

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS – CESP
LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

MELISSA VICTÓRIA BRITO PINHEIRO

**A CRÔNICA COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA
CRÍTICA E DA PRODUÇÃO ESCRITA NO 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

PARINTINS – AM

2025

MELISSA VICTÓRIA BRITO PINHEIRO

**A CRÔNICA COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA
CRÍTICA E DA PRODUÇÃO ESCRITA NO 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Letras-Língua Portuguesa para a obtenção do Grau de Licenciada em Letras, pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA.

Orientadora: Me. Maria Celeste de Souza
Cardoso

PARINTINS – AM

2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

P654c

Pinheiro, Melissa Victória Brito

A crônica como proposta para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita no 9º ano da educação de jovens e adultos /
Melissa Victória Brito Pinheiro . Manaus : [s.n], 2025.

53 f.: color.; 21,0 cm.

TCC - Graduação em Letras- Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Inclui Anexo.

Orientador: Cardoso, Maria Celeste de Souza.

1. Crônica. 2. Leitura crítica. 3. Produção escrita. 4. Educação de jovens e adultos. I. Cardoso, Maria Celeste de Souza (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)81

MELISSA VICTÓRIA BRITO PINHEIRO

**A CRÔNICA COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA
CRÍTICA E DA PRODUÇÃO ESCRITA NO 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovado em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Me. Maria Celeste de Souza Cardoso (**Presidente** CESP/UEA)
Orientadora

Prof^ª. Me. Dilce Pio Nascimento (**Membro** CESP/UEA)

Prof^ª. Dra. Gleidys Meyre da Silva Maia (**Membro** CESP/UEA)

PARINTINS – AM

2025

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Joaílson Pinheiro e Selma Leticia, meu porto seguro, que depois de Deus foram — e são — meu sustento, minha força e meu alicerce. Obrigada por cada gesto de amor, por cada renúncia, por cada palavra silenciosa de incentivo que me trouxe até aqui. Esta conquista também é de vocês.

À minha irmã, Maria Esther, minha parceira de vida, minha melhor amiga, aquela que sempre esteve ao meu lado nas alegrias e nas lutas. Obrigada por me fazer rir nos dias difíceis e por me lembrar quem eu sou quando me esqueço.

Aos meus avós, João Pinheiro e Varly do Rosário, que sempre me abençoaram com suas orações e palavras de encorajamento. A cada conselho e carinho, vocês me fizeram acreditar que eu era capaz.

À minha avó Marlene Brito (Florzinha), que é exemplo de força, ternura e coragem. Sua presença me inspira e me ensina, todos os dias, que mesmo as flores mais delicadas são as que resistem aos ventos mais fortes.

Ao meu avô Almério Souza (*in memoriam*), cuja memória habita em mim com amor e gratidão. Sua sabedoria e seu coração generoso seguem vivos em cada passo que dou.

E à minha tia Jomara Pinheiro, minha segunda mãe, obrigada pelas conversas longas, pela escuta acolhedora e pelo amor constante. Sua presença em minha vida é um abrigo seguro e uma bênção preciosa.

A todos vocês, que me ajudaram a construir este caminho com amor, coragem e fé, meu agradecimento eterno.

Porque uma base sólida é o que sustenta qualquer sonho — e tudo o que eu conquistar a partir daqui será, sempre, parte de nós.

AGRADECIMENTOS

“Até aqui o Senhor me conduziu, e certamente, daqui para frente Ele me conduzirá.”

Como retribuir em palavras tudo aquilo que foi construído com o coração? Escrever estes agradecimentos me faz recapitular, como num filme que passa lentamente, cada rosto, cada gesto, cada voz que me fortaleceu na caminhada até aqui. Não foi uma jornada solitária — e é por isso que esse momento carrega tanta emoção.

Desde os primeiros passos dessa menina sonhadora que hoje escreve estas linhas, tive a graça de encontrar professores que foram muito mais que mestres: foram inspirações vivas, luzes no caminho da educação. A cada um deles, que me ensinou a ler o mundo, como diria Paulo Freire, minha mais sincera gratidão. Vocês plantaram em mim a semente do desejo de ser professora — não apenas de repassar conteúdos, mas de transformar realidades com afeto, diálogo e esperança.

Agradeço à minha família, base de tudo que sou. Pelo amor incondicional, pelas orações silenciosas, pelos sacrifícios não ditos, pela força que me sustentou mesmo quando eu pensei em parar. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma duvidei.

Às boas amigas que a faculdade me presenteou, meu carinho eterno. Obrigada pelos risos partilhados, pelos ombros nos dias difíceis e pela cumplicidade que só a amizade verdadeira conhece. Levo cada uma de vocês comigo, em cada conquista que esta caminhada trouxe.

E com especial ternura, agradeço à professora Celeste, minha orientadora, com quem tive o privilégio de estar perto desde os primeiros dias da graduação. Sua escuta atenta, sua firmeza afetuosa e sua dedicação ao que faz foram fundamentais não só para este trabalho, mas para minha formação como educadora e como pessoa. Obrigada por me inspirar a ser melhor, por não desistir de mim e por me orientar com paciência e sabedoria.

A todos que fizeram parte dessa jornada, o meu muito obrigada. Este trabalho é um pedaço do meu sonho, mas também é reflexo do amor e da dedicação de cada um que caminhou ao meu lado. Que ele seja semente de esperança — e que, como disse o Mestre, Ele siga me conduzindo.

RESUMO

Este trabalho tem como foco a análise do uso da crônica como instrumento didático para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita dos alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parte-se da compreensão de que a crônica, por dialogar com situações do cotidiano, pode ser uma ferramenta eficaz para aproximar o aluno da leitura e da escrita, promovendo reflexões críticas sobre a realidade. O objetivo principal foi analisar de que maneira a crônica argumentativa pode contribuir para a formação leitora e escritora dos alunos da EJA, considerando suas especificidades e desafios. Os objetivos específicos incluíram identificar as principais dificuldades dos estudantes, avaliar a receptividade da proposta e desenvolver oficinas pedagógicas integrando leitura e produção de crônicas. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo realizada em uma turma do 9º ano da EJA em uma escola pública no município de Parintins, com aplicação de questionários, entrevistas com professores e intervenções pedagógicas através de oficinas. Os principais teóricos que fundamentam este trabalho são Freire (1980, 1996, 2007, 2013), Antunes (2003), Koch (2004), Martins (2012), Aquino (2007), Di Pierro (2017), Marcuschi (2010) e Bakhtin (2016), cujas contribuições abordam a leitura crítica, a linguagem como prática social e a educação emancipadora. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram produzir textos que refletiram suas vivências e contexto social, com temas como violência, desigualdade, trabalho e cotidiano urbano. Apesar das dificuldades na estruturação do gênero, a experiência revelou que a crônica, quando bem explorada, estimula a expressão crítica e a autoria no contexto da EJA.

Palavras-chave: Crônica. Leitura Crítica. Produção Escrita. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study focuses on the analysis of the use of the chronicle as a didactic tool for the development of critical reading and written production among 9th grade students in Youth and Adult Education (EJA). It is based on the understanding that the chronicle, by engaging with everyday situations, constitutes an effective tool for bringing students closer to reading and writing, promoting critical reflections on social reality. The main objective was to analyze how argumentative chronicles can contribute to the reading and writing development of EJA students, considering their specificities and challenges. The specific objectives included identifying the students' main difficulties, evaluating the receptiveness to the proposal, and developing pedagogical workshops that integrate the reading and production of chronicles. The research followed a qualitative approach, through fieldwork conducted with a 9th grade EJA class in a public school in the city of Parintins, involving the application of questionnaires, interviews with teachers, and pedagogical interventions through workshops. The theoretical foundation is based on authors such as Freire (1980, 1996, 2007, 2013), Antunes (2003), Koch (2004), Martins (2012), Aquino (2007), Di Pierro (2017), Marcuschi (2010), and Bakhtin (2016), whose contributions address critical reading, language as social practice, and emancipatory education. The results showed that students were able to produce texts that reflected their life experiences and social context, addressing themes such as violence, inequality, work, and urban everyday life. Despite difficulties in structuring the genre, the experience revealed that the chronicle, when well explored, stimulates critical expression and authorship in the EJA context.

Keywords: Chronicle. Critical Reading. Written Production. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: GÊNEROS TEXTUAIS, CRÔNICA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA.....	10
1.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.....	10
1.2 Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa	12
1.2.1 Gêneros Híbridos na Prática Escolar: Entre a Narração e a Argumentação	13
1.3 O Gênero Crônica.....	15
1.4 Leitura e Escrita na EJA: A Palavra e o Mundo	16
CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
2.1 Breve Estudo Teórico.....	20
2.2 Métodos de Abordagem e de Procedimentos	21
2.3 Procedimentos Metodológicos Para Coleta e Análise de Dados	22
2.4 Definição da População de Pesquisa	23
CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	25
3.1 Análise Interpretativa do Questionário Aplicado aos Alunos.....	25
3.2 Análise Interpretativa da Entrevista com os Professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos – EJA	31
3.3 Descrição e Análise da Intervenção Pedagógica: Oficina	34
3.4 Análise das Produções Textuais	39
3.4.1 Primeira Produção a partir de Charges	39
3.4.2 Produção de Crônicas	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS	53

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço essencial de reconstrução de trajetórias interrompidas e reafirmação de direitos educacionais. Os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino, marcados por experiências sociais, familiares e profissionais diversas, carregam consigo um repertório de saberes que precisa ser considerado na prática pedagógica. Nesse cenário, o ensino de Língua Portuguesa se revela como uma ferramenta de emancipação, especialmente quando proporciona aos estudantes condições de compreender criticamente o mundo que os cerca e de se expressarem de forma autônoma. Como destaca Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é a partir dessa leitura que o sujeito constrói sentido e se posiciona diante da realidade.

Com base nesse princípio, torna-se indispensável que o trabalho com a leitura e a escrita na EJA ultrapasse a mera decodificação de palavras e ofereça oportunidades reais de interpretação, reflexão e produção de textos significativos. Entre os diversos gêneros textuais presentes no cotidiano escolar, a crônica se destaca por sua linguagem acessível, proximidade com a realidade do aluno e capacidade de provocar a análise crítica de temas sociais. Essa abordagem pode representar um caminho eficaz para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais próximo, atrativo e transformador para os estudantes da EJA, os quais muitas vezes enfrentam dificuldades no domínio da leitura e da escrita devido a lacunas históricas em sua formação escolar.

Dessa forma, a escolha do tema parte da percepção de que os estudantes da EJA, apesar de suas vivências ricas e diversas, ainda enfrentam barreiras significativas no acesso pleno à linguagem escrita, o que compromete sua autonomia e participação social. Assim, ao considerar a crônica como uma ferramenta pedagógica acessível, que dialoga com o cotidiano e instiga a reflexão, este trabalho pretende contribuir para práticas mais inclusivas e eficazes de ensino da leitura e da escrita.

Além disso, a proposta se fundamenta na necessidade de desenvolver metodologias que respeitem o ritmo e os saberes prévios dos alunos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e humanizado. A escolha por esse público também é motivada pelo compromisso com uma educação mais justa, que reconheça e valorize os sujeitos da EJA como protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, esta pesquisa busca não apenas propor estratégias didáticas, mas também provocar reflexões sobre o papel social do ensino de Língua Portuguesa e sobre como a escola pode ser um espaço de transformação e empoderamento para sujeitos historicamente marginalizados.

Diante desse cenário, emergem as seguintes perguntas norteadoras: Quais são os principais desafios enfrentados pelos alunos da EJA na leitura e interpretação de textos? Como os alunos da EJA percebem e se envolvem com a crônica em sala de aula? Quais estratégias didáticas podem ser aplicadas para tornar o ensino da crônica mais acessível e significativo para esses estudantes? Tais questionamentos orientam a construção da presente investigação, cujo objetivo geral é analisar o uso da crônica como instrumento para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita no ensino da Língua Portuguesa na EJA.

Como desdobramentos desse objetivo, propõem-se os seguintes objetivos específicos: identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes da EJA no processo de leitura e escrita; compreender como esses alunos se relacionam com o gênero crônica em sala de aula; e propor estratégias didáticas que tornem o ensino desse gênero textual mais acessível, engajador e eficaz no contexto da EJA.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com caráter de estudo de campo, e foi desenvolvida com duas turmas do 9º ano da EJA em uma escola pública de Parintins. Para a coleta de dados, foram realizadas observações em sala de aula e oficinas pedagógicas, além da aplicação de questionários com os alunos e entrevistas com os professores, o que possibilitou uma compreensão mais ampla das práticas e desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Também foram analisados documentos oficiais que regem a Educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outros documentos oficiais os quais orientam as diretrizes pedagógicas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Dentre os teóricos que contribuíram para embasar essa pesquisa se destacam Bakhtin (2016), Marcuschi (2010), Freire (1989, 1996, 2007, 2013), Antunes (2003), Soares (2003) e Solé (1998) com visões que discutem letramento e práticas pedagógicas reflexivas.

Este trabalho está organizado em capítulos. Após a introdução, apresenta-se o primeiro capítulo que trata da fundamentação teórica, abordando a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os gêneros textuais, a crônica como ferramenta pedagógica e a leitura crítica aliada à produção textual. Em seguida, expõe-se a metodologia empregada, a análise dos dados coletados e, por fim, as considerações finais, que trazem reflexões sobre os resultados alcançados e apontam possíveis contribuições e caminhos para futuras pesquisas.

CAPÍTULO I: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: GÊNEROS TEXTUAIS, CRÔNICA E PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

1.1 A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que representa uma política pública voltada para aqueles que não puderam, por diferentes motivos, concluir os estudos. Essa modalidade está amparada pela Constituição Federal de 1988, que garante:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, p. 123-124).

Essa determinação se articula diretamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a qual traz em seu artigo 37, § 1º, o direito à educação como um bem público e inalienável, determinando que a EJA é destinada a sujeitos que não tiveram oportunidade de acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996).

Ao longo dos anos, outras normativas complementaram a LDB, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que reforça essa abordagem e destaca a função social da EJA ao reconhecer a diversidade sociocultural dos sujeitos atendidos. O documento caracteriza a educação de jovens e adultos como “[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais[...].” (Brasil, 2000, s/p).

Dessa forma, a EJA é concebida como um espaço educativo que busca garantir o direito à educação em consonância com os princípios de equidade e justiça social, conforme estabelecido nas normativas vigentes. Ela se orienta pela valorização das experiências de vida dos educandos e pela reconstrução de percursos interrompidos, promovendo aprendizagens que dialogam com a realidade dos alunos e contribuem para sua autonomia e cidadania.

É importante também destacar que, entre os direcionamentos voltados para a organização do currículo nacional, surge o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. O PNE estabelece metas educacionais não como um plano de governo, mas como um plano de Estado, ou seja, com compromisso contínuo e suprapartidário. Entre as metas mais relevantes, destaca-se a Meta 7, que trata da qualidade da Educação Básica:

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...] (Brasil, 2014, p. 31).

No escopo do PNE, a Educação de Jovens e Adultos aparece no rol das "modalidades" de ensino e é contemplada especificamente na Meta 10, que propõe a integração da EJA à formação profissional, buscando oferecer uma formação mais ampla e alinhada às necessidades dos educandos:

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional. [...]

Estratégia

10.6: “Estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas [...] (Brasil, 2014, p. 37).

Seguindo esse percurso de avanços normativos, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 após um processo de elaboração e revisão que envolveu representantes estaduais e municipais. A BNCC ganhou força normativa e passou a orientar a reformulação dos currículos em todo o país, inclusive impactando diretamente a organização da EJA. Ao estabelecer diretrizes e competências essenciais, a BNCC reforça a necessidade de uma educação que respeite as diferentes realidades e garanta os direitos de aprendizagem.

Alinhando-se a essa proposta, a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 estabelece diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, integrando essa modalidade à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e às possibilidades de oferta na modalidade a distância (EAD). O documento reforça o compromisso com a formação integral dos sujeitos da EJA, destacando:

Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, p. 9).

Essa orientação dialoga com a perspectiva de Souza (2003, p. 18), ao afirmar que “[...] a EJA é um processo educativo escolar explicitamente vinculado às realidades e ações culturais, políticas e produtivas dos educandos jovens e adultos”. Portanto, o currículo da EJA deve ser construído a partir das trajetórias de vida, dos saberes prévios e dos contextos socioculturais dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Nesse sentido, é possível somar o pensamento de Souza (2003) ao de Paulo Freire (2013, p. 118), que defende uma educação libertadora, centrada no sujeito e em sua capacidade de refletir sobre o mundo:

O que importa [...] do ponto de vista de uma educação libertadora, e não ‘bancária’, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Assim, torna-se fundamental considerar os princípios da andragogia – teoria da aprendizagem voltada para adultos – que valoriza a experiência prévia dos educandos, sua autonomia e participação ativa no processo educativo. Embora o termo tenha sido utilizado pela primeira vez em 1833 por Alexander Kapp, foi Malcolm Knowles quem consolidou seus fundamentos, destacando aspectos como o autoconceito, a bagagem de experiências, a prontidão para aprender e a motivação intrínseca do adulto (Aquino, 2007). Essa abordagem será retomada mais adiante, aprofundando a compreensão sobre como tais concepções influenciam práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa

Os gêneros textuais são compreendidos como formas de organização da linguagem moldadas pelas necessidades comunicativas e pelas práticas sociais. Sua estrutura e conteúdo variam conforme o contexto em que são utilizados, refletindo finalidades específicas de comunicação. Segundo Bakhtin (2016), os gêneros discursivos fazem parte do cotidiano da comunicação humana, e ainda que sua estrutura seja amplamente utilizada na prática, muitas vezes não é reconhecida de forma consciente:

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (Bakhtin, 2016, p. 38).

A definição evidencia que os gêneros textuais não possuem estrutura fixa ou imutável, mas estão em constante transformação, acompanhando as mudanças na sociedade e na comunicação. Essa flexibilidade é uma das principais características dos gêneros, que se adaptam às novas necessidades dos falantes e dos contextos em que são inseridos.

Complementando essa perspectiva, Marcuschi (2010) amplia a concepção de gênero ao definir como unidades de análise que são utilizadas para compreender a comunicação em diferentes situações sociais. Ele destaca a importância de trabalhar com diversos gêneros para

desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem de maneira eficaz. Com isso, alinhados aos conceitos de Bakhtin (2016) e Marcuschi (2010) compreende-se que o discurso se materializa por meio dos gêneros textuais, os quais variam conforme o contexto, os interlocutores e os objetivos da comunicação, ainda que muitas vezes o tipo de gênero não seja reconhecido conscientemente.

Dentro do amplo universo dos gêneros textuais, esta pesquisa volta-se para aqueles que combinam elementos narrativos e argumentativos, reconhecendo seu potencial na formação do pensamento crítico e na construção de posicionamentos fundamentados. Antes de abordar especificamente o trabalho com a crônica — gênero que exemplifica essa articulação —, é necessário compreender as características que marcam a interrelação entre narração e argumentação, estabelecendo assim as bases teóricas que sustentam sua relevância no ensino de leitura e escrita.

1.2.1 Gêneros Híbridos na Prática Escolar: Entre a Narração e a Argumentação

Na análise dos gêneros textuais, é importante considerar que as fronteiras entre eles nem sempre são rígidas ou estanques. Segundo Marcuschi (2010), o desafio não está na simples nomeação dos gêneros, mas na categorização rígida que se impõe sobre eles. O autor explica que, frequentemente, os textos rompem com os padrões tradicionais ao mesclar formas e funções de diferentes gêneros, fenômeno conhecido como intergenericidade. Ainda assim, essa mescla não compromete a compreensão textual, pois “imperam o domínio da função sobre a forma na determinação interpretativa do gênero” (Marcuschi, 2010, p. 164). Ou seja, mesmo diante dessas hibridizações, a finalidade comunicativa do texto é o principal guia para sua interpretação.

A partir dessa perspectiva de Marcuschi (2010), os gêneros narrativos-argumentativos configuram-se como exemplos dessa hibridação, ao articularem características narrativas — como a organização temporal dos fatos — com elementos argumentativos, voltados à construção de argumentos e à defesa de pontos de vista. Esses gêneros, portanto, ocupam um papel importante no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ao integrar a dimensão da experiência com a da reflexão crítica.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) enfatiza que os gêneros textuais devem ser trabalhados de forma a desenvolver as capacidades de leitura, produção e interpretação, preparando os estudantes para atuarem em diferentes contextos da vida social, acadêmica e profissional. Nesse sentido, explicita:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Ainda conforme a BNCC (2018) no componente curricular de Língua Portuguesa “[...] amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2018, p. 137). Essa proposta dialoga com a perspectiva de Koch (2004, p. 17), ao considerar que “[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízo de valor”. Nesse sentido, enquanto a argumentatividade é central para a construção do discurso, os textos narrativos oferecem o suporte para situar essas avaliações em contextos específicos, permitindo que os posicionamentos se desenvolvam por meio da exposição de fatos e experiências.

Nessa perspectiva, como destaca Koch (2002, p. 33), é necessário considerar “as relações que se estabelecem entre o texto e o evento que constitui a sua enunciação”, pois é nesse vínculo que o sentido se constrói. Assim, a avaliação permite ao narrador destacar os eventos mais significativos, conferindo-lhes valor argumentativo conforme suas intenções, sentimentos e julgamentos. A dimensão avaliativa aprofunda a narrativa, ao articular vivência e interpretação subjetiva, consolidando-a como um espaço privilegiado para a construção de sentidos.

A proposta de trabalhar com gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa contribui para que leitura e escrita aconteçam de maneira integrada. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que a leitura amplia o vocabulário e a compreensão dos textos, a escrita possibilita ao aluno organizar e expressar suas ideias de forma mais clara. Desse modo, ao utilizar os gêneros textuais como base, o ensino promove o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais para a vida escolar e social. Como aponta Solé (1998):

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área, estabelecer interferências, conjecturas, reler o texto (Solé, 1998, p. 34).

Nesse contexto, um exemplo notável de gênero híbrido que articula aspectos narrativos e argumentativos é a crônica. Frequentemente utilizada em contextos escolares, a

crônica apresenta uma estrutura narrativa simples, mas carrega consigo uma carga reflexiva e opinativa, permitindo ao autor comentar situações do cotidiano de forma crítica. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o trabalho com gêneros narrativos-argumentativos, como a crônica, mostra-se especialmente relevante. Esse público, geralmente formado por sujeitos com experiências de vida diversas e marcadas por interrupções escolares, encontra nesses textos híbridos uma forma acessível e significativa de expressar seus pontos de vista e reconstruir suas trajetórias. A seguir, será aprofundada a análise da crônica enquanto gênero híbrido, considerando seu potencial para fomentar a leitura crítica e a escrita reflexiva no contexto da EJA.

1.3 O Gênero Crônica

Como já discutido, os gêneros textuais não possuem fronteiras rígidas; ao contrário, podem apresentar uma combinação de traços típicos de diferentes formas discursivas, o que Marcuschi (2010) denomina de intergenericidade. Essa característica evidencia que a interpretação e o uso dos textos se orientam prioritariamente pela finalidade comunicativa, e não por estruturas formais fixas. Nesse sentido, a crônica se apresenta como um gênero híbrido, que articula recursos da narração, da descrição e da argumentação, adaptando-se com flexibilidade a diversas situações de comunicação.

Segundo Coutinho (1971), a origem da palavra “crônica” remete ao termo grego *khronos*, que significa “tempo”, o que inicialmente a vinculava ao registro sequencial de eventos. Esse sentido histórico do termo ainda está presente em algumas línguas europeias. No entanto, no contexto da língua portuguesa — sobretudo no Brasil —, a crônica passou por transformações importantes. Sua consolidação ocorreu no século XIX, quando passou a figurar em colunas de jornais como um texto literário-jornalístico, voltado à crítica social e à observação do dia a dia.

Ainda conforme Coutinho (1971) com essa nova configuração assumida no século XIX, a crônica deixou de ser apenas um relato de fatos para se tornar uma forma de expressão subjetiva e autoral, muitas vezes marcada pela ironia, pelo humor, pelo lirismo ou pela crítica. Com linguagem acessível e temática centrada em situações corriqueiras, ela conquistou espaço significativo na cultura brasileira, tornando-se um dos gêneros mais representativos da literatura moderna do país.

Candido et al. (1992) destaca uma característica importante da crônica ao considerá-la “menor” em relação a outros gêneros, apontando esse traço como algo positivo para sua

aproximação com o cotidiano e os leitores. Segundo o autor, “por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo dia, principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao modo de ser mais natural” (Candido et al., 1992, p. 13).

Essa capacidade da crônica de abordar temas cotidianos com uma linguagem simples e próxima do leitor, conforme apontada por Candido et al. (1992), contribui significativamente para o trabalho com leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois favorece a identificação dos estudantes com os textos e amplia suas práticas de letramento. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não seja voltada exclusivamente à EJA, suas diretrizes podem ser adaptadas a esse contexto, especialmente no que se refere ao trabalho com os gêneros textuais.

Segundo a BNCC, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, o trabalho com gêneros deve se ampliar para além dos já abordados nos anos iniciais, incluindo “reportagem, artigo de opinião, resenha crítica, crônica, entre outros” (Brasil, 2018, p. 141). O documento também orienta que, em cada ano, sejam contemplados gêneros que envolvam informação, opinião e apreciação, além de textos característicos dos letramentos impressos e multissemióticos.

Essa abordagem reforça a importância de se trabalhar com a crônica na EJA, considerando seu potencial para desenvolver habilidades de leitura crítica e produção textual em diferentes níveis, ao mesmo tempo em que valoriza as vivências dos alunos, promove o diálogo com o cotidiano e estimula a construção de sentidos significativos no processo educativo.

1.4 Leitura e Escrita na EJA: A Palavra e o Mundo

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a leitura e a escrita não devem ser concebidas apenas como habilidades técnicas a serem dominadas, mas como práticas sociais vinculadas à realidade e à vivência dos sujeitos. Nesse sentido, é essencial compreender a relação entre a palavra e o mundo, conforme propõe Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”.

Para Freire (1989), alfabetizar-se é mais do que aprender a decodificar letras e sons: é desenvolver uma consciência crítica sobre a realidade e encontrar, na linguagem, um instrumento de expressão e transformação. Ainda de acordo com os pressupostos freirianos

“linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1989, p. 9), a palavra quando trabalhada de modo dialógico, permite ao sujeito compreender-se como parte do mundo e simultaneamente, como alguém capaz de agir sobre ele.

Ainda sobre a compreensão da leitura como prática social que envolve a relação de linguagem e realidade, Rojo (2009, p. 44) esclarece:

[...] compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto.

Dessa forma, a leitura se torna uma prática ativa e crítica, com a qual o leitor dialoga com o texto, confronta perspectivas e desenvolve uma interpretação reflexiva da realidade. Segundo Antunes (2003, p. 66), “a leitura é a parte da interação verbal, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”, dentro dessa perspectiva, a leitura se torna uma prática dialógica e reflexiva, fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de sujeitos capazes de compreender e interagir com os diversos contextos comunicativos.

Dentro desse contexto, é necessário retomar os conceitos de andragogia mencionados no primeiro tópico, uma vez que a Educação de Jovens e Adultos demanda práticas pedagógicas alinhadas às especificidades desse público. Segundo Oliveira (2009), a andragogia está centrada no aluno, valorizando sua independência, autogestão e experiências de vida. A aprendizagem do adulto, portanto, deve ter aplicação prática em sua realidade, sendo orientada para o enfrentamento de desafios pessoais e profissionais. Consequentemente, a motivação e o acúmulo de vivências tornam-se elementos essenciais na construção do conhecimento, exigindo metodologias que respeitem a autonomia, o ritmo e os interesses dos educandos.

Para garantir a efetividade dessas práticas, a avaliação contínua e o acompanhamento pedagógico assumem papel fundamental no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Diante disso, Demo (2003, p. 93) destaca a importância de “construir em torno de cada aluno o conhecimento crítico necessário e profundo para dar conta detalhadamente do aspecto de dificuldades de aprendizagem”, ressaltando que esse processo é indispensável para que as intervenções educacionais sejam eficazes e contextualizadas, respeitando as particularidades de cada educando. Assim, a avaliação deixa de ser um simples instrumento de medição para

se tornar uma ferramenta dinâmica de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento do aluno na EJA.

Nesse sentido, a produção textual também deve ser tratada como prática social significativa, que permita ao educando colocar em uso os conhecimentos adquiridos em situações comunicativas concretas. Para Santos (2006, p. 19), “o importante, então, é que o aprendiz de língua se defronte com esses diferentes textos e possa produzi-lo, pois através dos usos desses textos e de uma prática de ensino que se aproxime de seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos”. A escrita, portanto, deve ser incentivada de maneira contextualizada e funcional, aproximando-se da realidade do aluno e promovendo sua participação ativa no processo comunicativo. Assim, conforme Santos (2006), a aprendizagem da escrita não deve estar dissociada dos gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes, pois é através desse contato significativo que se possibilita o desenvolvimento de escritores competentes e conscientes de seu papel social.

Ao considerar a escrita como prática social, é imprescindível discutir o letramento na Educação de Jovens e Adultos, compreendendo-o como um processo que vai além da simples aquisição do código alfabético. O letramento, nesse contexto, envolve a inserção dos sujeitos em práticas reais de leitura e escrita, conectadas às suas vivências, necessidades e realidades sociais. Como afirma Freire (2007, p. 61) em relação ao letramento:

Os diferentes aspectos que devem ser considerados no processo de alfabetização e conscientização de adultos [estão] numa relação íntima, dialética com o contexto da sociedade, assumindo-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável, ultrapassando uma compreensão mágica da realidade e desmistificando a leitura letrada, na qual está se iniciando.

Assim, o letramento na EJA deve favorecer a construção de uma consciência crítica, valorizando o saber de mundo dos educandos e promovendo sua autonomia como leitores e escritores atuantes em seu meio. Nesse sentido, como destaca Zabala (1998), é fundamental que o processo de ensino-aprendizagem esteja centrado na construção de competências e na articulação dos conteúdos escolares com a realidade vivida pelos alunos, de modo que a aprendizagem tenha sentido e relevância. O objetivo, portanto, não é apenas alfabetizar tecnicamente, mas formar sujeitos capazes de interpretar, intervir e transformar a realidade em que estão inseridos por meio da linguagem.

A linguagem, nesse processo, atua como instrumento essencial de mediação entre o sujeito e o mundo, contribuindo para a construção de significados e para o desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com Vygotsky (apud Oliveira, 1992, p. 80), “são os

significados que vão proporcionar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, sendo capaz de compreender o mundo e agir sobre ele”.

Nessa perspectiva, a leitura e a produção de crônicas, por estarem inseridas nas práticas sociais e abordarem temas cotidianos, constituem-se como ferramentas pedagógicas eficazes para o letramento na EJA. Tais práticas possibilitam ao educando interpretar sua realidade, expressar suas vivências e participar ativamente da construção do conhecimento, reafirmando a concepção freiriana de que a palavra está intrinsecamente ligada ao mundo.

CAPÍTULO II: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Breve Estudo Teórico

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa para analisar o papel da crônica no desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita no contexto de duas turmas da Educação de Jovens e Adultos, especificamente no 9º ano Ensino Fundamental. Tal abordagem mostrou-se adequada por proporcionar uma compreensão profunda e detalhada das práticas pedagógicas e dos efeitos do trabalho com esse gênero textual no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes envolvidos.

Conforme Triviños (1987), a abordagem qualitativa busca interpretar os dados a partir de seu significado, levando em consideração a percepção do fenômeno em seu contexto específico. A descrição qualitativa tem como objetivo apreender não apenas a aparência do fenômeno, mas também suas essências, explorando sua origem, suas relações, suas transformações e procurando antecipar possíveis consequências.

Ainda sobre a classificação da natureza da pesquisa escolhida para esse estudo, Bogdan e Biklen (2013), classificam a pesquisa qualitativa em cinco características fundamentais que definem esse tipo de estudo: a observação em ambiente natural, a coleta de dados descritivos, o foco no processo, a ênfase no significado atribuído pelos participantes e a utilização de um processo de análise indutiva.

Para respaldar os conceitos discutidos sobre a pesquisa qualitativa, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo foram predominantemente descritivos e incluíram a pesquisa bibliográfica de materiais já elaborados acerca do tema, a aplicação de um questionário voltado à identificação da proximidade dos alunos com a leitura e a capacidade de elaboração de opiniões, e a pesquisa de campo. Esta última se assemelha ao levantamento de dados, porém, conforme Gil (2002), o que diferencia o estudo de campo é o nível de conhecimento gerado, sendo que o levantamento tem maior alcance, enquanto o estudo de campo proporciona maior profundidade.

O estudo de campo foi realizado em uma escola da rede pública municipal localizada na área urbana de Parintins. Ele foi pautado pela observação, que, conforme Rodrigues (2006, p. 92), “consiste em uma técnica de coleta de dados a partir da observação e do registro, de forma direta, do fenômeno ou fato a ser estudado”. As observações contribuíram para a identificação de possíveis estratégias voltadas ao aprimoramento do ensino de leitura crítica e

produção escrita por meio do trabalho com a crônica, considerando o contexto e as necessidades específicas do público-alvo do estudo.

Diante dos procedimentos metodológicos apresentados, a pesquisa fundamentou-se em uma análise detalhada e reflexiva, alinhada aos princípios da abordagem qualitativa. Ao considerar o contexto educacional e as práticas observadas, o estudo buscou contribuir para a compreensão das relações entre o trabalho com a crônica e o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica e produção escrita, oferecendo subsídios para a construção de estratégias que valorizaram o contexto e as potencialidades dos alunos, promovendo um ensino mais eficaz e significativo.

2.2 Métodos de Abordagem e de Procedimentos

A presente pesquisa utilizou o método de abordagem hipotético-dedutivo, uma vez que partiu da observação da realidade concreta dos alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, construir reflexões e propor práticas pedagógicas fundamentadas. Essa escolha metodológica se justifica por considerar que a compreensão do processo de aprendizagem desses sujeitos exige uma aproximação cuidadosa com o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, o método hipotético-dedutivo revela-se adequado, pois, segundo Suertegaray (2005, p. 15), “[...] parte da observação dos fenômenos através dos sentidos para deduzir teorias [...]”, o que está em consonância com a proposta desta pesquisa, que buscou extrair interpretações e encaminhamentos pedagógicos a partir da realidade educacional observada.

Assim, o processo investigativo foi conduzido com base na análise das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita, buscando compreender como o trabalho com o gênero crônica poderia contribuir para a superação desses desafios. A atuação investigativa esteve ancorada em procedimentos como a observação, a intervenção e reflexão sobre as práticas pedagógicas aplicadas, elementos característicos do método positivo. Como reforça Suertegaray (2005, p. 15), “são palavras fundamentais e expressivas para a compreensão do método Positivo: experiência, observação, comparação, analogia, indução, dedução, filiação histórica”, todos aspectos que também permearam esta pesquisa ao se considerar o cotidiano escolar da EJA como ponto de partida para a elaboração de propostas metodológicas mais eficazes. Dessa forma, o percurso metodológico envolveu a articulação entre observação, planejamento e intervenção didática, permitindo não apenas a análise do contexto educacional, mas também a aplicação de

propostas concretas que buscassem favorecer o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos.

2.3 Procedimentos Metodológicos Para Coleta e Análise de Dados

Os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa foram predominantemente descritivos, visto que, conforme Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como principal finalidade a caracterização de determinada população ou fenômeno, além do estabelecimento de relações entre variáveis. No contexto deste estudo, a descrição voltou-se para a análise do papel da crônica no desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita, considerando especificamente as turmas do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), respeitando suas vivências, trajetórias e potencialidades.

A primeira etapa da pesquisa foi direcionada à pesquisa bibliográfica, com o objetivo de construir a base teórica necessária para a investigação. Foram revisados materiais como livros, artigos acadêmicos e documentos educacionais que abordam a crônica enquanto gênero textual, sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa, bem como estudos voltados ao desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita em contextos educacionais. Também foram incluídas obras que tratam dos processos de letramento, fundamentais para compreender como as práticas pedagógicas com o gênero crônica podem contribuir para a formação de leitores críticos e escritores competentes, especialmente no contexto do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa etapa permitiu a análise de conceitos, metodologias e práticas pedagógicas já consolidadas, além de identificar lacunas existentes na literatura que podem ser exploradas ao longo do estudo. A pesquisa bibliográfica, portanto, serviu como um ponto de partida essencial para embasar as análises, as observações e as propostas desenvolvidas ao longo do trabalho.

A etapa inicial do levantamento de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário diagnóstico junto aos estudantes do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de identificar seus conhecimentos prévios acerca dos gêneros textuais, em especial da crônica, bem como suas competências em leitura, produção textual e capacidade de elaboração de opiniões. A partir da análise dos dados obtidos, constatou-se a necessidade de adequar a proposta inicial da pesquisa, a fim de atender às especificidades e ao ritmo de aprendizagem do grupo investigado. Além disso, identificou-se a importância de entrevistar os professores de Língua Portuguesa, considerando que suas perspectivas e

experiências seriam fundamentais para compreender melhor as práticas pedagógicas em sala de aula e enriquecer a análise qualitativa da pesquisa.

Com base nesse planejamento, o desenvolvimento das atividades de campo ocorreu em etapas progressivas e articuladas. Primeiramente, realizou-se a apresentação dos gêneros textuais de forma geral, seguida da introdução específica ao gênero crônica, enfatizando suas características estruturais e funções comunicativas. Posteriormente, foi promovida a leitura compartilhada de uma crônica contextualizada na realidade local de Parintins, com atividades de interpretação e discussão em sala de aula. Em seguida, abordou-se a estrutura formal do gênero, culminando na produção textual individual dos estudantes, com o acompanhamento e orientação do pesquisador.

Por conseguinte, a oficina inicialmente prevista como etapa final foi incorporada ao conjunto das ações pedagógicas desenvolvidas ao longo do processo, funcionando como instrumento de consolidação das competências trabalhadas. Essa organização metodológica permitiu respeitar as condições e necessidades do público-alvo, promovendo o desenvolvimento gradual e contextualizado das habilidades de leitura crítica e produção escrita.

A análise descritiva dos dados coletados permitiu identificar padrões e relações entre as práticas pedagógicas observadas e os referenciais teóricos revisados, evidenciando a eficácia das atividades desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa contribuiu para a formulação de metodologias mais dinâmicas e contextualizadas, que favoreceram o desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita dos estudantes, além de incentivar práticas pedagógicas alinhadas às realidades e demandas educacionais do público-alvo.

2.4 Definição da População de Pesquisa

A população da pesquisa foi composta por duas turmas do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 36 estudantes, sendo 15 alunos da turma 1 e 21 da turma 2, matriculados em uma escola pública municipal localizada na área urbana do município de Parintins, no estado do Amazonas. A faixa etária dos participantes varia entre aproximadamente 18 e 50 anos, refletindo a diversidade de trajetórias pessoais e escolares características da modalidade EJA.

Localizada em uma região cujo Nível Socioeconômico (NSE) da comunidade escolar é classificado como baixo, de acordo com dados oficiais, a escola enfrenta desafios

específicos no processo de ensino-aprendizagem, exigindo práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos estudantes. Em termos de desempenho, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola revela resultados que indicam oportunidades para avanços, reforçando a importância de estratégias pedagógicas adequadas para a melhoria do aproveitamento dos alunos.

No SAEB (2023), a escola registrou média padronizada de proficiência de 241,11 pontos em Português e 238,43 pontos em Matemática, valores abaixo da média nacional para os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, a taxa de aprovação foi de aproximadamente 89%, indicando que cerca de 11% dos estudantes não foram aprovados no ano letivo. Tais indicadores refletem os desafios presentes no contexto socioeducacional da escola e evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem os saberes prévios dos estudantes e respeitem seus ritmos individuais de aprendizagem.

A relevância da escola no cenário educacional local e o perfil dos alunos atendidos foram critérios fundamentais para a escolha da instituição e das turmas participantes da pesquisa. Optou-se pelo 9º ano da EJA por se tratar da etapa final do Ensino Fundamental, em que há uma maior demanda pela consolidação das competências de leitura e escrita, com ênfase na leitura crítica e na produção textual com posicionamento argumentativo. Para tanto, a crônica foi adotada como gênero textual central, por ser um tipo de texto acessível, próximo do cotidiano dos estudantes e capaz de estimular reflexões críticas a partir de temas socialmente relevantes.

É importante destacar que a pesquisa foi realizada com a participação voluntária dos estudantes e com a autorização da equipe gestora da escola, garantindo o respeito aos princípios éticos da pesquisa em educação. A coleta de dados ocorreu por meio de observações em sala de aula, análise das produções textuais dos alunos e entrevistas com os professores, uma vez que se identificou a necessidade de ouvir suas perspectivas para compreender melhor as práticas pedagógicas adotadas. Esses instrumentos possibilitaram uma análise qualitativa aprofundada dos efeitos da abordagem com o gênero crônica no desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes da EJA.

Dessa forma, a pesquisa valorizou as particularidades dos estudantes do 9º ano da EJA, considerando suas experiências e desafios específicos no contexto educacional, o que possibilitou uma análise contextualizada e fundamentada das práticas pedagógicas.

CAPÍTULO III: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, será realizada a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa. A análise será estruturada a partir de três fontes principais: o questionário diagnóstico aplicado aos alunos, as entrevistas com os professores e as produções textuais realizadas pelos estudantes após as intervenções pedagógicas. O questionário diagnosticou as percepções dos alunos sobre a leitura, a escrita e a formulação de suas opiniões, enquanto as entrevistas com os professores ofereceram uma visão mais aprofundada sobre as práticas observadas em sala de aula e o impacto das estratégias utilizadas. Já as produções textuais serão analisadas para avaliar a evolução dos alunos na construção e organização de seus textos. Através dessa análise, busca-se entender as dinâmicas do ensino de leitura e escrita no 9º ano do Ensino Fundamental e as contribuições das práticas pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

3.1 Análise Interpretativa do Questionário Aplicado aos Alunos

Para atingir o primeiro objetivo específico da pesquisa — identificar as dificuldades dos alunos da EJA na leitura e na escrita — aplicou-se um questionário diagnóstico em duas turmas do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 36 (trinta e seis) estudantes, sendo 15 (quinze) em uma turma e 21 (vinte e um) em outra. O instrumento buscou levantar dados sobre o nível de leitura e escrita dos alunos, suas principais dificuldades e hábitos relacionados à linguagem.

A pergunta inicial aplicada aos estudantes da EJA teve como objetivo identificar até que série ou ano haviam estudado antes de ingressarem na modalidade. A intenção era compreender as trajetórias escolares interrompidas e os diferentes níveis de escolarização presentes nas turmas — informações fundamentais para um planejamento pedagógico alinhado à realidade dos alunos.

Quadro 1 – Escolaridade anterior dos alunos da EJA.

Ano escolar concluído	Turma 1 (n=15)	Turma 2 (n=21)
Até o 9º ano	11	8
Até o 8º ano	2	3
Até o 7º ano	–	2
Até o 6º ano	–	1
Até o 5º ano	–	1
Nunca estudou	1	1
Não respondeu	–	1
Não se lembra	1	4

Fonte: PINHEIRO, 2025.

O quadro referente à escolaridade anterior dos alunos evidencia que, na Turma 1, a maioria, onze alunos, estudaram até o 9º ano antes de ingressar na EJA, enquanto um número menor apresenta lacunas mais significativas na trajetória escolar, incluindo um aluno que nunca havia estudado anteriormente. Já na Turma 2, observa-se maior diversidade: embora oito alunos tenham cursado até o 9º ano, há estudantes que interromperam os estudos ainda no 5º ou 6º ano, além de casos em que os alunos não souberam ou não responderam sobre a série final cursada. Esses dados demonstram um histórico escolar bastante heterogêneo entre os alunos da EJA, especialmente na Turma 2.

A observação das turmas da EJA, permitiu identificar dois perfis distintos entre os alunos: jovens com idade entre 16 e 18 anos que, apesar de não terem interrompido os estudos, ingressaram na modalidade por repetências sucessivas; e adultos com idades entre 20 e 35 anos ou mais, que retornaram à escola após um período de afastamento ou iniciaram sua trajetória educacional diretamente na EJA. Essa diversidade observada exige práticas pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos, experiências de vida e motivações de aprendizagem, promovendo um ambiente acolhedor e significativo. Conforme destaca Di Pierro (2017), o público da EJA é majoritariamente de baixa renda e com trajetórias escolares marcadas por fatores como trabalho precoce, evasão e ensino de baixa qualidade, evidenciando um histórico de exclusão social e educacional. Assim, a presença desses perfis nas turmas observadas confirma a necessidade de metodologias mais inclusivas, com abordagens contextualizadas e flexíveis, pois “pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade” (Brasil, 2000, s/p).

A segunda pergunta do questionário investigou se os alunos mantêm o hábito de leitura em seu cotidiano. Essa informação é fundamental para compreender o grau de envolvimento dos estudantes com as práticas sociais de leitura fora do ambiente escolar, além de oferecer indícios sobre como a leitura é incorporada (ou não) em suas rotinas e contextos de vida.

Quadro 2 – Frequência de Leitura dos Alunos das Turmas 1 e 2.

Turma	Leitura com frequência	Leitura "às vezes"	Leitura "Raramente"	Nunca leem
Turma 1	1	9	4	1
Turma 2	3	14	2	2

Fonte: PINHEIRO, 2025.

Esses resultados mostram que a maior parte dos alunos lê apenas ocasionalmente, indicando um contato esporádico com a leitura no cotidiano. O número reduzido de estudantes que leem com frequência, apenas um aluno na Turma 1 e três na Turma 2, revela uma lacuna no desenvolvimento do hábito leitor entre os estudantes da EJA. Essa realidade foi confirmada durante as observações em sala, nas quais muitos alunos demonstraram certa

resistência ou desinteresse pelas atividades de leitura propostas. Esse cenário remete à reflexão de Solé (1998, p. 33), que considera que “o problema do ensino da leitura não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura”. Ou seja, a dificuldade não está apenas em como se ensina, mas no modo como a leitura é compreendida e apresentada aos alunos: muitas vezes distante da sua realidade, sem significado prático ou afetivo. Isso ajuda a entender por que parte dos estudantes, conforme indicaram as respostas ao questionário, não reconhece a leitura como uma prática essencial para sua vida pessoal ou profissional.

Diante disso, a proposta de Gadotti (2003) torna-se fundamental: ele defende que a educação deve ser compreendida como um instrumento de igualdade e transformação social, destacando que os alunos não carecem de capacidade, mas de incentivo e acesso a práticas pedagógicas significativas. Assim, cabe ao professor criar estratégias que conectem a leitura ao cotidiano dos estudantes, tornando-a uma ferramenta de expressão, compreensão do mundo e fortalecimento da cidadania.

Já a terceira pergunta permitia múltiplas respostas e buscava identificar quais gêneros textuais fazem parte do repertório de leitura dos alunos no cotidiano. Compreender os tipos de textos que os estudantes consomem fora da escola contribui para a elaboração de práticas pedagógicas mais conectadas com sua realidade social e cultural.

Quadro 3 – Gêneros Textuais Lidos pelos Alunos das Turmas 1 e 2.

Turma	Redes Sociais	Notícias	HQs	Textos Religiosos	Poemas	Outros
Turma 1	10 alunos	9 alunos	6 alunos	Nenhum aluno	Nenhum aluno	1 aluno (Frases)
Turma 2	9 alunos	6 alunos	4 alunos	4 alunos	4 alunos	2 alunos (Bíblia, livros com história)

Fonte: PINHEIRO, 2025.

Em ambas as turmas, observa-se que os textos ligados ao universo digital, como os de redes sociais, predominam nas leituras cotidianas, o que reflete a realidade de muitos jovens e adultos que utilizam o celular como principal meio de acesso à informação. A leitura de notícias também aparece com certa frequência, principalmente na Turma 1, sugerindo algum interesse pela atualidade. No entanto, chama atenção a baixa leitura de gêneros literários, como crônicas e poemas, e o quase inexistente contato com obras canônicas, o que revela uma limitação no repertório textual dos alunos. Essa ausência pode estar relacionada à forma como a leitura é tradicionalmente ensinada na escola. Como aponta Todorov (2009), muitas vezes a literatura é tratada apenas como objeto de memorização e classificação, afastando os

estudantes da experiência estética e reflexiva da leitura. Diante disso, torna-se necessário adotar práticas pedagógicas que ampliem os horizontes dos alunos, valorizando tanto os gêneros que fazem parte do seu cotidiano quanto aqueles que possam enriquecer sua formação crítica e expressiva.

A quarta pergunta investigou se os alunos reconhecem ou compreendem “o que é uma crônica?”. O objetivo desta questão foi identificar o nível de familiaridade dos estudantes com esse gênero textual. Os dados obtidos foram os seguintes: na Turma 1, quinze alunos responderam ao questionário. Desses, dez relataram que *já ouviram falar, mas não sabem o que é*, dois afirmaram *saber o que é* uma crônica e três disseram *não saber o que é*. Já na Turma 2, vinte e um alunos participaram da pesquisa. Desses, doze afirmaram *já ter ouvido falar, mas não saber o que é*, e sete disseram *não saber o que é*. A análise desses dados revela que, embora o termo “crônica” não seja totalmente desconhecido para a maioria dos alunos, há um grande desconhecimento em relação ao seu significado e às suas características principais. A presença de respostas como *já ouvi falar, mas não sei o que é* indica uma familiaridade superficial, que não se traduz em compreensão efetiva. Esses resultados sugerem que o ensino de gêneros textuais na EJA precisa ir além da simples exposição teórica, buscando estratégias didáticas mais concretas, contextualizadas e acessíveis, que permitam aos alunos não apenas conhecer o nome dos gêneros, mas vivenciar suas funções, estruturas e usos sociais.

Nesse sentido, a BNCC destaca que “amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2018, p. 136). Isso reforça a importância de se trabalhar com textos significativos para o aluno, partindo de suas vivências para expandir seu repertório e fortalecer a aprendizagem.

No que se refere a terem lido uma crônica, os dados evidenciam um contato bastante limitado por parte dos estudantes. Na Turma 1, onze alunos afirmaram *nunca ter lido* esse tipo de texto, enquanto quatro disseram que *já leram*, mas não conseguiram se lembrar do tema. Na Turma 2, dezoito alunos também declararam que *nunca tiveram contato com crônicas*, e apenas um dos três que responderam afirmativamente conseguiu identificar o tema da leitura como sendo “trabalho”. Esses resultados apontam para a baixa inserção do gênero nas práticas pedagógicas e evidenciam a necessidade de apresentá-lo de forma mais efetiva e contextualizada. Nesse sentido, é importante considerar o potencial formativo da crônica, que, segundo Pesavento (1997, p. 29), “seria, enquanto discurso, representação, narrativa,

ficcionalidade e realizaria uma reconfiguração do tempo”. Ou seja, ao ser trabalhada em sala, a crônica pode promover uma leitura sensível e crítica da realidade, conectando os alunos a temas do cotidiano de maneira significativa.

A sexta pergunta teve como objetivo compreender a experiência dos alunos com a produção de textos opinativos, um exercício essencial para o desenvolvimento da escrita crítica e do pensamento argumentativo. Na Turma 1, sete alunos afirmaram *nunca ter escrito um texto opinativo*, enquanto quatro relataram *já ter escrito e gostado da experiência*. Outros três mencionaram que escreveram, mas sem acrescentar muitos detalhes, e um aluno disse que o fez poucas vezes ou de forma pontual. Já na Turma 2, a distribuição foi semelhante: oito alunos afirmaram *nunca ter escrito um texto opinativo*, três disseram que *já escreveram e gostaram da experiência*, seis relataram que escreveram, mas sem acrescentar muitos detalhes, e três afirmaram que escreveram apenas de forma esporádica. Um aluno não respondeu à questão. Esses dados indicam que, em ambas as turmas, uma parte considerável dos alunos não teve a oportunidade de se engajar em produções opinativas, o que pode apontar para uma lacuna nas práticas pedagógicas de escrita, possivelmente devido à falta de estímulo ou de confiança para expressar suas opiniões de forma escrita. Tal realidade se aproxima da crítica feita por Antunes (2003), ao afirmar que muitos estudantes acabam praticando “uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para 'exercitar')”, uma vez que, por ela, “não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto” (p. 26-27).

Na análise das respostas sobre a sensação de conforto para escrever suas ideias e opiniões, os resultados mostram que, em ambas as turmas, a maioria dos alunos se sente à vontade para expressar suas ideias, embora haja uma quantidade considerável de estudantes que ainda enfrentam dificuldades. Na Turma 1, seis alunos se mostraram *à vontade para escrever*, enquanto três relataram *não se sentir confortáveis* e quatro não se *sentiram à vontade*, sem fornecer explicações. Na Turma 2, os dados foram semelhantes, com seis alunos alegaram que se sentiram *à vontade para escrever*, mas com um número significativo de oito alunos que se sentiram apenas *parcialmente à vontade ou inseguros*. Um aluno destacou: *Gosto de dar minha opinião porque é sobre algo que eu mesmo penso, então me sinto mais à vontade para escrever*. Esses dados sugerem que, embora alguns alunos se sintam confiantes em expressar suas ideias, a insegurança e a falta de incentivo ainda são barreiras a serem superadas, e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam a confiança e a liberdade de expressão escrita pode ser essencial para melhorar a experiência dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas valorizem a autoria dos estudantes e

criem espaços de liberdade para que desenvolvam sua escrita com autonomia e confiança, sem que a mediação do professor anule sua criatividade e responsabilidade na construção do texto (Freire, 1989).

A oitava pergunta teve o intuito de entender o grau de reflexão dos alunos ao lerem um texto, verificando se consideram o que ele busca transmitir ou provocar em termos de pensamento ou sentimento. Para organizar e analisar as respostas, foram levantadas categorias que evidenciaram as diferentes abordagens dos alunos. Na Turma 1, a maioria, nove alunos, afirmou que considera o que o texto quer fazer pensar, justificando com a ideia de que isso os ajuda a refletir, enquanto dois alunos disseram que não consideram esse aspecto ao ler. Na Turma 2, os resultados foram mais expressivos, com doze alunos mencionando que, ao ler, consideram o que o texto quer fazer pensar ou sentir, destacando que isso também os ajuda nesse processo de reflexão e emoção. Além disso, quatro alunos na Turma 2 disseram que consideram, mas não justificaram, e apenas um aluno afirmou não considerar esse aspecto. As respostas foram analisadas e categorizadas, permitindo uma visão mais clara das percepções dos alunos sobre o ato de ler e como ele se relaciona com o seu pensamento e emoções, com a maioria demonstrando uma boa capacidade de reflexão sobre os textos.

A nona pergunta, que investigou o que mais dificulta a escrita dos alunos, evidenciou preocupações comuns entre as turmas. Na Turma 1, as dificuldades foram principalmente relacionadas ao medo de errar, mencionado por seis alunos, e à falta de ideias, também citada por seis alunos. Além disso, dois alunos mencionaram dificuldade em organizar o texto, e um aluno apontou dificuldades com a gramática. Já na Turma 2, o medo de errar também foi o principal obstáculo, citado por sete alunos. Outros desafios incluem a dificuldade em organizar o texto, mencionada por oito alunos; a falta de ideias, relatada por quatro alunos; e, novamente, dificuldades com a gramática, mencionadas por um aluno. Esses resultados mostram que, em ambas as turmas, o medo de errar e a dificuldade de organizar o texto são os maiores empecilhos para a produção escrita. Tais dificuldades confirmam que a apropriação da escrita é, de fato, “um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético/ortográfico quanto a compreensão e o uso efetivo e autônomo da língua escrita em práticas sociais diversificadas” (Carvalho; Mendonça, 2006, p. 19) deve se considerar as múltiplas dimensões da escrita no planejamento pedagógico, especialmente no contexto da EJA, onde os estudantes carregam histórias interrompidas de escolarização e experiências diversas com a linguagem. Diante disso, é essencial que o ensino da escrita vá além da correção gramatical e promova um espaço seguro para o erro, a experimentação e o desenvolvimento da autoria, respeitando o tempo e os percursos de cada aluno.

A décima e última questão do questionário abordou os interesses dos alunos em relação ao que gostariam de aprender nas aulas de Língua Portuguesa. As respostas indicam um interesse diversificado, com ênfase em temas como leitura, escrita e gramática. Na Turma 1, a maior parte dos alunos demonstrou interesse por crônicas, além de desejar aprimorar suas habilidades de escrita e organização textual. A Turma 2, por sua vez, evidenciou a necessidade de revisar conteúdos, possivelmente devido ao tempo de ausência na escola, e também expressou o desejo de aprender sobre gramática e escrita. Essas respostas indicam a importância de um ensino que se adapte às necessidades específicas de cada turma, considerando tanto o reforço de conteúdos básicos quanto a introdução de novos temas de interesse dos alunos. Como afirma Zabala (1998, p. 28), “o modo de pensar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos”, o que reforça a relevância de um planejamento pedagógico que leve em conta os interesses e as potencialidades dos estudantes para promover uma aprendizagem significativa.

A partir da observação em sala de aula e da aplicação do questionário, foi possível identificar com maior clareza os desafios enfrentados pelos alunos e as lacunas presentes no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Essa etapa permitiu compreender a necessidade de adotar estratégias mais significativas e contextualizadas, que levem em consideração o interesse dos estudantes e ampliem suas possibilidades de interpretação e produção textual. Com base nesses dados, definiu-se o direcionamento das etapas seguintes da pesquisa, voltadas à proposição de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da criticidade, da autoria e da participação ativa no contexto escolar.

3.2 Análise Interpretativa da Entrevista com os Professores de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos – EJA

Com o intuito de aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas adotadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e identificar os desafios enfrentados no processo de ensino da leitura crítica e da escrita argumentativa, foram realizadas entrevistas com dois professores de Língua Portuguesa que atuam nesse segmento. A coleta dessas informações foi essencial para enriquecer as observações realizadas em sala de aula e subsidiar a análise das oficinas aplicadas, possibilitando uma leitura mais contextualizada das dificuldades dos alunos. Esse instrumento de investigação contribuiu diretamente para o alcance do primeiro objetivo específico da pesquisa, que consiste em observar e identificar as principais

dificuldades enfrentadas pelos estudantes do 9º ano da EJA no desenvolvimento dessas competências. Para garantir o anonimato dos participantes, os docentes entrevistados serão identificados como “Professor 1” e “Professor 2”.

A primeira pergunta da entrevista — *Como você avalia o envolvimento dos alunos da EJA em práticas de leitura e escrita no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa?* — buscou compreender o engajamento dos estudantes com essas práticas no contexto da EJA. O Professor 1 destacou que esse envolvimento é bastante variável, principalmente em razão de experiências escolares anteriores negativas e da ausência de prática ao longo da vida, afirmando: *Muitos chegam com certo receio, até vergonha, por causa de experiências escolares anteriores ou pela falta de prática ao longo da vida.* Para ele, a escolha de textos que dialoguem com a realidade dos alunos é essencial para estimular o interesse e superar as inseguranças iniciais. De modo complementar, o Professor 2 apontou a importância de manter a leitura e a escrita como práticas permanentes nas aulas, mesmo diante da escassez de materiais, enfatizando o esforço dos docentes em trazer textos que façam parte do cotidiano dos educandos: *Apesar de não ter recursos como o livro didático do governo, o professor busca trazer textos que fazem parte do cotidiano dos alunos.* Ambas as respostas evidenciam a relevância de práticas pedagógicas sensíveis à trajetória dos estudantes e de abordagens contextualizadas, que favorecem a apropriação dos gêneros textuais e contribuem para a superação das dificuldades identificadas ao longo do processo.

A terceira pergunta tratou da capacidade da crônica de estimular o pensamento crítico e aprimorar a escrita dos alunos da EJA. Sobre esse aspecto, o professor 1 destacou que a crônica possui grande potencial para provocar reflexão, pois convida os estudantes a observarem o cotidiano sob novas perspectivas: *A crônica tem um poder enorme porque convida o aluno a observar o cotidiano com outros olhos... Eles passam a olhar para o mundo com mais atenção e, muitas vezes, com mais questionamento. Isso é o início da visão crítica.* Essa fala reforça a importância de utilizar gêneros textuais contextualizados como ferramenta para o desenvolvimento da leitura crítica, um dos focos centrais desta pesquisa. De forma semelhante, o professor 2 também ressaltou o valor da crônica como instrumento de formação crítica, principalmente quando o texto aborda questões sociais relevantes: *Eu gosto sempre de trazer um texto crônico para os meus alunos, primeiramente alguma narrativa que seja bem social [...] por exemplo, a questão da fome, a questão da educação, a questão do meio ambiente.* Ao serem discutidos em sala de aula, esses temas promovem a reflexão dos estudantes sobre problemáticas amplas e reais, contribuindo para o fortalecimento de uma

postura mais crítica diante do mundo, para assim conforme estabelecido por Freire e Nogueira (1999, p. 28) se tornem cada vez mais “sujeitos de sua própria educação”.

Já o Professor 2 afirmou que utiliza frequentemente o gênero crônica em suas aulas, destacando sua eficácia didática e sua capacidade de conectar o conteúdo escolar à realidade dos estudantes: *Esse ano nós estamos em processo de desenvolvimento do trabalho, porque nós temos turmas mais avançadas que dá para trabalhar a questão da compreensão e interpretação, e nós estamos em processo de trabalho de crônica*. Ele também compartilhou um exemplo marcante de atividade realizada no ano anterior, cujo tema foi “Por que você retornou para a EJA?”, revelando histórias comoventes de superação. Muitos alunos relataram que interromperam os estudos por problemas de saúde, falta de incentivo familiar ou envolvimento com vícios, e a atividade proporcionou um espaço de reflexão e expressão pessoal. Esses relatos evidenciam como a crônica pode funcionar como uma ferramenta potente de engajamento e desenvolvimento da escrita, ao permitir que os alunos se reconheçam nos textos e expressem suas vivências. Isso se alinha à ideia de Martins (2012, p. 17), ao afirmar que:

[...] quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam a ler tudo e qualquer coisa.

A quarta pergunta buscou compreender quais estratégias os professores utilizam para ajudar os alunos da EJA a relacionarem suas vivências com as práticas de leitura e escrita em sala de aula, e se essas ações contribuem para o desenvolvimento da leitura crítica. O professor 1 destacou a importância das rodas de conversa como mediação antes da leitura, permitindo que os alunos compartilhem experiências relacionadas ao tema do texto: *Gosto muito de propor rodas de conversa antes da leitura, para que eles falem sobre experiências relacionadas ao tema do texto... Depois da leitura, incentivamos que escrevam suas próprias versões, que contém suas histórias com base em uma situação parecida*. Essa abordagem valoriza a trajetória de vida dos estudantes e transforma a leitura e a escrita em práticas significativas, conectadas à realidade. Já o professor 2 ressaltou a importância de partir daquilo que incomoda ou mobiliza o aluno, como forma de provocar a escrita: *A estratégia que a gente muito utiliza é sempre partir de um ponto de vista do aluno, sobre algo que ele se sente incomodado. Gosto muito disso, porque algo que nos incomoda a gente precisa colocar para fora*. Ao propor que os alunos escrevam sobre temas que tocam diretamente suas

experiências pessoais, o professor favorece uma produção textual mais autêntica, que também estimula a reflexão crítica sobre o mundo ao redor.

Por fim, a última pergunta investigou como os professores percebem o interesse dos alunos da EJA por temas do cotidiano abordados nas crônicas e se esses temas contribuem para o desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a realidade. O Professor 1 destacou que assuntos como desigualdade, relações familiares e violência despertam o interesse dos estudantes e funcionam como estímulo para o questionamento: *Eles gostam de ver que aquilo que vivem também pode virar texto... Eles começam a perceber que aquilo que achavam ser só 'normal' pode ser questionado, discutido — e isso é muito valioso no processo de formação cidadã.* Essa percepção reforça o papel social da leitura crítica e da escrita argumentativa, especialmente no contexto da EJA, ao reconhecer as vivências dos alunos como ponto de partida para uma aprendizagem significativa. De modo semelhante, o Professor 2 observa que os temas tratados nas crônicas despertam interesse mesmo quando não são experiências vividas diretamente pelos alunos: *Quando não é vivido por eles, é vivido por alguém que conhece. Então, eles sempre têm a sua própria opinião. Escreve sobre aquele assunto.* Essa relação com o cotidiano — seja por vivência própria ou por empatia com a realidade de outros — contribui para o engajamento dos estudantes e amplia sua capacidade de refletir criticamente sobre o mundo que os cerca. Nesse sentido, como afirma Freire (1989, p. 12), “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”, reforçando que a leitura da realidade precede e fundamenta a leitura do texto, tornando o processo educativo mais significativo e transformador.

Essa valorização dos temas do cotidiano presentes nas crônicas, que despertam interesse e promovem a reflexão crítica dos alunos da EJA, está em consonância com os princípios da andragogia, que reconhecem a experiência do aprendiz como elemento central no processo educativo. Conforme Deaquino (2007, p. 10), “a fonte de maior valor na educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação”. Assim, ao partir das vivências reais dos estudantes, as práticas pedagógicas não apenas engajam, mas também potencializam a aprendizagem significativa e cidadã, reafirmando a importância de uma educação que dialogue diretamente com a realidade e o contexto dos educandos.

3.3 Descrição e Análise da Intervenção Pedagógica: Oficina

A oficina desenvolvida para esta pesquisa foi aplicada em cinco aulas distintas, com o objetivo de atingir dois dos objetivos específicos propostos para essa fase: avaliar a

receptividade e o impacto do uso da crônica no processo de aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e propor atividades que integrem o ensino da crônica ao desenvolvimento das habilidades de interpretação e produção textual.

Com base na coleta de dados do questionário diagnóstico, foi possível perceber que muitos alunos apresentavam dificuldades em identificar, interpretar e produzir diferentes gêneros textuais. Essa constatação revelou um ponto essencial: antes de introduzir diretamente o trabalho com a crônica, era necessário dar um passo atrás e promover um momento de familiarização com o conceito de gêneros textuais.

A partir dos dados obtidos, constatou-se que muitos estudantes da EJA estiveram afastados do ambiente escolar por longos períodos ou vivenciaram trajetórias educacionais interrompidas. Essa realidade contribui para a falta de clareza quanto às características, funções e contextos de uso dos gêneros que circulam socialmente. Compreender que um texto jornalístico, uma receita, um bilhete ou uma crônica possuem estruturas e finalidades distintas torna-se, portanto, um ponto de partida indispensável para que esses alunos avancem na leitura e na produção de textos com mais segurança.

Dessa forma, optou-se por iniciar o trabalho com uma aula voltada à explicação e exemplificação dos gêneros textuais mais comuns no cotidiano, criando um espaço de escuta, partilha e construção coletiva do conhecimento. Somente a partir desse reconhecimento prévio, pôde-se apresentar o gênero crônica – especificamente a crônica argumentativa – destacando sua linguagem acessível, seu caráter reflexivo e sua potência enquanto instrumento de expressão crítica e pessoal. Essa introdução cuidadosa permitiu que os alunos se aproximassem do gênero com menos resistência, maior interesse e mais abertura para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita.

Diante das especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), torna-se evidente a necessidade de um tempo pedagógico mais flexível e dilatado para o desenvolvimento dos conteúdos, sem que isso implique em qualquer forma de subestimação das capacidades dos alunos. Pelo contrário, trata-se de reconhecer suas trajetórias únicas, seus ritmos próprios e as demandas que muitas vezes vão além da sala de aula, exigindo abordagens mais sensíveis e contextualizadas. Como afirma Demo (2003, p. 20), “grande parte do esforço pedagógico consiste em trabalhar positivamente a autoestima do aluno, para que possa emergir como sujeito capaz, por si mesmo, para competir com os outros. É mister, antes, saber competir consigo mesmo”. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo do estudante, especialmente em contextos como o da EJA, onde o acolhimento e o respeito às singularidades são fundamentais.

Assim, a primeira aula foi inteiramente dedicada à abordagem dos gêneros textuais e à partilha de vivências e dúvidas, promovendo um diálogo inicial a partir de uma pergunta simples, mas significativa: “Você sabia que uma receita culinária é um gênero textual?”. Essa e outras provocações despertaram curiosidade e participação ativa, justamente por partirem da realidade dos próprios alunos. Ao associar os gêneros a situações cotidianas – como escrever um bilhete, seguir uma receita ou interpretar uma notícia –, os estudantes passaram a reconhecer que já convivem com diversos textos no seu dia a dia, mesmo sem terem consciência formal disso.

Esse momento de troca demonstrou que, quando os conteúdos são apresentados de maneira próxima à vivência concreta dos alunos, há maior engajamento e compreensão. A conexão entre teoria e prática se fortalece, e os conceitos deixam de ser abstratos, ganhando sentido real e funcional. Essa abordagem foi fundamental para preparar o terreno para a introdução do gênero crônica, que, por sua vez, também dialoga com o cotidiano e favorece a expressão de opiniões e sentimentos – algo especialmente relevante para os sujeitos da EJA.

Na segunda aula, realizou-se a leitura e interpretação da crônica “Os andarilhos de Parintins: loucos ou sábios?”, de Hudson Lima. O texto, que narra de forma sensível a figura de Manoel, um andarilho conhecido na cidade, despertou grande interesse nos alunos e proporcionou reflexões significativas sobre o tema da “loucura” e dos julgamentos sociais. O debate oral que se seguiu revelou um envolvimento expressivo da turma. Dois trechos específicos da crônica foram destacados por alunos da turma, aqui identificados como Aluno A e Aluno B, a partir de uma pergunta orientadora feita durante a aula: “Vocês conseguem identificar em que momento o autor expressa sua opinião no texto?”. A proposta tinha como objetivo desenvolver a habilidade de reconhecer marcas de subjetividade e posicionamento autoral, típicas do gênero crônica argumentativa.

Sobre a crônica “Os andarilhos de Parintins: loucos ou sábios?”, os alunos responderam que: *Talvez, a verdadeira loucura esteja em julgar. Em não ouvir. Em não observar. Manel nos deixou no dia 14 de abril de 2025. Partiu sem dizer uma palavra, como sempre viveu. Mas deixou perguntas no ar.* (Aluno A). *E talvez seja isso o que os grandes andarilhos fazem: caminham pelo mundo, silenciosos, só pra nos lembrar que a vida não precisa de respostas imediatas. Precisa de passos.* (Aluno B).

Esses trechos foram apontados pelos próprios estudantes como momentos em que o autor deixou clara sua opinião, demonstrando que estavam compreendendo, ainda que de forma inicial, os recursos utilizados para argumentar dentro do texto. Essa percepção foi

essencial para conduzir os alunos, gradualmente, à compreensão da estrutura do gênero crônica argumentativa.

A identificação com o texto foi tão intensa que desencadeou uma discussão oral espontânea sobre o que é considerado “normal” e o que se entende por “loucura”. Entre as falas mais marcantes dos alunos, destacaram-se afirmações como: *O normal é aquilo que está dentro das regras e A loucura acontece quando somos adolescentes e cometemos loucuras.* Esse momento de participação ativa serviu como ponte para a atividade seguinte.

Em continuidade, foi aplicada a dinâmica “Minha opinião em cartões”, cujo objetivo era proporcionar aos alunos a oportunidade de registrar, por escrito, suas opiniões sobre o tema debatido durante a leitura e interpretação da crônica. A proposta estava alinhada ao objetivo da pesquisa, ao buscar incentivar a transição da oralidade para a escrita como forma de expressão pessoal e crítica, sem exigir, neste primeiro momento, o domínio da norma culta ou da estrutura textual formal. Ao considerar a escrita como um processo de codificação significativa – conforme aponta Soares (2003), ao tratar da escrita como prática social que envolve transformar ideias em texto – a atividade procurou valorizar a autoria dos estudantes e ampliar suas possibilidades de participação discursiva.

No entanto, durante a aplicação ficou evidente uma dificuldade comum entre os estudantes: o receio de escrever e “errar”. Apesar da participação ativa nas discussões orais, muitos demonstraram insegurança ao transpor suas reflexões para o papel. O engajamento com a escrita se mostrou frágil, e o retorno obtido foi inferior ao esperado, o que reforça a importância de estratégias que desenvolvam a autoconfiança dos alunos no processo de escrita.

Ainda assim, é válido destacar registros sensíveis produzidos por alguns alunos. A seguir, transcreve-se a resposta da Aluna C à pergunta “O que é loucura? O que é ser normal?”, elaborada durante a atividade: *Por mim, todos nós somos um pouco loucos, porque sempre chega um dia que a gente precisa fazer alguma loucura. Mas em termos médicos, loucura é um transtorno mental que afeta a capacidade de uma pessoa de pensar, sentir e agir de forma normal. Mas eu discordo disso, porque como um louco não pode sentir e a raiva não é um sentimento? E muitos loucos sentem isso, tem loucos que até amam. Pra mim, ninguém é normal 100%, mas muitos dizem que ser normal é agir normal, entender outras pessoas, sentar pra conversar e ter um diálogo bom.*

Embora não se trate de uma produção do gênero crônica, esse tipo de registro cumpre um papel importante no processo formativo, pois valoriza as vivências e percepções dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento da escrita. Além disso, essa etapa

antecedeu, intencionalmente, o momento de estudo da estrutura e da função da crônica argumentativa, permitindo uma aproximação mais significativa com o gênero por meio da leitura e do diálogo.

Na aula que antecedeu as produções dos alunos, foi realizada uma abordagem teórica sobre o gênero crônica, com a apresentação de sua estrutura, características e função social. A explicação foi articulada à análise de situações cotidianas, evidenciando como esse gênero se constrói a partir de experiências comuns, com linguagem acessível, tom reflexivo e, muitas vezes, subjetivo. Esse momento teve como objetivo ampliar a compreensão dos estudantes sobre o texto lido anteriormente e prepará-los para identificar os elementos que compõem uma crônica, favorecendo, posteriormente, a produção autoral.

A oficina desenvolvida, estruturada em etapas progressivas de leitura, discussão e reflexão, permitiu observar indícios significativos sobre o envolvimento dos alunos com o gênero crônica. As estratégias adotadas buscaram respeitar o ritmo e as experiências dos estudantes da EJA, favorecendo um espaço de escuta, expressão e construção coletiva de sentido.

Ainda que o percurso tenha despertado o interesse dos alunos, foi possível identificar alguns desafios recorrentes, como a insegurança diante da escrita, o medo de errar e a dificuldade em organizar as ideias de forma coerente no papel. Esses aspectos se manifestaram principalmente nas etapas iniciais, em que muitos estudantes demonstraram resistência em transpor suas opiniões orais para registros escritos. Além disso, essa primeira fase da oficina — dividida em três aulas aplicadas de forma alternada — enfrentou limitações relacionadas ao tempo disponível e à carga horária reduzida. A descontinuidade entre as aulas e as frequentes ausências dos alunos também dificultaram o aprofundamento do conteúdo e o avanço do trabalho de forma mais fluida.

Não obstante, a leitura inicial, seguida por momentos de oralidade e escrita espontânea, ainda assim abriu caminhos para que os alunos se aproximassem do gênero de maneira mais sensível e contextualizada. A partir desse percurso, foi possível integrar aspectos formais da crônica de modo mais orgânico, sem descolar o conteúdo da vivência dos próprios participantes.

Com base em todo o percurso formativo desenvolvido, chega-se à etapa final da oficina: a produção textual, dividida em duas partes, que serão apresentadas e analisadas a seguir. Essa fase é fundamental, pois marca o momento em que os alunos colocam em prática as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas ao longo do processo. Afinal, como destaca Solé (1998, p. 23), “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a língua escrita”, e

é a partir dessa compreensão que o sujeito se apropria da linguagem e se torna capaz de produzir sentidos, refletir criticamente e expressar suas ideias por meio da escrita.

3.4 Análise das Produções Textuais

Nesta etapa da oficina, os alunos foram convidados a colocar em prática os conhecimentos construídos ao longo das aulas por meio da produção de textos no gênero crônica. As produções serviram não apenas como resultado final do processo, mas também como instrumento de análise do desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, interpretação e escrita autoral.

A análise das produções textuais teve como foco observar o nível de apropriação do gênero, o modo como os alunos articularam suas experiências pessoais com os elementos característicos da crônica e a presença de marcas reflexivas ou críticas nos textos. Para isso, foram consideradas duas etapas de produção: uma primeira, orientada por meio da leitura de charges, e uma segunda, mais livre, em que os alunos puderam escolher os próprios temas a partir de suas vivências.

3.4.1 Primeira Produção a partir de Charges

Na prática pedagógica desenvolvida, optou-se por utilizar charges como ponto de partida para a produção escrita após a aplicação da primeira dinâmica, *Minha opinião em cartões*. Nessa atividade inicial, foi possível perceber que muitos alunos apresentaram dificuldades em organizar suas ideias de forma coerente por escrito, mesmo após a discussão oral. Diante disso, tornou-se necessário repensar a abordagem didática, buscando estratégias mais acessíveis para garantir maior engajamento e facilitar a transição entre a oralidade e a escrita.

Assim, decidiu-se partir, neste momento, de um texto visual — a charge — para chegar ao texto escrito, apostando em uma linguagem que os alunos reconhecem com mais facilidade e que pode funcionar como gatilho para a interpretação e produção de sentido. Essa escolha pedagógica está em consonância com o que aponta Elliot (1993, *apud* Zabala, 1998):

O professor que modifica algum aspecto da sua prática docente como resposta a algum problema prático. Depois de comprovar sua eficácia para resolvê-lo, através da avaliação, a compreensão inicial do professor sobre o problema se transforma. Portanto, a decisão de adotar uma estratégia de mudança precede o desenvolvimento da compreensão. A ação inicia a reflexão (Zabala, 1998, p. 15).

Essa mudança na estratégia de ensino possibilitou observar com maior clareza as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no desenvolvimento da leitura crítica e da escrita argumentativa. Por meio das respostas e produções a partir das charges, evidenciaram-se desafios relacionados à interpretação dos elementos visuais, à identificação da crítica social implícita e à articulação das ideias no texto escrito.

Foram estabelecidos, por esta pesquisadora, critérios para a análise de textos que contemplam a capacidade crítica dos alunos — verificando se conseguem identificar e expressar a crítica social ou o tema implícito na charge —, a argumentação, observando se apresentam ideias fundamentadas e coerentes na defesa de um ponto de vista, e a organização das ideias, avaliando se o texto possui uma estrutura clara com introdução, desenvolvimento e conclusão, mesmo que simples. Para preservar a identidade dos participantes, suas produções serão identificadas por letras, como aluno A, aluno B, e assim sucessivamente.

A seguir, será realizada a análise das produções textuais dos alunos a partir da leitura e interpretação das charges, buscando identificar como esses textos refletem o desenvolvimento da capacidade crítica e argumentativa. A proposta era que os alunos transformassem suas interpretações em crônicas, utilizando esse gênero textual para expressar suas ideias e opiniões. Essa análise permitirá compreender de que forma os estudantes conseguem transpor as ideias e críticas presentes no texto visual para a escrita, bem como as dificuldades e avanços no processo de organização das ideias, uso da linguagem e articulação dos argumentos. Para preservar a identidade dos participantes, os textos serão identificados por letras.

Figura 1 – Charge Sobre Poluição



Fonte: Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Livro – Tecendo Linguagens – Língua Portuguesa: 6º ano, 2018.

Figura 2 – Texto da aluna A – “A revolta do lixo”.

Crônica: A Revolta do Lixo

Era uma Segunda-Feira qualquer, até o lixo resolver se vingar. Sacolas plásticas se mexendo, latas marchando e restos de comida em rebelião. No telhado, lá estavam eles: Um casal, ilhados no meio do caos, lendo a "Lei do lixo" como se fosse um mapa para escapar de um apocalipse.

"Vamos ter que mudar?", perguntou a mulher, com o nariz torcido e os olhos arregalados.

"Sim... os nossos hábitos!", respondeu o homem, como se finalmente tivesse entendido a mensagem que o planeta gritava há anos.

Fiquei pensando: e se o lixo tivesse sentimentos? talvez só esteja cansado de ser ignorado. A verdade é que nem precisa de uma revolta — é só continuarmos vivendo como vivemos, que o planeta responde sozinho.

No fim, mudar não é uma opção distante. É uma urgência. Ou mudamos, ou afundamos juntos.

Fonte: Produção textual da aluna A (EJA – 9º ano), 2025.

A produção textual da aluna A revela uma leitura crítica consistente da charge proposta, evidenciando sua capacidade de interpretar a imagem a partir de uma perspectiva reflexiva e consciente sobre a problemática do acúmulo de lixo e seus impactos ambientais. A transposição para o gênero crônica foi realizada de forma eficaz, com narrativa breve, ambientação no cotidiano, presença de elementos ficcionais e um desfecho que propõe reflexão, características típicas do gênero. Observa-se também o desenvolvimento da capacidade argumentativa da aluna, que, por meio da personificação do lixo e da metáfora da revolta, apresenta uma crítica implícita aos hábitos de consumo e descarte da sociedade contemporânea. A opinião está bem fundamentada, mesmo sem estrutura argumentativa explícita, e é reforçada pelo tom de urgência presente no encerramento do texto.

Além disso, a aluna demonstra domínio da linguagem escrita, com uso adequado de recursos coesivos, organização coerente das ideias e expressividade textual. Esses aspectos evidenciam o êxito da proposta em estimular não apenas a criatividade, mas também a

formação de uma postura crítica diante das questões socioambientais. Afinal, como afirma Coracini (2002, p. 264), “se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos”, podemos compreender como a aluna, ao se deparar com a charge e ao dar voz a personagens e temas presentes na realidade social, foi capaz de mobilizar diferentes discursos para construir uma crítica significativa e autoral.

Figura 3 – Charge “Os Invisíveis”.



Fonte: <https://www.blogborapensar.com.br/2019/03/a-dolorida-volta-realidade.html>

O texto produzido pelo aluno B, embora não tenha atendido plenamente à estrutura composicional do gênero crônica — uma vez que não apresenta enredo desenvolvido, personagens ou uma situação narrativa delimitada —, evidencia uma leitura crítica da charge recebida, demonstrando compreensão da temática proposta. Isso é perceptível nos trechos: *Os invisíveis são pessoas que moram na rua, sem ter pra onde ir. São pessoas drogadas ou alcoólatras. E aí as pessoas acabam esquecendo deles. E pra eles, pensam que as pessoas esquecem da sua existência. [...] Mas, às vezes, ninguém ajuda. Eles julgam sem saber o que a pessoa passa. E por isso que devemos ajudar cada uma dessas pessoas. Na minha opinião. [...] Tem pessoas que são doidas. Mas, na verdade, não são. São apenas pessoas boas que precisam de ajuda* (Produção textual da aluna B (EJA – 9º ano), 2025).

O texto da aluna revela uma leitura sensível e crítica da realidade retratada na charge, demonstrando empatia e preocupação com as pessoas em situação de rua, aqui identificadas como “os invisíveis”. Ainda que a produção não apresente uma narrativa estruturada nem atenda à organização típica do gênero crônica, observa-se claramente a emissão de opinião e a

tentativa de refletir sobre questões sociais importantes, como o preconceito, o abandono e a indiferença da sociedade. A aluna constrói uma argumentação baseada em julgamentos morais e afetivos, com destaque para o apelo à solidariedade e à compreensão do outro. Apesar de recorrências discursivas, repetições e uso informal da linguagem, o texto cumpre parcialmente os objetivos da proposta ao demonstrar a capacidade do aluno de interpretar criticamente a imagem e se posicionar diante da temática abordada. Nesse sentido, percebe-se que a leitura extrapola a simples decodificação de palavras e passa a integrar um processo formativo mais amplo, pois, como afirma Martins (2012, p. 22), “se o conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, a sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”. Assim, mesmo com limitações estruturais, a produção evidencia o desenvolvimento de consciência social e a valorização da empatia como forma de transformação.

A análise das produções textuais apresentadas permite observar avanços significativos na leitura crítica e no desenvolvimento da escrita argumentativa dos alunos, ainda que em níveis distintos. A escolha por analisar dois textos, entre os diversos produzidos, justifica-se pela representatividade que ambos oferecem quanto aos objetivos da proposta pedagógica: por um lado, uma produção que se aproxima do gênero crônica em sua completude textual; por outro, uma produção que, mesmo sem seguir a estrutura narrativa exigida, revela forte senso crítico e capacidade de reflexão sobre a realidade social retratada na charge.

Essa seleção também se relaciona com o caráter experimental da estratégia adotada no meio do percurso, quando se percebeu a necessidade de recorrer a estímulos visuais — como as charges — para facilitar a transição dos alunos da oralidade para a escrita. Essa adaptação metodológica foi essencial para fomentar o engajamento e dar sentido às produções, respeitando os níveis de desenvolvimento e as experiências de vida dos estudantes da EJA.

Diante dos resultados observados com essa atividade, foi possível identificar tanto as potencialidades quanto as dificuldades enfrentadas pelos alunos na estruturação textual, no uso da linguagem e na formulação de opiniões argumentativas. Esses dados serviram de base para o planejamento da etapa seguinte do trabalho: a produção de crônicas a partir de temas escolhidos pelos próprios alunos, de modo a valorizar seus repertórios pessoais, estimular a autoria e fortalecer a escrita como instrumento de expressão crítica e cidadã. A seguir, será apresentada essa nova etapa, marcada pela escuta ativa das vozes dos estudantes e pelo protagonismo na escolha dos assuntos que desejam abordar por meio da escrita.

3.4.2 Produção de Crônicas

Na segunda fase da produção textual, em que os alunos tiveram maior autonomia para escolher os temas de suas crônicas partindo do princípio de Freire (1980, p. 26), para que os alunos “assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem”, observou-se um importante estímulo à escrita autoral, baseada em experiências pessoais, observações do cotidiano e temas de interesse coletivo. Essa liberdade criativa contribuiu para fortalecer o vínculo entre os estudantes e seus textos, promovendo maior engajamento e identificação com o processo de escrita. Os textos analisados foram produzidos nessa etapa e selecionados a partir de uma amostra representativa entre duas turmas do 9º ano da EJA, sendo considerados critérios como variedade temática, elementos estruturais da crônica e diversidade de vozes e perspectivas.

Entretanto, alguns desafios foram identificados ao longo dessa fase. Em termos estruturais, muitos alunos ainda apresentaram dificuldades em organizar suas ideias dentro dos parâmetros do gênero, evidenciando a necessidade de reforço nas orientações sobre a composição textual. Além disso, nem todos os estudantes entregaram suas produções, o que pode estar relacionado a fatores diversos, como insegurança diante da escrita e ausência nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses aspectos indicam a importância de estratégias pedagógicas contínuas que considerem as particularidades e demandas desse público, a fim de favorecer a superação dessas dificuldades e que proporcionem uma “atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”)” (Antunes, 2003, p. 45).

Com base nas observações acima, a análise textual a seguir busca evidenciar como os alunos se apropriaram dos elementos constitutivos do gênero crônica, destacando aspectos como o uso da linguagem, a construção de sentido, a organização textual e a presença de marcas de subjetividade. A seleção dos textos considerou a diversidade de temas e níveis de elaboração, representando de forma equilibrada as produções das duas turmas envolvidas.

No texto “O menino da vida”, o aluno D apresenta uma leitura crítica da realidade social ao narrar a trajetória de um jovem que “saiu de sua cidade no interior e foi para a capital, Manaus... em busca de uma vida melhor”, mas que “acabou envolvido com o tráfico de drogas”, revelando os desafios enfrentados por muitos jovens em contextos periféricos. A estrutura do texto acompanha a sequência típica da crônica, com início (“Há um tempo atrás...”), desenvolvimento (“Seu amigo... lhe fez uma proposta irrecusável e ele aceitou”) e desfecho (“Então, nesse dia, a favela ficou de luto, mas mais um guerreiro partiu”). O uso de

expressões como “proposta irrecusável” e o fechamento “Fatos reais, realidade da vida” revelam a opinião do aluno e conferem ao texto um tom reflexivo e crítico, características fundamentais do gênero crônica, que funcionam como instrumento de denúncia social e de reflexão sobre as desigualdades presentes na vida dos jovens. Assim, conforme Antunes (2003, p.45) assevera que as palavras fazem a mediação do “que é sabido, do que é pensado, do que é sentido”.

Na crônica “Biografia”, a aluna E apresenta uma leitura de mundo marcada por uma forte dimensão pessoal e autobiográfica, evidenciada logo no início: “Quando tinha 14 anos, fui morar com a minha mãe, mas passei por momentos que eram difíceis de deixar o meu pai, porque tinha sonhos e vontade de morar com a minha mãe.” Esse trecho revela um conflito emocional genuíno, mostrando como o texto funciona como um espaço de expressão pessoal e reflexão crítica sobre sua própria história. A reflexão sobre autonomia e responsabilidade é clara em: “Comecei a trabalhar com meus 14 anos, a ser livre, conquistei minhas coisas. A vida é feita de escolhas, precisamos tomar decisões na nossa vida, ter maturidade, ser independente a si próprio.” O texto ultrapassa a simples narração de fatos ao demonstrar amadurecimento e autorreflexão, características essenciais na produção de uma crônica. Mesmo com algumas dificuldades na norma-padrão, a aluna mantém coerência e linearidade, como no trecho: “Me lembro quando comecei a estudar no Suzana. Eu estudava de manhã, não tinha vontade de ir pra escola e largar tudo. E larguei tudo. Mas sempre a pedagoga me deu forças, minha mãe e outras pessoas, mas venci.” Essa passagem mostra a importância do apoio escolar e familiar no processo de superação, reforçando a função da escola como espaço de transformação, central para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por fim, a conclusão “Mesmo eu tendo 16 anos, eu tenho sonhos” reafirma a construção da identidade e a projeção de futuro, demonstrando que a escrita atua como ferramenta de empoderamento e reconhecimento de si mesma, em consonância com os objetivos pedagógicos da crônica enquanto gênero que favorece a reflexão crítica e a produção de sentido. Nesse sentido a escrita aqui se configura como decisões de alguém “que é sujeito e autor do dizer” (Antunes, 2003, p. 56).

Já a crônica “Falta de dinheiro”, do aluno F, apresenta uma narrativa simples e direta, mas que revela consciência social e empatia ao retratar “uma família pobre e humilde que morava em um bairro bem humilde” e enfrentava dificuldades para alimentar os filhos. O aluno inicia o texto com a expressão “Era uma vez”, demonstrando tentativa de organização estrutural com início, meio e fim. A ação do pai, que “saiu para ir atrás de algum trabalho para poder dar o que comer para seus filhos”, evidencia a temática da responsabilidade familiar e

da luta cotidiana por sobrevivência — elementos fortemente presentes na realidade de muitos estudantes da EJA. Apesar de apresentar repetições e falhas na coesão textual, o texto mantém coerência e propósito. O trecho “ele achou um trabalho que não era muito bom, mas ele estava precisando muito daquele serviço” destaca o tom realista e o senso de urgência vivido por quem enfrenta a pobreza, mostrando que, mesmo com limitações linguísticas, o aluno F utiliza a crônica como ferramenta para refletir criticamente sobre sua realidade. Antunes (2003) evidencia que muito do que se consegue aprender de um texto faz parte do conhecimento prévio da pessoa, assim como ao escrever usa-se sua leitura de mundo e nesse caso, uma realidade vivenciada pelo próprio autor. Isso reforça o objetivo da pesquisa ao evidenciar o potencial da crônica no desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Por sua vez, a crônica “Diário de sonho”, do aluno G, revela uma leitura de mundo otimista e centrada na superação de dificuldades por meio da perseverança e da educação, refletindo uma narrativa estruturada em torno de sonhos e conquistas coletivas. O texto apresenta elementos básicos da crônica, como a descrição de um cotidiano marcado por desafios (“Muitas vezes elas passavam fome, mas nunca desistiram dos estudos na faculdade”) e uma progressão temporal clara que culmina em um desfecho positivo (“E as três conquistaram o tão sonhado emprego”). Apesar da linguagem simples e algumas imprecisões, o aluno expressa uma mensagem de esperança e resiliência, demonstrando consciência da importância da educação para transformação social e pessoal. A presença dos personagens Maria, Milena e Isadora, com sonhos distintos (“Uma quer ser médica, a outra quer ser ambulância”) evidencia a diversidade de aspirações e o esforço conjunto para alcançá-las, reforçando a dimensão social da narrativa. A expressão “quer ser ambulância”, embora imprecisa do ponto de vista vocabular, revela uma tentativa legítima de comunicação e pode ser analisada à luz da perspectiva de Geraldi (2010), que defende que mais importante do que classificar erros é promover reflexões sobre o uso da linguagem. Assim, essa imprecisão se configura como uma oportunidade de reflexão sobre os sentidos possíveis na linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa (perspectiva instrumental) e da consciência crítica sobre os modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). Embora o texto careça de maior coesão e riqueza vocabular para melhor articular as ideias, ele cumpre o papel da crônica ao apresentar uma reflexão sobre a vida cotidiana e as dificuldades enfrentadas por jovens em busca de um futuro melhor, demonstrando a apropriação dos elementos do gênero e a capacidade do aluno de relacionar sua experiência com temas relevantes para seu contexto social.

Dessa forma, as crônicas produzidas revelam não apenas tentativas de apropriação do gênero, mas também indícios de desenvolvimento da escrita autoral e do pensamento crítico por parte dos alunos. As temáticas abordadas — como desigualdade social, conflitos familiares, superação pessoal, pobreza e sonhos — evidenciam a conexão dos estudantes com questões reais e urgentes de seu cotidiano, mostrando como o texto pode funcionar como espaço de expressão, denúncia e reflexão. Como aponta Antunes (2003, p. 49), “como os textos são de autoria das pessoas, delas unicamente provêm e elas unicamente se destinam. Tais modelos em que os gêneros de texto se manifestam são resultado de convenções históricas e sociais instituídas por essas mesmas pessoas”, ressaltando que as produções refletem experiências e convenções vividas pelos alunos. Mesmo com dificuldades na organização textual e no uso da norma-padrão, os alunos demonstraram envolvimento com as produções e esforço em construir sentidos a partir de suas vivências. Esses resultados evidenciam a relevância do trabalho com a crônica no contexto da EJA e reforçam a importância de ações pedagógicas que valorizem as vozes dos alunos e promovam sua autonomia como leitores e produtores de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito central analisar como a crônica argumentativa pode ser utilizada para o desenvolvimento da leitura crítica e da produção escrita dos alunos do 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista a diversidade de realidades, experiências e os múltiplos desafios enfrentados por esse público. A pesquisa emergiu da necessidade de buscar caminhos didáticos mais significativos e acessíveis, que respeitassem os tempos, os percursos e os saberes prévios dos estudantes da EJA.

Durante a aplicação das oficinas, foi possível constatar que, embora os gêneros textuais façam parte das práticas pedagógicas, muitos alunos ainda demonstravam dificuldade em compreendê-los de forma consciente e crítica. A ausência de familiaridade com a terminologia técnica não significava, porém, desconhecimento da prática: ao associar os gêneros a situações do cotidiano, os estudantes passaram a reconhecê-los como parte integrante de suas vivências. Esse reconhecimento foi decisivo para estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e o universo sociocultural dos discentes — ponto central para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Diferentemente do planejamento inicial, percebeu-se que o desenvolvimento da oficina exigia um retorno a conceitos básicos antes de avançar para a estrutura e a produção da crônica argumentativa. Esse “voltar um passo” foi, na verdade, um movimento estratégico e formativo: reforçar o conceito de gênero textual, de modo gradual, ampliou a compreensão e promoveu a autonomia dos alunos. Da mesma forma, iniciar o trabalho com a leitura de uma crônica, antes de explorar sua estrutura formal, revelou-se uma escolha metodológica eficaz, pois possibilitou uma aproximação mais sensível ao texto, por meio da identificação temática e do compartilhamento de experiências.

A análise das crônicas produzidas pelos alunos evidencia não apenas o domínio progressivo dos elementos estruturais do gênero, mas, sobretudo, a potência da escrita como espaço de expressão subjetiva, crítica e social. Cada texto analisado revela fragmentos de vidas marcadas por desafios, sonhos e superações, refletindo o contexto vivenciado pelos estudantes da EJA. Essas produções reafirmam o princípio freiriano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), pois demonstram que a escrita, antes de ser uma técnica, é resultado de uma vivência — de uma leitura prévia da realidade. Os alunos, ao escreverem sobre suas experiências, dores, desejos e lutas, mostraram que seus textos nascem da observação e da interpretação do mundo em que vivem. Assim, o ensino da leitura e da escrita, especialmente na EJA, deve partir do reconhecimento dessas vivências e

da valorização da escuta, pois só assim o processo de alfabetização e letramento poderá ser verdadeiramente emancipador e transformador.

Entre os principais desafios identificados, destacam-se o tempo reduzido das aulas, a descontinuidade da frequência de alguns alunos e as dificuldades em planejar e organizar argumentos por escrito. Essas barreiras, no entanto, reforçam a importância de um trabalho sistemático e constante com a leitura e a produção textual. A prática da escrita argumentativa, sobretudo em um gênero mais flexível e próximo da realidade do aluno como a crônica, precisa ser cultivada ao longo do tempo — e não tratada como atividade pontual —, para que seus efeitos sejam verdadeiramente formativos.

Diante disso, é possível afirmar que a crônica se mostrou um recurso didático potente para a promoção da leitura crítica e da expressão escrita na EJA. Sua linguagem acessível, sua estrutura híbrida e sua capacidade de abordar temas cotidianos permitiram aos alunos não apenas desenvolver habilidades textuais, mas também reconhecer-se como sujeitos de discurso, capazes de opinar, argumentar e refletir sobre a realidade em que vivem.

Assim, respondendo à problematização desta pesquisa — Como a crônica pode ser utilizada para desenvolver a leitura crítica e a produção escrita dos alunos do 9º ano da EJA, considerando a diversidade de realidades e desafios desse público? — conclui-se que, quando trabalhada com mediações adequadas, planejamento em etapas e respeito às singularidades dos sujeitos, a crônica contribui significativamente para a formação de leitores críticos e escritores conscientes. A pesquisa demonstrou que estratégias didáticas que dialogam com o contexto dos alunos e favorecem a construção progressiva do conhecimento são fundamentais para o êxito das práticas pedagógicas na EJA.

Por fim, acredita-se que esta investigação oferece contribuições relevantes ao campo educacional, sobretudo por propor uma abordagem sensível, realista e crítica sobre o ensino de leitura e escrita no contexto da EJA. Abre-se, assim, um espaço para novas pesquisas que aprofundem o uso de gêneros textuais como instrumentos de emancipação intelectual e social, reafirmando o papel da escola como lugar de diálogo, escuta e transformação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AQUINO, Carlos Tasso Eira de. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Bezerra, Paulo. Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Diário Oficial da União, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2021, de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.
- CANDIDO, Antonio et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.) **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). **O jogo Discursivo na Aula de Leitura:** língua materna e língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002, p. 13-20.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil.** Cap. 50, Parte III. 2. ed. v. 6. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1971, p. 105-123.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender:** andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEMO, Pedro. **Avaliação:** olhar propedêutico. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes. **Em Aberto,** Brasília, ano 11, n. 56, p. 22-30, out./dez. 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e Prática em Educação Popular.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Col. Primeiros Passos, 74).

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Andragogia e aprendizagem na modalidade de educação a distância**: contribuições da neurociência. São Paulo: Peixoto Neto, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teoria Psicogenética em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992, 75-92.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Crônica: a leitura sensível do tempo. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 7, p. 29-37, jul. 1997.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-26.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

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

SOUZA, João Francisco de. **Proposta Pedagógica: educação de Jovens e adultos**. Recife: Núcleo de Ensino: Pesquisa e Extensão em Educação de jovens e Adultos e em Educação popular. 2003.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Notas Sobre Epistemologia em Geografia**. Florianópolis: UFSC, 2005.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fidel, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 1. ed., 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar** / Antoni Zabala; Tradução Ernani F. da F. Rosa- Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO I: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS- UEA

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS- CESP

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

DISCENTE PESQUISADORA: MELISSA VICTÓRIA BRITO PINHEIRO

A CRÔNICA COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA E DA PRODUÇÃO ESCRITA NO 9 ° ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

QUESTIONÁRIO 1:

Objetivo: Coletar informações sobre o perfil dos estudantes, seus hábitos de leitura e escrita, familiaridade com a crônica e capacidade inicial de argumentação.

Instruções: Leia atentamente as perguntas e responda com sinceridade. Suas respostas são importantes para melhorar nosso processo de ensino e aprendizagem.

1. Antes de ingressar na EJA, até que série/ano você estudou?
 Nunca estudei
 Estudei até o _____ ano/série
 Não me lembro exatamente
2. Você costuma ler no seu dia a dia?
 Sim, com frequência
 Às vezes
 Raramente
 Nunca
3. Quais tipos de texto você costuma ler? (Pode marcar mais de uma opção)
 Notícias
 Textos religiosos
 Crônicas
 Poemas
 Histórias em quadrinhos
 Publicações em redes sociais
 Outros: _____
4. Você sabe o que é uma crônica?
 Sim

- Não
- Já ouvi falar, mas não sei bem o que é

5. Você já leu alguma crônica na escola ou fora dela?

- Sim
- Não

Se sim, lembra o tema de alguma?

6. Você já escreveu algum texto dando sua opinião sobre algum assunto? Como foi?

(Resposta aberta)

7. Você se sente à vontade para escrever suas ideias e opiniões? Por quê?

(Resposta aberta)

8. Quando você ler um texto, você considera sobre o que ele quer te fazer pensar ou sentir? Por quê? (Resposta aberta)

9. O que mais dificulta sua escrita atualmente?

- Falta de ideias
- Dificuldade com a gramática
- Medo de errar
- Dificuldade para organizar o texto
- Outro: _____

10. O que você gostaria de aprender nas aulas de Língua Portuguesa?

(Resposta aberta)

Eu, _____,

autorizo a divulgação do questionário para fins de pesquisa.

Data: ____/____/____

ANEXO II: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS- UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS- CESP
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS
DISCENTE PESQUISADORA: MELISSA VICTÓRIA BRITO PINHEIRO

A CRÔNICA COMO PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA E DA PRODUÇÃO ESCRITA NO 9 ° ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Como você avalia o envolvimento dos alunos da EJA em práticas de leitura e escrita no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa?
2. Você já utilizou o gênero crônica como recurso didático em sala? Caso sim, quais foram as percepções dos alunos e os principais desafios encontrados?
3. De que maneira você acredita que a crônica pode estimular os alunos da EJA a desenvolverem uma visão crítica sobre o mundo ao seu redor, além de aprimorar suas habilidades de escrita?
4. Que tipos de atividades você costuma propor para ajudar os alunos da EJA a relacionar o que vivem no dia a dia com o que leem e escrevem em sala de aula? Essas estratégias têm ajudado no desenvolvimento da leitura crítica?
5. Como você percebe o interesse dos alunos da EJA por temas do cotidiano abordados nas crônicas? Você acredita que esses temas podem incentivar os alunos a refletirem de forma mais crítica sobre sua realidade?

ANEXO III: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS 9º ANO DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Um historio de um homem qui tava
destruindo os matos

Certo um homem que tava ido ao corteiro,
quanto mas ele cortava mas os filando quente com
um amo e depois foi cortando Certo um dia, ele saiu
do seu caso e foi trabalhar no dia a dia, um dia ele
sentiu muito cansado e sentou em baixo de um
arvore qui ele cortava com o seu machado, e ficou
pensando e sim perguntou, porque eu cortei os
arvore eu nem sabia qui os filando quente, entao,
nulo mas eu vou Certo as arvore, porque vai filando
quente entao, eu vou comegar o cuido das arvore,
vou planto mas arvore e cuido do meio
ambiente e fim

ANEXO IV: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Tema: As dificuldades e falta de dinheiro

1. Início — Apresentando a situação:

(Onde? Quando? Quem? O que está acontecendo?)

O Ocorno das dificuldades e Falta de dinheiro veio Acontecer, Quando, o meu marido ficou sem emprego, e as coisas começaram a ficar difícil, e começou a faltar as coisas pra dentro de casa. e por meu marido estar sem emprego, as dificuldades foram aumentando.

2. Meio — Desenvolvendo a história:

(Conte o que aconteceu, o que mudou, o que foi vivido.)

em meio todo esse Ocorno, veio uma proposta de emprego pro meu marido. Que mudou nossa condições financeira. Hoje já não falta mais as coisas pra dentro de casa.

3. Fim — Concluindo a crônica:

(O que a história faz a gente pensar ou sentir? Alguma surpresa?)

A História me fez pensar, Que tudo que acontece de ruim na vida da gente é pra melhorar. e surpresa foi que veio essa proposta morar a coisa de emprego pro meu marido que mudou nossas condições.

ANEXO V: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

1. Início — Apresentando a situação:

(Onde? Quando? Quem? O que está acontecendo?)

Era uma vez em uma cidade uma família pobre e humilde que morava em um bairro bem humilde, e eles estavam passando por uma fase de falta de dinheiro sem ter o que dar e comer para seus filhos que estavam com fome.

2. Meio — Desenvolvendo a história:

(Conte o que aconteceu, o que mudou, o que foi vivido.)

Então o pai das crianças saiu para ir atrás de algum trabalho para poder dar o que comer para seus filhos, e depois de muito tempo procurando então ele achou um trabalho que não era muito bom mas ele estava precisando muito daquele ser-
ço

3. Fim — Concluindo a crônica:

(O que a história faz a gente pensar ou sentir? Alguma surpresa?)

Pensar que nos não pode deixar que os filhos passem fome

ANEXO VI: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Ficha de Produção de Crônica

Tema: Cores que voam longe

1. Início — Apresentando a situação:

(Onde? Quando? Quem? O que está acontecendo?)

Sam é uma garota que nasceu em 2002, na pequena cidade de Parintins, no coração do Amazonas. Desde cedo, ela se apaixonou pelas cores vibrantes dos bois garantido e caprichoso, um Festival Folclórico de Parintins. Seus olhos brilhavam ao ver as alegorias nas ruas e as pinturas dos bois espalhadas pelas paredes da cidade. Enquanto as outras crianças corriam entre banderinhas e brincadeiras, Sam preferia ficar sentada desenhando o que via com a alma e atenção. Era pequena, mas já via beleza onde ninguém mais reparava. E ali, sem barulho, um sonho começava a ganhar forma.

2. Meio — Desenvolvendo a história:

(Conte o que aconteceu, o que mudou, o que foi vivido.)

Na adolescência, Sam quase desistiu. As pessoas a criticavam. "Isso não vai te levar a lugar nenhum", diziam. E por um tempo ela pensou que talvez ninguém fosse acreditar no seu sonho. Mas desenhar era o que a fazia feliz — então ela continuou. A cada julgamento, ganhava mais força para seguir em frente, como se a arte gritasse dentro dela: "Vai!" E foi. Tanto que um dia, seu talento atravessou fronteiras. Sam ganhou uma bolsa para estudar na NYU, uma das maiores faculdades de Nova York. Um sonho nasceu com lápis de cor, agora ganhava o mundo.

3. Fim — Concluindo a crônica:

(O que a história faz a gente pensar ou sentir? Alguma surpresa?)

Hoje, Sam virou uma artista respeitada pelo mundo. Trabalhou no boi que tanto amava e agora viaja pelos cantos do planeta, criando e mostrando sua arte. Sam espalha um pedacinho de Parintins por onde passa. E tudo começou com um olhar curioso e um punhado de lápis de cor. Porque às vezes, um sonho começa assim: bem quietinho... Mas com um brilho que ninguém consegue apagar. E talvez, tudo o que um sonho precise... Seja de alguém que acredite nele e lute por ele. Para se tornar real.

ANEXO VII: PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS 9º ANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O barulho da chuva / /

Acabei com o barulho da chuva batendo no vidro. Não aquele temporal dramático de filmes de ação, mas uma chuva mansa, unisférica, quase educada, daquelas que merecem pedir licença antes de molhar o chão. Me espreguei devagar, como se cada movimento fosse uma negociação entre o corpo e o tempo. Olhei o relógio: 6h42. O alarme se tocou às 7h. Era um pouco cedo for esses minutos de sono.

Levantei, preparei o café. A cozinha ainda cheirava a pão torrado da noite anterior. A chaleira apitou com a pontualidade de um funcionário antigo enquanto o café cozia, fiquei olhando pelo vidro. O vizinho do prédio do frente rega as plantas com um guarda-chuva. Um guarda-chuva! Com plena chuva! Talvez ele estivesse protegendo as folhas da água parada do céu, ou talvez fosse só um maníaco cada um faz sua.

Na calçada, um cachorro esperava o dono sair da padaria, sentado. Molhado e calmo, como se fosse contencesse os horrores e os hábitos humanos. O dono saiu, pôo na mão, e o cão se levantou com dignidade. Pareciam velhos amigos que não precisavam de muitas palavras.