário, por abordar acontecimentos do dia a dia de forma simples e reflexiva, torna-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento da leitura e da capacidade de interpretação dos estudantes.

De acordo com Candido (1992), a crônica possui a capacidade de transformar acontecimentos simples em reflexões significativas sobre a vida e a sociedade, aproximando a literatura da realidade dos leitores. Também Sá (2005) ressalta que esse gênero favorece a construção de uma relação mais próxima entre autor e leitor, estimulando a sensibilidade, a criatividade e a capacidade crítica. Por esses pontos, a crônica apresenta grande potencial pedagógico para o trabalho com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante desses contextos, este trabalho tem como objetivo analisar a contribuição do gênero discursivo crônica para o desenvolvimento da leitura nos estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, considerando as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e as experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 BNCC – Língua Portuguesa: um panorama

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) consolida uma dinâmica de atualização pedagógica que dialoga com as orientações curriculares das décadas anteriores, mas as projeta para os desafios atuais. Sua implementação é uma resposta estratégica à necessidade de alinhar o ensino às transformações nas práticas de linguagem do século XXI, fortemente impactadas pelo avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e pela onipresença da cultura digital.

O documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva, fundamentada na concepção de linguagem como uma forma de ação interindividual orientada para finalidades específicas. Essa abordagem encontra eco direto nos estudos do Círculo de Bakhtin (2016), que define a linguagem como um processo essencialmente dialógico, constituído na e pela interação social. Nesse modelo, o gênero discursivo é reafirmado como elemento central de trabalho, compreendido não como um amontoado de regras gramaticais, mas como um processo de interlocução que ocorre em práticas sociais reais e situadas historicamente. Como bem aponta Antunes (2003), deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o ensino de língua, superando a mera fragmentação artificial das frases escolares. Essa fundamentação exige um olhar integrado sobre os eixos de ensino, preparando o estudante para uma participação social que exige o conhecimento do processo de criação.

A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que o desenvolvimento de habilidades significativas depende da constante relação entre os textos e seus contextos de produção e recepção. O foco consiste na ampliação do letramento para que o estudante possa agir com autonomia em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias. Sob a ótica de Soares (2003), o letramento vai além do ato de alfabetizar; trata-se do estado ou condição de quem se apossa da escrita e engaja-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Amplia também o conceito de "conhecimento sobre a língua", integrando a norma-padrão e as variedades linguísticas a um repertório multissemiótico. Os conhecimentos linguísticos são mobilizados a serviço da participação social, garantindo que o ensino não seja um fim em si mesmo, mas um meio de inserção cultural.

Para a mobilização das capacidades de leitura e produção, os seguintes elementos devem ser priorizados (Brasil, 2018):

- conhecimentos sobre gêneros discursivos e textuais, considerando sua estabilidade relativa;
- esferas e campos de circulação dos discursos (público, do trabalho, pessoal e escolar);
- relação intrínseca entre os textos e seus contextos sócio-históricos de enunciação;
- domínio de diferentes linguagens e semioses que compõem os textos contemporâneos.

Ao colocar o texto no centro do processo de ensino, torna-se possível aproximar os gêneros trabalhados tradicionalmente na escola das práticas comunicativas próprias do universo digital. A inclusão da cultura digital no currículo não é meramente instrumental, mas uma necessidade estratégica para assegurar uma participação ética, estética e política nas esferas da vida pública e privada. De acordo com Rojo (2012), a escola contemporânea precisa abrir espaço para os multiletramentos, visto que os textos atuais são cada vez mais multimodais (combinando escrita, imagem, som e movimento) e exigem uma postura crítica diante da diversidade cultural que circula nas redes.

A Web 2.0 reconfigurou a democratização da produção, permitindo que o estudante transite da posição de simples usuário para a de "designer" de linguagens. Este papel de "designer" — aquele que toma algo existente, mescla, remixa e redistribui sentidos — está diretamente conectado aos fenômenos contemporâneos das economias criativas e das cidades criativas. A escola assume o papel de qualificar esse uso, capacitando o aluno a lidar com a propagação de conteúdos e os desafios da pós-verdade e das bolhas de interação social. O Quadro 1 a seguir ilustra a diversidade de gêneros que devem ser contemplados para garantir os multiletramentos:

Quadro 1 – Relação entre Gêneros Discursivos Tradicionais e Gêneros Digitais Contemporâneos

Gêneros Consagrados	Gêneros Contemporâneos/Digitais
Notícia, Reportagem, Entrevista	Vlogs de game, Playlists comentadas, Podcasts
Conto, Crônica, Tirinha, Charge	Memes, GIFs, Fanfics, Political remix
Artigo de opinião, Carta de leitor	Posts em redes sociais, Machinima, Fanvídeo
Verbete de enciclopédia, Artigo científico	Wiki colaborativa, E-zines, Booktubers

Fonte: Brasil (2018).

Os eixos de integração da BNCC (Brasil, 2018) são interdependentes. Por exemplo, a produção de um roteiro de podcast (Produção) baseia-se em uma pesquisa (Leitura) e resulta em uma peça sonora (Oralidade), todos perpassados por critérios semióticos. São os eixos:

- **Eixo Leitura:** o conceito é expandido para a interação ativa (leitor/ouvinte/espectador) com textos multissemióticos (estáticos, em movimento e sonoros). A BNCC (Brasil, 2018) destaca a necessidade de uma réplica ativa (compreender a responsabilidade), em que o leitor não apenas decodifica, mas reflete sobre as condições de produção e realiza uma organização crítica das informações;
- **Eixo Produção de Textos:** foca na autoria individual e coletiva. Destaca estratégia de "redesign" e adequação de textos através de softwares de edição, onde a escolha de cada recurso multimodal deve ser intencional e adequada ao gênero e suporte;
- **Eixo Oralidade:** abrange desde aulas dialogadas em sala e seminários até gêneros digitais complexos. Foca na relação fala/escrita e no domínio de elementos paralinguísticos e cinésicos, como ritmo, altura, postura, gestualidade e expressão facial, fundamentais para a construção de sentidos.
- **Eixo de Análise Linguística/Semiótica:** é concebido como uma atividade reflexiva de natureza (meta)cognitiva. Ela ocorre simultaneamente aos outros eixos, permitindo que o estudante compreenda como os recursos da língua e de outras semioses produzem efeitos de sentido específicos.

A análise deve ultrapassar a gramática tradicional para incluir a percepção de recursos multissemióticos complexos. Isso envolve aspectos como montagem, ritmo de movimento, sincronização entre imagem e som, além de ângulos de câmera, profundidade de foco e o uso expressivo de cores e trilhas sonoras. Os focos centrais de análise propostos são (Brasil, 2018):

- **Morfossintaxe e Sintaxe:** classes de palavras e funções sintáticas a serviço da coesão e progressão temática;
- **Semântica:** efeitos de sentido (sinonímia, polissemia, figuras de linguagem) e modalizações;
- **Variação Linguística:** Reflexão sobre variedades prestigiadas e estigmatizadas, combatendo o preconceito linguístico;
- **Elementos Notacionais da Escrita e Fonologia:** Domínio da ortografia, pontuação e das relações entre fonemas e grafemas (fono-ortografia).

Essa postura reflexiva deve necessariamente acolher e valorizar a pluralidade linguística do território nacional. Reconhecer o patrimônio linguístico brasileiro é um imperativo para o combate ao preconceito linguístico. Como amplamente defendido por Bagno (2007), a variação é intrínseca a qualquer língua viva e a escola não deve atuar como uma polícia gramatical repressora, mas sim como um espaço de ampliação do repertório comunicativo do estudante, respeitando sua identidade linguística materna. O Brasil abriga uma riqueza superior a 250 línguas faladas, incluindo línguas de sinais, crioulas e afro-brasileiras (Brasil, 2018). O desaparecimento de qualquer uma dessas línguas impacta de forma irreversível a cultura nacional.

A BNCC (Brasil, 2018) incentiva a valorização de realidades muitas vezes invisibilizadas, como as línguas indígenas (Tukano, Baniwa, Nheengatu, Akwê Xerente, Guarani, Macuxi) e as línguas de imigração (Talian, Pomerano, Hunsrickisch), algumas das quais já são cooficiais em diversos municípios. A escola deve ser o espaço que acolhe essas realidades nacionais e internacionais, promovendo o respeito à diferença como base da cidadania.

A proposta da BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino de Língua Portuguesa visa à formação de um estudante capaz de interagir de forma ética e harmônica. Diante de um cenário de pós-verdade e polarização em bolhas digitais, competências como a análise de informações e o pensamento crítico tornam-se indispensáveis para a defesa de direitos e o debate democrático de ideias. O perfil desejado é o de um aluno que utiliza as múltiplas linguagens para intervir na sociedade de forma fundamentada e respeitosa. Em última análise, a escola cumpre sua missão pedagógica ao garantir o trato com a diferença e ao ampliar as possibilidades de participação social, assegurando que a linguagem seja, de fato, um instrumento de independência e inclusão.

A BNCC (Brasil, 2018) orienta o desenvolvimento das práticas de linguagem por meio dos eixos de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, enfatizando a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de atuar em diferentes contextos sociais, os quais são descritos na subseção 2.1, uma vez que o presente estudo delimita seu foco ao componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), no EJA.

2.1 BNCC - Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - anos finais

A transição dos estudantes para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental/EJA representa um marco de transformações cognitivas e sociais. Nessa fase, o estudante deve participar de situações comunicativas, interagindo com interlocutores em diversas áreas do conhecimento que exigem a integração de saberes multifacetados. Conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018), esse é o momento de consolidar a formação para a autonomia, permitindo que assuma um protagonismo efetivo em suas práticas de linguagem.

Essa busca pela autonomia dialoga diretamente com a pedagogia libertadora de Freire (1996), que defende uma educação voltada para a conscientização e para a constituição de um sujeito histórico e transformador. Para Freire, a autonomia não é um resultado mecânico, mas um processo de maturação do ser para si mesmo, alicerçado na curiosidade epistemológica e na capacidade de ler criticamente a realidade.

A proposta pedagógica para essa etapa final não deve apenas aprofundar conteúdos, mas promover uma transição consciente para um papel social mais crítico e ético. O objetivo é capacitar os estudantes a transitarem com responsabilidade em uma sociedade saturada de informações, pautando sua atuação pelo respeito e pelo exercício da cidadania plena. Essa jornada formativa se estrutura em quatro práticas interdependentes: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018).

A qualidade no ensino de Língua Portuguesa se baseia na compreensão de que as práticas de linguagem não são compartimentos fechados, mas eixos que se nutrem no contexto real de uso. A reflexão sobre a estrutura da língua ganha sentido quando serve à produção escrita ou à decodificação de camadas de sentido na leitura. Esta integração é fundamental para que o conhecimento linguístico transcenda a metalinguagem e se torne competência comunicativa. Como bem aponta Soares (2003) em suas discussões sobre o letramento, a língua deve ser tomada em sua dimensão social; o domínio das estruturas gramaticais só se justifica se estiver a serviço da participação ativa nas práticas sociais de leitura e de escrita. Sob a mesma ótica, Koch (2006) reforça que o texto não é um mero amontoado de frases, mas um lugar de interação em que os sujeitos constroem ativamente seus posicionamentos e

sentidos. Segundo as diretrizes normativas, os objetivos centrais de cada prática são (Brasil, 2018):

- **leitura:** prioriza-se a apreensão de sentidos globais e a reconstrução das condições de produção e recepção, focando na apreciação crítica e no posicionamento ético frente aos textos, especialmente diante de discursos complexos;
- **produção de textos:** enfatiza o planejamento, a textualização e a edição, contemplando a organização hipertextual e o manejo de diferentes mídias, permitindo que o estudante atue como autor consciente em suportes físicos e digitais;
- **oralidade:** foca na participação em situações de fala pública, como debates regrados, nos quais o aluno deve assumir papéis específicos — como debatedor, apresentador/mediador, juiz ou avaliador — para desenvolver a escuta ética e a capacidade de diálogo;
- **análise linguística/semiótica:** propõe uma reflexão sobre o funcionamento da língua (morfofossintaxe, coesão, figuras de linguagem) a serviço da prática de uso, permitindo que o aluno compreenda como os recursos gramaticais constroem efeitos de sentido e sustentam a persuasão.

Essa integração se manifesta em campos de atuação específicos, que organizam a experiência social e os gêneros discursivos trabalhados. Os campos de atuação organizam os gêneros e as vivências sociais, garantindo que o aprendizado esteja ancorado na realidade contemporânea e no fortalecimento da independência de pensamento. São eles (Brasil, 2018):

- **Campo Jornalístico-Midiático e Publicitário:** este campo é essencial para a formação da consciência crítica frente ao fenômeno da pós-verdade. Ao analisar a disseminação de *fake news* e o discurso de ódio, o aluno desenvolve estratégias de curadoria e verificação de fidedignidade. Inclui-se aqui o Campo Publicitário, no qual o estudo de mecanismos de persuasão em peças multimidiáticas capacita o jovem para o consumo consciente, revelando como a informação pode ser tratada como mercadoria;

Frente a essa ecologia midiática complexa, Rojo (2012) destaca a urgência dos *multiletramentos*, apontando que a escola precisa preparar os jovens para lidar com textos que fraturam as fronteiras tradicionais, exigindo habilidades para ler, interpretar e criticar discursos que associam a palavra escrita à imagem, ao som e ao hipertexto.

- **Campo de Atuação na Vida Pública:** através do estudo de textos legais e normativos (Constituição, ECA, Regimento Escolar), o estudante fortalece a ética da responsabilidade. O impacto social reside na compreensão de que os direitos humanos são universais e inalienáveis. Fundamentalmente, este campo ensina a não silenciar vozes dissonantes, mas a convocá-las para o debate ético, pilar indispensável para a manutenção de Estados democráticos;
- **Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa:** o foco aqui é o desenvolvimento do pensamento investigativo. O estudante aprende a realizar curadoria criteriosa e a divulgar conhecimentos por meio de gêneros contemporâneos, como verbetes de enciclopédias colaborativas e vlogs científicos. A produção desses textos-síntese e relatos multimidiáticos prepara o jovem para o tratamento rigoroso de dados em uma sociedade hiperconectada.

A autonomia de pensamento cultivada no campo da vida pública abre caminho para a autonomia estética necessária no campo artístico-literário.

- **Campo Artístico-Literário:** a BNCC (Brasil, 2018) rompe definitivamente com o ensino fragmentado, propondo uma integração orgânica onde as quatro frentes de atuação se retroalimentam em situações reais de uso da língua. Sob a olhar de uma consultoria pedagógica ativa, o ensino deve ser planejado para que cada prática suporte o desenvolvimento da outra:
- **leitura:** o foco recai sobre a autonomia e a capacidade de apreciação ética e estética, permitindo que o aluno selecione procedimentos adequados a diferentes objetivos;
- **produção de textos:** enfatiza a construção da textualidade e a autoria, incentivando ambientes colaborativos e o uso de ferramentas digitais para a criação de discursos multissemióticos (EF89LP35);

- **oralidade:** explora a dinâmica entre a norma-padrão e o português brasileiro coloquial oral (EF09LP07), capacitando o estudante a realizar escolhas de registro conforme o contexto comunicativo;
- **análise linguística/semiótica:** propõe o estudo da morfossintaxe e da semântica voltado para os efeitos de sentido (EF08LP04 a EF09LP12), tratando a norma como recurso de estilo e precisão, e não como fim em si mesma.

Essa estratégia evita que o aprendizado seja puramente mecânico e promove uma competência comunicativa real, na qual o estudante compreende a estrutura da língua como um conjunto de ferramentas para a intervenção social. Dentre essas frentes, a leitura assume o papel de eixo centralizador, trazendo a bagagem cultural e textual que o estudante precisa para expandir seu letramento. Neste nível de ensino, a leitura deve ser abordada como um processo de intertextualidade e reconstrução ativa de sentidos. Não se trata apenas de ler o que está escrito, mas de compreender como o texto se posiciona em relação a outros discursos.

Essa concepção encontra amparo direto na teoria dialógica de Bakhtin (2011), para quem a palavra é sempre partilhada, habitando a fronteira entre o eu e o outro. A leitura, portanto, configura-se como um encontro dialógico no qual o leitor responde ao enunciado do autor, refutando-o, assimilando-o ou transformando-o. Do mesmo modo, Kleiman (2004) corrobora essa visão ao definir a leitura como uma atividade social complexa de mobilização de saberes, onde o sentido não está fixado no papel esperando para ser extraído, mas é coconstruído dinamicamente na interação entre o texto, o leitor e os seus múltiplos contextos históricos.

A estética da recepção orienta o aluno a perceber que o sentido não é fixo, mas construído no diálogo entre a obra e o leitor crítico. A seguir, no Quadro 2, detalha-se a relação técnica entre os objetos de conhecimento e as ações cognitivas, conforme as habilidades normativas (Brasil, 2018):

Quadro 2 - Objetos de Conhecimento e Habilidades da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Objeto de Conhecimento	Ação Cognitiva Requerida (BNCC)
Relação entre textos	Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre textos literários e outras manifestações, como paródias, <i>pastiches</i> , <i>vidding</i> e trailers honestos (EF89LP32).
Estratégias de Leitura/ Apreciação e Réplica	Ler, de forma autônoma, e compreender — selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes gêneros, como ficção científica, haicais, ciberpoemas e crônicas visuais (EF89LP33).
Reconstrução da Textualidade	Analisar a organização de textos dramáticos e midiáticos em teatro, cinema e televisão, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos (EF89LP34).

Fonte: Brasil (2018).

A partir disso, esta proposta visa formar não apenas leitores conhecedores, mas "produtores de cultura" capazes de intervir na realidade social. Ao entender as ferramentas da linguagem e a estética da recepção, o estudante deixa de ser um espectador passivo para se tornar um autor capaz de transformar o mundo por meio de seu próprio discurso.

Considerando os eixos organizadores do componente curricular de Língua Portuguesa definidos pela BNCC (Brasil, 2018), esta pesquisa baliza seu foco no eixo da leitura, por entender que essa prática constitui um dos principais instrumentos para a construção de sentidos, ampliação de conhecimentos e desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Assim, a seção 3, “A Leitura no Ensino Fundamental”, discute os pressupostos teóricos que fundamentam o ensino da leitura, bem como sua relevância para a formação integral dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental/EJA.

3 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura é uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental/EJA (8º e 9º anos). Por meio dela, os alunos ampliam seus conhecimentos, desenvolvem o pensamento crítico, aprimoram a comunicação e fortalecem sua participação na

sociedade. Historicamente, a leitura esteve associada à decodificação de símbolos escritos, sendo compreendida, por muito tempo, como uma atividade voltada principalmente para o reconhecimento de palavras e a extração de informações do texto (Kleiman, 2016).

Com a evolução das teorias educacionais, passou a ser compreendida como um processo de construção de sentidos, no qual o leitor interage com o texto a partir de seus conhecimentos prévios e experiências. Segundo Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, evidenciando que a compreensão textual está relacionada à realidade vivida pelo sujeito.

Nos anos finais do Ensino Fundamental/EJA, a leitura assume papel essencial na formação de leitores autônomos e críticos. De acordo com Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura favorece a compreensão textual e contribui para a formação de estudantes capazes de interpretar, analisar e refletir sobre diferentes gêneros discursivos. Além disso, Kleiman (2004) destaca que a leitura é uma prática social que ultrapassa os limites da escola, estando presente em diversas situações do cotidiano. Portanto, a leitura no Ensino Fundamental/EJA é indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo um instrumento de aprendizagem, cidadania e transformação social.

Nesse contexto, o trabalho com a leitura deve ser organizado de forma planejada e sistemática, contemplando diferentes etapas que auxiliem os estudantes na construção dos sentidos do texto. Entre essas etapas destacam-se a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura, que constituem momentos fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora.

A pré-leitura corresponde ao momento inicial de aproximação do estudante com o texto. Nessa fase, o professor promove atividades que despertam o interesse dos alunos, ativam conhecimentos prévios e incentivam a formulação de hipóteses sobre o conteúdo a ser lido. Conforme Solé (1998), essa etapa é essencial para que o leitor estabeleça objetivos para a leitura e mobilize saberes já construídos, favorecendo uma compreensão mais significativa do texto. Estratégias como análise do título, observação de imagens, discussão sobre o tema e levantamento de expectativas contribuem para ampliar o envolvimento dos estudantes com a leitura.

A etapa da leitura consiste no contato direto com o texto e na construção progressiva de sentidos. Durante esse momento, os alunos realizam inferências, verificam hipóteses formuladas anteriormente, identificam informações explícitas e

implícitas e estabelecem relações entre diferentes partes do texto. Segundo Koch e Elias (2014), a compreensão textual resulta da interação entre leitor, texto e contexto, exigindo uma participação ativa do sujeito na produção dos significados. Dessa forma, a leitura deixa de ser uma simples atividade de decodificação para se tornar um processo de interação e reflexão.

Por sua vez, a pós-leitura constitui o momento de aprofundamento e consolidação da compreensão textual. Nessa etapa, os estudantes são incentivados a expressar opiniões, produzir interpretações, relacionar o texto com suas experiências e com outros textos, além de desenvolver atividades de análise crítica. Para Antunes (2003), é nesse momento que a leitura se transforma efetivamente em conhecimento, uma vez que o leitor amplia sua capacidade de reflexão e de posicionamento diante das informações apresentadas. Debates, produções escritas, recontos, resenhas e rodas de conversa são exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas nessa fase.

Dessa maneira, a articulação entre pré-leitura, leitura e pós-leitura contribui significativamente para a formação de leitores competentes e críticos. Ao promover práticas leitoras que valorizam a interação, a reflexão e a construção de sentidos, a escola possibilita que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para sua participação ativa na sociedade, conforme orientam a BNCC (Brasil, 2018) e os estudos contemporâneos sobre leitura. Assim, este estudo realiza um recorte teórico voltado ao gênero discursivo crônica, discutido na Seção 4, por reconhecê-lo como um recurso didático significativo para o incentivo à leitura e para a ampliação da competência discursiva dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental/EJA, em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2018).

4 GÊNERO DISCURSIVO: CRÔNICA

O estudo dos gêneros discursivos tem como principal referência as contribuições de Bakhtin (2011), que compreende os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados produzidos nas diferentes esferas da atividade humana. Para o autor, os gêneros são produtos sociais e históricos que surgem das necessidades comunicativas dos indivíduos em suas interações sociais.

Devido à grande diversidade das práticas comunicativas, Bakhtin (2011) distingue os gêneros discursivos em dois grupos: os gêneros primários e os gêneros

secundários. Os gêneros primários, também chamados de simples, são produzidos em situações cotidianas de comunicação espontânea, como diálogos familiares, conversas informais e interações orais. Já os gêneros secundários, considerados mais complexos, desenvolvem-se em contextos culturais mais elaborados, geralmente vinculados à escrita, à literatura, à ciência e às manifestações artísticas.

Para entender a crônica, vale a pena recorrer ao conceito de Bakhtin (2011) sobre como ocorre a interação humana. O autor explica que existem gêneros "primários" — que são as nossas conversas do dia a dia, mais espontâneas — e os "secundários", que pegam essa matéria-prima do cotidiano e a transformam em algo mais elaborado, complexo e com uma nova função social. A crônica se encaixa perfeitamente nessa segunda categoria: ela nasce da escrita e exige um olhar estético e reflexivo sobre a vida. A sua grande sacada é pegar um fato simples da rotina e transformá-lo em poesia, humor ou crítica.

Candido (1992) destaca justamente esse superpoder da crônica: o de aproximar a literatura da vida real. Ela pega aquilo que parece insignificante e dá um novo significado. Para ele, o segredo do sucesso da crônica no Brasil sempre foi essa combinação de linguagem simples com uma enorme proximidade com o leitor.

Outras marcas registradas do gênero são a brevidade, o tom pessoal (a subjetividade do cronista) e a escrita acessível. Como aponta Sá (2005), a crônica cria uma relação quase íntima com quem lê, permitindo que se reinterprete as próprias experiências sob uma ótica mais sensível e crítica. É por isso que ela é tão querida nas salas de aula, sendo uma ferramenta incrível para desenvolver a leitura, a interpretação e a escrita dos alunos.

Essa história começou a se consolidar com força no início do século XX, quando a crônica ganhou os jornais brasileiros e virou uma ponte perfeita entre a literatura e a sociedade. Grandes nomes como Machado de Assis, João do Rio, Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade e Fernando Sabino foram os grandes responsáveis por consagrar o gênero, mostrando que dá para falar do cotidiano de um jeito leve, artístico e profundamente reflexivo.

Assim, fundamentados nos pressupostos de Bakhtin (2011), compreende-se que a crônica é um gênero discursivo que possibilita a interação entre autor e leitor por meio de uma linguagem próxima da realidade social. Sua relevância no contexto escolar reside na capacidade de estimular a reflexão crítica, a sensibilidade estética e o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes dos anos finais do

Ensino Fundamental/EJA.

5 EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO 8º E 9º ANO (EJA)

O estágio supervisionado de ensino fundamental/EJA se constitui como um ponto central entre a teoria acadêmica e a vivência de sala de aula, permitindo que a prática pedagógica seja aperfeiçoada através do contato com os estudantes e a realidade escolar. No contexto da EJA, especificamente para turmas de 8º e 9º anos, essa experiência ganhou contornos ainda mais estratégicos. Trabalhar a leitura com essa turma exigiu sensibilidade para acolher trajetórias de vida complexas e valorizar o retorno desses estudantes ao ambiente de ensino. A caracterização da turma, revelou uma faixa etária entre 15 e 20 anos de idade, demonstrando um equilíbrio geracional que se refletiu diretamente na dinâmica das aulas.

O presente estudo analisa uma sequência didática de 10 períodos aulas (45 min cada hora/aula), cujo foco reside na exploração do gênero crônica sob a temática "Tecnologia", buscando integrar o desenvolvimento de competências linguísticas às reflexões contemporâneas essenciais para a cidadania. Para compreender essa prática, é necessário, primeiramente, fundamentar os pilares que sustentam a modalidade EJA e a metodologia da sequência didática abordada.

O êxito da prática pedagógica depende de um objetivo claro, pautado nos conceitos que garantem que o ensino não seja apenas uma transmissão de conteúdos, mas um processo de crescimento de aprendizados. Na EJA, a educação é um direito fundamental e uma modalidade de reparação que exige o respeito à maturidade dos alunos. Na EJA, essa premissa é a bússola que orienta o reconhecimento dos saberes prévios como ponto de partida para o letramento. A BNCC (Brasil, 2018) confirma essa visão ao destacar o papel da EJA na valorização das trajetórias individuais para a construção do conhecimento coletivo. Além disso, a estruturação do ensino através de uma Sequência Didática (SD) oferece um percurso organizado de atividades articuladas.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a sequência didática é um conjunto de atividades ordenadas e estruturadas em torno de um gênero, o que facilita o domínio técnico e criativo pelo aluno. Esta fundamentação não apenas justifica a modalidade, mas dita a escolha do objeto de estudo, pois a transição da teoria para a prática exige um gênero que possa ser ligado com a vivência do aluno.

O processo de organização das atividades ocorreu de maneira progressiva, considerando diferentes níveis de complexidade para estimular a confiança e o engajamento dos estudantes. A leitura é o alicerce para agregar ideias e experiências. Para o público da EJA, a mediação parte do conhecido para o novo, utilizando estratégias que tragam protagonismo ao estudante, a saber:

- **Pré-leitura e esquemas de conhecimento:** O objetivo do primeiro encontro foi preparar a turma para a leitura trabalhando a fase de pré-leitura. Como o gênero crônica se nutre do cotidiano, a porta de entrada foi a própria vida dos estudantes. A escrita da palavra-chave "TECNOLOGIA" no quadro branco, em letras garrafais, não foi um ato isolado, mas uma estratégia para ativar os esquemas de conhecimento (Solé, 1998). De início, houve o silêncio característico de quem teme "errar a resposta". Para quebrar o gelo, lançou-se a provocação: "Quando vocês leem essa palavra no quadro, o que vem imediatamente à cabeça?". Aos poucos, as vozes surgiram. Os estudantes mais jovens prontamente citaram o *smartphone*, as redes sociais e os jogos. Já o estudante mais velho trouxe reflexões carregadas de vivência, lembrando a dificuldade de pagar uma conta no caixa eletrônico, a perda do contato humano nos atendimentos e a rapidez das mudanças. As perguntas e debates sobre IA, carros autônomos, *smart homes*, o medo da perda de empregos e os benefícios na saúde prepararam o terreno cognitivo para a recepção dos textos. Os alunos perceberam que suas opiniões, dores e experiências são bagagens válidas para o conhecimento escolar. A aula terminou com a turma motivada, rindo de suas histórias e com o quadro repleto de caminhos abertos.
- **Mediação de textos complementares:**
 - O **Texto 1 - Luís Fernando Veríssimo ("Tecnologia")** trouxe o humor e a ironia sobre a "empáfia" do computador. O objetivo foi promover um espaço de acolhimento e escuta do repertório de vida, evocando Freire (1996, p. 30) ao estabelecer intimidade entre saberes curriculares e a experiência social dos alunos. O texto permitiu que os alunos discutissem o sentimento de inferioridade e os medos que a tecnologia causa, além de checar a percepção do tom irônico do autor através de uma atividade prática impressa com afirmações de "Verdadeiro (V) ou Falso (F)" para trabalhar a interpretação e os implícitos do discurso

(Rojo, 2009).

- **O Texto 2 - Nacélio Simoa ("A Tecnologia")** trabalhado em uma aula de dois períodos focada na continuidade da sequência didática e na correção guiada, retratou um ambiente cotidiano (a praça) e o olhar de idosos sobre as telas. A narrativa gerou risos imediatos e identificação com a realidade comunitária dos alunos. Em sequência, iniciou-se a parte prática com material impresso contendo questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso, contribuindo significativamente para o restabelecimento do aprendizado prático.
- **Leitura individual e compartilhada:** Ao entregar o texto impresso de Veríssimo, propôs-se uma leitura silenciosa e individual de 15 a 20 minutos. Esse momento revelou a diversidade de ritmos característica da EJA: alguns alunos se ajustaram, apontando a folha com o dedo para acompanhar linha a linha do texto, enquanto outros leram rapidamente, confirmando Solé (1998) sobre a leitura ser um processo ativo e individual. A turma manteve uma postura de muito respeito e concentração, demonstrando sorrisos discretos diante das ironias. A transição para a leitura compartilhada transformou o clima da sala. A crônica foi dividida em trechos e os alunos foram convidados a ler em voz alta de forma espontânea. A pausa entre parágrafos foi vital para esclarecer vocabulários e conceitos de ironia. Essa mediação dialoga com Marcuschi (2008), pois os gêneros ganham sentido pleno na interação. O medo do "bip" público do computador gerou risadas coletivas e quebrou barreiras de timidez, garantindo que ninguém fosse deixado para trás. Essa dinâmica de leitura individual e compartilhada também se repetiu no texto de Nacélio Simoa, visando sempre ao bem-estar e ao desejo de participação dos discentes.
- **Pós-leitura:** Para esta fase, foi organizada as carteiras de modo mais próximo. Por ser uma turma pequena (6 alunos), a estrutura favoreceu uma roda de conversa intimista. O objetivo foi realizar uma pós-leitura viva fundamentada em Freire (1989), onde "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Para quebrar o gelo, foi lançada a pergunta: "Qual foi a informação mais surpreendente ou interessante que vocês aprenderam nas leituras? Por quê?". Após um silêncio inicial, um aluno de 17 anos relacionou uma cena do texto à sua própria rotina, fazendo a conversa fluir. O debate foi aprofundado ao questionar se discordavam de algo, exercitando o pensamento crítico e a

concepção dialógica de Bakhtin (2011), mostrando que o texto é um enunciado aberto. Ao serem questionados sobre o que perguntariam ao autor, surgiram dúvidas profundas sobre a inspiração para reparar em coisas "bobas" do dia a dia. A fase final consolidou a troca de perspectivas e serviu de *feedback* imediato sobre a compreensão dos alunos, abrindo alas para a segunda etapa da aula: o planejamento da própria produção escrita.

A aplicação da sequência didática evidenciou que o gênero crônica é um dos mais eficazes para a EJA, pois permite que o ensino de língua se torne humano e claro. A experiência reforçou a importância e a atuação do professor como pesquisador de sua própria prática, que aproxima dos pressupostos da pesquisa-ação, uma vez que possibilita a reflexão contínua sobre o processo de ensino e a implementação de estratégias que atendam às necessidades imediatas dos estudantes (Thiollent, 2011).

Na avaliação pós-ação, identificou-se que as maiores dificuldades dos estudantes residiam na convenção ortográfica e no uso da pontuação, aspectos frequentemente associados ao processo de transição da oralidade para a escrita. Conforme Marcuschi (2008), embora oralidade e escrita sejam modalidades distintas da língua, ambas se relacionam continuamente, exigindo do aluno a apropriação gradual das convenções próprias da modalidade escrita. Além disso, a escrita demanda o domínio de recursos linguísticos específicos que garantam a organização e a clareza do texto.

Para avançar nesse processo, os alunos necessitam de uma exposição contínua às práticas de leitura, especialmente de textos que evidenciem o emprego de conectivos e outros mecanismos de articulação textual. Segundo Koch (2018), a coesão textual é construída por meio de elementos linguísticos que estabelecem relações entre as partes do texto, contribuindo para a progressão temática e para a produção de sentidos. Nesse sentido, a ampliação das experiências de leitura favorece o desenvolvimento da competência discursiva e o aprimoramento da coesão referencial dos estudantes.

Dessa forma, a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado na EJA evidenciou que o trabalho com o gênero discursivo crônica constitui uma estratégia significativa para o desenvolvimento da leitura, da interpretação e da reflexão crítica dos estudantes. A aproximação entre a crônica selecionada e as

vivências dos alunos favoreceu o engajamento nas atividades, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de participação nas discussões propostas. Além disso, a prática permitiu compreender que o ensino de Língua Portuguesa, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, deve considerar os conhecimentos prévios, as trajetórias de vida e as particularidades de cada aluno.

Nesse contexto, a atuação desta pesquisadora/estagiária se revelou como um exercício permanente de observação, análise e ressignificação das práticas pedagógicas, reforçando a importância da articulação entre teoria e prática para a construção de um ensino mais inclusivo e significativo. Por fim, o estágio contribuiu não apenas para o desenvolvimento das competências dos estudantes, mas também para a formação profissional da estagiária, possibilitando a consolidação de saberes docentes pautados na reflexão crítica, na valorização do diálogo e no compromisso com uma educação transformadora, conforme os princípios defendidos por Freire (1996).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a contribuição do gênero discursivo crônica para o desenvolvimento da leitura de estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental/EJA, considerando as orientações da BNCC (Brasil, 2018). A partir dos estudos teóricos e das práticas desenvolvidas em sala de aula, foi possível compreender que a leitura constitui um dos principais instrumentos para a formação de indivíduos críticos, autônomos e participativos, sendo fundamental para a ampliação dos conhecimentos e para a atuação consciente na sociedade.

A pesquisa evidenciou que a BNCC (Brasil, 2018) orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, na qual a linguagem é concebida como prática social e os gêneros discursivos assumem papel central no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a crônica se destaca como um gênero capaz de aproximar os estudantes da leitura, por abordar situações do cotidiano por meio de uma linguagem acessível, reflexiva e significativa.

As experiências realizadas durante o estágio supervisionado confirmaram o potencial pedagógico da crônica para o desenvolvimento das competências leitoras. A utilização de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura favoreceu a participação dos estudantes, a construção de sentidos, a interpretação textual e o estabelecimento

de relações entre os textos e as vivências deles. Além disso, a temática trabalhada possibilitou momentos de reflexão crítica sobre questões contemporâneas, contribuindo para a ampliação do repertório cultural e discursivo dos participantes.

Os resultados também demonstraram que o ensino da leitura na EJA deve considerar as trajetórias de vida, os conhecimentos prévios e as especificidades dos estudantes, valorizando suas experiências como elementos constitutivos do processo educativo. Nesse sentido, a atuação desta pesquisadora/estagiária exigiu um planejamento (sequência didática), sensibilidade e constante reflexão sobre a prática pedagógica, de modo a promover adaptações durante a regência.

Por fim, conclui-se que o gênero discursivo crônica constitui um recurso didático relevante para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente na EJA, por favorecer a formação de leitores mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social. Além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, o trabalho com a crônica fortalece a relação entre escola e realidade social, reafirmando o compromisso da educação com a formação humana e cidadã. Dessa forma, espera-se que este estudo possa contribuir para futuras reflexões e práticas pedagógicas voltadas ao incentivo da leitura e à valorização dos gêneros discursivos como instrumentos de construção do conhecimento e transformação social.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

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

CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. *In*: CANDIDO, Antonio *et al.* **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 17. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJO, Roxane (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÁ, Jorge de. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE - Sequência didática

8. Desenvolvimento	
1ª Etapa - Coleta de informações prévias referentes ao tema Tecnologia através da leitura de crônicas e execução de atividades.	
Vamos começar os estudos desta sequência didática, com a leitura de crônicas e na sequência com a execução das atividades propostas. Pré-leitura: Para dar início a aula será escrito no quadro branco a palavra "TECNOLOGIA", após os alunos serão questionados. O que vem à sua mente quando você pensa em "tecnologia"? O que acham sobre o avanço da tecnologia? Tendências futuras (IA, realidade virtual)? Novas tecnologias específicas (smartphones, carros autônomos, smart homes)? O que acham sobre o impacto da tecnologia da sociedade? A partir deste ponto deixá-los preparados para avançar para a fase da leitura. Leitura: A leitura se dará de duas formas: 1-Leitura Individual Objetivo: Permitir que cada aluno explore o texto no seu próprio ritmo, identifique os pontos principais e formule suas primeiras impressões e dúvidas. Cada aluno receberá uma cópia do texto impressa, será concedido um tempo específico (ex: 15-20 minutos, dependendo a necessidade da turma) para que todos realizem uma leitura silenciosa e individual. 2-Leitura Compartilhada e Participativa Objetivo: Promover a escuta ativa, a fluência na leitura oral, a compreensão	coletiva e a troca de diferentes perspectivas sobre o texto. O texto será dividido em seções ou parágrafos, cada aluno será convidado a ler uma parte do texto em voz alta para a turma. A ordem poderá ser definida previamente ou de forma espontânea, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar. Após a leitura de cada parte, faremos pequenas pausas para discutir as ideias apresentadas naquele trecho, esclarecer dúvidas sobre vocabulário ou conceitos também será explicado como se dará a atividade. Leitura: Texto 1: Tecnologia Para começar, ele nos olha na cara. Não é como a máquina de escrever, que a gente olha de cima, com superioridade. Com ele é olho no olho ou tela no olho. Ele nos desafia. Parece estar dizendo: vamos lá, seu desprezível pré-eletrônico, mostre o que você sabe fazer. A máquina de escrever faz tudo que você manda, mesmo que seja a tapa. Com o computador é diferente. Você faz tudo que ele manda. Ou precisa fazer tudo ao modo dele, senão ele não aceita. Simplesmente ignora você. Mas se apenas ignorasse ainda seria suportável. Ele responde. Repreende. Corrige. Uma tela vazia, muda, nenhuma reação aos nossos comandos digitais, tudo bem. Quer dizer, você se sente como aquele cara que cantou a secretária eletrônica. É um vexame privado. Mas quando você o manda fazer alguma coisa, mas manda errado, ele diz "Errado". Não diz "Burro", mas está implícito. É pior, muito pior. Às vezes, quando a gente erra, ele faz "bip". Assim, para todo mundo ouvir. Comecei a usar o computador na redação do jornal e volta e meia errava. E lá vinha ele: "Bip!" "Olha aqui, pessoal: ele errou." "O burro errou!" Outra coisa: ele é mais inteligente que você. Sabe muito mais coisa e não tem nenhum pudor em dizer que sabe. Esse negócio de que qualquer máquina só é tão inteligente quanto quem a usa não vale com ele. Está subentendido, nas suas relações com o computador, que você jamais aproveitará metade das coisas que ele tem para oferecer. Que ele só desenvolverá todo o seu potencial quando outro igual a ele o estiver programando. A máquina de escrever podia ter recursos que você nunca usaria, mas não tinha a mesma empáfia, o mesmo

ar de quem só aguentava os humanos por falta de coisa melhor, no momento. E a máquina, mesmo nos seus instantes de maior impaciência conosco, jamais faria "bip" em público.

Dito isto, é preciso dizer também que quem provou pela primeira vez suas letrinhas dificilmente voltará à máquina de escrever sem a sensação de que está desembarcando de uma Mercedes e voltando à carroça. Está certo, jamais teremos com ele a mesma confortável cumplicidade que tínhamos com a velha máquina. É outro tipo de relacionamento, mais formal e exigente. Mas é fascinante. Agora compreendo o entusiasmo de gente como Millôr Fernandes e Fernando Sabino, que dividem a sua vida profissional em antes dele e depois dele. Sinto falta do papel e da fiel Bic, sempre pronta a inserir entre uma linha e outra a palavra que faltou na hora, e que nele foi substituída por um botão, que, além de mais rápido, jamais nos sujará os dedos, mas acho que estou sucumbindo. Sei que nunca seremos íntimos, mesmo porque ele não ia querer se rebaixar a ser meu amigo, mas retiro tudo o que pensei sobre ele. Claro que você pode concluir que eu só estou querendo agradá-lo, precavidamente, mas juro que é sincero.

Quando saí da redação do jornal depois de usar o computador pela primeira vez, cheguei em casa e bati na minha máquina. Sabendo que ela aguentaria sem reclamar, como sempre, a pobrezinha.

Luís Fernando Veríssimo

Atividade: Verdadeiro ou Falso

Leia as afirmações abaixo, baseadas na crônica "Tecnologia" de Luís Fernando Veríssimo, e marque (V) para verdadeiro ou (F) para falso.

1. (V) O narrador compara a máquina de escrever com o computador, afirmando que a primeira é olhada com superioridade, enquanto o segundo estabelece um contato "olho no olho".
2. (V) Para o narrador, a principal diferença entre o computador e a máquina de escrever é que a máquina obedece a todos os comandos, enquanto o computador exige que o usuário se adapte ao seu modo de funcionamento.
3. (V) O narrador considera mais vexatório um computador responder "Errado" em público do que ele simplesmente ignorar um comando.
4. (V) O "bip" do computador incomodava o narrador porque revelava seus erros para todos na redação do jornal.
5. (F) O texto sugere que uma máquina só é tão inteligente quanto seu usuário, e essa regra se aplica perfeitamente ao computador.
6. (F) O narrador acredita que, mesmo com o tempo, o usuário conseguirá aproveitar todo o potencial que o computador tem para oferecer.
7. (F) A máquina de escrever é descrita como um equipamento que, apesar de seus recursos nunca usados, possuía um ar de superioridade comparável ao do computador.
8. (V) O narrador afirma que, depois de experimentar o computador, dificilmente alguém voltaria à máquina de escrever sem sentir um grande atraso tecnológico.
9. (V) O relacionamento com o computador é caracterizado como mais formal e exigente do que com a máquina de escrever, mas o narrador o considera fascinante.
10. (F) O narrador expressa total intimidade e amizade com o computador no final da crônica.
11. (V) A fidelidade da caneta Bic é substituída por um botão no computador que, além de mais rápido, não suja os dedos.
12. (F) Ao sair da redação do jornal, o narrador expressou sua raiva do computador batendo nele em casa.

Leitura:

Texto 2

A TECNOLOGIA



Crônica de Nêlito Simas, 39 anos, 30/04/02, Professor Maurício Araújo

Acordei cedo. Sem o que fazer naquela manhã, resolvi ir à praça da minha localidade. Antes, um espaço sem construção, cavaleiros amarrados nas estacas esperando seus donos que assistiam à missa. Hoje, observava o pouco movimento da comunidade, alguns poucos carros, motos e os pássaros que irradiam em alegre aquela manhã nos pés de cajueiros. Com o vento lambendo meu rosto e um calor de né grá em plena manhã, percebi um casal de idosos que acabara de sentar naquele banco quase quebrado. Aíto que esperavam algum transporte para ir à cidade, já que precisamos nos deslocar do nosso pequeno lugar para resolvermos nossos problemas.

Ele parecia meio que revoltado, algo o intrigava. Aproximei-me sem despertar sua atenção, descobri que falava de internet. Não era bem essa palavra que ele fazia uso, mas desvendei que esse era o assunto. Ele dizia para aquela senhora que corria suas pesquisas:

- Esse povo de hoje só vive nesse tal de facebook.
- Verdade. A minha neta ganhou de presente um celular e agora não faz outra coisa, senão procurar aquele troço. Não gosto disso! Faltou aquela senhora.

Entre tantas conversas naquele banco da praça, o senhor então resolveu amenizar o tom do diálogo:

- Me recordo da dona Toinha que comprou uma televisão e resolveu ir a sua casa para vê-la depois de tantas conversas na vizinhança sobre a novidade. Sai correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando o vi funcionar.

- É o ônibus!

- Vários então.

- O importante é valorizar e respeitar esta nova tecnologia, afinal, não podemos fazer nada para detê-la, apesar dela tanto nos ajudar.

- Cuidado com o batente, não vá bater o pé de novo!

- Claro que não!

Aquela como chamou minha atenção, pois percebi como a tecnologia influencia diretamente na vida das pessoas, jovens ou idosos. E se você leitor, gostou do meu texto e se interessou por ele, posso te enviar pelo e-mail, afinal, hoje tudo depende apenas de um clique.

Atividade:

1- Observe o trecho final da crônica "posso te enviar pelo e-mail, afinal, hoje tudo depende apenas de um clique". Marque um X na opção que indica quem se comprometeu a enviar esse e-mail.

A) A dona Toinha.

B) O leitor.

C) O autor.

2- O narrador se aproxima de dois moradores que conversavam. Indique com um X o diálogo que revelou o tema da conversa entre eles.

A) Cuidado com o batente, não vá bater o pé de novo!

B) Esse povo de hoje só vive nesse tal de facebook.

C) É o ônibus!

3-A que se refere a palavra destacada no trecho "Me recordo da dona Toinha

que comprou uma televisão e resolveu ir a sua casa para vê-la depois de tantas conversas na vizinhança sobre a novidade. Sai correndo desesperado tropeçando os pés no batente da porta da casa quando a vi funcionar."?

A) À televisão.

B) À porta.

C) À casa.

4- O tempo decorrido na crônica se restringe a

A) uma manhã.

B) um mês.

C) O parque.

5- Na crônica "A Tecnologia", o espaço onde todo o enredo acontece fica explícito no início. Que espaço é esse?

A) A casa.

B) A praça.

C) O parque.

6-Baseadas na crônica "A Tecnologia" marque (V) para verdadeiro ou (F) para falso.

- (F) O narrador acordou cedo e decidiu ir à praça porque tinha muitos compromissos agendados.
- (F) Antigamente, a praça era um local movimentado, com muitos carros e motos.
- (F) O narrador sentiu um calor intenso, mas havia pouco vento na manhã em que foi à praça.
- (F) O casal de idosos estava revoltado com o fato de o ônibus estar atrasado.
- (V) O senhor idoso reclamava que as pessoas hoje em dia só vivem no "tal de Facebook".
- (F) A senhora idosa gostou do celular que a neta ganhou, pois a manteve ocupada.
- (V) O senhor idoso lembrou a história de Dona Toinha, que comprou uma televisão.
- (F) A frase "É o ônibus!" foi dita pelo narrador, indicando que ele precisava ir embora.
- (V) No final da conversa, o senhor idoso concluiu que é importante valorizar e respeitar a nova tecnologia.
- (F) O narrador percebeu que a tecnologia não influencia a vida dos idosos, apenas a dos jovens.

Pós-leitura:

Vamos realizar uma troca de informações em meio uma conversa vou realizar algumas perguntas e vou pedir que cada aluno descreva com suas palavras o que consegue lembrar de suas leituras.

Qual foi a informação mais surpreendente ou interessante que vocês aprenderam nas leituras? Por quê?

Houve alguma ideia nos textos que vocês discordaram ou gostariam de discutir mais a fundo?

Se vocês pudessem fazer uma pergunta ao autor do texto, qual seria?

Esta fase tem o objetivo consolidar o aprendizado, estimular o pensamento crítico e aprofundar a compreensão dos textos lidos.