



Universidade de Brasília (UnB)
Instituto de Letras (IL)
Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa EAD
Centro de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais – CEAD
Universidade Aberta do Brasil - UAB

CLEYDIANE SILVA

**PREPARANDO LEITORES E ESCRITORES DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE
UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA *O QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA
FAVELADA***

**BRASÍLIA
JANEIRO/2025**

CLEYDIANE SILVA

**PREPARANDO LEITORES E ESCRITORES DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE
UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA *O QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA
FAVELADA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
IL/CEAD/UAB – Universidade de Brasília como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Luciene Pereira

**BRASÍLIA
JANEIRO/2025**

A GRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde física, pela oportunidade de estudar, trabalhar, vivenciar coisas novas, ter família, amigos e servir a Ele.

Aos meus pais, meus eternos professores que me ensinaram e incentivaram até seus últimos dias de vida. Será a primeira formatura sem eles: eles sempre estiveram presentes em todas as minhas conquistas. Saudades até a eternidade.

Minhas irmãs: Adriana e Viviane, sempre presentes ao meu lado, apoiando minha trajetória. Meu cunhado Cristiano: o irmão que Deus me deu, obrigada por estar sempre presente.

Minhas filhas: Amanda, Jordana e Ingrid, meus amores, minhas alegrias e inspiração, minha equipe de saúde, eu amo vocês. Jamais irei esquecer-me de quando tentaram aprender Latim, Morfologia e Libras para me ensinar, tenho muito orgulho das pessoas que se tornaram. Meu genro Victor, meu TI favorito, suporte tecnológico fundamental, recebe minha gratidão, admiração e carinho.

Aos irmãos em Cristo da Igreja Cristã Maranata que oram por todos os estudantes, pela vida profissional de cada membro, sempre incentivando a busca por novos saberes e demonstrando felicidade com as conquistas, louvo a Deus pela vida de cada um, sou feliz por ter vocês perto de mim, de servir o mesmo Deus.

Aos colegas de curso, agradeço a disseminação de conhecimento, o companheirismo, o compartilhamento de angústias e superação. Alguns desistiram, outros como eu, seguiram de mãos dadas, confiantes e perseverando no objetivo inicial, agradeço a Deus pela vida de cada um.

Agradeço minha Orientadora, querida Professora Doutora Luciene Pereira, a quem sempre tive admiração desde as primeiras matérias ministradas. Gratidão pelo profissionalismo, atendimento humanizado, carinho por mim e toda a turma.

Mas na profissão, além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo para crescer (Rubens Alves), portanto, finalizo agradecendo a todos que estiveram comigo durante a graduação, esperando ser eterno aprendiz para atuar onde Deus me permitir estar.

PREPARANDO LEITORES E ESCRITORES DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA LEITURA CRÍTICA DA OBRA *O QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir, com base em aportes teóricos, a relevância da leitura literária para o aperfeiçoamento da proficiência em Língua Portuguesa de estudantes do Ensino Médio, apresentando uma Sequência Didática sobre o livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* como uma prática pedagógica profícua para o ensino de literatura e desenvolvimento das habilidades linguísticas, interpretativas e críticas. A metodologia aplicada foi a pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, utilizando a revisão de literatura como método, a partir dos estudos de Bakhtin (1997), Freire (1996), e Kleiman (2005), Rojo (2009), Soares (2002) e Vygotsky (2001). A sequência didática desenvolvida a partir das contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 2009), consiste em atividades ordenadas de leitura crítica da obra literária em tela, resultando na produção de um diário de bordo, cujo destaque foi o desenvolvimento de narrativas sobre a vida dos estudantes e de suas famílias, enriquecido com múltiplas linguagens, referências culturais diversas, expressões artísticas contemporâneas que tematizam a desigualdade, exclusão e resistência. Esta pesquisa demonstrou que a leitura literária contribui significativamente para o aprimoramento da proficiência em Língua Portuguesa, fortalecendo habilidades linguísticas, interpretativas e críticas. A Sequência Didática apresentada revelou-se uma estratégia pedagógica eficaz, uma vez que promove reflexões sociais e engajamento dos estudantes. Conclui-se que o uso de Sequências Didáticas no ensino de literatura potencializa a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e oportuniza a formação crítica no Ensino Médio.

Palavras-chave: Literatura. Proficiência em Língua Portuguesa. Sequência Didática. Diário de Bordo

PREPARING HIGH SCHOOL READERS AND WRITERS THROUGH A CRITICAL READING OF *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAZELADA*

ABSTRACT:

This study aims to discuss, based on theoretical contributions, the relevance of literary reading in improving the Portuguese language proficiency of high school students, presenting a Didactic Sequence based on the book *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* as an effective pedagogical practice for teaching literature and developing linguistic, interpretative, and critical skills. The applied methodology was qualitative research with an exploratory nature, using literature review as a method, drawing from the studies of Bakhtin (1997), Freire (1996), Kleiman (2005), Rojo (2009), Soares (2002), and Vygotsky (2001). The Didactic Sequence, developed based on the contributions of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), consists of critical reading activities of the literary work in question, resulting in the production of a logbook. This activity highlighted the development of narratives about the students' and their families' lives, enriched with multiple languages, diverse cultural references, and contemporary artistic expressions addressing themes such as inequality, exclusion, and resistance. This research demonstrated that literary reading significantly contributes to improving Portuguese language proficiency, strengthening linguistic, interpretative, and critical skills. The Didactic Sequence proved to be an effective pedagogical strategy, as it fostered social reflections and student engagement. It is concluded that the use of Didactic Sequences in literature teaching enhances students' Portuguese language proficiency and provides opportunities for critical formation in high school.

Keywords: Literature. Portuguese Language Proficiency. Didactic Sequence. Logbook.

1. INTRODUÇÃO

A proficiência em Língua Portuguesa dos estudantes brasileiros tem sido objeto de preocupação constante, evidenciada por resultados insatisfatórios em diversas avaliações educacionais. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022, que avalia alunos de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências, o Brasil manteve um desempenho estável em relação a 2018, porém ainda abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Especificamente em leitura, 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível mínimo de proficiência esperado¹.

No âmbito nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), por meio da Prova Brasil, também revela desafios significativos. Os resultados de 2021 indicam que, no 5º ano do Ensino Fundamental, a média de proficiência em Língua Portuguesa foi de 208 pontos, representando uma queda de 7 pontos em relação a 2019. No 9º ano, a média foi de 258 pontos, uma diminuição de 2 pontos no mesmo período². Esses dados sugerem que muitos alunos concluem o Ensino Fundamental sem as habilidades básicas de leitura e interpretação de textos.

Os resultados das avaliações educacionais indicam também uma preocupante baixa proficiência dos estudantes do Ensino Médio brasileiro em Língua Portuguesa, especialmente nas habilidades básicas de leitura e interpretação de textos. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021, a média de proficiência em Língua Portuguesa para o Ensino Médio foi de 275 pontos, representando uma queda de 3 pontos em relação a 2019, quando a média foi de 278 pontos³.

Além disso, dados do Saeb de 2017 revelam que aproximadamente 70,88% dos alunos do Ensino Médio apresentavam nível insuficiente de aprendizado em Língua Portuguesa, sendo que 23,9% estavam no nível zero, o mais baixo da escala de proficiência⁴.

Esses índices evidenciam que uma parcela significativa dos estudantes conclui o Ensino Médio sem dominar competências fundamentais de leitura e interpretação textual, o que compromete seu desempenho acadêmico e sua capacidade de participação plena na sociedade.

¹ REVISTA QUESTÃO DE CIÊNCIA. **Causas do mau resultado do Brasil no PISA**. 2024. Disponível em: <https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2024/07/19/causas-do-mau-resultado-do-brasil-no-pisa>. Acesso em: 12 fev. 2025.

² INSTITUTO ALFA E BETO. **INEP: Resultados da Prova Brasil e as diferenças nas notas**. 2021. Disponível em: <https://www.alfabeto.org.br/inep-resultados-da-prova-brasil-e-as-diferencias-nas-notas>. Acesso em: 12 fev. 2025.

³ BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Desempenho em Língua Portuguesa é desafio para próximos anos. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/desempenho-em-lingua-portuguesa-e-desafio-para-proximos-anos>. Acesso em: 12 fev. 2025.

⁴ G1. **7 de cada 10 alunos do Ensino Médio têm nível insuficiente em Português e Matemática, diz MEC**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Tais resultados apontam para a necessidade urgente de intervenções pedagógicas que promovam a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa na Educação Básica.

Esse resultados apontam para a necessidade urgente de intervenções pedagógicas que promovam a melhoria da proficiência em Língua Portuguesa na Educação Básica. Investir na formação continuada de professores, na elaboração de materiais didáticos adequados e na implementação de práticas pedagógicas eficazes são medidas essenciais para reverter esse quadro e garantir que os estudantes desenvolvam plenamente suas habilidades linguísticas.

Sabe-se que é função da escola despertar nos estudantes o interesse pela leitura, escrita, interpretação e reescrita através de projetos dinâmicos que valorizam a cultura local, provendo visão crítica dos acontecimentos sociais, econômicos e políticos em diferentes regiões do Brasil e do Mundo. Desta forma, o professor exerce papel fundamental na busca constante por novas dinâmicas que agucem nos estudantes o interesse pela aprendizagem e pelo aperfeiçoamento da escrita.

Neste contexto, o presente estudo parte da seguinte questão: Como preparar estudantes do Ensino Médio para se tornarem leitores e escritores críticos? A hipótese levantada é a seguinte: preparar estudantes do Ensino Médio para se tornarem leitores e escritores críticos demanda um trabalhometiculosamente planejado de leitura, em especial, da leitura literária, oferecendo a eles oportunidades para o exercício do pensamento, do debate e da elaboração de textos significativos.

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é discutir, com base em aportes teóricos, a relevância da leitura literária para o aperfeiçoamento da proficiência em Língua Portuguesa de estudantes do Ensino Médio, apresentando uma Sequência Didática sobre o livro *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* como uma prática pedagógica profícua para o ensino de literatura e desenvolvimento das habilidades linguísticas, interpretativas e críticas. Os objetivos específicos consistem em: (i) analisar a importância da leitura literária no Ensino Médio para o desenvolvimento da proficiência em Língua Portuguesa, com base em referenciais teóricos; (ii) investigar como a leitura de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* pode contribuir para o aprimoramento das habilidades linguísticas, interpretativas e críticas dos estudantes; (iii) examinar o papel das Sequências Didáticas como estratégia pedagógica para o ensino de literatura no contexto escolar; (iv) elaborar uma Sequência Didática baseada na obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, considerando sua relevância social e literária; (v) refletir sobre os desafios e possibilidades da aplicação dessa Sequência Didática no Ensino Médio, analisando seu impacto na aprendizagem dos estudantes.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, uma vez que busca compreender os fenômenos educacionais levando em consideração o contexto natural, sem a intenção de quantificá-los. A pesquisa é também bibliográfica e propõe, a partir da revisão da literatura específica, a criação de uma sequência didática que possa ser utilizada como instrumento pedagógico para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, reescrita e interpretação no Ensino Médio.

A sequência didática será destinada a incentivar a leitura e a escrita no Ensino Médio. Para tanto, serão utilizados textos literários, com destaque especial para a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, e não literários, além de atividades de produção e interpretação textual. Neste sentido, a SD será composta de atividades que promovam a leitura e interpretação crítica da realidade, com finalidade de verificar a relação entre o desenvolvimento da escrita e o exercício da cidadania.

As produções textuais serão analisadas com base em critérios que avaliem o senso crítico dos estudantes. Os estudantes serão convidados a buscarem, em seu meio familiar, histórias de superação de adversidades sociais e econômicas, que lhes permitam a escrita em um diário de bordo. No decorrer do projeto, esses relatos serão aperfeiçoados com a mediação do professor, incentivando os estudantes a se tornarem autores de suas próprias narrativas.

O diário de bordo aqui é compreendido como um recurso didático para aprimorar as competências de leitura e escrita dos estudantes do Ensino Médio, contribuindo tanto para seu desenvolvimento acadêmico quanto para sua formação cidadã. Neste diário os estudantes serão estimulados ainda a registrar reflexões sobre suas práticas de leitura e escrita.

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se em autores que discutem o ensino de leitura e escrita no Ensino Médio, bem como o uso da SD como estratégia pedagógica. Serão utilizados referenciais como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que abordam a Sequência Didática e sua aplicabilidade no ensino de língua portuguesa e ainda Guimarães e Giordan (2011) que fornecem pesquisas importantes a respeito da estruturação e validação de Sequências Didáticas.

Além disso, a análise das produções textuais será embasada em estudos de Bakhtin (1997) e Rojo (2009), que discutem a interação entre linguagem e sociedade. Para compreender o papel do diário de bordo como ferramenta reflexiva, serão utilizados referenciais como Freire (1996) e Vygotsky (2001), que destacam a importância da escrita na

construção do pensamento crítico. No que tange à relação entre escrita e cidadania, serão consideradas as contribuições de Soares (2002, 2003) e Kleiman (2005), que discutem a formação do leitor crítico e sua atuação na sociedade.

A relevância desta pesquisa está na contribuição para a melhoria das estratégias pedagógicas voltadas à leitura e à escrita. A SD, quando elaborada e aplicada sob uma perspectiva sociocultural, pode minimizar as dificuldades de um ensino descontextualizado, promovendo maior integração entre os diferentes componentes curriculares (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011, p.1).

1. PREPARANDO LEITORES E ESCRITORES

3.1 A Importância da Leitura e da Escrita e o Papel do Professor

Para um indivíduo ser considerado proficiente em Língua Portuguesa é necessário analisar a sua capacidade para utilizar a língua de forma eficaz em situações comunicativas reais, abrangendo as competências de leitura, escrita, compreensão e produção oral. A proficiência envolve não apenas o domínio das regras gramaticais e ortográficas, mas também a capacidade de utilizar a língua adequadamente em diferentes contextos, com adequação, clareza e coesão. A proficiência implica no domínio de uma gama de gêneros textuais, tanto na produção quanto na interpretação e a competência de se adaptar à função comunicativa exigida pela situação.

Neste sentido, Magda Soares (2003), diferencia alfabetização e letramento. Para a autora: "a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, compreendendo nele as competências e as habilidades da leitura e da escrita. Ou seja: quando se fala em alfabetização, fala-se necessariamente em um processo que envolve uma mecânica de aquisição da linguagem escrita." Já o letramento consiste na "prática social da leitura e da escrita, em que se utiliza a língua escrita para realizar as mais diversas atividades na vida cotidiana" (SOARES, 2003, p. 29). Esta definição reflete a ideia de que o letramento vai além do simples domínio técnico da leitura e escrita, envolvendo a capacidade de utilizar essas habilidades nas práticas sociais e culturais. As contribuições de Magda Soares são fundamentais para a compreensão do papel da leitura e da escrita na formação dos alunos da Educação Básica, inferindo-se a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a aquisição do código escrito com a compreensão de seus usos sociais.

Kleiman (2005), por sua vez, considera o letramento como “a capacidade de compreender e usar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais, sendo um processo dinâmico, que se desenvolve por meio de interações sociais e culturais.” (KLEIMAN, 2005, p. 17). Assim como Soares (2003), Kleiman (2005) enfatiza que o letramento não se limita ao domínio das habilidades de leitura e escrita de maneira isolada, pelo contrário, para a autora, ele está inserido em um contexto social amplo, no qual a leitura e a escrita são utilizadas para desempenhar funções sociais específicas, como a leitura de jornais, a escrita de cartas, o uso de documentos e até mesmo o acesso a informações em ambientes digitais. Portanto, para a autora, a habilidade de ler e escrever é considerada significativa quando é utilizada de forma funcional e contextualizada dentro de uma sociedade.

A ênfase na "capacidade de compreender e usar" as práticas de leitura e escrita sugere que o letramento não é apenas o aprendizado mecânico de regras gramaticais ou de formas de leitura, mas a capacidade de interagir com diferentes tipos de textos e práticas discursivas. Em outras palavras, Kleiman defende que o verdadeiro letramento se manifesta quando o indivíduo é capaz de interpretar, analisar e aplicar seus conhecimentos de leitura e escrita para realizar tarefas do cotidiano.

Um ponto central da definição de Kleiman (2005) é que o letramento não é um estado fixo, mas sim um processo dinâmico. Isso significa que o letramento é algo que está em constante transformação, dependendo das experiências, dos contextos e das práticas sociais nas quais o indivíduo está inserido. O letramento se desenvolve à medida que o indivíduo se depara com novas situações de leitura e escrita, adaptando-se às exigências de diferentes contextos sociais e culturais.

Kleiman (2005) também destaca a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento do letramento. Para ela, a leitura e a escrita são habilidades que são aprimoradas através da participação ativa em práticas sociais e culturais. Isso implica que o aprendizado do letramento não ocorre apenas em um ambiente acadêmico, mas também no convívio diário com textos e com as diferentes formas de comunicação e produção de conhecimento presentes na sociedade. O letramento se forma e se amplia por meio de trocas sociais e culturais que envolvem os indivíduos em práticas de leitura e escrita diversas.

Kleiman (2005) se propõe a discutir o letramento dentro da perspectiva de um ensino contextualizado, que considere as diferentes funções sociais da leitura e escrita. Ela critica uma visão tradicional de alfabetização, que muitas vezes foca apenas no domínio da técnica de ler e escrever, sem considerar as diferentes formas de utilização da língua escrita nas interações cotidianas.

A autora também sugere que o ensino do letramento deve ser construído a partir de práticas autênticas, nas quais os estudantes interagem com textos reais, usados em situações genuínas de comunicação. Portanto, o letramento é visto não como uma habilidade isolada a ser ensinada, mas como uma competência complexa que se desenvolve ao longo da vida, nas mais diversas práticas de leitura e escrita. Essas práticas são dinâmicas, pois o letramento não é uma aprendizagem estática, mas algo que se modifica conforme o indivíduo se envolve com novos textos e novas experiências.

É um ponto pacífico entre educadores que a leitura e a escrita são processos que devem ser cultivados de forma contínua ao longo da Educação Básica. Para que os estudantes alcancem níveis elevados de proficiência em Língua Portuguesa, é essencial que o trabalho pedagógico seja cuidadosamente planejado, integrando-se ao contexto sociocultural dos alunos. Assim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias que possibilitem aos estudantes superar as limitações impostas pelas suas experiências, promovendo o fortalecimento da autoestima e dos laços sociais, tanto com a escola quanto com a família e a cultura local, ao mesmo tempo em que os prepara para os desafios que virão.

Neste sentido, Freire (1982), defende uma educação voltada para a realidade dos estudantes e a valorização de suas experiências e potencialidades:

A leitura atenta desse enunciado permite perceber que só faz sentido o esforço de ler o texto se for para compreender o mundo, para compreender-se nele, e, mais que isso, para modificá-lo na perspectiva da liberdade e da emancipação humana. Por isso, não basta a “leitura crítica do mundo”; há que “ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1982, p. 9).

Já na década de oitenta, Freire (1982) enfatizava que o objetivo da leitura é mais amplo do que a simples decodificação de palavras; trata-se de entender a realidade que nos cerca, de tomar consciência dos processos que moldam a sociedade e de reconhecer as estruturas que a sustentam, incluindo suas desigualdades, injustiças e opressões.

Para o autor, a “leitura crítica do mundo”, se refere a uma forma de leitura que não se limita a aceitar passivamente o que nos é dado, mas sim a questionar e refletir criticamente sobre a realidade. Além disso, a leitura da palavra deve ser acompanhada de uma prática ativa de transformação. Isto é, a leitura precisa ser seguida de uma ação transformadora, que busque modificar a realidade de forma consciente e emancipadora. Ao compreender o mundo por meio da leitura crítica, somos chamados a agir sobre ele.

Essa "reescrita" não é apenas uma reprodução do que já existe, mas uma ação transformadora, uma prática de criação consciente que busca a emancipação humana. Ou seja, a leitura não é apenas um processo passivo de absorção de informações, mas uma atividade dinâmica e criativa que envolve um compromisso com a mudança, com a luta pela justiça e pela liberdade.

Deste modo, existe, para Freire (1982) uma interdependência entre leitura, escrita e transformação. A leitura crítica do mundo não é suficiente se não for acompanhada por uma escrita que expresse nossa capacidade de modificar a realidade. A escrita aqui é entendida como uma ação prática, uma forma de engajamento com o mundo, em que o sujeito não se limita a compreender a realidade, mas a expressar seu entendimento e agir para transformá-la. Isso implica um processo de conscientização e de prática pedagógica que envolve o sujeito de forma integral: intelectualmente, emocionalmente e eticamente.

Neste sentido, Freire (1982) apresenta uma pedagogia crítica, que propõe que o ensino e a aprendizagem devem ser direcionados para a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade, permitindo que eles se tornem agentes de transformação social. Freire acredita que a educação deve ser um processo de libertação, e para isso, a leitura e a escrita desempenha um papel crucial. O autor endossa que a educação não deve ser vista apenas como a transmissão de conteúdos prontos, mas como um processo dialógico, em que o educador e o educando trocam experiências e se ajudam mutuamente a compreender e transformar o mundo. A leitura e a escrita, nesse contexto, são ferramentas essenciais para essa transformação, pois permitem que os indivíduos se apropriem da realidade e, a partir dessa apropriação, possam atuar de maneira crítica e emancipadora.

Conforme a concepção de educação emancipatória de Freire (2005), a leitura e a escrita não são processos neutros, mas envolvem um compromisso ético e político de transformação da realidade. A leitura deve ser entendida como uma prática de conscientização e a escrita, como uma forma de ação prática que visa a libertação dos sujeitos e das sociedades oprimidas. Portanto, a leitura e a escrita, para Freire, estão diretamente vinculadas ao poder de transformação social e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Neste sentido, propomos aqui uma releitura da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrita por Carolina de Jesus. A obra é o retrato da vivência de muitas famílias das comunidades escolares da rede pública de ensino. Os estudantes também ouvem histórias contadas por familiares acerca de adversidades sociais e econômicas similares às aquelas adversidades que Carolina enfrentou durante a sua vida. Acredita-se que o exercício

de escrita de tais memórias é significativo para o desenvolvimento de habilidades discursivas.

A obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* de Carolina Maria de Jesus é um testemunho potente das desigualdades sociais brasileiras e, ao mesmo tempo, um exemplo da força da escrita como instrumento de resistência e denúncia. A autora, por meio de uma narrativa que mistura relato pessoal e crítica social, escancara a realidade das favelas e evidencia as contradições de uma sociedade marcada pela exclusão.

No contexto educacional, a leitura dessa obra não apenas proporciona um contato com uma literatura que parte da vivência dos marginalizados, mas também possibilita aos estudantes uma identificação com experiências similares, ampliando sua percepção crítica sobre a realidade em que vivem. Dessa forma, a literatura deixa de ser apenas um objeto de apreciação estética e se torna um veículo de reflexão e conscientização.

Ao trazer para a sala de aula textos como o de Carolina Maria de Jesus, o educador abre espaço para que os estudantes não apenas reconheçam suas próprias histórias na narrativa da autora, mas também desenvolvam habilidades de leitura crítica e interpretação social.

Segundo Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a compreensão da realidade é essencial para que o sujeito consiga atribuir sentido ao texto escrito. Assim, ao trabalharmos com a escrita memorialística e autobiográfica, estimulamos os alunos a registrarem suas vivências, promovendo não só o desenvolvimento de suas capacidades discursivas, mas também um processo de valorização de sua identidade e trajetória. A escola, nesse sentido, torna-se um espaço de empoderamento, onde a escrita é uma ferramenta de expressão e resistência.

Além disso, o exercício da escrita autobiográfica permite que os estudantes ocupem um lugar de protagonismo em suas próprias narrativas. Muitas vezes, alunos de escolas públicas pertencem a grupos historicamente silenciados e marginalizados, e oferecer a eles a possibilidade de contar suas histórias contribui para a construção de um senso de pertencimento e autoestima.

Mais do que uma atividade linguística, a produção de textos baseados em memórias pessoais fortalece a voz desses sujeitos, tornando-os não apenas leitores mais críticos, mas também escritores que comprehendem o poder da palavra escrita na construção de discursos transformadores. Assim, a escrita, conforme defendia Freire, não é um simples exercício técnico, mas um ato de libertação.

A leitura e a escrita, quando trabalhadas nessa perspectiva dialógica e crítica,

assumem um papel essencial na formação cidadã dos estudantes. O contato com obras que retratam realidades próximas à sua, como *Quarto de Despejo*, estimula a reflexão sobre desigualdades estruturais e incentiva o engajamento social.

A escrita, por sua vez, permite que os estudantes ressignifiquem suas histórias e se vejam como agentes de mudança. Dessa maneira, a literatura deixa de ser apenas um conteúdo curricular e se transforma em um instrumento de luta e transformação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, exatamente como propunha Freire em sua pedagogia libertadora.

De acordo com Vygotsky (2001), o aprendizado é um processo social, construído por meio das interações com o meio e com outras pessoas. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, orientando os estudantes na construção do conhecimento e promovendo experiências significativas. O ensino da leitura e da escrita deve, portanto, considerar as práticas culturais dos alunos e favorecer atividades colaborativas, nas quais a troca de experiências enriqueça o aprendizado.

Neste sentido, a literatura pode ser uma aliada poderosa no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Segundo Zilberman (2005), a literatura desempenha um papel essencial na formação leitora, pois permite que a criança entre em contato com diferentes formas de expressão e interpretação do mundo. A escolha de livros que dialoguem com a realidade dos estudantes pode aumentar seu interesse pela leitura e fortalecer sua identidade cultural.

Outro aspecto fundamental é o papel da escrita como ferramenta de expressão e ressignificação das experiências dos alunos. Bakhtin (2003) destaca que a linguagem é um fenômeno social e dialógico, ou seja, a escrita e a leitura devem ser compreendidas dentro de um contexto de interação. Dessa forma, é essencial que os estudantes sejam estimulados a escrever sobre suas vivências, sentimentos e percepções, criando uma conexão entre a aprendizagem e sua realidade.

Neste sentido, a relação entre leitura e cidadania também deve ser enfatizada. Segundo Cândido (1995), a literatura é um direito básico do ser humano, pois amplia sua visão de mundo e contribui para o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica. Ao promover a leitura de textos literários que abordam questões sociais, a escola desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos mais reflexivos e engajados.

3.2 A importância da Sequência Didática para o contexto de sala aula

A Sequência Didática é uma ferramenta pedagógica essencial para a organização do ensino e aprendizagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem a SD como um conjunto de atividades planejadas e organizadas de maneira progressiva, visando o desenvolvimento de competências específicas em determinado conteúdo ou gênero discursivo. Assim, a implementação adequada de sequências didáticas possibilita aos alunos uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

No contexto escolar, a SD contribui para a construção do conhecimento de forma estruturada, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. A elaboração de uma sequência didática objetiva a aprendizagem de forma dinâmica. Esta estratégia permite utilizar diferentes tipos de recursos, garantindo um percurso didático coeso e eficiente.

A SD também favorece o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. De acordo com Schneuwly e Dolz (2009), o ensino baseado em sequências didáticas incentiva a autonomia dos estudantes ao permitir que eles compreendam e utilizem os conhecimentos adquiridos em diferentes situações. Isto é essencial para a formação de indivíduos críticos e reflexivos.

Outro aspecto relevante é a possibilidade de adaptação da SD às necessidades específicas da turma. Conforme Luckesi (2005), um ensino eficaz deve considerar a diversidade do contexto escolar, permitindo que os docentes ajustem as atividades conforme as dificuldades e potencialidades dos alunos. Dessa forma, a sequência didática torna-se um instrumento flexível e dinâmico dentro da sala de aula.

A estrutura de uma sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), comprehende três momentos principais: (I) **situação inicial**, na qual os conhecimentos prévios dos alunos são ativados e contextualizados; (II) **fase de desenvolvimento**, em que ocorre a interação com os novos conteúdos e práticas pedagógicas variadas; e (III) **situação final**, onde há a avaliação e a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Para o sucesso da elaboração e aplicação de uma sequência didática é necessário que o professor atue como mediador da aprendizagem. Vygotsky (2001) ressalta a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo, para ele "o aprendizado humano é um processo fundamentalmente social, que ocorre em uma relação entre o indivíduo e o ambiente social, sendo mediado por ferramentas culturais, principalmente a linguagem." (VYGOTSKY, 2001, p. 28).

Ao contrário de outras teorias que sugerem que o indivíduo é um ser isolado que constrói seu conhecimento internamente, Vygotsky (2001) defende que o aprendizado acontece em interação constante com outros indivíduos, ou seja, o processo cognitivo está sempre inserido em um contexto social. Ele argumenta que as interações sociais são essenciais para o desenvolvimento de processos mentais mais complexos.

Isso é especialmente importante para a educação, pois implica que o professor e o aluno não são seres isolados em um processo de ensino-aprendizagem, mas sim sujeitos envolvidos em um processo de troca, negociação e construção do conhecimento. O diálogo é uma das formas mais poderosas de mediador no desenvolvimento cognitivo, pois as trocas entre os indivíduos enriquecem e ampliam a compreensão do mundo e do conhecimento.

Ao afirmar que o aprendizado ocorre "em uma relação entre o indivíduo e o ambiente social", Vygotsky (2001) aponta para a ideia de que a cultura, as práticas sociais e as normas que nos cercam desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. O ambiente social não se refere apenas ao contexto físico, mas principalmente à cultura, valores e interações dentro da sociedade. O conhecimento adquirido em interação com os outros não é apenas sobre o aprendizado de informações, mas também sobre como fazer sentido dessas informações dentro de um contexto cultural e social mais amplo.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, os alunos não apenas aprendem as regras linguísticas ou a estrutura gramatical, mas também desenvolvem competências linguísticas ao interagir com outros, seja em debates, discussões em grupo ou trocas informais, onde essas habilidades se aplicam e se adaptam à realidade social em que vivem.

O autor defende que o desenvolvimento cognitivo não é direto ou espontâneo, mas ocorre através da mediação de ferramentas culturais, sendo a linguagem a principal delas. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta de pensamento e de organização do conhecimento.

Para Vygotsky (2001), a linguagem não serve apenas para expressar pensamentos, mas também para formar e organizar os pensamentos. A interação verbal permite que o indivíduo comprehenda, reflita e estruture suas ideias de maneira mais organizada e complexa. Quando os estudantes, por exemplo, participam de discussões em grupo ou têm a oportunidade de falar sobre o que aprenderam, elas não só expressam suas ideias, mas também reformulam e aprofundam o que já sabem, adquirindo um nível maior de consciência e reflexão sobre o conteúdo. A linguagem, então, é o principal instrumento através do qual a mediação ocorre.

No ensino de Língua Portuguesa, as ferramentas culturais podem se expandir para outros gêneros textuais e práticas discursivas. A leitura e escrita, por exemplo, são formas de mediação linguística que ajudam o aluno a organizar seu pensamento, estruturando suas ideias de maneira coerente. Isso se aplica tanto à produção de textos escritos quanto à interpretação, pois é por meio de uma leitura crítica e de uma discussão verbal que os alunos constroem e reconstruem significados.

Ademais, Vygotsky (2001) reforça o papel do professor como mediador e facilitador do aprendizado. Para Vygotsky, a mediação do professor, especialmente em contextos de interação social, é essencial para ajudar os alunos a atingir níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo. O professor pode usar questionamentos ou desafios nas interações sociais para ajudar os alunos a superar suas zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, ajudá-los a avançar para um nível de conhecimento que ainda não conseguem alcançar sozinhos, mas que podem atingir com o apoio de um indivíduo mais experiente.

Além disso, essa visão implica que o ensino deve ser planejado de modo que promova uma aprendizagem colaborativa, onde os alunos podem discutir, debater e construir conhecimento juntos. A troca de ideias e o trabalho em grupo são, portanto, essenciais para que o aprendizado seja realmente efetivo e significativo.

Outro ponto destacado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é o uso da SD no ensino leitura e escrita a partir de gêneros textuais. Segundo os autores:

o ensino da produção escrita e oral, baseado em uma abordagem por gêneros, permite que os alunos desenvolvam capacidades de linguagem em situações de comunicação reais e contextualizadas, favorecendo a apropriação das características estruturais e funcionais dos diferentes gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A ideia central dos autores reforça a necessidade de um ensino que vá além da memorização de regras gramaticais e priorize a prática discursiva, permitindo que os estudantes compreendam os diferentes gêneros textuais em seus aspectos estruturais e funcionais.

Os gêneros textuais possuem estruturas e funções comunicativas específicas, e seu ensino auxilia os estudantes na apropriação das normas e convenções de diferentes tipos de textos, preparando-os para diversas situações de comunicação no cotidiano, no universo escolar e no mundo do trabalho. Dessa forma, o ensino baseado em gêneros contribui diretamente para o desenvolvimento da competência discursiva, permitindo que os estudantes compreendam como os textos funcionam em contextos sociais específicos.

A abordagem proposta pelos autores também valoriza a oralidade, que muitas vezes é relegada a segundo plano no ensino de Língua Portuguesa. Trabalhar gêneros orais e escritos de

maneira integrada possibilita o desenvolvimento de múltiplas capacidades linguísticas, como a argumentação, a organização textual e a adequação da linguagem ao contexto.

Dentro dessa perspectiva, as Sequências Didáticas se mostram ferramentas fundamentais, pois permitem que os alunos avancem gradativamente no domínio dos gêneros. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que o ensino da escrita e da oralidade ocorra por meio de atividades planejadas, que conduzam o estudante a reflexões sobre os aspectos estruturais e comunicativos dos gêneros trabalhados. Isso significa que a aprendizagem não ocorre de maneira aleatória, mas sim de forma progressiva e intencional, garantindo que os alunos internalizem e utilizem os gêneros de maneira eficaz.

No contexto do Ensino Médio, a abordagem baseada em gêneros textuais é especialmente relevante, pois prepara os alunos para desafios acadêmicos e profissionais. Quando os alunos compreendem a função de cada gênero e sua aplicação, eles não apenas aprimoram sua proficiência em Língua Portuguesa, mas também se tornam sujeitos críticos e capazes de participar ativamente na sociedade.

Tudo isso reforça a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa dinâmico e contextualizado, que permita aos alunos compreender, produzir e interpretar diferentes gêneros textuais de forma significativa. Essa perspectiva rompe com um ensino tradicional baseado na simples memorização de regras gramaticais, substituindo-o por um modelo que promove a reflexão, a prática e o aprimoramento das habilidades comunicativas dos estudantes.

O pensamento dos autores acima vai ao encontro de Marcuschi (2008). O autor também defende a importância dos gêneros textuais na construção da competência comunicativa. Para ele:

“os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados às atividades humanas socioculturais e apresentam grande estabilidade, embora estejam em constante evolução. Eles desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, pois estruturam a interação verbal e possibilitam a apropriação das práticas discursivas próprias de cada esfera de atividade.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Aqui o autor destaca a natureza histórica, social e dinâmica dos gêneros textuais, ressaltando sua importância no desenvolvimento da competência comunicativa. Essa perspectiva evidencia que os gêneros não são estruturas fixas, mas sim práticas discursivas que evoluem conforme as necessidades comunicativas das sociedades.

Marcuschi enfatiza que os gêneros são profundamente vinculados às atividades socioculturais humanas, ou seja, cada contexto de interação social gera e consolida diferentes formas de comunicação. Por exemplo, gêneros como cartas formais e bilhetes foram

amplamente utilizados no passado, mas atualmente foram, em parte, substituídos por e-mails e mensagens instantâneas. Essa transformação demonstra a capacidade de adaptação dos gêneros às mudanças tecnológicas e sociais.

O autor também ressalta que os gêneros textuais possuem grande estabilidade, pois apresentam características estruturais e funcionais reconhecíveis. No entanto, essa estabilidade não significa rigidez, já que os gêneros estão em constante evolução. Essa dualidade permite que os indivíduos utilizem os gêneros de maneira previsível, mas, ao mesmo tempo, inovem e adaptem suas formas de comunicação.

Por exemplo, o gênero artigo de opinião mantém sua estrutura argumentativa ao longo do tempo, mas sua linguagem e formato podem variar de acordo com o meio de circulação (jornais impressos, blogs, redes sociais, etc.).

Marcuschi aponta que os gêneros textuais estruturam a interação verbal, funcionando como modelos que orientam a produção e a interpretação de textos. Eles auxiliam os falantes a se expressarem adequadamente nas mais diversas situações comunicativas, sejam na escola, no trabalho ou na vida cotidiana.

No contexto escolar, o ensino baseado em gêneros contribui diretamente para que os estudantes se apropriem das práticas discursivas específicas de diferentes esferas de atividade humana. Isso significa que, ao dominar gêneros como resenhas, dissertações, reportagens, entrevistas e crônicas, os estudantes ampliam sua capacidade de comunicação e interpretação, desenvolvendo habilidades essenciais para a leitura e a escrita crítica.

A abordagem de Marcuschi reforça a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa contextualizado, que explore os gêneros textuais não apenas como modelos formais, mas como práticas discursivas vivas. Isso significa que, em vez de ensinar redação de maneira mecânica, os professores devem estimular os alunos a: analisar diferentes gêneros e suas funções comunicativas; produzir textos variados, considerando os contextos de circulação e os interlocutores; refletir sobre a linguagem e suas transformações sociais e tecnológicas; relacionar os gêneros às práticas culturais, ampliando sua visão crítica e cidadã.

Deste modo, pode-se afirmar que utilização de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais possibilita a imersão dos alunos em práticas autênticas de linguagem, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas. Segundo Antunes (2009), a organização do ensino, por meio de sequências didáticas, permite que os estudantes desenvolvam estratégias de aprendizagem e se tornem mais independentes no processo educativo: “a organização do ensino por meio de sequências didáticas possibilita um trabalho planejado e progressivo, permitindo que o aprendiz desenvolva suas capacidades linguísticas de

forma contextualizada e significativa, ao invés de receber informações fragmentadas e desarticuladas” (ANTUNES, 2009, p. XX).

O autor enfatiza que, ao organizar o ensino por meio de sequências didáticas, o trabalho pedagógico é planejado de forma a construir um processo de aprendizagem continuado e sistemático. Em vez de se basear em atividades aleatórias ou desconexas, as sequências didáticas promovem uma sequência lógica de ações pedagógicas que garantem o desenvolvimento das habilidades dos alunos em diferentes estágios, permitindo a progressão temática e o aprofundamento do conteúdo. O planejamento meticoloso, baseado nas necessidades e competências dos alunos, assegura que a aprendizagem se dê de maneira mais eficaz e coerente com o processo de apropriação do conhecimento.

Antunes (2009) também destaca que o ensino organizado por sequências didáticas permite o desenvolvimento de capacidades linguísticas de maneira contextualizada e significativa. Isso é crucial para a aprendizagem de Língua Portuguesa, pois, ao invés de se aprender a língua de forma isolada (apenas como um conjunto de regras e vocabulários), o aluno é inserido em contextos reais de uso da linguagem, onde as práticas de leitura e escrita estão intimamente ligadas a situações do seu cotidiano. Assim, as atividades de aprendizagem tornam-se mais relevantes e engajantes, pois conectam a linguagem à realidade dos alunos, ajudando-os a compreender o papel da comunicação na sociedade.

O texto de Antunes também sugere um contraste com o modelo tradicional de ensino, onde o conteúdo muitas vezes é apresentado de forma fragmentada e desarticulada, sem uma visão integrada do conhecimento. A falta de conexão entre as disciplinas e os conteúdos pode resultar em uma aprendizagem superficial, onde os alunos não conseguem fazer relações entre o que estão aprendendo e como podem aplicar esse conhecimento na prática. As sequências didáticas, ao contrário, incentivam uma abordagem mais integrada, levando o aluno a perceber a unidade entre os saberes e a aplicar os conhecimentos adquiridos de maneira prática.

Ao se referir ao ensino contextualizado e significativo, Antunes (2009) reforça que o aluno aprende não apenas as formas linguísticas, mas também a utilizar essas formas para fins comunicativos, sociais e culturais. No caso do ensino de Língua Portuguesa, isso implica em explorar gêneros textuais que são amplamente utilizados na sociedade, como artigos de opinião, resenhas, crônicas, cartas, entre outros, permitindo que o estudante não apenas aprenda a escrever corretamente, mas também que compreenda os aspectos sociais e funcionais da linguagem.

Por exemplo, ao trabalhar com uma sequência didática sobre a produção de uma resenha crítica, o aluno desenvolve não apenas sua capacidade de escrever, mas também

habilidades de interpretação e análise crítica, habilidades que têm um impacto direto no seu desempenho em outros gêneros textuais e em sua vida cotidiana.

Antunes defende que o ensino organizado por sequências didáticas favorece a autonomia do aluno, ao permitir que ele desenvolva seu próprio processo de aprendizagem de forma gradual. As sequências didáticas, ao promoverem o desenvolvimento de atividades em etapas, incentivam o aluno a se envolver ativamente nas tarefas e a refletir sobre o significado do conhecimento. Esse processo é essencial para o fortalecimento da autonomia intelectual, pois o aluno, ao realizar atividades progressivas e contextualizadas, desenvolve a capacidade de aprender por conta própria e de aplicar seus conhecimentos em diferentes contextos.

Na prática pedagógica, a utilização das sequências didáticas implica em um planejamento detalhado e contínuo, onde o professor não apenas transmite conteúdos, mas organiza as atividades de modo que os alunos se engajem ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, o trabalho com sequências didáticas exige que o professor compreenda as necessidades e os interesses dos alunos, adaptando os conteúdos e as estratégias pedagógicas para garantir que o ensino seja efetivamente significativo e apropriado ao contexto de aprendizagem.

Essa perspectiva também implica em um papel mais ativo do professor, que, ao planejar sequências didáticas, se torna um mediador e orientador do processo de aprendizagem, criando oportunidades para que os alunos desenvolvam suas próprias capacidades linguísticas de maneira contextualizada e próxima da realidade.

Desta forma, a Sequência Didática é uma metodologia essencial para o ensino e aprendizagem, pois possibilita um ensino estruturado, significativo e adaptável às necessidades dos alunos. Com base nas contribuições teóricas apresentadas, fica evidente que o uso da sequência didática favorece a formação de sujeitos autônomos e participativos, contribuindo para a melhoria do processo educacional.

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA FORMAR LEITORES E ESCRITORES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO

Sequência Didática: Leitura e Escrita de Diários da Vida

4.1 OBJETIVOS

- Desenvolver leitura crítica e reflexiva da obra de Carolina Maria de Jesus;
- Ampliar a leitura crítica da obra *Quarto de despejo* com referências culturais diversas;

- Relacionar os relatos de Carolina Maria de Jesus com expressões artísticas contemporâneas sobre desigualdade, exclusão e resistência;
- Estimular a escuta ativa e a valorização das histórias familiares;
- Produzir e aperfeiçoar relatos de vida no formato de diário de bordo;
- Explorar a produção do diário de bordo com múltiplas linguagens, conectando-o a diferentes formas de narrativa;
- Enriquecer a escrita com técnicas narrativas, intertextualidade e revisão colaborativa.

4.2 HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS

- Integrar leitura e escrita de forma significativa;
- Desenvolver a escuta ativa e a empatia;
- Trabalhar a identidade e a memória familiar;
- Estimular a valorização da escrita como ferramenta de registro histórico e resistência;
- Integrar literatura, música, artes visuais e cinema;
- Desenvolver análise crítica de diversas linguagens artísticas;
- Tornar a experiência com a leitura e a escrita mais próxima da realidade dos alunos;
- Estimular a produção textual reflexiva e criativa.

4.3 ENCONTROS E ATIVIDADES

Encontro 1: Abertura – Quem foi Carolina Maria de Jesus?

Atividade:

- Apresentação da autora e contexto histórico do livro.

Vídeo:

- Exibição de trechos do documentário *Carolina* (2003, dirigido por Jeferson De) – Curta-metragem sobre a vida da autora e debate sobre a importância da escrita de diários na preservação da memória de grupos marginalizados.
- Análise das condições de vida no Brasil na década de 1950 e sua relação com a realidade atual.
- Leitura do prefácio do livro e debate sobre primeiras impressões.

Tarefa:

- Os alunos devem entrevistar um familiar sobre dificuldades econômicas ou sociais enfrentadas ao longo da vida. A entrevista deve ser gravada em arquivos MP3 ou MP4.

Encontro 2: Início da leitura – A fome e a desigualdade social

Atividade:

- Leitura de trechos iniciais da obra.
- Reflexão: Como Carolina descreve a fome? Como a linguagem do diário transmite emoções?

Música:

- *Comida* – Titãs
- *Alvorada* – Cartola
- Análise das letras das músicas e conexão com os relatos de Carolina sobre a fome e a precariedade da vida na favela.

Debate:

- Debate: Situações de fome e desigualdade no Brasil contemporâneo.

Tarefa:

- Escrever um pequeno relato sobre uma experiência pessoal ou familiar relacionada a superação de dificuldades ou transcrever a entrevista familiar como tarefa de casa do encontro anterior
- Produção de um pequeno texto no formato de diário respondendo à pergunta: "**O que é essencial para viver?**"

Encontro 3: O diário como expressão de resistência

Atividade:

- Análise do gênero *diário* e suas características.
- Comparação entre diários literários e registros pessoais.
- Oficina: Como começar um diário de bordo? Definição do tom e estilo.

Obra de arte:

- *Operários* (1933) – Tarsila do Amaral
- *Mulheres na Favela* – João Cândido Portinari

Atividade:

- Análise das pinturas: **Como a representação dos trabalhadores e das mulheres periféricas dialoga com Carolina Maria de Jesus?**

Tarefa:

- Produção de desenho, esboço ou colagem inspirado nas obras, representando a realidade social discutida, para ilustração da capa do diário de bordo.

Encontro 4: A oralidade e as narrativas de vida

Música:

- *Triste Partida* – Luiz Gonzaga (fala sobre a migração nordestina e pobreza)

Atividade:

- Reflexão sobre a tradição oral na transmissão de histórias familiares.
- Exercício de escuta ativa: compartilhar relatos das entrevistas familiares.
- Debate: Como transformar oralidade em narrativa escrita?

Tarefa:

Reescrever a entrevista familiar, em formato de narrativa, enfatizando identidade e emoções.

Encontro 5: As mulheres e a literatura marginal

Textos complementares:

- Trechos de *Quarto de despejo* e poemas de Conceição Evaristo (*Escrevivências*).

Atividade:

- Comparação entre a escrita de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo: **Como a literatura marginal feminina denuncia desigualdades?**

Tarefa:

- Oficina de escrita: os estudantes reescrevem um trecho de seus diários inspirados na linguagem poética.

Encontro 6: O papel da oralidade nas narrativas de vida**Atividade:**

- A importância das histórias contadas oralmente na família.
- Exercício de escuta ativa: Compartilhamento de trechos das entrevistas.
- Como transformar um relato oral em texto escrito com fluidez?

Tarefa:

- Ajustar a escrita do diário para incluir elementos de oralidade.

Encontro 7: A favela no cinema e na música**Filme:**

- *Cidade de Deus* (2002, Fernando Meirelles e Kátia Lund) – Debate sobre violência e exclusão.

Música:

- *Negro Drama* – Racionais MC's

Atividade:

- Comparação entre a realidade da favela nos anos 1950 (*Quarto de despejo*) e nos anos 2000 (*Cidade de Deus* e *Negro Drama*).
- Debate: A favela é sempre representada da mesma forma na mídia?

Tarefa:

- Ajuste dos relatos do diário para incluir elementos de contexto social.

Encontro 8: Revisão e enriquecimento do texto

Obra de arte:

- *Favela* – Heitor dos Prazeres

Atividade:

- Observação da obra: **Quais elementos mostram a favela como um espaço de resistência e cultura?**
- Revisão colaborativa do diário, com sugestões para enriquecer a escrita com detalhes sensoriais e afetivos.

Encontro 9: Revisão e enriquecimento do texto

Atividade:

- Revisão coletiva: troca de diários entre os alunos para feedback.
- Elementos descritivos: como enriquecer a escrita com detalhes sensoriais.
- Oficina de reescrita com apoio do professor.

Tarefa:

- Nova versão do diário com aprimoramento da narrativa.

Encontro 10: O impacto social dos relatos de vida

Atividade:

- Debate: Por que diários como o de Carolina são importantes?
- Reflexão sobre a valorização das histórias individuais e coletivas.
- Oficina: Como escrever para que outras pessoas se identifiquem?

Tarefa:

- Última versão do diário, com refinamento da narrativa.

Encontro 11: Publicação e compartilhamento

Atividade:

- Momento de leitura compartilhada: cada aluno lê um trecho do diário.

- Reflexão sobre aprendizados durante o processo.
- Debate final sobre a experiência de escrever e ouvir histórias de superação.

Tarefa:

- Organização dos diários em um pequeno livro digital ou exposição na escola.

Encontro 12: Encerramento – O que aprendemos com Carolina?

Atividade:

- Reflexão coletiva sobre a trajetória da autora e dos alunos na produção dos textos.
- Como levar a escrita para a vida?
- Registro final: cada aluno escreve uma carta para si mesmo sobre sua experiência na sequência didática.

4.4 MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA DESENVOLVER A SD

- Cópias do livro *Quarto de despejo*.
- Acesso a vídeos/documentários.
- Projetor *data show*
- Cadernos ou dispositivos para escrita do diário.

5. CONCLUSÃO

Conclui-se através desse trabalho que o ato de ler, escrever, compreender e praticar a reescrita é um processo que, quando trabalhado na realidade do estudante, torna-se mais prazeroso. A Obra o *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* da autora Carolina Maria dispõe em linguagem popular, uma realidade de muitas comunidades do Brasil e do Mundo e, ao serem estudadas, tendem a despertar nos leitores, o desejo de pensar e escrever a própria história.

A escrita deve iniciar das vivências para chegar a autoria de obras como as da autora. O incentivo da escrita, quando realizado com fatos reais, pode ser mais atraente e, o uso da Sequência Didática oferece condições para que os estudantes desenvolvam e aperfeiçoam a escrita, bem como a leitura, de forma espontânea, tornando agradáveis as atividades.

Por fim, a emoção de construir um Diário de Bordo leva os estudantes a se empolgarem, envolvendo família, comunidade e tornando-os protagonistas de suas próprias histórias, sendo possível descobrir talentos e futuros artistas que escreverão novas artes, legados para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 45. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desempenho em Língua Portuguesa é desafio para próximos anos. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/desempenho-em-lingua-portuguesa-e-desafio-para-proximos-anos>. Acesso em: 12 fev. 2025.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura. Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

DE, Jeferson. TraduAgindo. Curta Metragem. **Documentário Carolina**. Criação em 2023. Exibido em 14 março de 2024. Disponível em: https://traduagindo.com/2024/03/14/carolina-curta-metragem-direcao-de-jeferson-de/#google_vignette. Acesso em: 7 fev. 2025.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento didático para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. O povo diz a sua palavra a sua alfabetização em São Tomé e Príncipe. In FREIRE, P. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982c.

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

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

G1. 7 de cada 10 alunos do Ensino Médio têm nível insuficiente em Português e Matemática, diz MEC. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GUIMARÃES, Yara A.F; GIORDAN Marcelo. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciência – IX ENPEC. Águas de Lindóia, SP – 10^a 14 de Novembro de 2013.

GUIMARÃES, Yara A.F; GIORDAN Marcelo. Instrumento para Construção e Validação de Sequências Didáticas em um Curso a Distância de Formação Continuada de Professores. Conference Paper- December 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito &desafio: uma perspectiva construtivista. 44 ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014.

INSTITUTO ALFA E BETO. INEP: Resultados da Prova Brasil e as diferenças nas notas. 2021. Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/inep-resultados-da-prova-brasil-e-as-diferencias-nas-notas>. Acesso em: 12 fev. 2025.

JESUS, Maria Carolina de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1992.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e formação do professor: uma perspectiva sociocultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Infraestrutura escolar e qualidade do ensino. Campinas: Autores Associados, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Produção Textual: análise de gênero e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-37.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

REVISTA QUESTÃO DE CIÊNCIA. Causas do mau resultado do Brasil no PISA. 2024. Disponível em: <https://www.revistaquestaodeciencia.com.br/artigo/2024/07/19/causas-do-mauresultado-do-brasil-no-pisa>. Acesso em: 12 fev. 2025.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 2005.