



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

MÁRCIA CARDOSO DE SOUZA

O GÊNERO RELATO NA VALORIZAÇÃO DA ESCRITA DO ALUNO DA EJA

João Pessoa

2015

MÁRCIA CARDOSO DE SOUZA

O GÊNERO RELATO NA VALORIZAÇÃO DA ESCRITA DO ALUNO DA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

João Pessoa

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Josélia M. O. Silva – CRB15 nº 113

S729G Souza, Márcia Cardoso de.
O gênero relato na valorização da escrita do aluno da EJA / Márcia
Cardoso de Souza. – João Pessoa, 2015.
94p. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) –
Universidade Federal da Paraíba.
Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Sequência didática. 3. Gênero
textual relato de experiência. I. Título.

UFPB/BS-CCEN

CDU 37-053.6/.8 (043)

MÁRCIA CARDOSO DE SOUZA

O GÊNERO RELATO NA VALORIZAÇÃO DA ESCRITA DO ALUNO DA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre pelo Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, na linha de pesquisa: Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Celi Mendes Pereira da Silva
Orientadora (UFPB)

Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento
Membro Externo (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Mônica Mano Trindade Ferraz
Membro Interno (UFPB)

Prof^a. Dr^a. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão
Suplente do Membro Externo (UFPB)

Dedico este trabalho a Deus que me iluminou na realização deste estudo e a todos os alunos da EJA que se dedicaram com muita paciência e vontade no desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a **Deus**, por acreditar que este trabalho é fruto de sua iluminação diária em minha vida.

A minha **mãe** que me ligava todos os dias para me dar forças e orava por mim, e compreendeu a minha ausência durante o período de realização desta pesquisa.

A minha querida orientadora, **Prof. Dr.^a Regina Celi Mendes Pereira da Silva**, pela paciência, dedicação, orientação e pelas contribuições valiosíssimas na condução deste estudo.

Aos **alunos da EJA**, que se dedicaram com amor e vontade para a realização da pesquisa e compartilharam comigo esse momento de aprendizagem.

A todos os colegas de trabalho da escola **estadual**, na qual fiz a pesquisa, que, de alguma forma, contribuíram para a realização dela.

Aos **professores examinadores**, que gentilmente aceitaram examinar este trabalho.

Às Professoras **Socorro Cláudia** e **Mônica Mano** que, durante a minha qualificação, fizeram significativas contribuições.

À vice-coordenadora desse curso, Prof. Dr.^a **Juliane Pedrosa**, que esteve sempre muito presente e solícita.

A todos **os professores** que ministraram as disciplinas desse curso e o fizeram com muita dedicação. Aprendi muito com os senhores.

À secretária do curso, **Vera Lima**, pela sua eficiência, competência e dedicação.

A todos **os colegas** que, junto comigo, trilharam esse caminho e com quem convivi durante as aulas pelo carinho e pela troca de experiências. Alguns desses colegas se tornaram amigos.

A todos os **amigos** que me incentivaram na realização desse sonho, meu profundo e sincero agradecimento.

A língua, ou qualquer outro sistema semiológico, não é o navio que está no estaleiro, mas o que foi lançado ao mar. A partir do instante em que tocou o mar, é inútil pensar que poderíamos prever seu curso sob o pretexto de que conhecemos exatamente as estruturas de que ele se compõe, sua construção interior segundo um plano (Escritos, 1908, p. 289).

(Saussure)

RESUMO

Este trabalho apresenta o desenvolvimento, a análise e os resultados de uma investigação com o gênero relato de experiência, através da metodologia da sequência didática, e teve como objetivo geral investigar os impactos da escrita do gênero relato de experiência no desenvolvimento das capacidades de linguagem e de que forma isso favorece a autoestima dos alunos do 2º ano da EJA (ensino médio) de uma escola estadual de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa, na Paraíba no segundo semestre de 2014. Especificamente, este trabalho se propôs a identificar e analisar as principais dificuldades desses alunos na produção escrita do gênero relato de experiências em relação às capacidades de linguagem, propor atividades que pudessem instrumentalizá-los para superar essas dificuldades e verificar os avanços ocorridos na produção do relato depois das intervenções desenvolvidas nos módulos. Partindo de uma concepção de língua enquanto atividade sociodiscursiva e de escrita como prática social, nossa pesquisa, de natureza qualitativa, teve caráter descritivo e intervencionista e configurou-se como pesquisa-ação. Como fundamentação teórica, adotamos os pressupostos teóricos dos gêneros textuais, desenvolvidos por Bakhtin (2011[1979]) e Bazerman (2007; 2011 [2000; 2004])). Para o desenvolvimento da sequência didática nos embasamos na proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004]). Nesse estudo também há significativas contribuições de Antônio Marcuschi (2008), Irandé Antunes (2009), Regina Celi Mendes Pereira (2012), entre outros. Como *corpus*, apresentamos seis produções textuais dos alunos envolvidos na pesquisa. Na produção inicial, identificamos as principais dificuldades dos alunos em relação às capacidades de linguagem. Depois de identificados os problemas, partimos para as atividades de intervenção, através dos módulos, de acordo com a proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004]). Após o processo de intervenção, observamos, na produção final dos alunos, que, no geral, eles conseguiram superar as dificuldades detectadas na primeira produção em relação às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Dessa forma, foi possível constatar como as atividades de letramento ampliaram as capacidades de linguagem no geral, ao mesmo tempo em que desenvolveram a autoestima dos alunos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sequência didática. Gênero textual relato de experiência.

ABSTRACT

This research presents the development, analysis and the results of an investigation with genre experience report, through the didactic sequence methodology, and aimed to investigate the impacts of genre experience report on the development of language skills and how it promotes the self-esteem of the students of 2nd year of adult education (high school) of state elementary school and middle in João Pessoa city, Paraíba, in the second semester of the year 2014. Specifically, this study aimed to identify and analyze the main difficulties of these students in the writing of the genre experiences reporting in relation to language skills, propose activities that could instrumentalize them to overcome these difficulties and verify the progress made in producing the report after the interventions developed in modules. From a conception of language as sociodiscursive activity and writing as social practice, our research, qualitative, descriptive and interventional had character and was configured as action research. As a theoretical basis, we adopted the theoretical assumptions of genres, developed by Bakhtin (2011 [1979]) and Bazerman (2007; 2011[2000; 2004]). For the development of didactic sequence in base the proposed Dolz, Schneuwly and Noverraz (2011 [2004]). In this study there are also significant contributions from Antonio Marcuschi (2008), Irlandé Antunes (2009), Regina Celi Mendes Pereira (2012), among others. As *corpus*, present six textual productions of the students involved in the research. In early production, we identify the main difficulties of the students in relation to language skills. After identified the problems, we leave for intervention activities, through the modules, according to the proposal of Dolz , Schneuwly and Noverraz (2011 [2004]). After the intervention process, we found, in the final production of the students who, in general, they managed to overcome the difficulties encountered in the first production in relation to the action capabilities, discursive and linguistic-discursive. Like this, it was established as the literacy activities have expanded the language capabilities overall, while that developed the self-esteem of students.

Keywords: Youth and Adult Education. Didactic sequence. Genre experience report.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Primeira produção - Capacidades Linguístico-discursivas.....	61
QUADRO 2 -	Características do relato de experiência.....	65
QUADRO 3 -	Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	70

LISTA DE RELATOS

PRODUÇÃO INICIAL

RELATO 1	55
RELATO 2	55
RELATO 3	56
RELATO 4	57
RELATO 5	58
RELATO 6	59

PRODUÇÃO FINAL

RELATO 1	73
RELATO 2	74
RELATO 3	74
RELATO 4	75
RELATO 5	76
RELATO 6	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	16
2.1	Conceito de EJA	16
2.2	Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	17
2.3	A função social da EJA	20
2.4	Perfil do aluno da EJA.....	21
3	LÍNGUAGEM, ESCRITA E ENSINO	25
3.1	Concepções de língua, sujeito e texto.....	25
3.2	Língua e cidadania.....	26
3.3	Letramentos e práticas sociais	29
3.4	Gênero Textual/Discursivo	35
3.5	Gênero relato	38
3.6	A importância do mapeamento das capacidades de linguagem na produção textual.....	40
3.7	Sequência Didática	42
4	EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O RELATO NA EJA: procedimentos metodológicos e análise das produções.....	48
4.1	Contexto da pesquisa	48
4.1.1	Caracterização da unidade escolar	49
4.1.2	Sujeitos da pesquisa.....	50
4.1.3	A delimitação do <i>corpus</i>	50
4.2	Apresentação e desenvolvimento da sequência didática	51
4.2.1	Apresentação da situação.....	52
4.2.2	Proposta de produção inicial	54
4.3	Relato de experiência vivida – Primeira Produção.....	55
4.4	Análise da produção inicial	58
4.4.1	Mapeamento das capacidades de ação	59
4.4.2	Mapeamento das capacidades discursivas	60
4.4.3	Capacidades Linguístico-discursivas	61
4.5	Desenvolvimento dos módulos – descrição das atividades desenvolvidas nos módulos	63
4.5.1	Módulo I – Foco nas capacidades de ação	64
4.5.2	Módulo II – Foco nas capacidades discursivas	66
4.5.3	Modulo III – Foco nas capacidades linguístico-discursivas.....	66
4.5.4	Produção final.....	68

4.6	Análise da Produção final.....	68
4.6.1	Comparação entre a produção inicial e a versão final	69
4.6.2	Apresentação da produção final.....	73
4.6.3	A culminância do trabalho	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
	REFERÊNCIAS	82
	ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecimento.....	87
	ANEXO B - Carta de Anuência	88
	ANEXO C - Textos utilizados em sala de aula.....	89
	ANEXO D - Registro fotográfico do painel com os relatos dos alunos (produção final), exposto no ambiente escolar	94

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bagno (2003), a função da faculdade de linguagem é permitir o contato entre as pessoas e possibilitar a convivência em sociedade. Para ele, a finalidade da linguagem é a interlocução, o diálogo, a relação social, e como a língua se manifesta em forma de textos, é utilizando-se de textos que deve ser feito o trabalho na sala de aula com a língua.

Para Antunes, o estudo da língua que se faz sobre nomenclaturas e classificações gramaticais se torna sem importância “para quem precisa, de imediato, adquirir competência em leitura e escrita de textos” (ANTUNES, 2003, p. 16). Para essa autora, o professor deve estimular o desenvolvimento pessoal, social e político de seu aluno com o objetivo de ampliar suas potencialidades comunicativas, pois a finalidade do ensino de português é “a ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler e escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.” (ANTUNES, 2003, p. 122).

Conforme Bazerman (2007, p. 13), “a escrita é um meio de comunicar através do tempo e do espaço”, estabelece relações sociais e “ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações de outros” (BAZERMAN, 2007, p.13). Segundo esse teórico, as práticas da escrita ativam as operações psicológicas e podem induzir prazeres e chamar nossa atenção para os “nossos processos interiores de sentimento e pensamento” (BAZERMAN, 2007, p. 13), mas também são processos sociais que ligam os pensamentos, as experiências às coletividades mais abrangentes de ação e crença organizadas. Segundo o autor, o letramento influencia as práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que se mantém por meio delas e também contribui para a reflexão sobre as consequências cognitivas do próprio letramento. Para compreender as consequências cognitivas do letramento, de acordo com Bazerman (2007, p. 43), “precisamos olhar para as consequências sociais, mas para entender o social precisamos olhar como textos podem chegar a ser significantes para pessoas diferentes, e para isso precisamos olhar para o cognitivo”.

Uma das consequências da história do letramento, para Bazerman (2007), é

que os textos chegam a mediar algumas de nossas relações sociais mais importantes. Os seres humanos são criaturas profundamente sociais, como o são muitos outros animais; contudo, a linguagem estendeu os meios da interação social, aprofundando e tornando mais complexas nossas relações uns com os outros. A escrita tem desenvolvido mais ainda essas possibilidades, usando tanto a nossa sociabilidade quanto a nossa linguagem.

De acordo com Azeredo (2007), uma pessoa conhece uma língua quando ela é capaz de se comunicar, construir textos e compreendê-los, usando essa língua. O processo de ensino/aprendizagem da língua, segundo esse teórico, consiste em ensinar/aprender a lidar com textos, produzindo-os, dando-lhes sentido, como estão construídos e refletindo sobre sua construção, pois a língua se aprende por meio de textos com os quais lidamos nas diversas situações de uso.

Conforme Azeredo (2007, p. 38),

O primeiro e mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve ou lê. É por meio de textos que nos fazemos entender e compreendemos o que os outros nos comunicam.

Comungando com todas essas teorias, grande foi minha inquietação quando, ao assumir a turma do 2º ano da EJA no segundo semestre de 2014, percebi que os alunos não só tinham muitas dificuldades para escrever textos como se sentiam envergonhados e tímidos todas as vezes que realizávamos uma atividade em que eles tinham que escrever. Diante dessa situação, me senti motivada para fazer algo que pudesse ajudá-los a desenvolver suas habilidades para a escrita.

Assim o desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero relato de experiência vivida apresentou-se para mim como um desafio para melhorar as práticas de escrita dos alunos. Para tanto, parti do seguinte questionamento: como a escrita de um relato de experiência poderá ajudar no desenvolvimento das capacidades de linguagem e da autoestima dos alunos?

Escolhi o relato de experiências por se tratar de um gênero próximo do aluno em que o contexto de sua produção seria seu próprio cotidiano já que poderíamos fazer um resgate de suas experiências de vida, unindo, dessa forma, produção escrita a uma prática social.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral investigar os impactos da escrita do gênero relato de experiência no desenvolvimento das capacidades de linguagem e de que forma isso favorece a autoestima dos alunos do 2º ano da EJA (ensino médio) de uma escola estadual de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa, na Paraíba, no segundo semestre letivo de 2014. Especificamente, esse trabalho se propôs a identificar e analisar as principais dificuldades desses alunos na produção escrita do gênero relato de experiências em relação às capacidades de linguagem, propor atividades que pudessem

instrumentalizá-los para superar essas dificuldades e verificar os avanços ocorridos na produção do relato depois das intervenções desenvolvidas nos módulos.

Sabemos que o domínio da língua presume o desenvolvimento da capacidade de leitura, a proficiência na escrita e o conhecimento das diferentes funções comunicativas dos textos. Daí a importância de os alunos entenderem a leitura e a escrita como um ato social, que se realiza não para atender as suas necessidades individuais, mas porque pertencemos a grupos sociais e a língua se efetiva na interação entre os seres.

A escolha do relato justifica-se como uma forma de promover o resgate das experiências vividas, dada a relevância de desenvolver práticas escritas para alunos que já estão fora de seu tempo de inserção nas atividades escolares e, por isso, muitas vezes, têm baixa autoestima. Ainda, de acordo com Bazerman (2007, p.117), “A escrita nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo”.

É fundamental que o aluno adquira a competência comunicativa exigida para as diversas situações de comunicação nas diversas práticas sociais. Por isso é tão importante um ensino comprometido com o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Na turma pesquisada, 2º ano do ensino médio da EJA no segundo semestre letivo de 2014, no turno da noite, foram matriculados 42 alunos, porém só 32 começaram a frequentar e apenas 17 fizeram a produção inicial. Desses, escolhemos nove alunos que tinham uma frequência mais regular para expor suas produções, contudo utilizamos seis produções que serviram de exemplos para as análises feitas aqui.

Mesmo sabendo que quando chega à escola, o sujeito já é um usuário competente de sua língua, a escola é o lugar em que o aluno vai adquirir, de maneira sistematizada, os recursos comunicativos capaz de capacitá-lo para adquirir a competência comunicativa e participar, usando sua língua com excelência, das diversas práticas sociais, sejam elas formais ou informais.

Conforme Landeira (2009, p.4),

Promover uma aula baseada no conceito de *gênero textual* permite o desenvolvimento da identidade cidadã de nossos alunos, mas exige alguns importantes deslocamentos na tradição curricular: a língua portuguesa deixa de ser limitada por uma visão gramatical teórica e passa a ser considerada uma atividade humana, um meio, por excelência, de existir no mundo. Isso nos desafia a levar essa língua para a sala de aula o mais próximo possível de como ela é surpreendida em seu uso cotidiano.

Para fundamentar nossa pesquisa, nos apoiamos nos pressupostos teóricos dos gêneros textuais desenvolvidos por Bakhtin (2011 [1979]), Bazerman (2007; 2011 [2000; 2004]) e para sequência didática, na proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004]). Nesse estudo também há contribuições de Antônio Marcuschi (2008), Irandé Antunes (2009), Regina Celi Mendes Pereira (2012), entre outros.

Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução, capítulos 2, 3 e 4. No segundo capítulo, tecemos um breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, identificamos a função dessa modalidade de ensino e reconhecemos as especificidades desse público, traçando um perfil do aluno da EJA.

O terceiro capítulo apresenta uma reflexão sobre as concepções de linguagem, sujeito e texto e suas relações com o ensino de língua e cidadania. Ainda procuramos entender como os múltiplos letramentos se relacionam com as práticas sociais e auxiliam a desenvolver uma prática crítica para se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse capítulo, fizemos também uma breve contextualização sobre os gêneros textuais/discursivos. Abordamos a importância do mapeamento das capacidades de linguagem na produção de texto, bem como a conceituação e as características do gênero relato. Fizemos uma explanação sobre sequência didática, segundo os princípios de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011[2004]).

O quarto capítulo aborda o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos nela e o *corpus*. Fizemos a análise das produções iniciais e finais dos relatos e descrevemos a sequência didática desenvolvida, fundamentada nos trabalhos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004]). Em seguida, apresentamos nossas considerações finais, nas quais fizemos uma reflexão a respeito dos resultados obtidos na realização dessa pesquisa. Foi possível perceber que os sujeitos, envolvidos na pesquisa, foram progressivamente se apropriando das estratégias de produção do gênero relato e superaram muitas de suas dificuldades em relação às capacidades de linguagem.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo buscamos compreender o conceito da EJA para além daquele que se encontra nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de Educação, tecemos um breve histórico sobre a EJA no Brasil, identificamos sua função social e reconhecemos as especificidades desse público, traçando um perfil desse aluno.

2.1 Conceito de EJA

De acordo com o art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996). Em 2000, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, no Parecer nº 11, (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos), as funções e as bases legais da EJA fundamentadas na LDB, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo Gadotti e Romão (2011, p. 141), o conceito da EJA vai muito além daqueles estabelecidos nas diretrizes nacionais, pois, além de possibilitar ao sujeito ler, escrever e compreender a língua nacional, bem como dominar os símbolos e as operações matemáticas básicas, ter conhecimento das ciências sociais e naturais e acesso aos meios de produção cultural, como lazer, arte, comunicação e esporte; integra processos educativos desenvolvidos em diversas esferas, a saber: a do conhecimento, a das práticas sociais, a do trabalho, a do confronto de problemas coletivos e a da construção da cidadania.

A EJA ultrapassa as ações desenvolvidas na escola, “acontecendo nos movimentos sociais, como, por exemplo, nos sindicatos, associações de bairros, conselhos de moradores, [...], entre outros”. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141). Esses autores acrescentam ainda que esta educação deve dar acesso ao conhecimento socialmente produzido, que é patrimônio da humanidade, e também “permite a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos e o posicionamento crítico do indivíduo face à sua realidade” (Op.cit, p. 142).

De acordo com Paulo Freire (2011 [1921-1997], p.22),

Educadores e grupos populares descobriram que Educação Popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática

educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Assim o conceito de Educação de Adulto move-se para o de Educação Popular à medida que se preocupa com a leitura crítica do mundo, assumindo uma posição política, diferente da posição de neutralidade construída ideologicamente pelo sistema dominante para a Educação de Adultos. (FREIRE, 2011[1975])

2.2 Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (BRASIL, 1996).

No artigo intitulado *Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, publicado na revista online HISTEDRR, Thyeles Borcarte Strelhow (2010) afirma que, no Brasil, a educação de adultos só começa a ganhar visibilidade a partir dos anos quarenta, embora já houvesse menção à necessidade de oferecer educação aos adultos em documentos normativos anteriores, como na Constituição de 1934.

Segundo Strelhow (2010), em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com a finalidade de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Esse fundo só foi regulamentado em 1945 e estabelecia que 25% dos recursos fossem destinados à educação de adolescentes e adultos. Em 1946, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Supletivo e, em 1947, surge o Serviço de Educação de Adultos, que objetiva atender especificamente as pessoas adultas, principalmente adolescentes e adultos analfabetos.

De acordo com Strelhow (2010), esse movimento durou até os fins da década de 50 e foi chamado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Contudo, o método pedagógico utilizado por ele não levava em consideração o contexto social do aluno. O conteúdo abordado em seus guias de leituras trazia informações sobre saúde, técnicas de trabalho, higiene e comportamento moral.

Strelhow (2010) acrescenta ainda que, após o fim da segunda guerra mundial, em 1945, com a criação das Organizações das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), houve uma grande pressão internacional para a erradicação do analfabetismo. Através da educação, buscava-se o desenvolvimento das

nações subdesenvolvidas. Para Strelhow (2010), no Brasil, pretendia-se também aumentar o número de pessoas que pudessem votar. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi criada em 1952, visando atender as pessoas que viviam no meio rural.

Ainda conforme Strelhow (2010), a partir de 1958, com a realização, no Rio de Janeiro, do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, começava a se pensar em um novo método pedagógico para a educação de adultos. Começava-se a se conhecer a pedagogia de Paulo Freire. Freire chamava a atenção para uma educação que considerasse a vivência e o contexto do educando, o qual era visto como um participante ativo no processo de educação.

Assim, de acordo com Strelhow (2010), em 1958, foi criada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que visava à criação de projetos-polos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servisse de modelo para expandir-se pelo país.

No fim da década de 50 e início da década de 60, conforme Strelhow (2010), surgiram vários movimentos sociais, visando à educação de adultos, influenciados pela pedagogia de Paulo Freire e que buscavam valorizar o saber e a cultura popular e reconhecer a pessoa não alfabetizada como produtora de conhecimento. Esses movimentos tiveram tanta repercussão nacional que Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. Contudo, em 1964, com o Golpe Militar, esse plano foi interrompido.

Strelhow (2010) acrescenta que, em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada, sem apropriação da leitura e da escrita, para pessoas entre 15 e 30 anos. Assim, o programa do governo para a educação de adultos volta a ter um caráter homogeneizador e de controle de pessoas. A alfabetização se restringia ao ato de ler e escrever de forma descontextualizada da realidade do aluno. Quem não era alfabetizado, era responsabilizado por isso e pelo subdesenvolvimento do Brasil. Esse programa foi extinto em 1985 com a chegada da Nova República.

Contudo, segundo Strelhow (2010), é, nesse período, que, apesar de toda a crise econômica pela qual o Brasil passava, na República Nova, aparece a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos sem escolarização, visando à erradicação do analfabetismo.

A Constituição de 1988 prevê que todas as pessoas tenham acesso à educação e em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 37, diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na

idade própria.” (BRASIL, 1996). Em 2000, através da resolução CNB/CEB nº11, de 5 de julho de 2000, foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de Ensino, estabelecendo-se também as suas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em 2003, surge o programa do governo federal “Brasil Alfabetizado”, que tinha como bandeira erradicar o analfabetismo em quatro anos. Mas, logo em 2004, com a mudança do Ministério da Educação, esse programa foi reformulado, retirando-se também a meta de erradicar o analfabetismo em quatro anos.

De acordo com Strelhow (2010, p. 56), em pleno século XXI, o Brasil encontra-se com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, e isso representa uma herança de todo tratamento que a educação brasileira sofreu no decorrer de sua história. Para Paulo Freire (2003 [1921-1997], p. 9),

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

A história da educação no Brasil é marcada por grandes desigualdades sociais, econômicas, culturais. A falta de investimento e compromisso sério com a educação contribui enormemente para isso, pois, infelizmente, ainda há um grande número de analfabetos e de pessoas com pouca escolarização, e até mesmo entre aquelas pessoas que se encontram na escola, muitos estão fora da faixa etária obrigatória, prevista em lei. Também é possível perceber que, mesmo que essas pessoas consigam terminar o ensino fundamental ou médio, têm grandes dificuldades para interpretar aquilo que leem ou para produzirem textos, atestando, dessa forma, que deixam a escola com um certificado nas mãos, mas despreparados tanto para o mundo da leitura como para a leitura de mundo. Afinal, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (SEVERINO, 2003 [1982], p.8).

Não restam dúvidas de que investimentos feitos na educação básica universalizada contribuirão para o desenvolvimento de um país mais justo, diminuindo a taxa de mortalidade infantil, elevando a taxa média de vida, melhorando o sistema econômico, social e político e, conseqüentemente, diminuindo as desigualdades sociais, possibilitando a todos uma melhor qualidade de vida.

2.3 A função social da EJA

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos devem ser construídas a partir do perfil dos educandos jovens, adultos e idosos que estão inseridos nessa modalidade de ensino com relação à idade, ao nível de escolarização, à situação socioeconômica e cultural, considerando-se também motivações e as ocupações dos educandos, lembrando que a EJA

[...] tem como finalidade e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual. (SEED/PARANÁ, 2006, p. 27).

A construção das diretrizes educacionais que contemplem essa modalidade de ensino deve considerar o educando como um sujeito sócio-histórico-cultural, com experiências e conhecimentos acumulados, que também possui um tempo próprio de formação para apoderar-se de saberes locais e universais a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo.

Como essa modalidade de ensino engloba diversas culturas e saberes dos educandos, ela não pode ter uma estrutura rígida, mas deve considerar suas especificidades, deve ser flexível e contemplar conteúdos significativos para os educandos, que atendam às suas necessidades e expectativas, respeitando os limites e as possibilidades de cada um, bem como suas trajetórias de vida, garantindo assim o acesso aos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Segundo Costa e Generali (2010, p. 17),

Trabalhar com a EJA é uma atividade desafiadora para toda comunidade escolar, pois essa modalidade prima pelo sujeito, na busca da inclusão social dessas pessoas que, por diversas dificuldades, não frequentaram o ensino regular e voltaram à escola anos mais tarde.

A trajetória de exclusão da escola desses educandos é marcada por reprovações e evasões. Além disso, são diversos os motivos que os levam a serem excluídos da escola: dificuldades financeiras, inadaptação a um sistema educacional que não lhes atende, pelo contrário, os exclui ainda mais por estar distante dos seus contextos sociais e culturais e não corresponder às suas expectativas e necessidades. Por isso, o trabalho com essa modalidade “deve estar norteado para uma cidadania crítica desses alunos, nas dimensões do

conhecimento, das práticas sociais, do trabalho e do confronto de problemas coletivos” (COSTA; GENERALI, 2010, p. 17).

A educação deve constituir-se como uma prática sociointerativa entre homens e mulheres para que se tenha a consciência do mundo, afinal eles são parte da história e também atuam sobre ela. Quando a escola proporciona aos educandos a prática da cidadania, ela abre uma porta para que eles atuem politicamente buscando a superação das desigualdades sociais. Contudo, segundo Haddad (2003, p. 51), “[...] a educação de jovens e adultos tem sido reduzida a soluções de natureza técnica, com forte tendência economicista, é preciso resgatar o seu sentido político, dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social”.

O processo de ensino e aprendizagem deve ser voltado para atender as necessidades e anseios desses sujeitos, considerando seu contexto sócio-político-econômico. Uma prática reflexiva é capaz de desenvolver a capacidade para ler, interpretar e atuar na sociedade, associando elementos e valores que o levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural, bem como ao pleno exercício da cidadania.

2.4 Perfil do aluno da EJA

Um dos desafios para se construir um trabalho pedagógico para a modalidade EJA é reconhecer as especificidades desse público de forma ampla para além da delimitação da faixa etária.

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2008, p. 1).

O jovem e adulto analfabeto é, muitas vezes, um trabalhador que está lutando para superar as condições precárias da sua vida, não tem condições favoráveis de moradia, saúde, alimentação, transporte e, às vezes, possui um subemprego ou um emprego no qual é mal remunerado, está sujeito à mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço.

Tudo isso contribui para afastá-lo da escola e permanecer no submundo, na sombra, excluído. Sem escolaridade, a tendência é de se manter nessas condições precárias de vida, como se fizesse parte de um círculo vicioso. O analfabetismo “é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos”. (GADOTTI, 2011, p. 39).

Segundo Paulo Freire,

Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz. Sua solução estaria em deixarem a condição de ser “seres fora de” e assumirem a de “seres dentro de”.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. (FREIRE, 2014 [1921-1997], p. 84-85).

É preciso considerar as diversas situações que nem sempre são favoráveis a esse público que necessita de “pluralismo, tolerância e solidariedade na sua promoção, na oportunidade de espaços e alocação de recursos.” (ROMÃO, 2011, p. 143).

Esse educando já possui um saber próprio, que deve ser levado em consideração juntamente com seu contexto cultural pela escola na construção do processo metodológico.

Segundo Romão (2011, p. 143),

A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular.

O aluno da EJA, que já teve em algum momento experiência escolar, carrega, muitas vezes, um modelo tradicional de educação, na qual o educador é quem possui e repassa o conhecimento e o educando um recipiente passivo, sendo a escola a única responsável pelo seu aprendizado.

No entanto, é preciso fazer a desconstrução dessas ideias juntamente com esse sujeito na busca de uma autonomia intelectual, conscientizando-o de que deve ser sujeito ativo do processo educacional. É preciso que eles saibam que suas experiências de vida são significativas para a elaboração do currículo escolar. O relato como gênero textual pode ajudá-los nesse processo, além de poder ser usado como instrumento de socialização e de

autoconhecimento. Afinal, o sujeito deve “aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.” (FIORI, 2014, p. 12).

A prática pedagógica para essa modalidade de ensino deve abordar os sujeitos a partir da sua diversidade. Segundo Andrade (2004, p. 1), é preciso

Construir uma EJA que produza seus processos pedagógicos, considerando quem são esses sujeitos, implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição *aberta*, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em *práticas* e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver *conhecimentos que partam da vida desses sujeitos*; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

Andrade (2004) acrescenta ainda que, a escola, sendo uma instituição mais flexível, terá mais sucesso, adotando novos modelos de avaliação e sistemas de convivência, considerando a diversidade do aluno da EJA, “atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando um projeto de vida, desenvolvendo o sentido de pertencimento” (ANDRADE, 2004, p.1).

A educação básica de jovens e adultos não pode reproduzir o ensino regular, homogeneizando sua clientela, mas deve conhecer suas particularidades, seus interesses, sua cultura, seus anseios, seus sonhos, seus contextos e através da conscientização, do engajamento político e social, refletir, numa interação educando/educador, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e transformadora.

Conforme Gadotti (2011), as precárias condições em que vivem os jovens e adultos trabalhadores comprometem o processo de alfabetização deles. Muitos buscam a escola para se qualificarem, se certificarem e obterem melhores empregos que possam lhes proporcionar uma melhor qualidade de vida. Assim, um programa direcionado para a alfabetização de jovens e adultos deve visar uma transformação real das condições de vida dos educandos e, para isso, segundo Gadotti (2011, p. 38), precisa conhecer tanto as condições objetivas (salário, emprego, moradia) como as condições subjetivas (sua história, lutas, organizações, habilidades, conhecimentos e cultura) dos sujeitos. Esse conhecimento pode ser feito tanto a partir da convivência do educador com o educando quanto através de um diagnóstico histórico-econômico da comunidade em que se vai atuar.

Para que seja de qualidade, a escola pública deve se adequar à realidade em que está inserida, ser democrática, com gestão participativa, integrar a comunidade e os movimentos populares na construção de sua identidade. A educação tem uma ligação visceral com a existência social e individual do sujeito. Sendo um ato político, é preciso que educadores e educandos a vivenciem de forma crítica, reconhecendo-a como uma “prática concreta de libertação e de construção da história.” (SEVERINO, 2003 [1982], p. 8).

O ensino de língua da EJA deve estar articulado às práticas de letramento, o que iremos abordar no próximo capítulo.

3 LÍNGUAGEM, ESCRITA E ENSINO

Este capítulo primeiro apresenta uma reflexão sobre as concepções de linguagem, sujeito, texto e suas relações com o ensino de língua e cidadania. Depois procuraremos entender como os múltiplos letramentos se relacionam com as práticas sociais e auxiliam a desenvolver uma prática crítica para se trabalhar com a modalidade de ensino EJA. Em seguida, faremos uma breve contextualização sobre os gêneros textuais/discursivos à luz de Bakhtin (2011[1979]), Bazerman (2000, 2004), Schneuwly (2011[2004]) e de Marcuschi (2008). Aqui abordaremos também a importância do mapeamento das capacidades de linguagem na produção de texto, bem como a conceituação e as características do gênero relato. Por fim, faremos uma explanação sobre sequência didática, segundo os princípios de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011[2004]).

3.1 Concepções de língua, sujeito e texto

Nas aulas de língua portuguesa, a forma como se concebe a linguagem, a concepção assumida, vai influenciar diretamente na prática do professor. Dessa forma, é importante refletir sobre cada uma das concepções de linguagem para reconhecer aquela que favorece um ensino voltado para a formação do cidadão.

Na concepção de língua como expressão do pensamento, a língua é vista como um produto acabado, um ato individual. É a expressão do pensamento de um sujeito psicológico, pois a enunciação se forma no psiquismo do indivíduo e se exterioriza de algum código de signos exteriores. De acordo com essa concepção, o ser humano já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento. Segundo Koch (2006, p.13-14), “trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada”.

Nessa concepção, conforme Koch e Elias (2013, p. 9-10), o texto é considerado como um produto do pensamento do autor e cabe ao leitor, como sujeito passivo do processo, captar as suas intenções. Se a pessoa não se expressa bem, é porque não pensa. Para os seguidores dessa concepção, o ensino da gramática é fundamental para se falar e escrever bem.

A linguagem como estrutura ou meio objetivo para a comunicação é considerada um instrumento de comunicação e a língua, um código, utilizado para transmitir uma mensagem ao receptor, para isso existem regras registradas pela gramática que devem ser seguidas pelo falante/ouvinte para que se estabeleça a comunicação.

Segundo Koch e Elias (2013, p. 10), nessa concepção de língua como código, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. A leitura, como decodificação, consiste em um processo mecânico de mapeamento, pelo aluno, na superfície do texto, das informações solicitadas pelo professor. O sentido do texto está nas palavras e estruturas do próprio texto, cabendo apenas ao leitor decodificá-lo.

Aqui o sujeito é determinado pelo sistema, visto que ele não é dono de sua vontade e de seu discurso, ele está inserido numa instituição e é considerado um sujeito inconsciente, pois não controla o sentido do que diz.

Na concepção interacionista, a linguagem é vista como um processo de interação verbal. O indivíduo é aquele que realiza ações e atua sobre seu interlocutor. A interação verbal é a essência da linguagem. A língua está em constante evolução e se realiza através da interação verbal, social e histórica dos locutores. A estrutura da enunciação é puramente social, pois só se efetiva entre falantes. A linguagem é vista como um produto histórico-social e está ligada às estruturas sociais.

Os sujeitos se constroem e são construídos na interação, são, portanto, ativos. Eles constroem sentidos e são compreendidos como seres sociais e históricos que interagem socialmente dentro de um contexto histórico no qual trocam pontos de vista, valores e visões de mundo.

Segundo Koch e Elias, (2013, p. 11), o texto é o lugar da interação em que se constituem os interlocutores, assim, não é produto, mas processo; e a leitura é uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos em que se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Dessa forma, o sentido do texto se constrói na interação entre o texto e os sujeitos. Cabe ao leitor mobilizar uma série de estratégias linguísticas, cognitivas e discursivas, formular hipóteses para preencher as lacunas do texto, participando ativamente na construção do seu sentido.

3.2 Língua e cidadania

Segundo Antunes (2009), no seu livro *Língua, Texto e Ensino: outra escola possível*, há uma relação direta entre língua, cidadania, escola e sociedade. Dessa forma, faz-se necessário refletir sobre a dimensão social e política do ensino da língua, sobre como o ensino da língua pode contribuir para a formação de um cidadão mais participativo e consciente.

Como dissemos na seção anterior, a concepção de língua assumida para a prática pedagógica pode contribuir ou não para a formação de um sujeito consciente, crítico e participativo.

Conforme Antunes, nas aulas de língua portuguesa, ainda predomina uma concepção de língua descontextualizada, estática, simplificada.

[...] predomina uma concepção de língua como sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, ‘inodora, insípida e incolor’. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requisitos de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas (ANTUNES, 2009, p. 34).

O resultado dessa prática do ensino de língua que tem apenas a gramática como eixo central, desvinculada do contexto das práticas sociais e que não enxerga a linguagem como atividade dialógica e funcional, gera um ensino ineficiente que introduz no aluno a ideia de que o aprendizado da sua língua materna é difícil e quase inatingível. Produz neles o sentimento de que são incompetentes na sua língua, “É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola” (ANTUNES, 2009, p. 35).

Antunes (2009), ao descrever algumas concepções de língua, chama a nossa atenção para aquela que pode favorecer um ensino comprometido com a formação do cidadão, que vê a língua como uma atividade funcional, a que está a serviço de seus usuários, que se realiza nas atividades, nas ações e nas atuações comunicativas, ou seja, a língua como prática social. Todo falante tem um propósito comunicativo que está vinculado a um contexto social, político e histórico e implica a relação com o outro e um objetivo, uma intenção. Assim, como prática social, a linguagem se concretiza no discurso falado ou escrito.

É preciso que o ensino de língua, voltado para a formação do cidadão, reconheça que há, segundo Antunes (2009, p. 36), uma “estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura”. Dessa forma, tanto a sociedade, a história e a cultura se constroem pela ação da linguagem como esta se constitui na sociedade, “sob as marcas da história e da cultura” (ANTUNES, 2009).

Ainda, de acordo com Antunes, a linguagem é “regulada e moldada pelas estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas” (ANTUNES, 2009, p. 36). Segundo essa autora, há uma espécie de rotina discursiva para

qualquer situação de interação verbal que “comanda, inclusivamente, as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos” (ANTUNES, 2009, p. 36), dessa forma, conhecer uma língua requer que se conheçam também os procedimentos que envolvem o seu uso social.

Antunes reconhece que a língua se realiza através de textos orais e escritos em situações reais. Tanto a estrutura linguística como a extralinguística são determinantes e relevantes para a textualidade, pois, segundo ela, “o que dizemos é normatizado não só por regras linguísticas, mas por regras textuais e por regras sociais, interativas, culturalmente estabelecidas, ratificadas ou retificadas” (ANTUNES, 2009, p. 37). Todo discurso produzido leva em conta a situação de uso, visto que ele não é feito de forma aleatória e se realiza por meio de um gênero.

Um ensino de línguas que, em última instância, esteja preocupado com a formação integral do cidadão, tem como eixo essa língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe, portanto, daquela língua abstrata, sem sujeito e sem propósito – língua da lista de palavras e das frases soltas. (ANTUNES, 2009, p. 38).

Como objeto de estudo do ensino de língua, Antunes sugere o texto construído por sujeitos historicamente presentes, um texto vivo, que circula por escrito ou oralmente, nas instituições e nas comunidades, tem finalidades, compreendendo vários gêneros e suportes.

Para Antunes (2009), ensinar uma língua com vistas à ampliação da competência comunicativa dos alunos teria como uma via de acesso, para uma proposta pedagógica preocupada com a formação do aluno cidadão, o ensino dos gêneros textuais. Segundo ela, a gramática viria naturalmente quando houvesse necessidade. Assim, o ensino deixaria de ser apenas aula de gramática. O foco, ainda segundo Antunes (2009, p. 41-42), seria “a compreensão e a produção dos sentidos materializados em gêneros de textos”, cabendo ao professor promover atividades variadas que estimulem o senso crítico do aluno e a sua capacidade de reflexão, sua curiosidade e vontade da descoberta, de questionar, de se inquietar com os dogmas estabelecidos. O aluno será capaz de perceber a língua como uma atividade interativa e discursiva com uma abrangência cultural, social e histórica.

Essa prática reflexiva, além de propiciar o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever do sujeito, lhe dá vez e voz, torna-o consciente, crítico e conhecedor da realidade em que está inserido, fazendo-o se sentir incluso e, por isso, capaz de atuar nela e para ela.

Para entendermos melhor o convívio com práticas de leitura e escrita, que podem ajudar na formação do cidadão, na próxima seção, abordaremos letramento e as práticas sociais.

3.3 Letramentos e práticas sociais

O termo letramento surgiu no Brasil na década de 80 e se originou da palavra da língua inglesa *literacy* (SOARES, 2001, p. 17). Segundo Kleiman (1995, p. 15-16), o termo letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita.” Ângela Kleiman credita a Mary Kato o uso inicial desse termo em 1986 no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Conforme Soares (1999 apud BAGNO, 2002, p. 52), letramento é “estado ou condição de quem *não só* sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-se com as práticas sociais de interação oral” (grifos da autora). Contudo, em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (2001) acrescenta que há múltiplos significados para letramento, por isso uma única definição é impossível. É preciso também considerar as duas dimensões do letramento: a *dimensão individual* que engloba as habilidades e aptidões individuais de leitura e escrita, e a *dimensão social*, que compreende as práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que o indivíduo se envolve em seu contexto social.

Por fim, Soares (2001, p. 112) conclui que o letramento

É uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreendem diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Para Oliveira (2008), aspectos de natureza cognitiva, sociopolítica, cultural e linguística constituem o fenômeno do letramento, devido ao seu caráter interdisciplinar e multidimensional. Os letramentos são localizados em tempo e espaços sociais, pois fazem parte dele, de acordo com Oliveira (2008, p. 103-104), “processos de aquisição, formas

particulares de engajamento, rotinas, ritos, espaços e normas específicas de produção e de interpretação textuais, dimensões textuais, gêneros, discursos, instituições, entre outros”.

Daí, podemos entender a complexidade e a abrangência desse termo. Percebemos também que o letramento não está relacionado apenas à língua escrita. De acordo com Soares (2001), o sujeito que vive em um contexto no qual a leitura e a escrita estão presentes, ele pode ser analfabeto e ser letrado, pois, de alguma forma, faz uso da leitura e da escrita quando, por exemplo, pede para alguém ler uma mensagem ou um aviso para ele, lê placas de sinalização, identifica rótulos de embalagens etc. O sujeito é alfabetizado quando aprende as habilidades mecânicas de ler e escrever “não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (SOARES, 2001, p. 19). Ainda de acordo com Soares (2001), o indivíduo letrado “vive em estado de letramento”, não só sabe ler e escrever, mas é aquele “que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2001, p. 40).

Diante disso, no ensino de língua, não cabe apenas ensinar a ler e a escrever, é preciso oferecer ao sujeito, uma vez alfabetizado, condições para o letramento que envolve o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura para uso efetivo dessas habilidades dentro de um contexto social.

O letramento como fenômeno social está presente no nosso dia a dia, pois estamos sempre cercados de informações escritas. A prática do letramento possibilita uma abertura para o meio social e a escola faz parte desse ambiente. Ela pode capacitar o sujeito, de forma sistematizada, como agente de letramento que é, para participar de forma efetiva nesse mundo letrado, exercendo sua cidadania de forma crítica e consciente. Cabe ao professor proporcionar diferentes práticas de leitura e escrita que capacitem o aluno para atuarem nas diversas áreas das práticas sociais.

A escola também não pode se dissociar das novas formas de comunicação que surgem na sociedade contemporânea e que os alunos vão dominando rapidamente graças a tecnologias avançadas, e se fazem parte das práticas sociais do sujeito fora da escola, devem fazer parte dela também, na medida do possível. É preciso estar atento às várias formas de letramento, ou aos múltiplos letramentos. Assim, o contexto social do sujeito deve ser considerado nos diferentes usos e práticas sociais da linguagem dentro da escola.

As práticas de letramento vivenciadas fora da escola não podem estar dissociadas das que acontecem dentro dela para que o processo de ensino-aprendizagem não fique descontextualizado da realidade do aluno, o que acaba, muitas vezes, afastando-o do ambiente

escolar por não vislumbrar um sentido naquilo que está aprendendo. Por isso é importante que a escola tome conhecimento da realidade social e cultural do aluno para desenvolver práticas de letramentos que facilitem o aprendizado dele. A escola deve considerar o conhecimento de mundo que o aluno já possui e, a partir disso, construir vivências que façam sentido para ele.

Segundo Paulo Freire (2000, p.11-12), “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Para esse teórico, devia-se conhecer o mundo do aluno para se construir a prática educacional que se vai desenvolver durante o processo ensino-aprendizagem. Assim, todas as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas na escola devem estar articuladas com as práticas sociais que acontecem fora dela, sobretudo, conhecendo e trabalhando com as múltiplas linguagens dos textos que circulam socialmente. Afinal, a escola deve preparar o sujeito para se integrar, para atuar e/ou para mudar o meio social em que está inserido.

O método pedagógico de Paulo Freire para a alfabetização de adultos “procura dar ao homem a oportunidade de re-descobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo manifestando e configurando – método de conscientização” (FIORI, 2014 [1967], p. 20).

Nesse sentido, conscientizar-se é politizar-se e a educação assume um caráter de libertação. Para Freire, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O programa de alfabetização de adulto se organiza a partir do universo vocabular dos grupos populares no qual esse sujeito está inserido. As palavras “geradoras” revelam o mundo do sujeito, seus anseios, angústias, seus sonhos, pois estão carregadas da significação de sua experiência existencial (FREIRE, 1981).

Para Soares (1998), apud ROYO, (2009, p. 100), os múltiplos letramentos, com enfoque ideológico e próximo “da visão paulo-freiriana de alfabetização”, seriam práticas revolucionárias e críticas, pois possibilitam o resgate da autoestima do cidadão, para a construção de sua identidade, o seu empoderamento e a valorização de sua cultura.

De acordo com Soares (2001, p.17), os estudos sobre letramento indicam que os indivíduos, quando se envolvem nas práticas sociais de leitura e escrita, sofrem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Isso não significa obrigatoriamente que irão “mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais” (SOARES, 2006, p. 37).

Conforme Britto (2003), o conceito de letramento não deve ficar restrito à área dos estudos da linguagem, pois ele é “uma nova compreensão da própria noção de educação e de construção e de circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa” (BRITTO,

2003, p.13-14). Logo, as práticas de letramento devem se relacionar com todas as áreas do saber dentro e fora da escola. Ainda, segundo Bagno e Rangel (2005), “a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de construir direito inalienável do cidadão” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69). Acredito que a prática educativa deve despertar a utopia nas pessoas, a esperança e a consciência de que são seres atuantes na sociedade e, como tal, podem lutar para torná-la mais justa.

De acordo com Bazerman (2007, p. 44),

A participação plena em muitos dos domínios sociais do mundo moderno requer altos níveis de habilidades letradas, como também conhecimentos extensivos relevantes para aquele ambiente transmitido através do letramento. O mundo que conhecemos, pensamos, e dentro do qual agimos é saturado por e estruturado sobre textos que viajam de lugar em lugar e têm alguma durabilidade através dos anos. O mundo simbólico construído sobre qual temos elaborado novos significados e relações sociais e que é o objeto de nosso pensamento e atenção ao tentarmos viver nossas vidas da melhor maneira possível dentro dele – é nisso que encontramos as consequências do letramento.

Conforme Bazerman (2007), o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado ao desenvolvimento do indivíduo como ser social, aos seus relacionamentos, sentimentos, emoções e à sua consciência de si e dos outros. Ainda, segundo esse teórico, qualquer abordagem adequada da escrita é capaz de identificar esses fatores operando em todos os textos que o sujeito escreve ou ler.

Bazerman (2007, p. 110) afirma que aprender a escrever significa “aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros”. No ensaio intitulado *A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade*, Bazerman e Prior (2007, p. 150) apresentam uma nova visão da interação letrada e do papel dos textos que medeiam tais interações. Essa visão coloca o gênero no eixo das práticas discursivas e estas como principal constituinte das práticas sociais.

Reconhecemos, assim, a importância do texto oral e escrito no ensino de língua, numa dimensão funcional e como atividade interativa, para o desenvolvimento comunicativo, social e cultural do aluno. Segundo Bagno (2002, p.54), “quando o assunto é letramento, é fundamental abordar o conceito de gêneros textuais”, pois a língua se materializa em forma de textos e estes em forma de gêneros textuais.

3.4 Gênero Textual/Discursivo

A língua existe para que possamos nos expressar e nos fazer compreender num processo de interação social por meio de textos orais e escritos que produzimos. Assim, de acordo com nossas intenções e finalidades, optamos por alguma forma de texto para atingir nosso objetivo sociocomunicativo. Segundo Azeredo (2007), a linguagem é uma criação social e suas formas existem para que os cidadãos desempenhem, por meio dela, papéis sociais, “utilizando formas e meios de expressão e comunicação mais os menos prontos: os gêneros textuais” (AZEREDO, 2007, p.40). Eles expressam, dão legitimidade e atribuem sentido aos papéis sociais de quem os utiliza. É o lugar em que se materializa a comunicação verbal nas diferentes práticas sociais.

É preciso esclarecer que, nesse trabalho, usamos os termos “gêneros do discurso”, “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, de acordo com a perspectiva teórica dos autores citados aqui.

Numa perspectiva sócio-histórica e dialógica, a palavra “gêneros” foi empregada por Bakhtin para se referir aos textos que usamos nas situações reais de comunicação. Até então, essa palavra era utilizada para referir-se aos gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e aos gêneros modernos – o romance, o drama, a novela etc. Para Bakhtin (2011 [1979]), todos os textos orais e escritos, apresentam algumas regularidades de acordo com a situação de produção, o que ele chama de “características relativamente estáveis”, ou seja, possuem três aspectos básicos: o tema, a estrutura composicional e o estilo, coexistindo no mesmo gênero.

Numa situação de interação verbal, escolhemos determinados gêneros que atendam a uma determinada situação de comunicação, levamos em conta o que falamos, para quem e com qual finalidade.

Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 262), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado”. A linguagem, característica inerente ao ser humano, se dá através de enunciados, sejam eles, orais ou escritos. Cada enunciado é carregado de características próprias, tem uma finalidade, um estilo e um contexto temático que possibilitam uma construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2011[1979], p.262),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em

cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

O autor chama a atenção para a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e afirma que é importante para a Linguística e para a Filologia não só o estudo dessa diversidade de formas de gênero, como também o estudo da natureza do enunciado. Desconhecer isso torna o estudo da língua abstrato e formal, dissociado da natureza da língua que é viva. Para ele, “A língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 265).

Para Bakhtin (2011[1979]), todo enunciado, sendo individual, reflete a individualidade do produtor de texto (oral ou escrito). No entanto, nem todo gênero reflete o estilo do falante. Os gêneros da literatura de ficção podem revelar o estilo individual daquele que escreve, diferentemente dos gêneros que têm uma forma padrão, como os documentos oficiais.

O estudo da estilística da língua, de acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 266), só será correto e eficaz “se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso”, visto que todo estilo está diretamente ligado ao enunciado e aos gêneros do discurso.

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero vai depender da situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala e com qual finalidade. O falante ou o escritor vai usar o gênero mais adequado à situação de comunicação. Se esse gênero não tiver que obedecer a uma forma padronizada, é possível identificar marcas da individualidade e do estilo do escritor, do falante.

É importante estudar a história dos gêneros discursivos para perceber como as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão relacionadas às mudanças dos gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 268), “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Para falarmos, fazemos uso dos gêneros do discurso, conhecendo-os ou não, todo enunciado que produzimos possui forma relativamente estável, de acordo com Bakhtin (2011[1979], p.282). Conforme esse autor, “Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, 2011 [1979], p.282).

Nós falamos usando os gêneros discursivos, adaptamos nosso discurso aos gêneros mais apropriados à situação de comunicação. Ora fazemos usos de gêneros que nos foram passados sócio-historicamente, formas padronizadas, ora usamos gêneros mais criativos, flexíveis e livres, visto que há uma diversidade de gêneros e que eles podem se hibridizar. Contudo, para empregar livremente os gêneros, segundo Bakhtin (2011[1979], p.284-285), é necessário que os dominemos.

De acordo com Bakhtin (2011[1979], p. 285),

[...] ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele.

Dessa forma, de acordo com Bakhtin (2011[1979]), um enunciado singular, mesmo que tenha um caráter criativo, não pode ser tomado como uma “combinação absolutamente livre de formas da língua” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 285), como supõem Saussure e seus seguidores, ao descrever o enunciado como ato puramente individual ao sistema da língua. É importante perceber também que todo enunciado é carregado do discurso de outros. Ele não é puro, original.

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 292-293).

Todo enunciado tem uma intencionalidade. O falante/escritor faz uma previsão do que o interlocutor irá entender do seu enunciado e, para alcançar melhor seu objetivo de comunicação, irá fazer uso do gênero do discurso mais apropriado à situação de interação, considerando o seu interlocutor. Visto que, de acordo com Bakhtin, o discurso individual de uma pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com outros discursos. Assim, respondemos aos enunciados com outros enunciados, reelaborando-os, reacentuando-os ou polemizando-os porque todo enunciado produzido nasce de um processo de interação. O discurso que o falante produz já foi dito anteriormente de outra forma, faz

parte dele diferentes pontos de vista, visões de mundo e correntes diversas. Esses discursos vão estar sempre ligados a outros precedentes e subsequentes a eles.

Todo enunciado tem um locutor e um interlocutor que também vai influenciar no discurso do locutor, pois este leva em conta as peculiaridades daquele quando vai produzir o discurso, ou seja, esse interlocutor influencia na escolha do gênero do discurso. Segundo Bakhtin (2011[1979], p.302), na construção do meu discurso, eu considero meu interlocutor, procuro me antecipar à forma como ele irá assimilar o meu discurso e, assim, irei adequar todo o enunciado a esse interlocutor. Isso irá determinar a escolha do gênero, dos procedimentos composicionais, bem como, do estilo do meu discurso.

Para Schneuwly (2011[2004]), abordando uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e com atenção didática voltada para a língua materna, o gênero textual é uma ferramenta que, além de ampliar as competências linguísticas e discursivas dos alunos, também amplia seus conhecimentos sobre o objeto utilizado. Abre um leque de possibilidades para eles atuarem na sociedade como agentes inseridos nela e capazes de modificá-la, pois o domínio dos gêneros textuais também amplia a capacidade do aluno de compreender a realidade.

A escola deve propiciar ao aluno um contexto de produção para ele articular os conhecimentos e as competências dos usos da linguagem em diversas situações sociais. É preciso levar o aluno a compreender a função social da linguagem e saber usá-la nas diversas situações de interação com o mundo que o cerca.

A prática de produção de texto deve ser constante não só nas aulas de língua portuguesa como nas demais disciplinas. Ao produzir textos, o aluno deve perceber que seu texto é funcional, pois atende a uma situação comunicacional para a qual foi produzido. Ele tem que saber para quem vai produzir, quem vai ser seu interlocutor, o que vai produzir, em qual suporte, qual a finalidade da sua produção para, então, escolher um gênero adequado a ela. De acordo com Marcuschi (2008, p. 150), “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Ele está atrelado a uma realidade social e tem relação com as atividades humanas. Ainda, de acordo com Marcuschi (2008), “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”.

No Livro “*Gêneros textuais, Tipificação e Interação*”, Charles Bazerman desenvolve um olhar sociopolítico e cultural sobre os gêneros. Para esse teórico, quando se ensina um gênero, deve-se levar o aluno a compreender o seu funcionamento na sociedade e a relação desse gênero com as instituições que fazem parte dela, considerando que todo gênero nasce

num meio histórico, cultural e interativo dentro dessas instituições. Segundo Bazerman (2011 [2004] p. 32),

A definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

O autor destaca o caráter mutável do gênero. A mudança se dá para atender a uma necessidade da sociedade, inserida num contexto histórico, considerando seus aspectos sociopolítico e cultural. Segundo Bazerman (2004 apud MARCUSCHI, 2011), “Dominar gêneros é agir politicamente”, visto que somos seres sociais e agimos, na sociedade, discursivamente através dos gêneros.

Referindo-se ao surgimento dos gêneros, Bazerman afirma que alguns gêneros surgiram de atos de fala cotidianos mais comuns, tais como os atos de contar e relembrar (BAZERMAN, 2011 [2000], p. 92). Outros gêneros escritos, principalmente os documentos oficiais como proclamações, leis, códigos etc, tiveram suas origens nas cartas e, por isso, carregam em si a representação da interação social que os originou. Ainda segundo Bazerman (2011 [2000], p.95), o emprego da saudação nas cartas conferiu respeito aos papéis sociais e às posições do locutor e do interlocutor, colocando-os dentro de relações sociais institucionalizadas.

Voltando nosso olhar para a sala de aula, é preciso que o professor promova atividades que se aproximem o máximo possível do contexto social de uso, seja ele formal ou informal, lembrando que, segundo Marcuschi (2008, p. 161), “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia”, ou seja, o gênero está associado às atividades humanas, à vida.

De acordo com Bazerman (2011 [1999], p. 67), o ato de escrever é tão difícil, porque “toda vez que escrevemos, criamos um novo enunciado para uma nova circunstância”. Por outro lado, o fato de escrevermos utilizando os gêneros dos discursos facilitará nossa produção, pois, ao termos o domínio do discurso identificável, várias possibilidades para realizar nossa produção, valemo-nos de uma intenção e procuramos torná-la clara para nosso interlocutor. Assim, é possível o indivíduo utilizar-se de um gênero, recriá-lo, oportunizando um enunciado individual. Afinal, segundo Bazerman (2011[2000], p. 90),

A panóplia corrente de gêneros na vida moderna depende de escritores e leitores terem complexos conhecimentos sociais e institucionais das

atividades que os gêneros medeiam. (...) Os gêneros nos ajudam a navegar dentro dos complexos mundos da comunicação escrita e da atividade simbólica, porque, ao reconhecer uma espécie de texto, reconhecemos muitas coisas sobre situação social e institucional, as atividades propostas, os papéis disponíveis ao escritor e ao leitor, os motivos, as ideias, a ideologia e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida (BAZERMAN, 1997a, b; FREEDMAN; MEDWAY, 1994; BERKENKOTTER; HUCKIN, 1995).

No artigo “*O relato de experiência como prática de letramento na EJA de Florianópolis/SC*”, publicado na Revista de Educação Popular (2012), as autoras Rachel Panatalena Leal, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, e Eliane Melara, Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, descrevem uma experiência escolar que teve como objetivo desenvolver a escrita dos alunos da EJA por meios de práticas de letramento, utilizando, como metodologia para o desenvolvimento do trabalho, a elaboração de um relato de experiência. Os alunos foram motivados para escreverem sobre suas vivências em sala a partir de modelos de escrita dos próprios docentes, que também escreviam seus relatos.

Nesse trabalho, as autoras perceberam que, a partir do acesso dos alunos a modelos de textos escritos pelos professores, os educandos desenvolveram seus textos com maior fluência e clareza, fizeram uma reflexão a respeito de seu papel protagonista em sala de aula e desenvolveram o gosto pela escrita. As autoras focaram não só na metodologia voltada para a EJA como também optaram por uma concepção de linguagem entendida como lugar de interação social e por uma política-pedagógica que atendesse a uma clientela considerada “excluída”.

Com base em pesquisas, um efetivo trabalho usando como ferramenta os gêneros textuais possibilitará aos alunos compreenderem e conhecerem mais a si mesmos e ao mundo em que vivem, suas realidades, poderão também desenvolver suas habilidades comunicativas que facilitarão sua inserção social. Assim, poderão dar contribuições individuais e mudar o seu meio social-político-cultural. Bazerman (2011 [2002], p. 115), afirma que “À medida que as pessoas desenvolvem uma compreensão do mundo comunicativo, suas práticas de letramento podem mudar para se adequarem à sua visão mais profunda do que a escrita faz e como faz”.

3.5 Gênero relato

Segundo Faraco (2010), a experiência de relatar está associada à necessidade ou ao desejo de comunicar uma experiência vivida ao mesmo tempo que possibilita a organização dessa experiência. Assim, ao desenvolver um relato pessoal, o aluno estará lidando com um texto que serve à transmissão social de informações. O gênero relatar “refere-se à documentação e memorização de ações humanas que se representam pelo discurso de experiências situadas no tempo e no espaço.” (LANDEIRA, 2009, p. 6).

A finalidade desse gênero é relatar, oralmente ou por escrito, episódios marcantes da vida de quem escreve, experiências vividas que se encontram guardadas em suas lembranças, em sua memória. O texto deve apresentar uma sequência cronológica, podendo conter expressões responsáveis por marcar a passagem do tempo e a localização no espaço. Pode ter também trechos descritivos; os verbos, geralmente, são empregados no passado. Por tratar-se de um texto no qual se relatam experiências pessoais, é pontuado também pela expressão da subjetividade e o locutor se projeta no texto como entidade individual, por isso o uso da primeira pessoa do singular é bem frequente. O tema abordado refere-se às experiências pessoais, lembranças, memórias, fatos marcantes para o locutor. A progressão temática é evidente porque em geral é linear e a linguagem é pessoal, subjetiva, direta e deve se adequar à situação de produção.

Conforme 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”. No relato, as ações expressas pelos verbos constituem seu elemento essencial. Diferentemente do que ocorre com alguns gêneros textuais narrativos, o conflito, que faz a narrativa progredir até chegar a um desfecho, não é necessário no relato, pois a progressão se dá através da sequência temática (FARACO, 2010).

Para Faraco (2010), os limites entre a narrativa e o relato nem sempre são fáceis de delimitar. Ele acrescenta ainda que alguns estudiosos da linguagem preferem não fazer a distinção entre narrativa e relato, pois, na concepção deles, os gêneros relatoriais são assimilados aos narrativos.

Ao relatar um fato marcante de sua vida, o sujeito estará compartilhando com seus interlocutores as experiências que viveu. Ao organizar as informações para constituir o relato, é possível que ele próprio compreenda melhor a vivência que experimentou. Além disso, possibilitará aos outros terem acesso a uma experiência vivida, muitas vezes, com exemplo de superação, conhecerem mais o outro e se aproximarem pelos interesses e pelas vivências comuns que possam vir a descobrir.

O relato de experiência vivida pode apresentar uma história de superação que servirá de exemplo para outra pessoa. É possível identificar, na nossa sociedade, grupos organizados de autoajuda, como os Alcoólicos Anônimos, por exemplo, que utilizam os relatos de experiências como uma forma de tratamento para superar suas dificuldades e buscar a transformação de seus comportamentos.

Nesse caso, o relato é produzido oralmente, a experiência vivida é compartilhada com os outros membros do grupo. Algumas vezes, são relatadas as dificuldades, os obstáculos e as emoções que constituíram a experiência do produtor do texto. Outras vezes, esses relatos têm um caráter exemplar com o objetivo de inspirar as pessoas a superarem suas dificuldades, a agirem de forma diferente ou a mudarem sua forma de pensar.

Esses relatos, produzidos oralmente, podem ser retextualizados para circularem em livros e revistas. Mas há também os relatos que são produzidos diretamente em registros escritos. É importante que, sendo oral ou escrito, a experiência vivida seja situada no tempo e no espaço e o texto tenha um tema que sirva de fio condutor, mesmo que seja relatada uma sequência de fatos dispersos.

Na escola, a partir da produção do relato escrito, o professor poderá fazer o mapeamento das capacidades de linguagem do aluno para identificar suas dificuldades na escrita e construir atividades que auxiliarão esse aluno a superar tais dificuldades. Abordamos a importância desse mapeamento na próxima seção.

3.6 A importância do mapeamento das capacidades de linguagem na produção textual

Conforme Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2011 [2004], p. 44), as capacidades de linguagem são

aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

A análise dessas capacidades, antes e durante a realização de uma sequência didática, segundo esses teóricos, podem ajudar a compreender as transformações que ocorrem no processo de aprendizagem do aluno e auxiliar o professor a identificar que intervenções são necessárias, “as capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas

como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011 [2004], p. 45).

Em um trabalho com sequência didática, os objetivos propostos devem estar voltados para atender às capacidades e às dificuldades dos alunos. Primeiramente identificam-se os problemas, depois se procura realizar atividades que permitam a transformação gradual de suas capacidades até levá-los ao domínio total ou proximal de um gênero.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, apud SAEB, 2009), com vistas a mobilizar nos sujeitos as diferentes capacidades gerais de linguagem, é fundamental que se trabalhe com gêneros de diferentes ordens (gêneros da ordem do narrar, do argumentar, do expor, do prescrever e instruir, do relatar etc.). Isso se daria por meio de uma progressão em que se atenderia aos alunos em todos os graus de escolaridade, instrumentalizando-os para o desenvolvimento das capacidades necessárias para o domínio dos gêneros agrupados em cada ordem.

São as capacidades globais predominantes nos gêneros, implicadas diretamente na mestria dos mesmos, seja na leitura ou na escrita, sendo relacionadas às tipologias existentes que, segundo os autores, podem ainda que de maneira flexível, caracterizar os gêneros. (SAEB/PROVA BRASIL, 2009, p.91).

Dessa forma, quando se trabalha com o gênero relato de experiência vivida, por exemplo, que se organiza na ordem do relatar, requer, como capacidade de linguagem, que se compreenda que os relatos são ações organizadas temporalmente. Diferentemente se o trabalho fosse com outro gênero como um artigo de opinião, por exemplo, em que o sujeito precisaria compreender que esse gênero de texto expressa uma opinião fundamentada por argumentos e que há um posicionamento crítico do produtor do texto.

Para a produção de texto escrito é preciso que o sujeito adquira e mobilize as seguintes capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. De acordo com Bronckart (1999), apud Leite (2012, p. 150-159), as capacidades de linguagem são assim descritas:

As capacidades de ação se referem às características contextuais do gênero textual trabalhado, à situação de linguagem e ao conteúdo temático. Aqui é necessário verificar a variedade linguística empregada (se a linguagem está adequada ao interlocutor e à instituição de produção), o conteúdo temático do texto, observar se o aluno realiza operações de acréscimo e substituição de informações e de reorganização delas no texto, bem como a organização do enredo, as características e a finalidade do gênero, o suporte em que o texto é veiculado.

As *capacidades discursivas* “possibilitam escolher a infraestrutura textual (tipos de discurso, articulação entre os tipos de discurso, sequências e outras formas de planificação, plano geral)” (LEITE, 2012, p. 151). Observa-se aqui a estrutura sequencial e linear do texto e a organização do conteúdo temático, aponta-se a necessidade de criar ou ampliar sequências descritivas para caracterizar os cenários e os personagens, por exemplo, permite-se organizar melhor as fases da sequência narrativa e mencionar alterações na organização interna dos parágrafos.

As *capacidades linguístico-discursivas*, segundo Leite (2012, p. 151), estão associadas às operações de linguagem implicadas na produção de textos, fazem parte delas: os mecanismos de textualização que englobariam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal; os mecanismos enunciativos como o gerenciamento de vozes e modalizações; e os elementos microestruturais que correspondem a aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos em nível lexical e frasal.

Ainda de acordo com Leite (2012, p. 175),

Se é no quadro da ação que se constroem as capacidades humanas de domínio das práticas languageiras, é fundamental considerá-la em toda a sua abrangência, pois, segundo o ISD, a realização de tais ações pressupõe a mobilização conjunta de diversas capacidades e operações.

Assim, é necessário que o trabalho com a reescrita do texto possibilite aos alunos refletirem sobre todas as capacidades e operações implicadas na produção textual, o que irá contribuir para instrumentalizá-los para a produção escrita e para atuarem nas diversas práticas sociais dentro e fora da escola.

Dessa forma, o mapeamento das capacidades de linguagem é pré-requisito para o desenvolvimento de uma sequência didática, ou seja, para a preparação de atividades pedagógicas, de forma sistemática em torno de um gênero textual com o objetivo de propiciar ao aluno instrumentos que irão melhorar sua capacidade de ler e escrever para dominar o gênero, adequando seu discurso a uma determinada situação de comunicação. Por isso, a próxima seção deste trabalho é dedicada à sequência didática.

3.7 Sequência Didática

As ações de ler e escrever são essenciais ao processo de ensino aprendizagem. Segundo Dolz (2010), o cidadão que não domina essas habilidades está condenado ao fracasso escolar e à exclusão social. Para Dolz (2010, p. 10), “compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem”.

Ainda, conforme esse teórico, aprender apenas o código escrito e a leitura não é suficiente para aprender a escrever. Escrever se aprende escrevendo em todas as situações possíveis, produzindo um convite, um relato, uma correspondência.

De acordo com Dolz (2010), do ponto de vista social, a escrita é uma via de acesso às formas de socialização mais complexas da vida cidadã. Aquele que não escreve vai sempre depender de outra pessoa e encontrará barreiras em sua vida profissional. Daí a importância de se conhecer e escrever diferentes gêneros textuais, adaptando-os às situações de comunicação. O ensino da escrita instrumentaliza o aluno para desenvolver a habilidade da comunicação e permite que ele compreenda o seu funcionamento, considerando suas convenções, seus usos formais e informais e as exigências das instituições em que ela é praticada.

Do ponto de vista psicológico, a escrita também mobiliza o pensamento e a memória (DOLZ, 2010). O ato de escrever pressupõe atividades cognitivas, pois irá mobilizar ações de ler, fazer registros e selecionar informações, refletir sobre elas, acionar a memória. Ao escrever um relato de uma experiência vivida, por exemplo, a memória será aguçada acerca das vivências e a escrita irá organizar e estruturar as lembranças.

Conforme Dolz (2010, p. 12), do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem,

escrever implica ser capaz de atuar de modo eficaz, levando em consideração a situação de produção do texto, isto é, quem escreve, qual é seu papel social (jornalista, professor, pai); para quem escreve, qual é o papel social de quem vai ler, em que instituição social o texto vai ser produzido e vai circular (na escola, em esferas jornalísticas, científicas, outras); qual efeito que o autor do texto quer produzir sobre seu destinatário (convencê-lo de alguma coisa, fazê-lo ter conhecimento de algum fato atual ou de algum acontecimento passado, diverti-lo, esclarecê-lo sobre algum tema considerado difícil); algum outro objetivo que não especificamos.

Além de tudo isso, deve-se considerar também, para o desenvolvimento da linguagem, os aspectos de textualização, de acordo com o gênero textual, ou seja, os mecanismos linguísticos que servem à sua arquitetura e a planificação da organização textual. De acordo com Dolz (2010), a conexão e a segmentação entre suas partes e a coesão das unidades

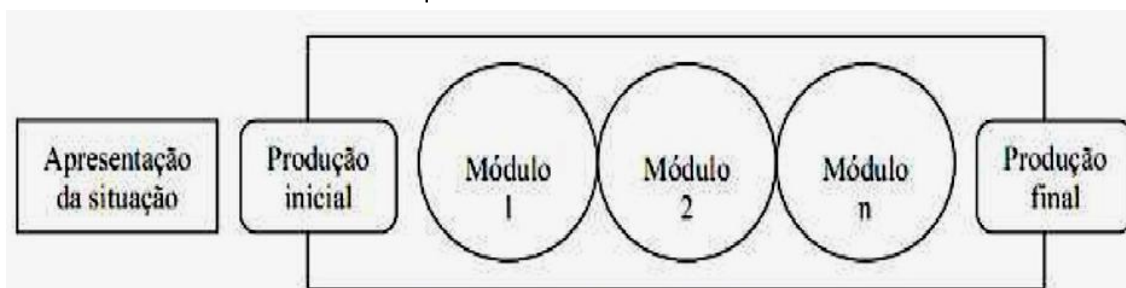
linguísticas são mecanismos linguísticos que asseguram a arquitetura textual. Conforme esse teórico, para dominar a escrita é importante considerar os seguintes aspectos: o vocabulário adequado ao gênero, as estruturas sintáticas e morfológicas da língua e a correção ortográfica. Ele acrescenta ainda que “se tomarmos a produção escrita como um processo e não só como o produto final, temos de levar em consideração as atividades de revisão, de releitura e de reescrita, que são necessárias para chegarmos ao resultado final desejado” (DOLZ, 2010, p. 12).

Por meio da realização de uma sequência didática, procuramos estimular o aluno a escrever, pois estamos desenvolvendo atividades que servem de instrumentos para a produção escrita e que possam aperfeiçoar seu aprendizado através da reflexão sobre aquilo que está escrevendo e da reescrita de seus textos. Compreendemos a produção escrita como um processo no qual cabem leituras, produção, releituras, reescrita, reflexão, até chegarmos a um resultado satisfatório, a um produto final.

Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004], p.82), sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O uso desse instrumento conduz o aluno a percorrer várias etapas para a produção de um gênero. Trabalha-se com gêneros textuais como práticas sociais, fazendo articulações entre a produção do gênero textual e os aspectos linguísticos como a sintaxe, a ortografia, a semântica, o estilo, a seleção lexical, a organização sintática dos enunciados, a temática desenvolvida, entre outros, por isso a sequência didática é fundamental. Nada é isolado no domínio da língua. O texto oral ou escrito está dentro de um contexto de produção que envolve uma funcionalidade, um contexto, os interlocutores, a variedade linguística, englobando as características do gênero produzido.

A seguir, apresentamos a estrutura base da sequência didática de acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011 [2004]).

FIGURA 1 - Estrutura base da sequência didática



Fonte: Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011 [2004], p. 83).

O trabalho com a sequência didática envolve quatro fases. Primeiro apresenta-se a situação de produção para o aluno. Nessa fase, o professor apresenta o gênero, ressalta sua importância, escolhe a modalidade: oral ou escrita, para quem esse gênero será produzido, os conteúdos que podem ser desenvolvidos em relação ao gênero escolhido. Aqui, o professor irá explorar a função social, sua estrutura e os parâmetros de produção. Ele poderá verificar se os alunos leram algum texto desse gênero, em que situações sociais ele é produzido, qual é a sua finalidade, para quem é direcionado e em que suportes são encontrados.

A próxima fase é para a produção inicial. O professor solicita que o aluno escreva um texto com o gênero escolhido. Depois que o aluno produzir o texto, o professor irá avaliar e verificar quais os ajustes necessários a ele. Em seguida, iniciam-se os módulos, a partir dos quais, o professor tem condições de elaborar atividades que procurem fundamentar o aluno para aperfeiçoar seu texto até chegar a uma produção final.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004]), no desenvolvimento da sequência didática, o trabalho com os módulos é um princípio geral. Nos módulos se dá um processo de observação e de descoberta. Esse procedimento “se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011[2004], p. 93). O fato de levar em consideração a heterogeneidade dos alunos constitui um enriquecimento para a aula. As atividades são escolhidas, adaptadas e transformadas de acordo com as necessidades dos alunos e com as situações de aprendizagens pretendidas. Ainda, segundo esses teóricos,

O caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.94).

O trabalho com módulos permitirá uma articulação entre a produção textual e o ensino da língua, pois os gêneros e a língua são vistos como práticas sociais. A produção de texto é feita de um locutor para um interlocutor com um objetivo, dentro de um contexto histórico-social e cultural. São levadas em consideração as características dos gêneros e suas necessidades. Assim, o aluno aprende a teoria do texto e do gênero, além de poder ser acompanhado individualmente em suas produções. Esse tipo de atitude valoriza o aluno, conscientizando-o para a importância da produção de texto enquanto cidadão que é e do meio em que atua. Não há dicotomia entre oralidade e escrita, o foco recai sobre o gênero. O aluno

compreende a necessidade da reescrita do texto como finalidade de aperfeiçoá-lo e que, para atingir a produção final, é preciso passar por um processo de produção e reescrita.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004], p.82),

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Segundo esses autores, a sequência didática busca o aperfeiçoamento das práticas de escrita, através da aquisição de procedimentos e de práticas. Dessa forma, acreditamos que a sequência didática irá ampliar, de forma sistemática e gradual, as possibilidades do aluno para produzir textos escritos.

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, professora do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU), no livro *Caminhos para construção da prática docente* (2003), apresenta projetos eficientes de produção de textos escritos, aplicados em sala de aula, utilizando-se de sequências didáticas, seguindo a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esses projetos bem sucedidos comprovam que o desenvolvimento de sequências didáticas para o ensino de língua contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos alunos não só em atividades dentro de sala de aula, como também fora dela, motivando ações e interações.

Quanto à avaliação dos textos produzidos pelos alunos, ela deve acontecer de forma contínua durante todo o processo, a partir da produção inicial, passando pelas atividades desenvolvidas nos módulos até a produção final. Durante o desenvolvimento da sequência didática, a avaliação servirá de parâmetro tanto para o professor quanto para os alunos, pois, assim, juntos, poderão verificar o desenvolvimento do processo de aprendizagem e o professor poderá identificar as intervenções que precisarão ser feitas nos textos dos alunos. Segundo Antunes (2006), a avaliação constitui o ponto de referência para as decisões que precisam ser tomadas.

Na avaliação do texto, conforme Antunes (2006), professor e aluno estabelecem um diálogo cooperativo, trabalham juntos, buscando a melhor forma de adequar o texto à situação de produção e aos possíveis interlocutores, lembrando que, “escrever é uma atividade de interação, situada em determinado momento histórico e em determinada prática social” (ANTUNES, 2006, p. 170).

É importante esclarecer que o aluno não pode ficar apenas como espectador de sua avaliação. A ele deve ser dada a oportunidade da autoavaliação, pois ninguém melhor que o próprio produtor do texto para analisá-lo, avaliá-lo e julgá-lo, antes mesmo da apreciação do professor. Dessa forma, o aluno adquire autonomia, confiança e eleva sua autoestima.

O momento da avaliação do texto, de acordo com Antunes (2006, p. 170), “seria uma oportunidade a mais de ele aprender, de ele descobrir outras opções ou outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer o que se quer dizer, do modo como deve ser dito”.

O significado da avaliação para Antunes (2006, p.176), “é permitir a professores e alunos visualizarem as condições da aprendizagem em curso para tomarem futuras decisões”. É preciso acompanhar o aperfeiçoamento das práticas de escrita durante a sequência didática e a avaliação servirá de instrumento para que isso possa ser feito.

4 EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM O RELATO NA EJA: procedimentos metodológicos e análise das produções

Neste capítulo iremos situar o contexto da pesquisa, teceremos um breve histórico sobre o ambiente escolar no qual a pesquisa aconteceu, caracterizaremos os sujeitos envolvidos e a delimitação do *corpus*. Faremos também a descrição da sequência didática desenvolvida. Aqui iremos expor a produção escrita inicial e os problemas encontrados nela que serviram de parâmetros para as intervenções pedagógicas descritas nos módulos, fundamentados nos trabalhos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004]).

4.1 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, configura-se como pesquisa-ação. Pesquisa-ação porque a professora pesquisadora estará envolvida no contexto da pesquisa já que fiz um trabalho de aplicação pedagógica na própria escola em que leciono e com meus alunos. Esse tipo de pesquisa faz uma associação da pesquisa com a prática, ou seja, no decorrer do processo da pesquisa são feitas as intervenções necessárias na prática educativa. Logo, não precisamos esperar o resultado da pesquisa para iniciarmos o processo de intervenção.

Na área educacional, a pesquisa-ação tem como “criador” deste estilo alternativo de pesquisa e ação educativa, em toda a América Latina, Paulo Freire. Buscando investigar a “realidade concreta” diante de problemas que enfrentamos na prática docente (políticos e ideológicos e não apenas epistemológicos, pedagógicos ou das ciências sociais), FREIRE (1994) propõe um método de pesquisa alternativa em que se aprende a fazer melhor essa pesquisa através da ação. No entender do autor, fazendo pesquisa-ação, o pesquisador educa e está ao mesmo tempo se educando. E voltando à área para colocar em prática os resultados da pesquisa, ele está, além de educando e sendo educado, pesquisando outra vez, em um permanente e dinâmico movimento de pesquisar e educar (GAJARDO, 1985 apud GORI, 2006, p. 116).

Nossa pesquisa-ação foi desenvolvida com os alunos do 2º ano da EJA em uma escola estadual da cidade de João Pessoa, na Paraíba. Durante o processo, procuramos identificar as principais dificuldades do aluno na produção do gênero relato de experiência e desenvolvemos uma sequência didática com este gênero.

Acreditamos que, utilizando a sequência didática, auxiliamos a prática da produção escrita dos alunos. Lembrando, ainda, que, para os teóricos Dolz e Schneuwly (2011 [2004]), o trabalho de produção textual está centrado nos gêneros textuais, visto que, quando nos comunicamos, usamos os gêneros de textos os quais fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. A sequência didática viabilizou o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros mais formais, na escola, para os alunos.

4.1.1 Caracterização da unidade escolar

A escola estadual de ensino fundamental e médio, na qual a pesquisa foi realizada, localiza-se no bairro de Cruz das Armas na cidade de João Pessoa, Paraíba. Além de atender, principalmente, a comunidade de Cruz das Armas, nela estudam também alunos oriundos dos bairros de Oitizeiro, Funcionários, Colinas do Sul e do Distrito Industrial.

Em 2014, havia 790 alunos matriculados no ensino fundamental e 1.470 matriculados no Ensino Médio, perfazendo um total de 2.260 alunos. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite.

De acordo com o projeto político pedagógico da escola, essa instituição tem como missão contribuir para a melhoria das condições educacionais, proporcionando aos alunos uma educação de qualidade, num ambiente de intensa participação, inovação e respeito ao próximo. Tem como objetivo geral favorecer o acesso e a permanência de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Contudo, sabemos que, para atingir esse objetivo, na prática do dia a dia, não é fácil, pois basta verificarmos o número de alunos evadidos no período da noite. Embora também reconheçamos que a escola esteja buscando sempre meios de atrair e manter os alunos, através da promoção de eventos nesse período, como apresentação de banda de música, coral, peças de teatro, palestras que abordam assuntos de interesse desse público (profissões, saúde, sexualidade), professores de disciplinas diferentes se unem e desenvolvem projetos multidisciplinares com o objetivo de diversificar as aulas e torná-las mais práticas. A escola também oportuniza passeios e visitações a lugares turísticos da cidade para os alunos. Neste ano, alguns alunos da EJA participaram de um sarau na Estação Cabo Branco, produziram poesia e recitaram-na durante o evento.

Toda a equipe responsável pela escola, que é formada por uma diretora, dois diretores adjuntos, duas supervisoras, uma psicóloga, uma secretária, 41 funcionários (pessoal de apoio, secretários, coordenadores, vigilantes, etc) e 79 docentes, se envolvem na promoção desses eventos.

Quanto ao aspecto físico, a escola é grande, possui um ambiente bem conservado. Suas instalações gerais constam de: diretoria, secretaria, coordenação pedagógica, sala de professores, salas de aula, laboratório de informática (com acesso à internet), biblioteca que também funciona como sala de leitura, sala de vídeo (também utilizada como auditório), sala de dança, sala de ginástica, sala de judô, sala de orientação pedagógica, banheiro de alunos, banheiro de professores, cantina, cozinha, depósito de materiais, pátio para a prática da educação física e ginásio coberto para treinamento esportivo.

4.1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que fazem parte dessa pesquisa apresentam uma faixa etária bem diversificada. Há desde adultos jovens até idosos, que buscam concluir o ensino médio, por meio da modalidade EJA no ensino noturno. A maioria dos alunos reside no bairro de Cruz das Armas e adjacências. Alguns trabalham no comércio, outros, em fábricas, mas há também trabalhadores domésticos, feirantes e os que têm trabalhos temporários.

Na turma pesquisada, 2º ano do Ensino Médio da EJA, do período noturno, no segundo semestre letivo de 2014, foram matriculados 42 alunos, mas só frequentavam 32, pois o índice de evasão é altíssimo nesse turno. Participaram da pesquisa 17 alunos.

Dois dos maiores problemas do turno da noite para se desenvolver uma sequência didática são a frequência irregular dos alunos e a evasão escolar. São várias as causas que afetam a frequência: muitos alunos trabalham no comércio e nem sempre podem chegar no horário estabelecido, ficam cansados e vão para casa; outros têm problemas com os filhos ou com a família. Há também muita violência no bairro e adjacências em que eles vivem, por isso, às vezes, são obrigados a voltar para casa mais cedo, antes de terminarem as aulas. Há ainda aqueles que trabalham em fábricas e, independentemente da vontade deles, o turno de trabalho é invertido, eles passam a trabalhar à noite, abandonam a escola e só retornam quando acontece nova mudança no turno.

4.1.3 A delimitação do *corpus*

Em se tratando do *corpus* utilizado nesse trabalho, é necessário esclarecer que pretendia desenvolver a sequência didática com o gênero relato de experiência vivida com

todos os alunos matriculados no 2º ano (EJA), turma A, no segundo semestre letivo de 2014. Como dissemos anteriormente, foram matriculados 42 alunos, mas começaram a frequentar apenas 32. Desses, só 30 fizeram a produção inicial e apenas 17 participaram com maior frequência dos módulos desenvolvidos durante a sequência didática. No entanto, selecionamos seis produções para apresentar como *corpus*, pois muitos alunos não participaram de todos os módulos de forma regular, sequencial, porque não tinham assiduidade na frequência, e alguns evadiram-se da escola.

É preciso enfatizar também que, mesmo não incluídos na pesquisa, os sujeitos que frequentavam as aulas de forma irregular, quando compareciam, eram atendidos individualmente, acompanharam algumas atividades referentes aos problemas identificados nos seus textos e procuraram refazê-los. Contudo faltavam novamente e não participaram de todos os módulos.

Dessa forma, selecionei nove textos dos alunos que tinham uma frequência mais regular e participaram de maneira mais atuante. Desses nove, escolhi seis para analisarmos aqui. Todos, que se dispuseram a participar da referida pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.2 Apresentação e desenvolvimento da sequência didática

A elaboração dessa sequência didática foi fundamentada nos trabalhos de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2011 [2004]), dada a importância desses teóricos para o estudo do gênero dirigido ao ensino da língua materna. De acordo com esses teóricos, “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (SCHNEUWLY, DOLZ, NOVERRAZ, 2011[2004], p.82).

As experiências com as SD têm se mostrado muito produtivas no contexto escolar, segundo as pesquisadoras Pereira e Basílio (2014), integrantes do Grupo de Estudos em Letramento, Interação e Trabalho (GELIT) e pesquisadoras no projeto Ateliê de textos Acadêmicos (ATA).

Propusemos, aos alunos, um trabalho com o gênero relato de experiência vivida como uma forma de promover o resgate das experiências vividas por eles. Escolhemos esse gênero porque acreditamos que, por se tratar de um texto em que o aluno iria relatar fatos vivenciados por eles mesmos, de certa forma, tornaria mais confortável para eles a escrita, sendo experiências que fizeram parte de suas vidas, eles não precisariam pesquisar, apenas, recorrer à memória. Sendo assim, por meio de uma conversa informal, solicitamos que apresentassem

seus conhecimentos prévios sobre o gênero, falamos um pouco sobre a história social desse gênero e do papel comunicativo que desempenha na sociedade.

Em seguida, apresentamos exemplares do gênero. Fizemos uma análise das características do relato, ou seja, chamamos a atenção do aluno para observarem as especificidades do gênero no que se refere ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua), bem como para os aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor, quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto e qual sua esfera de circulação. Por meio de uma conversa informal, solicitamos que apresentassem seus conhecimentos prévios sobre o gênero, falamos um pouco sobre a história social desse gênero e do papel comunicativo que desempenha na sociedade.

Solicitamos que os alunos também relatassem suas próprias experiências. Pedimos para eles produzirem um relato de experiência vivida através de um texto escrito. Propusemos a exposição da produção final no ambiente destinado à comunidade escolar.

A partir da primeira produção dos alunos, procuramos diagnosticar as principais deficiências quanto ao gênero e às capacidades de linguagem, para, em seguida, trabalharmos os módulos sugeridos por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). Os alunos produziram textos, refletiram sobre sua produção, identificamos as principais dificuldades ou as deficiências quanto às capacidades de linguagem, a saber: capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas. Trabalhamos a leitura, a produção, a reflexão e a reescrita do texto até o aluno chegar a um produto final.

Abaixo serão descritas todas as etapas da experiência didática realizada com os alunos.

4.2.1 Apresentação da situação

1º encontro

Como uma primeira motivação para o trabalho com o gênero relato de experiência, assistimos ao filme “Escritores da Liberdade” (Freedom Writers, EUA, 2007), dirigido por Richard LaGravenese e produzido por Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher, que é baseado em uma história real e retrata os desafios de uma educadora num contexto socioeconômico problemático. Depois que os alunos assistiram ao filme, discutimos sobre algumas passagens interessantes, sobre a história de vida dos seus personagens, a forma como

a professora conseguiu fazer com que seus alunos relatassem suas histórias de vida, se reconhecessem nelas e se aproximassem. Também conversamos sobre o gênero diário, que foi a forma que a professora utilizou para que cada aluno relatasse sua história.

Depois de explorarmos o conteúdo do filme, apresentamos, para os alunos, uma proposta para o trabalho com o gênero relato de experiência. Expusemos o objetivo (produzir relato de experiência vivida), fizemos uma sondagem sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero relato, conversamos sobre a função social desse gênero, sobre os meios em que ele circula, quem são os locutores e os interlocutores, sobre o tema que geralmente é abordado nesse gênero de texto, bem como sobre qual a finalidade de um relato.

Depois que o gênero foi bem explorado, solicitamos que os alunos relatassem oralmente algumas experiências importantes em suas vidas.

2º Encontro - Conteúdos abordados de uma forma mais aprofundada

No segundo encontro, foi feita uma revisão sobre o conteúdo abordado na aula anterior sobre o gênero relato de experiência. Perguntamos se alguém tinha passado por uma experiência interessante naquele dia e se queria relatar para todos, naquele momento. Dois alunos fizeram seus relatos. Retomamos a conversa sobre as características do gênero relato de experiência vivida.

Em seguida, apresentamos um texto sobre a jogadora de futebol feminino, Marta Vieira da Silva. O texto “Em busca do sonho”, retirado do livro *Português Linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2010), trata-se de um relato de vida da jogadora, no qual ela narra a trajetória da vida dela, a infância pobre em Alagoas, as dificuldades que enfrentou até conseguir se estabelecer como uma jogadora famosa.

Depois da leitura, conversamos sobre a temática do texto, procurando observar se os alunos tinham compreendido seu conteúdo e se identificaram que se tratava de um relato de uma experiência vivida. Depois que eles fizeram a interpretação do texto, questionamos os seguintes aspectos como forma de interpretar e reconhecer as características do gênero: tema, finalidade, pessoa, tempo verbal empregado, variedade linguística, veículo, se era uma história verdadeira ou fictícia. À medida em que os alunos iam respondendo, íamos escrevendo suas respostas em um quadro colocado na lousa com as características do gênero relato de experiência.

3º Encontro – Atividade escrita para exploração das características do gênero relato de experiência vivida

Nesse encontro, levamos outro texto com o objetivo de enfatizar as características do gênero relato. O texto “Em algum lugar do passado... que saudade da professorinha”, era um relato de Paulo Freire sobre sua primeira experiência na escola. Esse texto também foi retirado do livro *Português Linguagens* (CEREJA, MAGALHÃES, 2010).

Após a leitura, conversamos sobre qual o episódio marcante que Paulo Freire estava relatando no texto, se eles conheciam a vida e a obra desse grande vulto, que impressões e sentimentos o autor passava no texto, qual mensagem ele deixava. Depois da compreensão da ideia central do texto, abordamos as características do gênero, assim como fizemos com o relato de Marta. Construímos um quadro e solicitamos que o aluno lesse novamente o texto e retirasse dele algumas informações referentes às características do gênero. À medida que iam identificando essas características, iam registrando-as no caderno. Em seguida, fizemos a correção da atividade.

4.2.2 Proposta de produção inicial

Solicitamos aos alunos que produzissem um relato pessoal, contando um ou mais episódios que marcaram a sua trajetória de vida. O texto, apresentado em sala de aula, depois seria exposto no mural e lido pela comunidade escolar.

Orientamos que eles procurassem seguir as características do gênero e, para enfatizar isso, expusemos um quadro contendo essas características e fizemos a sua leitura, antes de iniciarem a primeira produção.

O objetivo para essa produção foi analisar as principais dificuldades dos alunos na produção escrita do gênero relato de experiência vivida e, a partir da identificação dos problemas, construir atividades que pudessem instrumentalizá-los para superar essas dificuldades.

Ao analisar a primeira produção dos alunos, procuramos fazer um mapeamento das suas dificuldades referentes às capacidades de linguagem na produção escrita do gênero relato de experiência vivida. Foram constatados problemas referentes às capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Na próxima seção desse trabalho, serão expostos os textos referentes à primeira produção. Em seguida, analisaremos trechos dessas produções com o mapeamento das dificuldades em relação às capacidades de linguagem que serviram de orientação para as intervenções pedagógicas desenvolvidas nos módulos, seguindo, assim, o modelo de sequência didática dos teóricos Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011 [2004]).

4.3 Relato de experiência vivida – Primeira Produção

Estes textos são o fruto da primeira produção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, porém suas identidades foram preservadas e seus nomes omitidos. Dessa forma, ao expor os relatos, iremos identificá-los apenas com a numeração de 1 a 6.

É preciso esclarecer ainda que o relato de número 4 não foi transcrito na íntegra. Por ser um texto muito longo, optamos por transcrever apenas as partes essenciais referentes à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão.

RELATO 1 – Produção inicial

Eu viagem em Setembro de 2010 pra um interior quando eu voltava pra minha casa com minhas filha conheci um homem depois de 5 ano separada comecei a mim relasiona com ele ficamos junto um certo tempo. depois de um certo tempo ele mim enganou dizendo que era solteiro mais ele era mesmo casado então fiquei muito triste por que já estava comesado a gosta dele de verdade.

Depois muito tempo tivemos uma longa convessa outra vez e terminamos tudo hoje estou sozinha outra vez Só fiquei triste por que ele mentiu pra mim ele ficou doente eu cuide dele ele teve ate de fazer uma cirugia eu cuide dele mais mesmo assim ele continuo mentido pra mim então resovi que não queria isso pra minha vida então se separamos faz 5 meses que esto sozinha mais estou feliz por que não esto vedo ele falar tanto metira pra mim.

Fonte: dados da pesquisa, 2014.

RELATO 2 – Produção inicial

O relato da minha vida

“Vou falar de um, acidente que me aconteceu, no dia 01 de maior no ano de 2013.

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 aprender a andar.

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

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 3 – Produção inicial

Relato de Vida

Quando eu descobri que ia ser mãe, eu fiquei muito emocionada,

Pois ser mãe é uma dádiva de Deus.

Porque nem todas as mulheres tem essa chance.

Tive meu primeiro filho com 17 anos passei muitas noites acordadas com ele Mais valeu a pena, porque pense em um tesouro, amo ele demais mais depois tive outro filho que também foi muito importante para mim.

Logo no começo eu não sabia nem cuidar. Mais depois aprendi.

Hoje em dia eles são a minha companhia quando meu esposo sai para ir ao trabalho eu não fico mais só.

Meus filhos me chateam mais acima de tudo amo eles.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 4 – Produção inicial

Relato de Experiência Vivida

O meu nome é K. F. de S., eu tenho 22 anos, sou casada com A. A. da S., nós dois tem um filho lindo de 3 anos de idade e ele se chama A. A. F. da S. Agora eu vou contar um pouco da minha história e da minha vida.

Eu nasci no dia 06 de junho de 1992, no Hospital e Maternidade General Edson Ramalho, às 00:55 minutos numa sexta-feira em um parto cesáreo. Assim que eu nasci os médicos constataram que eu tinha uma deficiência nas duas pernas que eram tortas, contaram a minha mãe sobre a minha deficiência que eu tinha, logo que a minha mãe se recuperou do resguardo a minha mãe correu atrás e ela soube que eu tinha possibilidades de ajeitar as minhas pernas e ficar normal, eu coloquei gesso com 2 meses de vida passei um bom tempo usando, depois tirei o gesso, entre 1 a 3 anos de idade comecei a usar botinhas para ajeitar definitivamente, depois de 2 anos usar botinhas eu tirei de vez, não precisei usar mais nada na minhas pernas e, Graças ao meu bom Deus as minhas pernas ajeitaram e hoje em dia não parece que eu tive e nasci com as duas pernas completamente tortas. Quando eu comecei a falar com 3 anos de idade, a minha mãe descobriu mais outra deficiência em mim, infelizmente a minha deficiência continua que é na fala e isso não teve jeito e até hoje eu continuo com essa deficiência. Aos 6 anos de idade eu e a minha família sofreu uma perda repentina que foi o falecimento do meu pai e avó E. de S., que pegou todos nos de surpresa, porque ele morreu de repente (de coração), ninguém esperava por essa notícia tão triste, como eu era a neta preferida e o xodó dele, também eu era muito apegada ao meu avó que desde que eu nasci fui criada com os meus avós maternos, com a morte dele eu sofri bastante que entrei em estado de depressão, mais com ajuda dos psicólogos, da minha mãe, dos meus familiares e primeiramente Deus eu consegui erguer a cabeça e seguir a minha vida em frente. Na minha adolescência eu comecei a dar muito trabalho a minha genitora (a minha mãe), aos 12 anos já queria namorar e ela não deixava, quando eu fiz 13 comecei a namorar em casa, mais foi o namoro relâmpago de 15 dias, aos 14 anos eu arrumei um namorado e comecei a namorar em casa sério com ele, quando fez 6 meses de namoro perdi minha virgindade, quando meu pai soube ele me rejeitou como filha, me desprezou e me deu as costas, a única que não me deu as costas foi minha mãe que sempre me apoiou em tudo, eu saí de casa aos 15 anos pra morar com ele na casa da mãe dele; [...]

No ano seguinte, exatamente no dia 11 de março de 2009, eu conheci o meu atual marido e no dia 18 nós dois começou a namorar, no dia 25 de dezembro de 2009 nós dois noivou; em 2010, engravidei e eu comecei a morar com ele; no começo eu tive um certo medo de [...] passar por aquilo tudo de novo, mais eu entreguei na mão de Deus e deu tudo certo; [...] o que eu passei, não desejo isso pra ninguém, nem para o meu pior inimigo, [...]. E hoje estou muito feliz!!!!

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 5 – Produção inicial

Um relato de vivida

O meu sonho era ser avô, e foi aí que o meu filho engravidou uma garota de 17 anos, 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, quem 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, era quatro horas da tarde, foi um dia que eu nunca vou esquecer.

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. E ela já tem oito anos, e a amo como se fosse minha filha de verdade.

Não é muito facil criar um filho só, mas a minha familia me ajuda muito. Por isso eu sou muito feliz.

Isso foi para mim uma grande experiência. Porque eu tive três filho homens e ela é uma menina.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 6 – Produção inicial

Eu passei por um momento muito dificil da minha vida á 14 anos atrás perdie minha mãe. Era um dia de domingo às 15 horas quando minha mãe sentiu uma dor de cabeça, passou 8 dias internada no hospital e não passou a dor de cabeça, foi almentando mais ainda, subiu a pressão dela lá em cima.

Eu fiquei desisperada no hospital fiquei doente também por ver o sofrimento dela. e

Eu estava tão desisperada que

Eu orei adeus e disse: “deus não aguento mais ver a minha mãe sofrer, se for pra ver ela sofrer que o senhor a leve e quando foi com 8 dias ela peoror e entrou em coma e aí ela não voltou mais Deus a levou.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

4.4 Análise da produção inicial

Fizemos a análise das produções iniciais dos alunos, procurando mapear as dificuldades deles quanto às capacidades de linguagem. Para tanto, observamos, primeiro, as capacidades de ação em relação à produção do relato de experiência vivida. Depois foram observadas as capacidades discursivas e, por último, as capacidades linguístico-discursivas.

Conforme Dolz e Schneuwly (2011 [2004], pp. 44-45), “[...] a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes, assim como o estudo dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem [...]”. Ainda, essa análise irá auxiliar o professor a identificar que intervenções precisam ser feitas.

4.4.1 Mapeamento das capacidades de ação

No que se refere às capacidades de ação, procuramos identificar se o aluno tinha cumprido a finalidade da produção: relatar uma experiência pessoal ou episódios marcantes da sua vida, se o texto estava de acordo com as características do gênero e se a linguagem estava adequada à situação de produção, ao veículo a ser publicado e ao destinatário: a comunidade escolar.

Com base nas análises feitas nos textos, verificamos que, no geral, os relatos se adequavam às características do gênero estudado. Os alunos conseguiram relatar uma experiência pessoal, empregaram verbos no passado, usaram a primeira pessoa. No entanto, devido a maior parte deles ainda não terem se apropriado da escrita no que se refere à variedade padrão da língua, em todos os textos analisados, era preciso haver uma adequação da linguagem à situação de produção e aos destinatários e uma melhor organização das informações relatadas.

Apenas o Relato 4 fugiu ao padrão do gênero, pois o texto assemelhava-se a uma biografia, no qual a aluna narra toda a trajetória de vida dela. Já na introdução, podemos conferir que ela anuncia que vai contar a sua história de vida:

*“O meu nome é K. F. de S., eu tenho 22 anos, sou casada com A. A. da S., nós dois tem um filho lindo de 3 anos de idade e ele se chama e tenho A. A. F. da S. **Agora eu vou contar um pouco da minha história e da minha vida.**”*

Nesse trecho, verificamos que o verbo está no presente do indicativo e uma das características do relato é se reportar a eventos passados, este relato precisava, portanto, se adequar ao conteúdo temático, à finalidade da produção, aos destinatários e ao veículo a ser publicado.

4.4.2 Mapeamento das capacidades discursivas

Quanto ao mapeamento das capacidades discursivas, observamos, nos textos dos alunos, a organização do conteúdo temático, os tipos de discursos usados por eles, a articulação entre os tipos de discursos, se a sequência dominante era a narrativa ou se fazia uso de outros tipos de sequência, se havia necessidade de fazer alterações na organização interna dos parágrafos e se havia dado um título ao texto de acordo com o tema dele.

Sabe-se que o relato pertence ao mundo do narrar, implicando a planificação e as fases da sequência narrativa que são: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final. Embora todos os relatos tenham atendido ao item narração, observei, em alguns, a dificuldade de organizar as fases da sequência narrativa o que acarretava problemas na planificação do texto. No geral, os alunos não seguiam com muita segurança a sequência narrativa, as ações nem sempre se sucediam numa sequência lógico-temporal. Verifiquei também que alguns textos apresentavam títulos e outros não.

No geral, observei que em todos os textos havia presença de sequências narrativa, explicativa, descritiva e até argumentativa, com predominância da narrativa.

Relato 3

“Quando eu descobri que ia ser mãe, eu fiquei muito emocionada, (sequência narrativa)

Pois ser mãe é uma dádiva de Deus. (sequência explicativa)

Porque nem todas as mulheres tem essa chance.” (sequência argumentativa)

Observei, nos relatos de números 5 e 6, a diversificação no plano geral do texto com a introdução do discurso direto:

Relato 5

“[...]Quando ele completou dois aninhos, quem chegou na minha casa e disse;”tu fica com Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema.”

Relato 6

“Eu orei adeus e disse: **“deus não aguento mais ver minha mãe sofrer, se for pra ver ela sofrer que o senhor a leve e quando foi com 8 dias ela peoror e ...”**”

Havia necessidade de uma orientação quanto à transição entre narração e o discurso, constatada pelo mau emprego da pontuação entre o verbo *dicendi* “disse” e o discurso direto.

No discurso direto do relato de número 6, as aspas são empregadas apenas na sua introdução e não no término do discurso, misturando-se assim com a sequência narrativa. Portanto, era preciso uma orientação quanto à transição entre o discurso direto e a narração.

4.4.3 Capacidades Linguístico-discursivas

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, verificamos, nos textos, se havia organizadores lógicos que guiavam o leitor, estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos; se, através da coesão nominal, o aluno conseguia evitar repetições desnecessárias; se empregavam elementos de conexão e de coesão verbal; observamos também os mecanismos enunciativos e os elementos microestruturais de um modo geral.

Sabemos que a pontuação por si só não pertence à categoria linguístico-discursiva, contudo, segundo Leite (2012), quanto aos mecanismos enunciativos, “abordar a pontuação no diálogo de uma perspectiva enunciativa” ajuda a demarcar a voz da personagem em relação à do narrador. Nesse sentido, identificamos algumas passagens nos textos em que o mau emprego da pontuação, a falta dela ou de elementos de conexão comprometiam o encadeamento dos enunciados, tornando-os confusos e desorganizados.

O quadro abaixo lista alguns dos problemas, referentes às capacidades linguístico-discursivas, encontrados nos relatos.

QUADRO 1

Primeira produção - Capacidades Linguístico-discursivas

Relatos	Trechos dos Relatos	Análise quanto às Capacidades Linguístico-Discursivas e os Problemas Encontrados
Relato 1	“... <i>ficamo junto um certo tempo. depois de um certo</i> ”	Coesão Verbal Coesão nominal

	<i>tempo ...”</i>	
Relato 2	<i>“Vou falar de um, acidente que me aconteceu, no dia 01 de maior no ano de 2013.</i> <i>Fui internado por 16 dias a, espera de uma cirúgia.”</i> <i>... momento complicado...”</i>	Mecanismos enunciativos: voz do narrador Elementos microestruturais: ortografia e pontuação
Relato 3	<i>“Tive meu primeiro filho com 17 anos passei muitas noites acordadas com ele mais valeu a pena, porque pense em um tesouro, amo ele demais mais depois tive outro que também foi muito importante para mim.”</i>	Mecanismos de textualização: coesão nominal e coesão verbal. Elementos microestruturais: pontuação e ortografia
Relato 4	<i>“O meu nome é K. F. de S., eu tenho 22 anos, sou casada com A. A. da S., nós dois tem um filho lindo de 3 anos de idade e ele se chama A. A. F. da S.”</i> <i>“nós dois começou a namorar...”</i> <i>[...] a minha deficiência que eu tinha,...</i> <i>[...] porque ele morreu de repente (de coração), ninguém esperava por essa notícia tão triste, como eu era a neta preferida e o xodó dele, também eu era muito apegada ao meu avó que desde que eu nasci fui criada com os meus avós maternos, com a morte dele eu sofri</i>	Mecanismos de textualização: coesão nominal e coesão verbal e conexão.

	<i>bastante que entrei em estado de depressão,”[...]</i>	
Relato 5	<i>O meu sonho era ser avô, e foi ai que o meu filho engravidou uma garota de 17 anos, ela teve uma menina.</i> <i>“[...] quem chegou na minha casa e disse;”tu fica com Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema.”</i> <i>“Eu nunca vou esquecer daquela tarde de domingo ... foi um dia que eu nunca vou esquecer.”</i>	Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal.
Relato 6	<i>“Eu passei por um momento muito difícil da minha vida á 14 anos atrás perdie minha mãe. Era um dia de domingo às 15 horas quando minha mãe sentiu uma dor de cabeça, passou 8 dias internada no hospital e não passou a dor de cabeça, foi almentando mais ainda, subiu a pressão dela lá em cima.”</i> <i>“... e disse: “deus não aguento...”</i>	Mecanismos de textualização: coesão verbal e coesão nominal. Elementos microestruturais: ortografia e pontuação. Mecanismos enunciativos: voz do narrador.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Para dar continuidade à sequência didática, depois de identificados os problemas, na produção inicial, partimos para as ações que se desenvolveram através dos módulos.

4.5 Desenvolvimento dos módulos – descrição das atividades desenvolvidas nos módulos

Todas as atividades desenvolvidas nos módulos visavam instrumentalizar o aluno para o domínio do gênero. É preciso esclarecer que, durante todo o processo, procuramos, eu e os alunos, fazer a avaliação da produção escrita do relato de forma contínua, nos momentos de reflexão sobre a produção textual, através da leitura e das releituras dos textos, da escolha das palavras, da melhor forma de se expressar e das várias reescritas. Assim, antes de o aluno entregar o texto para que eu o corrigisse, quando não fazíamos isso juntos, pedia sempre para que ele lesse e relesse pelo menos duas vezes seu texto e mudasse o que achasse necessário, refizesse alguns trechos do texto para que se tornassem mais claros para o leitor, ou seja, procurasse fazer a adequação do produto às condições de sua produção e circulação. Era preciso fazer o aluno se sentir confiante, capaz de se autoavaliar, de aprimorar o texto, de progredir e de reconhecer os avanços feitos durante todo o processo.

4.5.1 Módulo I – Foco nas capacidades de ação

a) Primeira atividade

Conforme foi avaliado na primeira produção, havia uma aluna que tinha feito uma biografia e não um relato, por isso sentimos necessidade de fazer um trabalho para reforçar as características do gênero. Assim para a primeira atividade desse módulo, levamos para a sala de aula o texto “Entre o texto e o discurso – A experiência vivida como exemplo”, retirado do livro *Ser Protagonista. Língua Portuguesa*. Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM, 2013. Trata-se de uma retextualização de um relato de experiência, veiculado na telenovela “Viver a Vida”, da Rede Globo, em 05/05/2010. A autora do relato é a juíza baiana Luislinda Valois. Havia o texto na folha e, ao longo dele, os autores colocaram as características do gênero relato de experiência vivida. Dessa forma, ao ler o texto, o aluno também ia identificando as características do gênero, esse era o objetivo da atividade.

Depois da leitura do texto, conversamos sobre o tema, as dificuldades enfrentadas por uma menina pobre da cidade de Salvador, na Bahia, que consegue superar todos os problemas e se tornar juíza. Pedimos para o aluno identificar o modo composicional e o estilo do gênero, solicitamos que eles circulassem, no texto, as expressões, utilizadas pela autora, para organizar o relato ao longo do tempo. Enfatizamos a importância dessas expressões nesse gênero.

Desenhamos um quadro na lousa para que, no final da atividade, o aluno preenchesse com todas as características do gênero identificadas por eles no texto. Assim puderam relembrar de todas as características de um relato de experiência vivida.

b) Segunda atividade

O objetivo dessa atividade era levar o aluno a traçar uma comparação entre o texto lido na atividade anterior e seu próprio texto, procurando reconhecer se o relato produzido por ele atendia às características do gênero.

Pedimos para os alunos compararem o relato lido sobre a vida da juíza Luislinda Valois com seus próprios textos e reconhecerem, dentro do próprio texto, as características do gênero relato quanto ao modo composicional, ao tema e ao estilo. Apresentamos um quadro com as características do relato para o aluno preenchê-lo, observando se seu próprio texto continha as características desse gênero.

QUADRO 2

Características do relato de experiência

Finalidade	Perfil dos interlocutores	Suporte/veículo	Tema	Estrutura	Linguagem
Relatar experiências vividas	Locutor: escritor; Destinatário: a comunidade escolar	Folha de papel, mural da escola	Assuntos pessoais, lembranças, memórias.	Tempo e espaço bem definidos, predomínio de verbos no passado, escrito em 1ª pessoa	Pessoal, subjetiva e direta. Variedade padrão, Apresenta trechos descritivos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Em seguida, solicitamos que reescrevessem seus relatos, observando as características do gênero.

É preciso esclarecer que, depois de toda atividade de reescrita, recolhíamos os textos dos alunos para uma nova avaliação.

4.5.2 Módulo II – Foco nas capacidades discursivas

a) Primeira atividade

Começamos esse encontro lembrando as características do gênero estudado. Depois expusemos os elementos da narrativa e explicamos que o relato pertence ao mundo do narrar e que possuíam algumas fases que poderiam ajudar na organização do conteúdo temático. Escrevemos, no quadro, as fases nas quais se estrutura a narrativa: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final.

Solicitamos que os alunos identificassem essas fases no relato de Luislinda Valois e fizessem o registro escrito de cada passagem do texto que correspondiam a essas fases.

Depois que todos terminaram a atividade, fizemos a correção no quadro com o registro escrito para que eles pudessem acompanhar e tirar dúvidas.

Em seguida, solicitamos que eles identificassem em seus próprios relatos essas fases. Pedimos para que eles reescrevessem seus textos, procurando organizá-los de acordo com essas fases. E, no final, dessem um título ao relato de acordo com o tema de cada um.

b) Segunda atividade

Formamos grupos com três alunos em cada um e distribuímos novamente os relatos de Marta, de Paulo Freire e de Luislinda Valois. Solicitamos que os alunos encontrassem nesses relatos, o discurso direto (a fala de outras pessoas que não a do narrador).

Depois que fizeram a localização, transcrevemos, no quadro, essas falas e explicamos que, como estava exposto junto ao texto de Luislinda Valois, o emprego do discurso direto, nesse gênero, serve para “aumentar a carga emocional do texto”, dar mais dinamicidade às ações das personagens e diversificar o plano geral do texto.

Em seguida, pedimos que observassem como se dava a transição entre a narração e o discurso direto, que sinais de pontuação eram usados para essa transição.

Solicitamos que retomassem seus textos e verificassem se havia o emprego do discurso direto e se tinham empregado adequadamente aquela pontuação. Se não, pedimos para que reescrevessem novamente seus relatos, fazendo as devidas correções.

4.5.3 Módulo III – Foco nas capacidades linguístico-discursivas

a) Primeira atividade

Começamos esse encontro conversando com os alunos sobre a organização temporal e espacial típica do gênero relato. Explicamos para os alunos que o relato de experiência vivida pode apresentar diversas ações que devem estar situadas no tempo e no espaço, por isso é importante empregar expressões que possam organizar esses fatos ao longo do tempo e localizá-los no espaço.

Solicitamos que voltassem ao relato de Marta e observassem se havia expressões que indicavam lugar e que se relacionavam com a sua trajetória desde a infância até a idade adulta. Fizemos a leitura do texto juntos e, à medida que íamos encontrando essas expressões, íamos registrando na lousa.

Em seguida, pedimos que os alunos localizassem expressões que indicavam tempo e as relacionassem com o deslocamento espacial de Marta. Também fizemos o registro no quadro à proporção que íamos localizando-as no texto. Perguntei se essas expressões de tempo e de lugar ajudavam na organização do conteúdo temático.

Para concluir esse encontro, solicitamos que eles retomassem seus relatos e verificassem neles se havia essas expressões, procurassem organizá-las e se não tinham empregado essas expressões, reescrevessem seus relatos empregando termos e expressões responsáveis por organizar a experiência relatada ao longo da passagem do tempo e localizasse-as no espaço.

b) Segunda atividade

Começamos esse encontro falando para os alunos que um texto não pode ser formado por frases soltas, sem conexão entre suas partes. Para ter unidade de sentido é preciso que apresente textualidade, ou seja, tem que ter conexões gramaticais e articulação entre suas ideias. Podemos usar conectores para fazer as conexões entre as palavras, as orações, as frases, entre todas as partes do texto. Para isso, podemos fazer uso de substantivos, pronomes, conjunções, preposições, etc., também de palavras como *isso*, *então*, *por isso*, *e*, *mas*, entre outras.

Entregamos um texto para eles e pedimos que lessem. O texto e o exercício foram tirados do livro *Gramática reflexiva*, de William Cereja e Thereza Cochar (2009). Explicamos que esse era um trecho do livro *Grande sertão: veredas*, do escritor Guimarães Rosa e que nele o narrador, Riobaldo, faz uma reflexão sobre contar histórias e sobre a saudade. Depois de conversarmos sobre a ideia central dele, aplicamos o exercício para refletirmos sobre a importância das conexões entre as partes de um texto, trabalhamos a coesão e a coerência.

O texto e exercício encontram-se no final deste trabalho, no Anexo C.

c) Terceira atividade

Nesse encontro, a atividade desenvolvida foi com a reescrita de fragmentos de textos dos próprios alunos. O objetivo era levá-los a refletir sobre como poderíamos melhorar e/ou organizar o sentido do texto usando organizadores lógicos, elementos de conexão, de coesão nominal e verbal.

À medida que íamos apresentando os fragmentos dos textos, íamos refletindo sobre como poderíamos melhorá-los através dos mecanismos de textualização.

Quanto aos elementos microestruturais, fizemos atividades para trabalhar o emprego do ponto final e da vírgula sob o olhar da enunciação. Com relação à ortografia, fizemos um levantamento, nos relatos, das palavras que tinham erros de ortografia e solicitamos que os alunos procurassem no dicionário a forma correta de grafá-las.

4.5.4 Produção final

Solicitamos que os alunos reescrevessem seus textos como uma versão final do relato de experiência para que pudessem socializá-lo com os demais colegas de turma.

Recolhemos os textos, depois de reescritos, para fazermos uma avaliação mais detalhada de cada produção.

4.6 Análise da Produção final

A atividade de leitura e escrita esteve presente em todos os módulos. Além de os alunos lerem textos com o gênero explorado, na medida em que iam produzindo seus textos, também iam identificando neles as características do gênero presentes nos textos lidos. Partimos das capacidades de linguagem que os alunos já possuíam para desenvolver outras. Observamos, para isso, as dificuldades apresentadas na primeira produção e, a partir dela, construímos os módulos de acordo com os preceitos de Dolz, Scheunwly e Noverraz.

Algumas atividades para avaliação do texto do aluno e reescrita foram feitas individualmente com cada aluno em particular, outras eram compartilhadas com todos, e algumas foram feitas entre os próprios alunos, um ajudando o outro, demonstrando, assim, que haviam superado suas próprias inseguranças e já se sentiam capazes de auxiliar o amigo(a) em questões languageiras. Esses momentos, para mim, enquanto professor pesquisador, foram os mais significativos de que o processo desenvolvido nos módulos não só

instrumentalizou o aluno para a produção escrita, como propiciou segurança e melhorou a sua autoestima. Nesse sentido, foi possível observar mudanças significativas nas produções dos alunos.

Outro aspecto que favoreceu o êxito na produção dos textos foi o fato de os alunos relatarem experiências vividas, irem buscar na própria memória o que iriam escrever. Isso facilitou o trabalho com a produção escrita.

4.6.1 Comparação entre a produção inicial e a versão final

Para comprovar os avanços ocorridos entre a primeira produção e a versão final dos relatos produzidos pelos alunos, iremos utilizar os trechos transcritos da primeira produção, em que observamos as dificuldades dos alunos em relação às capacidades de linguagem e transcrever os mesmos trechos que foram reescritos depois de todas as atividades realizadas durante a sequência didática.

Em relação às capacidades de ação, o relato número 4 assemelhava-se a uma biografia, precisava se adequar ao conteúdo temático, à finalidade da produção, aos destinatários e ao veículo. Quanto aos demais relatos, identificamos neles a necessidade de adequação da linguagem ao destinatário e à situação de produção.

Assim, depois de todas as atividades realizadas nos módulos, percebemos, no relato número 4, a seguinte mudança: reestruturação do conteúdo temático. A aluna focou mais em um tema – relatou a experiência de ter nascido com uma deficiência na perna embora ela tenha usado o mesmo início de texto em que afirmava que iria contar um pouco da sua história e da sua vida. Ela fez algumas alterações no texto para que ele atendessem à situação de produção, aos destinatários e ao veículo onde seria publicado.

Nos demais relatos, também percebemos que houve significativos avanços em relação à adequação da linguagem à situação de produção e ao destinatário. Todos atendiam às características do gênero estudado.

Quanto às capacidades discursivas, verificamos que houve uma alteração no plano geral da maioria dos relatos devido a uma melhor organização das fases da narrativa e do conteúdo temático. Podemos observar essas alterações nos trechos dos relatos selecionados na primeira produção e os da versão final dos mesmos relatos.

Na produção inicial dos relatos de números 5 e 6, verificamos a diversificação no plano geral do texto com a introdução do discurso direto. Podemos constatar que, na versão final, houve alteração na transição entre a sequência narrativa e o discurso direto:

Relato 5 – Produção inicial

*“[...]Quando ele completou dois aninhos, **quem** chegou na minha casa e disse;”tu fica com Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema.”*

Relato 5 – Produção final

*“[...]Quando ele completou dois aninhos, **a mãe** chegou na minha casa e **disse:**”tu fica com Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema.”*

Relato 6 – Produção inicial

“Eu orei adeus e disse: “deus não aguento mais ver minha mãe sofrer, se for pra ver ela sofrer que o senhor a leve e quando foi com 8 dias ela piorou e ...”

Relato 6 – Produção final

*“Eu estava tão desesperada que orei: “Deus não aguento mais ver a minha mãe sofrer, se for pra vê-la sofrer, que o senhor a leve.”
Com oito dias, ela piorou, entrou em coma e não voltou mais. Deus a levou.”*

Alguns alunos fizeram alterações nos títulos dos seus textos, adequando-os ao tema e outros alunos acrescentaram um título à sua produção.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, na primeira produção, verificamos problemas de conexão, de coesão nominal e verbal e no emprego de elementos da microestrutura textual.

Na versão final das produções, podemos constatar que, no geral, os alunos conseguiram superar muitos desses problemas. Seleccionamos abaixo trechos dos relatos para comprovarmos nossa afirmação.

QUADRO 3

Comparação entre a produção inicial e a produção final

Relatos	Primeira Produção	Segunda Produção
Relato 1		<i>“...<u>Ficamos</u> juntos um certo</i>

	“... <u>ficamos junto um certo tempo. depois de um certo tempo ...</u> ”	tempo. Depois, ele me enganou...”
Relato 2	“Vou falar de um, acidente que me aconteceu, no dia 01 de maio no ano de 2013. [...] Fui internado por 16 dias a, espera de uma cirúgia .” ... momento compricado ...”	“Sofri um acidente no dia primeiro de maio de 2013, no bairro de Jaguaribe, na rua Primeiro de Maio. [...] Fui internado por 16 dias a espera de uma cirurgia momento complicado ...”
Relato 3	“Tive meu primeiro filho com 17 anos passei muitas noites acordadas com ele mais valeu a pena, porque pense em um tesouro, amo ele demais mais depois tive outro que também foi muito importante para mim.”	“Tive meu primeiro filho com 17 anos. Passei muitas noites acordada com ele, mas valeu a pena, porque pense em um tesouro que é o amor dele .”
Relato 4	“O meu nome é K. F. de S., eu tenho 22 anos, sou casada com A. A. da S., nós dois tem um filho lindo de 3 anos de idade e ele se chama A. A. F. da S.” [...]Contaram a minha mãe sobre a minha deficiência que eu tinha ,...	“O meu nome é K. F. de S., eu tenho 22 anos, sou casada com A. A. da S., nós dois temos um filho lindo de 3 anos de idade e ele se chama A. A. F. da S.” “Contaram a minha mãe sobre a deficiência que eu tinha .”
Relato 5	“O meu sonho era ser avô, e foi ai que o meu filho engravidou uma garota de 17 anos, ela teve uma menina.” “[...] quem chegou na minha casa e disse ,”tu fica com	“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 .” “[...] a mãe chegou na minha

	Maria Eduarda, enquanto eu vou resolver um problema.” “Eu nunca vou esquecer daquela tarde de domingo ... foi um dia que eu nunca vou esquecer.”	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...”
Relato 6	“Eu passei por um momento muito difícil da minha vida á 14 anos atrás perdie minha mãe. Era um dia de domingo às 15 horas quando minha mãe sentiu uma dor de cabeça, passou 8 dias internada no hospital e não passou a dor de cabeça, foi almentando mais ainda, subiu a pressão dela lá em cima.” “Eu orei adeus e disse: “deus não aguento...”	“Eu passei por um momento muito difícil da minha vida há 14 anos, pois perdi minha mãe. Era um dia de domingo, às 15 horas, quando ela sentiu uma dor de cabeça, foi para o hospital e passou dias internada. A dor de cabeça foi aumentando mais ainda e a pressão dela subiu.” “Eu estava tão desesperada que orei: “Deus, não aguento...”

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Na versão final, percebemos que o emprego de elementos de coesão ajudou a melhorar a conexão entre os enunciados, contribuindo para a organização temática.

Verificamos que houve mudanças significativas em todas as produções quanto às capacidades de linguagem. Algumas estavam prontas para exposição, outras precisaram de alguns ajustes quanto aos elementos microestruturais, mas como eram poucas, fizemos um trabalho mais individualizado com cada aluno para que eles conseguissem superar esses problemas. Em seguida, eles reescreveram seus relatos, fazendo as devidas correções.

Reconhecemos que, durante todo o processo de escrita e reescrita, o aluno foi direcionado para refletir sobre sua ação de linguagem e compreender que a reescrita fazia parte desse processo. Notamos que houve envolvimento significativo e comprometimento dele, pois ele tinha sede, necessidade de aprender e interesse.

O mais importante foi que todos conseguiram atingir o objetivo proposto: produzir relatos com suas experiências de vida. O desenvolvimento dos alunos foi notável. Mesmo os alunos que, no início do trabalho, ficaram retraídos por apresentar mais dificuldades que outros na produção escrita, conseguiram escrever demonstrando gostar do que estavam fazendo, se sentindo confiantes e capazes. As produções escritas não alcançaram a perfeição, mas, considerando o nível em que os alunos se encontravam em relação à aquisição da escrita, podemos reconhecer que houve um desenvolvimento evidente nas suas capacidades de linguagem.

4.6.2 Apresentação da produção final

Para evidenciar textualmente o que foi relatado acima, iremos apresentar as produções finais dos alunos:

RELATO 1 – Produção final

Um Pouco da Minha História

Em setembro de 2010, eu viajei para uma cidade do interior do estado da Paraíba.

Quando eu voltava para casa com minhas filhas, eu conheci um homem. Depois de cinco anos separada, comecei a me relacionar com ele. Ficamos juntos um certo tempo. Depois, ele me enganou dizendo que era solteiro, mas ele era mesmo casado. Então fiquei muito triste porque já estava começando a gostar dele de verdade.

Depois de muito tempo, tivemos uma longa conversa, terminamos tudo. Hoje estou sozinha outra vez. Só fiquei triste porque ele mentiu para mim. Ele ficou doente, eu cuidei dele, ele teve até de fazer uma cirurgia. Eu cuidei dele, mas mesmo assim, ele continuou mentindo para mim.

Então resolvi que não queria isso para minha vida. Nós nos separamos. Faz cinco meses que estou sozinha, mas estou feliz porque não estou vendo ele falar tantas mentiras.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 2 – Produção final

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: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 3 – Produção final

Meus Filhos

Quando eu descobri que ia ser mãe, eu fiquei muito emocionada, pois ser mãe é uma dádiva de Deus, porque nem todas as mulheres têm essa chance.

Tive meu primeiro filho com 17 anos. Passei muitas noites acordada com ele, mas valeu a pena, porque pense em um tesouro que é o amor dele.

Depois tive outro filho que também foi muito importante para mim.

Logo no começo, eu não sabia nem cuidar, mas depois, aprendi.

Hoje em dia, eles são a minha companhia quando meu esposo sai para ir ao trabalho, eu não fico mais só.

Meus filhos me chateiam, mas, acima de tudo, amo-os.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 4 – Produção final

A minha história de vida

O meu nome é K. F. de S., eu tenho 22 anos, sou casada com A. A. da S., nós dois temos um filho lindo de 3 anos de idade e ele se chama A. A. F. da S. Agora eu vou contar um pouco da minha história e da minha vida.

Eu nasci no dia 06 de junho de 1992, no Hospital e Maternidade General Edson Ramalho, às 00:55 minutos numa sexta-feira em um parto cesáreo. Assim que eu nasci, os médicos constataram que eu tinha uma deficiência nas duas pernas que eram tortas, contaram a minha mãe sobre a minha deficiência. Logo que a minha mãe se recuperou do resguardo, ela correu atrás e ela soube que eu tinha possibilidades de ajeitar as minhas pernas e ficar normal. Eu coloquei gesso com 2 meses de vida, passei um bom tempo usando. Depois, tirei o gesso, entre 1 a 3 anos de idade comecei a usar botinhas para ajeitar definitivamente. Depois de 2 anos usando botinhas, eu tirei de vez. Não precisei usar mais nada nas minhas pernas e, graças ao meu bom Deus, as minhas pernas se ajeitaram e hoje em dia não parece que tive e nasci com as duas pernas completamente tortas.

Quando eu comecei a falar com 3 anos de idade, a minha mãe descobriu mais outra deficiência em mim, infelizmente, a minha deficiência continua que é na voz (fala) e isso não teve jeito e até hoje eu continuo com essa deficiência. Depois de muito tempo, agora no início do ano, eu resolvi procurar um especialista (fonoaudiólogo) para me tratar, para poder fazer a minha fisioterapia da voz. Já fiz a triagem com a fonoaudióloga, agora em março, vou fazer a primeira consulta, para ver se eu melhoro definitivamente dessa deficiência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 5 – Produção final

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.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

RELATO 6 – Produção final

Um momento difícil para mim

Eu passei por um momento muito difícil da minha vida há 14 anos, pois perdi minha mãe. Era um dia de domingo, às 15 horas, quando ela sentiu uma dor de cabeça, foi para o hospital e passou dias internada. A dor de cabeça foi aumentando mais ainda e a pressão dela subiu. Eu fiquei desesperada.

No hospital, fiquei doente também por ver o sofrimento dela. Eu estava tão desesperada que orei: “Deus, não aguento mais ver a minha mãe sofrer, se for para vê-la sofrer, que o senhor a leve”.

Com oito dias, ela piorou, entrou em coma e não voltou mais. Deus a levou.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

4.6.3 A culminância do trabalho

Depois que os alunos reescreveram seus relatos, fizemos uma revisão e uma avaliação dos textos antes da exposição para o público, no caso, a comunidade escolar.

Em seguida, marcamos um dia para que eles pudessem apresentar oralmente suas produções, lerem seus relatos. Nesse dia, providenciamos uma arrumação na sala de vídeo da

escola para acolhê-los de forma especial. Procuramos fazer uma cerimônia solene com um discurso na abertura para agradecer a participação de todos, para relembrar os momentos iniciais e interessantes que aconteceram durante todo o processo pedagógico e também para que eles se sentissem valorizados.

Em seguida, cada aluno foi convidado a ler seu relato e a avaliar a experiência da sequência didática. Um deles deu o seguinte depoimento: *“Professora, a gente nunca escreveu tanto, mas valeu a pena, pois aprendemos muito”*.

No final das apresentações, as produções finais foram expostas no mural da escola. Em seguida, oferecemos um lanche e agradecemos mais uma vez a todos os alunos envolvidos no processo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebi que os meus alunos do 2º ano da EJA tinham muitas dificuldades para produzirem textos escritos. Esse fato me inquietou e, por isso, procurei um meio de ajudá-los a resolver esse problema. Para tanto, parti do seguinte questionamento: como a escrita do relato de experiência poderá ajudar no desenvolvimento das capacidades de linguagem e da autoestima dos alunos?

Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar os impactos da escrita do gênero relato de experiência no desenvolvimento das capacidades de linguagem e de que forma isso favorece a autoestima dos alunos do 2º ano da EJA (ensino médio) de uma escola estadual de ensino fundamental e médio da cidade de João Pessoa, na Paraíba, no segundo semestre letivo de 2014. Buscamos especificamente identificar e analisar as principais dificuldades dos alunos na produção escrita desse gênero em relação às capacidades de linguagem para, em seguida, propor atividades que pudessem instrumentalizá-los para superar essas dificuldades. Verificamos também os avanços ocorridos na produção do relato depois das intervenções desenvolvidas nos módulos.

Assim partimos para a ação por meio do desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero relato, acreditando que “A proposta de didatização dos gêneros acadêmicos funda-se sobre o postulado de que comunicar-se oralmente e por escrito deve ser ensinado sistematicamente” (PEREIRA; BASÍLIO, 2014, p. 234). Já na primeira produção mapeamos as principais dificuldades dos alunos em relação às capacidades de linguagem. Em seguida, através dos módulos, buscamos desenvolver atividades que pudessem habilitar o aluno para o domínio dessas capacidades.

Na mobilização das capacidades de linguagem, são as capacidades de ação, que envolvem a situação de ação de linguagem, o conteúdo temático e a representação do gênero textual, que servem de base para o sujeito produzir seu texto e que o orientam para as escolhas discursivas e linguístico-discursivas. As operações realizadas nas capacidades de ação são as mais importantes para a produção de acordo com Schneuwly e Dolz (2004). Segundo Leite (2012).

Todo texto é indexado a um gênero e este é escolhido entre tantos outros de acordo com a atividade de linguagem em que se envolve o agente produtor e adaptado em função dessa mesma situação (contexto de produção e tema). Sendo assim, essas operações são centrais na produção de textos, na medida em que motivam todas as decisões posteriores (LEITE, 2012, p. 156-157).

Para analisar as produções escritas dos alunos, procuramos perceber se eles mobilizaram os conhecimentos adquiridos sobre o gênero nas suas produções, também se os textos apresentavam uma contextualização (se usavam expressões para organizarem o relato ao longo do tempo, onde e com quem ocorreram os fatos), um desenvolvimento (a própria experiência relatada) e uma conclusão (se ele finalizava o texto), se havia incoerência do conteúdo, se apresentava organização geral deficiente e coesão entre as frases. Dessa forma, consideramos, para a avaliação, todas as capacidades de linguagem (ação, discursivas e linguístico-discursivas), mas colocamos uma lupa sobre as capacidades de ação com vistas a mobilizar as habilidades do aluno para alcançar o domínio do gênero estudado.

É necessário esclarecer que a prática avaliativa dos textos dos sujeitos envolvidos na pesquisa não foi uma tarefa fácil, pois havia questões naqueles textos que ultrapassavam o limiar dos objetivos propostos para a sua produção. Foi possível enxergar, nos textos dos alunos, um desabafo, um pedido de socorro, uma vontade enorme de compartilhar com alguém uma história de vida marcada por sofrimentos, mas também por exemplos de superação. Pudemos perceber que alguns encontraram, na atividade proposta, uma “válvula de escape” para expor uma experiência de vida que estava guardada há muito tempo e que nunca tinha sido exposta para outros e até como forma de encarar algo que ainda doía, mas que precisava ser extirpado e a produção textual ofereceu essa oportunidade.

Ao longo do processo de reescrita dos textos feita pelos alunos, lembrando que alguns reescreveram mais de quatro vezes o próprio texto, pudemos perceber uma evolução entre a primeira produção e a última. Eles fizeram modificações significativas nos textos. Constatamos, nesses textos, uma evolução proveniente do amadurecimento do aluno à medida que iam experienciando os módulos. Considerando o nível de desenvolvimento em que estavam em relação à aquisição da escrita formal, acredito que eles atenderam à situação de produção, ao tema e aos aspectos composicionais do gênero.

Como diz Elizabeth Marcuschi (2002), “[...] a produção textual como uma atividade que, exercida por um sujeito, requer planejamento, revisão e refacção”. A estrutura da sequência didática proporciona esse processo para a produção de texto: permite um planejamento, propicia a leitura, a escrita, a análise, a reflexão e a reescrita até se alcançar uma produção final. E durante esse caminho, o sujeito amadurece sua prática com a linguagem e vai alcançando a proficiência na escrita.

O trabalho com o gênero relato de experiência permitiu ao aluno desenvolver sua produção escrita, dominar o gênero e foi mais além, desenvolveu neles a segurança e o sentimento de que são capazes de construir textos coesos e coerentes. Segundo Pereira e

Basílio (2014, p. 245), essa experiência bem sucedida comprova que a proficiência na escrita se alcança por meio de práticas sistemáticas de escrita e reescrita.

É possível reconhecer que os sujeitos envolvidos no projeto foram progressivamente se apropriando das estratégias de produção do gênero relato e superaram muitas de suas dificuldades em relação às capacidades de linguagem. Tenho consciência de que essa pesquisa contribuiu para o êxito dos alunos tanto na produção escrita quanto em suas ações e interações sociais.

Percebemos uma prática interativa e solidária entre professor/aluno e entre aluno/aluno que ajudou o aluno a compreender a finalidade do relato de experiência e da reescrita do texto. Quando refletiam e expunham suas dúvidas, recebiam ajuda não só do professor, mas de outro companheiro de sala. Algumas vezes, depois de uma reflexão sobre o próprio texto, eles também se sentiam capazes de fazer as alterações necessárias sem que precisássemos apontá-las.

Segundo Antunes (2006), a avaliação das atividades de produção não pode ficar a cargo exclusivo do professor. A autoavaliação deve fazer parte, de acordo com ela, de qualquer prática escolar, afinal, “Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem” (ANTUNES, 2006, p. 164). Professor e aluno são parceiros nesse processo, cabendo àquele auxiliar o aluno a perceber o que não está claro para ele dentro do contexto de atividades de linguagem e propor os ajustes necessários. De acordo com Antunes,

Numa perspectiva da aprendizagem como processo pessoal, em que alguém constrói o conhecimento sobre determinado objeto, quem aprende não pode ausentar-se, não pode nem sequer ser apenas espectador de sua avaliação. Tem de entrar em cena, ocupar o lugar central e assumir, como sujeito, cada uma das etapas ou atividades, pelas quais lhe é dada a oportunidade de aprender (ANTUNES, 2006, p. 164).

À medida que o aluno é capaz de julgar a propriedade ou a adequação de seus desempenhos “vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo” (ANTUNES, 2006, p. 164).

Para mim, a avaliação servia como sinalização, como referência para futuras intervenções e orientações e de reconhecimento das dificuldades dos alunos e dos progressos que os mesmos estavam fazendo.

Foi observado que o trabalho desenvolvido com o gênero relato de experiência, através da metodologia da sequência didática, possibilitou o aprimoramento da capacidade do aluno de escrever textos. Logo, pudemos constatar que escrever é uma habilidade que pode e

deve ser desenvolvida e que faz parte de um processo de reescrita, em que o aluno reescreve o próprio texto, qual ourives, burilando-o até chegar a uma versão final. Esse processo também vai ajudando-o a conquistar autonomia para refletir sobre o que escreveu, analisar sua produção e corrigir o que foi dito. Ele parte sempre do conhecimento que tem de mundo, mas, durante o processo, vai ampliando e descortinando novos horizontes, adquirindo novos saberes, aperfeiçoando sua prática linguageira e conscientizando-se de que a escrita é uma prática social.

Os sujeitos vão se sentindo capazes, ganhando confiança e aumentando a autoestima. No final do processo, reconhecemos um aluno competente na produção de um gênero, adequando-o à situação de comunicação exigida, ao tema e ao aspecto composicional.

Eu, como professora pesquisadora, lembrei-me de Paulo Freire porque me vi educando e sendo educada. Essa pesquisa contribuiu imensamente para a minha prática pedagógica, também me instrumentalizou. Fui percebendo, ao longo dela, como uma atividade sistematizada (a sequência didática) pode instrumentalizar tanto o professor quanto o aluno. Para o professor, servirá de guia para as intervenções que precisarão ser feitas e, para o aluno, proporcionará uma série de atividades focadas em suas dificuldades e objetivando instrumentalizá-los para superá-las.

Acredito que não há receitas prontas quando se trata de ensino/aprendizagem de língua, pois, numa outra turma, as atividades desenvolvidas nos módulos que utilizei para trabalhar com o 2º da EJA não poderão ser as mesmas. Com esse estudo, aprendi que será necessário, primeiro, mapear as dificuldades dos alunos para depois construir os módulos com atividades direcionadas para essas dificuldades. Dessa forma, estarei sempre pesquisando, educando e sendo educada.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43- 54.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In.: PAULIUKONIS, Maria Aparecida L.; GRAVAZZI, Sigrid. (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002
- _____. In.: Prefácio para o livro **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação Social**. In.: HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In.: HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela (Orgs.). 4. ed. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura (MEC). Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Documento Base Nacional. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 20 de mar. de 2008. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2015.
- BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: _____. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: volume único**. 3. ed. reform, São Paulo: Atual Editora, 2009.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2010.

COSTA, Adriana Almeida Rezende; GENERALI, Sabrina Cancoro. A Pragmática no ensino de língua portuguesa: uma abordagem crítica para a formação dos alunos da educação de jovens e adultos. In.: SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. (Orgs.). **Linguagem e representação discursiva II: outros estudos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DOLZ, Joaquim. A Olimpíada de língua portuguesa. Escrevendo o futuro: uma contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita. In.: Coleção da Olimpíada. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para a produção de textos**. São Paulo: Cenpec, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. Educação de adultos: algumas reflexões. In.: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GORI, Renata Machado de Assis. Observação participativa e pesquisa-ação: aplicações na pesquisa e no contexto educacional. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia**, Campus Avançado de Jataí, Universidade Federal de Goiás, v.1, n.2 [jan/jul] [2006] Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/ritref/article/viewFile/20329/11820>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

HADDAD, Sérgio. A teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. Agenda for the future six years later, **ICAE Report. International Council for Adults Education**, Montevideo, 2003. (tradução do artigo).

KLEIMAN, A. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LANDEIRA, José Luís. Ensino de Gêneros textuais na escola. IN.: **Na ponta do lápis. Olimpíada de Língua Portuguesa. Escrevendo o futuro.** CENPEC, Ano 5, n. 11, ago. 2009.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em Sala de Aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas Trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula:** aspectos teóricos e sequência didática. *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012.

MARCUSCHI, Elizabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Ângela; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **O livro de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 149.

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

MIKHAIL, Bakhtin Mikailovitch. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NASCIMENTO, Elvira Lopes, ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In.: **Letramentos Múltiplos:** agentes, práticas, representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, ÂNGELA B.; OLIVEIRA, Maria do Socorro (Orgs.). Natal: EDUFRN, 2008.

PANTALENA, Rachel. MELARA, Eliane. O relato de experiência como prática de letramento na EJA de Florianópolis/SC. **Revista de educação popular**, v.11, n.2, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20283>>. Acesso em: 22 nov. 2014.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD:** práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 17. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; BASÍLIO, Raquel. A Didatização da resenha acadêmica em contexto universitário. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). **Gêneros de texto/discursos e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. Eixo 4, p.229-246.

PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil.** Disponível em www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541. Acesso em: 18 jun. 2014.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Ser Protagonista: Língua Portuguesa**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2013.

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

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele; DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. Cap.4, p.81-108.

SAEB/PROVA BRASIL. **Língua portuguesa**: orientações para o professor. 4ª série/5º ano, ensino fundamental. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SEED/PARANÁ. **A função social da educação de jovens e adultos**. Disponível: <<http://www.educadores.diadiapr.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. [Prefácio]. In.: FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

SILVA, Cláudia Helena Dutra da Silva. Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no ensino de línguas adicionais. **Via Littræ. Revista de Linguística e Teoria Literária**. Disponível em: <www2.uncseh.ueg.br/.../via_littrae_4-1_2012_2-claidia_dutra>. Acesso em: 21 jun. 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDRR**, Online, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre Esclarecimento

Esta pesquisa será desenvolvida por Márcia Cardoso de Souza, aluna do Curso de Pós-Graduação do MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora Regina Celi Mendes Pereira.

O objetivo do estudo é investigar os impactos do desenvolvimento de uma sequência didática com o gênero relato de experiência vivida na aprendizagem escrita dos alunos do 2º ano da EJA (Ensino Médio), de uma escola estadual da cidade de João Pessoa, na Paraíba.

A finalidade deste trabalho é instrumentalizar os alunos para atuarem como produtores de textos competentes. Para tanto, será necessário efetuar intervenções verificando a aplicabilidade da sequência didática no processo de escrita do gênero relato de experiência vivida.

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades individuais e coletivas durante as aulas de Língua Portuguesa, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Ciências Humanas e Sociais ou em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para sua saúde. Não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos a sua dignidade.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades feitas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Mais informações: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Mestrado Profissional – www.pgle.cchla.ufpb.br/(83) 3216-7280.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (o) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do participante
Atenciosamente,

D^a. Regina Celi Mendes Pereira
Professora Orientadora

Márcia Cardoso de Souza
Pesquisadora responsável

ANEXO B - Carta de Anuência

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara e detalhada do projeto de pesquisa, a ser desenvolvido nesta instituição, que tem por objetivo geral desenvolver investigações aplicadas ao processo de produção escrita do gênero relato de experiência vivida, a partir de propostas de sequências didáticas, bem como instrumentalizar os alunos a uma atuação competente em suas produções textuais escritas.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência ainda que a participação nesta pesquisa não trará complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pelas pesquisadoras, e destruídos depois decorrido o prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por esse projeto são: Professora Dr^a Regina Celi Mendes Pereira (UFPB) e a mestranda Márcia Cardoso de Souza (UFPB) e-mail: marciasouzazen@gmail.com.

João Pessoa, ____ de _____ de 2015.

Nome da Instituição: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (...).

Responsável pela instituição: _____
Diretora

D^a. Regina Celi Mendes Pereira

Prof. orientadora

Márcia Cardoso de Souza

Mestranda (Pesquisadora)

ANEXO C - Textos utilizados em sala de aula

Marta, a rainha do Brasil

A INFÂNCIA

Meu pai se separou da minha mãe quando eu tinha 1 ano e meu irmão mais velho assumiu a responsabilidade de um pai, para minha mãe poder trabalhar. Minha mãe só via a gente à noite. Comecei a frequentar o colégio com 9 anos, porque as dificuldades eram muito grandes e ela não tinha como comprar material escolar. Só que eu queria muito estudar, então pegava cadernos e ficava tentando ler e escrever sozinha. Quando fui pra escola, já sabia fazer o meu nome, e a professora perguntou: "Você já estudou alguma vez?". E eu disse: "Não, aprendi sozinha mesmo" (fica emocionada).



COMEÇO DE TUDO

Em Dois Riachos, eu vivia com os meninos jogando bola e indo a jogos do time masculino.

A minha vontade era me tornar uma jogadora profissional e, quando apareceu a oportunidade de tentar fazer um teste no Vasco e no Fluminense, times que tinham equipes de futebol feminino naquela época, fui. Eu tinha 14 anos.

A MÃE

Ela falava: "Chega perto da hora e essa menina vai é desistir. Ela não vai, não". E eu falava: "Eu vou, eu vou, eu vou". No dia de embarcar, ela só foi acreditar quando o ônibus estava parado e eu falei: "Eu vou", e subi no ônibus. Aí ela chorou, meus irmãos choraram, foi aquela despedida. Só aí ela acreditou que eu estava indo na busca do meu sonho (fica emocionada).

NO RIO DE JANEIRO, COM 14 ANOS

Foi uma época difícil porque cheguei no Vasco e não conhecia ninguém, tinha um monte de gente que jogava na seleção, e as cariocas todas cheias de gíria para cima de mim. Eu ficava quietinha e me chamavam de bicho do mato.

A ADOLESCÊNCIA

Saí de Dois Riachos para realizar um sonho e, por ele, tive que enfrentar dificuldades. Fiquei no Rio sem receber salário por vários meses, morando na concentração do Vasco. E olha que o salário era nada mais do que uma ajuda de custo, o que me obrigava a abrir mão de várias coisas. Não podia nem ir à praia porque tinha que pegar ônibus e nem dinheiro para o ônibus eu tinha.

MOMENTO DE DÚVIDA

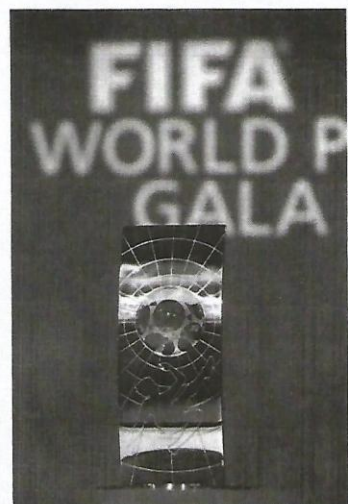
Depois de dois anos, acabaram com o futebol feminino do Vasco, e aí bateu desespero. Já tinha sido convocada uma vez para a seleção brasileira, então pensava assim: "Se voltar para Alagoas, será que eu vou ter outra oportunidade de ir para a seleção? Será que eles vão me esquecer?"

DECISÃO

Fui morando com amigos, sempre de favor, fui jogar em Minas, ganhava um troco, me virava como dava. Acabei convocada para a seleção outras vezes. E foi jogando pela seleção, em 2003, que o pessoal do Umea lk me viu e me sondou.

EDUCAR UM FILHO

Quería mostrar sempre o que é bom e o que é ruim. Lógico que não vou falar assim: "Você tem que seguir este caminho", ele é que vai decidir, só que me sentiria no direito de explicar, porque foi isso que não tive na infância. Não culpo ninguém. Sem meu pai, minha mãe teve que trabalhar para manter os filhos e ficou ausente. Não era o que ela queria realmente.



Troféu de melhor jogadora de futebol concedido a Marta em 2009.

(Revista Marie Claire, nº 209. Editora Globo.)

CEREA WILLIAM ROBERTO. PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 6º ANO WILLIAM CEREA, THE REZ A COCHAR MAGALHÃES - 6.ª ed. reform. - SÃO PAULO: ATUAL, 2010

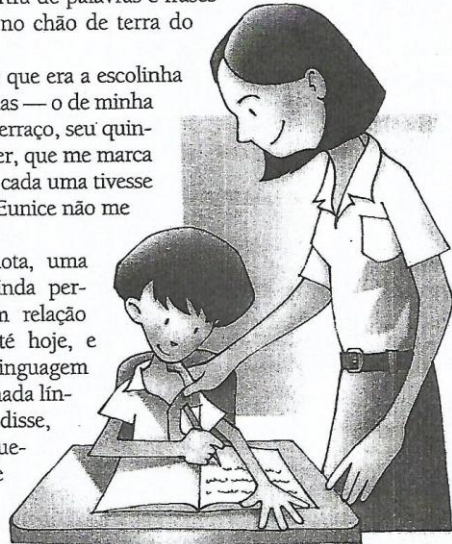
Que saudade da professorinha

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos, e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças".

Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.

Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências — o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. Isso porque a escola de Eunice não me amedrontava, não tolhia minha curiosidade.

Quando Eunice me ensinou era uma menina, uma juvenzinha de seus 16, 17 anos. Sem que eu ainda percebesse, ela me fez o primeiro chamamento com relação a uma indiscutível amorosidade que eu tenho até hoje, e desde há muito tempo, pelos problemas da linguagem e particularmente os da linguagem brasileira, a chamada língua portuguesa no Brasil. Ela com certeza não me disse, mas é como se tivesse dito a mim, ainda criança pequena: "Paulo, repara bem como é bonita a maneira que a gente tem de falar!..." É como se ela me tivesse chamado.



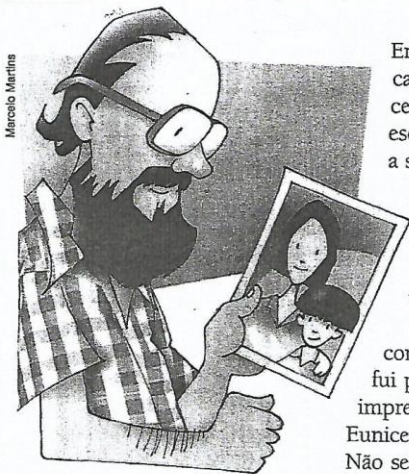
Eu me entregava com prazer à tarefa de "formar sentenças". Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhia e escrevia. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma.

Fui criando naturalmente uma intimidade e um gosto com as ocorrências da língua — os verbos, seus modos, seus tempos. A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente.

Não se casou. Talvez isso tenha alguma relação com a abnegação, a amorosidade que a gente tem pela docência. E talvez ela tenha agido um pouco como eu: ao fazer a docência o meio da minha vida, eu termino transformando a docência no fim da minha vida.

Eunice foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: "Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá".



abnegação: qualidade da pessoa que deixa de cuidar de seus próprios interesses em benefício dos de outras pessoas.

docência: ação de ensinar, exercício do magistério.

enfadonho: monótono, cansativo.

ruptura: quebra, corte, interrupção.

tolher: opor-se, proibir, impedir.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

CEREA, WILLIAM ROBERTO. PORTUGUÊS: LINGUAGENS, 6º ANO / WILLIAM R. CEREA,
THERESA COCHAR NAGALHAES. - ed. reform. - SÃO PAULO: ATUAL, 2010

Entre o texto e o discurso -- experiência vivida como exemplo

Você aprendeu que o **relato de experiência vivida** pode apresentar uma trajetória de vida marcada pela superação de dificuldades, servindo de exemplo para outras pessoas.

Você vai ler a seguir a retextualização de um relato de experiência vivida veiculado na telenovela *Viver a vida*, em 5 de maio de 2010. Ao final de cada capítulo dessa novela, eram apresentados relatos reais de pessoas anônimas e conhecidas, editados para durar cerca de um minuto.

A autora do relato era a então juíza baiana Luislinda Valois, promovida a desembargadora em 19 de dezembro de 2011.

Durante a leitura do relato, acompanhe os comentários nas laterais de cada parágrafo.

O começo do relato revela já uma dificuldade enfrentada por Luislinda: sua origem humilde. O fato de ter nascido em uma família muito pobre a levou a trabalhar na infância para ajudar no sustento de casa.

Luislinda prossegue seu relato e conta um episódio marcante e traumático da sua infância – a discriminação que sofreu na escola, por ser pobre e negra. Ela cede espaço para a fala do professor que a discriminou, usando o discurso direto. No relato de experiência vivida, reproduzir a fala do outro por meio do discurso direto pode ser eficiente para aumentar a carga emocional do texto.

Eu fui de origem... muito pobre, eu já pesquei marisco, humm, na maré para:... vender uma parte e a outra parte... nós compramos... a farinha, o arroz...

Aos nove anos, eu estudava já num colégio, e um professor pediu um material de desenho e chegando lá... ele não gostou do material que eu exibi pra ele... Em plena sala de aula ele me disse "Menina, se você não pode estudar, não pode comprar um material, seu pai é pobre, você também, sua mãe, então pare de estudar e vá fazer um/uma feijoada na casa dos brancos, vai ser melhor pra você". Chorei desesperadamente... não gosto nem de me lembrar porque foi um momento... marcante...

Depois aos... catorze anos a minha mãe faleceu e me deixou três irmãos, inclusive uma com dois anos...

Fiz vestibular e fui aprovada. Eu me formei e no dia seguinte abriram-se as inscrições para o concurso para procurador federal. Eu passei em primeiro lugar... a nível nacional. Logo em seguida eu fiz o concurso... para a magistratura da Bahia. Ai também eu fui aprovada. Prolatei a primeira sentença... no mundo... contra a discriminação racial... Eu sou a primeira juíza negra do Brasil, saúde eu tenho... uma casa pra morar eu também tenho, um filho maravilhoso, uma família espetacular, o que é que eu quero mais?

Relato de Luislinda Valois, veiculado na novela *Viver a vida*, Rede Globo, 5 maio 2010. Transcrição feita para esta edição.



A desembargadora baiana Luislinda Valois. Fotografia de 2009.

As expressões que organizam o relato ao longo do tempo são fundamentais nesse gênero. Primeiro, a origem; depois, a infância; agora, a adolescência. Em cada fase, o fio condutor da dificuldade enfrentada por Luislinda se mantém. Infância pobre, discriminação racial e, agora, a perda da mãe na adolescência, acrescida da responsabilidade sobre os irmãos mais novos.

Por ter enfrentado tantas dificuldades, o fato de ter sido aprovada no vestibular, concluído a graduação em Direito e ter sido aprovada em primeiro lugar no concurso para procurador federal é ainda mais valorizado por Luislinda Valois. O relato de sua trajetória de vida deixa implícitos certos valores sem os quais ela não teria obtido sucesso, tais como coragem, determinação e ética.

TEXTO RETIRADO DO LIVRO: SER PROTAGONISTA: LÍNGUA PORTUGUESA, 1º ANO: ENSINO MÉDIO/ OBRA COLETIVA COORDINADA E PRODUZIDA POR EDIÇÕES SM, editor RESPONSÁVEL: ROGERIO DE ARAÚJO RAMOS. - 2.ed. - SÃO PAULO: EDIÇÕES SM, 2013.

ATIVIDADE DE TEXTUALIDADE, COERÊNCIA E COESÃO

1º) Leia o que Riobaldo, personagem do livro *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, pensa sobre contar histórias e sobre saudade.

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho que nem se misturam [...]. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe sentido, princípio, meio e fim, mas como um álbum de retratos, cada um completo em si mesmo, cada um contendo o sentido inteiro. Talvez seja esse o jeito de escrever sobre a alma em cuja memória se encontram as coisas eternas, que permanecem...”

(Guimarães Rosa. Apud Rubem Alves. *Na morada das palavras*. Campinas: Papirus, 2003, p. 139)

2º) Um texto, para ser um texto de verdade, não pode ser um punhado de frases soltas. Ele precisa apresentar conexões, tanto gramaticais quanto de ideias. Observe as três primeiras frases do texto. A segunda e a terceira frases iniciam-se, respectivamente, com as palavras **não** e **mas**.

- a) Que ideia anteriormente expressa é negada pela palavra **não**?
- b) A palavra **mas** introduz uma ideia que se opõe a outra anteriormente expressa. A ideia anterior se encontra na primeira ou na segunda frase?

3º) A palavra **uns**, da quarta frase, refere-se a um termo anteriormente expresso, no interior da mesma frase. Qual é esse termo?

4º) Releia este trecho:

“Toda saudade é uma espécie de velhice. Talvez, então, a melhor coisa seria contar a infância não como um filme em que a vida acontece no tempo, uma coisa depois da outra, na ordem certa, sendo essa conexão que lhe sentido, princípio, meio e fim”

- a) Qual das ideias abaixo expressa o sentido da palavra **então** no contexto?

*adição

*oposição

*conclusão

*consequência

b) O trecho “uma coisa depois da outra, na ordem certa” cumpre o papel de explicar uma afirmação anterior. Qual é essa afirmação?

4º) Nas questões anteriores, você observou algumas das *conexões gramaticais* do texto. Além delas, existem também as *conexões de ideias*. No início do texto, o autor afirma que é difícil contar seguidamente os fatos da infância, pois eles se remexem e não aceitam a ordem linear do tempo. Diante dessa dificuldade, o autor sugere um método para contar fatos tão distantes.

a) Qual é esse método?

b) Dê sua opinião: Com essa sequência de ideias, o texto se mostra coerente, com ideias que se complementam, ou se mostra confuso, com ideias contraditórias e incompletas?

5º) Faça uma experiência. Leia o texto de trás para a frente; depois leia-o do meio para o início e do meio para o fim. Finalmente, conclua: A sequência do texto é importante para que ele apresente determinado sentido?

Essa atividade foi retirada do livro: *Gramática Reflexiva*: volume único. CEREJA, William Roberto; COCHAR, Thereza Magalhães. 3. Ed. reform., - São Paulo: Atual Editora, 2009. p. 43-44.

ANEXO D - Registro fotográfico do painel com os relatos dos alunos (produção final), exposto no ambiente escolar

Fotografia 1 – Exposição dos relatos de experiências vividas no ambiente escolar



Fonte: Elaboração própria, 2014.