



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

GLÓRIA MARIA DOS SANTOS LEITE

**PRÁTICAS DE ESCRITA DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA:
PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA**

MAMANGUAPE – PB

2021

GLÓRIA MARIA DOS SANTOS LEITE

**PRÁTICAS DE ESCRITA DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA:
PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Laurênia Souto Sales

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Barboza
de Lima

MAMANGUAPE – PB

2021

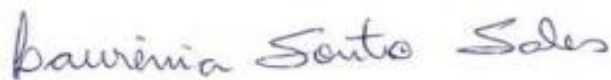
GLÓRIA MARIA DOS SANTOS LEITE

**PRÁTICAS DE ESCRITA DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA:
PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA**

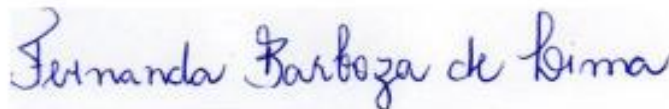
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 26 / fevereiro / 2021.

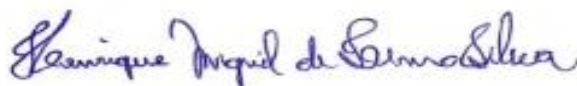
Banca Examinadora



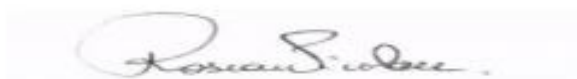
Profa. Dra. Laurênia Souto Sales
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB



Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima
Coorientadora – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva
Examinador externo – DLPL/UFPB



Profa. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Examinadora interna – PROFLETRAS/UFPB

MAMANGUAPE – PB

2021

*Dedico este trabalho a todos
os docentes que lutam esperançosos
pela melhoria de vida de seus alunos,
por meio da educação.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me sustentado nessa caminhada.

Aos meus pais, Ivonete e Francisco Genildo (*in memoriam*), que sempre me incentivaram em minha jornada acadêmica.

Às minhas filhas, Maria Lúcia e Bianca Vitória, pelo carinho, compreensão e motivação.

À Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, pelo carinho e cuidado, pela orientação e conhecimento compartilhado e, especialmente, pela confiança e palavras de motivação nos momentos mais difíceis.

À Profa. Dra. Fernanda Barboza de Lima, pela atenção e profissionalismo com que conduziu esta jornada.

Aos meus queridos colegas da turma 6, companheiros de lutas e experiências partilhadas na vida profissional, pessoal e acadêmica, sobretudo pela união em todos os instantes.

Ao secretário Fábio Sales e a todos os professores do PROFLETRAS/UFPB.

Aos professores do turno noite, em especial à Direção e à Coordenação Pedagógica.

À coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

E, um agradecimento especial, aos meus alunos da EJA – em 2019 e 2020 – do município de Santa Rita-PB, pela inspiração e contribuição.

Saber Viver

Não sei...

se a vida é curta

ou longa demais para nós.

Mas sei que nada do que vivemos

tem sentido,

se não tocarmos o coração das

peessoas.

Muitas vezes basta ser:

colo que acolhe,

braço que envolve,

palavra que conforta,

silêncio que respeita,

alegria que contagia,

lágrima que corre,

olhar que sacia,

amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo:

é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela

não seja nem curta,

nem longa demais,

mas que seja intensa,

verdadeira e pura...

enquanto durar.

Cora Coralina

RESUMO

As dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, no tocante à produção escrita, têm revelado a necessidade de o professor dar ênfase ao ensino-aprendizagem da escrita enquanto uma prática social, levando em consideração os diferentes contextos nos quais esses sujeitos estão inseridos, suas vivências, necessidades e desejos. Outro agravante diz respeito ao fato da escrita ainda ser trabalhada como um produto, mesmo diante de todas as perspectivas teóricas que a compreendem enquanto um processo, constituído de etapas como elaboração, revisão e reescrita. Tais constatações nos motivaram: (1) à discussão sobre a noção de produção escrita, segundo a perspectiva sociointeracionista, a qual fundamentará a abordagem do gênero Relato de Experiência e a construção da proposta de atividades com esse gênero para os alunos da EJA; (2) à proposição de atividades didáticas que permitam a produção escrita desse gênero, de modo a incentivar os discentes a refletirem sobre a sua própria história e também a função social e os elementos que o constituem; e, por fim, (3) à elaboração de um Caderno Pedagógico constituído de atividades, passíveis de serem implementadas no cotidiano da EJA. Diante dessas questões, delineamos como objetivo geral: fomentar práticas de escrita com o gênero textual Relato de Experiência, a partir da proposição de um conjunto de estratégias didáticas com o referido gênero. Como aporte teórico, nos pautamos em Paulo Freire (1987, 1996, 2003) e Gadotti (2011), para discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos. Sobre o ensino de língua portuguesa e de escrita, partimos de Koch e Elias (2018), Geraldi (1997), Antunes (2003, 2005, 2009), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015). Para discorrer sobre os gêneros textuais, recorremos a Bakhtin (2011), Marcuschi (2002, 2008), Geraldi (1997, 2005), Koch (2011), Antunes (2003, 2005), Ferrarezi e Carvalho (2015). Sobre o gênero relato, partimos dos estudos de Signorini (2006) e Faraco (2010), entre outros. Para além dessas e de outras referências, buscamos, ao longo deste trabalho, recorrer à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), de modo a evidenciar as competências e habilidades em produção escrita a serem alcançadas pelos discentes. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa em que foi adotado como método o estudo de caso; tem, ainda, caráter propositivo, conforme já anunciado no objetivo da pesquisa. Como resultados, apresentamos um Caderno Pedagógico, que tem a função de servir como instrumento didático em sala de aula para a professora pesquisadora, bem como para outros docentes que, porventura, possam fazer uso dele conforme sugerido ou com adaptações. Nele, há uma compilação de atividades didáticas que visam à produção escrita do gênero Relato de Experiência, um gênero textual pensado para motivar os discentes a ampliarem suas competências em leitura e escrita, por meio de um exercício de expressão de suas próprias experiências de vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino. Produção escrita. Relato de Experiência. Caderno Pedagógico.

ABSTRACT

The difficulties faced by students of Youth and Adult Education - EJA, with regard to written production, have revealed the need for the teacher to emphasize the teaching-learning of writing as a social practice, taking into account the different contexts in which these subjects are inserted, their experiences, needs and desires. Another aggravating factor concerns the fact that writing is still worked as a product, even in the face of all the theoretical perspectives that understand it as a process, consisting of stages such as elaboration, review and rewriting. Such findings motivated us: (1) to discuss the notion of written production, according to the socio-interactionist perspective, which will support the approach to the Experience Report genre and the construction of the proposed activities with this genre for EJA students; (2) the proposition of didactic activities that allow the written production of this genre, in order to encourage students to reflect on their own history and also the social function and the elements that constitute it; and, finally, (3) the elaboration of a Pedagogical Notebook consisting of activities, which can be implemented in the daily life of EJA. In view of these issues, we have outlined as a general objective: to foster writing practices with the textual genre Experience Report, based on the proposition of a set of didactic strategies with the aforementioned gender. As a theoretical contribution, we are guided by Paulo Freire (1987, 1996, 2003) and Gadotti (2011), to discuss Youth and Adult Education. On teaching Portuguese and writing, we started with Koch and Elias (2018), Geraldi (1997), Antunes (2003, 2005, 2009), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. and Carvalho (2015). To talk about textual genres, we used Bakhtin (2011), Marcuschi (2002, 2008), Geraldi (1997, 2005), Koch (2011), Antunes (2003, 2005), Ferrarezi and Carvalho (2015). Regarding the report genre, we started from the studies of Signorini (2006) and Faraco (2010), among others. In addition to these and other references, we seek, throughout this work, to use the National Common Curricular Base - BNCC (2017) and the National Curriculum Parameters - PCN (1998), in order to highlight the skills and abilities in written production to be achieved by the students. This is a research with a qualitative approach in which the case study was adopted as a method; it also has a propositional character, as already announced in the research objective. As a result, we present a Pedagogical Notebook, which has the function of serving as a didactic instrument in the classroom for the researcher teacher, as well as for other teachers who, perhaps, may use it as suggested or with adaptations. In it, there is a compilation of didactic activities aimed at the written production of the genre *Relato de Experiência*, a textual genre designed to motivate students to expand their skills in reading and writing, through an exercise of expressing their own life experiences. We present a Pedagogical Notebook, which has the function of serving as a didactic instrument in the classroom for the researcher teacher, as well as for other teachers who, perhaps, can make use of it as suggested or with adaptations. In it, there is a compilation of didactic activities aimed at the written production of the genre *Relato de Experiência*, a textual genre designed to motivate students to expand their skills in reading and writing, through an exercise of expressing their own life experiences.

Keywords: Youth and Adult Education. Teaching. Written production. Experience report. Pedagogical Notebook.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Ações e finalidades na Educação de Jovens e Adultos entre as décadas de 40 e 90.....	17
Quadro 02 – Índices de analfabetismo no Brasil 1900 a 2000 (Brasileiros acima dos 15 anos de idade)	19
Quadro 03 – Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade de escrita.....	46
Quadro 04 – Roteiro para produção textual.....	49
Quadro 05 – Descrição de possibilidades para produção textual.....	51
Quadro 06 – Exemplar de relato de uma discente do Ensino Fundamental da EJA.....	63
Quadro 07 – Faixa etária dos discentes da turma.....	67
Quadro 08 – Oficina 01.....	70
Quadro 09 – Oficina 02.....	70
Quadro 10 – Oficina 03.....	71
Quadro 11 – Oficina 04.....	72
Quadro 12 – Oficina 05.....	72
Quadro 13 – Oficina 06.....	73
Quadro 14 – Oficina 07.....	73
Quadro 15 – Oficina 08.....	74
Quadro 16 – Culminância do Projeto.....	75
Quadro 17 – Roteiro sugerido para essa atividade.....	80
Quadro 18 – Características do gênero textual Relato de Experiência.....	90
Quadro 19 – Características do gênero textual Relato de Experiência preenchido.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FNEP – Fundo Nacional de Ensino Primário

GEEJA – Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NOA's – Novas Oportunidades de Aprendizagem

ONU – Organização das Nações Unidas

PB – Paraíba

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEECT-PB – Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DA TRAJETÓRIA.....	16
2.1. Breve histórico da EJA.....	16
2.2. Educação de Jovens e Adultos na Paraíba.....	25
2.3. O papel do professor no ensino da EJA.....	31
3. ESCRITA E ENSINO	35
3.1. Ensino de Língua Portuguesa na escola.....	35
3.2. Concepções de escrita	39
3.3. Fatores de textualidade	41
3.4. Modelos sugeridos para o processo de escrita.....	44
3.4.1. Modelo sugerido por Antunes (2003, 2005).....	44
3.4.2. Modelo sugerido por Passarelli (2004, 2012).....	47
3.4.3. Modelo sugerido por Ferrarezi e Carvalho (2015)	50
4. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA	53
4.1. Gêneros textuais	53
4.1.1. O ensino dos gêneros textuais.....	55
4.2. O gênero Relato.....	58
4.2.1. O gênero Relato de Experiência	60
4.2.2. Análise dos elementos caracterizadores do gênero Relato de Experiência.....	62
5. METODOLOGIA.....	65
5.1. O ensino de Língua Portuguesa na EJA: A pesquisa na prática docente.....	65
5.2. O Caderno Pedagógico: Critérios para a elaboração das oficinas.....	68
5.2.1. As oficinas.....	69

6. PROPOSTA DIDÁTICA DE ESCRITA DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	76
6.1. Oficina 01 – Motivação: Preparação para o tema	76
6.1.1. Primeiro momento.....	76
6.1.2. Segundo momento.....	79
6.1.3. Terceiro momento.....	80
6.2. Oficina 02 – Leitura: Ampliação do repertório.....	81
6.3. Oficina 03 – O gênero Relato de Experiência e apresentação do projeto	87
6.4. Oficina 04 – Produção textual: Planejamento e exercícios de soltura	91
6.5. Oficina 05 – Produção textual / Rascunho	93
6.6. Oficina 06 – Revisão.....	94
6.7. Oficina 07 – Continuação do exercício de revisão	95
6.8. Oficina 08 – Reescrita / Editoração	95
6.9. Culminância do projeto – "Sou escritor da minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA"	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES	105

1. INTRODUÇÃO

As concepções e metodologias vigentes no ensino de língua portuguesa têm exigido que os docentes repensem suas práticas e priorizem o trabalho com o texto, considerado como unidade fundamental de análise e objeto de ensino de leitura e de escrita. Contudo, apesar de tais direcionamentos, ainda é comum observarmos práticas de ensino nas quais o texto é usado de modo descontextualizado e superficial. Desvinculado de situações reais de uso da língua e das práticas sociais de linguagem, que fazem parte do universo do aluno, o texto ainda vem sendo utilizado como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Pensando na modalidade de ensino que se constitui foco do nosso trabalho, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), é importante que o ensino de Língua Portuguesa seja planejado não somente para auxiliar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, mas também para que os alunos se sintam motivados a continuar em seus estudos, compreendendo, inclusive, a efetiva contribuição que a aquisição dessas competências trará para sua formação enquanto cidadãos atuantes na sociedade.

Dessa maneira, defendemos, aqui, o estudo da língua percebida em sua função e finalidade, ou seja, sob a forma da textualidade, reforçando o estudo das regularidades discursivas e textuais, a produção e a interpretação como objetos do ensino. Consideramos que a interação autor-texto-leitor reforça a concepção interacional (dialógica) da língua, a partir da qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais.

Diante desse contexto, nossa proposta de trabalho surgiu do questionamento sobre como contribuir para promover o desenvolvimento da competência escrita de discentes da EJA, a partir da produção do gênero textual Relato de Experiência.

Essa inquietação nos possibilitou delinear o objetivo geral desta pesquisa: fomentar práticas de escrita com o gênero textual Relato de Experiência, a partir da proposição de um conjunto de estratégias didáticas com o referido gênero. Face a esse propósito, traçamos os seguintes objetivos específicos: discutir a noção de produção escrita, segundo a perspectiva sociointeracionista, a qual fundamentará a abordagem do gênero Relato de Experiência e a construção da proposta de atividades dirigida aos alunos da EJA; propor um conjunto de atividades didáticas que possibilitem a produção escrita desse gênero, de modo a incentivar os discentes a refletirem sobre sua própria história, e sobre a função social e os elementos que constituem o gênero Relato de Experiência; por fim, elaborar um Caderno Pedagógico constituído de atividades metodológicas, passíveis de serem implantadas nas aulas de Língua

Portuguesa da EJA.

Esta pesquisa, portanto, caracteriza-se como de abordagem qualitativa e tem como método o estudo de caso, que “tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado” (SCHARAMM, 1971 *apud* YIN, 2005, p. 25), pois se trata da professora-pesquisadora; tem, ainda, caráter propositivo, conforme já anunciado no objetivo da pesquisa.

Este trabalho foi estruturado em seis capítulos. No primeiro, a Introdução, justificamos a importância do estudo e o situamos teoricamente na perspectiva interacionista de estudo da língua, e apresentamos os objetivos de pesquisa. No segundo capítulo, apresentamos um breve histórico da modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos – EJA, para, em seguida, discorrermos acerca da EJA no estado da Paraíba por meio das diretrizes estaduais. No último tópico do capítulo, discutimos sobre o papel do professor nessa modalidade de ensino, tomando como referência os estudos de Paulo Freire (1987, 1996, 2003) e Gadotti (2011).

No terceiro capítulo, tecemos considerações sobre o ensino de Língua Portuguesa na instituição escolar, discorrendo sobre as concepções da escrita e os fatores de textualidade, a partir das pesquisas de Koch e Elias (2006, 2008, 2011, 2018) e Geraldi (1997, 2005). Nesse capítulo também descrevemos os modelos de processos de escrita segundo Antunes (2003, 2005, 2009), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015); além de refletirmos sobre o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a produção de práticas sociais de linguagem.

No quarto capítulo, abordamos, inicialmente, a questão dos gêneros textuais no contexto dos atos comunicativos, bem como sua configuração e seus componentes estruturais, tecendo, ainda, comentários acerca da sua importância no estudo da língua no ambiente escolar, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), e de estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Marcuschi (2002, 2008), Geraldi (1997), Koch (2011), Antunes (2003, 2005), Ferrarezi e Carvalho (2015), Freire (1987, 1996, 2003) e outros estudiosos. Ainda nesse capítulo, apresentamos o gênero relato, fundamentando-nos na BNCC (2017) e nos seguintes pesquisadores: Signorini (2006), Faraco (2010) e Ferreira (2017); enfatizamos as especificidades do gênero Relato de Experiência, fundamentadas nos estudos de Ferreira (2017), Eulálio, Nascimento e Albuquerque (2013). Por fim, analisamos elementos caracterizadores do gênero Relato de Experiência, considerando os elementos composicionais (estrutura, conteúdo temático e estilo) propostos por Bakhtin (2011).

No quinto capítulo, apresentamos as ações metodológicas e os critérios utilizados para a elaboração do Caderno Pedagógico; tecendo considerações acerca da importância do

professor tornar-se pesquisador de sua prática, em sala de aula. Ainda, descrevemos a pesquisa, seu contexto de produção e fazemos uma breve descrição das oficinas a serem realizadas.

No sexto capítulo, detalhamos o desenvolvimento das oficinas, elaboradas a partir do público da EJA, dos modelos do processo de escrita sugeridos no terceiro capítulo e nas possibilidades de trabalho com o gênero Relato de Experiência. Concluimos apresentando o produto final da pesquisa, o Caderno Pedagógico, que deve ser útil como sugestão de trabalho para os demais docentes de Língua Portuguesa na modalidade da EJA.

Na sequência, expomos as nossas considerações finais acerca da pesquisa realizada, trazendo reflexões sobre suas contribuições para a experiência docente da professora-pesquisadora.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM POUCO DA TRAJETÓRIA

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico acerca da modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos - EJA; em seguida, discorreremos acerca da EJA, no estado da Paraíba, por meio das diretrizes estaduais e, por último, discutimos sobre o papel do professor nessa modalidade de ensino, segundo os estudos de Paulo Freire (1987, 1996, 2003).

2.1. Breve histórico da EJA

Durante o período colonial, os jesuítas catequizavam os índios, independentemente de faixas etárias. Esse “ato educativo” culminou em uma ação de imposição cultural e linguística, que perdurou aproximadamente por 210 anos. Todavia, com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759, ocorreu uma ruptura no processo educacional, o qual era utilizado também como instrumento de dominação.

Posteriormente, com a vinda da família real, em 1807, teve início a decadência do regime colonial. Neste período, a educação passou a ser prioridade para os filhos das famílias ricas e tradicionais do Império; sendo organizada com o objetivo de atender às demandas da elite monárquica. Entretanto, é necessário notar que a instalação da família real em terras brasileiras contribuiu para a antecipação da independência política do Brasil e para a produção inicial de um sistema nacional de educação.

Como decorrência desse contexto de “independência”, em 1824, é promulgada primeira Constituição Brasileira, cuja produção foi inspirada na Constituição Francesa de 1814, no intento de garantir o direito a “uma instituição primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 2002, p. 13).

Todavia, neste momento histórico, apenas os brasileiros letrados eram considerados cidadãos, mais especificamente homens maiores de idade e dotados de uma excelente situação econômica. Negros e índios ficaram, portanto, excluídos desse processo educacional; circunstâncias que culminou, por quase quatro séculos, no domínio da cultura cristã, branca, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Como reflexo de uma educação excludente e seletiva, em 1890, segundo o Censo Nacional, o Brasil possuía 85,21% de sua população iletrada.

Seguindo nossa reflexão, no início do século XX, o analfabetismo passou a ser visto como “uma chaga social”, gerando o surgimento de vários movimentos civis, e também oficiais, a se empenharam na luta de combate a referida “chaga”. Em 1925, por meio da Reforma João

Luiz Alves, houve uma difusão do ensino primário, a criação do Departamento Nacional do Ensino, uma reforma no ensino secundário e superior, além do estabelecimento do ensino noturno para jovens e adultos.

Na década de 30, como resultado das reivindicações em favor da democratização do ensino no país, a quais defendiam a intervenção do Estado nos assuntos educacionais, além da implantação de uma rede de ensino público, gratuito e obrigatório, foi possível expandir os movimentos de alfabetização de adultos. Todavia, o intuito era de atender aos interesses da classe dominante, aumentar o contingente eleitoral e qualificar mão-de-obra.

Em 1940, o Brasil estava em transição do Estado Novo (Getúlio Vargas) para a República populista. Esta década ficou conhecida pela ocorrência de avanços e recuos dos direitos fundamentais de uma “cidadania regulada”; do fortalecimento do ensino para “todos”, da evidência da temática da educação de jovens e adultos no campo da política educacional. Observemos, no quadro abaixo, algumas ações e suas respectivas finalidades, no contexto desta modalidade de ensino, no espaço temporal entre a década de 40 e 90:

Quadro 01–Ações e finalidades na Educação de Jovens e Adultos entre as décadas de 40 e 90

Ano	Ação	Finalidade
1942	Criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).	Ampliar a educação primária e o ensino supletivo para adolescentes e adultos.
1947	Formação do Serviço de Educação de Adultos (SEA).	Orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.
1947	Produção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).	Fornecer a infraestrutura necessária aos Estados e Municípios, referente ao atendimento à educação de jovens e adultos.
1952	Criação da Campanha Nacional de Educação Rural	Difundir a Educação de Base no meio rural.
1958	Criação da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).	Mobilizar os educadores em busca de novas soluções para o analfabetismo.
1967-1985	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).	Proporcionar a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

1985 – 1990	Fundação Educar	Apoiar técnica e financeiramente, entidades governamentais, civis e empresas que a ela fossem conveniadas para erradicar o analfabetismo.
-------------	-----------------	---

Fonte: BRASIL, 2002, p. 14

Conforme as ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, acima descritas, o avanço “prático” da Educação de Jovens e Adultos teve início com a introdução dos investimentos públicos Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), o qual era destinado, especificamente, ao ensino da população adulta analfabeta. Entretanto, é preciso notar que a organização da escola reflete o perfil da sociedade, logo foi possível notar que não havia um real interesse do Estado na oferta de escolas primárias no ensino elementar para toda população, quicá para a educação de adultos.

Neste cenário, de 1950 a 1960, surgiu uma nova perspectiva na Educação de Jovens e Adultos, fundamentada nas ideias e experiências de Paulo Freire. Esta tomou como foco as demandas e necessidades das camadas populares, além de considerar a participação ativa do educando, a partir de sua história e de sua realidade.

O método Freiriano, como ficou consagrado, foi sistematizado em 1962 e consolidou uma pedagogia para a educação popular, por meio da proposta de uma postura dialógica, solidária e ética, que visava à conscientização da população sobre sua realidade. Esse método, representou uma combinação da didática contemporânea, da teoria da comunicação e da psicologia. Esse método visou a diminuição das desigualdades sociais e destacou o “respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando” (FREIRE, 1996, p. 69). Desse modo, o autor vislumbrou a liberdade e a democracia como valores que de fato possibilitam a construção de uma nação civilizada, mais igualitária e justa. Para o educador:

O importante 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 (FREIRE, 1987, p. 120).

A “prática educativo-progressiva em favor do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 14) visava uma ética universal, contrária à ética do mercado, contribuiu para mitigar o analfabetismo, todavia, contrariou à ideologia da ditadura militar vigente.

Nesse cenário controlador da ditadura, o método de Paulo Freire foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, o qual estava pautado na busca de “levar

a pessoa humana: à aquisição de um vocabulário; ao desenvolvimento do raciocínio; à criação de hábitos de trabalho ao desenvolvimento da criatividade.” (BRASIL, 1973, p. 32). Essa nova metodologia primava por um modelo urbano e industrial, ou seja, uma visão ligada às técnicas adequadas à produção, fincadas, portanto, ao fator econômico. Desta forma, o educando deveria estar convenientemente preparado para se integrar a expansão industrial e comercial, tanto na agricultura como em outras formas de produção.

Como resultado, a instalação do MOBRAL atingiu milhares de cidadãos, porém não apresentou o alcance esperado, propiciando a “alfabetização” de apenas 10% do seu público durante sua permanência. Além do mais, possibilitou o desencadeamento de uma situação de impossibilidade de aquisição de competências e de habilidades para a leitura e a escrita propriamente ditas, uma vez que considerou como alfabetizado aquele que tivesse apenas o conhecimento das letras e da escrita do próprio nome.

Resultados de pesquisas, conforme as taxas de analfabetismo dos brasileiros, acima dos 15 anos de idade entre 1900 e 2000, descritas no quadro abaixo, apontam que há um distanciamento significativo entre as ações realizadas na educação brasileira, ao longo de sua história, e o grande número de analfabetos. Vejamos:

Quadro 02 – Índices de analfabetismo no Brasil 1900 a 2000 (Brasileiros acima dos 15 anos de idade)

População de 15 anos ou mais			
Ano	Total¹	Analfabeta¹	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000. Nota (1). Em milhares

Observando os dados, no quadro acima, é possível perceber um grande aumento da população, do número de jovens, e de adultos analfabetos; porém ocorre uma diminuição

expressiva na taxa de analfabetismo entre 1940 e 1990, quantificando uma redução de 36,4%.

Portanto, os números apontam que, apesar da queda da taxa de analfabetismo no início do século XIX, o Brasil ainda possuía mais de 16 milhões de pessoas incapazes de ler e escrever um simples texto no gênero recado. Situação que perdura até os dias atuais. Visto que, em 2019, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 6,6%. Portanto, apesar da diminuição de mais de 50% da taxa de analfabetismo, comparada ao ano 2000, o país ainda apresenta uma média de 11 milhões de analfabetos.

Este quantitativo demonstra que as diversas intervenções políticas no sistema escolar, realizadas até o momento, ainda não foram suficientes para resultar na qualidade de ensino esperada. Neste sentido, a pesquisa realizada por Haddad e Di Pierro (2000, p. 126) demonstrou:

(...) que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante às exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 126).

Esses dados demonstram uma necessidade de prover, ao cidadão brasileiro, a garantia do direito a educação ao longo da vida e, desse modo, promover situações educativas que possibilitem o atendimento das exigências impostas pela sociedade.

Nesse sentido, Gadotti (2011) propõe um programa de alfabetização voltados para a população de jovens e adultos que visa uma transformação real das condições de vida dos educandos. Entretanto, é preciso conhecer tanto as condições objetivas do seu público alvo (vínculo empregatício, renda e habitação) quanto as condições subjetivas (princípios, habilidades, interesses e cultura) do mesmo.

No entanto, a impossibilidade de uma aprendizagem significativa está evidenciada pela imposição dos exames supletivos e pelo funcionamento dos cursos da EJA, os quais habilitam “o prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996, p. 19). Dessa forma, equiparam a situação dos estudantes da EJA aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer regularmente; cumprindo o princípio da proporcionalidade, o qual busca oportunizar a chegada a um patamar igualitário entre os cidadãos, por meio do oferecimento de um tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, no nosso entendimento mereceriam uma prática política diferenciada. Este pode ser considerado, portanto, um paradoxo presente no sistema educacional até os dias atuais, ou seja, ora a oferta de um modo de ensino que não cumpre a sua função educativa, ora a cobrança de melhor qualificação para o mercado do trabalho.

No sentido de cumprir a demanda educativa desta população, a Lei 5.692/71 regula o funcionamento desta modalidade de ensino, nos artigos 24, 25 e 27 do capítulo intitulado “Ensino Supletivo”. Documento que formalizou a Educação de Jovens e Adultos, no cenário educacional brasileiro, no que diz respeito ao ensino supletivo. Vejamos textualmente:

Art.24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. [...] abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. [...] serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos. [...] Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional (BRASIL, 1971, p. 05).

Observamos que o ensino supletivo tem sido utilizado como um mecanismo de reparação para adolescentes (jovens e/ou adultos) que fracassaram na vida escolar e não conseguiram garantir uma aprendizagem formal significativa. Por outro lado, há uma preocupação em atender à demanda de qualificação da mão de obra e, ao mesmo tempo, inserir os estudantes nos processos de letramentos.

No que diz respeito à questão avaliativa da educação de jovens e adultos, os exames supletivos são conceituados, no art. 26 desta mesma lei, do seguinte modo:

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. § 1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: a) ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; b) ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos. § 2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação; § 3º Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971, p. 05).

Neste sentido, os referidos exames possibilitam uma progressão dos estudos e perduram até os dias atuais, incorporados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento que normatiza a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nesta, consta a seguinte orientação quanto ao planejamento dos sistemas de ensino:

Art.43-Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames (BRASIL, 2013, p. 141).

Como se pode observar, as garantias de oferecimento de cursos e exames aos jovens e adultos que não efetuaram os estudos em idade regular foram incorporadas a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, 9.394/1996. Por meio dela, foi apresentada a nomenclatura da EJA para a Educação de Jovens e Adultos, expressão esta popularizada por organizações internacionais a exemplo da UNESCO.

Na LDB, em seu art. 38, está registrado que os “sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Como referência de exames supletivos, na atualidade, citamos o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), direcionados para os discentes do ensino fundamental e médio, o qual possui o seguinte objetivo central:

[...] construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (BRASIL, 2020)

Para ser aprovado no ENCCEJA, o estudante precisa acertar um terço do total da prova, constituída de trinta questões objetivas para cada área do conhecimento, contendo quatro alternativas cada uma. Além disso, os candidatos também devem produzir um texto no gênero redação escolar e obter nota igual ou superior a cinco.

Neste novo contexto, é possível notar que, entre 2016 e 2018, apesar da redução dos números do analfabetismo passar de 7,2% para 6,8% (na faixa entre 15 anos ou mais), como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD¹, o Brasil ainda possui 11,3 milhões de analfabetos, nesta faixa etária, ou seja, o equivalente a 6,8% da população brasileira. Diante deste quadro, vale salientar a gravidade da situação desses cidadãos brasileiros, já que o

¹ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf. Acesso em: 14 de out. de 2020.

analfabetismo tem figurado como sendo “a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos”. (GADOTTI, 2011, p. 39).

É importante lembrar que a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos – EJA foi criada com o objetivo de atender “aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria”, possuindo, por isso, um público bastante heterogêneo. Sua criação relaciona-se às leis que visam garantir oportunidades educacionais apropriadas “[...] às características, interesses e condições de vida e de trabalho” do público em questão (BRASIL, 2013, p. 141).

O intuito da EJA é, portanto, possibilitar o acesso à permanência e à conclusão da educação básica a todas as pessoas que estão fora da faixa etária regular e que buscam iniciar ou dar continuidade ao seu processo educativo escolar. Tal modalidade deve considerar que o aprendizado informal, adquirido por este público específico ao longo da vida, deve estar ancorado em políticas públicas que possam proporcionar a escolarização/educação, de forma compensatória. Desse modo, possibilitando a diminuição do analfabetismo, a difusão da cultura de paz e a promoção da resistência ao totalitarismo.

Neste cenário de mudanças, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), criada em 10 de dezembro de 1948, possui 30 artigos que reúnem os direitos fundamentais que todo ser humano possui ao nascer e ao longo de sua existência. Dentre eles está o artigo 26, versando sobre o direito à educação nestes termos:

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz [...] (DUDH, ONU, 1948).

Percebemos que a educação formal passou a ser vista como uma poderosa arma para a manutenção da paz entre as nações. Neste contexto de pós-guerra, a erradicação do analfabetismo figura como um importante alvo; isto porque, após a Segunda Guerra Mundial (1945) houve uma pressão ao fortalecimento dos direitos humanos com objetivo de preservar a humanidade de novas atrocidades.

Nessa direção, a EJA se consolidou como direito fundamental, dado que exige o abandono da ideia da existência da oferta dessa modalidade de ensino como sendo “oportunidade” ou “chance” e a sua legitimação como um direito legal a ser exercido de fato.

Neste momento internacional de preocupação com as questões educacionais para o público adulto, em 1949, na Dinamarca, ocorreu um importante evento que contribuiu para a legitimação da Educação de Jovens e Adultos: A Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o evento foi realizado com o objetivo de produzir documentos para subsidiar especificamente a educação de jovens e adultos. Na ocasião, os delegados da I CONFINTEA (1949) decidiram realizar, a cada 11 ou 12 anos, uma conferência internacional, constituída por representantes de governos e entidades não governamentais de todo mundo.

Nessa direção, a II CONFINTEA ocorreu em 1960 no Canadá e teve como discussão principal o papel do Estado na promoção da EJA. Continuando a referida ação, em 1972, no Japão, ocorreu a III Conferência, cuja preocupação foi a educação permanente ao longo da vida. Por sua vez, a IV CONFINTEA ocorreu em 1985, na França, seu principal objetivo foi ratificar o direito do discente ler e escrever a sua própria história e desenvolver suas capacidades individuais e coletivas. Portanto, a preocupação era a qualidade educacional.

No que se refere à V CONFINTEA (1997), esta resultou na produção da Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos; na ocasião, respeitando as diversidades socioculturais, trataram de temas voltados para a aprendizagem ao longo da vida como ferramenta de fomento à participação ativa dos cidadãos, no desenvolvimento sustentável e igualitário.

A sexta edição da referida conferência, ocorreu no Brasil entre o 1º e o 4º dia de dezembro de 2009. Nesse evento, foi debatida a importância da Educação de Jovens e Adultos no desenvolvimento global, detalharam temas como a alfabetização de adultos e proporcionaram “uma importante plataforma para o diálogo sobre políticas e promoção da aprendizagem de adultos e a educação não formal em âmbito global”.

Em decorrência, no contexto nacional, aconteceu uma grande mobilização do Ministério da Educação, gerando a produção de encontros estaduais e regionais que contou com a participação da sociedade civil na ação de balizamento da educação de jovens e adultos até o ano de 2020 (UNESCO, 2009).

Dessa forma, podemos perceber que os principais objetivos das conferências foram os seguintes: “impulsionar o reconhecimento da educação de adultos”, enfatizar o papel fundamental da educação de adultos na realização de “agendas internacionais de desenvolvimento e de educação”, renovar “o compromisso e o momento político, além de desenvolver os instrumentos para sua inserção visando passar da retórica à ação” (UNESCO, 2009).

2.2. Educação de Jovens e Adultos na Paraíba

No Estado da Paraíba, o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos é coordenada pela Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba– SEECT-PB e ofertada, por meio da Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos – GEEJA. Cursos presencial e semipresencial são disponibilizados, obedecendo ao calendário oficial da rede pública de ensino, e as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (PARAÍBA, 2020), a qual determina que a oferta da EJA seja realizada da seguinte forma:

Ofertada com base no que estabelece os artigos 37 e 38 da Lei Federal nº 9.394, de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e suas atualizações, nos termos das Resoluções CNE/CEB nº1/2000, de 5 de junho de 2000, e CNE/CEB nº 3/2010, de 16 de junho de 2010; e, também, de acordo com as normas fixadas na Resolução nº 030 do CEE/PB (PARAÍBA, 2020, p. 44).

Essa regulamentação da EJA garantiu uma visibilidade de propostas próprias para essa modalidade de ensino. Os Planos de Ensino Anuais para a EJA, na Paraíba, apresentam uma divisão por Ciclos; estruturado do Ciclo I ao VI, cada Ciclo possui a duração de dois anos letivos completos. Desse modo, as matrículas da EJA devem ser realizadas anualmente nos respectivos Ciclos, conforme está previsto nas Diretrizes Operacionais da Secretaria de Educação do estado da Paraíba. Vejamos textualmente:

A Educação de Jovens e Adultos é organizada em regime de Ciclos e atende jovens e adultos com idade mínima de 15 anos (Ensino Fundamental Anos Iniciais), 16 anos (Ensino Fundamental Anos Finais) e 18 anos (Ensino Médio). O estudante precisará ter a idade mínima de acesso a EJA, já no ato da matrícula (PARAÍBA, 2020, p. 44).

Na figura a seguir, é possível apreciar a disposição da Educação de Jovens e adultos em Ciclos, conforme apresentamos a seguir:

Figura 01 – Estrutura da Modalidade EJA

Ensino Fundamental Anos Iniciais		Ensino Fundamental Anos Finais		Ensino Médio	
Idade Mínima: 15 anos		Idade Mínima: 16 anos		Idade Mínima: 18 anos	
Ciclo I	1º ano	Ciclo III	6º ano	Ciclo V	1ª série
	2º ano		7º ano		2ª série
	3º ano	Ciclo IV	8º ano	Ciclo VI	3ª série
Ciclo II	4º ano		9º ano		Aprofundamento do Ciclo V
	5º ano				

Fonte: PARAÍBA (2020, p. 45)

Na figura acima, é possível observar a identificação dos Ciclos e os respectivos anos letivos e as idades mínimas para ingresso em cada Ciclo. Para a matrícula nos Ciclos I e II, os quais se referem aos anos iniciais do ensino fundamental – 1º segmento, a idade mínima é de 15 anos; para os anos finais do ensino fundamental, Ciclos III e IV – 2º segmento, a idade mínima é de 16 anos; e para os Ciclos V e VI, que corresponde ao ensino médio, a idade mínima exigida é de 18 anos.

Na Paraíba, conforme as Diretrizes Operacionais de Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino 2020, essa modalidade de ensino, apresenta a seguinte matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Vejamos a figura 02:

Figura 02 – Matriz curricular para o 2º segmento do Ensino Fundamental Modalidade EJA – Noturno

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS MODALIDADE EJA NOTURNO						
A Educação de Jovens e Adultos é organizada em Ciclos, com duração de um ano letivo cada um, dispostos da seguinte maneira no Ensino Fundamental Anos Finais Noturno:						
Ciclo III - Corresponde aos 6º e 7º anos						
Ciclo IV - Corresponde aos 8º e 9º anos.						
1. *Na escola que houver demanda, a partir da escolha do estudante pelo componente espanhol, deverá cumprir as duas disciplinas estrangeiras, sendo 1 h/a em língua inglesa e 1 h/a em língua espanhola em no mínimo 50% de suas turmas.						
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA						
MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS - MODALIDADE EJA NOTURNO						
41 SEMANAS - AULAS DE 40 MINUTOS						
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL		CARGA HORÁRIA ANUAL	
			CICLO III	CICLO IV	CICLO III	CICLO IV
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	205	205
		Arte	2	2	82	82
		Língua Inglesa	2/1	2/1	82/41	82/41
		Língua Espanhola*	1	1	41	41
		Educação Física	2	2	82	82
		SUBTOTAL	11	11	451	451
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	205	205
		SUBTOTAL	5	5	205	205
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	123	123
		SUBTOTAL	3	3	123	123
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	123	123
		Geografia	3	3	123	123
		SUBTOTAL	6	6	246	246
TOTAL DE AULAS SEMANAIS POR CICLO			25	25		
TOTAL DE AULAS ANUAIS POR CICLO					1.025	1.025
TOTAL DE HORAS DO CURSO					1.367	

Fonte: PARAÍBA (2020, p. 99)

Segundo as informações apresentadas acima, a matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos é composta por quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas. No que se refere às aulas de Língua Portuguesa, foco do nosso estudo, estas são componentes curriculares da área de Linguagens e possuem o quantitativo de cinco aulas semanais, o que equivale a 205 horas aulas anuais para o Ciclo III e IV.

Como podemos conferir, o público da EJA é intergeracional, ou seja, compreende jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, a EJA atua como um espaço onde dialogam diferentes saberes e práticas, pois cada segmento etário se expressa de maneira específica, o que exige a construção de um ambiente que acolha as discussões de “juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural.” (BRASIL, 2008, p. 02).

Com relação aos jovens, é importante o “reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem” (BRASIL, 2008, p. 02), processo denominado de juvenilização da EJA, o qual contribui para o afastamento desses jovens de situações de vulnerabilidade social e de violência, além de inseri-lo no contexto educacional próprio para a sua faixa etária.

No que se refere ao público adulto e idoso, é importante considerar simultaneamente o envelhecimento e a longevidade desta população, cada vez mais evidente com o aumento da expectativa de vida. Dados que exigem o repensar sobre políticas que valorizem os saberes da experiência dos mais velhos, um público que, embora nem sempre estejam vinculados ao trabalho formal, “podem continuar contribuindo para a produção cultural, material e imaterial da nação brasileira” (BRASIL, 2008, p.02).

Diante da substantiva diversidade da EJA, esta modalidade de ensino foi projetada para atingir o cumprimento das três funções previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2010); quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora. Estas possibilitam a efetivação de caminhos de desenvolvimento de pessoas, de todas as idades; permitindo, dessa forma, que jovens e adultos tenham acesso aos novos canais de participação, as novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e cultural.

Por esses motivos, considerar o contexto e as características dos alunos da EJA é adequar o currículo à sua realidade local, conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 16).

É necessário, portanto, produzir a adequação dos conteúdos e das metodologias à realidade dos alunos, a fim de estabelecer um diálogo entre a escola e o contexto social dos discentes.

Uma tendência mais atual é a produção do crédito da identidade própria da EJA, considerando os aspectos peculiares e singulares dos sujeitos de direitos, alinhados as estruturas de documentos debatidos, desde a promulgação da Constituição de 1988, com maior destaque para a criação da LDB, em 1996, e posterior revisitação, em 2008, com a produção do texto da

Conferência Nacional da Educação. O conteúdo desta está em consonância com a história dos sujeitos da EJA, os quais não tiveram acesso ao domínio da leitura e escrita como bens sociais; e cuja ausência da escolarização está diretamente atrelada a uma visão preconceituosa do analfabeto como o inculto, desqualificando-os para o mercado de trabalho; fatos que representam uma dívida histórica, social e econômica com este público alvo.

Diante destas evidências, a Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba – SEECT-PB disponibilizou orientações para a implementação da Proposta Curricular Estadual, apreciadas à luz da BNCC (BRASIL, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, que possibilitem a inclusão das necessidades específicas do público da EJA.

Quanto à elaboração de estratégias pedagógicas que englobem a BNCC (BRASIL, 2017), no contexto escolar da Educação de Jovens e Adultos – EJA, faz-se necessário que os docentes considerem, durante os processos didáticos-pedagógicos, as condições da identidade própria desta modalidade e sua relação com os direitos de aprendizagens, competências e habilidades; desse modo, possibilitando uma atuação específica da BNCC (BRASIL, 2017) para a EJA.

Para nortear os docentes no seu fazer pedagógico, a SEECT-PB elaborou o Plano Estratégico Curricular de 2020 para cada componente curricular, por meio de eixos a serem desenvolvido bimestralmente. A realização desses eixos, avaliados por meio de sondagens, devem ser utilizados como ponto de partida para toda a reflexão avaliativa, acerca de como os estudantes aprendem. Outro ponto a ser observado, é identificação dos possíveis obstáculos que impedem os estudantes de continuarem seus estudos. (PARAÍBA, 2020).

A figura, a seguir, apresenta sugestões de divisão por “Eixo Bimestral, Competências, Habilidades e Conteúdos/Objetos do Conhecimento às especificidades de contexto de identidade própria da Educação de Jovens e Adultos”, no Ciclo III, na disciplina de Língua Portuguesa, para o 3º bimestre.

Vejamos:

Figura 03 – Plano Estratégico Curricular de 2020 do Ensino Fundamental Modalidade EJA

Ciclo III – Português – 3º Bimestre		
<i>Eixo Bimestral</i>	<i>Competências e Habilidades da BNCC</i>	<i>Objetos do Conhecimento/Conteúdos</i>
Educação e Direitos Humanos.	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos).	Pronomes: Pessoais e Demonstrativos.
	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	Textos (Gêneros notícias e charges)
	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o preconceito linguístico.	Norma Padrão e preconceito Linguístico.
	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	

Fonte: PARAÍBA (2020, p. 36)

Na figura acima, o eixo bimestral abordado para o Ciclo EJA III, 3º Bimestre, foi Educação e Direitos Humanos; entre as competências e habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) está destacamos: (EF69LP56) fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada; e como objeto do conhecimento/conteúdos selecionamos: a norma padrão e o preconceito linguístico.

Sobre a temática da norma padrão e do preconceito linguístico, o linguista Marcos Bagno tratou, sob uma perspectiva sociocultural e econômica, em um encontro virtual realizado dia 14 de agosto de 2020 pela editora Parábola. Na ocasião, falando sobre a desigualdade social e linguística, citou o antropólogo Darcy Ribeiro, o qual afirmou que, no que diz respeito à crise educacional brasileira, esta não se configura como exatamente um problema, mas de um projeto produzido e determinado para ser da maneira como se apresenta, ou seja, como forma de

bloquear o acesso da maioria da população a cultura letrada. Para Marcos Bagno, o preconceito linguístico “caracteriza uma trama perversa a serviço da desigualdade social, pois de um lado cria-se obstáculos para o acesso das formas prestigiadas da língua e de outro gera-se uma cobrança absurda de seu uso” (BAGNO, 2020)²; circunstância que reforça uma enorme desigualdade social no campo social e linguístico.

2.3. O papel do professor no ensino da EJA

Ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como direito garantido em uma sociedade formada por classes dominantes e dominadas, como ocorre aqui no Brasil, o professor exerce um importante papel de agente de transformação social, além de possuir a missão de desconstruir, por meio do debate, a manutenção dessa desigualdade.

Sobre a posição do professor neste contexto, Freire afirma que “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p. 35). Para o referido autor, a curiosidade além de possibilitar a instigação de uma reflexão geral em torno da natureza, das etapas e limites do conhecimento humano, é passível de promover um dialogismo entre os educandos e educadores. Este caminho, enraizado na Educação Popular, possibilita a escuta dos jovens sobre suas situações na escola e na vida. Sobre esta temática Gadotti, explica:

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2011, p. 36-37).

É nesse sentido que o referido autor reforça a visão de Freire sobre “a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 1996, p. 28). Desta forma, cabe ao docente oportunizar o acesso às formas prestigiadas da língua, utilizando-se de uma metodologia baseada nos princípios da soma dos conhecimentos de mundo, trazidos pelos discentes, com os novos a serem abordados na escola.

² Fala do prof. Marcos Bagno, na *live* realizada, no dia 14 de agosto de 2020, pela editora Parábola.

Trinta e dois anos nos distanciam da promulgação da Constituição de 1988, a qual fez o tema dos Direitos Humanos ganhar força no âmbito nacional e possibilitou a produção e execução de várias políticas públicas. Atualmente, estamos experienciando o segundo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), regulamentado pela lei de nº 13.005/2014; entretanto, o velho e clássico desafio de erradicar o analfabetismo continua reforçando, o abismo social, econômico e cultural presente na história da educação no Brasil, uma dívida social não reparada e atualizada.

Infelizmente, a falta de compromisso com a qualidade da educação continua a contribuir enormemente para a produção de grande número de analfabetos e de pessoas com pouca escolarização. Por outro lado, quando essas pessoas conseguem concluir o ensino fundamental ou médio, apresentam grandes dificuldades para interpretar aquilo que leem e escrevem. O grande interesse de permanência desses alunos na escola, parece ser a garantia do recebimento do certificado e alguns benefícios do governo. Desse modo, muitos ainda não consideram a oportunidade de maximizar seus conhecimentos por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, segundo o Ministério da Educação – MEC, este cenário começa a dar sinais de mudança, observemos o discurso do MEC neste sentido:

A consciência do direito à educação cresce entre a população jovem e adulta excluída do sistema escolar, e faz com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a eles destinadas. Quem são os sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifesta? (BRASÍLIA, 2008, p. 01).

Neste sentido, é necessário que o professor esteja atento e sensível, buscando produzir respostas para as perguntas acima descritas, a fim de poder traçar um perfil de seus alunos, por meio da assunção da posição de mediador entre os diálogos dos conteúdos e saberes que considerem as trajetórias de vida dos estudantes. Atuando, dessa forma, como um incentivador do processo de aprendizagem, que relaciona princípios de qualidade social e política.

As práticas postas em funcionamento pela EJA precisam acoplar-se a uma concepção de educação como direito universal de aprender, de “ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar” (Brasil - Documento Base Nacional Preparatório a VI CONFINTEA, 2008, p. 13).

Nesse contexto, o papel do docente é o de conhecer o percurso educativo; os limites a serem ultrapassados; além de ofertar aos discentes o acesso aos conhecimentos, discussões, leituras e problematizações que lhe foram negadas, devido à não escolarização na chamada “idade própria”.

Para Cunha e Silva (2004, p.117), “uma questão que se apresenta é a necessidade de se considerar no processo formativo as especificidades dos/as alunos/as com os quais esses/as profissionais trabalham”, observando-se, o contexto no qual está inserido. Logo, o professor, no trabalho de articulação entre teoria e prática, não pode perder de vista a realidade de vida de seus alunos, a qual deve ser observada e problematizada nas atividades de ensino.

Com o intuito de trabalhar a autonomia e o protagonismo dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, exige-se que o professor crie estratégias didático-pedagógicas que possam viabilizar a criatividade do aluno. Desta maneira, o professor “precisa estar atento ao poder criativo de seus alunos e incentivá-los *a se implicarem em seus textos*, a serem autores de verdade, criativos, inéditos e surpreendentes, sem medos...” (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 66, grifo do autor).

Para tanto, o professor deve realizar atividades que demonstrem o uso da leitura e da escrita, que circulam em nossa sociedade, e também das práticas linguísticas voltadas para o letramento escolar e social. Neste sentido, a BNCC (2017) orienta que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve orientar o aluno a:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Consequentemente, para desenvolver uma prática pedagógica eficiente e eficaz, apostamos em métodos que funcionem atrelados à ludicidade, passíveis de disponibilizar tempo e planejamento de atividades sequenciadas de oralidade, escuta, leitura, escrita e reescrita. Práticas que conscientizem os alunos de que são leitores e escritores ativos de suas produções.

Nesta propositura, o modelo pedagógico de alfabetização de Paulo Freire (1996) se adequa, uma vez que além de admitir essa pluralidade de práticas letradas, valorizando o contexto social e o significado cultural dos eventos comunicativos, pode instigar a valorização da cultura letrada, muito além de um documento de certificação.

Paulo Freire (2003, p. 19) pregava que “enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito”. Parafraseando o autor, podemos afirmar que como ato de conhecimento e ato criador, o processo da escrita tem, no aluno-escritor, o seu sujeito. Sobre essa relação do educador e do educando na construção do conhecimento, explica Freire:

Necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, 2003, p. 19).

Esse posicionamento desconstrói, a ideia de que o processo de construção textual é individual, solitário; o professor passa a valorizar o “que se tem a dizer”, ressignificando o esforço dos alunos da modalidade EJA na conciliação dos estudos com suas vidas pessoais e profissionais. O professor de língua materna deve ser o mediador, orientador e incentivador da inserção de seus alunos na sociedade letrada, evidenciando as práticas linguísticas como requisito indispensável para a construção da cidadania e a reflexão sobre o fazer do texto capaz de provocar mudanças significativas de postura tanto do docente quanto do aluno.

Portanto, o papel do professor no ensino da Educação de Jovens e Adultos é reconhecer a escola como principal agência de letramento que pode proporcionar atividades de leitura e de escrita como práticas sociais, levando em consideração os diferentes contextos nos quais os sujeitos estão inseridos, suas necessidades, vivências e desejos.

3. ESCRITA E ENSINO

Neste capítulo, tecemos considerações sobre o ensino de língua portuguesa na escola, concepções da escrita e fatores de textualidade, além de descrevermos modelos de processos de escrita. Dessa forma, refletimos sobre o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a produção de práticas sociais de linguagem. Para tanto, adotamos uma concepção interativa, enunciativo-discursiva, proposta pela Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017), a qual relaciona o texto aos seus contextos de produção.

Almejamos, por meio da intervenção mediadora do professor, incentivar o ensino da escrita, favorecer a construção de um sujeito-autor de textos e promover a visão de que o texto seja compreendido como objeto de ensino-aprendizagem e mecanismo de uso e reflexão sobre a língua.

3.1. Ensino de Língua Portuguesa na escola

O ensino de Língua Portuguesa (LP) tem ocorrido, muitas vezes, por meio de análises de palavras e frases isoladas, pautado numa visão simplificada e estática da língua, reduzida a nomenclaturas e classificações. Como resultado desse modo de ensino, têm-se a falta de fluência verbal, o declínio da compreensão textual, a sensação de incapacidade na elaboração de produções textuais, entre outras perdas que são “estranhamente” desenvolvidas quando o indivíduo passa a frequentar a escola.

Isto porque o ensino da língua, efetuado nos moldes de um sistema abstrato e artificial, é passível de produzir no aluno um sentimento de incompetência linguística, resultando numa posição de aversão ao estudo da língua materna. Desse modo, cabe ao docente desenvolver atividades dialógicas, funcionais e reais, que priorizem o propósito comunicativo; para tanto, é necessário que investigue as estratégias, os recursos e os efeitos de sentidos que considerem a função da língua e suas regularidades em situações concretas de usos.

No sentido de cumprir este propósito, o ensino da LP deve se distanciar do conceito de língua abstrata (das palavras e frases soltas) e ser orientado para a interação interpessoal, considerando a formação integral do estudante; capacitando-o para enfrentar o mercado de trabalho e participar, de maneira crítica, no desenvolvimento do bem social.

Sobre o modelo de ensino de língua interativo, funcional, contextualizado e voltado para as práticas sociais, Antunes explica (2003, p. 41):

A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, nos leva a admitir que somente *uma concepção interacionista da linguagem*, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Dessa maneira, o ensino da língua deve estar pautado na ótica de um *sistema-em-função*, ou seja, vinculado a atividade e interação verbal. Neste sentido, a referida autora afirma que, “existe, para qualquer interação verbal, uma espécie de rotina discursiva, que comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos” (ANTUNES, 2009, p. 36). Portanto, essa rotina faz parte da cultura de uma sociedade, em determinado espaço e tempo.

Antunes (2003) adverte sobre as primeiras experiências de ensino de escrita na escola, as quais levam os alunos a formarem frases soltas, descontextualizadas, ao invés de ensinarem a lidar com pequenos textos, tais como: listas, lembretes, avisos, informações, bilhetes, propagandas, mensagens breves ou sínteses de temas do cotidiano. Circunstâncias que colaborariam para a inserção do indivíduo na sociedade letrada.

É notório que a grande função da escola é a de garantir a aprendizagem de habilidades, conhecimentos e valores que sejam imprescindíveis para a socialização do indivíduo, assim a instituição propicie práticas que envolvam a leitura e a escrita. Sobre esta temática, Magda Soares (2000), explica que estamos inseridos em contextos de escrita desde a infância, desse modo, o processo de escrever é uma prática social diferente do exercício superficial da codificação. Esta reflexão, sobre as diferenças entre letramento e alfabetismo, é importante para compreendermos a efetivação de um ensino de escrita que considere o uso social da língua, com funções e objetivos contextualizados. Vejamos textualmente o que diz a autora:

[...] letramento é, de certa forma, o contrário de analfabetismo. Aliás, houve um momento em que as palavras letramento e alfabetismo se alternavam, para nomear o mesmo conceito. [...] mas, curvo-me ao poder das tendências linguísticas [sic], que estão dando preferência a letramento. Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever; seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever. Ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e lê jornais, revistas, livros; sabe ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone; sabe escrever e escreve cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, sabe preencher um formulário, sabe redigir um ofício, um requerimento. São exemplos das práticas mais comuns e cotidianas de leitura e escrita; muitas outras poderiam ser citadas (SOARES, 2000, p. 02).

Refletindo acerca da temática do letramento, Soares (2000) considera que um adulto,

mesmo não sendo alfabetizado, pode ser considerado letrado:

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, [...], se pede a alguém que leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2000, p. 24).

Esta concepção de letramento defende os processos de percepção, compreensão e representação como elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética por parte dos alunos. Esse entendimento de que a pessoa, independentemente de ser criança, jovem, adulto ou idoso - quando está imersa em contexto de material escrito e consegue perceber o seu uso -, é considerada letrada, é apontado pela Base Nacional Comum Curricular no seguinte excerto:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 55).

Ao longo do Ensino Fundamental, como é sabido, há a progressão do conhecimento através da consolidação das aprendizagens anteriores e ampliação das práticas de linguagem. Nessa fase, os estudantes se deparam com vários componentes curriculares e percebem a necessidade de retomar e (re)significar as aprendizagens dos anos anteriores, no contexto das diferentes áreas, visando à ampliação e o aprofundamento dos seus repertórios.

Nesta lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2017, p. 58) destacam que:

[...] a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita [...], permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças.

Portanto, no ensino da modalidade escrita da língua busca-se criar possibilidades de (re)produção dos mais variados textos, desde os mais simples aos mais complexos, dialogando com os saberes socialmente construídos na prática comunitária, discutindo a realidade concreta

dos conteúdos com criticidade; dessa forma, distanciando-se das práticas mecânicas das redações escolares, caracterizadas pelos usos de situações rígidas e artificiais, as quais possuem uma perspectiva instrumental e burocratizada.

A BNCC (BRASIL, 2017) orienta que o trabalho com produção textual seja desenvolvido por meio de situações efetivas, como podemos observar a seguir:

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 99).

Em consonância com esse pensamento, também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) já orientavam um trabalho com a língua que tenha centralidade no texto. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017) assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Ainda a partir das orientações da BNCC (BRASIL, 2017), é importante também destacar que práticas de escrita devem acontecer articuladas com atividades de leitura/escuta e análise linguística e salienta que, no contexto natural de realização da língua, leitura e escrita se relacionam e acontecem num processo de retroalimentação.

Ao realizarmos a apresentação oral de um trabalho, contamos com materiais escritos; quando escrevemos, lemos e releemos nossa produção; ao produzirmos um *podcast*, elaboramos um roteiro escrito que o orienta, por exemplo. Dessa forma, a cisão dessas práticas (de uso e de análise), no documento, dá-se apenas para fins de organização do currículo, pois uma mesma habilidade, incluída no eixo leitura, pode pertencer concomitantemente ao eixo produção de textos e vice-versa. Uma prática não anula a outra, pois elas estão contidas uma na outra (BRASIL, 2017).

Nesta ótica, o ensino de língua portuguesa, para os anos finais do ensino fundamental, está organizado em eixos, de acordo com as seguintes habilidades previstas na BNCC (2017): oralidade, leitura, produção textual, análise linguística e semiótica. Seguindo esta orientação, as diretrizes operacionais da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba contemplam o eixo

da escrita na prática denominada Novas Oportunidades de Aprendizagem (NOA's). Trata-se, segundo a diretriz, de “uma organização do cotidiano escolar que busca garantir a retomada de conteúdos, bem como estudos de verificação de aprendizagem e exercícios de aplicação”. Desse modo, a “cada sequência de 05 (cinco) aulas”, os professores, de “todos os componentes curriculares, devem dedicar uma às NOA's, [...]”. No que se refere à língua portuguesa, “deve ser dada ênfase à produção textual” (PARAÍBA, 2020, p. 36).

Desse modo, a retomada de conteúdos, por meio da escrita, possibilita a produção de sentido ao que se escreve e o texto passa a ser visto como um produto social; essa é uma tarefa que o professor de Língua Portuguesa não pode perder de vista. Uma atividade com significado e relevância no contexto histórico, social e cultural dos alunos, a qual enfatiza a importância da produção de identidades e a necessidade de ratificar a situação de sujeitos neste mundo.

Portanto, cabe à escola garantir o local de fala dos estudantes como sujeitos ativos e capazes de aprender a norma socialmente prestigiada da língua. Dessa forma, ao invés de, por exemplo, apresentar exercícios de completar frases, decorar verbos, deve-se criar práticas pedagógicas significativas, que auxiliem os alunos a estruturar linguisticamente os seus pensamentos, por meio estímulos à leitura e utilização do tempo, em sala de aula, para a realização de exercícios de escrita que representem de fato a comunicação social.

3.2. Concepções de escrita

A prática da escrita é um processo cognitivo interno, passível de ser efetivado por qualquer indivíduo; é também uma resposta às convenções discursivas, um produto histórico e cultural. Desta forma, o processo de escrita está relacionado ao modo pelo qual se compreende a linguagem, o texto e o sujeito usuário. A concepção de língua utilizada em sala de aula influenciará, de forma positiva ou negativa, na formação do cidadão, tendo em vista que um dos papéis da escola é ensinar a modalidade escrita da língua.

Dessa maneira, caso compreendamos a língua como expressão do pensamento, a concepção de escrita será considerada a representação individual do pensamento do escritor, o qual deseja que seu leitor capte a mensagem conforme foi mentalizada pelo escritor.

Nesta concepção, o texto é visto como um produto lógico do pensamento (representação mental) do autor (KOCH, 2006, p.16). Neste caso, há um diálogo entre o interno e o externo, entre o consciente e o ato de expressar, cujo foco é centrado no sujeito individual. O ato de escrever é considerado um dom; assim sendo, acredita-se que escreve bem quem pensa melhor. O foco é voltado apenas para o falante; sendo o ouvinte, o receptor e a comunicação responsiva,

elementos extremamente irrelevantes. A visão do outro era uma abstração, vista como algo ficcional, noção que deformava a compreensão do ato e do fluxo da fala. Dessa maneira, a questão comunicativa era vista de forma secundária. Essa concepção reforça a prática do ensino tradicional das nomenclaturas e classificações, correspondendo a corrente da gramática tradicional.

A segunda concepção de linguagem está centrada no código linguístico. Esta não se interessa por questões do contexto, formas de interação e implicitudes. Dessa forma, o texto é visto como um conjunto de unidades linguísticas, realizado pelo escritor, a ser decodificado pelo leitor. O que difere esta concepção da mentalista é que não se trata do pensamento em si, mas do instrumento de comunicação; o foco deixa de ser o locutor e passa a ser o código linguístico.

Nesta ótica, a escrita é vista como um sistema pronto e acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. Geraldi (2005, p. 41) reforça que, “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”.

Uma terceira concepção de linguagem, influenciada pelas teorias bakhtinianas, compreende a linguagem como um processo interativo, cooperativo, contextualizado, que considera a escrita como produção textual, um constructo.

Nessa perspectiva, conforme afirma Bakhtin (2011, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor”. Essa visão interacionista da linguagem enfatiza a existência do outro, e este será o parâmetro utilizado para as escolhas sobre o que dizer, o quanto dizer e o como fazer para cumprir as funções comunicativas, socialmente específicas e relevantes.

Esta vertente está diretamente relacionada à corrente da linguística da enunciação. Nesse sentido, a escrita é um ato de interação através do qual se constrói o conhecimento, considerando, tanto as sinalizações textuais dadas pelo autor quanto os conhecimentos prévios do leitor. Dialogando sobre a noção de escrita como um trabalho interativo, Koch e Elias (2018, p. 36) asseveram:

A escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para quem escrever?), do quadro espacio-temporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

De acordo com as referidas autoras, para que a prática de escrita se efetive, é necessário

que o sujeito produtor tenha conhecimentos específicos, referentes aos elementos linguísticos necessários à produção textual, e aqueles que competem para sua organização interna. A escrita é, pois, uma atividade, cuja feitura exige o compartilhamento de conhecimentos comuns entre escritores e leitores, envolvidos na construção do texto.

Evidentemente, o uso da linguagem ocorre com o objetivo de promover a interação humana sob a forma de textos orais e escritos. Nesse contexto, a ampliação da competência do aluno para os exercícios do falar, ouvir, ler e escrever ocorrem por meio do texto, passando este a ser considerado o principal objeto de estudo das aulas de LP. Dessa maneira, segundo Antunes (2003, p.111) o princípio de “que toda atividade linguística é necessariamente textual” reforça uma visão do aprendizado linguístico, calcado na dinâmica textual.

3.3. Fatores de textualidade

Os elementos de textualidade são considerados como aspectos que ultrapassam o âmbito da frase e comprovam que a língua em ação se apresenta por meio de textos que, por serem produzidos dentro de um contexto interativo, possuem uma função comunicativa; nesse cenário o interlocutor mobiliza a percepção individual e social de mundo e os elementos linguísticos necessários. Portanto, durante o processo de produção linguística, deve-se estar atento, dentre outros aspectos, para a continuidade temática, a retomada de léxicos que garantam a unidade do texto, e o uso dos artigos definidos ou indefinidos nas sequências textuais, por exemplo.

Compartilhando dessa ótica, Marcuschi (2008, p. 76) define texto como:

Uma unidade comunicativa (um evento) e de uma unidade de sentido realizada tanto no nível do uso como no nível do sistema. Tanto o sistema como o uso têm suas funções essenciais na produção textual. Mas, de qualquer modo, o texto não é uma unidade formal da língua como, por exemplo, o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma e a frase.

Dessa maneira, o autor reforça que, na produção textual, o texto é visto como um evento capaz de realizar a interação entre autor e interlocutor; salientando o papel do texto na interação social, nas diversas situações comunicativas, enfim no sistema linguístico. Tais interações ocorrem por meio de textos orais ou escritos, em situações específicas do nosso dia a dia.

Nesta perspectiva, para que um emaranhado de frases ou palavras venha a funcionar como um texto, é necessário apresentar sentidos tanto para o leitor quanto para o ouvinte. Estes devem poder articular aspectos linguísticos, sociais e cognitivos imbricados na produção textual.

Na concepção sociointeracionista de linguagem, postulada neste trabalho, o texto é visto como acontecimento constituído por sete critérios de textualidade: coesão, coerência, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade. Estes critérios possibilitam acessos aos efeitos de sentido de um texto. Conforme Marcuschi (2008, p. 96), há “três grandes pilares da textualidade”, quais sejam: um “produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento)” (MARCUSCHI, 2008, p. 96). Portanto, nesta perspectiva, deve-se observar o acesso cognitivo, tanto pelo aspecto cotextual (elementos dentro do texto) quanto contextual (elementos fora do texto).

Antunes (2005), na obra *Lutar com palavras: coesão e coerência* analisa os critérios textuais da coesão e da coerência. A autora define coesão como sendo a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Essa ligação se expressa por meio de relações textuais: reiteração, associação e conexão, as quais permitem a continuidade do texto.

Os procedimentos da reiteração se dá pela repetição e/ou substituição de uma palavra por um sinônimo ou por um pronome. Já os procedimentos da associação ocorrem pela seleção lexical, ou seja, pela escolha de palavras que pertencem ao mesmo campo semântico, possibilitando a unidade temática do texto. No que se refere à relação de conexão, esta é feita por meio do contato sintático-semântico entre orações, períodos e parágrafos. Dependendo da relação da situação, de causa ou consequência, oposição ou confirmação, tempo ou finalidade, por exemplo, há conjunções, preposições e expressões circunstanciais (advérbios ou locuções adverbiais) que funcionam como conectores entre as várias partes de um único texto.

Esses procedimentos de coesão – reiteração, associação e conexão – podem ser observados por meio de alguns recursos descritos a seguir: a) repetição – paráfrase, paralelismo e repetição da palavra ou expressão; b) substituição – permuta de um termo por pronome, advérbio, sinônimo ou hiperônimo; c) seleção lexical – escolha dirigida pela intenção pretendida na interação; d) conexão sintático – semântica, uso dos conectores a fim de promover a sequência textual e cumprir “a função de indicar a *orientação discursivo-argumentativa* que o autor pretende emprestar a seu texto” (ANTUNES, 2005, p. 144, grifo da autora).

Para Antunes, a coesão “ultrapassa a simples marca superficial do texto ou a simples justaposição de palavras ou frases” (ANTUNES, 2005, p. 139), ou seja, ela sinaliza e promove a continuidade do texto. A coesão existe em função da coerência, ou seja, da continuidade de sentido de um texto. Isto porque, afirma a autora, a “coerência é uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como meio de interação verbal” (ANTUNES, 2005, p. 176), considerando a necessidade de que o texto

assegure elementos de estrita recorrência, seja por apresentar uma sequência de fatos ou dados e ausência de ruptura de maneira intuitiva; garantindo a exigência de uma progressão semântica, a não-contradição de um conteúdo já exposto, e as relações estabelecidas entre as palavras atribuídas ao mundo interpretado, como a relação parte/todo, a título de exemplo. A coerência mantém, portanto, estreita ligação com a coesão textual, pois ambas mobilizam elementos linguísticos e pragmáticos.

A informatividade, por sua vez, é a propriedade “que diz respeito ao grau de novidade, de imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta” (ANTUNES, 2009, p. 125), faz referência tanto a forma quanto ao conteúdo do gênero textual requisitado pelo contexto situacional de produção. Sobre este critério de textualidade afirma Antunes:

O texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (ANTUNES, 2009, p. 51).

Já a intencionalidade e a aceitabilidade são critérios textuais ligados aos interlocutores. Todavia, não se deve confundir a intencionalidade com a intenção, pois trata-se de uma predisposição de quem fala ou escreve no intento de se comportar de forma eficiente, coerente e coesa em seu discurso, na busca de se fazer entender. Nessa atividade de cooperação, a aceitabilidade resulta também de uma predisposição do ouvinte para apreender o sentido, ou seja, produzir sentidos para o que está sendo dito.

Quanto ao critério da intertextualidade, este está presente na formação dos textos, todavia a sua mensuração depende do conhecimento prévio dos seus interlocutores. É bastante comum inserirmos expressões cristalizadas do nosso patrimônio cultural em nossos discursos, uma vez que toda ação verbal mobiliza conhecimento já existente em materiais que circulam na sociedade. É essa intertextualidade, sedimentada no saber comum, que fornece repertórios informacionais para a produção e compreensão dos textos. Desse modo, o que diferencia o texto produzido pelo falante ou escritor é o posicionamento e argumentos diante da informação que está sendo reutilizada.

O critério da situacionalidade, por sua vez, está diretamente relacionado a aceitabilidade do texto, já que a adequação deste depende de fatores externos as estruturas linguísticas. Observada a situação de produção, um texto estruturalmente definido como pouco coeso e aparentemente sem sentido poderá funcionar produzindo sentidos coerentes.

Percebemos que as propriedades/critérios da textualidade dependem de um contexto

para serem executadas e avaliadas. O que implica na produção de um outro olhar para as regularidades dos textos, formas de funcionamento, estratégias de circulação e produção. Pois ao responder: quem são os envolvidos na interação; qual a situação social; quais os propósitos comunicativos; qual resultado se espera; qual assunto é tratado, poderemos compreender a real atividade linguística (fala, escuta, leitura e escrita); ou seja, saber usar os recursos e as palavras que servem aos propósitos comunicativos com mais adequação e consistência.

Outrossim, os critérios de textualidade acima referidos corroboraram para o estabelecimento do eixo de ensino da língua, nos documentos oficiais, já que, é consensual o princípio de que por meio do texto, é possível ampliar a competência comunicativa dos discentes.

3.4. MODELOS SUGERIDOS PARA O PROCESSO DE ESCRITA

A prática da escrita, efetivada como um ato mecânico, resulta geralmente em uma única versão do texto como um produto acabado. Essa perspectiva, comum nas aulas de redação, carece ser substituída por uma didática processual da escrita, que ultrapasse os muros da escola.

Portanto, o processo de produção textual precisa ocorrer por meio de atividades, bem planejadas, que apresentem uma proposta social da escrita, a qual possa marcar a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos. Sobre esta problemática apresentamos os modelos para o processamento da escrita adotados por Antunes (2003,2005), Passarelli (2004,2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015).

3.4.1. Modelo sugerido por Antunes (2003, 2005)

O ensino da escrita, nas aulas de português, necessita estar pautado em uma prática de leitura e produção textual baseadas na circulação social vigente, ou seja, que considere o aspecto situacional em que o evento comunicativo ocorre de maneira efetiva, pois, como afirma Antunes (2005, p.28) “escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal, necessariamente textual”.

Neste modelo, como é possível perceber, o ato da escrita vai muito além da codificação de ideias ou veiculação de informações através de sinais gráficos. A escrita é uma atividade dialógica e dinâmica que demanda, da parte de quem escreve, a utilização de uma série de etapas, que “vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita” (ANTUNES, 2003, p. 54).

Na primeira etapa, o planejamento, Antunes (2003) destaca algumas ações, como: delimitar o tema e a escolha do repertório de palavras; eleger os objetivos e a finalidade do que vai escrever; considerar o gênero e o suporte em que o texto vai circular; estabelecer os critérios para ordenar as ideias e informações no decorrer do texto; prever as condições da situação de interação (escritor/leitor), e criar estratégias de motivação para a escrita.

Na segunda etapa, ocorre a escrita propriamente dita, momento de grafar no papel o que foi planejado. Nessa ocasião, faz-se escolhas lexicais e sintático-semânticas, observando a coerência e relevância da situação comunicativa.

A terceira etapa, a revisão e a reescrita, ultrapassa o momento da produção da primeira versão; inclui a revisão do que está escrito, a análise da continuidade temática, a observação da clareza e da adequação do texto, além da consideração das seguintes questões linguísticas: a sintaxe, a semântica, a pontuação, a ortografia e a estrutura dos parágrafos.

Essa última etapa corresponde ao momento de análise e de confirmação ou exclusão do que foi escrito. Trata-se do momento de conduzir o reaproveitamento das etapas anteriores ou fazer reformulações; nela, é possível:

[...] aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 143).

No processo de revisão, são avaliados a clareza do que foi escrito e a adequação do texto à situação comunicativa. Neste momento, mais do que “higienizar” o texto, é necessário observar a ausência de pontuação e/ou os problemas ortográficos e de acentuação; essa é também a ocasião propícia para observar se o texto atende às funções que se propôs a cumprir, pois, como esclarece Antunes (2003, p. 48), não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”.

Podemos observar que as etapas implicadas no processo de escrita, sugeridas por Antunes (2003), são interdependentes e intercomplementares, impondo um processo iterativo, isto é, um constante vaivém de procedimentos. Neste sentido, apreciemos o quadro a seguir:

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
Etapa em que o sujeito:	Etapa em que o sujeito:	Etapa em que o sujeito:
Amplia seu repertório.	Registra no papel o que foi planejado.	Revê o que foi escrito.
Delimita o tema e escolhe o ponto de vista a ser tratado.	Realiza a tarefa motora de escrever.	Confirma o cumprimento dos objetivos.
Elege o objetivo e a finalidade do que vai escrever.	Cuida para que os itens planejados sejam todos cumpridos.	Avalia a continuidade da temática.
Escolhe os critérios de ordenação das ideias e das informações.		Observa a concatenação entre os períodos, os parágrafos, ou entre os blocos superparagráficos.
Deduz as condições dos possíveis leitores.		Avalia a clareza do que foi comunicado e a adequação do texto às condições da situação;
Considera a situação em que o texto vai circular.	Prevê a atividade anterior de planejar e a posterior de rever o que foi escrito.	Revê a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua.
Decide às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação.		Revê aspectos da superfície do texto, tais como: pontuação, ortografia e divisão do texto em parágrafos.
Mostra segurança quanto ao que pretende dizer e ao núcleo de suas ideias e intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Adaptado de Antunes (2003, p. 57-58)

De acordo com o exposto, percebe-se a importância de o docente providenciar que as etapas anteriores e posteriores ao cumprimento da escrita sejam de fato realizadas em sala de aula, uma vez que pôr no papel um determinado conteúdo em um escasso limite de tempo, de forma improvisada e sem objetivos amplamente definidos, é inadequado e improdutivo.

Outro aspecto que pode nos ajudar a nortear a produção textual é a ludicidade, como veremos no modelo apresentado seguir.

3.4.2. Modelo sugerido por Passarelli (2004, 2012)

Conforme Passarelli, já na educação infantil, o ensino da escrita pode se dá por meio do reconhecimento de seus usos sociais, dos diversos gêneros e suportes, pois, ao ter contato com a cultura escrita, as crianças podem expressar as suas curiosidades. Nesta fase, o educador passa a ser o mediador entre os textos e as crianças, contribuindo para a ampliação do gosto pela leitura, estimulando a imaginação e o conhecimento de mundo. Passarelli (2004, p. 83) explicita que “desde cedo, as crianças (inclusive as não alfabetizadas) muito se comprazem em ‘escrever’. Rascunham palavras ininteligíveis, desenhos ‘abstratos’ e ‘textos’ por elas elaborados”.

Nesse convívio com os textos escritos, as crianças constroem hipóteses sobre o que está escrito, inicialmente, em “rabiscos e garatujas” e, gradativamente vão conhecendo as letras, iniciando “escritas espontâneas, não convencionais”, sinalizando para o ato de compreensão da escrita como sistema de registro da língua (BRASIL, 2017, p. 38).

Dessa maneira, iniciam a produção de suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), na tentativa de registrar suas observações, de expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências. Os rabiscos e garatujas iniciais já demonstram uma compreensão entre a relação gráfica e sonora. A síntese das aprendizagens na educação infantil, referente à escrita parte do conhecimento dos “diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação” (BRASIL, 2017, p. 51).

Para promover essa interação entre os sujeitos, é necessário recorrer ao lúdico e ao processual na produção de textos, a fim de “formar sujeitos aptos a atuar com proficiência no mundo letrado” (PASSARELLI, 2012, p. 178).

Conforme a citada autora (2012, p. 144), o ato de escrever não é uma fórmula simples com início, meio e fim, mas antes, “um processo aparentemente desordenado que objetiva alcançar a clareza”. Para atingir tal objetivo, orienta a divisão deste processo em atividades básicas.

A primeira atividade trata do planejamento: “saber o que dizer, para quem dizer, em busca da palavra certa para um certo leitor” (PASSARELLI, 2012, p. 98). Essa ação pode acontecer de forma escrita ou mental; no primeiro momento, o escritor seleciona as informações (fatos, ideias, observações), de acordo com o tema a ser trabalhado e o perfil do seu futuro leitor; depois as organiza, eliminando algumas ou acrescentando outras.

Passarelli (2012, p. 157) explica que, na primeira etapa, o redator reúne uma série de recursos para categorizar as informações em tópicos, no intuito de realizar um macrotópico. Na

segunda etapa, ou seja, na elaboração/tradução de ideias, ele elabora a primeira versão do texto, ou seja, promove a “conversão em língua escrita das ideias organizadas segundo o que foi aventado no planejamento”. É necessário notar que, nessa ocasião, a escrita de um esboço poderá ser interrompida no intuito de realizar mais planejamento. Nesta etapa, são realizadas as escolhas de ordem lexical e de ordem sintático-semântica, necessárias à construção do texto (PASSARELLI, 2012, p. 159).

Essas escolhas ocorrerão, de maneira menos árdua e mais produtiva, em situações que exigem menos cobranças, por parte da escola, e que possibilite a aproximação do aluno com a sua realidade. Para tanto, cabe ao docente apropriar-se da ludicidade como forma de ferramenta metodológica, que pode instigar a pesquisa e a articulação com o conteúdo. Conforme Freire (1997, p. 10), “é preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente”. Nesta perspectiva, é necessário que se instaure um espaço para a compreensão da necessidade de se encontrar o prazer no trabalho da escrita (PASSARELLI, 2012). Portanto, é necessário instaurar a impressão da interação construtiva à prática pedagógica, possibilitando que os alunos tomem gosto pelas atividades de leitura e escrita de seus próprios dizeres, saindo da posição de recebedores para a de integrantes do processo de ensino.

Entretanto, conforme os estudos de Passarelli, para realizar os ajustes/reajustes que visem à eficácia do propósito comunicativo, deve-se trilhar um caminho que se configura como a terceira etapa: revisão e reescrita. Ao direcionar seus alunos nessa etapa de revisão, ou seja, leitura do material produzido de forma detalhada, o docente pode orientar a realização de episódios de reescrita, alertando-os sobre a adequação a norma culta da língua, a exemplo da exatidão quanto ao significado, tendo em pauta a aceitabilidade e acessibilidade do seu texto.

Nesse momento do processo, o sujeito escritor passa a ser leitor de si mesmo, examinando possibilidades de alteração, inclusão ou exclusão de partes do material produzido. Nesse momento, cabe ao professor, não só apontar o problema, mas o descrever, indicando possibilidades de como o discente pode deixar mais claro o que se pretende dizer. Para tanto, faz-se necessário que o professor “tire a máscara de sabe-tudo, que confira afetividade a sua prática” (PASSARELLI, 2012, p. 175).

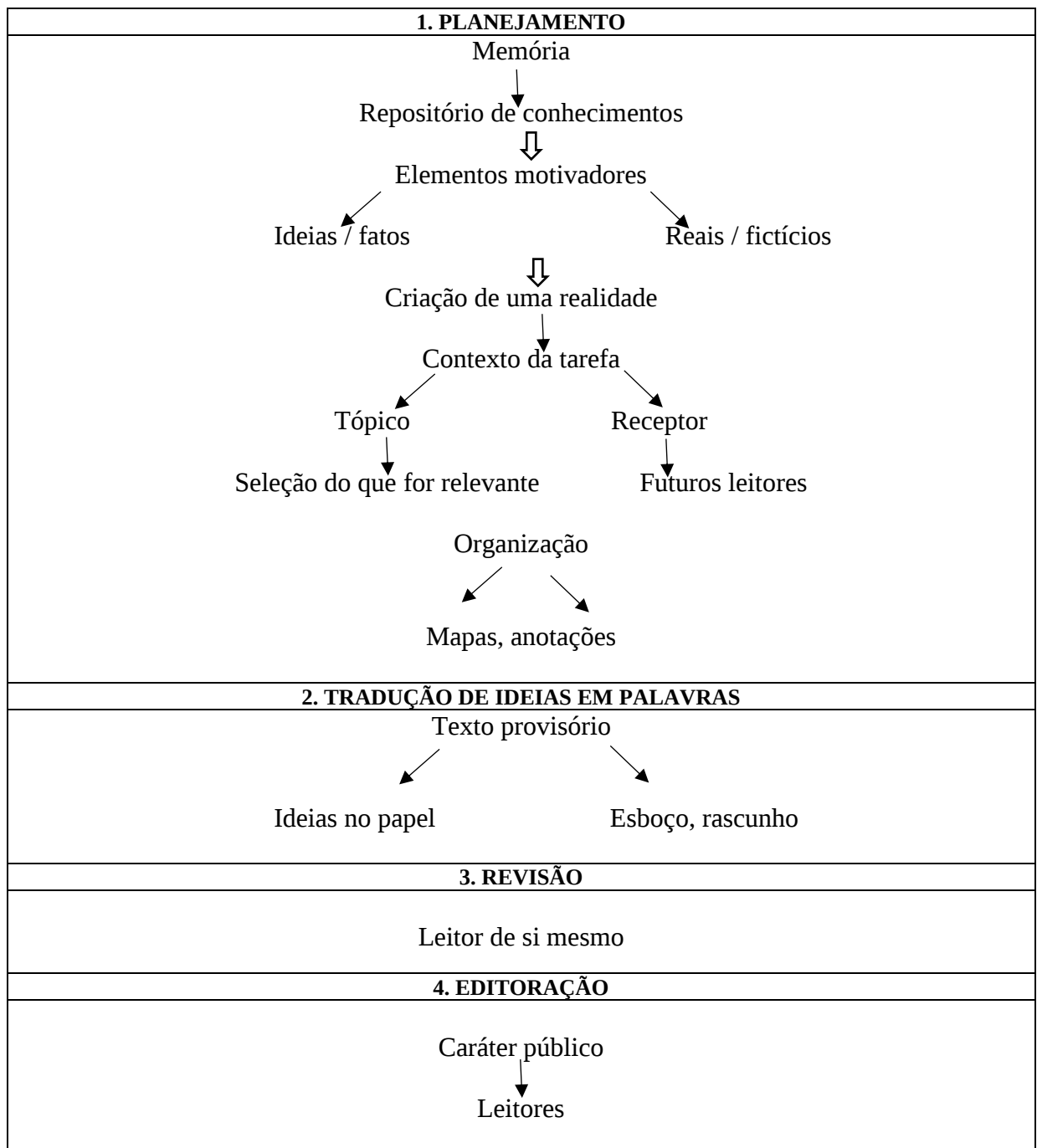
Nesta posição, ele reforça a função de “guardião do texto”, elemento de vigilância, presente em toda composição textual, o qual “planeja, estabelece metas e edita cada etapa”, o que lhe confere uma característica de “metacomponente”, cuja função é buscar ajudar o aluno a descobrir os seus progressos como aprendizes (PASSARELLI, 2012, p. 169).

Nessa ótica, o “guardião do texto” tem a incumbência de possuir bom senso para julgar

se cada etapa, do processo de escrita, está condizente com a realidade concreta; intuir sobre o mundo das possibilidades do dizer e atentar para os valores pessoais dos agentes envolvidos na produção do texto.

Vejamos, a seguir, um roteiro para produção textual, adaptado de Passarelli (2004):

Quadro 04 – Roteiro para produção textual



Fonte: Adaptado de Passarelli (2012, p. 181)

Nesse modelo, o autor utiliza a dimensão lúdico-interativa para a apresentação do roteiro

conforme quadro acima. Desse modo, propõe estratégias que instaura um espaço interativo entre o professor e os alunos, sem que haja correção gramatical, por parte do docente, ou a apresentação de algum aspecto competitivo. O roteiro adotado por Passarelli (2012) sugere que o início da produção textual ocorra de forma coletiva, utilizando-se um mesmo tema e uma mesma situação de comunicação, objetivando diminuir as indecisões e as possíveis inseguranças acerca da produção de sentidos em torno do tema. Vejamos, a seguir, o terceiro modelo alvitrado.

3.4.3. Modelo sugerido por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015)

No que diz respeito ao modelo de processo de escrita proposto pelos autores, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 10), estes alertam para a importância de tratar a escrita “de forma constante, sistemática, séria”. Os autores alertam sobre as práticas superficiais oferecidas por meio de “oficinas” e “laboratórios” de produção de texto que, apesar do nome, não apresentam atividade sistematizadas. Outrossim, a partir de “técnicas de excitação” já encaminha o discente para a produção textual, ou seja, após a apresentação de momentos descontraídos como a visualização de um filme, a escuta de uma música, a participação num debate, parte-se imediatamente para a ação de escrita; sem o devido acompanhamento e as diretrizes que efetivamente ensinarão os alunos a escrever.

Esses autores (2017, p. 85-86), ao discutirem sobre a importância das atividades que antecedem a escrita, propriamente dita, esclarecem “formas de preparar o conteúdo de um tema”, por meio de pesquisas bibliográficas e de campo; debates orientados em grupos na sala de aula; entrevistas com especialistas do tema; experiências particulares com a temática e confrontos ou reavaliações de textos e/ou rascunhos prévios. Vejamos, textualmente, as orientações do autor sobre a temática:

Uma boa atividade de escrita não pode prescindir de uma atividade de preparação que a antecede. Estamos falando, entre outras possibilidades da leitura. Antes de escrever, o aluno precisa conhecer o gênero, sua funcionalidade, suas características constitutivas etc. (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 56).

Vale salientar que, nesta ótica, a leitura antecede e acompanha a produção textual, pois ambas dialogam entre si, complementam-se e aperfeiçoam-se. Desse modo, a produção da primeira versão do texto requer do sujeito que a escreve leituras e releituras, alternando as funções de leitor de si mesmo e escrevente. Ao fazer uma leitura crítica diante do próprio texto, o aluno necessitará de algum tipo de comentário e/ou observação de aspectos que poderiam

deixar o seu texto mais claro e suas opiniões mais convincentes; desse modo, na dinâmica da escrita interagem duas modalidades de língua, escrita e falada, e duas funções sujeitos, o escritor e o leitor.

No capítulo sobre metodologia da escrita, proposto por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), na obra *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*, para a escrita como registro, os autores propõem as seguintes etapas: preparação e organização do tema, além de exercícios de expansão textual; redação como ato criativo e, ainda, critérios de revisão e reescrita textual. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 05 – Descrição de possibilidades para produção textual

ESCRITA COMO REGISTRO	REDAÇÃO COMO CRIAÇÃO	CRITÉRIOS DE REVISÃO
Preparação do tema: realizar pesquisas, debates, entrevistas, palestras, etc.	Preparação de exercícios de soltura: utilizar músicas, imagens, objetos reais ou maquetes.	Revisão textual: observar a continuidade cronológica, a sequência de eventos ou de argumentos, a progressão de conteúdo, a coesão e a coerência;
Organização do tema e do texto: selecionar as ideias centrais, por meio de esquemas organizativos e estruturais (ex. mapas conceituais).	Desenvolvimento do enredo: produzir exercícios que peçam um início ou um final coerente para uma história; fazer preenchimento de trechos que liguem o começo ao seu final, e criar um texto a partir de um tema ou título.	Adequação vocabular.
Disponibilização de exercícios de expansão textual: transformar sintagmas em frases; frases em parágrafos; e, parágrafos em textos maiores.		Aspectos formais do texto: observar a estética e correção gramatical.

		Exposição do texto;
		Avaliação do texto: como componente pedagógico (diagnosticar habilidades).

Fonte: Adaptado de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015)

Nesse modelo adotado por Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) consideramos os seguintes aspectos: o trabalho sistemático da preparação temática; a elaboração de rascunhos; a leitura do texto pelo próprio estudante; a leitura e a revisão do professor e/ou colegas de turma; a verificação dos critérios de revisão, apresentados no quadro acima, e finalmente a elaboração final, que passará a ser socializada.

Podemos considerar que os três modelos de escrita apresentados neste capítulo atendem à perspectiva sociointeracionista de produção textual. Inserido neste contexto, Geraldi (1997) elencou os seguintes princípios para o ato da escrita: a) ter o que dizer; b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) ter para quem dizer o que se tem a dizer; d) que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) que se escolham estratégias para realizar o que se afirma nas letras a, b, c e d. (GERALDI, 1997, p. 137).

Ressaltamos, por fim, que a produção textual deve seguir as mesmas etapas para a realização da escrita. Estas incidem em uma série de decisões da parte de quem escreve, pois, a fim de que a construção textual se adéque ao contexto de produção e de circulação, são necessárias produzir estratégias para o cumprimento das etapas do processo de escrita. Nesta perspectiva, devem ser considerados, dentre outros aspectos, a intencionalidade do locutor, as convenções reguladoras da esfera comunicativa e a escolha de um determinado gênero textual/discursivo.

4. ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, apresentamos o estudo da linguagem sob uma perspectiva sociointeracionista. Abordamos, inicialmente, a questão dos gêneros textuais, no contexto dos atos comunicativos, bem como sua configuração e seus componentes estruturais; em seguida, tecemos comentários acerca da sua importância no estudo da língua, no ambiente escolar, a partir de estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), Marcuschi (2002, 2008), Geraldi (1997), Koch (2011), Antunes (2003, 2005), Ferrarezi e Carvalho (2015), Freire (1996) e outros estudiosos; além dos seguintes documentos orientadores: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

Posteriormente, abordamos o gênero relato a partir de Signorini (2006), Faraco (2010) e Ferreira (2017); enfatizamos as especificidades do gênero, embasados nos estudos de Eulálio, Nascimento e Albuquerque (2013) e Ferreira (2017).

4.1. Gêneros textuais

Ao nos comunicarmos, oralmente ou por escrito, precisamos nos moldar a estruturas textuais já solidificadas e nem sempre temos conhecimento da organização estrutural de tais gêneros; nem tampouco, podemos criar um gênero novo, em cada ato enunciativo. Em vista disso, o que se faz é selecionar, muitas vezes de forma inconsciente, um tipo de gênero adequado à situação comunicativa vivenciada (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Refletindo sobre esta problemática, Marcuschi (2002, p. 22) explica: “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Desse modo, o autor considera que a verdadeira substância da língua está pautada pelo fenômeno social da interação verbal, a qual se realiza por meio do processo de enunciação.

Sobre a adequação dos tipos de gêneros aos diversos tipos de situações comunicativas, Geraldi (2005, p. 89) afirma a importância do sujeito aluno “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

Conforme Marcuschi (2008, p. 155), o texto se materializa em adequação às situações comunicativas, vivenciadas nas diferentes instituições sociais, já que não nos comunicamos de forma aleatória, adequando-nos as mais diversas instâncias discursivas

Pensando os gêneros textuais e sua constituição como respostas a questões sociais, históricas e culturais, Marcuschi (2008, p. 154) explica:

[...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Nessa perspectiva, os gêneros são gestados nas diferentes interações sociodiscursivas realizadas no dia a dia. Porque surgem das diversas formas de interação e estas se transformam ao longo do tempo, podemos dizer que os gêneros, conforme propõe Bakhtin (2011), são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que existem em nosso meio social de produção e de recepção do discurso. Bakhtin (2011, p. 179) explica:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional.

Portanto, na perspectiva do autor, a classificação de determinados enunciados como sendo pertencentes ao mesmo gênero, possibilita a verificação das condições de produção, circulação e recepção do discurso, pois são as diferentes situações sociais que determinam as características temáticas, composicionais e estilísticas dos mesmos. Estes enunciados, conforme Koch (2011, p. 54), baseiam-se em “formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo”. Portanto, refletem as condições e finalidades de seu uso através dos gêneros textuais, circunstâncias que reforça a materialização da língua em forma específicas de textos.

A identificação de um gênero textual deve centrar-se nos múltiplos contextos sociais em que ele se materializa. Neste sentido Bakhtin (2011) informa que a “construção composicional”, bem como o “estilo” e o “conteúdo temático”, caracteriza o gênero basicamente pela sua função e não pela forma. Por esse motivo, se deve conceber “os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos” (MARCUSCHI, 2002, p. 151).

Nesta perspectiva, o conteúdo temático se refere ao tema escolhido pelo autor, ou seja, o conjunto de conceitos e ideias que se torna dizível pelo gênero; por exemplo: uma carta, uma conversa, uma palestra ou uma entrevista são produzidas em torno de um assunto específico.

O estilo, por sua vez, depende das configurações específicas das unidades de linguagem, da construção da sua estrutura genérica. Um texto que ensina a jogar, por exemplo, é diferente de um texto argumentativo, logo a produção do estilo segue aspectos como: a linguagem escolhida, a forma como é construída a mensagem, a escolha do gênero, além de considerar as dimensões textuais e a identidade do autor, a fim de realizar as escolhas linguísticas (vocabulário, sintaxe), que mais se adéquem à situação comunicativa.

Já a estrutura, ou forma, diz respeito à construção composicional; esta é definida discursivamente pela questão sócio-histórica e a escolha de determinado gênero. Refere-se, portanto, à organização e ao acabamento do texto, correlacionada a progressão temática, a coerência e a coesão. Dessa forma, o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional são elementos indissociáveis, pois um tema de um enunciado se realiza a partir de um estilo e de uma forma composicional.

4.1.1. O ensino dos gêneros textuais

Acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais, nas instituições escolares, pode vir a ampliar o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, pois, quando dominamos um dado gênero, podemos alcançar objetivos específicos em situações sociais particulares. O domínio dos gêneros textuais é, portanto, de fundamental importância para a inserção do indivíduo em atividades comunicativas na sociedade.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, como prática pedagógica, são resultantes “da articulação de três variáveis: o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor” (BRASIL, 1998, p. 22). Dessa maneira, em sua prática docente, o professor deve ensinar o desenvolvimento da competência linguística do aluno, de forma a ampliar sua habilidade comunicativa e a facilitar a interação nas mais diferentes situações de uso efetivo da língua.

Nesse contexto, o fato de o professor utilizar os gêneros textuais como objeto de estudo, nas atividades de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, contribui para sanar indefinições no ato das produções textuais. Nesta perspectiva, não solicitariam a produção de “uma redação”, ou de “um texto”; a proposta seria a elaboração de “uma carta”, “um aviso”, “um bilhete”, “um relato”, definição que funciona antecipando o propósito comunicativo e a relação entre as escolhas linguísticas e o contexto específico de produção e de circulação.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 67), registrando o papel do ensino de gêneros para a ampliação das capacidades de leitura e escrita, apresenta a seguinte orientação:

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.

Na contramão das afirmações acima expostas, o que comumente ocorre nas aulas de redação, ora denominadas de aulas de produção textual, é uma artificialidade das situações de produções, ou seja, geralmente não são cumpridas as funções reais da linguagem. Isto porque, muitas vezes, o que prevalece são as atividades de correção e verificação de aprendizado com ênfase nas normas gramaticais da língua.

Britto (2011, p. 119), comentando sobre a falta de interlocução entre escritor e leitor, nas atividades escolares de produção textual, afirma:

É curioso, nesse sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão de interlocução ou falem na ausência de interlocutor, identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala.

Essa prática provoca entraves no ensino da escrita, em sala de aula, de modo que pode levar o aluno a não encarar a sua folha em branco como uma oportunidade de “[...] dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal” (PÉCORA, 1980, p. 82). Além de dificultar o reconhecimento de aspectos como a presença do contexto de comunicação, ou seja, das situações de interação social, a qual inclui saber para quem o texto é dirigido.

Nessa direção, Britto (2011, p. 120) observa que a produção textual do aluno está centrada em atender, apenas, às expectativas do professor. Nas palavras do autor:

O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor. Serviço à la Carte.

Nessa perspectiva, o docente é visto como o corretor da produção do aluno. Trata-se de correção realizada no nível gramatical (microestrutural); na qual raramente se realizam as etapas de planejamento, de organização de ideias e de revisão e de reescrita do texto. Antunes

(2003, p. 60), atentando para a temática da prevalência das atividades ortográficas, considera: “[...] a tradição escolar tem conferido, por vezes, uma importância exagerada ao domínio da ortografia, criando a impressão de que basta a correção ortográfica para garantir a competência de escrever bons textos”.

Não estamos dizendo que essas questões não são importantes e não merecem atenção do professor, pois é fato que se os alunos tiverem o que dizer e souberem o como dizer, o papel social da escola “na formação das pessoas para o pleno exercício de sua condição de cidadãos” se cumprirá de forma mais efetiva (ANTUNES, 2003, p. 66).

Entretanto queremos destacar, em conformidade com Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 33, grifo do autor), a importância do ensino da escrita, considerando que o aluno *precisa aprender a pensar como se escreve e não apenas como se fala*. Deste modo, o professor não deve incorrer no risco de ofertar meras atividades de escrita, todavia proporcionar que o aluno possa “pensar por escrito”. Sobre essa problemática, vejamos o que afirmam, os referidos autores:

Entretando, é comum ver o tipo de prática escolar no Brasil que se contenta com a correção de ortografia (uso de letras e acentos, mormente), pontuação (geralmente, há uma preocupação quase doentia com o uso da vírgula), concordância (principalmente nominal) e alguns casos de regência, como forma de avaliação de uma redação escolar. O conteúdo da redação em si, ou seja, aquilo que o texto exprime de socioideológico geralmente fica em segundo plano, ou em plano nenhum. É comum que os professores não argumentem com seus alunos sobre as ideias contidas nas redações, não cobrem a responsabilidade dos alunos pelos que escreveram [...] A correção da redação se caracteriza como um ato impessoal, que poderia ser levado a efeito por algum bom programa digital de correção ortográfica e gramatical. Isso é péssimo, na medida em que descaracteriza a relação aluno-professor, como uma relação sociocultural humanizada e a caracteriza como uma relação meramente formal e de natureza institucional. (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015, p. 33).

Essa atividade mecânica de correção dificulta o exercício democrático da prática docente, a qual deve, conforme explica Freire (1996, p. 28-29), “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Neste sentido, o autor lembra que é também papel do educador “[...] não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

Nessa perspectiva, no contexto de sala de aula, a mediação do professor no diálogo entre alunos e textos, pode favorecer para que os discentes, a partir da leitura e da escrita dos diversos gêneros que circulam em suas esferas sociais, reconheçam a intertextualidade e novas práticas de interações verbais; notem os diferentes discursos que permeiam as práticas comunicativas; além de adquirirem novas maneiras linguísticas para expressar suas ideias.

4.2. O Gênero Relato

O ato de relatar e descrever os acontecimentos do cotidiano já é um dos objetivos de crianças desde a tenra idade, pois passam, ao longo das fases, a relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. Essa atividade de relatar está presente na BNCC (BRASIL, 2017) quando o documento explica que “as diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla [...] tais como [...] relatar experiências e experimentos serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 89).

Conforme o documento orientador do ensino, dentre as diversas atividades de produção textual proporcionadas pelas aulas de língua portuguesa, deve estar a atividade de relatar:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, [...] sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; [...]; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; [...], dentre outros (BRASIL, 2017, p. 76).

Como se vê, o ensino de língua deve prever uma gradação das competências linguísticas do aluno que inicia com a produção de gêneros textuais mais simples, ou seja, textos construídos oralmente ou por escrito sem tanta preocupação com as escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas; para gêneros textuais mais complexos, que exigem escolhas mais elaboradas.

O relato é uma exposição simples e objetiva dos fatos e acontecimentos, e tem o intuito de deixar registrados esses eventos. Tem o compromisso com a realidade e, comumente, é pertencente ao domínio social dos discentes, já que exercitamos a atividade de relatar muito cedo. Os relatos podem ser apresentados na forma oral ou escrita. Sobre os relatos escritos, fala Signorini (2006, p. 218):

Ação e intencionalidade individuais são (re) construídas pelo narrador à luz de normas e práticas prescritivas que lhe são ditadas pela tradição cultural na qual está inserido, inclusive as normas e práticas que regulam a forma e o conteúdo do que pode ser narrado. E esse é também um trabalho de gerenciamento de tensões e conflitos não só no mundo da estória, como na criação e no desenvolvimento das identidades e das relações sociais.

Os relatos referem-se à memorização e, posterior, registro das ações humanas representadas pelo discurso de experiências vividas, situadas no espaço e no tempo. De acordo com Faraco (2010, p. 202), “relatar fatos é uma prática de comunicação muito comum: toda vez que você conta um fato já ocorrido, organizando as ações e os eventos por meio de algum critério previamente definido, está produzindo um relato”.

Sobre a temática, Ferreira (2017, p. 04) ratifica:

O relato, assim, põe em evidência a autoria do produtor por meio de descrição e análise dos fatos que ele viveu, num ambiente onde ele estava, suas interações, suas observações, guiado por suas leituras. A subjetividade permeia as experiências e os fatos [...] O produtor do relato não é alguém que olha objetivamente de fora, ele é alguém imbricado, um sujeito ativo na prática.

As ações expressas por meio dos verbos constituem o elemento essencial do relato. A tênue diferença entre alguns gêneros textuais narrativos é que estes apresentam um conflito, o que faz o texto narrativo progredir até chegar a um desfecho da história. No relato, não é necessária a apresentação de um conflito, tendo em vista que a sua progressão ocorre por meio da sequência temática (FARACO, 2010).

Segundo Faraco (2010), ainda há uma dificuldade em estabelecer os limites entre a narrativa e o relato. O autor ainda acrescenta que vários estudiosos preferem não fazer tal distinção, pois os gêneros relatoriais podem ser assimilados aos narrativos.

Neste sentido, esclarece Faraco (2010, p. 204), “relatar é uma experiência comunicativa de mão-dupla: relatando um fato, somos capazes de compreendê-lo melhor e possibilitamos que outras pessoas também tenham acesso a uma experiência vivida por nós e a entendam”.

Tratando sobre o relato Signorini (2006, p. 69) explica que se trata de:

um gênero catalisador na explicação, organização e ressignificação de experiência passada à luz de indagações e inquietações do presente, [...] dá vida à lembrança, atribuindo-lhe novos sentidos, experimentando novas articulações e possibilidades de interpretação.

Partindo dessa perspectiva compreendemos que ao solicitar uma produção escrita, a partir de uma experiência vivenciada e situada no espaço e no tempo, podemos dar voz ao aluno, propiciando uma prática de existência e resistência. Instigando-os sair da posição passiva para um sujeito ativo, produtor de sua história e cultura, ao mesmo momento que propicia o desenvolvimento da competência escrita.

4.2.1. O gênero Relato de Experiência

No caso específico dos relatos de experiências, aqui focalizados, as histórias contadas pelos alunos dizem muito sobre as vivências, valores e atitudes individuais. E a partir da produção escrita desse gênero, o professor pode realizar um mapeamento das capacidades de linguagem do aluno, objetivando identificar suas dificuldades, quanto à modalidade escrita e, em seguida, construir atividades que possam auxiliá-lo a superá-las. Nesse contexto, o gênero Relato de Experiência, além de autoral, trata-se de um texto breve, o qual apresenta uma contextualização, seguido de um desenvolvimento e uma conclusão, conforme apresentado por Eulálio, Nascimento e Albuquerque (2013). Vejamos:

A estrutura do gênero relato de experiência, que apresenta, inicialmente, uma contextualização, na qual dizemos onde ocorreu o fato, quando ocorreu tal fato, e com quem ocorreu; um desenvolvimento, no qual fazemos o relato do que ocorreu, e uma conclusão, em que amarramos o texto com a experiência sobre o que ocorreu (EULÁLIO, NASCIMENTO E ALBUQUERQUE, 2013, p. 67).

Desse modo, o Relato de Experiência tem como propósito relatar um acontecimento vivenciado, por meio das impressões pessoais do autor a respeito do local, das pessoas envolvidas e da situação vivenciada. Logo, esse gênero possibilita, ao seu produtor, enfatizar o “eu”, dar voz e vez aos participantes envolvidos, considerar o contexto e possibilitar uma maior referência ao seu dizer.

Por meio da produção de subjetividade, requerida pela produção desse gênero, busca-se um maior envolvimento dos alunos. Estes são incentivados a refletir sobre suas próprias produções, reconhecer-se como sujeitos imbricados no evento comunicativo; além de serem conhecedores, durante o processo de produção, das características do gênero Relato de Experiência, tais como:

[...] a presença do jogo entre o passado vivido, o presente de quem recorda e os leitores; a consciência para adaptação ao veículo de publicação e ao público-alvo; a prática relacionada à teoria; a demarcação das vozes presentes no relato [...]; a preocupação em situar o leitor quanto às referências de quando, como, onde a situação ocorreu (FERREIRA, 2017, p. 05).

O Relato de Experiência, portanto, pode ocorrer, tanto na modalidade oral da língua quanto na escrita. Nesse gênero, busca-se relatar acontecimentos marcantes da vida de quem fala ou escreve, experiências vividas que se encontram guardadas em suas memórias. O texto

possui uma sequência cronológica e espacial, pode apresentar trechos descritivos, e verbos empregados no passado. Por tratar-se de enunciados que relatam experiências pessoais, é marcado também pela presença da subjetividade, marcada pelo uso da primeira pessoa do singular.

O conteúdo temático, por sua vez, refere-se às experiências pessoais, fatos marcantes para o locutor; além de lembranças e memórias. A progressão do tema se dá geralmente de forma linear e a linguagem é subjetiva, direta e bastante pessoal, adequando-se ao contexto situacional de produção. O sujeito compartilha suas vivências marcantes com seus interlocutores (EULÁLIO, NASCIMENTO E ALBUQUERQUE, 2013).

O gênero Relato de Experiência pode abordar uma história de superação, que servirá de exemplo para outras pessoas, aproximando o produtor de seus interlocutores, pela semelhança de vivências. Em nossa sociedade, existem grupos de autoajuda, os quais utilizam relatos de experiências como uma ferramenta para superar dificuldades e possibilitar reflexões sobre os comportamentos de seus membros. O relato em grupos de autoajuda é produzido oralmente e compartilhado com os demais participantes do grupo. Neles, relatam-se obstáculos, emoções, superações, que constituíram a experiência; funcionando como fonte inspiradora para que outras pessoas possam superar suas dificuldades, refletir e mudar sua forma de pensar.

No processo de escrita deve ainda enfatizar a função comunicativa e interacional dos relatos de experiência de vida do aluno, proporcionando uma relação dialógico-interativa, entre os sujeitos envolvidos, que estimule o discente a falar de si mesmo, da mesma forma que se expressa fora de sala de aula.

Por outro lado, as retomadas dos textos dos alunos e o compartilhamento das experiências de suas vidas motivarão novos significados àquilo que foi dito, escrito e lido. Esse resultado pode ocorrer quando, por exemplo, o professor apresenta uma música que remete as relações de similaridade com suas vidas; ampliando a semântica atribuída ao texto inicial.

Considera-se, ainda, que o trabalho com o Relato de Experiência possibilita maior segurança ao aluno, por ser uma atividade que envolve a linguagem do sujeito em seu contexto histórico-social. Dessa maneira, ao abordar a produção dos fatos vivenciados e a exposição dos mesmos ao grupo, o professor proporciona aos alunos momentos de reflexão acerca dos acontecimentos que ocorreram, em determinados momentos de suas vidas, possibilitando uma melhor compreensão dos fatos.

No que diz respeito ao compartilhamento de momentos importantes da vida dos estudantes colaboradores, percebemos que os registros sistemáticos das suas vivências cotidianas, guardados na memória: como acontecimentos, sentimentos e reflexões, são

experiências bastante comuns entre eles. Trata-se, muitas vezes, de histórias parecidas, seja em relação ao trabalho, a acontecimentos familiares, ou histórias de superação.

Como já havíamos anunciado anteriormente, no gênero Relato de Experiência de vida, as formas verbais são expressas em primeira pessoa do singular. No que se refere aos tempos verbais, dependem das intenções e da proposta do autor, no ato da enunciação, podendo estar situados no pretérito perfeito e/ou imperfeito. Quanto ao grau de níveis de formalidade da linguagem, exigidos na produção do ato comunicativo, este varia de acordo com a situação de comunicação. Dessa maneira, faz-se necessário que o aluno compreenda bem qual é o seu interlocutor, para adequar-se aos referidos níveis.

No que diz respeito aos elementos composicionais do gênero Relato de Experiência, pode-se afirmar que são constituídos pela presença do narrador-personagem, o tempo e o espaço. Portanto, ao solicitar ao aluno a produção de um relato sobre sua vida, ele o fará apresentando personagens que compõem o seu texto, além de descrever o aspecto temporal e espacial em que ocorreu um fato.

Desta maneira, reforçamos que o gênero em foco possibilita a materialização do discurso das experiências vividas, podendo apresentar diálogos, trechos narrativos, descritivos e/ou argumentativos que retratam experiências diversas e significativas.

4.2.2. Análise dos elementos caracterizadores do gênero Relato de Experiência

A organização estrutural do gênero Relato de Experiência pode ser analisada considerando os seguintes aspectos, segundo Eulálio, Albuquerque e Nascimento (2017, p. 67): a situação inicial - contextualização, na qual descrevemos onde ocorreu o fato, quando ocorreu, e com quem ocorreu; o desenvolvimento - momento em que fazemos o relato das situações ocorridas; a conclusão – ocasião em que concluimos o texto, relatando a experiência sobre o ocorrido.

Neste processo, ainda podemos verificar o uso formal ou informal da linguagem, de acordo com a situação comunicativa, na qual o autor e o interlocutor estão inseridos. Vejamos o exemplo:

Quadro 06 – Exemplar de relato de uma discente do Ensino Fundamental da EJA

Eu nasci em Monte Mor e lá morei até 19 anos. Que saudade do meu tempo de criança. No sítio onde morávamos tinha um enorme pomar com vários tipos de fruta, lá eu e mais

cinco irmãos passávamos a maior parte do dia brincando e comendo frutas, direto do pé. Não tem nada igual! [...] Comecei a estudar em uma escola que havia no sítio vizinho, pois não dava para estudar na cidade, eram mais ou menos uns cinco quilômetros de distância. [...] Aos doze anos comecei a trabalhar na cidade como empregada doméstica e meu pai não deixava eu estudar à noite, portanto, parei de estudar. Conheci meu esposo e constitui uma linda família. Moro há 20 anos em Hortolândia e só agora estou concluindo o ensino fundamental. Estou realizando meu sonho, pretendo terminar o ensino médio e fazer um curso técnico. Essa é minha história de vida”.

Fonte: <https://www.portalthortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/alunos-da-eja-contam-historias-de-vida-em-livro-531> acesso em 20/11/2020

No processo de análise do texto acima, identificamos a situação inicial - a contextualização, ou seja, onde ocorreu o fato: na cidade de Monte Mor; quando ocorreu: há mais de 19 anos, e com quem: com o narrador-personagem, identificado pela palavra, eu, pronome pessoal do caso reto (em cor vermelho). No desenvolvimento, identificamos que o relato trata da experiência vivida pelo narrador-personagem, em relação aos estudos e ao trabalho (em cor lilás). Por fim, destacamos a conclusão, a qual faz um fechamento do relato, por meio da comparação do ato de estudar com a realização de um sonho (em cor verde).

Podemos observar que a averiguação do conteúdo temático ocorreu juntamente com a análise da estrutura. Em relação ao estilo, podemos destacar o uso de uma linguagem subjetiva, constituída de traços de oralidade e de sequências narrativas e descritivas.

Em sala de aula, a prática linguageira é muito comum entre os colegas de turma; nesse contexto, durante a exposição e compartilhamento de relatos orais dos discentes, podemos observar a presença dos elementos caracterizadores do gênero Relato de Experiência,.

Dessa forma, ao solicitar uma produção textual escrita, que trate de um gênero que os alunos já possuem familiaridade, entendemos que haverá uma maior motivação para a realização da atividade proposta. Isto porque não escrevemos, da mesma maneira, uma receita culinária ou um ditado popular; tampouco, falamos da mesma forma quando fazemos uma exposição, diante dos colegas de turma, ou quando conversamos com amigos ou vizinhos. Desse modo, exercitar diferentes formas de expressão, seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita, exige-se do sujeito adaptações.

Por isso, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais possibilita aos alunos adquirirem diferenciados conhecimentos linguísticos, bem como se apropriarem dos mecanismos discursivos dos diversos gêneros existentes. Neste contexto, com o intuito de

motivar práticas de escrita, escolhemos o gênero Relato de Experiência, o qual propicia ao educando refletir e tomar ciência de sua própria história de vida, articulando, desta maneira, os conhecimentos e saberes dos discentes da EJA à produção escrita atrelada a uma visão de texto como um constructo centrado nos múltiplos contextos sociais pelo qual se materializa.

Acreditamos que, nessa conjuntura, seja possível pensar em estratégias didático-pedagógicas embasadas na compreensão de linguagem sob a perspectiva sociointeracionista, ou seja, que considera a produção da leitura e da escrita como ponto de partida e de chegada no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos das ações metodológicas e os critérios utilizados para a elaboração do Caderno Pedagógico. Iniciamos, apresentando informações sobre a importância da pesquisa docente no contexto da sala de aula da EJA, o tipo da pesquisa realizada e seu contexto de produção; em seguida, faremos uma breve descrição da proposta das oficinas que constituem o Caderno Pedagógico proposto como resultado desta pesquisa.

5.1. O ensino de Língua Portuguesa na EJA: A pesquisa na prática docente

Cumprir o currículo? Realizar projetos solicitados pela coordenação escolar? Seguir o livro didático? Tratar a produção textual apenas na aula de redação? Eis algumas das inúmeras inquietações existentes no ensino da Língua Portuguesa. Tais circunstâncias criam a necessidade de que o professor seja pesquisador de sua própria prática pedagógica, buscando produzir caminhos entre a prática e a teoria e vice-versa. Nesse contexto, o professor, que reflete sobre a sua realidade em sala de aula e lança mão de estratégias que mais se adéquem ao seu contexto, deve atentar para um ensino da língua enquanto atividade de valor social e formação pessoal.

Cientes de que a pesquisa é um procedimento sistemático e intensivo, que tem por objetivo descobrir, interpretar e analisar fatos que estão inseridos em uma determinada realidade, passamos a relacionar essa conceituação às palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33), a qual considera que no contexto escolar:

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

Percebemos que neste fazer pedagógico, o professor pesquisador desenvolve uma compreensão mais aguçada de suas ações e do processo de ensino-aprendizagem, pois ao refletir sobre sua ação laborativa, em sala de aula, passa a ser usuário do próprio conhecimento produzido em suas pesquisas.

Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, introduz a metodologia da pesquisa qualitativa e mostra que é possível ao docente realizar pesquisas na comunidade escolar na qual está vinculado. Conforme a pesquisadora, esta modalidade de pesquisa além de trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização e variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21), ocorre como atividade situada, ou seja, localiza o pesquisador no mundo (DESLANDES, 1994, p. 22).

Esta pesquisa, portanto, caracteriza-se como de abordagem qualitativa e tem como método o estudo de caso, que “tenta iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que

elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado” (SCHARAMM, 1971 *apud* YIN, 2005, p. 25), pois se trata da professora-pesquisadora; tem, ainda, caráter propositivo, uma vez que objetivamos práticas de escrita com o gênero textual Relato de Experiência, a partir da proposição de um conjunto de estratégias didáticas com o referido gênero.

Para alcançarmos nosso objetivo, recorreremos também ao estudo de fontes bibliográficas e documentais (CELLARD, 2008), ou seja, utilizamos livros, artigos científicos, documentos oficiais nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010), BNCC (2017) e, também, o Plano Estratégico Curricular da EJA-2º semestre (2020), produzido pela Secretaria do Estado da Paraíba.

Quanto à produção das atividades do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa, esta foi fundamentada na perspectiva sociointeracionista, proposta por Antunes (2003, 2005), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), os quais compreendem a escrita como um processo. Nessa perspectiva, utilizamos o gênero Relato de Experiência com o intuito de incentivar a autonomia dos estudantes, a partir de atividades que foram utilizadas na elaboração de uma proposta específica de produção escrita, a qual resultou na produção de um Caderno de Relatos de Experiências pelos alunos da EJA

Para realizar essa pesquisa, considerou-se a experiência docente com uma turma da EJA, vinculada a uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual, localizada na cidade de Santa Rita - PB. Destacamos aqui um pouco da história dessa instituição escolar, na qual atuamos no contexto de oferta da modalidade EJA, uma vez que foi baseado em nossa experiência em sala de aula, na referida instituição, que elaboramos a proposta pedagógica que poderá ser aplicada em turmas da EJA do Ciclo III.

Nesse contexto, é importante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola contém o registro da Educação de Jovens e Adultos apenas com o objetivo de anunciar que há a oferta dessa modalidade de ensino, de modo presencial, no turno da noite. Esse dado reforça a necessidade da atualização do PPP, no sentido da inserção dos princípios norteadores da educação, pertinentes a essa modalidade; da sugestão de tendências pedagógicas, da definição de processos de avaliação dos alunos; e do estabelecimento de metodologias específicas para essa modalidade. Para tal atualização, sugerimos a utilização do Plano Estratégico Curricular, documento fornecido pela SEECT-PB, o qual possui o objetivo de nortear a prática pedagógica e a aprendizagem de todo o público estudantil pertencente a uma dada instituição escolar.

Para demonstrar a heterogeneidade de uma turma de Educação de Jovens e Adultos,

apresentamos um quadro que mostra a faixa etária dos discentes da turma do Ciclo III do ano letivo de 2020, constituída por 34 (trinta e quatro) discentes, sendo 16 (dezesseis) mulheres e 18 (dezoito) homens. A faixa etária desses estudantes varia entre 16 (dezesseis) e 59 (cinquenta e nove) anos de idade, conforme veremos no quadro abaixo:

Quadro 07 – Faixa etária dos discentes da turma do Ciclo III

Faixa etária	Quantidade dos alunos
16 – 20 anos	19
21 – 30 anos	06
35 – 40 anos	06
41 – 59 anos	03

Fonte: Sistema Saber (2020)

Nessa turma, verificamos que a maioria dos integrantes apresentava desinteresse e apatia em relação às práticas educacionais, razões pelas quais almejamos elaborar propostas motivadoras da aprendizagem, em específico, para práticas de escrita voltada para situações do cotidiano e da realidade do alunado.

Devido ao contexto da pandemia Covid-19 no ano de 2020, as aulas passaram a ser à distância, desse modo, não foi possível a aplicação desta pesquisa em sala de aula de maneira presencial. Ainda buscamos executar o planejamento da pesquisa, quando foi orientado pela SEETC-PB que poderíamos criar grupos de whatsapp e utilizar a plataforma *Google Classroom*, contudo a adesão dos alunos foi mínima.

³ Pandemia Covid-19 – Vários epicentros da pandemia SARS-CoV-2 surgiram desde os primeiros casos de pneumonia em Wuhan, China, como Itália, EUA e Brasil. O Brasil é o terceiro país mais afetado em todo o mundo, mas as sequências genômicas das cepas do SARS-CoV-2 são principalmente restritas aos estados da região Sudeste. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/v12121414> Acesso em: 10 de dez. de 2020.

Apenas (02) dois discentes acessavam o grupo e a plataforma com certa frequência. Resolvemos, então, entregar as atividades impressas no mesmo dia em que os alunos iam pegar as cestas básicas, disponibilizadas pelo governo estadual, como um tipo de auxílio emergencial às famílias de baixa renda. Mas nem mesmo assim logramos êxito. Desse modo, redefinimos os critérios da pesquisa amparados na Resolução N° 001/2020 da Coordenação Nacional do PROFLETRAS, que define as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras, possibilitando que os trabalhos de

conclusão da sexta turma fossem de caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial. Contudo, os referidos trabalhos necessariamente devem apresentar um produto pedagógico (proposta de material didático, de softwares, de sequência didática, entre outros).

Dessa maneira, buscamos elaborar um Caderno Pedagógico que venha propor estratégias didáticas para o trabalho com o gênero relato de experiência com discente da EJA. Inspirada nos estudos de Candau (1995), sugerimos a realização de atividades por meio de oficinas.

5.2. O Caderno Pedagógico: Critérios para a elaboração das oficinas

Conforme já anunciamos anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa foi fomentar práticas de escrita com o gênero Relato de Experiência, a partir da proposição de um conjunto de estratégias didáticas dirigidas a discentes da EJA (Ciclo III).

Para atingir o referido objetivo, elaboramos um Caderno Pedagógico, considerando os pressupostos metodológicos apresentados, neste capítulo; bem como a discussão acerca da noção de escrita e dos modelos de processos de escrita sugeridos por Antunes (2003, 2005), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), descritos no terceiro capítulo.

Percebemos que os modelos de processos de escrita sugeridos pelos referidos autores possuem algo em comum, a visão da escrita como um processo e o fato de que o sujeito, ao escrever, necessariamente interage com outro. Desse modo, com base nesses autores, produzimos as oficinas, que foram sistematizadas da seguinte maneira:

- Oficina 01: Motivação e preparação para o tema (03 aulas);
- Oficina 02: Discussão sobre a temática (02 aulas);
- Oficina 03: Identificação das características do gênero Relato de Experiência (02 aulas);
- Oficina 04: Planejamento e exercícios de soltura (02 aulas);
- Oficina 05: Elaboração de rascunho / produção inicial (03 aulas);
- Oficinas 06 e 07: Aulas expositivas abordando questões linguísticas, utilizando os textos dos discentes (04 aulas);
- Oficinas 08: Produção final (02 aulas);

Desse modo, propusemos um projeto específico de escrita intitulado “Sou escritor da

minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA”, o qual poderá ser desenvolvido por meio de oficinas, que buscarão dar ênfase à função social do gênero Relato de Experiência. Para tanto, deverá considerar suas características, bem como o processo de reescrita textual, conforme apresentamos a seguir. A execução das referidas oficinas ocorrerá de acordo com o(s) objetivo(s) e as atividades propostas. Vale salientar que poderá haver retornos e avanços das etapas, conforme a desenvoltura dos participantes nas atividades.

5.2.1. As oficinas

O conjunto de oficinas de escrita apresentadas a seguir foram elaboradas a partir dos estudos de Antunes (2003, 2005), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) e adaptadas em função do público-alvo a que se destina, os alunos do Ciclo III da Educação de Jovens e Adultos.

A primeira oficina tem o intuito de motivar a discussão do tema, que será abordado de forma leve e descontraída, além da realização de uma sondagem do nível de expressividade, de leitura e de escrita, bem como de incentivar a participação e interação dos discentes. Nesse contexto, dá-se início à etapa de planejamento da escrita, recorrendo à produção de memórias passíveis de gerarem o repositório de conhecimentos, por meio do resgate de fatos/ideias, reais e fictícias; ações passíveis de produzir informações para a execução da oficina de ampliação deste repertório.

Vejamos, a seguir, quais os objetivos e atividades a serem desenvolvidas na primeira oficina:

Quadro 08 – Oficina 01

Motivação: Preparação para o tema (3 aulas/120 min)	
Objetivo:	✓ Motivar os discentes a se expressarem livremente a respeito de suas histórias de vida, enfocando especialmente o tema da conciliação dos estudos com a vida pessoal e profissional.

Atividades:

- ✓ Exibição vídeo do *trailer* da série: “*Segunda Chamada*”;
- ✓ Discussão, em roda de conversa, acerca das semelhanças e diferenças identificadas entre as vidas dos personagens da série exibida e a vida real;
- ✓ Entrega do roteiro contendo perguntas sobre a história de vida dos alunos e as motivações para voltarem a estudar.

Logo após a realização dessa primeira oficina, sugerimos proporcionar aos alunos o contato com uma variedade de relatos de experiência com temáticas semelhantes, objetivando auxiliá-los na seleção das ideias que irão subsidiar sua produção textual.

Com isso, espera-se que os alunos reflitam sobre o referido gênero e registrem, em suas anotações, os elementos que o caracterizam: sua função, quem o produz, para quem, qual o seu conteúdo, estilo, sua composição e contexto de produção.

Vejamos a proposta para a Oficina 02:

Quadro 09 – Oficina 02

Leitura: Ampliação do repertório (2 aulas/80 min)
Objetivos: Orientar o aluno a: ✓ (Re)conhecer o gênero textual Relato de Experiência e seu propósito comunicativo; ✓ Identificar a temática dos relatos apresentados à turma; ✓ Enfatizar a função social do gênero relato, que pertence ao domínio social da memorização e da documentação de experiências humanas. Atividades: ✓ Leitura coletiva de relatos de alunos da Educação de Jovens e Adultos; ✓ Discussão sobre a temática abordada nos relatos: história de vida e superação.

Encerrada essa oficina, sugerimos que, na Oficina 03, os alunos tenham conhecimento do projeto do qual irão participar e possam continuar lendo e discutindo outros relatos, desta vez retirados do livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Sugerimos, ainda, que se possa explorar as características do gênero em foco:

Quadro 10 – Oficina 03

O gênero Relato de Experiência e apresentação do projeto (2 aulas/80 min)
Objetivos: Levar o aluno a: ✓ Conhecer o projeto “Sou escritor da minha história: A apropriação da escrita por aluno da EJA”; ✓ Realizar leitura individual e coletiva; ✓ Identificar as características do gênero Relato de Experiência. Atividades: ✓ Leitura de relatos de Carolina Maria de Jesus, do livro “<i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>”; ✓ Identificação das características do gênero Relato de Experiência; ✓ Discussão acerca dos momentos em que se faz uso do gênero relato no cotidiano, destacando a maneira simples e objetiva com que se faz a apresentação dos fatos, com o intuito de expor ou registrar as experiências vivenciadas.

Finalizada a terceira oficina, é chegado o momento de disponibilizar os exercícios de soltura do ato da escrita (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2015), por meio da entrega de recortes de relatos de experiência. Na ocasião, os alunos deverão perceber que os textos, de modo geral, apresentam uma sequência lógica de ideias, mas, para identificar essas partes do texto, é necessário estar atento à seleção e registro das ideias centrais do texto por meio de tópicos.

Vejamos, então, como foi organizada a Oficina 04:

Quadro 11 – Oficina 04

Produção textual: Planejamento e exercícios de soltura (2 aulas/80 min)

Objetivo:

- ✓ Levar o aluno a identificar e discutir a função social do gênero e os elementos que o constituem.

Atividades:

- ✓ Entrega de relatos com trechos recortados, como se fosse um quebra-cabeças, para que os alunos organizem o texto com a sequência de ideias;
- ✓ Solicitação de leitura dos relatos após a montagem das partes.

Acreditamos que as oficinas realizadas até o momento podem levar os discentes a se sentirem motivados para o projeto de escrita. Diante disso, propusemos a Oficina 05, que vem a seguir, momento em que os alunos irão planejar a escrita do relato de experiência a partir da anotação de ideias que considerem pertinente para construir a narrativa. Nesse momento, outras habilidades também serão colocadas em prática, como a tarefa motora de escrever, na intenção de traduzir as ideias em palavras, iniciando a escrita de um texto provisório, uma espécie de rascunho.

Quadro 12 – Oficina 05

Produção textual / Rascunho (3 aulas/120 min)	
Objetivo: ✓ Levar o aluno a planejar, por meio de tópicos, frases ou parágrafos, o seu próprio Relato de Experiência.	
Atividades: ✓ Registrar em tópicos o esboço do Relato de Experiência que se pretende construir, por meio de um roteiro de questões norteadoras do exercício da escrita.	

Na Oficina 06, que vem a seguir, deve-se dar continuidade ao processo de escrita, orientando os alunos a construírem o relato de experiência com base no *feedback* dado pela professora em cada rascunho planejado na aula anterior. Deve-se, assim, dar tempo para que os alunos possam construir um ou mais parágrafos, configurando-se a produção de um texto provisório, o qual posteriormente passará por um processo de revisão.

Vejamos, a seguir, o quadro no qual está disposta a Oficina 06:

Quadro 13 – Oficina 06

Revisão (2 aulas/80 min)	
Objetivos:	✓ Motivar o aluno, por meio de feedbacks dados pelo(a) professor(a), a realizar a expansão do seu texto, levando em conta os elementos constitutivos de gênero: conteúdo, composição estrutural e estilo; ✓ Levar o aluno a reconhecer a escrita como um processo e a etapa de revisão como parte deste processo.
Atividades:	✓ Releitura do rascunho com os apontamentos do professor; ✓ Reescrita do texto com fins à expansão ou síntese textual, a partir de apontamentos, comentários e questionamentos do professor deixados no texto do aluno, por meio de uma correção coletiva e interativa.

Essa atividade terá continuidade com a Oficina 07, pois nesta, além de continuar realizando a expansão ou síntese do seu texto, o aluno deve observar também: a progressão de conteúdo; a coesão; a coerência; a adequação vocabular; a estética e a correção gramatical. Tudo isso sob o olhar atento do professor.

Essas atividades antecedem e/ou são realizadas concomitantemente ao ato da reescrita, quando o aluno também poderá assumir sua posição de leitor de suas próprias produções. Vejamos como foi planejada a Oficina 07:

Quadro 14 – Oficina 07

Continuação do exercício de revisão (2 aulas/80 min)	
Objetivo:	✓ Levar os alunos a realizarem a atividade de reescrita, observando o conteúdo, tema e estilo do gênero proposto e os aspectos linguísticos.
Atividades:	✓ Reescrita do relato.

Por fim, realiza-se a oitava e última oficina, a qual passa a ter um caráter mais público. Nesta, o aluno recebe o relato que foi entregue ao professor na aula anterior com anotações que merecem ser consideradas com fins à reescrita final do texto, enfocando, especialmente: a clareza do que foi narrado; a adequação do texto às condições de produção; a fidelidade da

formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica; a pontuação e a ortografia.

A ideia da Oficina 08 é deixar o aluno ciente das seguintes questões: para quê (e para quem) escrever? Onde e quando será veiculada a produção textual? Como se apresenta o texto?

Quadro 15 – Oficina 08

Reescrita / Editoração (2 aulas/80 min)
Objetivo: ✓ Socializar os textos produzidos com os colegas de turma. Atividades: ✓ Aulas expositivas sobre as noções de coesão, coerência textual; bem como a abordagem de desvios gramaticais presentes nos textos dos alunos; ✓ Leitura em dupla com a troca dos textos e compartilhamento de impressões; ✓ Reescrita dos textos.

Nessa oficina, os alunos cujos textos atenderam à proposta terão a oportunidade de ajudarem os outros colegas que ainda não obtiveram êxito; o docente, por sua vez, orientará como eles podem colaborar com a produção textual dos colegas. Ao final, cada texto passará por uma nova revisão do docente, agora, para tratar de questões relacionadas à semântica do texto e às normas da sintaxe, além da observação dos aspectos relacionados à superfície textual, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2003).

Após a realização das oficinas, propõe-se a culminância do projeto de escrita, a ser realizada por meio de uma cerimônia de lançamento do Caderno de Relatos. Para a experiência proposta inicialmente, o caderno teve como título: “Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA”.

Para o lançamento, seria importante convidar as demais turmas de EJA da escola, e também outros integrantes da comunidade escolar que possam se fazer presentes. No momento de apresentação do Caderno de Relatos, poderia ser realizada uma roda de leitura para a apresentação dos relatos de experiências dos alunos. Com o objetivo de divulgar e valorizar o trabalho realizado pelos discentes, os relatos ainda poderiam ser veiculados nas redes sociais da escola.

No encerramento do conjunto de oficinas, espera-se que seja ratificado o sentido da escrita como um “trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito” (KOCH e ELIAS, 2018, p. 36).

Vejamos, no quadro a seguir, a síntese da proposta para a culminância do projeto:

Quadro 16 – Culminância do Projeto

“Sou escritor da minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA” (2 aulas/80 min)	
Objetivos:	✓ Socializar os textos produzidos, por meio de uma roda de leitura; ✓ Levar os alunos a analisarem os aspectos linguísticos e discursivos do texto produzido.
Atividades:	✓ Leitura coletiva dos textos; ✓ Divulgação do Caderno de Relatos de experiência escritos pelos alunos da EJA na comunidade escolar; ✓ Realização de uma cerimônia de lançamento do Caderno de Relatos de experiência escritos pelos alunos da EJA.

No encerramento do conjunto de oficinas, espera-se que seja ratificado o sentido da escrita como um “trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito” Koch e Elias (2018, p. 36).

Acreditamos que as sugestões elaboradas aqui poderão se constituir em experiências significativas para os alunos, pois sabemos o quanto é desafiador alcançar uma participação maciça dos alunos de turmas de Educação de Jovens e Adultos em quaisquer projetos. Desta maneira, no capítulo seguinte, passaremos a detalhar as atividades aqui anunciadas, descrevendo-as e explicando as escolhas feitas pela pesquisadora.

6. PROPOSTA DIDÁTICA DE ESCRITA DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos propostos em cada

oficina. Escolhemos trabalhar com o referido gênero para dar voz aos alunos e fazê-la ecoar no espaço e no tempo, funcionando como mecanismo de existência e resistência, além de instigá-los a serem produtores de suas próprias histórias e culturas.

Vejamos, a seguir, como se deu a construção de cada oficina.

6.1. Oficina 01 – Motivação: Preparação para o tema (03 AULAS)

Esta primeira oficina foi desenvolvida para ser aplicada aos alunos da turma do Ciclo III, (6º e 7º anos) da Educação de Jovens e Adultos, como uma maneira de motivar os discentes a refletirem sobre suas vivências e *status quo*. Para tanto, seguimos uma metodologia sociointeracionista, focando o gênero a ser trabalhado, no caso o Relato de Experiência, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, atentando ainda para o grau de autonomia que os mesmos necessitam adquirir. Para tanto, dividimos a oficina em três momentos: observação, debate e registro. Escolhemos trabalhar por meio de oficinas porque, segundo Candau (1995), o trabalho com esse instrumento possibilita a construção coletiva do conhecimento, a análise da realidade, a troca e, até mesmo, o confronto de experiências.

6.1.1. Primeiro momento

O primeiro momento deve ser iniciado com a apresentação do *trailer* da série, exibida pela TV Globo, denominada “*Segunda Chamada*”. A intenção é gerar uma reflexão sobre as dificuldades, de jovens e adultos, em conciliar seus estudos com seus afazeres, muitas vezes, lutando contra o cansaço, após um longo dia de trabalho. Desta forma, o professor propiciará “situações favoráveis para o sujeito construir-se como cidadão participativo” (PASSARELLI, 2012, p. 119), preparando-o para a aquisição da concepção de linguagem como “atividade constitutiva histórica e social” (PASSARELLI, 2008b, p. 222).

Sabe-se que cabe à escola atentar para os aspectos a serem desenvolvidos em prol de uma educação emancipadora. Para dar conta deste propósito, orientamos que o professor inicie a atividade com a exibição do vídeo acima referido, solicitando que os alunos atentem para a atuação dos personagens e as lutas travadas por eles.

A série “*Segunda Chamada*” retrata, de forma primorosa, as dificuldades enfrentadas na educação pública do Brasil, principalmente no que diz respeito ao ensino para jovens e adultos, oferecidos nos turnos noturnos de escolas públicas espalhadas por todo o país. Ela se substancializa através do drama, utilizando-se de tensões entre culturas, barreiras na família dos personagens, problemas sociais e até mortes. Escolhemos essa série por entendermos que ela

apresenta um repertório de experiências, semelhantes ao meio em que nossos alunos vivem, bem como por dar visibilidade a fatores sociais e políticos existentes, possibilitando reflexões sobre possíveis soluções para os mesmos.

Consideramos que a utilização de recursos audiovisuais oportuniza um trabalho com estímulos sonoros, visuais e imagéticos que sabemos são passíveis de prender a atenção do espectador, no caso, o aluno. Além disso, o uso de um gênero como esse favorece o trabalho com intertextualidades, sendo uma possibilidade metodológica que propicia uma melhor interação entre os discentes. Facilita também o processo cognitivo e serve como preparação para a produção textual, pois, além de ativar o conhecimento prévio do aluno, o faz refletir sobre suas diferentes leituras de mundo.

O *trailer* escolhido para este primeiro momento tem a duração de dois minutos. Inicia-se com uma professora, em uma sala de aula da modalidade EJA, escrevendo e perguntando quem saberia dizer quem foi “Carolina Maria de Jesus”.

Figura 04 – Cena da série “*Segunda Chamada*”



Fonte: https://globoplay.globo.com/v/7982994/?gclid=Cj0KCQiAkuP9BRCKARIsAKGLE8VIu0mudakgZz2d3ps9zM_AXFgT099MAUEEcD3OHq906o-jdK_7Z4IaAlvPEALw_wcB. Acesso em 20 de novembro de 2020

Em seguida, a docente responde que Carolina Maria de Jesus foi a primeira mulher negra a publicar um livro no Brasil, e continua fazendo a seguinte reflexão: - “Vocês podem imaginar quanta dificuldade que a Carolina passou? ”.

O *trailer* ainda retrata alguns momentos do dia a dia dos alunos e apresenta a conversa de dois professores, os quais destacam um grande desafio, qual seja: fazer com que os alunos concluam o ano letivo, tendo em vista a dura realidade dos mesmos, uma vez que, para a maioria deles, a escola é a única esperança de uma vida melhor. O *trailer* se encerra com uma mensagem dita pela professora de Língua Portuguesa, que afirma a existência de união entre os membros da comunidade escolar: -“Aqui na escola todo mundo veste a mesma camisa! ”

Ao citar o nome de Carolina Maria de Jesus (nome dado à escola representada na série) e ao enfatizar que se refere à primeira mulher negra a publicar um livro no Brasil, o discurso veiculado pelo professor veicula uma mensagem de esperança para os alunos da educação de jovens e adultos (EJA), já que acreditamos que é possível construir uma nova realidade, a partir da denúncia da realidade atual e a esperança de uma sociedade melhor organizada. A possibilidade de construção de uma nova realidade nos motiva como educadores, ao mesmo tempo, instiga nossos alunos a buscarem melhores condições de vida.

6.1.2. Segundo momento

Após a exibição do vídeo, é o momento de realizar uma roda de conversa, a fim de provocar reflexões acerca da temática da vida dos alunos para a sala de aula, as singulares histórias de vida e as diferentes faixas etárias. A roda de conversa é, conforme Lima e Moura (2014, p 100), “um instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta”.

Desse modo, as atividades orais, como as rodas de conversa, proporcionam a discussão do tema em foco e a sua realização, por meio da reflexão, pode gerar transformação tanto de ideias quanto de comportamentos. Trata-se de uma proposta pedagógica que possibilita a (re)construção da realidade, tanto por meio da fala e da escuta, quanto por meio da participação e do debate. Na perspectiva freiriana, as rodas de conversas também são conhecidas como

(FREIRE, 1992), ou seja, diálogos que propiciam a leitura de mundo de cada participante. Para facilitar a comunicação e a visibilidade dos integrantes, as cadeiras ficam dispostas em formato de círculo ou meia lua.

Esse instrumento pedagógico se adéqua ao nosso objetivo de possibilitar a discussão sobre as semelhanças das vidas dos personagens, da série exibida, com a vida real dos discentes participantes. Sobre esta temática, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 88) orientam que é de fundamental importância “deixar que os alunos expressem suas opiniões sem que sejam tolhidos ou censurados”, o que não significa que os alunos devem “ficar soltos”. Dessa maneira, cabe ao docente estabelecer regras que garantam o direito de fala e o dever de escuta, uma vez que este possui a autoridade de intervir quando necessário, colaborando para que o dado instrumento funcione, de modo equilibrado, na construção de dados.

Considerando a memória dos alunos como principal matéria-prima para a roda de conversa e a produção de perguntas acerca das temáticas veiculadas no *trailer*, estamos treinando a oralidade e preparando-os, assim, para a próxima atividade. Desse modo, seguem sugestões de perguntas que poderão servir para instigar o debate sobre o *trailer* apresentado: O que vocês acharam do *trailer*? Quem já conhecia essa série “*Segunda Chamada*”? Vocês se identificaram com algum personagem? Qual? Por quê? Passemos, a seguir, ao terceiro momento.

6.1.3. Terceiro momento

Conforme Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), “só se aprende a escrever escrevendo”. Sendo assim, essa oficina de preparação para a escrita do tema ocupará as aulas com práticas de leitura e de escrita.

Neste terceiro momento, o professor entregará para cada aluno um roteiro contendo perguntas sobre dados pessoais como: nome, idade, estado civil, endereço, e temas como família, estudo e trabalho. Na ocasião, é necessário que o professor faça uma leitura das perguntas, em voz alta, e solicite aos alunos que as copiem em seus cadernos e, logo em seguida, solicite que os mesmos registrem suas respostas; simultaneamente, é importante que o professor fique atento para sanar possíveis dúvidas dos estudantes.

O objetivo do roteiro é, segundo Passarelli (2012, p.179), “facilitar a compreensão dos alunos com relação ao que se dá antes e durante o processamento do texto, para que eles disso

possam tirar algum proveito quando forem escrever” seus textos. Com este procedimento, podemos considerar que já estamos preparando os alunos para a escrita do Relato de Experiência:

Quadro 17 – Roteiro sugerido para essa atividade

- a. Qual seu nome, idade, profissão, estado civil?
- b. Tem filhos? Quantos? Tem netos? Quantos?
- c. Quanto tempo mora aqui no bairro?
- d. Quanto tempo frequentou a escola quando era criança? Em que cidade?
- e. Já foi reprovado ou forçado a desistir? Qual motivo?
- f. Por que voltou a estudar? Qual principal objetivo?
- g. Como você concilia escola, casa, trabalho e família?

Vale ressaltar que, para instigar o público alvo da Educação de Jovens e Adultos a responder as questões, pode-se investir num cantinho de guloseimas e de objetos de papelaria (cadernos, canetas, grafites, borrachas, caligrafias, etc.), os quais poderão ser distribuídos após o término do preenchimento do roteiro. Outra sugestão é que, no momento da formação do círculo, da distribuição dos roteiros e dos registros das respostas, a sala de aula seja harmonizada com a escuta de uma música instrumental.

Passemos agora à segunda oficina.

6.2. Oficina 02 – Leitura: Ampliação do repertório (02 AULAS)

Para esta segunda oficina, propomos uma leitura verbal compartilhada de relatos de experiências de pessoas que frequentaram a Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é oportunizar o contato dos alunos com diversos modelos do gênero a ser estudado. Sobre o ato de relatar, Faraco (2010, p. 202), explica que se trata de “uma prática de comunicação muito comum: toda vez que você conta um fato já ocorrido, organizando as ações e os eventos por meio de algum critério previamente definido, está produzindo um relato”.

Compreendemos que o contato dos alunos com a exposição de fatos e lembranças possibilitará a interação dos textos e a construção de sentidos coletivos comuns, além de ampliar o repertório de léxico e sintagmas. Referindo-se à leitura e à análise de textos no intento de que

os alunos possam conhecer o gênero em estudo, suas características constitutivas e suas funcionalidades, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 56, grifo do autor) afirmam que “uma boa atividade de escrita não pode prescindir de uma atividade de *preparação* que a anteceda”.

Dessa forma, para tal tarefa, escolhemos textos que foram escritos por alunos da EJA e publicados em sites. Eles apresentam erros de português, mas tais desvios da norma culta não atrapalham a compreensão do sentido do enunciado produzido.

Vejamos, a seguir, os trechos que destacamos:

Texto 01:

Quando cheguei na EJA, voltei achando que seria como na escola de sempre. Mas depois fui vendo que era diferente.

~~Sempre tem uns que não~~

Texto 02:

Sonhava sempre em me formar, seguir uma carreira. Mas as coisas pra mim sempre acabavam se tornando difícil. (...) Acho que talvez, um dia eu possa

Texto 03:

O tempo foi passando e eu cada vez tendo mais responsabilidade e trabalhando cada vez mais; tive que esquecer os

Esses textos foram escolhidos por estarem, conforme explica Antunes (2003, p. 62), “relacionados com o que se passa no ambiente social em que vivem os alunos”, ampliarem o

repertório de léxicos e sintagmas e oportunizarem a interação dos discentes, por meio de diálogo, auxiliando-os na construção de sentidos coletivos comuns, referentes aos textos.

Os citados textos trazem em comum temas como o retorno à sala de aula; a falta de compromisso por parte de alguns estudantes; os sonhos que podem ser realizados, por meio dos estudos e da perseverança; e a possibilidade de conciliar estudo e outras obrigações.

Para reforçar a discussão sobre o tema a ser trabalhado, apresentamos, além dos trechos de relatos, slides com três notícias que contam histórias de superação de alunos da Educação de Jovens e Adultos, a fim de que os mesmos possam reconhecer a escola como local de oportunidade e de crescimento pessoal. Vejamos quais são as notícias sugeridas:

Figura 05 - Notícia 01: Como a EJA mudou a vida deles

Notícia 01: Como a EJA mudou a vida deles

Como a EJA mudou a vida deles

Que mais de 3,6 milhões de estudantes estejam matriculados na Escola para Jovens e Adultos é uma conquista; que as taxas de evasão no Ensino Médio ainda sejam tão altas, não é

POR:
Paula Salas, [Lais Semis](#)
04 de Abril | 2018



■ Alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) Foto: Reprodução/Facebook

“Depois de 27 anos, voltei a estudar”, conta Sandra Rossi. Ela abandonou a escola aos 13 anos para se dedicar ao esporte. Há 18 anos, ela conseguiu concluir o Ensino Médio. Mas até os anos 2000, Sandra ainda era parte da estatística que, pelos números mais recentes, aponta para um total de 3,6 milhões de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que embora o Ensino Fundamental apresente uma tendência de estabilização, as matrículas do Médio cresceram em 3,5% no ano passado. “São os jovens que estão ampliando esse número. Na cidade de São Paulo, por exemplo, 50% das matrículas são de jovens de 15 a 19 anos”, analisa Roberto Catelli, coordenador-executivo da Ação Educativa e da unidade de EJA da instituição.

Sandra Rossi é hoje professora da EJA do Colégio Santa Maria, mesma instituição que permitiu concluir os estudos depois de 27 anos longe da escola.

Fonte: Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11606/como-a-eja-mudou-a-vida-deles> - Acesso em: 16 de novembro de 2020

Figura 06 - Notícia 02: Aluno da EJA vence concurso de poesia

Notícia 02: Aluno da Educação de Jovens e Adultos vence concurso de poesia

08/09/2016

Aluno da Educação de Jovens e Adultos vence concurso de poesia

Adailton Costa ganhou R\$ 6 mil no 3º Prêmio Sesi de Literatura e vai concluir o ensino médio pela EJA em 2017



O vencedor do 3º Prêmio Sesi de Literatura deste ano, na categoria verso, foi um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Sesi, Adailton dos Anjos Costa, de 43 anos. Ele escreveu o poema "A arte da poesia" e conquistou o primeiro lugar, que lhe valeu o prêmio de R\$ 6 mil. Nada mau para quem achava que nem seria classificado entre os 30 finalistas do concurso. "Minha professora, a Sabrina, me incentivou muito a fazer a inscrição. Tinha bastante gente graduada participando: médicos, engenheiros e universitários. Quando começaram a chamar os vencedores, pensei que não ia dar para mim. Já estava contente com o que já tinha recebido", disse Costa.

Adailton Costa frequenta as aulas da EJA na Escola Sesi/SENAI Santa Luzia. O aluno industrial foi contratado, aos 19 anos, pela indústria Conexões Santa Marta, onde hoje é operador de máquina. Adailton veio de sua cidade natal Almenara, norte de Minas, para trabalhar na fábrica de tubos, eletrodutos e serviços de galvanização. Em Almenara, morava numa fazenda e trabalhava roçando pasto. Seu cunhado o avisou da vaga na Conexões Santa Marta. "Morava com meus pais, oito irmãos e uma irmã. Sabe aquele caipira do último reduto? Era eu. Vim para cá por precisar de emprego. Trabalho desde os 12 anos, sempre consegui as minhas coisas", disse.

O poeta industrial estudou até a 4ª série numa escola municipal de sua cidade. Ele não tem boas lembranças do lugar, que era "muito violento". Dos 12 aos 16 anos ficou sem estudar, só trabalhando na roça, tocando sua vida simples. Quando veio morar com sua irmã, em Ribeirão das Neves, quis voltar para a escola. Mas não sabia nem por onde começar. Até que um dos diretores da empresa falou para os funcionários sobre a EJA (o nível de ensino oferece o ensino fundamental e médio a quem não os concluiu na idade apropriada) e incentivou todos a se inscreverem - ele se matriculou. "Levava 2h30 para ir de casa para o trabalho e mais 2h30 para voltar. Saía da empresa e ia para a EJA, saía de lá às 22h e chegava a minha casa 1h da manhã", lembrou sua dura rotina.

Fonte: Disponível em: <https://www7.fiemg.com.br/SESI/noticias/detalhe/aluno-da-educacao-de-jovens-e-adultos-vence-concurso-de-poesia>. Acesso em: 16 de novembro de 2020

Figura 07 - Notícia 03: Alunos da EJA lançam livro de poesias e ganham repercussão

internacional

Notícia 03: Alunos da EJA lançam livro de poesias e ganham repercussão internacional



Alunos da EJA lançam livro de poesias e ganham repercussão internacional

“Quando eu resolvi voltar a estudar, achei que simplesmente ia terminar o segundo ano e ia acabar por aí. Mas aí o professor apareceu com essa iniciativa e acabou nos motivando a chegar aonde chegamos, que foi fazer parte de um livro, em que todos passaram a ser poetas”.

Nem Marcos Roberto dos Santos e nem os outros alunos da E.E. Professor Alceu Guerner Gonzalez imaginaram que ao se matricular no curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) conseguiriam lançar um livro. Mas foi isso que aconteceu.

Tudo começou quando o professor Marcos Ota criou um projeto de Língua Portuguesa, cujo objetivo era estimular a produção de poesias de estudantes. No entanto, durante as etapas do projeto, ele notou que o envolvimento dos alunos ia além da produção textual.

“O livro traz um pouco da história de cada aluno de forma poética. Não tem como ler e não se envolver. É muito mágico acompanhar a evolução desses alunos e como passaram a usar a poesia no seu dia-a-dia. E o resultado disso está no livro “Minha essência virou poesia”, conta Marcos Ota.

Depois do sucesso das oficinas aplicadas pelo professor e do lançamento do livro, o educador já recebeu convites de outras escolas que querem passar por treinamento visando aplicar o projeto em suas unidades. Além de ganhar destaque localmente, a iniciativa também atraiu universidades portuguesas e espanholas, que querem que o educador relate a experiência.

Fonte: Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-do-eja-lancam-livro-de-poesias-e-ganham-repercussao-internacional/>. Acesso em: 16 de novembro de 2020

O professor também poderá expor, por meio de slides, os relatos utilizados, de forma impressa, no primeiro momento dessa oficina, conforme os trechos a seguir:

Texto 01:

Quando cheguei na EJA, voltei achando que seria como na escola de sempre. Mas depois fui vendo que era diferente. Sempre tem uns que não tão ali pra estudar, mas a maioria quer e é bom que os professores tem paciência pra gente. Não é na correria.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177342>. Acesso em 20 de novembro de 2020

Texto 02:

Sonhava sempre em me formar, seguir uma carreira. Mas as coisas pra mim sempre acabavam se tornando difícil. (...) Acho que talvez, um dia eu possa realizar meu maior sonho: ser uma fotógrafa profissional de turismo. Poder fotografar lugares pitorescos, museus, cidades, paisagens, principalmente paisagens. Minha terra natal tem uma paisagem linda. E esta é a minha história e meu sonho ainda não realizado, mas um dia eu vou chegar lá! (AC – 29 anos – T2)

Fonte: Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/108388>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020

Texto 03:

O tempo foi passando e eu cada vez tendo mais responsabilidade e trabalhando cada vez mais; tive que esquecer os estudos. Porém, hoje que já trabalhei bastante estou mais madura consigo conciliar trabalho e estudo pois meu horizonte está mais amplo e consigo saber meus deveres e direitos para com todos. (MC – 51 anos – T2)

Fonte: Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/108388> Acesso em: 07 de dezembro de 2020

A partir dos textos apresentados, o professor poderá enfatizar a função social do gênero Relato de Experiência, o qual pertence ao domínio social da memorização e da documentação das experiências humanas, e reconhecer seus propósitos comunicativos. Para tanto, poderá realizar uma comparação entre as histórias apresentadas nos relatos acima, as histórias de superação da professora Sandra Rossi, do poeta e industrial Adailton Costa, do aluno-escritor Marcos Roberto dos Santos, e as discussões apresentadas no *trailer* da série “*Segunda Chamada*”, preparando os alunos para a próxima oficina.

6.3. Oficina 03 – O gênero Relato de Experiência e apresentação do projeto (02 aulas)

Nesta terceira oficina, o objetivo é colaborar para que os alunos identifiquem e compreendam as características do gênero Relato de Experiência: conteúdo temático, construção composicional e estilo (BAKHTIN, 2011), e, ainda reforçar a função social do gênero em estudo, o qual pertence ao domínio social da memorização e da documentação das experiências humanas.

Para o primeiro momento desta terceira oficina, sugerimos que o professor pergunte aos alunos quando foi a primeira vez que ouviram falar sobre Carolina Maria de Jesus. Espera-se que os estudantes se lembrem do *trailer* da série “*Segunda Chamada*”, ocasião em que o professor deve aproveitar e fazer um breve comentário sobre a biografia da escritora conforme sugerido no quadro a seguir:

Carolina Maria de Jesus foi descoberta pelo jornalista e escritor Audálio Dantas, que em 1958 esteve na favela do Canindé como repórter da *Folha da Noite* para fazer uma matéria. Não demorou a chegar até a moradora da rua A, barraco 9, que escrevia um diário em pedaços de papéis coletados nas ruas da cidade. Audálio organizou as muitas páginas em que ela expunha o sofrimento cotidiano dos moradores, apresentou-a à editora Francisco Alves e dois anos depois, sob refletores e na condição de escritora, ela autografava seu livro a um grupo integrado por literatos como Clarice Lispector, que publicara *A paixão segundo G.H.* e *A legião estrangeira*.

Fonte: Disponível em: <https://blogdoims.com.br/quarto-de-despejo-flor-incrivel-e-pura-por-elvia-bezerra/> Acesso em: 23 de novembro de 2020

Sugerimos que o professor, caso seja possível, apresente aos discentes os livros “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, escrito pela própria Carolina Maria de Jesus, e o livro da coleção *black power*, “*CAROLINA: Carolina Maria de Jesus*”, escrito por Orlando Nilha. Os dois livros terão a função de apresentar a realidade de uma mulher “negra, trabalhadora do campo, empregada doméstica, catadora de papel, moradora da favela, mãe solitária de três filhos”, que se tornou “uma das maiores escritoras da literatura brasileira” (NILHA, 2019, p. 03).

Figura 08 – Sequência de fotos em que aparecem as imagens dos livros “Quarto de despejo: diário de uma favelada” e do “CAROLINA: Carolina Maria de Jesus” e a imagem da própria autora, Carolina Maria de Jesus, escrevendo.



Disponível em: <https://blogdoims.com.br/quarto-de-despejo-flor-incrivel-e-pura-por-elvia-bezerra/> e <https://www.submarino.com.br/produto/2023759175/livro-carolina-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

O professor deverá distribuir os dois trechos da obra que apresentamos a seguir:

Trecho 01:

23 de Julho de 1955

– Liguei o radio para ouvir o drama. Fiz o almoço e deitei. Dormi uma hora e meia. Nem ouvi o final da peça. Mas, já conhecia a peça. Comecei fazer meu diario. De vez em quando

Trecho 02:

10 de maio de 1958

– Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos.

O professor deverá realizar a leitura do trecho 01, em voz alta, e depois deverá destacar os verbos contidos no seguinte trecho: “Liguei, ouvir, fiz, dei, dormi, ouvi, conhecia, comecei, fazer, parava, repreender, bateram, mandei, abrir, mandar, entrar, perguntou, encontrar, buchechar, disse, encontrar, quis, saber, escrevia, disse, ser, vi, gostar. ” Depois, solicitará a leitura individual do Trecho 02 e, em seguida, deverá pedir para que os alunos destaquem as palavras que remetam a ações realizadas pelos personagens.

Nessa oficina, também é importante lembrar aos estudantes a utilização dos Relatos de Experiências, em nosso cotidiano, pois se trata de uma maneira simples e objetiva de apresentar os fatos e acontecimentos. Tal gênero possui o intuito de expor ou registrar as experiências vivenciadas, para relatar ou testemunhar fatos que possam servir para transformar a vida dos seus ouvintes ou leitores, além de ajudar o sujeito a se descobrir como agente ativo no mundo.

Sugerimos também o debate sobre os locais em que costumamos compartilhar experiências de vida, por exemplo, em grupos de apoio: Associações de alcoólicos Anônimos (AA), grupos de projetos religiosos, dentre outros.

O próximo passo é questionar sobre aspectos dos trechos selecionados. Vejamos: Quem era o locutor? Quem foram os destinatários? Em qual suporte foram apresentados os textos? Qual o tema abordado, o tipo de linguagem e o tempo verbal predominante?

Nesse momento, é primordial que o professor aproveite para esclarecer as características do gênero textual Relato de Experiência, entregando o quadro, a seguir, impresso ou escrevendo na lousa, do seguinte modo:

Quadro 18 – Características do gênero textual Relato de Experiência

a) Qual seria a finalidade desses textos terem sido escritos ?	
b) Quem participa da história: Quem conta? Destinatário: Quem ler, escuta?	
c) Onde você teve acesso ao texto (revista, livro, internet, cópia, etc)?	
d) Fala sobre o quê?	
e) Trata-se de algo que já aconteceu, está acontecendo ou irá acontecer com o personagem? Justifique	

sua resposta?	
f) Quem relata as ações é quem passou por elas ou quem apenas as observou? Justifique sua resposta.	
g) Tem como saber quem está falando?	
h) Alguém está intermediando a história?	
i) Trata de pensamentos, desabafo e situações ocorridas pelo personagem?	

Em seguida, o professor deverá, em conjunto com os alunos, preencher o quadro disponibilizado, como respostas, sugere-se:

Quadro 19 – Características do gênero textual Relato de Experiência preenchido

Finalidade	Trecho 01: Relatar ações do cotidiano de Carolina Maria de Jesus, seu gosto pelo ato de ler e de escrever. Trecho 02: Carolina Maria de Jesus conta sobre sua ida à Delegacia, a sua percepção sobre as características do delegado, ações do governo e a sua constatação de que a fome também é professora.
Perfil dos interlocutores Locutor: Quem emite a mensagem Destinatário: Quem recebe a mensagem	Locutor: Negra, trabalhadora do campo, empregada doméstica, catadora de papel, moradora da favela, mãe solitária de três filhos e uma das maiores escritoras da literatura brasileira. Destinatário: Alunos da Educação de Jovens e Adultos; leitores do livro “ <i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i> ”.
Suporte/Veículo	Livro, cópias dos trechos, internet.
Tema	Trecho 01: Ações do cotidiano. Trecho 02: O fato de ter ido à delegacia.
Estrutura	Tempo bem definido, predomínio de verbo no pretérito e predominância do emprego da 1ª pessoa do singular.
Linguagens	Pessoal, direta, subjetiva.

Ao concluir essas atividades, consideramos que os alunos já possam ter compreendido melhor as características do gênero Relato de Experiência e se sintam mais seguros para começar a produção de seu próprio texto, que irá compor o Caderno de Relatos intitulado: “Sou

escritor da minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA”, baseado no projeto de mesmo nome .

Almejamos que a história da primeira escritora negra a publicar um livro no Brasil, Carolina Maria de Jesus, bem como os relatos apresentados durante as atividades anteriores e os debates propiciados possam servir como recursos motivadores para a elaboração do projeto sugerido aos discentes nesta oficina.

6.4. Oficina 04 – Produção textual: Planejamento e exercícios de soltura (02 aulas)

Na quarta oficina, propomos, para o planejamento do ato de escrita, a entrega de trechos de textos, aos alunos, com o intuito de averiguar os elementos de textualidade e reforçar as características do gênero Relato de Experiência. Consideramos essa atividade lúdica, pois se trata de um quebra-cabeça, constituído por trechos de um relato, contendo início, meio e fim, cujas peças será entregue embaralhados para a realização da sua montagem. Neste caso, não haverá um aspecto competitivo, pois se trata de um jogo sem vencedores ou vencidos (PASSARELLI, 2012, p. 186). Em seguida, o professor deverá entregar envelopes, contendo partes dos textos a seguir:

Relato de Experiência 01

Eu nasci em Monte Mor e lá morei até 19 anos. Que saudade do meu tempo de criança. No sítio onde morávamos tinha um enorme pomar com vários tipos de fruta, lá eu e mais cinco irmãos passávamos a maior parte do dia brincando e comendo frutas, direto do pé. Não tem nada igual!

[...] Comecei a estudar em uma escola que havia no sítio vizinho, pois não dava para estudar na cidade, eram mais ou menos uns cinco quilômetros de distância. [...] Aos doze anos comecei a trabalhar na cidade como empregada doméstica e meu pai não deixava eu estudar à noite, portanto, parei de estudar. Conheci meu esposo e constitui uma linda família. Moro há 20 anos em Hortolândia e só agora estou concluindo o ensino fundamental.

Estou realizando meu sonho, pretendo terminar o ensino médio e fazer um curso técnico. Essa é minha história de vida”.

O relato de Nivalda Lúcia Pereira Silva, aluna da 7ª série A da Emef (Escola Municipal de Ensino Fundamental).
 Fonte: Disponível em: <https://www.portalthortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/alunos-da-eja-contam-historias-de-vida-em-livro-531>. Acesso em: 20 de novembro de 2020

Relato de Experiência 02

Sobrevivi a um acidente de moto

Sofri um acidente no dia primeiro de maio de 2013, no bairro de Jaguaribe, na rua Primeiro de Maio.

Estava na minha moto, trafegando quando um carro entrou na esquina sem prestar atenção. Não tive como evitar o acidente, o carro bateu na minha moto e fraturei minha perna em dois lugares. Fui internado por 16 dias a espera de uma cirurgia. Foi um momento muito complicado na minha vida, pois fiquei parado sem trabalhar por nove meses, sem poder andar! Tive que fazer fisioterapia para reaprender a andar.

Hoje vivo com nove pinos e uma placa na perna, mas, graças a Deus, estou me recuperando.

Fonte: Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7756>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020

Relato de Experiência 03

Um relato de vida

O meu sonho era ser avó e meu filho realizou o meu sonho.

Ele engravidou uma garota de 17anos e ela teve uma menina. Quando o bebê completou seis meses, eles se separaram. Nesse momento, começou o sofrimento daquele bebê. Quando ele completou dois aninhos, a mãe chegou na minha casa e disse: “tu fica com Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema”. Eu nunca vou esquecer daquela tarde de domingo. O pior desta história é que ela não quis mais criar a menina e a deixou comigo de vez. O nome dela é Maria Eduarda. Ela já tem oito anos e a amo como se fosse minha filha de verdade.

Não é muito fácil criar um filho só, mas a minha família me ajuda muito por isso eu sou muito feliz. Isso foi para mim uma grande experiência porque eu tive três filhos homens e ela é uma menina.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7756>. Acesso em 16 de janeiro de 2020

Os três textos acima apresentados referem-se a relatos de experiências escritos por discentes da educação de jovens e adultos, disponíveis no portal de hortolândia e no repositório

de pesquisas da UFPB, apresentando histórias de vida de alunos da EJA.

Na ocasião, o professor deverá entregar os relatos recortados, juntamente com cola e folha para montagem dos relatos, contendo os seguintes dizeres e cores correspondentes:

- a) Situação inicial e Contextualização - na qual se deve descrever onde ocorreu o fato, quando ocorreu tal fato, e com quem ocorreu (em vermelho);
- b) Um desenvolvimento - no qual fazemos o relato do que ocorreu (em lilás);
- c) Uma conclusão – na qual amarramos o texto com a experiência sobre o que ocorreu (em verde).

Assim que todos os discentes terminarem a colagem dos trechos dos relatos 01, 02 e 03, o professor deverá verificar quem conseguiu obter a sequência adequada e solicitar a leitura da mesma, em voz alta, por parte de alguns alunos.

Nessa altura, espera-se que os estudantes já expressaram seus relatos e já obtiveram contato com diversos exemplos do mesmo gênero; desse modo, já podem vislumbrar, também, a elaboração de seu próprio Relato de Experiência. Para auxiliar o processo de escrita, o professor deverá realizar uma explanação sobre os temas da coesão e da coerência, utilizando-se dos relatos de experiências 01, 02 e 03.

6.5. Oficina 05 – Produção textual / Rascunho (03 aulas)

O objetivo desta oficina é fazer com que o aluno coloque no papel o que foi planejado, ou seja, que o professor solicite a realização da tarefa motora do ato de escrever. A temática já foi discutida nas oficinas anteriores, dessa maneira, este é o momento de cuidar para que os itens de escrita planejados sejam todos cumpridos (ANTUNES, 2003). Consideramos que os alunos, nessa etapa, já estejam motivados para traduzir suas ideias em palavras (PASSARELLI, 2012) e que sejam capazes de realizar a escrita de um texto provisório, esboço ou rascunho. O roteiro trabalhado, na primeira oficina, poderá servir de inspiração para o início da escrita do Relato de Experiência do próprio aluno, pois contextualiza sobre quem, quando e onde ocorreu o fato/experiência que será exposto. Desse modo, caberá ao professor acompanhar o aluno no seu processo de escrita, exercendo a função de orientador e incentivador da produção textual do discente.

O texto a ser produzido cumprirá uma função que irá muito além de um exercício escolar. O importante, nesse momento, é fazer com que o aluno não tenha medo de colocar no papel suas experiências, pois já sabe a temática, o público-alvo para quem se destina o seu texto, e as características e a função social do gênero que irá produzir. O tempo necessário para a

execução desta atividade será de 3 aulas de 40 minutos. O texto provisório sofrerá, subsequentemente, uma revisão, iniciando-se, portanto, episódios de reescrita

6.6. Oficina 06 – Revisão (02 aulas)

Na sexta oficina, o professor deverá motivar o aluno a ler o seu próprio texto, buscando identificar se o que está escrito está condizente com o efeito que se quer atribuir ao texto lido. Por meio de *feedbacks*, (a) professor (a) poderá auxiliar o aluno a realizar a expansão do seu texto, orientando-os a levar em conta os elementos constitutivos de gênero: conteúdo, composição estrutural e estilo.

Este será o momento de o professor demonstrar interesse pelas histórias de vida de seus alunos e não em possíveis desvios gramaticais. O docente realizará apontamentos, comentários e questionamentos nos textos dos alunos, por meio de uma correção ora individual, ora coletiva, a fim de contribuir para a reescrita do texto, levando-os à reflexão sobre os aspectos relacionados às características do gênero Relato de Experiência.

A correção deve ser realizada por meio de comentários e questionamentos individuais, caracterizando uma correção textual-interativa (RUIZ, 2018). O aluno, por sua vez, alternará entre as funções de leitor do próprio texto e de escritor, iniciando, aqui, o processo de revisão e de reescrita textuais.

Como reforço desta atividade de leitura do próprio texto e dos apontamentos, deixados pelo professor, este poderá revisar os seguintes tópicos:

- O perfil do escritor:
sujeitos que
frequentam a
Educação de
Jovens e Adultos.
- O suporte onde
será registrado o

6.7. Oficina 07 – Continuação do exercício de revisão (02 aulas)

Ao analisar novamente os textos dos alunos, o docente deverá realizar aulas expositivas sobre as noções de coesão, coerência textual, bem como a abordagem de desvios gramaticais presentes nos textos dos alunos, que dificultam a compreensão do discurso. Dependendo do desenvolvimento da turma, poderá ser solicitada uma leitura em dupla, a partir da troca dos textos entre os discentes, a fim de realizar a correção colaborativa, e, ao mesmo tempo, desmistificar a figura do professor como único detentor do saber. Neste sentido, explica Soares (2009 p. 31), “com o envolvimento ativo de todos no papel de leitores, respondendo e agindo nos textos uns dos outros, há um crescimento coletivo, pois, se cria um espaço para que os indivíduos partilhem e busquem independência do professor”.

Desse modo, o professor deverá solicitar novamente a reescrita do texto do aluno; neste caso, o aluno-escritor revezará entre a função de leitor de si mesmo e de escritor novamente, pois ele tem a liberdade de alterar partes de seu texto, incluir uma sentença ou outra, descartar um parágrafo, considerando de forma detalhada a “adequação ao que a língua escrita convenciona” (PASSARELLI, 2012, p. 160), buscando atingir a exatidão quanto à significação do enunciado.

6.8. Oficina 08 – Reescrita / Editoração (2 aulas)

Na oitava oficina, o professor deverá interagir com cada aluno, de forma particular, fazendo perguntas sobre o emprego de certos vocábulos, sugerindo a substituição, retiradas ou acréscimos. O intuito desse processo de reescrita é observar a manutenção da unidade temática. Sugere-se ainda orientações referentes à paragrafação e ao emprego dos sinais de pontuação para evitar erros de interpretação.

O professor deverá solicitar que os alunos reescrevam o texto, realizando os últimos ajustes, ou seja, melhorando a caligrafia, colocando a autoria e o título, e acrescentando ilustrações, caso assim desejem.

Por fim, o professor deverá ficar responsável por digitalizar e reunir a produção final dos alunos, montando o Caderno de Relatos: “Sou escritor da minha história: A apropriação escrita por alunos da EJA”.

6.9. Culminância do projeto – "Sou escritor da minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA" (02 aulas)

Com a culminância do projeto, objetivamos fazer o lançamento do Caderno de Relatos: “Sou escritor da minha história: A apropriação escrita por alunos da EJA”. Pretendemos realizar uma cerimônia simples com a participação dos discentes da turma e dos demais integrantes da comunidade escolar. Entendemos que a apresentação dos textos produzidos pelos alunos servirá de motivação para que eles se sintam verdadeiramente identificados com o projeto desenvolvido durante as aulas de Língua Portuguesa. Sugerimos também a divulgação dos Relatos de Experiência da turma de Educação de Jovens e Adultos no Instagram da escola. Lembramos que, para ocorrer essa publicidade nas redes sociais, é necessário solicitar a autorização de cada discente.

Consideramos que as atividades desenvolvidas não irão solucionar todos os problemas de produção textual existentes nos textos dos alunos, todavia, o fato de nossa proposta estar ancorada nos três grandes pilares da textualidade – um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento) –, que atendem à perspectiva interacionista de produção textual (GERALDI, 1997), nos fazem acreditar que estamos contribuindo para a formação de sujeitos que atuam de forma autônoma sobre os textos que produzem.

Nessa proposta, temos três pilares na ação de escrever: o texto/evento – ter o que dizer; o leitor/receptor – ter para quem dizer o que se tem a dizer; e o produtor/autor – que é o locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz. Além desses elementos, Geraldi (2005) ainda acrescenta a necessidade de ter uma razão para dizer o que se tem a dizer.

Dentro dessa perspectiva, o projeto “Sou escritor da minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA” e a escolha de estratégias para realização dessa produção têm o propósito, para além do exercício da escrita pela escrita, de oportunizar uma reflexão sobre o lugar social do escritor e a produção de um espaço para que os alunos reflitam sobre questões sociais, que permeiam sua existência, ao passo que possam ampliar, com esse exercício, as habilidades envolvidas no ato de ler e escrever.

Passemos, agora, às considerações finais deste trabalho, espaço em que apresentamos o projeto e as reflexões sobre as contribuições da pesquisa para a experiência docente da professora-pesquisadora, que, viu-se no desafio de lecionar na modalidade da EJA, acreditando no movimento dialético de ação-reflexão e reflexão-ação percebeu-se aprendiz, instigando a curiosidade e a esperança, motivando o movimento recíproco de seus alunos no estudo da língua materna, especialmente no que diz respeito à escrita de textos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pudemos perceber a necessidade de entrar em sala de aula com o seguinte questionamento: estou ensinando português para quem e de que maneira? Para tentar responder essas questões é preciso conter a ansiedade de ter uma única verdade e vivenciar uma experiência diferente a cada aula. Toda vez que instigamos nosso aluno a falar, ler, escrever e escutar, a partir de um ensino de português contextualizado e produtivo, estamos no processo de construção dessa resposta.

Durante a pesquisa, percebemos o quanto o trabalho do professor limita-se, muitas vezes, a corrigir/consertar o texto do aluno, muitas vezes, desmotivando-o, silenciando-o, quando o papel do professor deveria ser o de mediador da construção do conhecimento e das habilidades necessárias para que esse aluno se torne autor de seus textos.

Nesse contexto, entendemos que ao realizar uma tarefa vinculada à vida do estudante, ou seja, tomando práticas sociais letradas como objeto de ensino em sala de aula, estamos motivando nossos alunos a praticar a escrita de maneira leve, espontânea e mais pessoal, o que,

em nossa opinião, instiga a sua criatividade. Por outro lado, compreendemos que as dificuldades enfrentadas pelo público da EJA transcendem a instituição educacional, de modo que os professores precisam enfrentar, dentre outros desafios, o cansaço e a desmotivação de alunos, que muitas vezes, chegam à escola depois de trabalharem durante todo o dia. Foram situações dessa natureza que nos levaram ao objetivo desta pesquisa: fomentar práticas de escrita com o gênero textual Relato de Experiência, a partir da proposição de um conjunto de estratégias didáticas com o referido gênero. Levando em conta tal objetivo, seguimos o percurso que passamos a delinear, na sequência.

Para compreendermos melhor o contexto da EJA, apresentamos um breve histórico dessa modalidade de ensino para refletirmos sobre sua consolidação como direito fundamental, que possibilita o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica às pessoas que estão fora da faixa etária regular e que buscam iniciar ou dar continuidade ao seu processo educativo escolar. Abordamos a organização desta modalidade de ensino no Estado da Paraíba e discutimos sobre o papel do professor como agente de transformação social, além de possuir a missão de desconstruir, por meio do debate, a manutenção da desigualdade social, apresentando estratégias para o acesso ao conhecimento por meio de discussões, leituras e problematizações que lhe foram negadas, devido à não escolarização na chamada “idade própria”.

Continuamos o percurso de construção desta dissertação falando sobre a importância de se conceber o ensino de língua sob uma perspectiva sociointeracionista, funcional e contextualizada com as práticas sociais e que priorize o trabalho com o texto como unidade fundamental de análise e objeto para o ensino da leitura e da escrita. Apresentamos os critérios que constituem a textualidade e os seus pilares (produtor, leitor e texto), bem como sugestões de abordagem da produção textual em sala de aula segundo Antunes (2003, 2005, 2009), Passarelli (2004, 2012), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015).

Por acreditarmos que a comunicação se realiza por meio de gêneros fizemos a opção de levar os discentes a produzirem o gênero Relato de Experiência buscando incentivá-los a falarem sobre sua própria história, ao mesmo tempo em que podiam refletir sobre a função social desse gênero e sobre os elementos que o constituem; e, por fim, produzimos um Caderno Pedagógico constituído de atividades metodológicas passíveis de serem implementadas no cotidiano escolar do Ciclo III da EJA.

As oficinas apresentadas no Caderno Pedagógico foram propostas para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, Ciclo III, que equivale ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – de uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual, localizada na

cidade de Santa Rita - PB. Devido à pandemia da Covid-19, sua práxis não foi viável, mas esperamos a sua aplicação em um futuro próximo.

O passo a passo da construção do Relato de Experiência pode permitir o trabalho com leitura, oralidade e escrita, da mesma forma que oportuniza o compartilhamento de histórias de vida, fazendo com que os alunos se percebam enquanto sujeitos de suas histórias, mas também como sujeitos pertencentes a um grupo com possíveis características e objetivos comuns. Dessa maneira, acreditamos que a pesquisa apresentada poderá possibilitar não apenas a ampliação das competências linguísticas, mas também, e principalmente, ampliar a visão de mundo dos participantes, de modo a se perceberem cidadãos integrados que constroem e são construídos pela linguagem.

Acreditamos que nossa proposta didática pode contribuir de maneira eficaz para a realização de práticas pedagógicas que considerem os diferentes contextos nos quais os alunos estão inseridos, e suas necessidades reais de trabalho com a linguagem.

Do lugar de professora de Língua Portuguesa, que possui apenas dois (02) anos atuando na EJA, é possível afirmar que, quando discutimos a produção textual como um processo inserido no contexto sócio-histórico e cultural dos discentes conseguimos um maior número de alunos tanto na leitura quanto na produção escrita. Essa visão foi possível a partir de minha inserção no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual me proporcionou também um olhar mais crítico sobre os materiais didáticos utilizados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Motivada pela experiência vivenciada como professora-pesquisadora ao longo desses dois últimos anos, acreditamos na possibilidade real de tornar a escola um espaço de aprendizagens significativas, trocas de saberes, a fim de enfrentar as dificuldades que produzem o fracasso escolar no chão de nossas escolas. Nessa direção, esperamos que a curiosidade, a esperança, o bom-senso e a alegria estejam sempre presentes no nosso fazer docente.

Essa pesquisa resultou em um Caderno Pedagógico, que tem a função de servir como instrumento didático em sala de aula para a professora pesquisadora, bem como para outros docentes que, porventura, possam fazer uso dele conforme sugerido ou com adaptações. Nele, há uma compilação de atividades didáticas que visam à produção escrita do gênero Relato de Experiência, um gênero textual pensado para motivar os discentes a ampliarem suas competências em leitura e escrita, por meio de um exercício de expressão de suas próprias experiências de vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. do Socorro Paz. EULÁLIO, M. DE Melo Cordeiro. NASCIMENTO, Juliana Ramos. Didatizando o gênero Relato de Experiência no Ensino Fundamental – reflexão sobre reescrita textual. **Revista Letras Raras** - Universidade Federal da Paraíba. Campina Grande, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8ª ed. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras** – Coesão e coerência. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Lingua, texto e ensino: outra escola possível**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

ARRUDA, Luciana Barros. CAMPOS, Fabrício S. FONSECA, Flavio Guimaraes da F. Várias apresentações seguidas pela disseminação contínua do SARS-CoV-2 pela comunidade em uma das maiores áreas metropolitanas do Nordeste do Brasil. **Edição especial de infecções virais em países em desenvolvimento**. MDPI – Programa de Acesso Aberto Institucional. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/v12121414> Acesso em: 10 de dez. de 2020.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A). Paris/1948.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Básica (2017). **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>-Acesso em: 20 de Janeiro de 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - INEP. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/apresentacao.resultados_enem_2019.pdf. Acesso em: 21 de Maio de 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** - INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/> Acesso em: 06 de Abril de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967**.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. LDBE/71

BRASIL. **Ministério da Educação** – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja> - Acesso em: 06 de Abril de 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3. Ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico – PPP**: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho. Santa Rita – PB, 2019.

BRITTO, L. P. L. **Em terra de surdos-mudos** (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares). In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO, Maria José Lima de. **Gênero Relato de Experiência**: um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem. 2011. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: In: VVAA. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

Cunha, C. M. & Silva, M. C. F. A. **Educação de jovens e adultos**: a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. En: Diniz, M. & Vasconcelos, R. N. (Ed.). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras. Belo Horizonte: Formato, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

FARACO, Carlos Emílio. **Língua Portuguesa**: linguagem e interação. v. 1. São Paulo: Ática. 2010.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire**: primeiros tempos. Brasília, 2013. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2395/2355>. Acesso: Abril/2020.

FERREIRA, Elisa C. Amorim. **Escrita na universidade**: Apontamento sobre o gênero relato. IV SINALGE. SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS, 2017.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 44ª edição, Cortez, São Paulo. 2003.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olha D'água. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24ª edição, São Paulo. Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE. Paulo, **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO (org.). **Educação de jovens de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; & DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista

Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14.

JESUS, Carolina Maria de, Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10^a edição. São Paulo. Ática, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2^a edição. São Paulo, editora: Contexto, 2018.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. **A reinvenção da roda: Roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. Atlas. 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NILHA, Orlando. **Carolina: Carolina Maria de Jesus**. Editora Mostarda, 2019.

PARAÍBA. **Plano Curricular Estratégico da rede estadual de ensino**. 2020.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento da rede estadual de ensino**. 2020.

PASSARELLI, Lílían. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**, 4^a edição, São Paulo, Cortez, 2004.

PASSARELLI, Lílían. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1^a edição, São Paulo, Cortez, 2012.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. 1. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

Santa Rita (PB). **Prefeitura**. 2014. Disponível em: <http://www.santarita.pb.gov.br>. Acesso em: Abril. 2019.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. 9^o edição. São Paulo. SP: Globo, 1998.

SIGNORINI, Inês. (org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. 1^a edição, São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. 2011. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A:
PLANO DE AULA –
OFICINA 01

PREPARAÇÃO PARA A
DISCUSSÃO DO TEMA

- Número de aulas:
02 (dois)

APÊNDICE B: PLANO DE AULA – OFICINA 02

LEITURA: AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO

- Número de aulas: 02 (duas).

OBJETIVO GERAL

- Ampliar o repertório de léxico e sintagmas, por meio de contato com exemplos do gênero a ser estudado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- (Re)conhecer o gênero textual Relato de Experiência e seu propósito comunicativo;
- Identificar a temática dos relatos apresentados à turma;
- Enfatizar a função social do gênero relato, que pertence ao domínio social da memorização e da documentação das experiências humanas.

CONTEÚDO

- Relatos de Experiências de alunos da EJA publicados na internet;
- Notícias de superações de alunos da EJA.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Leitura coletiva de Relatos de Experiências de alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- Discussão sobre a temática abordada nos relatos: história de vida e superação (pessoal e profissional);

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Lousa;
- Datashow;
- Textos impressos, com folhas A3 de Relatos de Experiências de jovens e adultos, para exposição na lousa;
- Slides com notícias de pessoas que passaram pela EJA.

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.

APÊNDICE C: PLANO DE AULA – OFICINA 03

O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA E APRESENTAÇÃO DE PROJETO

- Número de aulas: 02 (duas).

OBJETIVO GERAL

- Apresentar a função social e as características do gênero a ser estudado e o projeto a ser realizado: “Sou escritor da minha história: A apropriação da escrita por alunos da EJA”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Levar o aluno a:

- Identificar as características do gênero Relato de Experiência;
- Praticar atividades de leitura individual e coletiva.

CONTEÚDO

- Breve biografia de Carolina Maria de Jesus;
- Trechos do livro “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”;
- Características do gênero Relato de Experiência.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Leitura de relatos de Maria Carolina de Jesus, do livro “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”;
- Identificação das características do gênero Relato de Experiência;
- Discussão acerca dos momentos em que se faz uso do gênero relato no cotidiano, destacando a maneira simples e objetiva com que se faz a apresentação dos fatos, com o intuito de expor ou registrar as experiências vivenciadas;

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Fotocópias de trechos do livro “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” de Carolina Maria de Jesus;

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.

APÊNDICE D: PLANO DE AULA – OFICINA 04

PRODUÇÃO TEXTUAL: PLANEJAMENTO E EXERCÍCIOS DE SOLTURA

- Número de aulas: 02 (duas).

OBJETIVO GERAL

- Levar o aluno a identificar a função social do gênero Relato de Experiência e os elementos que o constituem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender os aspectos constitutivos de um texto: coesão e coerência.

CONTEÚDO

- Relatos de experiências de alunos da EJA, retirados da internet;
- Elementos de textualidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Entregar os relatos recortados, folha para montagem e cola;
- Discussão sobre os constitutivos do gênero Relato de Experiência;
- Solicitação de leitura dos relatos montados.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Relatos impressos coloridos e recortados;
- Cola;
- Folha para montagem.

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.

APÊNDICE E: PLANO DE AULA – OFICINA 05

PRODUÇÃO TEXTUAL / RASCUNHO

- Número de aulas: 03 (três).

OBJETIVO GERAL

- Levar o aluno a escrever a primeira versão do seu texto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realização de rascunhos, por meio de tópicos, frases ou parágrafos do Relato de Experiência do próprio aluno.

CONTEÚDO

- Gênero textual Relato de Experiência;
- Modalidade escrita.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Solicitar a escrita do Relato de Experiência do aluno.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Folha para rascunho ou o próprio caderno;
- Roteiro da 1ª oficina.

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.

APÊNDICE F: PLANO DE AULA – OFICINA 06

REVISÃO

- Número de aulas: 02 (duas).

OBJETIVO GERAL

- Levar o aluno a reconhecer a escrita como um processo, e as etapas de revisão e reescrita como parte deste processo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Motivar o aluno, por meio de feedbacks dados pelo (a) professor (a), a realizar os ajustes necessários para tornar claro: o conteúdo, a composição estrutural e estilo do gênero, bem como os aspectos linguísticos.

CONTEÚDO

- Gênero textual Relato de Experiência;
- Modalidade escrita.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Releitura do rascunho com os apontamentos do professor;
- Reescrita do texto, com fins à expansão ou síntese textual, a partir de apontamentos, comentários e questionamentos do professor, deixados no texto do aluno, por meio de uma correção interativa-textual.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Folha para produção textual ou o próprio caderno.

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.

APÊNDICE G: PLANO DE AULA – OFICINA 07

CONTINUAÇÃO DA REVISÃO E REESCRITA

- Número de aulas: 02 (duas) aulas.

OBJETIVO GERAL

- Levar os alunos a realizarem a atividade de reescrita, observando o conteúdo, tema e estilo do gênero proposto e os aspectos linguísticos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Motivar o aluno, por meio de *feedbacks* dados pelo (a) professor (a), a realizar a expansão do seu texto, levando em conta os elementos constitutivos de gênero: conteúdo, composição estrutural e estilo.

CONTEÚDO

- Gênero textual Relato de Experiência;
- Reescrita;
- Regras gramaticais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Proposta de reescrita do relato;
- Entregar folha para a realização da produção textual, e informe do tempo disponibilizado para realização da atividade;
- Recolhimento dos textos para a realização de outra correção.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Nova folha para produção textual ou a utilização do próprio caderno.

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.

APÊNDICE H: PLANO DE AULA – OFICINA 08

REESCRITA E EDITORAÇÃO

- Número de aulas: 02 (duas).

OBJETIVO GERAL

- Socializar os textos produzidos com os colegas de turma.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levar os alunos a analisarem os aspectos linguísticos e discursivos do texto produzido.

CONTEÚDO

- Gênero textual Relato de Experiência;
- Reescrita;
- Gramática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aulas expositivas sobre as noções de coesão, coerência textual; bem como a abordagem de desvios gramaticais presentes nos textos dos alunos;
- Leitura em dupla com a troca dos textos e compartilhamento de impressões;
- Reescrita dos textos.

RECURSOS METODOLÓGICOS

- Folha final para produção textual;
- Confeção de Caderno ou Livro de Relatos: “Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA”.

AValiação

- Participação efetiva do aluno nas atividades.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS

Glória Maria dos Santos Leite

CADERNO PEDAGÓGICO



Fonte: <https://eshoje.com.br/abertas-774-vagas-para-jovens-e-adultos-aprenderem-a-ler-e-escrever-na-serra>

“Sou escritor da minha história: a
apropriação da escrita por alunos da
EJA.

MAMANGUAPE - PB
2021

APRESENTAÇÃO

Olá, Caro(a) professor(a) !

O Caderno Pedagógico que você tem em suas mãos, foi produzido a partir de inquietações vivenciadas, em sala de aula, com a intenção de ajudar os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a desenvolverem habilidades de escrita em Língua Portuguesa. Mas como é de se esperar, ao tratar da produção escrita, é necessário também abordar a leitura, a escuta e a compreensão textual dos alunos, por isso apresentaremos atividades que também trabalham essas habilidades como subsídio para desenvolver a produção escrita.

Este material é fruto de estudos e pesquisas realizados durante o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que tem como foco aliar o saber científico à prática docente, no ensino de Língua Portuguesa. O Mestrado PROFLETRAS é ofertado para docentes que estão efetivamente em sala de aula, na Educação Básica, mais especificamente, para professores que atuam no ensino fundamental. Ele promove uma rica troca de experiências, além de instigar o professor a tornar-se um *professor pesquisador*, que reflete sobre o seu próprio fazer pedagógico. Indubitavelmente, um bônus para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em nosso país.

As oficinas descritas neste caderno são direcionadas para alunos do Ciclo III (6º e 7º anos do ensino fundamental anos finais) da Educação de Jovens e Adultos, com o intuito de apresentar uma proposta de produção escrita do gênero textual *Relato de Experiência*. Temos a pretensão de subsidiar a realização de atividades de produção escrita, concomitantemente com atividades de leituras, de escuta e de compreensão textual que possam contribuir efetivamente para a progressão da aprendizagem dos alunos nesses aspectos.

Na construção deste Caderno Pedagógico, fundamentamo-nos em pesquisas recentes sobre o ensino da escrita, desenvolvidas com o foco na produção de gêneros textuais, além de considerar as peculiaridades do público da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, contudo, de um recurso didático passível de adaptações conforme o contexto a ser aplicado. Por isso, não pretendemos que seja visto como um produto acabado, mas um processo em construção.



Que você sinta paixão em sua prática docente!

A autora

SUMÁRIO

O professor pesquisador de sua prática pedagógica	05
O ensino da escrita e os gêneros textuais.....	06
Relato de Experiência	07
Produção textual como processo	08
 PASSO A PASSO	 10
1ª OFICINA – Motivação: preparação para o tema	11
2ª OFICINA – Leitura: ampliação de repertório.....	13
3ª OFICINA - Gênero Relato de Experiência / Apresentação do projeto.....	14
4ª OFICINA – Produção Textual: Planejamento e exercícios de soltura	16
5ª OFICINA - Produção Textual: Rascunho	18
6ª OFICINA - Revisão	20
7ª OFICINA – Continuação da revisão e reescrita	21
8ª OFICINA – Reescrita/Editoração	22
CULMINÂNCIA - Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA	23
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 24
REFERÊNCIAS	25
ANEXOS E APÊNDICES	26

O PROFESSOR PESQUISADOR DE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de estudos realizados por Freire (2002, 2003) e Gadotti (2008) sobre Educação de Jovens e Adultos; Antunes (2003, 2005), acerca da noção de texto e escrita e Antunes (2003, 2005), Koch e Elias (2014, 2017), Passarelli (2012, 2015), Ruiz (2018), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), acerca do processo de reescrita. Ainda sobre a noção de escrita, recorremos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), que evidencia as competências e habilidades em produção escrita a serem alcançadas pelos discentes.

Os estudos de Bakhtin (1997) e Marcuschi (2008) também foram decisivos para a compreensão de gêneros textuais; assim como os de Eulálio, Ferreira (2017), Nascimento e Albuquerque (2013) no que tange ao estudo do gênero Relato de Experiência, além dos estudos de Bortoni-Ricardo (2008), sobre o professor pesquisador em sua prática laborativa.

Cumprir o currículo? Realizar projetos solicitados pela coordenação escolar? Seguir o livro didático? Tratar a produção textual apenas na aula de redação? Eis algumas das inúmeras inquietações existentes no ensino da língua materna, o que torna necessário o professor ser pesquisador de sua própria prática. Para que, assim, possa haver diálogos entre a prática e a teoria e vice-versa, pois o professor que reflete sobre a sua realidade em sala de aula e ainda busca estratégias que mais se adéquem ao seu contexto, atentará para um ensino da língua como sendo uma atividade de valor social e formação pessoal.

Bortoni-Ricardo (2008), em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*, mostra que é possível ao docente realizar pesquisas na comunidade escolar na qual interage, e relata que, ao relacionar o trabalho de pesquisa ao seu fazer pedagógico, o professor pesquisador desenvolve uma compreensão mais aguçada de suas ações e do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, ao refletir sobre sua ação laborativa em sala de aula, passa a ser usuário do próprio conhecimento produzido em suas pesquisas.



O ENSINO DA ESCRITA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

O trabalho com os gêneros textuais amplia o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, pois, ao produzir um gênero textual, ampliam-se as possibilidades de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. O domínio dos gêneros textuais é de fundamental importância para a inserção de atividades comunicativas na sociedade, o que corrobora, consensualmente, com o objetivo de “desenvolver a competência linguística do aluno de forma a ampliar sua habilidade comunicativa e facilitar seu trânsito entre as mais diferentes situações de uso efetivo da língua”, já previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998).

As implicações pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa utiliza os gêneros textuais como referência nas atividades, em sala de aula, para auxiliar o ato das produções textuais, pois ao invés de solicitar “uma redação”, “um texto”, sugere-se a produção de “uma carta”, “um aviso”, “um bilhete”, “um relato”, o que já anteciparia o propósito comunicativo e a relação entre língua e contexto.

As práticas de produção textual deverão estar relacionadas, de forma coerente, com o cotidiano dos alunos, pautadas por um planejamento prévio, leitura e revisão do texto escrito, além de orientações para a reescrita, realizada de acordo com o contexto e análise de seu conteúdo.

No caso específico do *Relato de Experiência*, em que a intenção principal é de contar lembranças de um fato ou experiência marcante na vida de uma pessoa, será analisada a sua organização (estrutura), observando se essa estará pautada em uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão – fatos, emoções, reflexões, e se a sua linguagem poderá ser formal ou informal, de acordo com a situação comunicativa que se encontra o seu autor e interlocutor.

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. (BNCC, 2017).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Podemos dizer que o *Relato de Experiência* tem como propósito expor um acontecimento vivenciado, as impressões pessoais a respeito do local, das pessoas envolvidas e da situação vivenciada. Logo, esse gênero possibilita ao seu produtor enfatizar o “eu”, dando voz e vez aos participantes envolvidos, considerando o contexto e uma referência maior para o seu dizer.

Para relatar um fato ou uma experiência vivenciada, utilizamos, geralmente, textos curtos e breves, que, segundo Eulálio, Nascimento e Albuquerque (2013), apresenta, inicialmente, uma contextualização, um desenvolvimento e uma conclusão. Nele, o autor relata a experiência vivenciada, portanto, a sequência estrutural desse gênero ocorre respectivamente de forma padronizada.

O gênero Relato de Experiência pode ocorrer tanto oralmente como por escrito, buscando relatar acontecimentos marcantes da vida de quem fala ou escreve ou experiências vividas, que se encontram guardadas em suas memórias. O texto possui uma sequência cronológica e espacial. Pode apresentar trechos descritivos, e os verbos utilizados na sua construção são geralmente empregados no passado. Por se tratar de enunciados que relatam experiências pessoais, é marcado também pela subjetividade constante, demonstrado pelo uso da primeira pessoa do singular.

O sujeito compartilha com seus interlocutores um fato marcante de sua vida e por meio de seu Relato de Experiência passa a compreender melhor o ocorrido propiciando uma prática de existência e resistência. Muitas vezes, são relatados exemplos de superação, o que aproxima seus interlocutores pelas vivências semelhantes.

PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO

Para a elaboração das atividades aqui descritas, adotamos uma concepção interacional (dialógica) de língua, ou seja, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10). A ênfase é, portanto, na interação autor – texto – leitor. Na sala de aula, quase sempre o texto tem sido visto como um produto acabado.

Dessa maneira, o ensino da língua deve estar pautado enquanto *sistema-em-função*, ou seja, vinculado a atividade e interação verbal. Antunes afirma que “existe, para qualquer interação verbal, uma espécie de rotina discursiva, que comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos” (ANTUNES, 2009, p.36). Essa rotina faz parte da cultura de um determinado espaço e tempo de uma sociedade.

Antunes (2003, p.19) ainda indaga sobre as primeiras experiências de escrita na escola, que levam os alunos a formarem frases soltas, descontextualizadas, ao invés de trabalhar com pequenos textos como: listas, lembretes, avisos, informações, bilhetes, propagandas, pequenas mensagens ou sínteses a propósito de um tema. Atividades estas que corroboraria para a inserção letrada mais eficiente do indivíduo na sociedade.

Passarelli (2012), afirma que, por conta dos meios de comunicação virtual, nunca se escreveu tanto; circunstância que vem contribuindo para o crescimento da interação pela modalidade escrita. Porém, os alunos continuam com baixo desempenho neste setor e os professores continuam confusos de como reverter essa situação. Talvez essa confusão seja provocada pela persistência na realização de práticas, cujas metodologias são inadequadas, proporcionando resultados insatisfatórios. Por isso, há a necessidade de formação permanente e continuada do professor de língua materna.

Nesse contexto, assume-se aqui uma postura que considera a escrita como um processo, e este deve ocorrer por meio de etapas, as quais serviram para construir a proposta didática orientada neste Caderno Pedagógico, como veremos mais adiante. São elas: *planejar, escrever um rascunho (texto provisório), revisar, reescrever e editar*.

Outro critério importante, é a socialização do texto produzido, pois, “o estudante deve saber que está escrevendo para uma finalidade específica” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 22), e que seu texto não será lido apenas pelo professor. Desta forma, deve-se criar situações nas quais os textos possam ser publicizados para outros estudantes, familiares ou toda comunidade escolar.

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



Caro(a) professor(a), já
descrevemos um pouco sobre
a teoria, que tal irmos à
prática?

Vamos ao passo a passo?

Vamos lá!

PASSO A PASSO

OFICINAS	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
01. Motivação Preparação para o tema	- Assistir ao vídeo da série: “<i>Segunda chance</i>”; - Roda de conversa: Discussão sobre a realidade dos estudantes, escola, trabalho e vida pessoal; - Realização de entrevista com cada participante, por meio de um roteiro.	120 minutos
02. Leitura Ampliação do repertório	- Leitura coletiva de relatos de alunos da Educação de Jovens e Adultos; - Discussão sobre a temática;	80 minutos
03. O gênero Relato de Experiência Apresentação do projeto	- Leitura de relatos de Carolina Maria de Jesus, do livro “<i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>”; - Exposição de relatos do cotidiano, com fins de que sejam percebidos sua estrutura e temáticas abordadas; - Apresentação do projeto.	80 minutos
04. Produção Textual Planejamento Exercícios de Soltura	- Montagem de um quebra-cabeça ; - Entregas de partes de textos; - Discussão orientada acerca dos fatores de textualidade; - Leitura dos textos montados.	120 minutos
05. Produção Textual - Rascunho	- Apresentação de um roteiro; - O professor deve acompanhar o aluno no processo de escrita, exercendo a função de orientador da produção textual.	40 minutos
06. Revisão	- Releitura do rascunho esboçado na aula anterior, agora, com os apontamentos do professor; - Expansão ou síntese textual.	80 minutos
07. Continuação do exercício de revisão	- Continuação da releitura e reescrita, agora, conferindo o conteúdo, tema e estilo do gênero proposto. Ainda, revisão dos aspectos da superfície do texto, a partir dos apontamentos realizados pelo professor.	80 minutos
08. Reescrita / Editoração	- Produção da reescrita do texto, a partir de aula expositiva sobre noções de coesão e coerência, bem como da análise de questões ortográficas e gramaticais, presentes nos textos; - Leitura, em dupla, com trocas de textos entre as mesmas para compartilhamento de impressões.	80 minutos
“Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA”	✓ Socialização dos textos produzidos, por meio de Roda de leitura. ✓ Realização de uma cerimônia de lançamento do livro de Relatos de Experiência, escritos pelos alunos da EJA.	80 minutos

1ª OFICINA - MOTIVAÇÃO: PREPARAÇÃO PARA O TEMA.

Objetivos:

- ✓ Motivar os alunos a se expressarem livremente a respeito de suas histórias de vida, focando especialmente como conseguem conciliar os estudos com a sua vida pessoal e profissional.

Material necessário:

- ✓ Projetor multimídia (datashow);
- ✓ *Notebook ou TV*;
- ✓ Vídeo baixado da série exibida pela rede Globo: “*Segunda Chamada*”.

❖ Sondagem

Momento de realizar estratégias para motivar e contextualizar a temática, além de realizar a sondagem da expressividade dos discentes na oralidade, na leitura e na escrita.

Atividades

- ✓ Exibição de vídeo do trailer da série: “*Segunda Chamada*”.
- ✓ Discussão, em roda de conversa, acerca das semelhanças e diferenças identificadas entre as vidas dos personagens da série exibida e a vida real;
- ✓ Entregar, para cada aluno, o roteiro (apêndice A) contendo perguntas sobre história de vida e as motivações para voltarem a estudar. Esse momento deve acontecer de modo individual, portanto, é necessário orientar que façam uma leitura atenta, antes de registrarem as respostas.

Professor (a), não se esqueça de estabelecer um tempo para a execução desta atividade.

Figura 01 – Cena da série “Segunda Chamada”



Segunda Chamada

Disponível

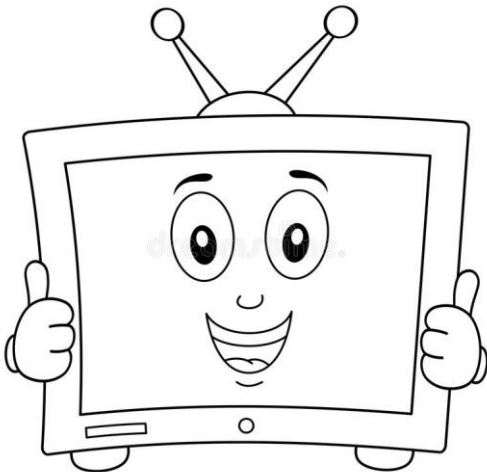
em: https://globoplay.globo.com/v/7982994/?gclid=Cj0KCQiAkuP9BRCKARIsAKGLE8Vtu0mudakgZz2d3ps9zM_AXFgT099MAUEEcD3OHq906o-jdK_7Z4IaAlvPEALw_wcB

Acesso em 20 de novembro de 2020.

A série conta a história de alunos da educação de jovens e adultos que enfrentam um longo dia de trabalho e chega às salas de aula lutando contra o cansaço. A escola por sua vez possui lousas desgastadas, carteiras pichadas e ventiladores quebrados. A turma é composta por alunos de 17 a 70 anos, dos mais variados perfis e histórias, que se misturam nesse mesmo cenário.

Disponível em:

<https://observatoriodatv.uol.com.br/noticias/conheca-a-historia-de-segunda-chamada-nova-serie-da-globo>. Acesso em: 20 de novembro de 2020. (adaptado).



(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles (BRASIL, 2018)

2ª OFICINA – LEITURA: AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO.

Objetivos:

- ✓ (Re)conhecer o gênero textual *Relato de Experiência* e seu propósito comunicativo;
- ✓ Identificar a temática dos relatos apresentados à turma;
- ✓ Enfatizar a função social do gênero *Relato de Experiência*, que pertence ao domínio social da memorização e da documentação das experiências humanas.

Materiais necessários:

- ✓ lousa;
- ✓ Datashow;
- ✓ Textos impressos de *Relatos de experiências* de jovens e adultos para exposição na lousa (anexo I);
- ✓ *Slides* contendo notícias de pessoas que passaram pela EJA (anexo II).

❖ Ampliando o repertório e construindo sentidos

Para ampliar o repertório de léxico e sintagmas, é necessário que os discentes tenham contato com diversos exemplos do gênero a ser estudado. Nesta oficina, ocorrerá a socialização dos relatos e notícias e os alunos terão acesso a diferentes histórias de vidas; desse modo, poderão interagir com os textos, construindo sentidos coletivos comuns.

Atividades

- ✓ Leitura coletiva de Relatos de alunos da Educação de Jovens e Adultos;
- ✓ Discussão sobre a temática.

3ª OFICINA - O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA / APRESENTAÇÃO DE PROJETO

Objetivos:

- ✓ Conhecer o projeto “Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA”;
- ✓ Identificar as características (apêndices: B e C) do gênero Relato de Experiência;
- ✓ Realizar leitura individual e coletiva.

Material necessário:

- ✓ Fotocópias de trechos do livro “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”, de Carolina Maria de Jesus (anexo III).

❖ (Re)conhecendo o gênerotextual

Os relatos são textos com a função principal de contar lembranças de um fato ou experiência marcante na vida de uma pessoa. Apresenta-se em linguagem formal ou informal, de acordo com a situação comunicativa que se encontra o seu autor e interlocutor. Tem o compromisso com a realidade, pois se trata de gêneros já pertencentes ao domínio social dos discentes, e podem se apresentar de forma oral ou escrita.

Segundo Faraco (2010, p. 202), “relatar fatos é uma prática de comunicação muito comum: toda vez que você conta um fato já ocorrido, organizando as ações e os eventos por meio de algum critério previamente definido, está produzindo um relato”.

Nesta terceira oficina, sugerimos a apresentação do gênero textual e uma breve discussão. Professor, prepare seu material, realizando uma pesquisa prévia sobre notícias de pessoas que passaram pela EJA. Sugerimos também a apresentação de slides veiculando estas notícias e impressões dos relatos. Também seria interessante apresentar locais em que costumam relatar e compartilhar experiências de vida, como: grupos de apoio - Associações de alcoólicos Anônimos (AA) e grupos de projetos religiosos, dentre outros.

Atividades

- ✓ Leitura de relatos de Carolina Maria de Jesus, do livro “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*”;
- ✓ Identificação das características do gênero Relato de Experiência;
- ✓ Discussão acerca dos momentos em que se faz uso do gênero relato no cotidiano, destacando a maneira simples e objetiva com que se faz a apresentação dos fatos, com o intuito de expor ou registrar as experiências vivenciadas.

Figura 02 – Sequência de fotos em que aparecem as imagens dos livros “*Quarto de despejo: diário de uma favelada*” e do “*CAROLINA: Carolina Maria de Jesus*” e a imagem da própria autora, Carolina Maria de Jesus, escrevendo.



Disponível <https://www.submarino.com.br/produto/2023759175/livro-carolina-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em 23 de novembro de 2020.

Carolina de Jesus foi descoberta pelo jornalista e escritor Audálio Dantas, que em 1958 esteve na favela do Canindé como repórter da *Folha da Noite* para fazer uma matéria. Não demorou a chegar até a moradora da rua A, barraco 9, que escrevia um diário em pedaços de papéis coletados nas ruas da cidade. Audálio organizou as muitas páginas em que ela expunha o sofrimento cotidiano dos moradores, apresentou-a à editora Francisco Alves e dois anos depois, sob refletores e na condição de escritora, ela autografava seu livro a um grupo integrado por literatos como Clarice Lispector, que publicara *A paixão segundo G.H.* e *A legião estrangeira*.

Disponível em:
<https://blogdoims.com.br/quarto-de-despejo-flor-incrivel-e-pura-por-elvia-bezerra/>
 Acesso em: 23 de novembro de 2020.

4ª OFICINA – PRODUÇÃO TEXTUAL: PLANEJAMENTO E EXERCÍCIOS DE SOLTURA

Objetivos:

- ✓ Levar o aluno a identificar e discutir a função social do gênero e os elementos que o constituem.

Material necessário:

- ✓ Envelopes contendo relatos (anexo IV), recortados de acordo com as partes da sequência textual: situação inicial e contextualização (na qual dizemos onde ocorreu o fato, quando ocorreu tal fato, e com quem ocorreu), um desenvolvimento (no qual fazemos o relato do que ocorreu), e uma conclusão, em que amarramos o texto com a experiência sobre o que ocorreu;
- ✓ Folhas para montagem dos relatos e imagens;
- ✓ Cola.

❖ Planejando o ato da escrita

- ✓ Agora que os estudantes já se expressaram e obtiveram contato com diversos relatos, eles podem vislumbrar também a elaboração de seu relato. Antes desse momento, porém, iremos discutir noções de textualidade, como: coesão e coerência.

Atividades

- ✓ Entregue, para cada aluno, um envelope numerado, contendo um relato recortado (anexo IV), além de folha, para montagem do texto, e cola. Para este momento, foram selecionadas três *Relatos de Experiências* (dois grupos ficarão com relatos repetidos); logo, os envelopes devem estar numerados de um a seis. Neste primeiro momento, oriente-os para que façam uma leitura atenta, antes da colagem.

Professor, é importante o estabelecimento de tempo para a realização das atividades propostas. Veja o quadro do passo a passo na página 10.

5^a OFICINA – PRODUÇÃO TEXTUAL: RASCUNHO

Objetivo:

- ✓ Levar o aluno a planejar, por meio de tópicos, frases ou parágrafos, o seu próprio Relato de Experiência.

Material necessário:

- ✓ Folhas para rascunho.

❖ Aporte teórico para a escrita

- ✓ Planejamento, segundo Antunes (2003), é pôr no papel o que foi planejado; realizar a tarefa motora de escrever; cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos; passar para a criação de um texto, a partir de um tema ou título. Conforme Ferrazi Jr. e Carvalho (2015), tradução de ideias em palavras; para Passarelli (2012), realizar a escrita de um texto provisório, colocar ideias no papel, fazer esboço ou rascunho; o professor deve acompanhar o aluno no processo de escrita, exercendo a função de orientador da produção textual.

Atividades

Atenção, professor (a)!

Nesta etapa, você deve acompanhar o aluno no processo de escrita, exercendo a função de orientador da produção.

QUESTÕES NORTEADORAS (Roteiro da primeira oficina)

- a. Qual seu nome, idade, profissão e estado civil?
- b. Tem filhos? Quantos? Tem netos? Quantos?
- c. Quanto tempo mora aqui no bairro?
- d. Quanto tempo frequentou a escola quando era criança? Em que cidade?
- e. Já foi reprovado ou forçado a desistir? Qual motivo?
- f. Por que voltou a estudar? Qual principal objetivo?
- g. Como você concilia escola, casa, trabalho e família?



6^a OFICINA – REVISÃO

Objetivos:

- ✓ Motivar o aluno, por meio de *feedbacks* dados pelo(a) professor(a), a realizar a expansão do seu texto, levando em conta os elementos constitutivos de gênero: conteúdo, composição estrutural e estilo;
- ✓ Reconhecer a escrita como um processo, e a etapa de revisão como parte deste processo.

Material necessário:

- ✓ Relatos produzidos, na oficina anterior, pelos discentes (rascunhos), após revisão interativa-textual do(a) professor(a);
- ✓ Folhas para reescrita.

❖ Chegou a hora de revisar

- ✓ Este é um momento que requer bastante empenho, tanto do aluno, quanto do professor, pois as anotações deixadas pelo professor precisam informar ao aluno o que precisa ser melhorado em seu texto. De forma cautelosa e empática, orienta a melhora do seu dizer, evitando um trabalho, apenas, de higienização do texto, o que acabaria provocando um afastamento do aluno. É importante mostrar a necessidade da etapa de revisão e reforçar que todo escritor geralmente não realiza apenas uma revisão de seu texto, mas várias.

Atividades

- ✓ Releitura do rascunho com os apontamentos do professor;
- ✓ Reescrita do texto, com fins à expansão ou síntese textual, a partir de “apontamentos, comentários e questionamentos do professor”, deixados no texto do aluno, por meio de uma correção coletiva e interativa.

7^a OFICINA – CONTINUAÇÃO DA REVISÃO E REESCRITA

Objetivos:

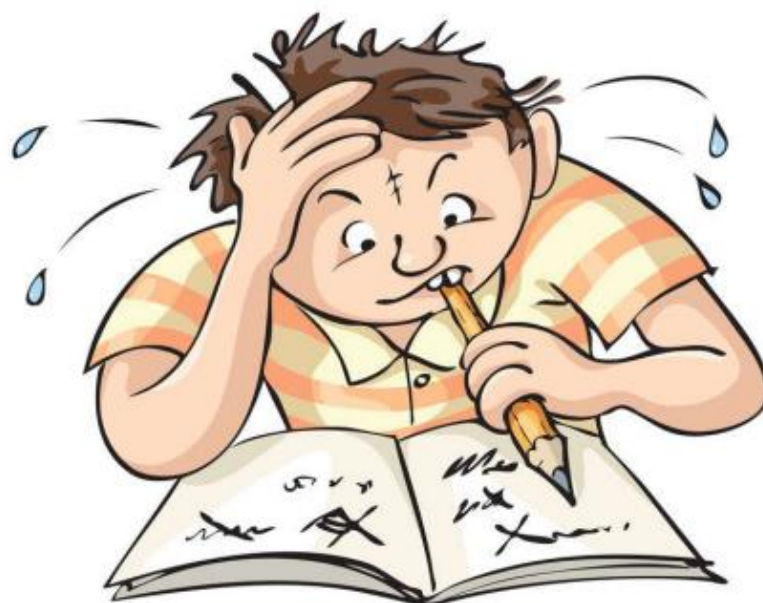
- ✓ Levar os alunos a realizarem a atividade de reescrita, observando o conteúdo, tema e estilo do gênero proposto e os aspectos linguísticos.

Material necessário:

- ✓ Folhas para produção textual.

Atividades

- ✓ Reescrita do relato;
- ✓ Entregar, aos alunos, de folha para a produção textual; nesta etapa, informe o tempo disponibilizado para realização da atividade;
- ✓ Recolha dos textos para que seja feita mais uma correção.



8^a OFICINA –REESCRITA / EDITORAÇÃO

Objetivos:

- ✓ Socializar os textos produzidos com os outros colegas de turma;
- ✓ Analisar os aspectos linguísticos e discursivos do texto produzido.

Material necessário:

- ✓ Relatos produzidos pelos alunos .

❖ Editoração

- ✓ Nesta oficina, os alunos, cujos textos atenderam à proposta, terão a oportunidade de ajudarem os outros colegas, que ainda não obtiveram êxito; o docente, por sua vez, o auxiliará na função de orientador da produção textual do colega. Cada texto passará por uma nova revisão do(a) docente, agora, para tratar de formulação linguística, as normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; além da observação dos aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2003).

Atividades

- ✓ Aulas expositivas sobre as noções de coesão, coerência textual, bem como a abordagem de desvios gramaticais, presentes nos textos dos alunos;
- ✓ Leitura, em dupla, com a troca dos textos, entre si, para compartilhamento de impressões;
- ✓ Reescrita dos textos.

CULMINÂNCIA - Sou escritor da minha história: a apropriação da escrita por alunos da EJA

Objetivos:

- ✓ Socializar os textos produzidos por meio de uma roda de leitura;

Material necessário:

- ✓ Relatos produzidos pelos alunos;
- ✓ Banner;
- ✓ Lanches;
- ✓ Caixa de som;
- ✓ Microfone.

❖ Culminância do projeto

- ✓ Realização de uma cerimônia simples, porém, muito especial, para o lançamento do livro de Relatos: “Sou escritor da minha história: a apropriação escrita por alunos da EJA”. Pode ser organizada uma roda de leitura para que sejam lidos e compartilhados os relatos de experiências produzidos pelos alunos participantes. O(A) professor(a) poderá organizar uma pequena confraternização, com lanche coletivo, convidando, para o evento, os discentes, os docentes e direção da escola. Os relatos também podem ser digitados, compilados e encadernados, para compor a biblioteca. Também podem ser divulgados nas redes sociais da escola.

Atividade:

- ✓ Leitura coletiva dos textos;
- ✓ Divulgação na comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Caderno Pedagógico foi elaborado especialmente para você, professor(a), para lhe oferecer uma pequena contribuição em suas aulas. Esperamos que, mesmo se tratando de ideias bastante simples, elas possam ser experiências significativas.

Sabemos o quanto é desafiador o nosso dia a dia na escola, pois muitas são as questões que se apresentam. Porém, devemos reconhecer o nosso papel e a necessidade de nos questionarmos, constantemente, sobre nosso desempenho e o de nossos alunos, buscando implementar novas, sempre que for possível. O fato de você estar lendo este material já sinaliza a sua curiosidade e expectativa por novos caminhos de aperfeiçoamento. Parabéns!

As oficinas aqui apresentadas foram proposta para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, Ciclo III, que equivale ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Francisco Leocádio Ribeiro Coutinho, localizada no município de Santa Rita–PB. Esperávamos, posteriormente, ser possível a sua aplicação e a análise de dados. Compreendemos que os exercícios aqui propostos não sanarão todas as dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos, nem é essa a nossa pretensão. Mas acreditamos que propostas como esta e outras que são produzidas, no Mestrado Profissional em Língua Portuguesa-PROFLETRAS, possam contribuir de maneira eficaz para a realização de novas práticas pedagógicas.

Acreditamos que colocar em prática o não silenciamento dos alunos, utilizando suas vivências para facilitar o acesso às atividades de leitura e de escrita, é um exercício que permite um aprendizado compartilhado, pois aprendem eles e aprendemos nós, professores, com suas experiências.

Agora é com você, professor!

A hora é agora! Essas considerações finais são apenas um começo para a sua nova jornada...

Avante!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/1Rk4QUm>. Acesso em: 07 set. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Apresentação dos temas transversais: Ética. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2HdO3Bl>. Acesso em: 07 set. 2017.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

JESUS, Carolina Maria de, Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10ª edição. São Paulo. Ática, 2014.

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

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

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

NILHA, Orlando. **Carolina: Carolina Maria de Jesus**. Editora Mostarda, 2019.

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

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

ANEXOS

ANEXO I - Textos utilizados nas oficinas:

2ª OFICINA

Quando cheguei na EJA, voltei achando que seria como na escola de sempre. Mas depois fui vendo que era diferente. Sempre tem uns que não tão ali pra estudar, mas a maioria quer e é bom que os professores tem paciência pra gente. Não é na correria.

Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177342>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

Sonhava sempre em me formar, seguir uma carreira. Mas as coisas pra mim sempre acabavam se tornando difícil. (...) Acho que talvez, um dia eu possa realizar meu maior sonho: ser uma fotógrafa profissional de turismo. Poder fotografar lugares pitorescos, museus, cidades, paisagens, principalmente paisagens. Minha terra natal tem uma paisagem linda. E esta é a minha história e meu sonho ainda não realizado, mas um dia eu vou chegar lá!

O tempo foi passando e eu cada vez tendo mais responsabilidade e trabalhando cada vez mais; tive que esquecer os estudos. Porém, hoje que já trabalhei bastante estou mais madura consigo conciliar trabalho e estudo pois meu horizonte está mais amplo e consigo saber meus deveres e direitos para com todos.

(MC – 51 anos – T2)

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/108388>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

ANEXO II - Exemplos de notícias que poderão fazer parte dos slides:

Como a EJA mudou a vida deles

Que mais de 3,6 milhões de estudantes estejam matriculados na Escola para Jovens e Adultos é uma conquista; que as taxas de evasão no Ensino Médio ainda sejam tão altas, não é

POR:
Paula Salas, Laís Semis
04 de Abril | 2018



■ Alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA) Foto: Reprodução/Facebook

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11606/como-a-eja-mudou-a-vida-deles> acessado em 16/11/2020

“Depois de 27 anos, voltei a estudar”, conta Sandra Rossi. Ela abandonou a escola aos 13 anos para se dedicar ao esporte. Há 18 anos, ela conseguiu concluir o Ensino Médio. Mas até os anos 2000, Sandra ainda era parte da estatística que, pelos números mais recentes, aponta para um total de 3,6 milhões de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que embora o Ensino Fundamental apresente uma tendência de estabilização, as matrículas do Médio cresceram em 3,5% no ano passado. “São os jovens que estão ampliando esse número. Na cidade de São Paulo, por exemplo, 50% das matrículas são de jovens de 15 a 19 anos”, analisa Roberto Catelli, coordenador-executivo da Ação Educativa e da unidade de EJA da instituição.

Sandra Rossi é hoje professora da EJA do Colégio Santa Maria, mesma instituição que permitiu concluir os estudos depois de 27 anos longe da escola.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11606/como-a-eja-mudou-a-vida-deles>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

08/09/2016

Aluno da Educação de Jovens e Adultos vence concurso de poesia

Adailton Costa ganhou R\$ 6 mil no 3º Prêmio Sesi de Literatura e vai concluir o ensino médio pela EJA em 2017



O vencedor do 3º Prêmio Sesi de Literatura deste ano, na categoria verso, foi um aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do **SESI**, Adailton dos Anjos Costa, de 43 anos. Ele escreveu o poema "A arte da poesia" e conquistou o primeiro lugar, que lhe valeu o prêmio de R\$ 6 mil. Nada mau para quem achava que nem seria classificado entre os 30 finalistas do concurso. "Minha professora, a Sabrina, me incentivou muito a fazer a inscrição. Tinha bastante gente graduada participando: médicos, engenheiros e universitários. Quando começaram a chamar os vencedores, pensei que não ia dar para mim. Já estava contente com o que já tinha recebido", disse Costa.

Outras sugestões:

<https://www7.fiemg.com.br/SESI/noticias/detalhe/aluno-da-educacao-de-jovens-e-adultos-vence-concurso-de-poesia>

Outras sugestões: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-do-eja-lancam-livro-de-poesias-e-ganham-repercussao-internacional/https://youtu.be/2Oi1pKcKh9w>

http://www.itanhaem.sp.gov.br/noticias/2013/outubro/Sarau_Literario_incentiva_leitura_com_alunos_EJA.html

ANEXO III – Relatos de Carolina Maria de Jesus:

3ª OFICINA

23 de Julho de 1955 ... Liguei o radio para ouvir o drama. Fiz o almoço e deitei. Dormi uma hora e meia. Nem ouvi o final da peça. Mas, já conhecia a peça. Comecei fazer meu diario. De vez em quando eu parava para repreender meus filhos. Bateram na porta. Mandeí o João José abrir e mandar entrar. Era o Seu João. Perguntou-me onde encontrar folhas de batatas para sua filha buchechar um dente. Eu disse que na Portuguesinha era possível encontrar. Quiz saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diario. – Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você. (Livro Quarto de despejo: diário de uma favelada, 2014, p.25-26)

10 de maio de 1958 – Fui na delegacia e falei com o tenente. Que homem amavel! Se eu soubesse que ele era tão amavel, eu teria ido na delegacia na primeira intimação. (...) O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se util a patria e ao país. Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatorio e envia para os politicos? O senhor Janio Quadros, o Kubstchek e o Dr. Adhemar de Barros? Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades.
... O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora. Quem passa fome aprende a pensar no proximo, e nas crianças.
(Livro Quarto de despejo: diário de uma favelada, 2014, p.29)

ANEXO IV – Relatos para serem recortados:

4ª OFICINA

Eu nasci em Monte Mor e lá morei até 19 anos. Que saudade do meu tempo de criança. No sítio onde morávamos tinha um enorme pomar com vários tipos de fruta, lá eu e mais cinco irmãos passávamos a maior parte do dia brincando e comendo frutas, direto do pé. Não tem nada igual! [...] Comecei a estudar em uma escola que havia no sítio vizinho, pois não dava para estudar na cidade, eram mais ou menos uns cinco quilômetros de distância. [...] Aos doze anos comecei a trabalhar na cidade como empregada doméstica e meu pai não deixava eu estudar à noite, portanto, parei de estudar. Conheci meu esposo e constitui uma linda família. Moro há 20 anos em Hortolândia e só agora estou concluindo o ensino fundamental. **Estou realizando meu sonho, pretendo terminar o ensino médio e fazer um curso técnico. Essa é minha história de vida”.**

O relato, de Nivalda Lúcia Pereira Silva, aluna da 7ª série A da Emef (Escola Municipal de Ensino Fundamental). Disponível em: <https://www.portalthortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/alunos-da-eja-contam-historias-de-vida-em-livro-531>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

Sobrevivi a um acidente de moto

Sofri um acidente no dia primeiro de maio de 2013, no bairro de Jaguaribe, na rua Primeiro de Maio.

Estava na minha moto, trafegando quando um carro entrou na esquina sem prestar atenção. Não tive como evitar o acidente, o carro bateu na minha moto e fraturei minha perna em dois lugares. Fui internado por 16 dias a espera de uma cirurgia.

Foi um momento muito complicado na minha vida, pois fiquei parado sem trabalhar por nove meses, sem poder andar! Tive que fazer fisioterapia para reaprender a andar.

Hoje vivo com nove pinos e uma placa na perna, mas, graças a Deus, estou me recuperando.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7756>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

Um relato de vida

O meu sonho era ser avó e meu filho realizou o meu sonho. Ele engravidou uma garota de 17 anos e ela teve uma menina.

Quando o bebê completou seis meses, eles se separaram. Nesse momento, começou o sofrimento daquele bebê.

Quando ele completou dois aninhos, a mãe chegou na minha casa e disse: “tu fica com Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema.” Eu nunca vou esquecer daquela tarde de domingo. O pior desta história é que ela não quis mais criar a menina e a deixou comigo de vez. O nome dela é Maria Eduarda. Ela já tem oito anos e a amo como se fosse minha filha de verdade.

Não é muito fácil criar um filho só, mas a minha família me ajuda muito por isso eu sou muito feliz. Isso foi para mim uma grande experiência porque eu tive três filhos homens e ela é uma menina.

Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7756>. Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

APÊNDICES

1ª OFICINA: Roteiro – APÊNDICE A

QUESTÕES NORTEADORAS (Roteiro da primeira oficina)

- Qual seu nome, idade, profissão, estado civil?
- Tem filhos? Quantos? Tem netos? Quantos?
- Quanto tempo mora aqui no bairro?
- Quanto tempo frequentou a escola quando era criança? Em que cidade?
- Já foi reprovado ou forçado a desistir? Qual motivo?
- Por que voltou a estudar? Qual principal objetivo?
- Como você concilia escola, casa, trabalho e família?

3ª OFICINA – Quadro das características do gênero *Relato de Experiência* –
APÊNDICE B

a) Qual seria a finalidade desses textos terem sido escritos ?	
b) Quem participa da história: Quem conta? Destinatário: Quem ler, escuta?	
c) Onde você teve acesso ao texto (revista, livro, internet, cópia, etc)?	
d) Fala sobre o quê?	
e) Trata-se de algo que já aconteceu, está acontecendo ou irá acontecer com o personagem? Justifique sua resposta? f) Quem relata as ações é quem passou por elas ou quem apenas as observou? Justifique sua resposta.	
g) Tem como saber quem está falando? h) Alguém está intermediando a história? i) Trata de pensamentos, desabafo e situações ocorridas pelo personagem?	

3ª OFICINA – Quadro das características do gênero *Relato de Experiência preenchido* –
APÊNDICE C

Finalidade	Trecho 01: Relatar ações do cotidiano de Carolina Maria de Jesus, seu gosto pelo ato de ler e de escrever. Trecho 02: Carolina Maria de Jesus conta sobre sua ida à Delegacia, a sua percepção sobre as características do delegado, ações do governo e a sua constatação de que a fome também é professora.
Perfil dos interlocutores Locutor: Quem emite a mensagem Destinatário: Quem recebe a mensagem	Locutor: Negra, trabalhadora do campo, empregada doméstica, catadora de papel, moradora da favela, mãe solitária de três filhos e uma das maiores escritoras da literatura brasileira. Destinatário: Alunos da Educação de Jovens e Adultos; leitores do livro <i>“Quarto de despejo: diário de uma favelada”</i>.
Suporte/Veículo	Livro, cópias do trechos, internet.
Tema	Trecho 01: Ações do cotidiano. Trecho 02: O fato de ter ido à delegacia.
Estrutura	Tempo bem definido, predomínio de verbo no pretérito e predominância do emprego da 1ª pessoa do singular.
Linguagens	Pessoal, direta, subjetiva.