



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA-UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES-CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO- PPGLE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO-MPLE**

EDILENE RITA SOBRINHO RAMOS

**O SIGNIFICADO DO ENSINO: IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NA EJA**

**JOÃO PESSOA-PB
Abril/2017**

EDILENE RITA SOBRINHO RAMOS

**O SIGNIFICADO DO ENSINO: IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E
ESCRITA NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena.

Área de Concentração: Linguística e Ensino.

Linha de pesquisa: Estrutura e Dinâmica da Língua em Atividades de Aprendizagem.

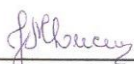
**João Pessoa-PB
Abril/2017**

FOLHA DE APROVAÇÃO

O SIGNIFICADO DO ENSINO: IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EJA

Aprovada em 10 / 04 / 2017

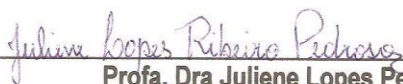
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Josete Marinho de Lucena
UFPB/MPLÉ (Orientadora)



Profa. Dra. Eliana Vasconcelos Silva Esvael
UFPB/DLCV (Examinadora)



Profa. Dra. Juliene Lopes Pedrosa
UFPB/MPLÉ (Examinadora)

M175s Ramos, Edilene Rita Sobrinho.

O significado do ensino: implementação de práticas de leitura e escrita na EJA / Edilene Rita Sobrinho Ramos. - João Pessoa, 2017.

151 f.: il. -

Orientadora: Josete Marinho de Lucena.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/ CCHL

1. Educação – jovens e adultos. 2. Letramento. 3. Ensino.
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

Dedico este trabalho aos meus pais, Antonio e Rita, e ao meu amor Adriano, em agradecimento por todo apoio.

AGRADECER A QUEM?

- Inicio meus agradecimentos sendo grata a DEUS, pois foi Ele quem segurou minha mão e me levou nos braços para realizar este sonho. Foi Ele quem guiou todos os meus passos e me protegeu dos perigos, desde as saídas de casa pela madrugada até as aventuras da volta; foi Ele quem acreditou em mim quando eu pensava que não era capaz e quem me capacitou para chegar com êxito ao fim.
- Aos meus pais, Antonio e Rita por sempre acreditarem em mim e estarem sempre orando pela minha proteção e sabedoria.
- A meu querido esposo, Adriano, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido ao seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!
- Aos meus irmãos e irmãs que estão sempre me apoiando e sempre se orgulharam de mim e confiaram em meu trabalho. Obrigada pela confiança!
- À minha professora, amiga e orientadora Dra. Josete Marinho de Lucena, pela paciência e dedicação, pelos risos e brincadeiras, pela seriedade e respeito, pelos questionamentos sempre pertinentes e desestabilizadores e por todos os momentos partilhados. Muito obrigada!
- Aos alunos/sujeitos da pesquisa que contribuíram com entusiasmo para a realização deste trabalho. Sem o seu consentimento, dedicação, abertura e confiança, esta pesquisa não seria possível.
- Aos coordenadores da Escola, Roberto Paulino e Joseiton dos Santos, por aceitar que realizássemos este trabalho na instituição, cedendo, além do espaço e apoio para realização das atividades, os recursos tecnológicos e impressões das atividades. Muito obrigada!
- À amiga e companheira de profissão, Aparecida Dias, por ceder parte de suas aulas para que pudéssemos desenvolver o projeto de intervenção.
- Às minhas queridas amigas, Fábila e Lyedja, que foram um presente de Deus nesse período, e espero que sejamos amigas até onde o Senhor nos permiti
- Às minhas amigas do riso, Lenilde, Sayonara e Cláudia, pelas caronas até metade do caminho de volta para casa. A alegria era garantida, desde a saída

quando nos perdíamos por fora da UFPB para encontrar a BR 230 até chegar ao posto; “Ei moço tem café?”, “Nós estamos mortas de fome e sono”, “Tem que ouvir minhas piadas até chegar ao seu destino”, “se dormir vai ficar mais caro”. Muito obrigada, meninas!!!

- Aos meus professores do Mestrado: Josete Marinho de Lucena, Ana Aldrigue, Roseane Nicolau, Francisca Terezinha, Denilson Matos, Marianne Cavalcante, Evangelina Faria, Mônica Mano e Juliene Lopes Pedrosa, que muito contribuíram para minha formação como pesquisadora, mas também, como pessoa.
- Às professoras Eliana Vasconcelos Silva Esvael e Juliene Lopes Pedrosa, que gentilmente concordaram em participar da minha banca de qualificação e defesa e que me possibilitaram o amadurecimento desta pesquisa a partir de sua visão experiente e singular.
- Aos meus alunos e amigos que torceram cada dia por mim: muito obrigada!
- Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, o PPGLE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, pela iniciativa em criar um programa que oportunize um Mestrado Profissional em Linguística.
- A todos, que, de forma direta ou indireta, me ajudaram ou estiveram presentes durante minha formação acadêmica.

*“Todo mundo que aprendeu a ler e escrever tem
uma certa vontade de escrever.
É legítimo: todo o ser tem algo a dizer.
Mas é preciso mais do que a vontade para escrever.
Ângela diz, como milhares de pessoas dizem
(e com razão): “minha vida é um verdadeiro romance, se eu
escrevesse contando ninguém acreditaria”. E é verdade.
A vida de cada pessoa é passível de um
aprofundamento doloroso e a vida de
cada pessoa é “inacreditável”.
O que devem fazer essas pessoas?
O que Ângela faz: escrever sem nenhum compromisso.
Às vezes uma só linha basta
para salvar o próprio coração”.*

*in Um Sopro de Vida
Clarice Lispector*

RESUMO

O presente trabalho é resultado da implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica realizado com alunos do III e IV ciclo da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em uma Escola Municipal situada no Seridó Paraibano. Esta pesquisa objetivou propor práticas de leitura e escrita por meio dos gêneros textuais, mais especificamente, a entrevista e a memória literária, a fim de investigar as relações existentes entre as práticas de leitura e escrita dos alunos nessa modalidade. Verificou-se os respectivos desempenhos nas habilidades linguísticas, utilizando os textos orais e expositivos, a partir de atividades de leitura e reflexão em sala de aula. A intenção foi fazer com que os alunos vivenciassem a prática discursiva da produção e leitura de entrevistas e memórias literárias, identificando suas principais características e a suas funcionalidades na sociedade, colocando-os, dessa forma, em situações reais de uso da linguagem oral e escrita. O trabalho com a memória literária teve a intenção de resgatar as lembranças e foi um meio estratégico de vincular o ambiente em que os alunos vivem a um passado mais amplo e alcançar uma percepção viva desse passado, o qual passa a ser não somente conhecido, mas sentido, pessoalmente, por meio da escrita. O procedimento de geração dos dados, que ocorreu entre os meses de março a julho de 2016, envolveu a aplicação de sequências de atividades, que, possibilitou aos alunos vivenciar as práticas do letramento materializado nas produções textuais, além da reflexão das experiências das produções construídas em um diário de bordo. O *corpus* de análise está constituído com quatro atividades relacionadas ao gênero entrevista, e os comentários pessoais de três diários de bordo, e três memórias literárias, entre os trinta sujeitos que formavam a turma. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como método a pesquisa ação. O referencial teórico-metodológico do estudo está constituído pelas contribuições oriundas das reflexões sobre letramento e as habilidades de ler e escrever enquanto práticas sociais, e as concepções do ensino-aprendizagem de língua materna, gêneros textuais, e as ações do professor reflexivo sob o olhar de: ANTUNES (2003-2009); AZERÊDO e SILVA (2013); BORTONI-RICARDO (2011); LERNER (2002); MARCUSCHI (2010); SOARES (2012); SCHWARTZ (2012); SOLÉ (1998), entre outros. Os resultados da análise revelaram que os alunos pesquisados da EJA têm características específicas, se comparados aos alunos do ensino regular, salientando-se o contato reduzido com práticas de leitura e escrita, o que revelou dificuldades na aprendizagem da escrita, porém as participações orais foram bastante significativas o que contribuiu para o trabalho com os gêneros propostos. No entanto, registramos nos textos dos sujeitos pesquisados, a instabilidade na representação da escrita, característica de indivíduos com baixo nível de letramento no que correspondem às habilidades linguísticas.

Palavras-chave: Sequência de Atividades. Práticas do Letramento. EJA.

RESUMEN

Este trabajo es el resultado de la ejecución de un proyecto de intervención educativa llevada a cabo con los estudiantes de los ciclos III y IV de la EJA Educación de Jóvenes y Aductos, en una escuela municipal ubicada en el Seridó Pairaban. Objetivó implementar prácticas de lectura y escritura a través de los géneros, sino específicamente la entrevista y la memoria literaria, con el fin de investigar la relación entre la lectura y escritura de los estudiantes en prácticas en esta modalidad. Verificó los respectivos desempeños en las habilidades de lingüísticas utilizando los textos orales y expositivos, a partir de las actividades de lectura y reflexión en el aula. La intención era hacer que los estudiantes vivieran la práctica discursiva de entrevistas de producción y de lectura y recuerdos literarios, identificando sus principales características y su funcionalidad en la sociedad, colocándolos así en situaciones reales de uso de la lengua oral y escrita. Trabajar con memoria literaria destinada a rescatar los recuerdos y un medio estratégico para vincular el entorno en que viven los estudiantes a un pasado más amplio y lograr una percepción viva del pasado, que ahora no sólo se conoce, pero se sentía personalmente, a través de la escritura. El procedimiento de generación de datos, que se llevó a cabo entre marzo y julio de 2016, consistió en la aplicación de secuencias de actividades, lo que les permite a los estudiantes experimentar las prácticas de letramento incorporados en las producciones textuales, así como la reflexión de las experiencias de las producciones integradas en un Diario de Bordo. El corpus de análisis se constituye con cuatro actividades relacionadas con el género de la entrevista, comentarios personales de tres diarios de bordo, y tres memorias literarias, entre los treinta sujetos que formaban la turma. Se trata de una investigación cualitativa que tiene el método, la pesquisa acción. El marco teórico y metodológico del estudio se compone de las contribuciones de las reflexiones sobre el letramento y las habilidades de leer y escribir como prácticas sociales y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna, géneros textuales, y las acciones del profesor reflexivo de acuerdo con: ANTUNES (2003-2009); AZERÊDO e SILVA (2013); BORTONI-RICARDO (2011); LERNER (2002); MARCUSCHI (2010); SOARES (2012); SCHWARTZ (2012); SOLÉ (1998) entre otros. Los resultados del análisis revelaron que los alumnos investigados de la EJA tienen características específicas, se comparados a los alumnos de la enseñanza regular, salientando que el contacto reduzido con las practicas de lectura y escritura, reveló las dificultades en el aprendizaje de la escrita, pero las participaciones orales fueron bastante significativas lo que contribuyó para el trabajo con los gêneros propuestos. Sin embargo, registramos en los textos de los sujetos encuestados la inestabilidad en representación de la escrita, características de sujetos con bajo nível de letramento al que corresponden las habilidades lingüísticas.

Palabras clave: Secuencia de Actividades; Prácticas de letramento; EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA O CAMPO E O SURGIMENTO DA QUESTÃO MOTIVADORA DA PESQUISA.....	18
2 CONCEPÇÕES DO ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
2.1 O letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA.....	28
2.2 O letramento na perspectiva da oralidade em sala de aula.....	32
2.3 Concepções e percepções do Ensino da leitura e da escrita na EJA.....	37
2.4 O Ensino da escrita: produção textual na EJA.....	43
3 O PROFESSOR REFLEXIVO: ENSINA, APRENDE E REFLETE SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	47
3.1 Um olhar sobre as práticas de retextualização em sala de aula.....	51
3.2 O que dizem os diários de bordo como instrumento de trabalho e reflexão nas mãos do professor pesquisador?.....	55
4. EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES NA EJA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.....	58
4.1 Sequência de atividade com o gênero “entrevista”.....	61
4.2 Sequência de atividade com o gênero “memória literária”.....	67
5. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DE AULA DA EJA.....	72
5.1 Resultados obtidos com a produção textual dos relatos dos diários e a escrita das atividades realizadas em sala de aula.....	74
5.2 O gênero “memórias literárias” e os textos dos alunos.....	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
Apêndices.....	110
Anexos.....	113

INTRODUÇÃO

A prática docente deve ser marcada pelo processo de reflexão e renovação de seus instrumentos e estratégias metodológicas, buscando-se melhorar o sistema de ensino contemporâneo e os distintos desafios que têm apresentado fragilidades de vários fatores, como, por exemplo, o insucesso de algumas posturas didáticas tradicionais, sendo essas identificadas e discutidas cotidianamente no âmbito escolar.

Com esse intento, acreditamos que um dos meios para que a escola exerça seu papel com relação ao atendimento das demandas sociais é por meio da formação e práticas metodológicas do docente. Os gêneros textuais como instrumento de ensino, bem como, os níveis de letramentos e os conhecimentos prévios dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do III e IV ciclo, modalidade de ensino, existem no Brasil a partir da resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de Julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Uma das questões relevantes na Educação de Jovens e Adultos diz respeito à tendência a acentuar-se a perspectiva da alfabetização, enquanto a sociedade avança na perspectiva do letramento. A diferença básica entre essas duas perspectivas consiste na ênfase que a primeira dá ao aprendizado sistemático, à apropriação do código escrito; enquanto a segunda está relacionada ao uso efetivo da escrita e da leitura em função das práticas sociais, favorecendo a mobilidade social do cidadão (SOARES, 2012).

Assim, pensamos na seguinte questão norteadora para as discussões aqui apresentadas: como trabalhar os gêneros textuais, em especial a entrevista e a memória literária em sala de aula de EJA do III e IV ciclo, de forma a contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita? A fim de propor uma ação que integre os alunos com a sociedade por meio das práticas sociais de linguagem, para que os discentes não as vejam apenas como código a ser decodificado diante de uma determinada situação de leitura e escrita, quer seja no espaço escolar, ou em qualquer momento de seu cotidiano.

Sendo assim, para sistematizar o que propõe a investigação, apresentamos algumas asserções em forma de perguntas que giram em torno

do problema levantado: o que uma leitura e uma produção textual representam para o aluno? Qual conhecimento o alunado tem a respeito da entrevista? Qual a relevância de eles compreenderem como se escreve e a função comunicativa que estas têm nas práticas cotidianas? O que é possível trabalhar de uso da língua materna por meio do gênero entrevista? As histórias têm memórias?

A partir dessas asserções e concepções, verificamos as competências de uso da língua por meio da interpretação e diálogos entre os sujeitos que compõem a sala de aula (professor/alunos, e/o conhecimento) permitindo que esses sujeitos/alunos exponham, no espaço escolar, seus conhecimentos de mundo que podem ser ativados para realização de leitura e escrita dentro e fora da escola, o que os tornam cientes de suas ações e autônomos na aquisição e produção de saberes, sem verem apenas o professor como autoridade do conhecimento.

Ensinar a língua materna para alunos de EJA é considerar que estes discentes devem aprender a ler, escrever e interpretar dentro das práticas sociais de linguagem, considerando o que esses sujeitos/alunos trazem para a sala de aula, pois são portadores de vários conhecimentos e habilidades que vêm acompanhados dos diversos níveis de letramentos. Para isso, é importante entender a relação entre alfabetização e letramento para que possamos construir práticas significativas e efetivas de ensino da leitura e escrita em turmas da Educação de Jovens e Adultos, como propõe Soares (2012, p. 47): “[...] assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais”. Dessa maneira, o indivíduo se torna ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Sabemos que esta é uma temática discutida no espaço acadêmico e em cursos de formação continuada, realçando a necessidade de ensinar língua para o seu uso nas práticas sociais de linguagem e da realidade vivenciada pelo aluno. Mas, sabemos que a aula de Língua Portuguesa continua presa ao ensino metalinguístico, de forma arbitrária ao uso que aluno faz cotidianamente. Por mais que se vejam novas concepções de ensino, encontram-se professores recém-formados cobertos de teorias que chegam às escolas e continuam presos à propostas que não saem dos recordes do ensino da gramática da língua descontextualizada.

Para a compreensão dessa questão e apontar alguns direcionamentos, escolhemos como objetivo geral, apresentar uma proposta de trabalho com a leitura e a produção textual, a fim de proporcionar aos alunos novas experiências no estudo da linguagem e, assim, contribuir para a formação de sujeitos letrados. Para se chegar ao objetivo, buscamos: a) Identificar quais gêneros textuais os alunos já conheciam e/ou estudaram; b) Verificar os níveis de letramento dos alunos de EJA em práticas de leitura e escrita dos gêneros estudados; c) Propor atividades que atendam competências e conteúdo que podem ser mobilizados, ativando diferentes capacidades e operações de linguagem; e, como resultado do trabalho, elaborar um diário de bordo relatando os procedimentos realizados e construídos em sala de aula com as orientações para o uso do gênero nas práticas sociais e como ferramenta pedagógica.

A escolha por tratar da EJA no presente trabalho justifica-se, em primeiro lugar, por a mestrandia lecionar em sala de EJA na cidade de Juazeirinho-PB. Em segundo lugar, por perceber que há necessidade de implementar uma proposta didática que promovesse melhorias na leitura e na escrita dos alunos diagnosticados nas aulas de Língua Portuguesa. Percebemos que a escola contava com vários alunos com problemas de leituras e escrita e que não existe uma proposta direcionada para melhorar os índices da referida instituição. Dessa forma, os alunos eram encaminhados para séries/anos seguintes, cujo nível de letramento nessas habilidades era baixíssimo.

Para dar seguimento ao projeto, elaboramos uma sequência de atividades com o gênero entrevista, acrescido de algumas atividades com o gênero memória literária com o intuito de provocar no alunado a reflexão das práticas desses gêneros fora da escola e constatar se algum aluno já passou por essa experiência e o que precisa dominar para sair-se bem. Para isso, observamos o comportamento e as reações por meio dos questionamentos que eles faziam a cada aula, dos textos lidos e discutidos, objetivando ver como isso se materializa na escrita das produções dos gêneros construídos, bem como o processo pelo qual os alunos estavam passando.

Dessa maneira, à medida que as aulas iam acontecendo, avaliamos o processo, desde a escrita, participação e discussão em sala de aula, pois o

aluno (a) pode não dominar uma das habilidades (ler, escrever, falar, ouvir), mas pode ser bom em outra, como, por exemplo, nas discussões de interpretação de texto, e isso, compreende-se como processo. Isso nos leva a refletir, em relação às avaliações escritas conhecidas nas escolas como “prova de gramática” que, esses exames não sejam suficientes para verificar o aprendizado dos alunos, porque, na sua maioria, centram-se em classificações, o que não oportuniza os alunos a pensar em práticas sociais que fazem diariamente com a linguagem e constatá-las fora dos muros da escola.

O trabalho com a sequência de atividades propôs aos alunos da EJA entender que a sala de aula não é um ambiente de transmissão/recepção de conhecimento arbitrário, mas um espaço de encontros com diferentes vozes, posicionamentos e experiências que nos revelam negociação, aproximação, controle, concordância e discordância no processo de aprender/ensinar. A todo o momento, os alunos e professora/pesquisadora estiveram se posicionando diante dos temas e atividades propostas, pois se trata de uma comunidade autêntica, concreta e que está diante de uma língua viva, que supostamente possui seu grau de facilidade e dificuldade de aprendizagem das habilidades linguísticas.

O objetivo da proposta didática é fazer com que os alunos percebessem os reais usos sociais da leitura e da escrita e como são vistas pela sociedade letrada. Para que os alunos compreendessem que o aprendizado da leitura e da escrita, na atualidade, é uma das condições necessárias para o desenvolvimento do ser humano, devendo satisfazer seus desejos e necessidades e, desse modo, possibilitar um maior envolvimento às práticas sociais, podendo se apresentar sob diversas perspectivas, devendo acontecer de modo dinâmico e criativo.

Nossa pesquisa caracteriza-se como sendo de abordagem qualitativa, e assumiu procedimentos metodológicos próprios da pesquisa-ação (Bortoni Ricardo, 2008), nesse caso, as ações que a professora/pesquisadora aplicou em sala de aula, tendo em vista que a observação e participação acontecerá dentro do espaço (sala de aula). Conforme orienta Gil (2008, p. 55), “A pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro [...]”. Sabe-se que pesquisa-ação tem um viés da pesquisa etnográfica, pois utiliza como instrumentos, a observação e o

levantamento de hipóteses. Nesse caso, o etnólogo procura descrever o que vê em sua visão, ou seja, na sua interpretação, o que está ocorrendo no contexto pesquisado.

Nosso campo de pesquisa foi uma instituição pública localizada no município de Juazeirinho-PB, em uma escola pública da rede municipal, que atende à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O projeto de intervenção foi aplicado em uma turma do III e IV ciclo. Na escola, funciona o Ensino Fundamental I e II, e a EJA, à noite. O corpo docente é formado, na sua grande maioria, por professores efetivos. A intervenção foi realizada por uma professora/pesquisadora *pro tempore*, que, no momento, estava dividindo a turma com a professora titular da referida instituição. Desse modo, buscou-se utilizar procedimentos teórico-metodológicos com atividades que contemplassem o letramento e as práticas sociais da leitura e escrita, sob o olhar da abordagem sociointeracionista.

A presente dissertação está estruturada, além dessa introdução, em cinco capítulos, a saber: capítulo 1 “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um olhar para o campo e o surgimento da questão motivadora da pesquisa”, de natureza teórica, apontando para o nosso objeto de estudo, com a descrição da modalidade de Ensino e do público que desenvolvemos o projeto de intervenção.

O Capítulo 2, “Concepções do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”, também de natureza teórica, apresentamos conceitos e procedimentos da abordagem sociointeracionista para o ensino de Língua Portuguesa, sob um direcionamento das práticas do letramento na EJA, destacando a oralidade, a leitura e a escrita de textos por meio dos gêneros textuais.

O capítulo 3, “O professor reflexivo: ensina, aprende e reflete sobre a atuação profissional”, segue apontando questões teóricas que apresentam a discussão do professor que reflete sobre sua atuação profissional, de modo que essas ações sejam inerentes à educação. Esse capítulo também traz questões de práticas de retextualização em sala de aula, trata-se um ato de transformar uma modalidade textual em outra. Finalizamos essa seção expondo o diário de bordo como instrumento de trabalho e reflexão nas mãos do professor pesquisador.

O capítulo 4, “Experiência didática com sequências de atividades na EJA: procedimentos metodológicos e descrição das propostas de intervenção”, apresenta as etapas da sequência de atividades aplicadas aos alunos dos ciclos III e IV da EJA com os gêneros entrevista e memória literária. Ressaltamos, ao descrevermos a sequência de atividades, que há momentos em que expomos alguns resultados. Isso corresponde à descrição dos aspectos metodológicos, envolvendo o tipo de pesquisa, o percurso de geração e coleta de dados, bem como o *corpus* restrito da pesquisa.

E o capítulo 5, intitulado “Análises e discussões dos resultados do projeto de intervenção: um olhar para as práticas de leitura e escrita em sala de aula de EJA”, apresenta os resultados obtidos com a produção textual dos relatos dos diários, a escrita das atividades realizadas em sala de aula, e os textos dos alunos com o gênero “memória literária”. Nesse capítulo, propomos atividades e analisamos os dados à luz das contribuições teóricas apresentadas e discutidas nos capítulos 1, 2 e 3.

Por último, apresentamos as considerações finais em que são expostas algumas reflexões acerca dos resultados obtidos, bem como, a satisfação da professora pesquisadora em ver que contribuiu para o contexto educacional da comunidade escolar da EJA, pois detectamos mudanças de comportamento linguístico presentes nos textos dos alunos EJA, enquanto reflexos de suas práticas de leitura e escrita.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA O CAMPO E O SURGIMENTO DA QUESTÃO MOTIVADORA DA PESQUISA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que conquistou seu espaço no Brasil a partir da década de 1930, que apresenta variações ao longo do tempo, demonstrando estar preocupada em acabar com os índices de analfabetismo. A modalidade também objetiva preparar o jovem e o adulto para o mercado de trabalho, que revela serem ações bastante pertinentes para o desenvolvimento do país.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem recebido atenção em função das mudanças sociais, dos caminhos da globalização e das mudanças nos processos do trabalho. A atenção voltada para EJA dá-se devido aos problemas não solucionados da alfabetização no sistema de ensino regular e que segue cobrando ações das políticas educacionais para adultos.

Vivemos em uma época marcada por inúmeras transformações nos processos econômicos, culturais e políticos que delimitam novas perspectivas para os sujeitos partilharem conhecimentos socialmente produzidos, exercendo plenamente sua cidadania e, de certa forma, buscando inserir-se no mundo do trabalho.

A partir da promulgação da Constituição Federal que, em outubro de 1988, restabeleceu-se plenamente a liberdade democrática no país e, dentre outros direitos sociais, assegurou-se às pessoas jovens e adultas acesso ao ensino fundamental público e gratuito. Os direitos ao acesso do ensino público são enfatizados também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assim como estabelece metas audaciosas de universalização do ensino fundamental e democratização da educação básica de pessoas jovens e adultas.

Acerca disso, a Seção V da Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 ao que se refere à Educação de Jovens e Adultos, organiza nos Artigos 37 e 38 as normas que regem o ensino nessa modalidade:

- Art. 37. 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.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

- Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL: 1996, p. 32-33).

Sendo assim, compreende-se que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada e têm o direito assegurado a ser recolocado não somente na escola, mas direcionado para o mercado de trabalho formal. Como bem reafirmam Paiva, Machado e Ireland (2004, p. 30):

Garantir ensino fundamental público e gratuito à população jovem e adulta é dever do Estado e direito público subjetivo dos cidadãos, consagrado na Constituição Federal e leis complementares, independentemente de idade, gênero, etnia, condição socioeconômica, convicção religiosa, política e cultural. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004, p. 30)

As autoras seguem afirmando que a EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer às necessidades de aprendizagem dos cidadãos, criando possibilidades educacionais e resgatando a dívida social a esses sujeitos que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Nesse sentido, a EJA tem como função social devolver aos educando a qualidade de sua intervenção na realidade social. Seu objetivo principal é, pois, a construção de novas formas de participação e de exercícios pleno e consciente dos direitos da cidadania, pois, como afirma Paiva (2004, p.31):

As exigências da sociedade contemporânea impõem à EJA alcançar novas dimensões, propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como criador, de modo a assegurar o acesso aos bens culturais, aos meios de preservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, aos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social e inserção no mundo do trabalho (PAIVA., 2004 p. 31).

Conforme a afirmação supracitada, reiteramos que, essas exigências proporcionam o acesso à leitura e à escrita da língua nacional e que esses cidadãos estejam não somente no campo do acesso, mas do domínio das práticas de linguagens, dos símbolos e das operações matemáticas, bem como dos fundamentos das ciências naturais que são as bases necessárias para o aperfeiçoamento constante dos indivíduos. Sendo, portanto, uma formação construída por meio da interação entre teoria e prática, e o processo de ensino aprendizagem como uma troca de saberes e experiências. Acerca disso, é importante ressaltar que os currículos da EJA devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar. Conforme Silva (2005, p. 104):

[...] os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na infância e que a buscam agora, o fazem na esperança de recuperar o “tempo perdido”, sob a alegação de que através da escola podem enfrentar, com melhores condições, o ranking do mercado de trabalho e obter melhoria da auto-estima, melhoramento na convivência social, maiores possibilidades de comunicação e expressão, maior independência em ações do cotidiano que cobram o domínio da leitura e da escrita (SILVA, 2010, p. 104).

Sendo assim, mais uma vez se confirma que o desejo de uma maior escolarização está vinculado ao sonho de, por meio dela, adquirir elementos que permitam melhorar a qualidade e as condições de vida dentro de um espaço da sociedade, e que conceda ao indivíduo a compreensão de seu papel enquanto cidadão, portador de uma linguagem que está presente em toda e qualquer ação que venha a praticar socialmente.

O desafio imposto para a EJA, na atualidade, se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito; mudar radicalmente a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que essa passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (FREIRE, 2013).

Todos esses desdobramentos foram detectados na sala de aula de EJA, na qual se aplicou o projeto de intervenção, após constatar as necessidades de uma mediação do professor que criasse estratégias didáticas que, possibilitassem ao aluno desenvolver as habilidades de leitura e escrita de forma mais prática e dinâmica e inclusiva. Foi, portanto, necessário avaliar como escola propõe e direciona o ensino para toda comunidade escolar.

Partimos da observação do rendimento escolar dos alunos da EJA, pertencente aos III e IV ciclo, por meio de conversas com professores nos últimos anos na disciplina de Língua Portuguesa. Detectamos que, o aproveitamento dos alunos era bastante superficial, sendo assim, não era satisfatório o aprendizado. Partindo desse resultado, a professora pesquisadora de Língua Portuguesa constatou a necessidade de um projeto de leitura e escrita para tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para o aluno, para ver como poderia resolver o problema.

Para atingir essa conquista, verificamos, inicialmente, o regimento interno da escola, para sabermos se havia uma proposta de ensino adequada para realidade dos alunos. O documento é composto por nove capítulos curtos, os quais se restringem às normas dos direitos e deveres tanto para os funcionários como para os alunos e apresenta trechos da Lei nº 9.394/96 que fala dos direitos assegurados para essa modalidade de ensino. Especificamente, no capítulo V, há uma descrição da matriz curricular para EJA, conforme o que propõe o COEJA.

Desse modo, o referido documento divide os semestres para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano¹ presencial, com avaliação no processo, que equivale aos 4 anos finais do Ensino Fundamental II e está didaticamente organizado em 4 (quatro) semestres letivos com todos os componentes curriculares, conforme a Base Nacional Comum. A carga horária determinada para Língua Portuguesa são 120 horas por semestre, o que correspondem a seis aulas semanais.

¹ No Regimento interno da referida instituição, o Ensino Fundamental está dividido por Séries/anos, o que chamam de 2º seguimento, ao que correspondem 6º ao 9º anos finais do Ensino Fundamental. E nesse trabalho, trataremos como ciclos, mas especificamente o III e IV ciclos.

O capítulo VI do mesmo documento, aponta como os alunos são avaliados, parte fundamental no processo avaliativo, tendo como objetivo a verificação da aprendizagem, das competências e habilidade adquiridas pelo aluno, mas não especificam quais, nem como, devem ser trabalhadas. No documento, apenas consta que o processo avaliativo deverá ser sistemático, numa tática continua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No entanto, não consta uma proposta de ensino que, de fato, promova o ensino mais significativo e colaborativo com a prática do letramento e as experiências dos alunos em sala de aula.

Na referida instituição, não há uma proposta curricular como, por exemplo, um Projeto Político Pedagógico (PPP) que direcione as disciplinas e selecionem o que tem mais relevância para o público alvo. Esse foi um dos motivos que nos levou a elaborar um projeto de intervenção que viabilizasse uma proposta de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que estivesse dentro da realidade dos alunos e também pela carência dos alunos em leitura e escrita. Por consequência, essa ação da professora pesquisadora refletiu nos modelos de atividades direcionadas por meio dos gêneros textuais estudados que possibilitaram um enfoque comunicativo, empregando a língua em seu funcionamento nas práticas sociais de linguagem.

Sendo assim, o projeto centrou-se em apresentar aulas de Língua Portuguesa que permitiam ao alunado entender que a linguagem escrita, como qualquer outra, faz parte do seu cotidiano, pois vivemos cercados de textos, que servem para convencer, informar, comunicar e expressar, entre outras ideias e sentimentos. Além disso, foi destacado que, mesmo aqueles que não sabem ler e escrever convivem com textos impressos em diferentes situações, no qual a leitura e a escrita estão presentes. Daí a importância de elaborar estratégias com eficácia² para o desenvolvimento da escrita, utilizando a leitura como matéria-prima e abordando-a de forma a atender a essa necessidade. A participação em prática de leitura e de escrita no cotidiano possibilita e amplia os conhecimentos sobre a língua. Freire (2003, p 29) afirma que “Desde o

² Refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende.

começo, na prática democrática e crítica. A leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”.

Este primeiro capítulo apresenta uma explanação a respeito do nosso objeto de estudo, que é o público da EJA, caracterizando o olhar para o campo e os porquês da motivação da pesquisa na referida modalidade. Essa modalidade de ensino tem a finalidade de atender às necessidades de inclusão daqueles indivíduos que não tiveram condições de permanecer nos bancos escolares quando estiveram na faixa etária adequada, e, por ser marcada por diversos interesses e visões acerca dos indivíduos nela envolvidos, a saber: as experiências e os conhecimentos prévios sobre a língua portuguesa que os alunos dessa modalidade trazem para o espaço escolar, as dificuldades diante da língua materna, como fazer uma leitura e interpretá-la, reconhecer um gênero textual, produzir um texto, entre outras ações que o aluno precisa fazer e dominar em sala de aula, que são relevantes no planejamento do (a) professor(a) ao propor suas atividades, conforme perceber o nível, a necessidade e o interesse do alunado em sala de aula.

O segundo capítulo segue apresentando concepções do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, propondo direcionamentos de atividades com as habilidades linguísticas, focando, principalmente, na leitura, na escrita e nos aspectos do letramento na oralidade dos alunos dentro de uma prática de ensino. Diante disso, buscamos confirmar a importância de reflexões sobre essas questões, a fim de aprimorar os conhecimentos teórico-metodológicos do professor em sala de aula.

2 CONCEPÇÕES DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa tem sido uma questão bastante discutida pelos educadores e programas de Pós-Graduação nas últimas décadas e a própria implementação de programas como o Mestrado Profissional em Linguística e Ensino-MPLE, para o qual este trabalho tem sido elaborado. Nesse sentido, os mestrados profissionais têm funcionado como formação continuada para os professores do ensino básico.

No caso específico da área de língua portuguesa, a criação e implantação de cursos como este advém da preocupação em torno do fracasso escolar em relação ao modo de conhecer e interpretar a vivência das atividades em torno da linguagem e o ensino de língua em sala de aula. Em se tratando das salas de EJA, o desafio se amplia, visto que, em grande parte, os alunos dessa modalidade de ensino voltam à escola com objetivos de aprimorar a linguagem de forma a utilizá-las nas práticas sociais.

Ao deparar-se com essa demanda, o professor de língua portuguesa tem o desafio de não só ensinar a gramática normativa, mas refletir sobre sua prática, propor soluções e contribuir com subsídios teóricos e práticos no desenvolvimento da prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa em sala de aulas de EJA, propiciando ao aluno um ensino de Língua Portuguesa eficaz, fazendo com que o discente desenvolva, em sala de aula e fora dela, competências para ler e escrever.

Para desenvolver essas habilidades linguísticas de ser receptor e produtor dos textos que circulam na sociedade de forma realmente participativa, o aluno precisa estar ciente de sua produção/compreensão. Desse modo, o aluno deve sair com nível desejado de acordo com a série/ano que estiver estudando, seja no Ensino Fundamental, Médio ou EJA, e não ficar apenas no foco do ensino metalinguístico, distante dos usos que fazem de suas práticas com a língua. Pensando nisso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) asseguram:

[...] o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizados nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (BRASIL, 2002, p. 55).

Portanto, é necessário nos questionarmos: qual papel da gramática na escola? Será que o lugar dela está presente na leitura e no texto, no ato de ler e escrever, ou nas práticas sociais desde o momento da decodificação? Essas são reflexões que devem ser feitas para compreendermos as críticas em relação, tanto para o ensino da gramática nas escolas, como para as escolhas metodológicas que o professor faz no processo do ensino-aprendizagem. Diante disso, surgem outras questões nesse processo: qual língua ensino? Qual a língua o aluno deve aprender? Deve-se ensinar somente a língua padrão? Segundo Mendonça (2006):

“[...] a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivistas, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Dessa maneira, são muitos os questionamentos que o professor faz em busca de uma metodologia que se adeque, tanto às concepções de língua no eixo das concepções formais, como deve pensar nos conhecimentos que o aluno tem da gramática que a utiliza, cotidianamente, desde seu processo de formação e aquisição de linguagem.

Desse modo, faz-se necessário, entretanto, atentar para não restringir apenas o que aluno traz de sua vivência, pois se assim o fizermos, que contribuição a escola estará dando ao aluno? Conforme Mendonça (2006), assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de língua portuguesa e também como realizar esse ensino, objetivando compreender as diferenças básicas entre o ensino de gramática e análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Para ilustrar essa diferença, Mendonça (2006, p.207) elaborou o seguinte quadro:

Quadro 1: Ensino de Língua e de gramática

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
• Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	• Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Privilégio das habilidades metalingüísticas.	• Trabalho paralelo com habilidades metalingüísticas e epilingüísticas.
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, sempre que necessário).
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando norma, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas lingüísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto.
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Com base nas concepções vistas no quadro acima se configura que a análise lingüística é uma parte do letramento escolar que abarca todas as outras especificidades que caracteriza o ensino de língua e o funcionamento da linguagem “(sistemática, discursiva, normativa) que promove uma reflexão sobre os fenômenos lingüísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Nesse sentido, a análise lingüística dispõe para escola e para o professor uma visão teórica-metodológica que deve-se pensar numa adequação do conhecimento que os alunos trazem e compreender que eles precisarão diferenciar os discursos sociais que perpassam outras práticas sociais da língua e a questão necessária que é saber para viver em sociedade,

desde conversas de ruas, na escola, em repartições públicas, em situações mais formais que exigem saber se comportar, como proceder à linguagem adequada, conforme a necessidade de uso que fará da língua.

É fundamental que a escola priorize o ensino padrão da língua e das práticas sociais de linguagem na escola, por isso, é essencial a elaboração de propostas de ensino que considere os conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula, mas é preciso definir o papel que a escola e o(a) professor(a) tem de mostrar o porquê de dominar determinado conteúdo linguístico que são importantes diante de uma entrevista, por exemplo, pois o aluno precisa da norma apropriada para cada evento comunicativo.

Por isso, a necessidade da escola sempre enfatizar o ensino da língua padrão, para não correr o risco de promover a exclusão do aluno de práticas cotidianas também exigidas do cidadão. É, pois, papel da escola possibilitar ao aluno a reflexão sobre a língua, que seja capaz de falar da língua que ele escreve. Ao refletir sobre os usos linguísticos, o aluno poderá fazer escolhas linguísticas com mais propriedade e, conseqüentemente, distinguir em que momento fazer uso da língua padrão e em que momento pode fazer uso da língua coloquial.

O ensino de Língua Portuguesa, mesmo que timidamente, tem tentado rever o trabalho realizado nos seus três eixos: o da leitura, da escrita e da análise linguística após a implementação dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa que, por meio dos eixos, vêm direcionando o trabalho realizado para o Ensino Fundamental II. Nesse sentido, o ensino de Língua Portuguesa busca compreender que há relação entre os eixos, compreensão que leva o professor de LP a direcionar os discentes a realizarem atividades que proporcionem o desenvolvimento de habilidades linguísticas a serem praticadas não só no espaço escolar, mas no seu cotidiano fora da escola

Desse modo, o eixo de “produção e leitura” propõe que o aluno saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; e leia, de maneira autônoma, textos de diferentes gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade. No geral, todo esse eixo traz à tona a autonomia do aluno consciente das atividades que deve desenvolver em sala de aula, ou mesmo fora, de forma crítica e seletiva (BRASIL, 1998, p.73).

Já no eixo de “produção de textos orais e escritos”, recomenda-se que o usuário da língua planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação dos objetivos estabelecidos; considere os papéis assumidos pelos participantes ajustando o texto à variedade linguística adequada; saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos; e monitore seu desempenho oral levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores, reformulando o planejamento prévio, quando necessário (BRASIL,1998, p.74).

E no eixo “análise linguística”, espera-se que o aluno constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevado para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. Percebe-se que há conexão entre os eixos que direciona e espera que o alunado saiba “dominá-los” cotidianamente. Nesse sentido, percebe-se o papel que a análise linguística desempenha nas práticas de leitura e produção textual do aluno vai muito além de uma mera classificação. O trabalho realizado com a análise linguística permite que o aluno realize as duas atividades a serem realizadas nas aulas de LP. No caso da EJA, em especial, atitudes epilinguísticas promovem a consciência linguística que apontam, diretamente, para a concretização do letramento em seu cotidiano (BRASIL, 1998, p. 75).

Na seção seguinte, apresenta-se o letramento na Educação de Jovens e Adultos, ressaltando um pouco da história do surgimento da modalidade e os desdobramentos do letramento nas práticas do cotidiano dos sujeitos que compõem a EJA.

2.1 O letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos, diferentes conceitos de alfabetização foram sendo vivenciados e propostos por meio das ações governamentais. Com a abertura política nos anos 80, inicia-se um movimento de democratização no âmbito educacional e uma das conquistas foi a Constituição de 1988 que inclui a obrigatoriedade do Estado em oferecer o

ensino básico para todos, inclusive para jovens e adultos. Sobre isso, Azerêdo e Silva (2013, p. 57) destacam:

Nesse contexto, consolidaram-se os espaços de discussão e proposição sobre a Educação de Jovens e Adultos com a criação dos fóruns estaduais da EJA e os Encontros Nacionais na área – os ENEJAs. A compreensão de alfabetização advinda das discussões fomentadas nesses fóruns e congressos aponta para uma direção na qual a continuidade e a sedimentação dos processos educativos precisam ser garantidas para que o jovem-adulto atinja um maior domínio dos recursos da cultura letrada em que está inserido, refutando a ideia de que para o processo de alfabetização são suficientes alguns meses (AZERÊDO; SILVA, 2013, p. 57).

A partir dessa visão, surgiram críticas com a ideia de alfabetização que não restringia apenas aos estudos da língua materna de modo estrutural e metalinguístico, mas sendo necessário novos conhecimentos que refletissem na própria alfabetização, e níveis de conhecimentos, o conceito de letramento de cada cidadão, que são essenciais no processo educativo do jovem/adulto.

Ademais, há que considerar, na implantação da proposta e no desenvolvimento dos conteúdos, os saberes, os valores e a forma de relacionar-se com o conhecimento e com a cultura de cada estudante e do grupo como um todo. Toda aprendizagem se faz necessariamente em função da leitura de mundo (isto é, da forma como se experimenta e se pensa a vida objetiva). A desconsideração disso, algo que infelizmente é frequente, é um fator essencial de insucesso.

Desse modo, leva-se em consideração o conhecimento que o educando traz consigo e dispõe de um amplo universo relacionado ao mundo. Portanto, o desafio é identificar a natureza desses conhecimentos e concepções para integrá-los aos conteúdos escolares e considerar, no processo de aprendizagem, o modo de pensar próprio que os jovens e adultos já trazem ao longo da sua trajetória de vida. Sendo assim, desencadeamos os níveis de aprendizagens, conhecimentos prévios e experiências que os alunos dessa modalidade trazem para a sala de aula.

De acordo com esse pensamento, Soares (2012) apresenta o letramento evidenciando que é uma palavra/conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de

configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização.

Já Azerêdo e Silva (2013, p. 58) descrevem o letramento dizendo que,

Quando um jovem ou um adulto mesmo sem estar alfabetizado, identifica os rótulos de produtos no supermercado, consegue se situar num calendário utiliza ônibus para diferentes percursos, identifica seus documentos ou dos filhos e seus usos entre outras situações, possui algum conhecimento da língua escrita, o que o torna letrado (AZERÊDO; SILVA, 2013, p. 58).

Sendo assim, confirmam-se a concepção que o letramento revela que é “alfabetizar letrando”, ou seja, o letramento só se concretiza quando o aluno consegue ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado; como também revela que a leitura/escrita não significa apenas a decodificação das palavras escritas, mas o conjunto de habilidade, de comportamentos e de conhecimentos que propõe ao usuário da língua. Dessa forma, há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural.

Ainda dentro do assunto, concordamos com Geraldi (1997, p. 42) sobre sua afirmação acerca da relação entre letramento e escolarização:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 1997, p. 42).

O trecho supracitado nos leva a compreender que o letramento traz a concepção de que todos nós estamos inseridos em contextos em que a escrita e a leitura perpassam o nosso cotidiano. Vivemos em uma sociedade letrada, sociedade esta em que as pessoas possuem níveis e graus de conhecimento com o contato e até mesmo apropriação das práticas de leitura e escrita, não havendo ninguém que seja considerado iletrado, ou seja, que não tenha nenhum tipo de contato com a língua que aprendeu e a utiliza nas práticas sociais de linguagem. Segundo Soares (2012, p. 37):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais tornar-se diferente (SOARES, 2012, p. 37).

A afirmação acima comprova que o letramento se não restringe apenas à atividades dentro da escola, mas está além dos muros do espaço escolar, dentro de todas as práticas que o indivíduo vivencia cotidianamente. Em consonância com esse pensamento, Freire (2013) acredita na aprendizagem a partir da realidade do sujeito. O autor supracitado dá bastante ênfase ao aluno de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por acreditar que esse sujeito chega à escola cheio de conhecimento que pode ser agregado ao conhecimento intelectual visto na escola, fazendo relação do que ele vivencia fora da escola, com o visto em sala de aula. O que implica dizer que um jovem ou adulto, mesmo sem estar alfabetizado, tem a capacidade de identificar e de se posicionar durante várias ações no dia a dia que envolvem a prática da leitura e escrita.

Com Freire (2013) entendemos que, o diálogo coloca o professor ao lado do aluno, com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo, como um ser que também busca. Como o aluno, o professor é também um aprendiz. Sendo assim, Freire (1999) afirma que,

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1999, p. 25-26).

A educação básica para todos pressupõe que as pessoas, seja qual for a sua idade, tenham oportunidade, individuais e coletivamente, de realizar o seu potencial. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e para com a sociedade no seu conjunto.

Dessa forma, entende-se que o conhecimento não é algo limitado à idade, cor, raça, mas a cada qual que tem o seu e o desenvolve de acordo com as oportunidades que tem e que busca, e nunca é tarde para partilhar e adquirir. Um exemplo disso, é o aluno de Educação de Jovens e Adultos que consegue se firmar na sociedade por meio do retorno aos estudos e conquista seu espaço de maneira mais digna e responsável.

E isso se dá, principalmente, quando a escola propicia que o aluno (sobretudo da EJA) torne-se um leitor proficiente, capaz de utilizar as diversas estratégias de leitura que tem disponíveis em diferentes situações.

2.2 O letramento na perspectiva da oralidade em sala de aula

Os conceitos do letramento e alfabetização vêm sendo discutidos e diferenciados em vários trabalhos de pesquisa desde os anos 80, principalmente, os que são voltados para o processo de ensino-aprendizagem das práticas de leitura e da escrita para o desenvolvimento da linguagem. O termo “letramento” foi apresentado e discutido como tradução da palavra inglesa *literacy*, que lembra, essencialmente, as habilidades de ler e escrever enquanto práticas sociais.

Soares (2012, p. 17-18), ao comentar a concepção e o significado da palavra *literacy* do *Webster's Dictionary*, termo do inglês traduzido por letramento e definido como “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, afirma o seguinte:

Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever—alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou

o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy (SOARES, 2012, p. 17-18).

Como se pode compreender, a partir da citação, para Soares (2012), é no campo semântico das palavras “analfabetismo”, “analfabeto”, “alfabetização” e “alfabetizar” que surge a palavra “letramento” e seus dobramentos nas práticas sociais que, o indivíduo comete socialmente com o uso da língua quer seja falada ou escrita. O que implica dizer que o indivíduo que vive o letramento assume papéis sociais vinculados às práticas da escrita, práticas culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Assim, podemos identificar a distinção com o “alfabetizar”, que ensina o sujeito a ler e a escrever como mecanismo de instrução. A autora faz a ressalva e distingue a “alfabetização”- tida como processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, na escola- do “letramento”, que seria o aprendizado informal ou formal da leitura e escrita, sem que haja necessariamente um aprendizado institucional.

Como base nessas noções, Marcuschi (2010, p.25) lembra que não é possível observar questões de letramento, atendo-se apenas às questões linguísticas, mas às “práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”, pois a língua, enquanto forma, não é o foco dos estudos sobre letramento.

Desse modo, o letramento vem conquistando seu espaço no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se por manifestar diferentes significações a depender do aporte teórico que o insere. Soares (2012) afirma que o letramento possui duas vertentes, o letramento ideológico e o letramento autônomo. Na perspectiva da primeira vertente, o letramento é denominado para as habilidades de leitura e escrita, o que corresponde o desenvolvimento do sujeito nas práticas sociais. E na segunda, o letramento está voltado para a capacidade individual do sujeito diante da leitura e da escrita, envolvendo outros processos do sistema linguístico como, por exemplo, a decodificação e codificação sob materiais escritos, no caso, a escrita vista como superior a oralidade. Segundo Marcuschi (2010):

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão

primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua (MARCUSCHI, 2010, p.16).

Percebe-se que o autor enfatiza a preocupação com as formas de utilizar e adequar a língua, cotidianamente, nas práticas sociais que o sujeito emprega os usos da língua, verificando como isso acontece. Sendo assim, o autor segue afirmando que: “Trata-se de uma análise de usos e práticas sociais e não de formas abstratas” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Assim, entende-se que, as formas devem estar a serviço do indivíduo, o modo e a condição de se expressar-se socialmente. O ponto relevante da visão do autor é a observação de que a abstração da língua não seja o ponto de partida a ser demonstrada para o usuário da língua, por exemplo, em sala de aula, o professor deve procurar estratégias de ensino da língua por meio do uso que o aluno faz e traz para o ambiente escolar, verificando os usos reais que são relevantes para eles, e, a oralidade é uma das habilidades que devem ser levadas em consideração para a construção desse pensamento. Também para que não fiquemos romantizando a gramática de forma abstrata, ou seja, apresentado estruturas descontextualizadas fora do alcance da compreensão e dos usos que os alunos fazem ou farão na escola, e, principalmente fora dela, nas práticas sociais.

Sendo assim, é importante pensar quais são as práticas de usos da língua que os discentes trazem para o contexto, e é necessário que não nos esqueçamos de que os alunos da EJA já chegam à escola, habitualmente, com a modalidade oral adquirida em diferentes experiências. Marcuschi (2010, p. 18) descreve a fala (enquanto manifestação da prática oral) dizendo: “[...] é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê”.

Conforme Marcuschi (2010, p. 25), a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal, nos vários contextos de uso. Essa afirmação confirma, mais uma vez, a importância de pensar no cotidiano do aluno, no uso que este faz da língua, antes mesmo de ministrar uma aula, pesquisando e

elaborando propostas didáticas com significados coerentes para aprendizagem e interação em sala de aula.

Ao ultrapassar essa visão de um ensino meramente estrutural da língua, é interessante compreender como o fenômeno do letramento se materializa na vida do cidadão, por meio das ações que este pratica em suas atividades do cotidiano. Nesse sentido, Marcuschi (2010) conceitua o letramento, dizendo:

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas de a escrita (nas suas várias formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em identifica o valor do dinheiro o ônibus que deve tomar fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso forma da escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

O autor inicia o conceito de letramento especificando as diversas situações de práticas da escrita que é essência do letramento formal, adquirido por meio do comportamento que o sujeito assume e por meio da leitura que se materializa na escrita. Essa ação pode acontecer nos variados contextos sociais, porém o que o autor nos deixa claro é que, o letramento também acontece para aqueles que não dominam a leitura e a escrita propriamente dita, mas que participam de atividades que perpassam essas habilidades: ler, escrever e calcular, presentes nas atividades mais simples que um determinado indivíduo comete.

Já na visão de Soares (2012, p. 58), para que o letramento realmente ocorra são necessárias duas condições:

A primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só nos damos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura (SOARES, 2012, p. 58).

A escola, frente à esse tema, garante um modo de letramento que se restringe apenas às dimensões da cultura letrada, prioritariamente aquela

escrita, de linguagem formal, com ênfase no emprego da norma culta da língua, privilegiando a escrita sob o imperativo da gramática. A essa modalidade de letramento, pode referir-se como letramento escolar.

O letramento resulta de habilidades e práticas sociais de leitura e escrita, podendo este ser escolar e/ou social. O letramento escolar é apenas uma das tantas modalidades de letramento existentes, uma vez que muitos teóricos já encerram seus estudos de letramento sob a perspectiva de múltiplos letramentos, para indicar a sua diversidade entre culturas e no interior de uma cultura. Esses estudos representam uma nova tradição ao considerarem a natureza do letramento, destacando não apenas a aquisição de níveis, mas também, qual significado o letramento assume como prática social.

Refletindo sobre essa temática, Kleiman (2012) afirma que:

[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever [...] (KLEIMAN, 2012, p. 18).

Desse modo, é possível dizer que a oralidade é o principal recurso para a prática do letramento. A autora ainda acrescenta que:

De fato, a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento. Outro argumento que justifica o uso do termo em vez do tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando um adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com o texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter características da oralidade letrada, uma vez que junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (KLEIMAN, 2012, p. 18).

Se uma criança, que está em fase de aquisição de linguagem, já possuir estratégias orais letradas, mesmo sem ser alfabetizada, apenas pela convivência e o contato com os adultos, ela conseguirá compreender e obedecer a comandos por meio de ações do cotidiano, quer seja pela oralidade, ou com atividades de leitura. Agora, passamos a imaginar o

jovem/adulto, sujeitos desta pesquisa, quantas experiências tenham vivenciado e vivenciam constantemente com a oralidade? Se a oralidade começa a ter características da oralidade letrada, desde as primeiras manifestações da compreensão da língua, elas irão se confirmar nas atividades do cotidiano e nas práticas orais. Pensando nisso, quantas reflexões e experimentos esses alunos podem apresentar para o contexto de sala de aula?

A oralidade é uma das habilidades linguísticas que mais temos presente na escola, principalmente, na Educação de Jovens e Adultos, por receber alunos com diversas experiências com os usos da língua. Podemos ver algumas situações de interação, a exemplo da matrícula, momento de identificar os motivos que os levaram até a instituição, as explicações dos alunos ao retornar à escola, os que foram encaminhados do sistema regular e aqueles alunos que repetem por vários anos a mesma série/ano, são os que mais utilizam a oralidade, tanto para “brincar” da situação que os levaram até à modalidade, como em participações em sala de aula, pois alguns alunos passam a ter mais “responsabilidades” e acabam contribuindo nas aulas, o que é bastante gratificante, quando isto acontece!

A esse respeito Marcuschi (2010, p. 24) diz que é “interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”. Por isso, é importante levar em consideração as vivências do aluno (a) em sala de aula, porque já possui seu lugar na oralidade, conquistado desde seu processo inicial de aquisição da linguagem e se concretiza nas diversas realizações sociais que refletem diretamente no contexto escolar, a qual tem o papel de apresentar novos contextos e situações de uso que exigem a presença da oralidade, mesmo que esses alunos, jovem/adulto, já possuam vários níveis de letramento da oralidade.

2.3 Concepções e percepções do ensino da leitura e da escrita na EJA

O ensino da leitura permite o acesso à cultura escrita. Logo, a leitura na EJA possibilitará ao alunado compreender o mundo para além de seu

cotidiano, ou seja, permite o contato com as práticas sociais da leitura (e da escrita) em suas vidas particulares com a sociedade em permanente processo de interação, o que determina o encontro com textos falados ou escritos que exigem de cada elemento do grupo a capacidade de compreensão e interação, no intuito de promover atitudes e comportamentos adequados às situações nas quais se vê exposto.

Sendo assim, a escrita é um artefato tecnológico que promove uma base para o acesso à cultura e aquisição de conhecimentos. Para o indivíduo obter condições de usufruir dos seus direitos como cidadãos e ser consciente de sua ação nas diversas situações do convívio social.

Concordamos que “a leitura é um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão” (KLEIMAN, 2008, p. 17). A leitura é entendida nessa produção como um fenômeno em que sua aprendizagem implica entender como os textos funcionam nas diversas práticas socioculturais. Considerando essa assertiva, o leitor tem a oportunidade de entender como os textos funcionam nos mais diversos lugares sociais e elegem estratégias necessárias para construir sentidos possíveis para os enunciados apresentados.

Por isso, é capaz de compreender que saber ler e escrever é condição essencial para que o indivíduo enfrente às situações do mundo contemporâneo. A posse da leitura e da escrita amplia o acesso às informações de fatos diversos da esfera cotidiana e das esferas públicas, possibilitando decisões conscientes, participação ativa na sociedade e inserção na sociedade da cultura. O domínio da escrita compreende, por um lado, a apropriação do sistema de escrita, reconhecimento dos princípios alfabético e ortográfico, e, por outro, a posse do conhecimento elaborado.

De acordo com a visão de Freire (2007):

Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidades para que os educadores sejam eles mesmos (FREIRE, 2007, p.32).

Nesse sentido, entende-se que os educadores precisam ser criativos para que o processo da educação formal de jovens e adultos aconteça de maneira natural e com qualidade, pois, como afirma o autor acima, a educação é um processo que deve acontecer de forma espontânea, dando oportunidade para o conhecimento.

Freire (1982) revela como pontos fundamentais da ação pedagógica em relação à leitura, a consideração do mundo prévio ao escolar do qual os sujeitos/educandos fazem parte e que, portanto, influenciam diretamente na constituição da sua formação leitora; e a valorização da participação ativa desses sujeitos na constituição de seus conhecimentos. Tais considerações são, segundo o autor, determinantes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que viabilize o posicionamento autônomo do educando em diversos contextos sociais.

Para desencadear o posicionamento e o comportamento do educando, devemos tomar os modelos de leitura que são desenvolvidos sistematicamente e tem como fundamento de representação do processo de compreensão leitora uma visão básica: abaixo/acima e a leitura compreensiva à aproximação de um texto que busca a obtenção de uma visão mais analítica do conteúdo do texto. Kato (1995) chama de hipóteses ascendentes (*bottom-up*), ou de dependente do texto, e a hipótese descendente (*top-down*), ou de dependente do leitor. O que leva a crer que a compreensão do texto concentra-se no leitor.

Assim sendo, tanto o primeiro modelo como o segundo modelo pretendem descrever os comportamentos do leitor ideal e são apoiados em observações do sujeito, seja um leitor proficiente ou decodificador do código. Considerando que a leitura não é um processo fácil para se chegar à compreensão Kleiman (2008) afirma que:

O processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto (KLEIMAN, 2008, p. 13).

Daí, surgem as diferentes leituras que um mesmo texto provoca, sendo as variadas inferências textuais possíveis que podem ser apresentadas dentro de um mesmo contexto sociocultural dado.

Assim, o leitor precisa passar por uma leitura estratégica que se manifesta como um processo que a pessoa não somente realiza para compreender um texto, mas também para efetuar a interação com o contexto de leitura o qual, por sua vez, faz parte da situação de leitura, o que leva a perguntar: O que é ler? De acordo com Solé (1998, p. 18), ler é: “[...] um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Em esta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e seu conteúdo, como leitor, suas expectativas e seus conhecimentos prévios”.

Dessa forma, Solé (1998) distingui-os termos de procedimento e estratégia de leitura, defendendo três grandes momentos que devemos usar como estratégias de leitura o primeiro é: “Para compreender... antes da leitura” (SOLÉ, 1998 p. 89), no qual a autora apresenta as estratégias incentivadas antes do início propriamente dito da atividade de leitura; o segundo é: [...] Construindo a compreensão [...] “durante a leitura” (SOLÉ, 1998, p.115), no qual a autora apresenta que as estratégias fomentam a compreensão dos textos, pois permite situar o leitor a assumir um papel ativo diante dela. O terceiro é: depois da leitura: “Continuar compreendendo e aprendendo” (SOLÉ, 1998, p.134). As estratégias trabalhadas após a leitura ressaltam a importância do ensino da “ideia principal” existente no texto, o ensino do resumo e como formular e contestar perguntas.

As perspectivas teóricas de base sociointeracionista e discursiva apresentam a leitura como uma atividade contextualizada e praticada por sujeitos sociais e históricos, produtores de sentidos. Essa visão tem como princípio uma compreensão de língua(gem) como interação e é fundamental para o trabalho do professor na promoção de atividades escolares de leitura. O aluno é considerado um sujeito ativo, colaborador no processo de atribuição de sentidos aos/dos textos que ouve/lê, pois a sua compreensão constitui uma resposta, uma contra palavra àquilo que se lhe oferece como objeto de leitura.

A leitura constitui uma prática social de grande complexidade e, como tal, envolve alguns aspectos relevantes, como: a) o conhecimento da realidade social e histórica; b) o conhecimento dos gêneros do discurso que circulam no grupo social; c) os interlocutores imediatos e potenciais da situação de interação; e d) o funcionamento das instituições sociais em que as práticas de

linguagem ocorrem. Ou seja, todo o conjunto de condições que permitem a interação e a comunicação entre os sujeitos situados numa sociedade.

Antunes (2003), fundamentada nas proposições da abordagem sociointeracionista, propõe quatro princípios que devem nortear as atividades de leitura na escola:

a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor;
a leitura é uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita;
a leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura;
a leitura depende não apenas do contexto linguístico do texto, mas também do contexto extralinguístico de sua produção e circulação.
(ANTUNES, 2003, p. 45)

A prática metodológica decorrente da consideração desses princípios, no contexto da atividade escolar, permite ao professor de língua portuguesa uma série de mudanças, tais como Antunes (2003) aponta: uma leitura de textos autênticos; uma leitura interativa; uma leitura em duas vias; uma leitura motivada; uma leitura crítica; uma leitura diversificada; uma leitura motivadora, prazerosa; uma leitura apoiada no texto; uma leitura para além das linhas do texto; e uma leitura nunca desvinculada do sentido.

Antunes (2009, p. 52) afirma: “De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos”. Bem como os Documentos oficiais – por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – defenderam, explicitamente, que o uso da língua, em textos orais e escritos, é o que deveria ser o eixo do ensino. E sobre o texto, Antunes (2009) descreve a importância dos gêneros textuais dizendo que:

Conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. O conceito de ‘gêneros textuais’, portanto, retoma – ampliando-o em entanto- um pressuposto básico da textualidade: o de que a língua usada nos textos- dentro de um determinado grupo- constitui uma forma de comportamento social (ANTUNES, 2009, p. 54).

Desse modo, constata-se o quão significativo é o trabalho em sala de aula com o texto, partindo de um gênero textual. Criar essas possibilidades em sala de aula é, de fato, uma obrigação do professor de LP. Ainda vale salientar que o trabalho com o texto, cria situações, a qual o conhecimento que o indivíduo tem é a “chave” para desencadear uma compreensão satisfatória do assunto a ser estudado e analisado. O conhecimento de mundo é fator primordial para a consolidação da leitura de forma crítica e consciente.

Dessa maneira, Antunes (2009) enfatiza que vale a pena tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de competências na fala, escrita, leitura e escuta dos fatos verbais que interagimos socialmente. A autora ressalta que a familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.

Os gêneros textuais são a organização da língua e sua manifestação nas diversas situações de comunicação, surge como forma de atender às necessidades de comunicação do ser humano. São, portanto, moldados de acordo com o contexto social e histórico, podendo surgir novos gêneros e desaparecer com o passar do tempo. Segundo Marcuschi (2008, p.19) os gêneros textuais são “entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa”. São determinados nos textos orais ou escritos, de acordo com as suas características, pois cada gênero textual possui estruturas e estilos próprios.

Desse modo, as práticas escolares, que diz respeito à aula de Língua Portuguesa, estão diretamente relacionadas à utilização do gênero textual como elemento mobilizador da leitura em sala de aula, além de ser uma ferramenta que auxilia o professor para elaborar atividades que propicie aos alunos escrever e a refletir sobre o que representa esse gênero dentro das práticas sociais de linguagem que o aluno fará socialmente. E, por conseguinte, envolve o letramento, pois o texto escrito está presente nos eventos, desencadeando interações entre os participantes, sendo necessária a análise da produção e do uso do contexto o qual está envolvido. O letramento apontará para a aquisição do processo da leitura e escrita que será refletida nas produções textuais.

2.4 O Ensino da escrita: produção textual na EJA

Nas salas de aula de Língua Portuguesa, a prática de produção textual torna-se algo indispensável para o ensino e aprendizagem da língua materna e, conseqüentemente, para que se efetive o letramento nas práticas sociais do usuário da língua. É notável a importância da escrita nos dias atuais. Como prática social, ela cumpre funções que chegam a estabelecer “relações sociais e identitárias” do sujeito com a escrita e a escola é o primeiro lugar onde o indivíduo exercita essa prática.

Há quem diga que a atividade de escrever tem sido vista com resistência em sala de aula. Mas será que paramos para refletir quais as condições e propósitos são sugeridos nas atividades com a escrita em sala de aula? É evidente que esse exercício é uma atividade muito cobrada socialmente e possui maior prestígio. Além disso, a produção escrita é exigida nos espaços escolares, como essencial e fundamental no processo do ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a escola tem a obrigação de oferecer um trabalho direcionado para essa prática, mas também é necessário planejar e criar situações nos espaços escolares que sejam relevantes para o alunado. Todavia, sabe-se que os alunos devem produzir, mas em qual circunstância e propósito comunicativo? Há alguma relevância para o aluno o que se escreve, hoje, na escola? De que maneira está sendo solicitado para aluno produzir textos? Várias interrogações giram entorno dessa prática e muitos desafios, tanto por parte do professor como por parte do aluno, são enfrentados nessa realidade. Além disso, é importante refletir acerca da posição ocupada pela escola em sua proposta didático-pedagógica para a comunidade escolar.

De acordo Lerner (2002, p.17), “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores”.

De fato, são inúmeros os desafios de incorporar a prática da escrita em sala de aula, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, devido à resistência e o hábito dos alunos de serem sempre muito passivos sobre tudo,

ao que o professor determina que eles produzam. No entanto, desde o momento em que se pensou em fazer um projeto voltado para trabalhar com essas habilidades, de leitura e escrita, pensou-se no processo em que esse aluno iria passar no decorrer do semestre.

Dessa maneira, foram selecionados alguns textos vinculados aos gêneros textuais, explicando as características, o estilo e o conteúdo significativo do gênero, seguindo um roteiro da proposta da sequência didática que se encontra mais detalhada na metodologia deste trabalho. Objetivando inserir o hábito e a reflexão das leituras por meio de modelos já estabelecidos e apresentados em sala de aula, visamos colaborar com a produção escrita dos gêneros contendo as impressões do próprio aluno.

Ainda na visão de Lerner (2002):

O necessário é fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir (LERNER, 2002, p. 18).

Compreende-se que, a autora destaca a escola como o lugar primordial para promover a leitura e a escrita. Essas devem se fazer presente, constantemente, em sala de aula, bem como, o professor deve criar possibilidades para que o aluno entenda que, tudo que vive e traz para sala de aula pode se transformar em texto. Não se pode esquecer que em toda e qualquer ação que comentemos socialmente, estamos utilizando a linguagem, quer seja, por meio de uma leitura, de uma conversa, um texto escrito, do assunto mais importante, como uma dissertação de mestrado a um banal, como um recado desejando um bom dia para alguém.

A evolução dos estudos da linguagem apresenta mudanças significativas, principalmente, ao que toca a expressão escrita, oferecendo um olhar mais amplo sobre esse fenômeno representado nas ações da linguagem. Opondo-se ao formalismo na Linguística, temos a emergência de vários ramos que se dispõem a contemplar as funções que a língua nos assume mais

variados contextos, passando de estrutura abstrata, distante do reconhecimento dessa prática no uso cotidiano do usuário de sua língua.

Segundo Lerner (2002, p.28), o maior desafio de se trabalhar com a escrita em sala de sala é conseguir que os alunos cheguem a ser *produtores* de língua escrita, conscientes da pertinência e da importância de emitir certo tipo de mensagem em determinado tipo de situação social, em vez de se treinar unicamente como “copistas”. Mas, geralmente, se elabora proposta de produção textual para o aluno escrever um texto de forma que o aluno se sinta impelido a escrever, como por exemplo, colocando uma pontuação como forma de prêmio.

Conforme Faria (2011),

[...] hoje, com a mudança de paradigma, os estudos mostram que a capacidade de produzir textos não depende apenas da habilidade de saber grafá-los. A relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar e o início do ensino de língua, antes vistos como processos sequenciais, dá-se agora em tempo simultâneo, sincronizado. Essa última aprendizagem está ligada a um trabalho sistemático de letramento, isto é, de histórias, relatos e notícias lidas e de muita prática de escrita. A aquisição da escrita alfabética é necessária, mas não suficiente para a produção textual (FARIA, 2011, p. 14).

Percebe-se que a abordagem mecânica do processo de apropriação da língua escrita, cuja preocupação central era o como fazer (métodos e técnicas), já não serve mais. Os novos paradigmas estão centrados para o aspecto de como o aluno aprende, assim, a autora enfatiza que não basta dominar o código escrito para obter uma boa produção textual, mas é necessário o domínio das práticas de linguagem e reconhecer e distinguir suas respectivas funções, isso encontramos nas práticas do letramento que é paradigma da atualidade.

Lerner (2002) também acredita que a capacidade de produzir textos não está presa a padrões estruturais da língua, mas é um desafio promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e reorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir, sem reinterpretar, o pensamento de outros.

É de extrema relevância que o professor elabore sequências de atividades que envolvam a leitura e a produção textual, pois é uma forma de contribuir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. É necessário também refletir a respeito de sua postura e práticas metodológicas, que incentivem o gosto e o interesse pela leitura, por meio da materialização, na escrita, de forma coesa e coerente de acordo com o que for ensinados e aprendidos.

Marcuschi (2010, p. 19) diz que a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade. Tal concepção implica uma abordagem que reconheça não apenas o estágio em que o aprendiz se encontra, mas que procure também valorizar seus interesses e necessidades, tornando o processo significativo. Dessa maneira, o ensino não se tornará mecânico e terá um peso real no desenvolvimento do aprendiz, no sentido de proporcionar avanços significativos e efetivos no uso da linguagem.

3 O PROFESSOR REFLEXIVO: ENSINA, APRENDE E REFLETE SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Grande parte das propostas de formação de professores da atualidade ancora-se na perspectiva do professor reflexivo. O professor é, então, o profissional da educação responsável por atuar de modo que estas ações, inerentes à educação, sejam realmente desenvolvidas. “Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.” (FREIRE, 2013, p. 25).

Nesse espaço que exige tamanha agilidade e competência dos profissionais, insere-se a docência, atividade que necessita de constante questionamento e reformulação para se adequar às exigências e atender às necessidades do aluno, tornando-se uma atividade satisfatória não só para os educandos, mas, sobretudo, para quem a desempenha. Acerca disso, Freire (2013) afirma:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2013, p. 24).

O espaço da sala de aula não é um mero lugar que aglomera estudantes sentados em fileiras e transfere conhecimentos, mas um lugar de compartilhamentos, de saberes que são adquiridos na formação do sujeito formado e na formação de quem ainda está em processo. Sendo assim, o ensinar vai muito além de uma mera transferência, é necessário, pois, vivenciar e experienciar o aprendizado, por meio do diálogo, da reflexão, da aplicação e comunicar saberes dentro das práticas sociais para construir o objeto de ensino, conforme a realidade a qual esteja inserido.

Ainda na visão de Freire (2013), o ato de refletir é uma prática transformadora na qual o professor revê conceitos e problematiza sua prática. Para tanto, o professor não deve ser apenas um reproduzidor, aplicacionista de

ideias propostas por especialistas e não deve tomar o conhecimento desses como prontos e ideais da prática educativa, mas sim, saber analisá-los e questioná-los, contribuindo também para o conhecimento científico, traçando novos caminhos para a identidade profissional e valorização da profissão docente. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2013, p. 25).

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico reflexiva do docente, visando à boa qualidade educacional. Assim, o docente como profissional reflexivo não atua como um mero transmissor de conteúdo, mas, em sua interação com os alunos, professores, e toda a comunidade escolar, é capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências a que elas conduzem.

De acordo com Schwartz (2012):

[...] o saber do professor se constitui e está constituído da trama” de; a) experiências; b) crenças; c) convicções; d) valores; e) ideias; f) princípios; g) teorias; h) estratégias de atuação que utiliza para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional. Essas tramas, ou melhor, essa organização está diretamente ligada aos saberes do sistema de ideias e das experiências pessoal e da formação docente que constituem seus marcos de referência, que orientam (implícita e/ou explicitamente) sua prática pedagógica, sustentada por orientações paradigmáticas, quer o professor tenha consciência e clareza delas, quer, não (SCHWARTZ, 2012, p. 79).

Muitas vezes, o professor está restrito a definições elaboradas de acordo com algum “autor reconhecido”, percebendo como “desvalorizados” o seu conhecimento ou seus próprios pensamentos sobre as mesmas questões. Como se esses não tivessem lugar, fossem proibidos. O que gera insegurança na prática docente. Segundo Geraldi (2010, p. 82): “[...] a identidade profissional do professor ao longo da história se constitui, essencialmente, pela sua relação com o conhecimento”. Pensando nisso, o autor segue afirmando que, a relação com o conhecimento, mais do que a própria relação pedagógica, isto é, a relação com os aprendizes, desenhou os diferentes perfis profissionais cuja sequência constitui a história de nossa profissão.

Isso nos permite compreender que a reflexão na ação traz, em si, um saber que está presente nas ações profissionais e diz respeito às observações e às reflexões do profissional em relação ao modo como ele transita em sua prática; a descrição consciente dessas ações pode ocasionar mudanças, conduzindo a novas pistas para soluções de problemas de aprendizagem. O pensamento crítico sobre sua atuação, assim exercitado, pode levar o profissional a elaborar novas estratégias de atuação, ajustando-se, assim, a situações de novas que vão surgindo.

Não se pode ensinar ao estudante aquilo que é necessário ele saber, porém, pode-se instruir. Nesse sentido, Freire (2013) afirma que,

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2013, p. 26).

O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo e implícito, sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e, nem sempre, o conhecimento na ação é suficiente. Reportando-se a Schön (2000), pode-se afirmar que os alunos aprendem fazendo, enquanto o professor exerce o papel de orientador, e não apenas de professor, tendo como principais atividades em um ensino prático: demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

O modelo do professor prático-reflexivo apresenta a prática docente que tem como objeto de estudo, a reflexão, na tentativa de envolver o coletivo em busca de soluções possíveis para os problemas e desafios do trabalho docente. A investigação da prática toma lugar de destaque como atividade permanente de construção e reconstrução do saber, do saber fazer e de refazer conhecimentos, o que conduzirá o educador à aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal, pensar com criatividade, saber tomar decisões e aprender a aprender como afirma Schön (2000).

Passos e Veiga (2008) argumentam sobre a prática pedagógica e a didática dizendo que entende a prática pedagógica como uma prática social

orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inseridos no contexto da prática social. Portanto, a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é, essencialmente, nosso dever, como educadores, buscar condições necessárias à sua realização.

Assim, as formas de conhecer a relação entre teoria e prática nos permitem apontar duas perspectivas de prática pedagógica que tanto se confrontam. A repetitiva que tem como prática se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo que se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e o concreto ao universal e abstrato, tem, por base, leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer.

Bortoni-Ricardo (2011) mostra ao professor que é possível refletir e realizar pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, enfatizando o processo de aprendizagem, por meio de três questões fundamentais:

a) o que está acontecendo aqui agora? b) o que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos? c) que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas? (BORTONI-RICARDO, 2011, p.25)

Desse modo, para pensar sobre o que é ser professor reflexivo, deve-se também pensar como um professor investigador, aprendiz, pesquisador e tantos outros elementos que definem a profissionalização docente, baseada na compreensão dos saberes profissionais que embasam a prática pedagógica. É com esse olhar, que inferimos a preponderância de participarmos de um mestrado profissional, como forma de repensar e rever a nossa prática e propormos atividades a serem aplicadas em salas onde somos professores. Para isso, é preciso traçar objetivos e metas a serem cumpridas como fazemos neste trabalho.

Enfatizamos, mais uma vez, a necessidade do desenvolvimento de práticas reflexivas advindas tanto do(a) educador(a) quanto do(a) educando(a), perpassando pelo ensino da leitura e da escrita, utilizando-se de sequências de atividades que incentivem a formação de discentes produtores(as) de textos,

buscando a investigação da questão do ensino da Língua Portuguesa por meio de pesquisa-ação. Acreditamos que uma das ações do professor pesquisador seja introduzir a prática da retextualização de gêneros em sala de aula, que propicie aos alunos a pensar sobre os processos de retextualização.

Na próxima seção, relataremos como ocorre a retextualização, descrevendo as etapas do processo. Também será demonstrado que o professor deve e pode ser um mediador nesse processo em sala de aula, por meio das atividades que envolvam o referido processo, e isso, deve estar em evidência para o aluno.

3.1 Um olhar sobre as práticas de retextualização em sala de aula

Sem dúvida, o professor, além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba, passivamente, as informações como se fosse um depósito do educador.

Para tanto, deve levar em conta que a prática de retextualização envolve muito mais do que a leitura e escrita, ela exige dos alunos-escritores que usem da modalidade escrita e/ou oral da língua, perpassando por vários desafios, dentre eles, cognitivos, linguísticos, interacionais e, até mesmo, sociais.

De acordo com essa organização, ao ensinar a língua materna, o docente precisa empregar estratégias que interrelacionem práticas de leitura e produção textual, de forma escrita e oral, bem como os recursos linguísticos utilizados no desenvolvimento dos demais eixos. Para isso, uma metodologia que contemple todas essas habilidades se faz necessária.

São inúmeras as metodologias de ensino para se trabalhar em sala de aula com a fala e a escrita. Já foram discutidas, nesse trabalho, algumas, como também, se sabe as diferenças e semelhanças que estas possuem e estão sempre em evidências nas universidades, materializadas nos trabalhos acadêmicos por meio de pesquisas nas escolas com a função de ensiná-las e

distingui-las nas ruas com as práticas do cotidiano do uso da fala e da escrita, dentre outras situações de usos que essas habilidades aparecem.

Marcuschi (2010, p. 45) diz que “intensificaram-se os estudos sobre a relação entre língua falada e língua escrita e afirma que esses estudos vêm mostrando que a questão é complexa e variada”. Sobre esse pensamento o autor elenca alguns achados mais notáveis:

- as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamento);
- as relações e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínua ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- as relações podem ser mais compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);
- muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento);
- não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);
- tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não lexicalizados);
- tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.: e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, isômicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos);
- uma das características mais notáveis da escrita está na ordem ideológica da avaliação sociopolítica em sua relação com a fala e na maneira como nos apropriamos dela para estabelecer, manter e reproduzir relações de poder, não devendo ser tomada como intrinsecamente “libertária” (MARCUSCHI, 2010, p. 45-46).

Percebem-se as inúmeras circunstâncias que as habilidades “fala” e “escrita” apresentam e não podemos dizer que uma seja superior a outra. Marcuschi (2010, p. 46) segue afirmando que: “o certo é que a escrita não representa a fala, seja sob que ângulo for que a observemos”. O fato é que as habilidades podem e são comparadas, mas cada qual no lugar que ocupam nas práticas sociais de linguagem, conforme a necessidade do

usuário da língua. Dessa maneira, a fala e a escrita são diferentes, mas de forma gradativa e contínua.

Partindo do ponto de vista do grau de consciência do usuário da língua sobre as diferenças entre as habilidades (fala e escrita), Marcuschi (2010) nos orienta a observar a própria atividade de transformação do texto falado para o texto escrito. A essa passagem, o autor chama de: uma das formas de utilizar a retextualização. Conforme Marcuschi (2010, p. 46), “retextualizar é o ato de transformar uma modalidade textual em outra, utilizando operações complexas e de acordo com o funcionamento da linguagem”. Trata-se de um processo que necessita de tempo para adquirir certa habilidade, para assim, vir a chegar a uma prática aguçada.

A esse respeito Marcuschi (2010) destaca:

[...] a retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

Dessa maneira, retextualizar não é um processo simples, tão pouco automático, mas uma prática que deve ser bem pensada e treinada constantemente, verificando que envolve outros recursos linguísticos. As retextualizações são comuns em nosso dia a dia, nas mais diferentes atividades diárias. Podemos perceber o uso delas ao repassarmos uma informação a alguém, por exemplo, pois, ao fazermos tal processo, nós estamos transformando o que nos foi dito, anteriormente.

Mas não podemos nos esquecer que esse processo não ocorre tão facilmente, pelo simples fato de que cada texto, seja oral ou escrito, passa por uma ordem na formulação que necessita de compreensão. A passagem de um texto oral para o escrito receberá interferências de recursos próprios da língua escrita que obedece a formatos e estruturas fixas e adequadas para um determinado gênero textual, mas isso não significa que a fala seja insuficiente, organizada para dizer o mesmo que o texto escrito. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 47) diz: “[...] a passagem da fala para escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

As habilidades são distintas e perpassam diversas circunstâncias e atividades que o sujeito comete socialmente, cada qual em sua ordem de execução e organização, pois cada texto possui sua própria formulação. As atividades de retextualizações possuem um valor imenso, pois dizer algo que foi dito ou escrito por alguém em outra modalidade ou de outro gênero não é uma tarefa fácil e simples de se fazer, pois decorre o caminho da compreensão que o sujeito vai externar e precisa ficar claro o que este “alguém” quis dizer.

A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 47) fala que “Antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*”. O autor segue afirmando que, muitos problemas que ocorrem nas retextualizações são causados exatamente por essa falta de compreensão e o problema aumenta quando se passa de um gênero para outro. As interpretações podem levar a um falseamento do dito, provocando problemas no campo da coerência textual no processo de retextualização.

Ao considerar fala e escrita, o autor nos afirma que são possíveis quatro tipos de combinações no processo de retextualização, vejamos o quadro de possibilidades exposto por Marcuschi (2010):

Quadro 2. Possibilidades de retextualização

1. Fala	⇒	Escrita (entrevista oral	⇒	entrevista impressa)
2. Fala	⇒	Fala (conferência	⇒	tradução simultânea)
3. Escrita	⇒	Fala (texto escrito	⇒	exposição oral)
4. Escrita	⇒	Escrita (texto escrito	⇒	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

A partir dessa perspectiva de uso da linguagem verbal, percebemos que há quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Essas possibilidades demonstram a riqueza de se trabalhar tal processo em sala de aula, pois é possível retextualizar inúmeros gêneros textuais, artigo de opinião, notícias, entrevistas passadas em programas de televisão ou na internet e muitos outros gêneros textuais. O autor segue dizendo que: “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas

citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

O autor diz que é fácil identificar situações que ocorrem no dia a dia como os variados eventos linguísticos de atividade de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos envolvidos. Vejamos algumas situações expostas por Marcuschi (2010) em que esse processo ocorre:

1. A secretária que anota informações orais do (a) chefe e com elas redige uma carta;
2. O (a) secretário (a) de uma reunião de condomínio (ou qualquer outra) encarregado (a) de elaborar a ata da reunião, passando para a escrita um resumo do que foi dito;
3. Uma pessoa contando à outra o que acabou de ler no jornal ou na revista;
4. Uma pessoa contando à outra o que acabou de ouvir na TV ou no rádio;
5. Uma pessoa contando à outra o filme que ouviu no dia anterior ou do capítulo da novela ou as fofoca da vizinhança;
6. Alguém escrevendo uma carta relatando o que ouviu no dia anterior;
7. O (a) aluno que faz anotações escritas da exposição do (a) professor (a);
8. O juiz ou o delegado que dita para o escrevente a forma final do depoimento e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Dessa maneira, retextualizar é outro movimento, é uma “adaptação” de textos, que ocorrem em diversos contextos de uso da língua, pois se transforma de uma modalidade para outra, às vezes utilizando-se de gêneros textuais muito diferentes, o que faz com que sejam envolvidas estratégias diversas nesse processo de retextualização.

3.2 O que dizem os diários de bordo como instrumento de trabalho e reflexão nas mãos do professor-pesquisador?

O Diário de bordo encontra um de seus conceitos, dentro da etnografia. Em nosso estudo, o instrumento foi utilizado no contexto da sala de aula. Trata-se de um espaço destinado para registros, anotações e reflexões individuais sobre um determinado processo de aprendizagem.

O diário de bordo é uma grande ferramenta para os apontamentos das atividades escolares para que os alunos realizem uma reflexão sobre as aulas cotidianamente, avaliando o desenvolvimento das atividades, e, conseqüentemente, a aprendizagem adquirida. Um excelente instrumento para promover o hábito da leitura da escrita e uma reflexão sobre seu processo de aprendizagem, e, também é possível analisar o engajamento entre os alunos nas atividades propostas no contexto da sala de aula.

O diário de bordo também é conhecido como diário de campo, destacado em uma das etapas de uma pesquisa de campo, que faz parte do mesmo processo de pesquisa. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. E, também, pode-se dizer que o diário é uma parte das técnicas de pesquisa.

A esse respeito Minayo (2015) afirma:

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado *diário de campo*, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no *diário de campo* devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa (MINAYO, 2015, p. 71).

Dessa forma, percebe-se que, para o pesquisador e para os alunos que estiverem utilizando, o diário de campo tem como objetivo registrar, em tempo real, atitudes, fatos e fenômenos percebidos no campo de pesquisa, no caso, em sala, e deverá tomar nota de todas as ações que julgarem importantes para a aprendizagem.

Por meio dos registros, podemos estabelecer relações entre as vivências da pesquisa com os sujeitos participantes e estabelecer relações com a metodologia proposta em sala de aula. O diário de bordo é um meio dos estudantes registrarem as suas atividades, reflexões e comentários sobre o modo como o trabalho se processou. É uma forma privilegiada de descrever e refletir sobre os problemas que vão surgindo, os obstáculos que decorrem do desenvolvimento do trabalho e da forma de superá-los. O registro escrito permite criar o hábito de pensar as práticas e de se pensar os processos da própria aprendizagem.

É interessante que os registros sejam feitos diariamente, sempre datados, sinalizando os sujeitos envolvidos, o local, a situação observada, as condições que podem estar interferindo no fato, a influência da rotina tanto da sala de aula como as regras que regem a instituição. Desse modo, o diário de bordo é um espaço de acompanhamento de cada encontro e registro de um processo de vivência, antes, durante e depois dos estudos.

De acordo Zabalza (2004), o diário é um procedimento de pesquisa muito rico na formação de professores. A utilização do diário de bordo como instrumento de pesquisa é extremamente valioso, por constituir-se em um recurso de reflexão nas vivências de um determinado grupo de estudo de pesquisa. Pensamos em aplicá-lo visando registrar o aprendizado nas aulas de Língua Portuguesa, em cada aula ministrada que remetesse um aprendizado significativo, mesmo o que não foi dito e exposto, mas que o aluno captasse em atitudes e ações, proporcionando, em cada aula, um aprendizado diferenciado, visando novas perspectivas para as aulas de Língua Portuguesa (LP).

Mais adiante, veremos que os dados obtidos na pesquisa serão analisados quantitativamente sob uma base coletiva do conjunto formado por uma turma de Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao III e IV ciclo do Ensino Fundamental, cujos alunos utilizaram esse instrumento ou ferramenta que muito se assemelha a um memorial, o qual os possibilitou anotações relacionadas às experiências vivenciadas, ou seja, relataram atividades, conquistas, frustrações, impasses, dúvidas, inquietações, desabafos, entre outros sentimentos.

Embora os registros feitos nessa ferramenta são pessoais e particulares, constituindo-se, portanto, em uma teia de significados muito própria de seu/sua produtor (a), que podem ser compartilhados com colegas e com os formadores, no caso de uma aprendizagem em formação; nessas circunstâncias, a ferramenta se tornou um mecanismo de observação e direção do olhar também para o professor pesquisador, possibilitando a intervenção e mediação no processo de aprendizagem dos produtores dos diários de bordo construídos em sala de aula.

4 EXPERIÊNCIA DIDÁTICA COM SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES NA EJA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DESCRIÇÃO DAS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO.

Durante a década de noventa do século XX, em função de mudanças teóricas advindas principalmente da linguística, passou-se a ter outra visão do ensino e da aprendizagem, fundamentada em uma concepção de língua e de linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

Tais concepções apresentam-se no contexto educacional, voltando-se aos papéis do professor e do aluno em sala de aula. A esse respeito, Geraldi (1997) postula que, antes de qualquer atividade em sala de aula, é necessário considerar que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

Houve um aumento muito significativo na quantidade de pesquisas desenvolvidas nessa última década, demonstrando uma preocupação com o ensino e a aprendizagem. Contudo, ainda se percebe pouco reflexo nas salas de aula, como a visão da sala de aula como ambiente de pesquisa, um laboratório, onde podemos refletir sobre a prática.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008):

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas idéias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Refletindo sobre a prática de sala de aula e observando o comportamento e as reações dos alunos diante de sua língua, o presente trabalho apresenta uma intervenção pedagógica de base teórico-prático apoiando-se na pesquisa qualitativa, que, em geral, não está preocupada com a quantidade do *corpus* a ser utilizado.

A princípio, o que a caracteriza é a opção pela interpretação do fenômeno a ser observado, predominando a capacidade de análise dos dados, de cunho subjetivo. De acordo com Bortoni-Ricardo (2011, p. 58), “a pesquisa qualitativa reconhece que o olho do pesquisador já é uma espécie de filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta”. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave para descrever a realidade investigada.

Durante a investigação foi trabalhado o método indutivo, que, conforme Gil (2008) é aquele em que se utiliza a indução, processo mental em que, partindo-se de dados particulares, devidamente constatados, pode-se inferir uma verdade geral ou universal não contida nas partes examinadas. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

A pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação da qual a professora-pesquisadora participou com ações diretas em sala de aula, selecionando textos e materiais didáticos que refletiram tanto no aluno como em sua própria prática. Acerca disso, Miller (2013, p. 109) afirma “essas práticas evidenciam a força com que se estabeleceu a presença da reflexão e da pesquisa do professor, do futuro professor e do professor-formador”.

Sendo assim, esse tipo de pesquisa tem uma base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para realização desse trabalho, o *lôcus* escolhido foi constituído por 33 alunos do III e IV ciclo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao que corresponde o 9º Ano do Ensino Fundamental II, funcionando numa escola pública, localizada no Seridó Paraibano. Pensou-se nesse público, em virtude de tamanha resistência por parte dos alunos em assumir um papel mais ativo em sala de aula, e, por inúmeras exclusões que esse público sofre na sociedade por questões políticas, sociais e educacionais, como também a motivação de verificar até que ponto o professor pode promover ações que intervenham nas habilidades de leitura e escrita em sala de aula.

A fim de responder aos questionamentos apontados inicialmente neste trabalho, pensou-se, como instrumento de pesquisa, a aplicação de uma

sequência de atividades com o gênero jornalístico “entrevista” e a produção de um diário de bordo, ferramenta a qual proporcionou aos alunos praticar a escrita e a compreensão das leituras no decorrer do semestre 2016.1.

Na medida em que o trabalho ia sendo desenvolvido, constatou-se que os alunos não estavam correspondendo às expectativas ao que diz respeito às reflexões escritas que deveriam produzir nos diários de bordo, pois a intenção de produzir o diário objetivava que os alunos percebessem aplicabilidade e a importância do domínio das práticas sociais de linguagem por meio do gênero estudado que estavam aprendendo em sala de aula.

Veremos na análise dos dados que os alunos até conseguiram fazer algumas descrições das aulas, mas ficou muito no campo da “cópia” do que a professora falava. Por essa razão, pensou-se em mudar de estratégia em relação ao gênero trabalhado na intenção de alcançar o objetivo inicial: fazer com que o aluno refletisse sobre a prática de linguagem e suas experiências fora da sala de aula, por meio de um gênero textual. Assim, pensamos numa proposta com o gênero “memória literária”. Pra tanto, foi proposta mais uma sequência de atividades, sendo dessa vez, mais curta: com apenas seis aulas.

Sendo assim, foram feitas seleções de textos que contemplassem temas dos quais os alunos sabiam fazer alguma inferência, retirados de revistas e internet que faziam parte do contexto que o aluno tinha conhecimento prévio, como por exemplo, leitura do gênero entrevista com o tema “trabalho e emprego”, que possibilitou uma prática da oralidade e o contato com outros textos escritos jornalísticos (notícia, reportagem, entrevistas) que apresentaram assuntos dos quais os alunos conseguiam discutir, refletir e repensá-los nas práticas sociais de linguagem presente.

Para promover a leitura com o gênero “memória literária” foram apresentados alguns textos da “Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro” – OLPEF, de 2012, objetivando envolver o alunado no citado gênero e reconhecer suas características e sua função social. Assim, foram lidas e discutidas algumas memórias literárias finalistas referentes a 2012 e 2014. Assim, os alunos puderam ter modelos de textos, os quais serviram de base para a elaboração das suas produções.

4.1 Sequência de atividades com o gênero textual “entrevista”

A sequência de atividades tem o objetivo de apresentar um roteiro para o trabalho com o gênero textual “entrevista”, que foi desenvolvido com os alunos do III e IV ciclo da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, se utilizou dos estudos do letramento para destacar conhecimentos que refletissem no processo da aprendizagem, e os níveis de conhecimentos de cada cidadão, que são essenciais no processo educativo do jovem/adulto.

Sendo assim, sabemos que a sala de aula constitui-se em um *lócus* de atuação extremamente complexo. Existe, nela, uma diversidade de fatores (internos e externos, cognitivos e afetivos, humanos e materiais) a interferir em sua prática, que exigem do professor uma constante reflexão acerca de sua prática pedagógica, para que seja avaliada sua adequação aos objetivos de ensino e aprendizagem por ele pretendidos.

Para isso, apresentamos ao aluno a definição do gênero textual e seu meio de circulação e suporte. Sob a base teórica de ANTUNES (2009), FERRAZ (2011), MARCUSCHI (2008), PCN EF(1998), entre outros que defendem que o estudo da língua vai muito além da análise metalinguística. Foram feitas perguntas investigativas a respeito do gênero para nortear os alunos e expor algumas imagens, destacando várias profissões e depois, solicitamos que os discentes elaborassem um roteiro para fazer a entrevista com um colega de sala.

Após essa atividade, realizamos uma leitura/discussão de uma entrevista cujo tema foi “o trabalho dignifica o ser humano”, com o médico Ronald Selle Wolff, retirada do “Jornal Mundo Jovem”. Após isso, exibimos um vídeo com uma entrevista com o professor e escritor Carlos Prates sobre “a importância da motivação e da criatividade na carreira profissional”.

O tema “trabalho” nessa sequência é bastante pertinente por falar de questões do trabalho que faz parte do contexto que o aluno já tenha alguma noção ou pretensão, que possibilita o aluno a fazer inferências e refletir sobre o tema. Para trabalhar com a escrita, foram solicitados aos alunos a produção e as entrevistas e/a reelaboração e exposição oral.

Gênero Textual – a entrevista e sua função social

A entrevista é um tipo de texto que tem a utilidade de informar às pessoas sobre algum acontecimento social ou fazer com que o público conheça sobre as ideias e opiniões da pessoa que é entrevistada. Estruturalmente, a entrevista compõe-se dos seguintes elementos:

- **Manchete ou título** – Essa é uma parte que deverá despertar interesse no interlocutor envolvido, podendo ser uma frase criativa ou pergunta interessante.
- **Apresentação** – É o momento em que se apresentam os pontos de maior relevância da entrevista, como também se destacam o perfil do entrevistado, sua experiência profissional e seu domínio em relação ao assunto abordado.
- **Perguntas e respostas** – Basicamente, é a entrevista propriamente dita, na qual são retratadas as falas de cada um dos envolvidos.

ROTEIRO DE ATIVIDADE:

1. ÁREA DO CONHECIMENTO: Linguagens e suas tecnologias
2. COMPONENTE CURRICULAR: Língua Portuguesa
3. ANO: Ciclo III e IV EJA
4. NÚMERO DE AULAS: 15
5. EIXO: Oralidade, leitura, análise linguística e produção escrita.
6. CONTEÚDOS:

Oralidade: Gênero textual: Entrevista; Marcas da oralidade e variação linguística.

Leitura: Gênero textual - Entrevista, compreensão leitora.

Análise linguística: coesão e coerência, uso articuladores temporais, relações de causa e efeito; comparação; oposição entre ideias contidas no texto.

Produção escrita: Gênero textual Entrevista, suporte, meio de circulação, linguagem formal e informal e pontuação.

7. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Proporcionar um espaço para a apreciação do tema: trabalho e profissões;
- Analisar o perfil do entrevistado refletindo sobre a sua atuação social, política e profissional;
- Identificar as características de entrevistas orais e escritas;
- Retextualizar uma entrevista oral para uma entrevista escrita.
- Construir uma entrevista escrita;
- Introduzir os alunos no papel de entrevistadores;
- Elaborar um diário de bordo;
- Possibilitar que os alunos reconheçam semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita quanto a condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização.

PERGUNTAS INVESTIGATIVAS

1. Vocês acham que no nosso dia a dia convivemos com diferentes textos? Quais?
2. O que é uma entrevista? Onde podemos encontrá-la?
3. Para que serve uma entrevista?
4. Quais os gêneros que lemos e produzimos? Sem ser necessariamente dentro da escola.

ETAPAS:

1ª Etapa: Eixo- Oralidade e Escrita.

Nesse primeiro momento, o objetivo é proporcionar um espaço para a apreciação do tema: trabalho e profissões, ao mesmo tempo, introduzir um sujeito a ser entrevistado pelos alunos. Após a discussão e exploração do tema, distribuímos algumas imagens com diversas profissões e solicitamos que eles escolhessem a que ilustra em que trabalham, ou que gostariam de trabalhar.

Em seguida, os alunos foram orientados a elaborar um roteiro, contendo questões que eles tenham interesse em conhecer sobre a profissão do amigo, para assim, observar a habilidade de construir um questionário e identificar a familiaridade dos alunos com o gênero escolhido.

2ª Etapa – Eixo: Compreensão leitora

O objetivo dessa aula é a observação do contexto de produção em que se insere a entrevista oral e a identificação das características de entrevistas orais e escritas por meio do suporte impresso de revistas como: “Superinteressante”, “Veja”, “Isto É” e o “Jornal Mundo Jovem”. Os alunos foram orientados a construir hipóteses sobre as características de uma entrevista: como se organiza, sua finalidade, sua utilidade, seu suporte, onde costuma ser divulgada, entre outras.

Depois, os alunos formaram grupos para o preenchimento de um quadro de observação das características e do contexto de produção das entrevistas observadas. Por fim, revisamos o preenchimento do quadro com os alunos, a fim de socializar os seus registros de forma colaborativa.

3ª Etapa – Eixo: Escrita e Análise Linguística

O objetivo dessa aula é a identificação e a prática dos processos envolvidos na retextualização de uma entrevista oral para uma entrevista escrita.

Para essa atividade, foi exibido um vídeo com uma entrevista com o professor e escritor Carlos Prates sobre “A importância da motivação e da criatividade na carreira profissional”. Para tanto, foi realizada com os alunos uma atividade, que consiste na transformação da entrevista oral para uma entrevista escrita, evidenciando as diferenças entre a entrevista oral e a entrevista escrita, bem como os processos envolvidos na transformação de uma modalidade para a outra. Também foi trabalhado o uso da linguagem empregada, formalidades e informalidade, o emprego da pontuação adequada e sua importância para expressar, de forma clara e precisa, as ideias contidas no trecho da entrevista oral analisada.

Em seguida, socializamos as observações feitas individualmente pelos alunos, com a apresentação das possíveis estratégias empregadas por eles no processo de transformação (eliminação das marcas de oralidade mais evidentes – hesitações, marcas de interação, repetições e truncamentos; emprego da pontuação e substituição lexical), no intuito de incentivar uma prática reflexiva sobre como essas estratégias estão envolvidas no processo de retextualização.

4ª Etapa – Eixo: Leitura e Escrita

Essa aula foi planejada visando observar a estrutura da construção escrita de uma entrevista. Os alunos foram orientados a ler e discutir a entrevista (em anexo-M) “O trabalho dignifica o ser humano”, com o médico Ronald Selle Wolff, retirada do “Jornal Mundo Jovem”, verificando o conteúdo significativo e a estrutura do gênero, e sua função comunicativa. Após isso, foi solicitado aos alunos que escolhessem um colega para construir uma entrevista a ser aplicada com ele. A dupla produziu a entrevista levando em consideração o tema “trabalho/profissão” do colega. Depois, foram entregues as atividades ao professor para que ele observasse, com cada grupo, as questões que precisavam ser revistas, para, em seguida, ser realizado o processo final de reescrita.

5ª Etapa - Eixo: leitura, oralidade e escrita

Nessa etapa, pensou-se em divulgar as atividades desenvolvidas pelos alunos por meio da Rádio EJA que funciona todos os dias no horário do intervalo para apresentar as entrevistas e socializar coletivamente para comunidade escolar os temas discutidos, além do proposto para produção, bem como o processo de elaboração e as experiências que os alunos adquiriram e que podem compartilhar seus conhecimentos que estão além dos muros da escola, além de criar expectativas nos alunos acerca do papel de entrevistadores.

AVALIAÇÃO

A avaliação ocorreu de forma processual: desde o momento das discussões em sala de aula sobre as temáticas, até o momento da realização das atividades propostas com o gênero textual “entrevista”. Foi o momento de fazer uma avaliação com a produção do diário de bordo, que apresentamos aos alunos, ao expor o projeto de intervenção no início do semestre de 2016.1.

Explicamos à turma que, no decorrer de cada aula, deveriam tomar nota das situações que fossem acontecendo em sala de aula, para, assim, irem construindo um diário de bordo. Portanto, a ferramenta do diário de bordo aparece em todas as etapas dessa sequência de atividades, embora, timidamente, em pequenas produções de relatos e descrição de aulas. E o que os alunos poderiam anotar? Suas reflexões da aprendizagem, dúvidas, questionamentos, situações de interação que tenha ocorrido em sala. Essa atividade deveria ser construída gradativamente, de modo que os(as) alunos(as) pudessem reconhecer semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita quanto às condições de produção, usos, funções sociais e estratégias de textualização. Como também, verificassem como essas práticas são importantes socialmente.

Observamos as reações dos alunos durante o processo de escrita, principalmente, para escrever no diário. Verificamos que as participações orais foram mais frequentes e houve uma enorme resistência para escrever os acontecimentos em sala de aula, principalmente para o(a) aluno(a) se colocar e falar da experiência de observar sua própria aprendizagem. No entanto, a produção do gênero entrevista aconteceu tanto na escrita, como oralmente. Por essas razões, avaliou-se o processo em que os alunos estavam vivenciando e o que conseguiram atingir com o gênero “entrevista”.

Como um dos objetivos do projeto de intervenção nas aulas de Língua Portuguesa era, e é, criar possibilidades para que o(a) aluno(a) entendesse que deveria produzir textos em sala de aula, orais e/ou escritos de modo que refletissem sobre suas experiências nas práticas sociais, pensou-se em outro gênero textual que, de fato, envolvesse e constataste as marcas do aluno nas produções textuais: o gênero “memória literária”. Essa foi uma estratégia, tendo em vista que o diário de bordo não surtiu tanto efeito como esperado.

Dessa forma, no tópico seguinte, descrevemos uma sequência de atividade com o gênero supracitado.

4.2 Sequência de atividade com o gênero “memória literária”

Para facilitar aos alunos melhor qualidade na produção de textos e maturidade do gênero “memórias”, optou-se por apresentar uma sequência de atividades seguindo uma ordem mais adequada ao nível que se aproximasse da realidade da turma.

Dessa maneira, procurou-se sugerir atividades que fornecessem subsídios fundamentais que agregassem o processo global de produção escrita. Dentre as atividades sugeridas constam: leitura e análise reflexiva de memórias produzidas na Olimpíada de Língua Portuguesa de 2012, objetivando que os alunos compreendessem como é importante resgatar suas lembranças e poderem materializar em um texto em homenagem ao lugar e à comunidade onde vivem ou viveram.

Essas memórias possibilitaram uma leitura que remetesse à lembranças, recordações e experiências de cada um, que foram construídas por meio das lembranças de objetos e imagens do passado de cada sujeito-aluno, de modo particular.

Assim, a construção do conhecimento realizada entre o professor e os alunos durante aplicação da sequência de atividades possibilitou melhores resultados do que as desenvolvidas com o gênero “entrevista” nas aulas anteriores, apesar de terem sido menos encontros, gerou dados mais consistentes, no que diz respeito à produção textual e a reflexão do aluno diante das atividades propostas.

Tema: Língua oral e escrita: prática de escuta de leitura e produção de textos.

Conteúdo:

- conhecer vários modelos de “memórias literárias”;

- ouvir, compreender "memórias literárias";
- planejar, produzir e reescrever "memórias literárias";
- Produção textual.

Objetivo Geral

Fornecer aos alunos conhecimentos e informações específicas no intuito de orientá-los a produzirem textos do gênero “memórias literárias”, valorizando as experiências vivenciadas pelos alunos do III e IV ciclo da EJA.

Objetivos específicos

- Conhecer a situação de comunicação de textos de memórias literárias;
- Observar o foco narrativo presente em boa parte desses textos;
- Analisar marcas linguísticas que contribuem para a articulação e a progressão textual;
- Analisar um texto de memórias literárias produzido em situação semelhante àquela que será proposta aos alunos;
- Produzir o gênero memória individualmente;
- Fazer revisão e o aprimoramento do texto produzido na aula anterior.

Estratégias e recursos da aula

- Uso da internet.
- *Data show*.
- Livros da coleção de memórias literárias

ATIVIDADE 1 – (Duas aulas geminadas)

Sensibilizando os alunos para estudarem o gênero.

Inicialmente, foi feita a apresentação do gênero, destacando sua função comunicativa, bem como, a definição do gênero "memórias literárias". Desse modo, foi apresentado aos alunos que são textos produzidos para rememorar o passado, vivido ou imaginado, destacando que, para isso, as palavras devem

ser escolhidas com cuidado, orientadas por critérios estéticos que atribuem ao texto, ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias, proporcionando aos alunos o entendimento de que essas narrativas têm como ponto de partida experiências vividas pelo autor no passado, contadas como são lembradas no presente.

Também buscou deixar claro para os alunos que, há situações em que a memória se apresenta por meio de perguntas que fazemos ou que fazem para nós. Em outras, a memória é despertada por uma imagem, um cheiro ou um som. Descrevemos que esse tipo de narrativa aproxima os ausentes, compreende o passado, conhecem outros modos de viver, outros jeitos de falar, outras formas de se comportar e representa possibilidades de entrelaçar novas vidas com as heranças deixadas pelas gerações anteriores. As histórias passadas podem unir moradores de um mesmo lugar e fazer com que cada um sinta-se parte de uma mesma comunidade. Isso porque a história de cada indivíduo traz em si a memória do grupo social ao qual pertence.

Outro aspecto importante foi o conteúdo gramatical, ou seja, destacou-se que, o autor de memórias literárias usa os verbos para marcar um tempo do passado: pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Isso não deixou de ser enfatizado dentro das leituras para que os alunos refletissem a respeito das questões linguísticas empregadas nesse gênero, pois indicam ações e têm a propriedade de localizar o fato no tempo, em relação ao momento em que se fala.

Apontamos os elementos constituintes de memória, o narrador em primeira pessoa é o narrador-personagem ou narrador-testemunha. No caso de memórias teremos, geralmente, o narrador-personagem, que tem por característica se apresentar e se manifestar como “eu” e fala a respeito daquilo que viveu. A memória literária conta a história dele sempre de forma parcial, considerando um único ponto de vista: o dele.

Essa aula foi permeada pela leitura e análise da memória literária: “Na Rua Portugal”- Olimpíada de Língua Portuguesa – OLP 2012, da aluna Débora da Silva Gomes de uma escola pública de Campina Grande – PB.

ATIVIDADE 2 – (Duas aulas geminadas)

Preparando os alunos para a produção de texto

Nessa atividade, foram realizadas leitura coletiva, discussão sobre os textos e escuta de algumas memórias literárias vistas no material da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, dentre eles, “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, de Kelli Carolina Bassani, e “O menino das margens”, de Ester Pereira Lima.

Após as leituras, foi realizada uma pequena dinâmica com apresentação de alguns objetos antigos dentro de uma caixa, a qual foi passada de mãos em mãos, como foto, chapéu de palha, ferramentas de trabalho do campo, colher de pedreiro, boneca de pano etc. Os alunos foram orientados a observar os objetos que possam trazer cenas de infância para recordar uma época em que eram menores e mais novos para escreverem suas memórias da infância.

ATIVIDADE 3 - Planejando para escrever suas memórias

Os objetos antigos e as imagens são bons instrumentos para motivar os alunos a escreverem suas memórias. Sugerimos que cada aluno escolhesse uma imagem, ou um objeto visto na caixa surpresa e relacionasse às experiências vivenciadas na infância e escrevesse sobre fatos que foram importantes e os marcaram.

Desse modo, solicitamos que os discentes fossem construindo um roteiro de suas lembranças. Inicialmente, simples e pontual, em tópicos. Depois, organizassem os detalhes quando verificassem algo que realmente tenha marcado a infância, lembrassem quem havia feito parte desse momento da vida deles e que tenham força para ocupar na história “heranças” que podem influenciar no enredo envolvente. Daí, surgiu a proposta de produzir um texto relatando um momento ou acontecimento marcante na vida dos alunos que transformassem em uma memória literária.

ATIVIDADE 3 - Reescrevendo

Nesse exercício, foi solicitado a reescrita das memórias literárias, fazendo as devidas correções aos olhos dos alunos, a organização da estrutura, as concordâncias gramaticais e o conteúdo de forma particular, conforme as experiências de cada aluno, de acordo com as orientações da professora como forma de melhorá-lo.

Avaliação

A avaliação ocorreu conforme o desenvolvimento dos estudantes por meio da análise comparativa das produções escritas, além de observá-los durante as atividades. Por meio da observação, procuramos verificar se:

- todos leram as sugestões de textos.
- participaram com interesse.
- tiveram dificuldades para escrever.
- reescreveram o texto quando solicitado.

5 ANÁLISES E DICUSSÕES DOS RESULTADOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA EM SALA DA AULA DE EJA.

Como visto no capítulo anterior, nosso trabalho traz uma proposta de intervenção de um projeto direcionado para o público da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, direcionamos atividades de leitura e escrita com os gêneros entrevista, memória literária e no decorrer das atividades, os alunos foram orientados, a princípio, a escrever em um diário de bordo.

A finalidade de utilizar esse instrumento foi para promover a autonomia nos alunos em escrever e compreender as dificuldades do processo da escrita por meio de suas compreensões, proporcionando o hábito de não somente ler e reproduzir o que o professor dita em sala de aula sobre os gêneros trabalhados, mas criar possibilidades para que os alunos pudessem escrever e refletir sobre o processo de aprendizagem, perpassando nas diversas circunstâncias sociais que utilizariam com as práticas de ler e escrever, e como elas são vistas e cobradas socialmente.

A fim de apresentar algumas produções textuais realizadas em sala de aula, nos propomos a analisar algumas participações dos diários de bordo, e as atividades desenvolvidas com o gênero textual entrevista, o qual foi trabalhado por meio da sequência de atividades e mais adiante, veremos alguns resultados com a produção do gênero “memória literária”. No início do semestre, tínhamos 33 alunos e foram entregues a cada aluno, um caderno confeccionado, e, intitulado “diário de bordo”, bem como foi explicado o que poderiam escrever nesse instrumento, de forma que seria para incentivá-los a escrever e superar as dificuldades de dominar essa habilidade, a qual passa por cobranças, e é tratada como mais privilegiada nas práticas sociais, mas que é também a que sofre inúmeras resistências em ser realizada em sala de aula.

No final do semestre, apenas 12 alunos devolveram o caderno, daí se comprovou a resistência que a maioria dos alunos traz para a sala de aula, especialmente, trabalhar a habilidade da escrita e demonstrar o quanto o professor e a escola devem buscar estratégias para envolver mais o alunado

nas atividades escolares, e como essas atividades influenciam na vida deles fora da escola, esclarecendo para o jovem/adulto que, na vida, assumimos vários papéis sociais, e um deles é saber lidar com os letramentos que a sociedade nos cobra. Do contrário, ficamos à margem, ou seja, somos excluídos do consciente uso da linguagem em atividades exigidas pela sociedade.

A não realização dessa tarefa com êxito gerou um dado preocupante para pesquisa e um olhar da professora-pesquisadora em pensar em novas estratégias didáticas para tentar reverter à situação. Também provocou uma reflexão: que esse problema da resistência não seja apenas da Educação de Jovens e Adultos, mas de todo o sistema educacional de forma geral. Comprova-se que o problema é grave por meio dos índices do IDEB - Índice de Desenvolvimento Básico, nas escolas em todo o país, que envolve uma série de agravantes para o desenvolvimento do aluno, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas o conjunto que compõe a escola.

Apesar de percebermos que o diário de bordo não surtiu o efeito esperado em levar o aluno a escrever e refletir sobre a aprendizagem que estavam adquirindo, pensamos que merece ser comprovado com registros de alguns pequenos textos que foram produzidos por parte da turma no decorrer da sequência de aulas com o gênero textual “entrevista”. Também em respeito a todo o trabalho que a professora-pesquisadora teve em trazer para sala de aula de EJA, um instrumento que pudesse vir a contribuir e promover o hábito de ler e escrever na referida modalidade. Como também, refletir que essa proposta não deu totalmente certo com essa turma, mas que poderá vir a servir para outro grupo.

Em virtude de apenas 12 alunos terem devolvido o diário, fizemos uma leitura detalhada de cada diário e constatamos que apenas três faziam anotações sobre trechos relevantes das aulas sem muita referência aos saberes adquiridos e discutidos, o que representaria na vida deles fora da escola. Os demais diários tinham anotações que não tinha muito a ver com as aulas, outros eram cópias dos textos trabalhados em sala, também havia diários com trechos de aulas de outras disciplinas e uns três não escreveram nada. Como resultado do trabalho com a escrita, seguiremos destacando as produções textuais dos alunos, por questão de organização, e, para melhor

compreensão do leitor, as digitamos no corpus do texto e as colocamos digitalizadas nos anexos (B ao L) no final deste trabalho, conforme as etapas da sequência de atividades com o gênero textual entrevista e os relatos dos diários de bordo.

5.1 Resultados obtidos com a produção textual dos relatos dos diários e a escrita das atividades realizadas em sala de aula com o gênero “entrevista”.

O primeiro contato com a turma do 9º Ano foi em março de 2016. Nesse período, apresentamos a proposta didática e como seria trabalhada em três aulas semanais no decorrer do semestre, pois, naquele momento, estava dividindo a turma com a professora titular. Foi frisado que iríamos trabalhar de forma colaborativa por meio das participações em sala e um dos instrumentos a ser utilizado seria o diário de bordo. Explicamos o que significava o diário e o que poderiam tomar nota, focando no aprendizado da língua e as práticas sociais que as atividades proporcionariam dentro e fora da escola.

Para início de conversa, pensamos em um tema a ser trabalhado com a turma e um gênero textual que proporcionasse aos alunos uma visão do estudo que viabilizasse um aprendizado da língua e uma reflexão com as práticas sociais que o gênero representasse socialmente. Dessa maneira, iniciamos a aula demonstrando imagens com personagens que caracterizassem diferentes profissões, desde as mais bem vistas e almejadas, como a menos prestigiada e desejada socialmente.

A intenção era preparar os alunos a compreenderem o tema e depois, propor um pequeno questionário que os nortearassem a elaborar um esquema de uma entrevista, antes mesmo de falar sobre o gênero e apresentar suas características e função comunicativa.

1. Reúna-se com um colega e, em dupla, realizem uma simulação de entrevista de emprego de acordo com a profissão de vocês ou que gostaria de ter.
2. O entrevistador fará previamente um roteiro de perguntas, para obter informações com a entrevista. Portanto, cada aluno deverá realizar esse roteiro individualmente, pois ambos farão o papel de entrevistador. O roteiro deverá conter questões relacionadas à profissão que ele já exerça ou que pretenda exercer.
3. Após as simulações, a classe fará uma avaliação da performance das duplas, com o intuito de discutir as dificuldades na realização da atividade e os aspectos positivos de cada apresentação.

Atividade 1 realizada em sala de aula (eixo oralidade e escrita)

Conforme os alunos foram orientados a escrever no diário de bordo, ao entregar os diários, pedi aos alunos que deixassem um espaço ao lado de cada texto para que pudesse interagir com eles de forma individual. A intenção era norteá-los a refletir sobre o aprendizado da língua e a reescrever os textos e uma aluna já intitula o registro como aula de “Linguagem e produção textual”. Naquele momento, não havíamos especificado que o tema da aula seria esse. Essa “liberdade” para escrever com autonomia era um de nossos objetivos. Segue abaixo, a anotação, na íntegra, da aluna:

No primeiro parágrafo, percebe-se que a aluna descreve um dos pontos que foi solicitado na aula, e revela a satisfação de poder simular uma situação com a atividade proposta. No espaço anotações, são observações e orientações da professora-pesquisadora, era o espaço de interação individual. No segundo parágrafo, vemos que a aluna menciona trecho da aula de gramática da professora titular da turma de Língua Portuguesa.

31/0316 - Linguagem e Produção textual	Anotações (Espaço da professora)
Boa Noite! Na aula de hoje foi para elabora uma pesquisa entre entrevistador e entrevistado escolhie Marilene para entrevistar e foi escolhida por ela pra ser entrevistada ótima dinamica porque podemos ouvir os outros e sermos ouvidos adorei. E na aula da professora aparecida também aprendemos a diferença entre Há no	Oi, E. Como se sentiu ao ser entrevistada por sua colega? Quais as situações que você empregaria essa prática?

verbo e o a na propaões gostei muito pois não sabia dessa diferença agora sei e quando for aplica-lo, sei bem o que quer dizer cada dia que aprendo português gosto mais essas professoras são top.	Onde está o roteiro de sua pesquisa de entrevista? Pode ficar à vontade para escrever, neste espaço, todos e quaisquer atividades realizadas em sala de aula. Reveja seu texto, seja sempre a primeira a ler o que produz e observe o que pretende informar com seu texto, todos tem uma função comunicativa.
--	--

Texto extraído do Diário de Bordo do aluno 1.

Além do pequeno texto relatado sobre a aula, a aluna realizou a atividade 1, proposta pela professora, de elaborar um questionário relacionado com a profissão de uma colega da turma. Após elaborar o questionário individual, aplicou a uma colega da turma oralmente e anotou as respostas. Dessa maneira, essa atividade proporcionou a turma trabalhar com a leitura, a escrita e a oralidade, em uma situação que simula uma interação próxima a uma atividade real que os alunos já tenham vivenciado ou poderão vir a viver. Agora, vejamos, abaixo o trecho da primeira produção de uma entrevista do aluno 1.

30/03/16 Leitura e produção textual

Trabalho ou profissões-entrevista de emprego
 Eu= O que você quer ser?
 Mari= Costureira profissional
 Eu= Nessa profissão o que você espera
 Mari= Ser uma ótima profissional e me destacar no mercado de trabalho.
 Eu=Faria outra profissão se essa na desse certo, Qual?
 Mari= Sim, administração.
 Eu=Qual sua expectativa?
 Mari= Terminar meus estudos e ser uma boa profissional.
 Eu= Se você fosse trabalhar em uma empresa qual proposta você daria para melhorar seu ambiente de trabalho?
 Mari= Eu daria novas ideias observaria o que tivesse ao meu redor e falaria com meus superiores e faríamos mudanças no ambiente de trabalho.

Primeira produção de uma entrevista do aluno 1

Desse modo, podemos dizer que a dupla conseguiu realizar a tarefa, dentro do gênero “entrevista”, pois interagiram assumindo um papel de entrevistadora e entrevistado, em busca de informações a respeito do tema solicitado, e, está estruturado em perguntas e respostas diretas. Observa-se que mesmo o texto sendo curto, ela o estrutura fazendo a colocação dos pronomes adequados para questionar. Vale salientar que não havíamos falado

a respeito da estrutura nem como poderiam elaborar perguntas, apenas propomos escolher um colega para aplicar o questionário sobre o trabalho ou a profissão que gostariam de ter e se colocarem na situação de entrevistador e entrevistado.

A título de comprovação, nas participações das atividades escritas no diário, vejamos outra aluna que tomou nota da mesma aula. Percebemos que ela descreve brevemente a proposta da atividade, mas não fala da experiência e o aprendizado que essa atividade lhe proporcionou. No espaço de anotações, vê-se que a professora-pesquisadora indaga, convida-a a refletir se se identificou com algo que a turma tenha mencionado, e, a incentiva a observar os ocorridos em sala de aula que lhe pareceram pertinentes para anotar e relatar em seu diário. Vejamos na íntegra:

30-03-2016	Anotações (Espaço do professor)
Houve na sala de aula: Leitura e produção textual.	Olá, A.
Sobre: Trabalho e profissões.	O que lhe chamou atenção na aula?
Temas Entrevista de emprego	Na aula, alguém falou algo que se identificou?
Onde tivemos que simular uma entrevista de emprego, onde o entrevistado passará a ser entrevistador e vice-versa.	Fique à vontade para relatar os ocorridos em sala, bem como sua aprendizagem e dificuldades.

Comentário do diário de bordo do aluno 2

A mesma aluna também elaborou o questionário solicitado para essa atividade de se colocar na situação de entrevistadora e entrevistado. Porém, não aplicou a nenhum colega da turma, e o que chamou atenção foi que compreendeu o propósito do gênero textual, mesmo sem interagir com os colegas. Assim, elaborou o texto no formato de perguntas diretas dentro do tema apresentado. Segue abaixo, o pequeno questionário da aluna 2.

31-03-2016	Anotações
Foi feita a produção de Entrevista pelos alunos em duplas e alguns começaram a entrevista na sala.	Olá! Você não realizou esta atividade com nenhum de seus colegas?

Entrevista de Emprego	Ainda não!
1) Exerce algum tipo de trabalho, ou pretende exercer? 2) Tem alguma experiência na área de trabalho? 3) O que você espera adquirir com esse trabalho? 4) O que você pode desenvolver para o desenvolvimento da empresa que irá trabalhar? 5) Você tem alguma qualificação profissional?	

Primeira produção de uma entrevista do aluno 2

Essa proposta de atividade de elaborar um questionário individual e depois aplicá-lo com um colega na turma está dentro do eixo da oralidade e da escrita proposta na primeira etapa da sequência de atividade com o gênero textual “entrevista”. O exercício teve o objetivo de, intuitivamente, inserir os alunos nas práticas sociais da linguagem, e refletir sobre o que o gênero representa e se constrói socialmente e como está estruturado, além de proporcionar a prática da leitura e da escrita dentro de sala de aula.

Dando continuidade à sequência das atividades a fim de que os alunos entendessem melhor a estrutura, o suporte e o meio de circulação do gênero entrevista, levamos várias revistas pensando em promover a leitura em sala de aula e despertar a curiosidade deles em descobrir como o gênero vem estruturado nesse suporte. Propomos a seguinte atividade:

Após as leituras realizadas nas revistas, pesquisem e escolham uma entrevista e, em grupos, se organizem para o preenchimento de um quadro de observação das características e do contexto de produção do gênero.

Atividade 2 realizada em sala de aula (Eixo: compreensão leitora)

Após a formação dos grupos, com quatro e/ou cinco pessoas, os alunos passaram uma aula lendo e pesquisando em várias revistas, buscando o gênero e analisando-o, a fim de responder a atividade proposta. Abaixo,

seguem as respostas dadas pelos grupos. Vimos no decorrer da aula que, todos contribuíram de alguma forma bastante interativa e com as respostas presente no quadro abaixo. Tendo em vista que foi discutido coletivamente e posto em discussão na lousa em sala de aula, optamos em escolher as respostas de um grupo.

Gênero Entrevista			
Características	Estrutura da Entrevista	Contexto de Produção	Suporte
- Textos informativos de opinião; - Presença do entrevistador e do entrevistado; - Linguagem oral; - Linguagem escrita.	- Escolha de um tema; - Um roteiro; - Escolher um título; - Deve ter uma manchete.	- Lugar; - A época; - Interesse; - Assunto; - Conveniência.	- Revista; - Televisão; - Internet; - Jornal impresso.

Exercício realizado em grupo em sala de aula.

Percebe-se com essa atividade que a turma conseguiu descrever os elementos que compõem o gênero textual entrevista, sem que fosse exposto e determinado pela professora-pesquisadora. De forma colaborativa, a turma efetivou a tarefa lendo e pesquisando, apesar da resistência de alguns em ler e responder a atividade sem a intervenção da professora.

Na terceira etapa, propomos uma atividade que consistiu em retextualizar uma entrevista da modalidade oral para a escrita e observar os processos que passam na transformação de uma para outra. Para essa atividade, foi passado um vídeo com uma entrevista com o professor Carlos Prates, com o tema “Motivação e criatividade na carreira profissional”³

No entanto, antes de solicitar a atividade de retextualização, na qual foram discutidas com a turma as semelhanças e diferenças e papéis sociais que cada habilidade possui socialmente, chamamos a atenção da turma para observar o emprego da pontuação. Esta possui um papel fundamental para entender a entonação da oralidade que virá para o texto escrito. A fim de esclarecer a esse respeito, fizemos a leitura e as observações do poema “Quem é importante”, de Tatiana Belink, que fala da importância de cada sinal de pontuação de forma

³ Acessado em 15/04/2016 e disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5q4_qoW-AbU.

descontraída, permitindo que os alunos entendam a função que exercem nos textos, quer seja oral ou escrito.

Outro momento importante para realização do trabalho com a retextualização foi apresentar para os alunos as marcas da oralidade presentes no vídeo do entrevistado. No decorrer da aula, a fim de analisar a formalidade e informalidade da língua, fizemos a leitura de um texto, cujo título era: “Antes de sair de casa, escolha a língua portuguesa que você vai vestir!”, de autor desconhecido, que traz para a discussão que, além de pensarmos na pontuação por conta da entonação para fazer com que o nosso interlocutor nos compreenda, é necessário se adequar a cada contexto situacional para usar a língua, quer seja oral ou escrita.

O objetivo de ler o texto foi para encaminhar os alunos a iniciarem uma reflexão sobre os usos da língua e verificar determinados comportamentos linguísticos que assumimos, conforme cada situação de uso. Para isso, exige-se diferentes posicionamentos e interações. Focalizando na proposta de retextualização, propomos a seguinte atividade:

A partir da exibição do vídeo e das aulas sobre formalidade e informalidade, bem como as diferenças/semelhanças entre a oralidade e a escrita, retextualize a entrevista da modalidade oral para a escrita. Em seguida, faça uma leitura do texto retextualizado e elabore um comentário evidenciando as marcas da oralidade presente no texto escrito. Por que esse processo aconteceu? Justifique com trechos do texto.

Atividade 3 (eixo: escrita e análise linguística)

Essa atividade foi realizada em duplas, devido a ser extensa e criteriosa, uma estratégia para que juntos pudessem compartilhar o entendimento sobre os processos da retextualização e, implicitamente, estariam analisando elementos linguísticos. Percebia-se a preocupação dos alunos em anotar o que estavam ouvindo e verificando como escreveriam as palavras. Particularmente, essa atividade foi a que tivemos mais contratempos para realizá-la, porque foi preciso passar o vídeo várias vezes, pois cada aluno tem seu tempo e ritmo de compreensão, em virtude dessas circunstâncias, vários textos ficaram difíceis de entender. Mas encontramos essa produção de uma das duplas que atendeu parte do determinado na atividade, que inicia com a

retextualização e segue com o comentário a respeito do solicitado na atividade três.

Atividade de retextualização uma entrevista oral para escrita

⇒ Mercado e trabalho: Tema motivação e criatividade com o professor Carlos Prates. (entrevistado) Manoela Bispor (Entrevistadora)

Entrevistadora: Carlos como profissional desempregado pode se motivar na procura de um novo emprego?

Entrevistado: Primeiro lugar preciso lembrar que ele está empregado na busca de emprego dele, então ele vai trabalhar no mínimo 8 horas por dia pra trabalhar o planejamento da busca do seu emprego. Então isso é fundamental, se você estiver empregado na busca de seu emprego, então preparar o currículo, acordar cedo, fazer ginástica, olhar no espelho; e falar e aí “bonitão”, “bonitona”, vou encontrar um emprego hoje, ou seja, você tem que se retroalimentar e dizer para você, que vai conseguir. Então é fundamental sair, não, não utilizar álcool, bebida alcolica porque as vezes a pessoa quando “ta” desempregada, ela fica deprimida e aí vai e injere álcool quanto mais ela injere, depois vem a depressão, vem a tristeza. Então primeiro precisa exercitar e acredita em si e pesquisar, ter informações a partir daí você vai planejar a busca de seu emprego.

Entrevistadora: É possível motivar alguém?

Entrevistado: Sim, desde que a pessoa queira, muitas vezes uma pessoa ao assistir uma cena de novela, assistir um telejornal, tem coisas maravilhosas que podem desencadear essa motivação. Então motivação, na minha opinião só é possível quando a pessoa está aberta, quando ela quer se movimentar, desde que você possa assombrar a sua própria braça. Eu digo sempre aos alunos que todo ser humano tem uma braça invessível em seu coração. Então as motivações externas, elas são importantes, mas elas demoram um pouco não for capaz de assoprar sua própria braça você não se motivar nunca, um bom livro pode ser um fator motivacional, um filme, então tem varias maneiras de você se altomotivar.

Trecho da atividade de retextualização, realizada em sala de aula por uma das duplas.

Como a sequência de atividades partiu do tema “trabalho e profissões”, todos os textos giravam em torno do assunto. Ao longo dessa transformação do texto oral para o escrito, observa-se que as modificações que essa dupla fez no texto, materializando no escrito mais sobre o tema, pois a entrevista era maior e havia outras questões e conteúdos inerentes à criatividade e à motivação no trabalho.

Observamos que o texto escrito pelos alunos é uma “cópia” do texto oral, pois da maneira que entenderam, os participantes da entrevista, transcreveram para a escrita. Vê-se que, ao escrever o texto, estruturaram a entrevista, dividindo as falas dos participantes em perguntas e respostas diretas. Registraram as marcas da oralidade, a exemplo, dos atos de fala, “Né”, “Tá”, as

repetições de vocábulos entre outros. Os atos de fala são reforços linguísticos que dão ênfase ao que se está afirmando ou negando. Assim, como registraram os momentos de informalidades entre a entrevistadora e entrevistado, mas do mesmo modo que ouviram, dentro da entrevista sem alterações.

Essa atividade teve bastante relevância, pois evidenciamos que a fala e a escrita são duas modalidades de um mesmo sistema linguístico. Esclarecemos que o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito garante melhor domínio da produção escrita, mas que leva tempo para se apropriar do sistema escrito, e requer práticas e observação do processo que ocorre.

Na realização dessa atividade vimos que o ponto chamado compreensão é fundamental, e para essa dupla aconteceu de forma louvável, pois a fala se materializou na escrita, embora tenha sofrido algumas perdas da entrevista, mas que se manteve com sentido no texto retextualizado. Essa atividade de compreensão nunca deve ser ignorada, pois pode acarretar problemas quanto à coerência durante o processo de retextualização, foi o que aconteceu em outros textos da turma.

Abaixo, segue um comentário a respeito da experiência em participar dessa atividade e, finalizando ao que foi solicitado inicialmente na atividade três, encontramos posicionamentos dos alunos tanto para falar da atividade, como a atender as expectativas de ver autonomia em escrever por meio do seu aprendizado do aluno(a).

Comentário da atividade 3

Bem, após ouvi a entrevista muitas vezes, consegui passar a entrevista oral para escrita. Senti dificuldade porque o entrevistado fala rápido e não dá tempo de escrever, também tem que pensar e vê o sentido antes de escrever. Além de escrever tudo que aconteceu tive que passar a limpo para melhorar a escrita das palavras.

Eu entendi que fala agente usa de maneira rápida, normal sabe? Mas ficou claro também a fala passa por uma organização do pensamento.

Acredito que isso é importante acontecer porque a pessoa escuta a gente tem que entender, como foi passada nessa entrevista a entrevistadora perguntava sobre o trabalho, a criatividade e o entrevistado respondia, acho porquê entendia o que ela perguntava.

Tem palavras repetidas na entrevista uma que ouvir muito foi Então, Né, Tá, a professora falou na classe que isso são marcas da oralidade que usamos na fala informal. E mesmo no

caso desse o entrevistado deixou sair, porque está num programa que deve ser formal. Mais eu vi que ele falou mais nas brincadeiras quando tava incentivando ter motivação até usou palavras assim “bonitão”, “bonitona”

Achei essa atividade cansativa, mas aprendi muito porque ler muito e escreve também.

Comentário crítico a respeito da atividade 3.

No primeiro parágrafo do texto, já identificamos o posicionamento e a satisfação do aluno (a) em realizar a atividade, mesmo enfatizando que levou certo tempo para realizar. O que denota que está caminhando para um amadurecimento em entender que escrever exige tempo e dedicação. Percebe-se que também levanta a discussão que a fala é mais rápida que a escrita, identificando uma diferença, mas que se completam no momento da compreensão para poder escrever, desse modo, uma não é superior a outra, como vimos em Marcuschi (2010).

Percebe-se no texto do aluno que a fala passa por uma organização apesar da velocidade que acontece, mas é possível compreendê-la, pois além de natural, que o aluno chama de “normal”, existe uma organização do pensamento e a compreensão do assunto, porque estava acontecendo uma interação entre duas pessoas que dominavam o mesmo código linguístico e estavam remetendo-se ao um assunto do qual os dois conheciam. Além disso, estavam realizando um gênero textual, o qual os participantes conheciam sua estrutura e função social. O aluno detectou essa visão quando afirma que, a fala acontece natural, quando a entrevistadora questiona a respeito do trabalho e da profissão e o entrevistado responde espontaneamente.

Vemos que o aluno também faz uma reflexão sobre a língua e os modos adequados que se deve empregar, conforme o contexto situacional de uso da língua. Isso se confirma, sobretudo, quando fala das marcas da oralidade presentes no texto escrito, mas, no momento, que só ouviu o texto, talvez não tenha parado para refletir esse fenômeno.

Portanto, ressaltamos que os processos de retextualização se utilizam dos conhecimentos prévios da língua para o aprimoramento do texto, mas que leva o sujeito a refletir como se materializam determinadas construções gramaticais nos textos e a aplicabilidade das operações de retextualização permite que os alunos cheguem à percepção de como realmente os textos falados e os escritos se constituem.

Na quarta etapa, foi solicitada aos alunos a análise de uma entrevista escrita observando como está estruturada. Para tanto, passamos o seguinte texto: “O trabalho dignifica o ser humano”, trata-se de uma entrevista realizada com o médico Ronald Selle Wolf, retirada do “Jornal Mundo Jovem”, da edição de maio de 2015. O texto veio acompanhado com um exercício de compreensão textual, objetivando o incentivo à leitura e promovendo mais discussões sobre o tema proposto na sequência de atividade. A entrevista com o médico encontra-se no anexo 3. A leitura foi realizada coletivamente, e, mais uma vez, realizaram a atividade em duplas, que era para eles poderem ter mais um modelo que os orientasse a produzir a que eles farão na atividade, na etapa seguinte.

ESTUDO DIRIGIDO

Qual o conteúdo significativo do texto? Destaque os pontos que confirme sua resposta.

Em qual gênero textual é possível classificá-lo?

Como está estruturado e qual suporte o vincula?

Qual a função social e comunicativa desse texto?

Qual o tipo de linguagem foi empregado? Justifique.

Explique com suas palavras, quais os motivos que levaram o entrevistado a se posicionar em relação ao tema discutido.

O que este tema representa para você?

Atividade 3 (eixo: leitura e escrita)

- 1) “O trabalho dignifica o ser humano”. O trabalho que dignifica a pessoa, deve sempre carregar uma dimensão de protagonismo. Significa que a realização no trabalho se dá quando a pessoa pode se expressar e não ficar numa relação de submissão e de inconformismo.
- 2) Entrevista retirada do Jornal Mundo Jovem. Por: Ronald Selle Wolf, um médico.
- 3) Está estruturado com perguntas e respostas.
- 4) Ele está se comunicando com a função do trabalho e seus direitos.
- 5) Formal, porque não contem gírias ou palavras obscenas.
- 6) Os motivos sobre os direitos dos trabalhadores e seus trabalhos.
- 7) Um bom entendimento sobre o trabalho.

Respostas da atividade de compreensão textual

Nesse exercício, deixamos os alunos livres para responderem o estudo dirigido, que teve como objetivo motivar a leitura e a reflexão sobre o texto em sala de aula, além de proporcionar um modelo de uma entrevista escrita retirada de um suporte super conhecido pela qualidade dos conteúdos e temas sociais inerentes ao trabalho na sequência de atividade que eles estavam participando.

No geral, as respostas do estudo dirigido ficaram semelhantes à apresentadas acima, respostas curtas sem se aprofundar muito no texto. E a pergunta que não atendeu às expectativas esperada foi à quarta, não somente dessa dupla. Mas a professora, mais uma vez, pediu para turma verificar todo processo que vinham fazendo com o gênero trabalhado e verificando sempre para que caminho ele estava nos direcionando e em quais circunstâncias acontecia o gênero, e assim, reexplicou a função comunicativa da entrevista nas práticas sociais de linguagem.

Outro momento dessa etapa foi propor aos alunos a produção final de uma entrevista que os colocassem na situação de entrevistado e entrevistador, levando em conta o tema trabalhado nas aulas anteriores. Poderiam escolher um colega da turma e realizar a entrevista com ele, ou poderiam escolher uma autoridade do município, como prefeito, vereador, secretários entre outros, ou mesmo da escola, e, ainda alguém que não fosse do círculo deles, mas que tivessem a curiosidade em saber a projeção profissional dessa pessoa e o que fez para se realizar profissionalmente.

Assim, saíram várias entrevistas em sala de aula e eles socializaram colocando na situação de entrevistador e entrevistado. Foi um momento de interação coletiva e colaborativa, pois para espantar o medo de ficar diante da turma para simular uma situação real, é muito gratificante ver os alunos realizando uma tarefa da qual eles foram os autores dos textos e os atores das apresentações.

Para demonstrarmos um pouco da atividade final, apresentaremos uma entrevista escrita de uma das alunas que resolveu fazer a entrevista com um policial militar. Vale salientar que ela gravou a conversa e mostrou para turma, foi bastante interessante a iniciativa da aluna. O que era apenas uma simulação a ser feita em sala de aula com outro colega, ela preferiu ultrapassar

os muros da escola e ir além, demonstrando que aluno (a) de EJA também vai a campo e pesquisa, e cria textos interessantes.

“A entrevista foi feita por uma aluna da eja que cursa o nono ano. Onde o que foi pedido que era pra entrevistar uma autoridade”.

Tema profissões

“Relatório”

- Qual o seu nome? E sua idade?
José Paulo da Silva; 50 Anos.
- Qual sua profissão?
Policial militar.
- Quanto tempo você está nessa profissão?
A 30 anos.
- O que levou você a escolher essa profissão?
Por ser um emprego está qual e ter estabilidade.
- Se essa profissão não desse certo, qual outra profissão você escolheria? E por que?
Eletricista residencial e prédios, porque eu gosto de serviços de eletricidade.
- O que você faria para melhorar essa profissão?
Cursos profissionalizantes na área tanto militar como de eletricidade para ter melhor desempenho.
- Quais as dificuldades para se manter nessa profissão?
As condições de nossos governantes que não dar melhoria para que possamos melhorar nas condições profissionalizante.
- Ao longo desses 30 anos de profissão se sentiu discriminado por ter escolhido essa profissão?
No começo sim.
- E hoje como as pessoas lhe ver como policial?
A sociedade, só hoje não aceita muito bem a policia militar só quando estar precisando muito depois desses direitos humanos.
- Você acha adequado os materiais usados na profissão de militar?
Com certeza nossa policia militar está bem abastecida de materiais bélicos.
- Qual a sua patente?
Terceiro Sargento.
- Já pensou em desistir dessa profissão?
Jamais pensei em desistir porque e a profissão dos meus sonhos.
- O que você como militar e como pessoa acha sobre a redução da menor idade?
Será o bem melhor que esse governantes poderá fazer, qua já deveria ter feito a muito tempo.

Atividade realizada por uma aluna fora de sala de aula.

Como podemos perceber, a aluna entrevistou um policial militar, e elaborou perguntas bastante pertinentes ao tema proposto, obedecendo à estrutura do gênero textual “entrevista”.

Na etapa cinco, pensamos, inicialmente, em socializar as atividades para comunidade escolar por meio da rádio que, geralmente, funcionava no horário do intervalo, mas não deu muito certo. Enquanto estávamos em sala de aula, os alunos sentiram-se à vontade para expor seus trabalhos, falar das experiências que obtiveram em trabalhar a leitura e a escrita, assim como

simularam as entrevistas que eles mesmos produziram, mas ficaram recatados quando foi proposto apresentar para escola na rádio.

Dessa maneira, expusemos os trabalhos no mural da escola, inclusive com algumas fotos que foram tiradas no momento das atividades, mas sugerimos que a turma escolhesse um dos textos que poderiam falar da experiência que obtiveram em tomar nota dos acontecimentos em sala de aula e fazer uma reflexão escrita no diário de bordo, sobre o que essa atividade poderia influenciar na habilidade de ler e escrever fora da escola. Dessa maneira, propomos a o seguinte exercício para encerrar essa sequência de atividades:

Escolha uma das produções textuais que tenha realizado no diário de bordo e comente-a. Relate sua aprendizagem e experiência nesse processo de escrita: o que chamou sua atenção, quais as dificuldades que sofreu para registrar os ocorridos em sala de aula? Reflita sobre o que mais lhe chamou atenção.

Atividade 4 (eixo: oralidade e escrita)

Quando propomos a referida atividade, imaginávamos que quase nenhum aluno fosse escrever, em virtude da pouca participação em produzir nos diários de bordo. Fizemos uma reflexão coletiva, foi um momento de alguns alunos exporem os motivos que os impediram de escrever no diário, e dos que participaram falar da experiência em usar o instrumento como aprendizagem.

Para tanto, seguem dois pequenos textos de dois alunos que realizaram a atividade, fechando esse momento da sequência de atividades. Os discentes relatam o prazer e o aprendizado em participar de atividades assim, que contribuem para um leitor e produtor de textos mais autônomos em sala de aula.

Relatório das aulas do diário de Bordo -08/07/16

Eu gostei muito do diário de bordo pelo seguinte, o conhecimento como já tinha falado para mim este diário foi muito produtivo, pois aprendi muito.

O que mais mim chamou a atenção foi em produzir uma entrevista onde eu era a entrevistadora gostei muito e aprendi mais pois uma ideia ou pergunta a outra conserteza

aproveitei bastante, tirei varias dúvidas gostei bastante de tudo que aprendi até hoje espero que tenham outros diários de bordo de hoje em diante agradeço muito por ter me dado essa oportunidade.

Para o mercado de trabalho e para que as pessoas vejam que aprendie bastante.

Comentário extraído do diário de bordo da aluna 1

Relatório das aulas do diário de Bordo 08/07/16

Bom eu gostei de todos que estão aqui neste Diário, mais o que mais eu gostei foi do dia 27/04/2016 onde foi passado um vídeo para a gente reescrever, assim eu aprendi mais um pouco do contexto geral.

Para mim poder mim comunicar com as pessoas do meu trabalho, como também no dia a dia ou mesmo para minha formação profissional.

A entrevista é bom para se preparar para o mercado de trabalho, como devemos se portar diante de uma situação de emprego ou cotidiano, com pessoas e profissional.

Bom aqui fica minha experiência de um bom aprendizado.

Comentário extraído do diário de bordo do aluno 3

Por meio das quatro atividades, analisamos as participações dos alunos em todas as etapas e realizações dos exercícios propostos, inclusive do diário de bordo, que a maioria resistiu em participar. Dessa forma, elaboramos uma avaliação que precisou ser somatória, apesar de avaliarmos todo o processo porque os alunos passaram, pois precisava colocar no diário de classe um valor para pontuar a nota de redação que ocupou o lugar de terceira nota para se somar juntamente com as avaliações de gramática, da professora titular, e fazer a média do bimestre de cada aluno.

Inicialmente, todas essas atividades seriam para ocupar as duas notas de redação, mas como não tivemos a participação de todos em utilizar o diário de bordo, propomos outra sequência de atividade com o gênero “memória literária”. Dessa vez, obtivemos resultados mais satisfatórios, no quesito participação de toda a turma, pois foram realizadas em sala de aula e resultou em boas produções textuais, dentro das possibilidades e nível de escrita dos alunos. Dessa maneira, seguiremos demonstrando os resultados obtidos com mais um gênero textual trabalhado em sala de aula.

5.2 O gênero “memórias literárias” e os textos dos alunos.

Um dos objetivos em desenvolver o projeto de intervenção foi de promover a prática de leitura e a escrita autônoma em sala de aula, de modo que os alunos pudessem exteriorizar suas experiências nas práticas sociais. Outro ponto que nos levou a pensar em uma ação de intervenção foi proporcionar aos alunos a superação das dificuldades em produzir textos escritos em sala de aula, bem como amenizar a insegurança dos alunos diante da disciplina de Língua Portuguesa, porque se percebeu que muitos alunos têm vergonha, medo de se expressar, e isso é refletido nas produções textuais.

Vimos que isso aconteceu no decorrer da sequência de atividades com o gênero “entrevista”, e muito mais para realizar as anotações no diário de bordo. Dessa forma, pensando em promover mais uma ação entregadora de toda a turma, elaboramos mais uma sequência de atividade, mas, dessa vez, com o gênero memória literária.

Acredita-se que, incentivar a leitura e a escrita em turmas de jovens e adultos é uma tarefa bastante desafiadora, entretanto, a partir do momento em que ela se torna significativa e condizente com a realidade e o contexto do aluno, essa tarefa tende a ser mais prazerosa e satisfatória. Resgatar histórias latentes da vida dos sujeitos da EJA a partir da leitura de textos literários aproxima o vivido do lido e pode se tornar uma possibilidade frutífera de desenvolver outro nível de letramento, o literário.

Textos cuja temática remonta lembranças e assuntos inerentes à vida dos alunos tornam-se mais próximos e mais significativos, favorecendo, assim, não só a leitura, mas a interpretação e a função social da aprendizagem com contribuição para vida em sociedade. Resgatar as memórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos propicia maior aproximação e entendimento tanto com os próprios alunos, quanto com os textos literários que versam sobre tal temática.

Inicialmente, fizemos uma apresentação do gênero memória literária, objetivando sensibilizar os alunos a conhecer o gênero, demonstrando suas características e funções comunicativas e ressaltando que se trata de um texto

literário que resgata momentos do passado por meio de lembranças que marcaram um determinado tempo de um sujeito.

Enfatizamos que as memórias literárias têm como propósito sociocomunicativo mais saliente recuperar, numa narrativa escrita de uma visão contemporânea, vivências de tempos mais remotos (relacionadas a lugares, objetos, pessoas, fatos, sentimentos, valores etc.) experienciadas pelo autor, ou que lhe tenham sido contadas por outrem, numa linguagem que se configure como um ato discursivo próprio e recrie o real, sem um compromisso com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências.

Desse modo, os alunos foram orientados a conhecer a organização e a elaboração do gênero mediante a uma leitura detalhada, realizada pela professora-pesquisadora de uma memória literária retirada dos textos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa, de 2012, “Escrevendo o Futuro” - OLPEF⁴. O objetivo não foi seguir as oficinas que são propostas no caderno da Olimpíada que são direcionadas ao professor, até porque já não tínhamos tanto tempo, já que o semestre estava se aproximando do fim. A ideia de apresentar esses textos foi uma estratégia de aproximar os alunos da EJA com o texto, por possuírem uma linguagem de melhor compreensão para a turma.

A metodologia utilizada pelo Programa OLPEF é a sequência didática para o ensino do gênero, uma releitura do conceito já existente no meio educacional proposto pelos pesquisadores, Schneuwly e Dolz (2004), e organizada em forma de oficinas. Portanto, esse não foi nosso objetivo, mas apenas utilizar os textos da coleção para promover a leitura e compreensão do gênero e propiciar aos alunos da EJA subsídios para que, mais tarde, viessem a escrever a memória deles.

A coletânea de textos se constitui em um repertório de textos do gênero estudado, cada caderno/gênero é acompanhado por 10 (dez) exemplares idênticos e compõem a coletânea de textos. Separamos alguns desses cadernos e os levamos e distribuímos com a turma e selecionamos alguns textos para promover a leitura em sala de aula. Nesse material, também vem com o áudio dos textos em CD, o que facilitou o envolvimento dos alunos em acompanhar as narrativas com mais precisão. Após a leitura dos textos,

⁴ Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br

levantamos algumas questões do tipo: como vocês se sentiram ao ouvir a história? Vocês já tinham ouvido lembranças semelhantes? Elas se parecem com alguma situação que vocês já vivenciaram? Existem acontecimentos marcantes na vida de vocês que mereçam ficar registrados para sempre na memória?

A fim de proporcionar um melhor entendimento sobre como e o que escrever em uma memória literária, elaboramos um momento de descontração por meio de uma dinâmica; organizamos uma caixa cheia de objetos que remetesse ao passado e provocasse alguma lembrança nos alunos sobre uma passagem da vida, como a infância, a família, avós, pais, tios, escola entre outros. Pretendemos, com esse exercício, diagnosticar quais as possibilidades e dificuldades reais que a turma selecionada apresentaria para produzir sua narrativa.

Em seguida, pedimos que os alunos escrevessem suas primeiras impressões acerca do que foi exposto, utilizando como ferramenta tudo que lembrou ou pensou durante a exposição dessa atividade. Assim, elaboramos um pequeno texto, descrevendo mais uma vez o que representa o gênero memória literária, para que os alunos não perdessem o foco da estrutura e função social do gênero.

MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Memórias literárias se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. Embora a realidade seja a base, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de uma pessoa, neste caso o autor transforma o relato num texto em primeira pessoa, como se os fatos tivessem acontecido com ele.

Sendo assim, **produza um texto relatando um período ou um acontecimento da sua vida em que você se lembra de detalhes, experiências vivenciadas, ou seja, relembre, recrie, reinvente com uma pitada de poesia.** Conforme o texto lido e refletido em sala de aula; “Na Rua Portugal” de *Débora da Silva Gomes*, finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, de 2014, aluna de uma escola pública de Campina Grande- PB. Bem como, podem ter como modelo as demais leituras realizadas em sala, a exemplo de: “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé”, de Kelli Carolina Bassani; “Memória de livros”, de João Ubaldo Ribeiro; e “O menino das margens”, de Ester Pereira Lima, dentre outros...

Atividade de elaboração do gênero “memória literária”

Aplicamos a proposta de produção textual em sala de aula e os alunos produziram a primeira escrita de suas memórias literárias, partindo do pressuposto de escolher um momento que mais lhes marcaram e o narrassem em primeira pessoa. Os discentes foram orientados para que fossem detalhistas e os avisamos que eles poderiam usar uma linguagem figurada. Em grande parte, os textos reconstroem lembranças de tempos antigos, mas na forma de constatações e depoimentos objetivos. Nesse caso, a linguagem literária ficou mais restrita.

Vimos na sequência de atividades anterior, que a participação dos alunos nos diários de bordo foi uma minoria e pensamos em trazer mais uma proposta para, de fato, ver toda a turma do 9º Ano participando, produzindo seus textos, mesmo que com muitos problemas de escrita, mas estariam envolvidos e se permitindo a aprender e amenizar os problemas em produzir textos. Dessa forma, com essa atividade foi possível envolver mais alunos que se dispuseram a escrever textos autênticos e que revelaram as experiências de suas vidas.

Foi um momento em que pudemos conhecer melhor a realidade dos sujeitos participantes da pesquisa e buscar estratégias de envolvê-los no universo das práticas do letramento, pois experiências de vida tinham bastante, faltava conhecer e dominar melhor a leitura e a escrita de textos, que foi nosso propósito ao elaborar uma proposta de intervenção, apresentar contribuições nas habilidades linguísticas para o jovem/adulto da EJA.

Nessa atividade, todos os alunos participaram, pois foi nossa última atividade avaliativa para encerrar o semestre. Um ponto bastante relevante que observamos, foi que no diário de classe constavam 40 alunos matriculados, mas apenas 33 frequentavam as aulas e no final, encerramos com 28 alunos que concluíram o 9º Ano. Dessa forma, tivemos 28 textos, ou melhor, algumas narrativas curtas que narravam um momento da vida dos alunos.

Apesar de ter havido pouco tempo para trabalhar com o gênero “memória literária”, foram produzidos textos interessantes, dentro das condições de produção que os alunos tiveram. Como os textos foram realizados em sala de aula, e havia a pressão do tempo da aula para que eles terminassem o texto, e não podiam levar para casa, para não correr o risco do texto não voltar, ou ser escrito por outra pessoa, encontramos alguns

problemas de estrutura, organização de ideias, elementos constituintes de uma memória literária, bem como as questões gramaticais.

Por isso, solicitamos a primeira escrita e depois, que reescrevessem o texto, a fim de que eles melhorassem os pontos que faltaram, mesmo que fosse questão de organização de paragrafação do texto. Para demonstrar os textos dos alunos, fizemos uma leitura em todos, e selecionamos três para expor na dissertação e o critério foi o ponto de vista narrativo em primeira pessoa, a linguagem utilizada e a descrição do ambiente, lugar e/o (os) sentimentos presentes nos textos.

No decorrer dos textos, analisamos o posicionamento dos alunos ao remeter-se a uma passagem que tenha marcado a vida deles, mas também verificar a autonomia em produzir um texto sem estar sendo ditado pelo (a) professor (a). Os alunos serão identificados da seguinte maneira: O primeiro texto é do Aluno – 1, o segundo texto do Aluno – 2 e terceiro texto do aluno – 3. Optamos em digitar os textos tal qual foram escritos pelos alunos, que podem ser encontrados nos anexos (R, S, T, U, V, W) no final deste trabalho.

A Minha infância

Na minha infância me lembro bem como hoje. Fui criada no sítio junto com meus avós, não existia essa tecnologia de hoje, não existia celular. Existia conversas Familiares amigos reunidos a mesa. Casa simples, minha avó com sua simplicidade ao acordar chamava todos para mesa aquele café passado na hora com bejú de lado.

Quando terminavamos os meu avô ia para o roçado e minha vó com os afazeres de casa. Minhas tias e eu corriamos para o pé de umbu íamos brincar de boneca Feita de sabugo de milho meu avó trazia com o maior carinho.

Deste de então comecei a estudar tive que ir morar na cidade, tudo novo. Mas todo Fim de semana eu tinha que ir para o sítio. a alegria era maior porque se juntava a Família toda, Primos, Primas, tios, tias íamos a ajudar o meu avô com a plantação de feijão e milho, mesmo diante ao sol não nos importávamos.

Na hora do almoço minha vó junto ao Fogão de lenha assando a carne e preparando o suco de umbu cajarano que até hoje não encontrei igual. Tive uma inFância boa diferente de muitos crianças de hoje em dia.

Texto do Aluno 1(Primeira escrita)

Observamos que o aluno/autor-1, nessa primeira escrita, consegue elaborar uma pequena narrativa em primeira pessoa, descreve as características das pessoas que aparecem em suas lembranças com sequência na organização das ideias, como também revela um sentimento de saudades da fase da infância.

Percebemos que o texto tem alguns problemas de escrita, de concordância verbal e nominal. A mescla de letras maiúsculas e minúsculas no meio de palavras, e, também, após ponto continuado, acentuação de palavras. Observando todas essas questões gramaticais e objetivando melhorar o texto em sua composição e organização, propomos a reescrita do texto.

Minha infância, Minha vida

Na minha infância me lembro bem como hoje. Fui criada no Sítio junto com meus avós, não existia essa tecnologia de hoje, não existia celular. Existia conversas Familiares amigos reunidos a mesa. Casa simples, minha avó com sua simplicidade ao acordar chamava todos para mesa aquele café passado na hora com bejú de lado, pão feito por ela mesma.

Quando terminávamos meu avô ia para o roçado e minha vó com os afazeres de casa. Minhas tias mais novas e eu corriamos para o pé de umbu íamos brincar de boneca Feita de sabugo de milho meu avó trazia com o maior carinho.

Deste de então comecei a estudar tive que ir morar na cidade, tudo novo. Mas todo fim de semana eu tinha que ir para o sítio. A alegria era maior porque se juntava a família toda, Primos, Primas, tios, tias íamos a ajudar o meu avô com a plantação de feijão e milho, mesmo diante do sol não nos importávamos.

Na hora do Almoço minha vó junto ao Fogão de lenha assando a carne e preparando o suco de umbu cajarano que até hoje não encontrei igual. Tive uma infância boa diferente de muitos crianças de hoje em dia.

Eu espero passar para meus filhos tudo o que eu aprendi com meus avós a ser uma pessoa digna de respeito.

Reescrita do texto do aluno 1

Vimos que o aluno/autor – 1 não fez muitas modificações no texto, melhorou apenas a mescla das letras maiúsculas no meio das palavras e acrescentou um parágrafo no final do texto, resgatando as lembranças da infância. Todavia, sabemos que o aluno necessita de tempo para refletir sobre determinadas colocações gramaticais, talvez por ainda estar em processo de aquisição da escrita. Possivelmente, com a prática, irá superando as

dificuldades de reflexão sobre termos gramaticais que devem ser usados em seus textos.

O aluno/autor do texto 1 elaborou com êxito uma narrativa em primeira pessoa. As lembranças resgatadas se reportam às vivências pessoais, à “pacata localidade” e a simplicidade das pessoas do campo, vista na descrição do ambiente e das ações das pessoas do lugar. Encontramos essa descrição quando o aluno – 1 menciona: *“Casa simples, minha avó com sua simplicidade ao acordar chamava todos para mesa aquele café passado na hora com beijú de lado, pão feito por ela mesma”*, demonstra uma lembrança boa de um tempo marcante e o quanto as pessoas eram simples e satisfeitas com o que tinham. Vale ressaltar que, o fato do aluno usar verbo no pretérito, e a primeira pessoa e outras evidências linguísticas são propiciadas pelo gênero textual trabalhado.

Para caracterizá-la, o narrador salienta, por exemplo, momentos que a família sentava-se à mesa, *“Existia conversas Familiares amigos reunidos a mesa”*, o que revela um sentimento e uma linguagem que denota prazer, sensibilidade e um sentido maior para produzir o texto. Percebemos que os momentos que mais marcaram o narrador em relação ao sentimento da saudade são os que se reuniam nas refeições em volta da mesa: “Na hora do Almoço minha vó junto ao Fogão de lenha assando a carne e preparando o suco de umbu cajarano que até hoje não encontrei igual”. Percebemos que o aluno descreve a situação com muita veracidade e carinho de uma fase que deixou muitas saudades.

Desse modo, vemos que o aluno – 1 conseguiu dar conta da proposta solicitada, levando em consideração que foi uma produção realizada em sala de aula e tinha o fator tempo, pois foi produzida em uma aula de 40 minutos. Outro ponto que nos deixou satisfeitos foi que esse aluno não havia participado das atividades do diário de bordo, pois afirmava que tinha vergonha de falar sobre sua aprendizagem. E nessa atividade, participou sem que fosse cobrada e obtivemos uma participação interessante. Vimos um texto autêntico que demonstrou autonomia do aluno ao produzir um pouco de sua história.

Trabalhos as reescritas dos alunos (1, 2, 3) a partir de discussões, destacando a importância do registro histórico, que é a identidade de um povo. A correção foi realizada de forma colaborativa a partir de cada texto (atividade realizada em grupos). Fizemos o acompanhamento por meio de listas de

controle de quem realizavam as correções em sala de aula. Fazíamos perguntas orientadoras para revisão; e orientações individuais para a reescrita. Também constamos o quanto o gênero propicia a produção textual em sala de aula, sendo, portanto, um recurso estratégico que norteia os docentes, com a finalidade de mediar o processo de ensino, que promovem uma aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita em sala de aula.

Historia de minha vida

Nasci em uma família humilde fui criada por minha mãe, mais ela na tinha muito tempo para cuidar de mim e de meu irmão pois trabalhava muito e por isso não cuidava muito de mim nem de meu irmão com apenas 4 anos de idade tinha que cuidar de meu irmão com apenas 3 anos minha avo vendo meu sofrimento tomou a decisão de pedir nossa guarda e fomos morar com minha avo com apenas tres anos depois perdemos meu avo um grande home que tinha nos criado e sustentava a nossa família com isso minha avo foi obrigada a nos entregar para minha mãe fui cuidar da casa de minha mãe e com apenas 7 anos tive que cuidar da casa e de meu irmão com 6 anos fora as suras que levava por tudo e quando cuidava de meu com 8 anos entrei na escola e estudava os dois horários não brincava porque se chegasse em casa um minuto a mais apanhava novamente mais mesmo assim sou muito feliz.

Texto do aluno 2 (primeira escrita)

O aluno/autor – 2 elaborou um pequeno texto com muitos problemas de compreensão, porque escreveu do mesmo jeito que estava pensando. O discente iniciou um parágrafo e foi descrevendo vários momentos da vida dele, com muitas repetições de palavras que dificultou atender à proposta de produção.

Para tanto, foi proposto à reescrita e convidamos o aluno/autor – 2 para uma conversa sobre o texto, mostrando o que poderia melhorar inclusive que selecionasse um momento que mais lhe marcou e o contasse com detalhes.

A menina que aprendeu a ser gente grande

Nasci em uma família humilde fui criada por minha mãe, mais ela na tinha muito tempo para cuidar de mim e de meu irmão, pois trabalhava muito, por isso, não cuidava muito bem de nós.

Eu com apenas 4 anos tive que tomar de conta de meu irmão com apenas 3 anos.

Minha avó vendo meu sofrimento entrou na justiça e conseguiu nossa guarda, nós sofremos muito por ficarmos longe de nossa mãe, mais ela sabia o que era melhor pra nós, três anos mais tarde meu avô veio falecer e por isso minha avó foi obrigada a nos entregarmos para nossa mãe novamente.

Foi aí que com apenas 7 anos fui obrigada a ser dona de casa, mesmo pequena e assumir responsabilidades que não era minha.

Com 8 anos fui para a escola, mesmo assim quando chegava em casa apanhava mesmo sem motivo.

Reescrita do texto do aluno 2

Na reescrita do aluno/autor -2, percebemos que ele apenas separou algumas informações em parágrafos desordenados e incompletos com trechos do texto da primeira escrita.

Apesar dos problemas de organização das ideias e ordem dos parágrafos, vimos que o aluno-2 colocou o narrador em primeira pessoa, que é característica do próprio gênero textual e os verbos no passado, e deu para entender que o narrador revela um sentimento de tristeza ao recordar a infância, devido a não ter sido tão fácil, por começar a ter responsabilidades, ainda muito criança: *“Foi aí que com apenas 7 anos fui obrigada a ser dona de casa, mesmo pequena e assumir responsabilidades que não era minha”*. Vê-se uma linguagem objetiva sobre a realidade do aluno/autor ao relatar momentos que passou na infância.

Na orientação que fomos dar a esse aluno – 2 para reescrever o texto, ouvimos dele o seguinte: *“É muito difícil falar de minha vida, porque nunca tive o carinho e consideração pela minha família, tenho entalo ao lembrar”*. Fizemos questão de falar dessa passagem de uma das conversas que tivemos com o aluno-2, porque também é papel do professor conversar e entender o que o aluno sente em sala de aula, isso é refletido nas atividades escolares, e, consequentemente, em seu rendimento.

O que nos chamou atenção é que esse mesmo aluno foi bastante produtivo nas etapas das atividades com o gênero “entrevista”. Queríamos entender qual a dificuldade que ele sentiu para realizar essa tarefa e detectamos muitos sentimentos presos que não queriam ser lembrados. Com essa observação no aluno 2, vimos que mesmo não falando desse subtendido, a memória literária estava presente no texto do aluno porque estava imbuído

de sentimentos como o medo e desgosto, pois é uma das características do gênero, descrever sentimentos.

A sobrevivência na infância

No tempo de infância foi muito difícil. Na minha casa tinha 13 pessoas contanto com papai e mamãe. era gente pra caramba! festa mesmo era na hora de comer, todo mundo arrudinando minha mãe, esperando ela dividir os pouco bocados nas bacias de plásticos no chão. nossa casa não tinha quase nada, mas não faltava motivos para se alegrar, até na hora de dormir, porque a casa era muito pequena para suportar tantos moradores, tinha dois quartos, uma sala e uma cozinha e não tinha banheiro. meus irmãos dormiam nas redes na sala, eram seis e as cinco meninas dormiam em um dos quartos. O pobre do meu pai ganhava pouco para sustenta todas aquela bocas, porque trabalhava na roça de aluguel. e minha mãe vivia em casa cuidando dos filho. lembro que meu irmãos mais velhos tiveram que começar a trabalhar em cerâmicas com 13 e 14 anos carregando tijolo para ajudar em casa, e no final da semana entregava a mãe o dinheiro. ela chorava porque dizia que os menino eram fraquinho para pegar naquele peso e rogava a deus para mudar aquele sofrimento. um dia meu irmão mais novo adoeceu e minha mãe ficou desesperada foi para o hospital, mas não tinha médico, daí correu um farmacêutico que sempre atendia a todos da cidade, o seu João Bocão, que informou que o remédio para curá-lo era caro. minha mãe ficou doida, sem saber o que fazer. teve a ideia de vender o único móvel de casa o fogão e pagou o remédio e de quebra comprou uns trocinhos para vender na feira como colorau, cominho, cebola, olha e outros e foi ajudando em casa. Nessa época eu tinha só oito ano e fui vender na feira também.

Primeira escrita do texto do aluno 3

O texto do aluno/autor é uma narrativa escrita em primeira pessoa que aponta uma fase da vida dele, a infância, e a descreve, bem como o ambiente, as personagens que compõem sua família, e estabelece os papéis de cada um, inclusive a do narrador-personagem, com uma linguagem objetiva e traços de uma realidade/ficção.

No entanto, obtivemos dificuldades para entender o texto, devido a sua organização espacial, falta de parágrafos, iniciando períodos com letras minúsculas e como nos demais textos, apresentou problemas gramaticais, a exemplo da concordância. Mesmo com todas essas questões, havia uma ordem nas ideias do aluno-3, faltava reescrevê-lo e arrumar as falhas. Por

essas razões, sugerimos a reescrita para oportunizar o aluno a ler seu próprio texto, rever as falhas e ampliar as ideias.

A luta para sobreviver na infância

No tempo de infância foi muito difícil, pois na minha casa éramos em 13 pessoas contanto com meus pais. Era gente pra num acabar mais! Bom mesmo era na hora de comer, todo mundo em volta de minha mãe, esperando ela dividir os poucos bocados naqueles montes de bacias de plásticos no chão.

Nossa casa era muito simples, mas não faltava alegria e união até na hora de dormir, porque a casa era muito pequena para receber tantos moradores, e tínhamos a compreensão em dividir tudo. A casa tinha dois quartos, uma sala e uma cozinha e não tinha banheiro, nós íamos no mato na hora de fazer as necessidades. Meus irmãos dormiam em redes na sala, eram seis e as cinco meninas dormiam em um dos quartos. Pensem aí no barulho que esse povo faziam!

Meu pai ganhava pouco tadinho para sustentar todas aquelas bocas, pois trabalhava na roça de aluguel. E minha mãe sempre forte e protetora dos filhos vivia em casa. Lembro-me que meus irmãos mais velhos tiveram que começar a trabalhar em cerâmicas com 13 e 14 anos carregando tijolos para ajudar em casa, todo final de semana eles traziam o dinheirinho e entregava a mamãe. Ela chorava porque dizia que os meninos eram magrinhos para pegar em peso e rogava a Deus para mudar a situação de nossa casa.

Um dia meu irmão mais novo adoeceu muito de madrugada e minha mãe foi para o hospital, mas não tinha médico, aí levou para um farmacêutico que parecia melhor que os médicos daqui, o seu João Bocão, como é conhecido aqui, que informou que o remédio para curá-lo era caro. Nesse momento minha mãe se desesperou porque se viu sem dinheiro para pagar, e, fez uma proposta para seu João Bocão, se ele gostaria de comprar um fogão, era o único móvel melhozinho de casa.

E assim pagou o remédio e disse que precisava mudar aquela situação. Com o restante do dinheiro do fogão comprou alguns temperos como; alho, colorau, cominho, cebola etc. e colocou uma banquinha na feira. A partir daí ela foi trabalhar fora e minha irmã mais velha tomou conta da casa e das crianças, eu já tinha oito anos fui ajudá-la na feira e contribuir no sustento da casa. Todos trabalhavam de alguma forma e aos poucos fomos vencendo as dificuldades superando o desespero da fome.

Reescrita do texto do aluno 3

Na reescrita do aluno/autor-3, percebemos, consideravelmente, que o aluno entendeu as orientações para a reescrita do texto, pois melhorou a

organização dos parágrafos, bem como não os escreveu com letras minúsculas, detalhou com mais precisão a descrição dos personagens e empregou uma linguagem mais literária e manteve escrito em primeira pessoa.

Vemos a organização do gênero “memória literária” com contornos mais definidos e transparentes dos que os até aqui debatidos. Vemos que o aluno 3 apresenta um novo e decisivo olhar para o desenrolar de sua narrativa, com base na escolha de sua temática, ao narrar uma passagem de seu passado, hora com ternura, com receio e com um toque de humor, o que tornou uma mudança bastante significativa ao produzir o texto em sala de aula, além da organização textual, que, dentro das condições de produção, apresentou um saldo muito positivo. No texto, há uma espécie de retorno a uma realidade objetiva (“comparado, aos tempos de minha infância”).

É possível identificar melhoras no texto do aluno-3, desde o título, pois já demonstra que falará de um tema relacionado à superação, por conta da palavra “luta”. O texto inicia com a descrição dos “muitos” sujeitos que compõem a família e traz uma expressão “Era gente pra num acabar mais!”, com um tom de brincadeira, que apresenta a presença do imaginário em uma linguagem figurada, que revela traços da linguagem literária. Por meio da escrita desse gênero, o aluno consegue descrever uma realidade distante com muita precisão.

O texto segue descrevendo como os personagens faziam para sobreviver em meio a todas as dificuldades que tinham e mesmo vivendo em uma casa pequena, mantinham a alegria e prazer em dividir os lugares e as refeições. E assim, o narrador traz outra colocação para os leitores refletirem: “Pensem aí no barulho que esse povo faziam!”, qual tipo de barulho se refere? Em nossa leitura, imaginamos que seja um barulho bom de ser lembrado, de estar junto aos seus, já que ele cita que havia compreensão em compartilhar até o lugar de dormir.

O narrador dá continuidade descrevendo o que faziam para tirar o sustento da família: “Meu pai ganhava pouco tadinho para sustentar todas aquelas bocas, pois trabalhava na roça de aluguel...”; “E minha mãe sempre forte e protetora dos filhos vivia em casa”. “Lembro-me que meus irmãos mais velhos tiveram que começar a trabalhar em cerâmicas com 13 e 14 anos carregando tijolos para ajudar em casa”. Nesse trecho há uma descrição da

realidade, nada de imaginário e demonstra, claramente, a luta para sobreviver dessa família.

As evidências de traços de uma narrativa ficcional, que perpassam as memórias bem reais do narrador, descreve o sofrimento vivido na infância. Há uma espécie de retorno a uma realidade objetiva, “comparado aos tempos de minha infância”, vemos que o autor é parte integrante da memória, que apresenta a infância que vem caminhando para a vida adulta “[...] eu já tinha oito anos fui ajudá-la na feira e contribuir no sustento da casa”. São informações novas que, de algum modo, estão ancoradas em referentes anteriores, pois, nesse trecho, percebemos que o narrador assume um papel para fazer algo que trouxesse contribuições para casa, assim como seus irmãos.

O narrar também enfatiza outro momento marcante em sua recordação da infância: a lição de vida que sua mãe deixou, quando resolveu vender o melhor móvel de casa para solucionar o problema de saúde de um dos filhos, e, ainda, teve a brilhante ideia de colocar um pequeno negócio para melhorar a situação da família, pensando em alimentar os filhos.

Concluimos que, os alunos nesse momento atenderam às nossas expectativas, tendo em vista que o gênero “memórias literárias” era novo para a maioria. Também entendemos que, os alunos da EJA já têm uma bagagem cultural construída nas suas experiências e são capazes de fazer uma leitura da realidade social na qual estão inseridos e do que já vivenciaram. Essas leituras são feitas no terreno da concretização da vida. O desafio da escola e do (a) professor (a) é despertar o gosto estético/literário dos educandos. Esse caminho será menos pesado se o educador partir dos conhecimentos que compõem o universo sociocultural dos educandos.

Por esse motivo, pensamos na temática “Trabalho e profissões” para o desenvolvimento do projeto de intervenção, a fim de envolver o público alvo, alunos da EJA, por meio de textos que abordassem temas que tivessem relações com a vida e experiências deles, que os levassem a entender que todas as atividades giravam entorno da temática e que pudessem compreender que as atividades que estavam fazendo em sala de aula os ajudariam tanto na disciplina de Língua Portuguesa, no que diz respeito a conhecer e dominar as habilidades linguísticas, como nas práticas sociais fora da escola.

Desse modo, ao envolvê-los com a temática por meio das leituras, cujos textos tinham relação com o trabalho e profissão, objetivava a levá-los a tomar gosto pela leitura e a produção textual. Os gêneros textuais trabalhados contribuíram para promover a interação e reflexão da ação de ler e escrever em sala de aula, bem como, levaram os alunos a refletir o quanto os conhecimentos prévios deles sobre os temas trabalhados contribuíram para uma aprendizagem significativa. Entendemos que essa ação da professora-pesquisadora significou bastante para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, e os gêneros textuais trabalhados favoreceram para promover a interação e compreensão das práticas do letramento materializados nas produções textuais dos alunos.

A ideia foi propor sequências de atividades que remetessem ou se aproximassem da realidade do aluno EJA, já que se trata de um público que traz bastante experiência para o espaço escolar, mas também necessita de aprimoramento dos níveis de letramento ao que corresponde ler e escrever nas situações sociais. As atividades com o gênero “entrevista” possibilitaram aos alunos identificar as diversas situações em que o gênero leva o sujeito a se comportar nas práticas sociais, e as produções com a memória literária permitiram que os alunos compreendessem que as experiências e vivências deles podem e devem estar presentes em sala de aula, sendo, portanto, um instrumento para o professor utilizar como metodologia para fazer com que os alunos trabalhem a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade de reflexões acerca da modalidade de ensino EJA, a presente pesquisa objetivou investigar novos mecanismos metodológicos de ensino-aprendizagem com ênfase na leitura e na escrita com alunos da EJA, visando conhecer melhores métodos para a inserção da leitura e escrita nessa modalidade de ensino.

Para alcançarmos o objetivo geral, foi necessário traçar o perfil do aluno da EJA nessa realidade para ascender à relação com as práticas de linguagem e de letramento no cotidiano. Após constatar as reais necessidades dos alunos da referida modalidade por meio de uma conversa com alguns professores de Língua Portuguesa da mesma instituição, chegamos a nossa pergunta motivadora, pois detectamos que o aproveitamento dos alunos era bastante superficial, sendo assim, não era satisfatório o aprendizado. Surgiu, então, a ideia de um projeto de leitura e escrita para tornar o ensino-aprendizagem mais significativo para o aluno, para ver como poderia resolver o problema de ler e escrever em sala de aula.

Procuramos, nesse contexto, responder cinco perguntas: (1) O que uma leitura e uma produção textual representam para o aluno? (2) Qual conhecimento o alunado têm a respeito da entrevista? (3) Qual a relevância de eles compreenderem como se escreve e a função comunicativa que estas têm nas práticas cotidianas? (4) O que é possível trabalhar de uso da língua materna por meio deste gênero? (5) As histórias têm memórias?

Com a primeira pergunta, verificamos que, de modo geral, os sujeitos da presente pesquisa confirmam o que outros estudos apresentam sobre as motivações e as dificuldades que os alunos da EJA enfrentam para dominar a leitura e a escrita. São inúmeras as circunstâncias, uma delas é conciliar as atividades de estudo e trabalho. Por esse motivo, os estudos ficam em segundo plano, pois o aluno precisa optar pelo trabalho, e, conseqüentemente, haverá perdas no campo das habilidades linguísticas. E o ingresso na EJA é uma possibilidade para avançar na vida escolar, recuperar o tempo perdido e alcançar novos objetivos na vida profissional e social.

Vimos, no decorrer das aulas, que escrever, para os alunos, era apenas uma atividade de mera transcrição do que o professor dita e passa em sala de aula, uma prática que vêm a longos anos caracterizando os alunos como meros reprodutores de textos sem autonomia, totalmente passivos e alheios às atividades escolares. O que nos revela um problema de metodologia de ensino, e uma necessidade de intervenção do professor em sala de aula. A partir da aplicação do projeto e dos resultados obtidos, vimos que é possível que o aluno EJA se desenvolva em relação às habilidades de ler e escrever dentro e fora da escola, basta o (a) professor (a) elaborar estratégias metodológicas que propicie a efetivação da leitura e da escrita em sala de aula.

As expectativas desses alunos ao buscarem a EJA são de avançar nos níveis de conhecimento que eles já possuem e também se sentirem preparados para alcançar melhores lugares no mercado de trabalho. Entretanto, compreendemos que a educação seja muito mais do que, simplesmente, adquirir o conhecimento das disciplinas constantes no currículo, como: ler, escrever e realizar cálculos matemáticos para conseguir empregos, mas é, principalmente, desenvolver as competências de compreender, analisar, refletir, transformar o conhecimento e saber fazer o uso social desses saberes.

Quanto à segunda questão, sabe-se que os alunos da EJA têm acesso limitado à leitura e à escrita de textos. Dessa forma, a ausência dessas práticas favorece a dificuldade de apropriação dos conhecimentos linguísticos. Observamos que a maioria dos alunos da turma, em especial, os que observamos nas produções textuais destacadas no capítulo cinco, os sujeitos afirmaram não ter acesso a outras fontes de leitura e de escrita além das escolares. Desse modo, o conhecimento sobre o gênero “entrevista” deu-se por meio das experiências em ter visto e/ou ouvido o gênero em TVs e rádios locais.

Esse dado remete-nos à ideia de que, nessas condições, também é responsabilidade da escola promover a ampliação dessas práticas, pois para muitos alunos esta é a única fonte relevante de letramento. Nesse sentido, a escola precisa desenvolver um planejamento voltado para as necessidades dos alunos. Além disso, é preciso atentar para as questões sociais e políticas que envolvem esses sujeitos, visto que eles, muitas vezes, são frutos da falta de oportunidades e investimentos em ações governamentais.

Quanto à terceira pergunta, entendemos que foi relevante apresentar e propor uma sequência de atividades com o gênero entrevista, pois possibilitou aos alunos não somente conhecer a estrutura do texto, mas vivenciá-las em sala de aula, colocando-se em uma simulação real que poderão tornar-se práticas sociais fora da escola. Para assim, firmarem as ações do letramento.

E na quarta pergunta, que foi possível trabalhar de uso da língua materna por meio dos gêneros estudados, vimos que foram várias atividades que propiciaram a leitura, a escrita e a reflexão dessas atividades, para assim, os alunos viessem a perceber a importância das concepções do ensino-aprendizagem de sua língua materna dentro e fora da escola.

Em relação à quinta pergunta, buscamos respondê-la por meio das produções textuais realizadas com o gênero “memória literárias”, pois foi um momento bastante produtivo com a participação de toda a turma. Os alunos puderam compreender que suas histórias e experiências têm relevância no espaço escolar, que podem auxiliá-los a produzir um texto que revele suas experiências materializadas na escrita, que puderam refletir não somente sobre o seu passado, mas que serviu como ação para praticar a escrita em sala de aula de forma efetiva.

Por meio desse projeto de intervenção, entendemos que o processo de ensino necessita de mobilizações que promovam a aprendizagem e que acompanhem o desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, trazendo para o âmbito escolar, não só as temáticas atuais, mas as formas alternativas de transposição didática de conteúdos. Para tanto, é fundamental que o (a) professor (a) seja consciente do seu papel de formador de opiniões e articulador de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Sendo assim, os alunos puderam proficientemente usar a fala e a escrita nas diversas situações do convívio social, tornando-se indivíduos ativos e conscientes da realidade que os cercam.

Sendo assim, este estudo buscou demonstrar os resultados de uma pesquisa-ação sobre a prática de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, por meio de uma intervenção, tendo como suporte os gêneros textuais: jornalístico (entrevista) e a memória literária, direcionado para os alunos da Educação e Jovens e Adultos – EJA do III e IV ciclo.

O trabalho deixa as contribuições de conceitos teóricos-metodológicos sobre a modalidade EJA e das habilidades linguísticas, por meio da teoria dos gêneros textuais e práticas do letramento e concepções de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, vistos e discutidos na fundamentação teórica deste trabalho, bem como deixa as contribuições para comunidade escolar, por meio da proposta de intervenção do projeto que ficará uma cópia na escola para que os modelos de atividades possam ajudar, não somente ao professor de Língua Portuguesa, mas que possa motivar e direcionar os demais professores e as atividades em suas respectivas disciplinas.

Dessa forma, o presente trabalho respondeu às expectativas do projeto de intervenção, pois mobilizou a prática de ler e escrever em sala de aula, por meio dos gêneros textuais: entrevista e memória literária. Na medida que as aulas iam acontecendo, se comprovava a importância da ação do professor em trabalhar a leitura por meio dos gêneros supracitados, pois os alunos não conheciam a estrutura dos gêneros nem suas funções sociais, também eram bastante tímidos e resistentes para ler, e, conseqüentemente, apresentavam grandes dificuldades para interpretar e sérios problemas de escrita que foram melhorando no decorrer das aulas e realizações das atividades.

Enfatizamos que esta dissertação obedeceu aos propósitos do programa de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino – MPLE, mais especificamente, a linha de pesquisa: *“Estrutura e dinâmica da língua em atividades de aprendizagem”* a qual está vinculada. Propomos apresentar os resultados obtidos de um projeto de intervenção por meio de atividades que foram facilitadoras no cotidiano entre a parceria docente/discente em sala de aula no campo do ensino-aprendizagem de língua materna, tais como: práticas de letramento e atividades com os gêneros textuais.

Sabemos que este estudo não abrange a complexidade que envolve os desafios da EJA. Nesse sentido, outras pesquisas podem (e devem) ser desenvolvidas a fim de ampliar as discussões sobre essa modalidade de ensino, como, por exemplo, a análise dos materiais didáticos da EJA, condições e formação do professor da EJA, medidas interventivas ao longo dos anos e progresso dos alunos atendendo a essas medidas. Essas são apenas sugestões (e intenções) de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projetos, TCC, Dissertação e Tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

ANTUNES, Irandé. Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas. ANTUNES, In: **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZERÊDO, Maria Alves de; SILVA, Severino Bezerra da. Apontamentos sobre a alfabetização em EJA: história, educação do campo, letramento e etnomatemática. In: ALVES, Eliane Ferraz; SILVA, Severino Bezerra da;

BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria Educação Fundamental. _Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Brasília: MEC, 1996.

CREMA, Roberto. **Pedagogia iniciativa**: uma escola de liderança. Petrópolis: Vozes, 2009.

CORRÊA, Arlindo Lopes (ed.). **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRA, 1979.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro...** : caderno do professor: orientação para a produção de textos. São Paulo: Cenpec, [2012]. (Coleção da Olimpíada). Disponível em: <<http://www.escrevendoofuturo.org.br>>. Acesso em 15 jun de 2016.

DOLZ, B.; SCHNEUWLY, D. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Evangelina Maria de Brito. Práticas do letramento na aquisição da escrita: um olhar sobre a mudança de paradigmas na aquisição. In: PEREIRA,

Regina Celi Mendes. Org. **Práticas de leitura e escrita na escola**: construindo textos e reconstruindo sentidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FERRAZ, Mônica Mano Trindade. Sobre o Ensino de Gramática: Uso e reflexão nas aulas de Língua Portuguesa. In: FRANCELINO, Pedro Farias. Org. **Linguística Aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Médio**: Reflexões Teórico –Metodológicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**, In: _____. (Org). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 1997, p. 39-56.

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

HADDAD, S. Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATENCIO, Maria de Lurdes Meirelles. **Leitura Produção de Textos e a escola**: Reflexões sobre o processo de Letramento. Campinas. São Paulo. Mercado de Letras. 1994 (coleção Letramento, Educação e sociedade).

MEC-INEPSEF/UNESCO. **Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. (ANAIS), Brasília, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalhos de Campo**: contexto de observação, interação e descoberta. In: Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Deslandes, Suely Ferreira. (Org.) MINAYO, Maria Cecília de Souza. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Org) Kleiman, Angela B. [et al], **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MILLER, Carolyn. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In; Kleiman, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura- teoria e prática**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes: EDUNICAMP, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Org. **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. n. 12. São Paulo: Anped Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. p. 59-73, 1999.

SILVA, E. J. L. da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

SILVEIRA, Maria Claurca Abreu de. Org. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Discussões metodológicas, sócio-históricas e linguístico-textual**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização e de Jovens e Adultos: teoria e prática**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIVA, Jane. MACHADO, Maria. Margarida. IRELAND, Timothy. Documento final do seminário nacional de Educação de Jovens e Adultos. In: **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice- A – Termo de livre consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **O significado do Ensino: Implementação de práticas de leitura e escrita na EJA** e está sendo desenvolvida por **Edilene Rita Sobrinho Ramos**, mestranda do Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Prof (a) **Dra. Josete Marinho de Lucena**

Os objetivos do estudo são a observação das aulas pela professora pesquisadora, com os alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de leituras e produção textual com o gênero textual jornalístico (entrevista) que será desenvolvido no decorrer de uma sequência atividades.

Sendo assim, se caracteriza como uma pesquisa de intervenção da qual os dados serão coletados através de um diário de bordo que será a ferramenta onde os alunos produzirão seus textos, incluindo dúvidas e experiências a respeito do visto em sala de aula. Assim como teremos imagens fotográficas capturadas por câmera de celular durante o período das aulas.

O estudo trará contribuições para a Linguística, especialmente para o campo do Ensino de Língua Portuguesa na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com práticas de leitura e escrita.

Solicitamos a sua colaboração na participação nas aulas de forma efetiva em prol dessas atividades tão pertinentes para escola e a realização delas nas práticas sociais de linguagem. Também pedimos a autorização para apresentação e publicação dos resultados deste estudo em eventos científicos, em livros, revistas científicas ou anais de eventos, seja de forma impressa ou digital, relacionados à área das ciências humanas e sociais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, bem como as imagens não serão publicizadas.

A pesquisadora está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através do telefone (83) 991645258; e pelo e-mail: lene_rita@hotmail.com.

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

João Pessoa, _____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora

Apêndice-B Termo de livre consentimento com assinatura de uma das alunas da turma.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa tem com título **O significado do Ensino: Implementação de práticas de leitura e escrita** e está sendo desenvolvida por **Edilene Rita Sobrinho Ramos**, mestranda do Mestrado em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do(a) Prof (a) **Dra. Josete Marinho de Lucena**

A pesquisa tem como objetivo observar as aulas ministradas pela professora pesquisadora, com os alunos (as) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de leituras e produção textual com o gênero textual jornalístico (entrevista) que será desenvolvido no decorrer de uma sequência didática.

Solicitamos a sua colaboração na participação nas aulas de forma efetiva em prol dessas atividades tão pertinentes para escola e a realização delas nas práticas sociais de linguagem. Também pedimos a autorização para apresentação e publicação dos resultados deste estudo em eventos científicos, em livros, revistas científicas ou anais de eventos, seja de forma impressa ou digital, relacionados à área das ciências humanas e sociais. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo, bem como as imagens não serão publicizadas.

A pesquisadora está a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através do telefone (83) 991645258; e pelo e-mail: lene_rita@hotmail.com.

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

João Pessoa, 30 de março de 2016

Jucy Ellen L. Barbosa
Participante

Edilene Rita Sobrinho Ramos
Pesquisadora

ANEXOS

Anexo A- Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB, composto por 10 capítulos.



EJA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

INEP 25110756



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E EJA
SEVERINO MARINHEIRO**

RUA ANTENOR NAVARRO, 443 CENTRO - JUAZEIRINHO-PB

**REGIMENTO INTERNO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS-EJA**

GESTOR ESCOLAR/COORDENADOR

ZENILDO JORGE DA SILVA

SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SIMONE DE FÁTIMA FERNANDES CORDEIRO

CORPO DOCENTE

CARLOS JEAN SOUSA LIRA, DAYSE MARIA XAVIER, EMANUELA DINIZ FERNANDES, EDILENE RITA SOBRINHO RAMOS, FRANCISCA FELIX DANTAS, GIZELDA TRAJANO DA SILVA, ILMA DA SILVA LIMA, IRINALDA LINO DOS SANTOS OLIVEIRA, JOANA D'ARC SILVA SOARES, JOSÉ ALEQSSANDRO LOUREMÇO, JOSÉ CARLOS DA SILVA NETO, JOSEILTON MANUEL DOS SANTOS, MARIA APARECIDA ALVES BARBOSA, MARIA APARECIDA DINIZ GOMES, MARIA APARECIDA DO NASCIMENTO DIAS, MARIA AUXILIADORA LUIS DA NÓBREGA, MARIA DA ASSUNÇÃO MARTINS FERNANDES, MARIA DA LUZ BATISTA DE MEDEIROS, MARIA DE FÁTIMA SOARES OLIVEIRA, MARIA DO SOCORRO DELFINO CLAUDIO, MARIA JOSÉ APOLINÁRIO PEREIRA, MÁRIO MATIAS MARACAJÁ FILHO, ONEIDE TRAJANO DA SILVA, RAILSON PEREIRA DE SOUSA, RAISSA DANIEL TRAJANO DOS SANTOS, REJANE DE PAULA ROMA NOBREGA, RENAURA VIRGINIA DE OLIVEIRA MOTTA, VERÔNICA ESTELA PATRICIO CORREIA.

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

Capítulo I

Da elaboração e aplicação

Art. 1º - Por ato da atual coordenação da Educação de Jovens e Adultos do Município de Juazeirinho é constituído na forma deste documento, o **Regimento Interno** para a Escola denominada de **Educação de Jovens e Adultos – EJA**, com endereço na rua Antenor Navarro, 443 Centro de Juazeirinho, Estado da Paraíba.

Art. 2º - Os colaboradores da Escola de Jovens e Adultos – EJA, na qualidade de Educadores e agentes da Educação brasileira, objetivando a Constituição de uma Escola onde todos possam sentir-se bem ajustados, reuniram-se nesta data em Assembleia Geral para elaborar, aprovar e deliberar sob a proteção de Deus o presente Regimento, com vigência local, que acordará acerca das cláusulas.

Capítulo II

Das culminações legais oferecidas pela Lei nº 9.394/96

Art. 3º - A Educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e na idade própria.

Art. 4º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante aulas e exames.

Art. 5º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Capítulo III

Das atribuições gerais

Art. 6º - A EJA – Educação de Jovens e Adultos, em Juazeirinho, formada por profissionais qualificados e comprometidos com a Educação, garante em todas

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

as circunstâncias desenvolver uma educação de qualidade observando os seguintes fundamentos.

- I – Igualdade social
- II – Dignidade e soberania aos jovens e adultos que a constitui;
- III – Pluralismo cultural;
- IV – Liberdade de crença; raça e sexo;
- V – Valorização a arte e a cultura local e adjacente;
- VI – Liberdade ao pluralismo político;
- VII – Cidadania;
- VIII – Democracia;
- IX – Interdisciplinaridade em todas as dimensões possíveis;
- X – Liberdade de expressão e de iniciativa;
- XI – Valorização a tradição e aos costumes sociais;
- XII – Inovação educacional;
- XIII – Respeito e dedicação.

Art. 7º - Todos os funcionários entendendo que são os responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e harmonioso das atividades realizadas na escola, deverão se comprometer rigorosamente com:

- I – Pontualidade nos horários estabelecidos pela coordenação;
- II – Dedicação e compromisso como foco do seu trabalho;
- III – Zelo e carinho pelos clientes/alunos.

Art. 8º - Os funcionários de maneira geral, quando faltarem, deverão ter a falta registrada no livro ou folha de ponto.

Parágrafo Primeiro – Será registrada a falta no livro de pontos mediante a ausência do funcionário na repartição. Entretanto, sua falta poderá ser justificada por se entender que estamos todos sujeitos a situações inesperadas;

Parágrafo Segundo – Os atestados médicos, só serão aceitos se entreguem até 48 horas a contar da emissão do mesmo.

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Juazeirinho-PB .

- a) Obedecer ao horário estabelecido pela coordenação;
- b) Não faltar as aulas, e quando necessitar faltar, justificar através de formulário padronizado pela escola, estando sujeito a avaliação da coordenação para o deferimento ou não da justificativa.
- c) Participar das aulas;
- d) Zelar pela estrutura física da Escola;
- e) Respeitar o ambiente evitando palavrões ou expressões indecentes;
- f) Apresentar bom comportamento, fazer silêncio nas aulas, só falando o necessário e quando solicitado pelo professor.
- g) Contribuir para que as aulas aconteçam de forma proveitosa para o enriquecimento dos conhecimentos;
- h) Comunicar à escola ou ao professor do horário a(s) eventual (is) falta sob pena de não ser (em) abonada (s);
- i) Não fumar nas dependências da escola, nem consumir bebidas alcoólicas;
- j) Respeitar os funcionários, podendo ser penalizado perante o artigo 331 do Código Penal Brasileiro por desacato a funcionário no exercício de suas funções;
- k) Frequentar as aulas com roupas adequadas às exigências da escola (será vedada a entrada de alunos trajando bermudas, minissaias, minibusas e vestidos curtos);
- l) Será proibido o uso de celular nas salas de aula.

Art. 12º- A inobservância às obrigações elencadas no artigo anterior provocará iniciativas como encaminhamento por parte da escola dos infratores ao Conselho Escolar (quando houver) e / ou ao Ministério Público quando as circunstâncias forem mais sérias ao ponto de acionar a justiça.

Art. 13º - são atribuições da coordenação:

- a) Cumprir e fazer cumprir todas as determinações do Regimento Escolar;
- b) Tomar as decisões visando o bem comum e as relações humanas dentro da escola;
- c) Gerenciar as atividades pedagógicas;
- d) Viabilizar a dinâmica de trabalho educativo, fazendo a mediação entre a sala de aula e o meio social;
- e) Emitir Declarações, Certidões, Históricos, Certificados e outros documentos inerentes a modalidade; etc.

Capítulo V

Da matriz curricular para EJA

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos – EJA de Juazeirinho-PB .

- a) Obedecer ao horário estabelecido pela coordenação;
- b) Não faltar as aulas, e quando necessitar faltar, justificar através de formulário padronizado pela escola, estando sujeito a avaliação da coordenação para o deferimento ou não da justificativa.
- c) Participar das aulas;
- d) Zelar pela estrutura física da Escola;
- e) Respeitar o ambiente evitando palavrões ou expressões indecentes;
- f) Apresentar bom comportamento, fazer silêncio nas aulas, só falando o necessário e quando solicitado pelo professor.
- g) Contribuir para que as aulas aconteçam de forma proveitosa para o enriquecimento dos conhecimentos;
- h) Respeitar a escola ou ao professor do horário a(s) eventual (is) falta sob pena de não ser (em) abonada (s);
- i) Não fumar nas dependências da escola, nem consumir bebidas alcoólicas;
- j) Respeitar os funcionários, podendo ser penalizado perante o artigo 331 do Código Penal Brasileiro por desacato a funcionário no exercício de suas funções;
- k) Frequentar as aulas com roupas adequadas às exigências da escola (será vedada a entrada de alunos trajando bermudas, minissaia, miniblusa e vestidos curtos);
- l) Será proibido o uso de celular nas salas de aula.

Art. 12º- A inobservância às obrigações elencadas no artigo anterior provocará iniciativas como encaminhamento por parte da escola dos infratores ao Conselho Escolar (quando houver) e / ou ao Ministério Público quando as circunstâncias forem mais sérias ao ponto de acionar a justiça.

Art. 13º - são atribuições da coordenação:

- a) Cumprir e fazer cumprir todas as determinações do Regimento Escolar;
- b) Tomar as decisões visando o bem comum e as relações humanas dentro da escola;
- c) Gerenciar as atividades pedagógicas;
- d) Viabilizar a dinâmica de trabalho educativo, fazendo a mediação entre a sala de aula e o meio social;
- e) Emitir Declarações, Certidões, Históricos, Certificados e outros documentos inerentes a modalidade; etc.

Capítulo V

Da matriz curricular para EJA

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

Art. 14º - Será obedecido a seguinte matriz curricular proposta pela coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – COEJA

- O 1º segmento do Ensino Fundamental compreende as quatro séries iniciais e está dividido em duas etapas; que serão executadas em dois anos e obedecerá a mesma matriz curricular do 2º segmento com exceção nas disciplinas diversificadas.
- O 2º segmento do Ensino Fundamental 6º ao 9º Ano presencial, com Avaliação no processo:

BASE NACIONAL COMUM								
Disciplina	Carga Horária Semestral (20 semanas)				Carga Horária Semanal			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	120	120	120	120	06	06	06	06
Artes – Educação artística	20	20	20	20	01	01	01	01
História	60	60	60	60	03	03	03	03
Geografia	60	60	60	60	03	03	03	03
Ciências	80	80	80	80	04	04	04	04
Matemática	120	120	120	120	06	06	06	06
Língua Estrangeira-diversificada 1º seg	40	40	40	40	02	02	02	02
Carga Horária Semanal					6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Carga Horária Semanal					25	25	25	25
Carga Horária Semestral					500	500	500	500
Total Geral do curso					2.000			

Art. 15º - O 2º Segmento equivale às 4 (quatro) séries finais do Ensino Fundamental e está didaticamente organizado em 4 (quatro) semestres letivos, com todos os componentes curriculares, por semestre.

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

Parágrafo Terceiro – Não serão aceitos atestados sem carimbos do emitente ou aqueles emitidos por enfermeiro (a)s. só serão aceitos os emitidos por um médico.

Art. 9º - A Escola adotará um livro de ocorrência, em que serão registrados todos os fatos que sejam merecedores de registros, sem causar constrangimentos ou desconfortos aqueles a quem se dirigir.

Capítulo IV

Das atribuições específicas

Art. 10º - São atribuições inerentes aos professores:

I – Respeito aos alunos;

II – Compreensão;

III – Pontualidade no horário das aulas;

IV – Responsabilidade e flexibilidade na elaboração do plano de aula;

V – Observância com participação facultativa, mediante acordo em Assembleia, as datas fortes – Comemorativas.

VI – Adotar medida avaliativa sem objetivar punir o aluno, mas, verificar o efeito do trabalho concretizado;

VII – Obedecer aos horários indicados e cumprir com o tempo determinado para cada aula;

VIII – Convocar, sempre que seja oportuno, reunião, para debater o encaminhamento das aulas e/ou outras questões sugeridas na escola.

IX – Procurar o orientador ou gestor escolar para auxiliar no plano pedagógico.

Art. 11º - Será obrigação dos alunos junto a Unidade Escolar;

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

Art. 14º - Será obedecido a seguinte matriz curricular proposta pela coordenação de Educação de Jovens e Adultos – COEJA

- O 1º segmento do Ensino Fundamental compreende as quatro séries iniciais e está dividido em duas etapas; que serão executadas em dois anos e obedecerá a mesma matriz curricular do 2º segmento com exceção nas disciplinas diversificadas.
- O 2º segmento do Ensino Fundamental 6º ao 9º Ano presencial, com Avaliação no processo:

BASE NACIONAL COMUM								
Disciplina	Carga Horária Semestral (20 semanas)				Carga Horária Semanal			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Língua Portuguesa	120	120	120	120	06	06	06	06
Artes – Educação artística	20	20	20	20	01	01	01	01
História	60	60	60	60	03	03	03	03
Geografia	60	60	60	60	03	03	03	03
Ciências	80	80	80	80	04	04	04	04
Matemática	120	120	120	120	06	06	06	06
Língua Estrangeira-diversificada 1º seg	40	40	40	40	02	02	02	02
Carga Horária Semanal					6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Carga Horária Semanal					25	25	25	25
Carga Horária Semestral					500	500	500	500
Total Geral do curso					2.000			

Art. 15º - O 2º Segmento equivale às 4 (quatro) séries finais do Ensino Fundamental e está didaticamente organizado em 4 (quatro) semestres letivos, com todos os componentes curriculares, por semestre.

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

- I- 6º Ano (antiga 5ª Série) – 1º Semestre
- II- 7º Ano (antiga 6ª Série) – 2º Semestre
- III- 8º Ano (antiga 7ª Série) – 3º Semestre
- IV- 9º Ano (antiga 8ª Série) – 4º Semestre
- V- A carga horária semestral será de 500 (quinhentas) horas/aula, divididas em dois bimestres letivos, perfazendo um total geral do curso de 2.000 (duas mil) horas. Desta forma o aluno poderá concluir o curso em dois anos
- VI- O ingresso no Ensino Fundamental (6º Ano) será permitido a candidatos com idade superior a 15 anos completos na data da matrícula.

Capítulo VI

Das Avaliações

Art. 16º - A avaliação será entendida como parte fundamental no processo educativo, tendo como objetivo a verificação da aprendizagem, das competências e habilidades adquiridas pelo aluno. O processo avaliativo deverá ser sistêmico, numa tática contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Para efeito de verificação e avaliação, o período letivo será dividido em períodos bimestrais. As notas variarão em uma escala de zero a dez, correspondendo à avaliação quantitativa e qualitativa das atividades escolares realizadas. A verificação do aproveitamento do aluno será feita por meio de trabalhos escritos, testes, trabalhos individuais ou em grupo e/ou outros a critério do professor. Ao final de cada bimestre, será calculada a média aritmética das atividades realizadas, incluindo a substituição das notas de recuperação. A média de aprovação será 7,0 (sete). Ao término do semestre será calculada a síntese semestral que é obtida através da média aritmética dos dois bimestres. O aluno que não conseguir atingir a média de aprovação 7,0 submeter-se-á à prova final, o aluno que obtiver média ponderada 5,0 (cinco) por componente curricular.

Parágrafo primeiro: Caso o aluno não atinja a média equivalente a 7,0 (sete) na unidade, ou seja, no bimestre, será submetido a uma reavaliação com todo o conteúdo estudado naquele bimestre, para a recuperação. A nota obtida nesta reavaliação substituirá a menos nota do bimestre ou as duas notas, se estas forem inferior a 7,0 (sete), sendo assim o equivalente a sua média aritmética.

Parágrafo segundo: No final do semestre letivo o aluno que não atingir na síntese semestral o equivalente a 7,0 (sete) será submetido a um exame final, que possibilitará ao professor fazer a média ponderada). Se na média ponderada o aluno atingir o equivalente a 5,0 (cinco) ou mais será considerado aprovado, caso contrário ficará reprovado.

Anexo A - Regimento Interno da Educação de Jovens e Adultos –EJA de Juazeirinho-PB .

- a) Obedecer ao horário estabelecido pela coordenação;
- b) Não faltar as aulas, e quando necessitar faltar, justificar através de formulário padronizado pela escola, estando sujeito a avaliação da coordenação para o deferimento ou não da justificativa.
- c) Participar das aulas;
- d) Zelar pela estrutura física da Escola;
- e) Respeitar o ambiente evitando palavrões ou expressões indecentes;
- f) Apresentar bom comportamento, fazer silêncio nas aulas, só falando o necessário e quando solicitado pelo professor.
- g) Contribuir para que as aulas aconteçam de forma proveitosa para o enriquecimento dos conhecimentos;
- h) Comunicar à escola ou ao professor do horário a(s) eventual (is) falta sob pena de não ser (em) abonada (s);
- i) Não fumar nas dependências da escola, nem consumir bebidas alcoólicas;
- j) Respeitar os funcionários, podendo ser penalizado perante o artigo 331 do Código Penal Brasileiro por desacato a funcionário no exercício de suas funções;
- k) Frequentar as aulas com roupas adequadas às exigências da escola (será vedada a entrada de alunos trajando bermudas, minissaias, minibusas e vestidos curtos);
- l) Será proibido o uso de celular nas salas de aula.

Art. 12º- A inobservância às obrigações elencadas no artigo anterior provocará iniciativas como encaminhamento por parte da escola dos infratores ao Conselho Escolar (quando houver) e / ou ao Ministério Público quando as circunstâncias forem mais sérias ao ponto de acionar a justiça.

Art. 13º - são atribuições da coordenação:

- a) Cumprir e fazer cumprir todas as determinações do Regimento Escolar;
- b) Tomar as decisões visando o bem comum e as relações humanas dentro da escola;
- c) Gerenciar as atividades pedagógicas;
- d) Viabilizar a dinâmica de trabalho educativo, fazendo a mediação entre a sala de aula e o meio social;
- e) Emitir Declarações, Certidões, Históricos, Certificados e outros documentos inerentes a modalidade; etc.

Capítulo V

Da matriz curricular para EJA

13:40 – 14:20hs	2ª aula
14:20 – 15:00hs	3ª aula
15:00 – 15:20hs	Intervalo
15:20 – 16:00hs	4ª aula
16:00 – 16:40hs	5ª aula

NOTURNO (NOITE)

DIAS	ENTRADA	TOLERÂNCIA	SAÍDA
SEGUNDA-SEXTA	18:00	15 (18:15)	21:40

O horário será descrito e anexado a este plano, de acordo com as conveniências e disponibilidades dos professores pertencentes ao quadro, que deverá se adequar a seguinte proposta:

18:00 -18:40hs	1ª aula
18:40 – 19:20hs	2ª aula
19:20 – 20:00hs	3ª aula
20:00 – 20:20hs	Intervalo
20:20 – 21:00hs	4ª aula
21:00 – 21:40hs	5ª aula

Parágrafo único – Considerando o horário da chegada do aluno nas dependências da escola durante o seu letivo correspondente, fica estabelecido que será considerado tolerância a sua admissão mediante apresentação de justificativa pertinente como: trabalho ou outra ocupação de ordem superior, sendo a mesma permitida até o período da 2ª (segunda) aula deste dia, sem prejuízo para o aluno.

Art. 19º - Será feita a chamada em todas as aulas e registradas as faltas. O aluno que tiver acima de 25% de faltas não poderá ser aprovado por não fazer entender que o tempo sem sala de aula corresponde a um período insuficiente para, contudo programático.

Art. 20º - O aluno responsável pela sua parte da trajetória didática pedagógica e quando for evidenciado qualquer ato compatível com indisciplina ou desrespeito a este regimento se tomará medidas para correção e conciliação através dos recursos disponíveis, tais como Conselho Escolar, Secretaria de Educação Municipal ou até, mesmo do Ministério Público representado pelo (a) Promotor (a) de Justiça na referida Comarca.

Art. 21º - Os atos de indisciplina será comunicado aos responsáveis, no caso de alunos menores, sendo maior de idade o aluno será o responsável legítimo pelas suas ações.

Parágrafo único: Caso o aluno tenha sido advertido pelas determinações estabelecidas neste regimento, no semestre da sua aplicação, ficará impedido de renovar sua matrícula para o semestre consecutivo.

Capítulo IX

Das disposições finais

Art. 22º - A educação é um direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, capítulo II, artigo 6º, dessa forma se faz um dever do legislador oferecer uma educação de qualidade atendendo uma obrigação oferecida por LEI. O município se compromete na forma deste artigo m fazer sua parte para que a educação aconteça de fato, porém cabe aos alunos o reconhecimento e o acolhimento daquilo que lhe está sendo oferecido. Isto será entendido quando o aluno se torna capaz de dar a escola um diagnóstico evolutivo de bom comportamento, respeito, aos valores sociais, submissão às determinações da escola, entre outras.

Art. 23º - Entendendo-se que a sociedade não para, desenvolve-se em um processo sempre em movimento, decidimos que este **regimento** poderá ser modificado sempre que se perceber necessidade inerente. Outrossim, até que seja revisto e alterado, estará em evidência o presente **regimento**, como sendo uma Lei interna da citada Unidade Escolar.

Este regimento foi reelaborado e revisado pelo gestor escolar/coordenador Zenildo Jorge da Silva, em 09 de abril de 2015.

Juazeirinho, 09 de abril de 2015.

Cálculo para a média ponderada: $[(\text{síntese bimestral} \times 3) + (\text{nota da prova final} \times 2)] : 5 = \text{média final}$

Ou:

$[(\text{síntese bimestral} \times 6) + (\text{nota da prova final} \times 4)] : 10 = \text{média final}$

Capítulo VII

Da certificação e emissão de histórico escolar

Art. 17º - O certificado de conclusão de curso com validade em todo território nacional será fornecido ao aluno que concluir o Ensino Fundamental pela direção (coordenação) da Unidade de Ensino, onde o aluno concluiu o curso.

Parágrafo único: Caso o aluno tenha alguma pendência, seu certificado e histórico ficarão retidos na unidade de ensino, até que a mesma seja regularizada. Em caso de insistência de aluno, será expedido o histórico, constando no mesmo a observação de que o mesmo está com pendência no referido componente curricular. O certificado não será expedido até que o aluno cumpra a pendência e conclua de fato o segmento escolar.

Capítulo VIII

Dos horários das aulas

Art. 18º - O horário a ser obedecido, será o da tabela abaixo:

VESPERTINO (TARDE)

DIAS	ENTRADA	TOLERÂNCIA	SAÍDA
SEGUNDA-SEXTA	13:00	15 (13:15)	16:40

O horário será descrito e anexado a este plano, de acordo com as conveniências e disponibilidades dos professores pertencentes ao quadro, que deverá se adequar a seguinte proposta:

13:00 -13:40hs	1ª aula
----------------	---------

Anexo B- Comentário do diário de bordo realizada pela aluna 1.

63/16 linguagem e <u>Produção Textual</u>	Antônio Oii
Boa noite!	Como se sentiu ao ser entrevistado por sua colega?
na aula de hoje foi para elaborar uma Pesquisa entre entrevistador e entrevistado escolhi Marilene para entrevistar e foi escolhido por ela para ser entrevistado última dica, meça porque Pedrinho quer os outros e sermos ouvidos adorei.	Quais situações você empregaria essa prática? Ent. Onde está o entrevistado de sua atividade de pesquisa de entrevista? Pode ficar avançado para escrever neste espaço todos e quais que atividades realizadas em sala de aula.
É na aula da Professora apareceu também aprendemos a diferença entre Ha no verbo e o a na proposições gostei muito pois não sabia dessa diferença agora, sei e quando for aplicá-lo, sei bem o que quer dizer cada dia que aprendo Português. Questos meus e os Professores São Taps	Revista seu texto, seja sempre a primeira li o que produz e observe o que pretende informar com seu texto, todos tem uma função comunicativa.

Anexo C- 1ª Produção de uma entrevista realizada pela aluna 1, em sala de aula.

30/03/16

Leitura e Produção Textual

Trabalho ou Projeções entusiasta de emprego

Eu = O que você quer ser?

Mari = Costureira Profissional.

Eu = Nessa Projeção o que você espera

Mari = Ser uma ótima Profissional e me destacar no mercado de trabalho.

Eu = Faria outra Projeção se essa não desse certo, Qual?

Mari = Sim, administração

Eu = Qual seria sua expectativa?

Mari = Terminar meus estudos e ser uma boa Profissional.

Eu = Se você fosse trabalhar em uma empresa Qual proposta você daria para melhorar seu ambiente de trabalho?

Mari = Eu daria novas ideias observaria o que tivesse ao meu redor ealaria com os meus superiores e faria mudanças no ambiente de trabalho.

Anexo D – Comentário do diário de bordo da aluna 2.

30-03-16.	Anotações
Houve na sala de aula: Leitura e produção textual Sobre: Trabalho e Profissões	O que lhe chamou atenção na aula?
Tema: Entrevista de emprego.	Na aula alguém foi o alyo que se identificou?
Onde tivemos que simular uma entrevista de emprego, onde o entrevista- tado passava a per o entrevistador e vice-versa.	Fique a vontade para relatar os dormidos em sala, bem como sua aprendizagem e dificuldades.

Anexo E - 1ª Produção de uma entrevista realizada pela aluna 2.

31-03-16.	Anotações
Foi feita a produção de Entrevista pelos alunos em duplas, e alguns começaram a entrevista, na sala	Ola!
Entrevista de Emprego	Você não realizou esta atividade com nenhum de seus coligos?
Trabalho e profissões	Ainda não!
1º Exerce algum tipo de trabalho, ou pretende exercer?	
2º Tem alguma experiência na área de trabalho?	
3º O que você espera adquirir com esse trabalho?	
4º O que você pode proporcionar para o desenvolvimento da empresa que vai trabalhar?	
5º Você tem alguma qualificação profissional?	

Anexo F – Atividade realizada em grupos sobre a caracterização do gênero entrevista.

ESCOLA MUNICIPAL DE E.F. SEVERINO MARINHEIRO -Educação de Jovens e Adultos – EJA
 COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
 PROFESSORA: EDILENE RAMOS – TURMA 9º ANO

ATIVIDADE DA CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA

Gênero Textual Entrevista			
Características	Estrutura da Entrevista	Contexto de Produção	Suporte
→ TEXTOS INFORMATIVOS DE OPINIÃO; → PRESENÇA DO ENTREVISTADOR E DO ENTREVISTADO; → LINGUAGEM ORAL; → LINGUAGEM ESCRITA;	→ ESCOLHA DE UM TEMA; → UM ROTEIRO; → ESCOLHER UM TÍTULO; → DEVE TER UMA MANCHETE;	→ LUGAR; → A ÉPOCA; → INTERESSE; → ASSUNTO; → CONVENIÊNCIA.	→ REVISTA → TELEVISÃO; → INTERNET. → JORNAL IMPRESSO

→ LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL.

GRUPO: ELINE
 MARILENE
 EDIMILSON
 JAQUELINE

Anexo G – Atividade de retextualização de uma entrevista oral para a escrita realizada em duplas.

Atividade de retextualização uma
entrevista oral para escrita

→ Mercado e Trabalho: Tema motivação e criatividade com o Professor Carlos Prates. (Entrevistado)

Mamela Bispo (Entrevistadora)

Entrevistadora: Carlos como Profissional desempregado pode se motivar na Procura de um novo emprego?

Entrevistador: Primeira lugar preciso lembrar que ele está empregado na buxa do emprego dele, então ele vai trabalhar no mínimo 8 horas por dia pra trabalhar o Planejamento da buxa do seu emprego.

Então isso é fundamental, se você estiver desempregado coloque na sua cabeça que você está empregado na buxa de seu emprego, então preparar o currículo, acordar cedo, fazer ginástica, olhar no espelho; e falar e aí "bonitão", "bonitona", não encontrar um emprego hoje, ou seja, você tem que se reafirmar e dizer para você, que vai conseguir. Então é fundamental sair, não, não utilizar álcool, bebida alcoólica porque as vezes a pessoa quando "tá" desempregada, ela fica deprimida e aí vai e ingere álcool quanto mais ela ingere, depois vem a depressão, vem a tristeza. Então primeiro precisa exercitar e acreditar em si e pesquisar, ter informações a partir daí você vai planejar a buxa do seu emprego.

Entrevistadora: É possível motivar alguém?

Entrevistador: Sim, desde que a pessoa queira, muitas vezes uma pessoa ao assistir uma com de novela,

assistir um telejornal, tem coisas maravilhosas que podem desencadear essa motivação. Então motivação, na minha opinião só é possível quando a pessoa está aberta, quando ela quer se movimentar, desde que você possa assombrar a sua própria braga. Eu digo sempre aos alunos que todo ser humano tem uma braga invisível em seu coração. Então as motivações externas, elas são importantes, mas elas demoram um pouco mais for capaz de assombrar sua própria braga. Você não se motiva nunca, um bom livro pode ser um fator motivacional, um filme, então tem várias maneiras de você se auto motivar.

Entrevistadora: Carlos o que é criatividade e como desenvolvê-la?

Entrevistador: Monela criatividade e motivação caminham juntas né? agente só consegue se motivar, tendo metas e pra vir desenvolver metas, você precisa desenvolver a criatividade. criar é a coisa mais fantástica que existe, então ~~todos~~ todos nós somos capazes de criar, andando pela rua, olhando os objetos em volta na nossa casa, mas vamos ver que quase tudo lá, foi feito pela mão do homem. Então, por exemplo, o telefone celular, primeiro foi uma criação a partir daí foi uma inovação, então criação e conceito como aquilo que não existia antes, e inovação é algo que já existe e você vai aperfeiçoando o uso. No caso do celular hoje é completo, né? tem rádio, tem televisão, internet. O primeiro celular era enorme, só falava e

ouvira, então são formas de criatividade.

Entrevistadora: O candidato que tenha qualidade de ser criativo ele tem mais facilidade de conseguir a vaga né?

Entrevistador: muito mais, muito mais, e criatividade as vezes diz: a pessoa criativa nasce, não, quase tudo na vida aprende, inclusive ser criativo. Então tem que ser observador, tem que andar pela rua, observar as coisas, pegar os objetos analisar a textura, as cores, os espelhos. vai no supermercado e analisar as embalagens, analisar embalagens que tem ali, as cores... Então criar hoje é fundamental por causa disso,

Comentário da atividade 3

Bem, após ouvir a entrevista muitas vezes, consegui passar a entrevista oral para escrita. Senti dificuldade porque o entrevistado fala rápido e não dá tempo de escrever, também tem que pensar e ver o sentido antes de escrever. Além de escrever tudo que aconteceu tive que passar a limpo para melhorar a escrita das palavras.

Eu entendi que fala agente usa de maneira rápida, normal sobre? mas ficou claro também a fala passa por uma organização do pensamento.

Acredito que isso é importante acontecer porque a pessoa que escuta a gente tem que entender, como foi passada nessa entrevista a entrevistadora perguntava sobre o trabalho, a criatividade e o entrevistado respondia, acho porque entendia o que ela perguntava.

Tem palavras repetidas na entrevista uma que ouvir muito foi então, né, tá a professora falou na classe que isso são marcos da oralidade, que ~~isso~~ ~~isso~~ ~~isso~~ usamos na fala informal. É mesmo no caso desse entrevistado deixou soar, porque está num programa que deve ser formal. Mais eu vi que ele falou mais nos brincadeiras quando estava incentivando ter motivação ele usou palavras assim "bonitão", "bonitona".

Achei essa atividade condutiva, mas aprendi muito porque li muito e escrevi também.

Anexo I- Respostas de uma atividade de leitura e compreensão textual realizada em dupla.

- Respostas:
- 1) O trabalho dignifica o trabalhador. O trabalho que dignifica a pessoa deve sempre envolver uma dimensão de protagonismo. Significa que a realização no trabalho se dá quando a pessoa pode se expressar e não vive numa relação de submissão e de inconformismo.
 - 2) Enunciada retirada do jornal mundo jovem.
 Por: Ronald Sells Wolff um médico.
 - 3) Está estruturado em perguntas e respostas.
 - 4) Ele está se comunicando com o mundo do trabalho e seus direitos.
Leve a função da internet na sociedade, qual o papel que exerce?
 - 5) Formal, porque não contém gírias ou palavras obscenas.
 - 6) Os motivos sobre os direitos dos trabalhadores e seus trabalhos.
 - 7) Um bom entendimento sobre o trabalho.

Anexo J- Atividade de elaboração de uma entrevista realizada fora do ambiente escolar pela aluna 1.

09.06.16

A entrevista foi feita por
uma aluna da 8ª que
curra o nono ano
onde o que foi pedido que
era para entrevistar uma autori-
dade.

Tema Profissões

nome do aluno

nome do entrevistado
José paulo da Silva
nome da professora
Edilene

"Relatório"

Qual o seu nome? e sua idade?
José paulo da Silva; 50 anos

Qual sua profissão?
policial militar.

Quanto tempo você está nessa
Profissão? a 30 anos

o que levou você a escolher
essa profissão?
por ser um emprego está-
vel e ter estabilidade.



Anexo J- Atividade de elaboração de uma entrevista realizada fora do ambiente escolar pela aluna 1.

Se essa profissão não desse certo qual outro trabalho você escolheria? e porque?

Elétrica residencial e sonoplasta, porque eu gosto de trabalhar com eletricidade.

O que você faria para melhorar essa profissão?

Cursos profissionalizantes na área tanto militar como de eletricidade para ter melhor desempenho.

Quais as dificuldades para se montar nessa profissão?

As condições de nossos governantes que não dar melhoria para que possamos melhorar nas condições profissionalizante.

ao longo desses 30 anos de profissão se sentiu discriminado por ter escolhido essa profissão?

No começo sim.

É hoje como as pessoas te veem como Policial? a sociedade, so hoje não aceita

Anexo J- Atividade de elaboração de uma entrevista realizada fora do ambiente escolar.

muito bem a polícia militar
só quando está precisando
muito depois classes de direitos
humanos.

voce acha adequado os materiais
usados na profissão de militar?
com certeza não essa polícia militar
está bem abastecida de materiais
bêlicos.

Qual é sua patente?

Tercio Sargento.

já pensou em desistir dessa
profissão? porque?

Jamais pensei em desistir
porque é a profissão dos meus
sonhos.

O que você como militar e como
pessoa acha sobre a redução
da menor idade? Será o bem
melhor que esse governante poderá
fazer, que já deveria ter feito há
muito tempo.

voce acha que o nosso
estado é culpado por ter,

Anexo K – Comentário sobre o que chamou mais atenção da aluna 1 no diário de bordo.

"Relatoria da aulas do diário de Bordo."

"Eu gostei muito do diário de bordo pela seguinte, o conhecimento como funciona, falada para mim este dia. Eu fui muito produtiva pois aprendi muito."

O que mais me chamou a atenção foi em produzir uma entrevista onde eu era a entrevistadora gostei muito e aprendi mais pois uma aluna eu perguntava para a outra com certeza aprendei, fui bastante, tive vários dúvidas, gostei bastante de tudo que aprendi, até hoje espero que tenham outros, diários de bordo de hoje em diante, agradeço muito por ter me dado essa oportunidade."

para o mercado de trabalho e para, que as pessoas devam que aprende, bastante."

Anexo L – Comentário sobre o que chamou mais atenção do aluno 3 no diário de bordo.

Bom eu gostei de tudo que está aqumeste Diário, Mais o que mais eu gostei foi o dia 27/04/2016

Onde foi gravado um vídeo para a gente Revisar, Assim em aprendizmais um pouco do contexto geral.

Para mim poder mim comunicar com as pessoas do meu Trabalho, como também, no dia a dia em mimso, para minha formação profissional.

A entrevista é bom, para se preparar para o mercado de Trabalho, como devemos se comportar, diante de uma situação de emprego ou contratação, com pessoa e profissionais.

Bom a que fica minha experiência, de um bom a aprendizagem.

Sim

Anexo M – Texto utilizado para realização da atividade 3



Ronald Selle Wolff médico, atuante na saúde pública de Porto Alegre, RS. ronaldswolff@gmail.com

Aprendemos a ouvir que “o trabalho dignifica o ser humano”. Mas nem todas as formas de trabalho trazem dignidade e qualidade de vida, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho. Para o médico RONALD SELLE WOLFF, que trabalha na saúde pública nos municípios de Porto Alegre e Lajeado, RS, o trabalho que dignifica a pessoa deve sempre carregar uma dimensão de protagonismo. Significa que a realização no trabalho se dá quando a pessoa pode se expressar e não ficar numa relação de submissão e de inconformismo. Como conquistar qualidade e prazer na vida e em tudo o que fazemos? São questões para as quais buscamos respostas nesta entrevista.

- O que é o trabalho humano?

Existem estudos que falam que o trabalho poderia ser inventado de outro jeito, em que as pessoas não precisassem trabalhar dessa forma. A sociedade funcionaria diferente e a vida poderia ser mais simples. Mas a sociedade que temos é onde vivemos, e o trabalho é a solução da nossa vida também. O trabalho deve ser uma dimensão de protagonismo, que gere prazer e satisfação. Nos moldes que temos, às vezes, o trabalho nos prende e toma mais tempo do que deveria de um ser humano, que nasceu para ser feliz, entrar em harmonia com a natureza, com as plantas, com toda essa maravilha que é o Planeta Terra. Ou seja, nos encantamos e, ao mesmo tempo, nos vemos privados de usufruir, porque o tempo dedicado ao trabalho parece que nos tira a oportunidade de estarmos desfrutando de tudo aquilo. Mas o trabalho é a solução, é o que nos permite também estarmos em contato com algumas coisas. Porém, por conta de sermos uma sociedade neoliberal, por pertencermos a uma sociedade que vê no trabalho uma forma de expropriar dos trabalhadores o lucro, o tempo, a saúde, apesar de o trabalho ser uma solução, ele também é gerador de um paradoxo: ceifa o ser humano da oportunidade de viver de forma plena.

- Os direitos conquistados pelos trabalhadores resultaram em qualidade de vida?

Os trabalhadores alcançaram direitos, sim, e não são tão escravizados como no início do século passado. No início do século 20, até a questão da saúde era tratada com o objetivo único de manter os trabalhadores produzindo (não era como hoje, em que se mantém as pessoas com saúde para que vivam). Nesse sentido, os trabalhadores conquistaram muitos direitos por força da sua organização, militância sindical etc. Mas são direitos que fazem com que as categorias tenham um poder de mobilização, de discussão, de compreensão, mas ainda não de um salário digno, de algo que realmente proporcionaria aos trabalhadores uma qualidade na sua vida fora do trabalho: condições de viajar, de conhecer outros lugares. Isso o trabalho deveria proporcionar. O trabalhador, com a família, deveria poder, nas férias, realizar seus sonhos. Deveria também, ainda nos períodos de trabalho, poder passear nos finais de semana, frequentar um restaurante, um bom hotel. Mas qual é a parcela de trabalhadores que consegue fazer isso? Ou seja, é notável o crescimento dos direitos, mas ainda não se tocou na questão salarial. Parece que, quando mexe no lucro dos patrões e/ou das empresas, isso não avança.

- E a redução da jornada de trabalho ajudaria a melhorar a qualidade de vida das pessoas?

A redução da jornada de trabalho, muitas vezes, é vista negativamente até mesmo por uma parcela de trabalhadores, que a interpreta como sendo uma maneira de "se atirar nas cordas", mas, se os empresários realmente querem propor qualidade de vida no trabalho, a primeira coisa a fazer é proporcionar a qualidade de vida fora do trabalho. O trabalho precisa proporcionar vida fora do trabalho: tempo de vida para criar os filhos com qualidade, tempo para que pais e mães fiquem mais ligados aos seus filhos e consigam ver o que eles acessam na internet. É necessário tempo para os pais observarem e acompanharem as relações que os filhos estabelecem com a escola, com os amigos, a quantidade de horas que utilizam cotidianamente para praticar esportes, para brincar, para ficar na frente do computador. Tempo para os pais abraçarem os filhos, de verdade, não por figurinhas e torpedos de celular. O trabalho deveria proporcionar qualidade de vida total fora dele, e com isso a pessoa poderia retornar ao trabalho tão feliz, que no trabalho ela poderia ser protagonista, executar bem suas tarefas para manter a vida que o trabalho lhe proporciona. A qualidade do trabalho tem que ser uma consequência da qualidade que a pessoa tem na sua própria vida, e não uma coisa imposta para que ela produza mais. Uma pessoa feliz trabalha mais e gera mais lucro. O contrário vai gerar sofrimento no trabalho, doenças psicossomáticas, conforme Cristophe Dejours descreve em *Psicopatologias do Trabalho*, onde fala das doenças de origem psicológica que passam para o corpo (depressão, úlcera, hipertensão, síndrome do pânico etc.). São todas doenças geradas também pelo estresse no trabalho.

- O que os médicos conseguem identificar com mais facilidade desses problemas gerados pelo estresse do trabalho?

Por exemplo: às vezes as pessoas vêm em busca de um atestado médico, simplesmente por necessitarem de um dia para si, livres de compromisso. As pessoas acabam precisando disso para não enlouquecerem, para não perderem a esperança. Então, nesse caso, o atestado médico é um pedido de socorro. E, vejam bem, um sinal de que alguma coisa está errada é quando a pessoa sente necessidade toda hora de fugir do ambiente do trabalho. Quando algo é bom, prazeroso, a tendência é sentir-se bem naquele lugar. As pessoas que desempenham uma função que não possibilita a elas a visibilidade social não têm a prerrogativa de discutir, de protagonizar dentro do seu setor de trabalho, não têm prazer de trabalhar. E todos os trabalhadores deveriam ser ouvidos, e não somente as pessoas que estão em profissões que são destacadas e vistas com protagonismo social. E os demais? E os trabalhadores de outras profissões? Esses é que sofrem. E são trabalhadores iguais. Enquanto um estudante está se preparando para uma profissão mais elitizada, o operário está asfaltando a rua e ajudando a sustentar esse estudo. O operário está trabalhando para sustentar as universidades públicas, o que o faz um cidadão com os mesmos direitos de debater suas questões, suas condições de trabalho e de opinar e de contribuir em decisões.

- A flexibilização das leis e relações de trabalho pode interferir na qualidade de vida do trabalhador?

A flexibilização das leis é também isso: ela possibilita que se chegue até o ponto em que se decida demitir do emprego um grupo de trabalhadores que questiona mais, que reivindica mais. A flexibilização das leis deveria contribuir para que se evolua, porém às vezes não é assim que acontece. Quando existe uma discussão adequada, um sindicato atuante, pode-se até pensar em coisas desse nível. Caso contrário, não, pois dentro da flexibilidade das leis pode surgir um contexto de vulnerabilidade das garantias do trabalhador. Sendo assim, é preferível ter algumas leis um pouco mais rígidas, pelo menos para obrigar o patrão a respeitar os direitos conquistados.

- O que esperar do emprego e trabalho no futuro?

Todos esses avanços que os trabalhadores conseguiram, que sirvam para que a juventude continue avançando nos seus direitos dentro das profissões e/ou ocupações de sua escolha, até que se chegue no ponto onde os jovens do futuro, ao atingirem uma idade madura, consigam ter mais tempo para os próprios filhos. Porém, que tenham o cuidado, ao entrarem numa lógica neoliberal, para não se escravizarem por conta própria, porque o jovem atual é aquele que nasceu num país de cultura neoliberal, onde o vencedor, a pessoa de sucesso é aquela que ganha milhões, que ostenta mais, onde o rótulo do sucesso está atrelado aos bens de consumo. Tudo isso então precisa ser bem discutido pela juventude. Que os protestos da juventude, que são muito bem-vindos, consigam discutir e visualizar que tipo de país se quer, que tipo de sociedade se quer. Como disse Gandhi: "Sejam vocês a mudança que vocês querem para o mundo". Não adianta querer que somente o governo e os políticos resolvam os nossos problemas. Não! A resolução tem que se dar pela força da nossa consciência, organização e ação. Temos que aprender a identificar o que traz vida, o que traz realização pessoal, pois quando se tem essa perspectiva de querer ser feliz, é importante observar que se precisa de paz, de felicidade, e não do consumo.

O que é trabalho?

O dicionário define trabalho como “a aplicação da atividade física e intelectual, serviço, esforço, fadiga, ocupação”. Ah, como seria bom poder retirar a fadiga não só do dicionário, mas da prática do cotidiano, porque na sociedade humana, igualitária e justa que se busca, o trabalho deve empregar esforço e atividade física ou intelectual, mas sem cansaço, sem o desalento de saber que o retorno financeiro é desanimador, que o tempo despendido vai além do suportável, e a falta de respeito com o(a) trabalhador(a) é desesperadora. O trabalho de cada um está diretamente ligado à evolução, ao desenvolvimento da sociedade. O progresso depende de nós, trabalhadores(as) de todas as áreas, em todos os âmbitos. Dia do Trabalho são todos os dias de nossa vida, pois sem ele não há como viver dignamente, como ser participante e atuante no mundo em que se vive. O trabalho é fundamental em todos os aspectos da vida. Faz com que o indivíduo seja parte do processo de crescimento da sociedade em que está inserido, assim como propicia o crescimento pessoal, tornando a pessoa plena em sua condição humana. O trabalho é a libertação do homem e da mulher. É a conquista da autonomia, da independência, da identidade, constituindo-se, assim, parte importantíssima da vida. Portanto, é necessário que ele seja o alicerce, a base de uma vida com qualidade. É preciso, sim, darmos nosso esforço, sermos responsáveis, mas em contrapartida temos de sentir prazer no que fazemos. O fazer tem de nos trazer harmonia, alegria, tranquilidade, condições de satisfazermos nossas necessidades básicas de ser humano, para que sejam possíveis a realização individual e, conseqüentemente, a coletiva. “O trabalho dignifica o ser humano”? Acredito que sim, mas com uma ressalva: o trabalho dignificará, se ele próprio for digno, e isso somente será viável se houver respeito a todos os direitos dos trabalhadores, os já conquistados e os muitos que ainda precisam ser pensados, discutidos, almejados e incorporados ao dia a dia. Então, nossa homenagem a todos(as) os(as) trabalhadores(as), lembrando que unidos podemos (e devemos) lutar por nossos direitos e, um dia, quem sabe, em alto e bom som, poderemos dizer, a uma só voz: felizes são todos os dias! Felizes somos nós, por sermos parte de um grupo que conhece direitos e deveres e que luta por dias melhores para todos.

Reginaldo Oliveira São Julião, PI

Anexo N – Texto utilizado para trabalhar a formalidade e informalidade da língua.

“Antes de sair de casa, escolha a língua portuguesa que você vai vestir”!

Texto de autor desconhecido e copiado do blog: disponível em:

<http://encantolettras.blogspot.com.br> acessado em 25 de maio de 2016

Você já parou para pensar que saber usar a língua portuguesa é como saber vestir a roupa adequada para uma ocasião específica? Hein?! Como assim?? Imagine uma pessoa, entrando numa igreja para assistir a uma cerimônia de casamento, usando roupas de banho como se estivesse na praia... Estranho, não? Agora, imagine uma pessoa preparada para esquiar, com todos aqueles equipamentos e roupas de frio, entrando no mar para aproveitar um dia ensolarado na praia!

Ambas as situações nos causam estranheza pelo fato desses personagens estarem vestindo roupas inadequadas para as ocasiões em que se encontram. O mesmo ocorre com o uso da língua portuguesa. Podemos dizer que o português tem duas formas, uma coloquial, informal, e outra formal. Quando crianças, geralmente, aprendemos com nossos familiares a língua portuguesa informal, considerada “incorreta”. Já, quando vamos à escola, a professora nos ensina a língua portuguesa formal, culta, considerada gramaticalmente “correta”. Na verdade, não se trata de língua “correta” ou “incorreta”. Trata-se de língua em situação formal ou informal de uso. Quando estamos em casa ou entre amigos, não há problema em usarmos a modalidade informal.

Logo, as frases “pra mim fazer” e “os caderno está na gaveta” podem ser ditas sem problemas. Mas, quando estamos no trabalho ou em situações que pedem formalidade, não podemos usar a modalidade informal, mas, necessariamente, a formal, a gramaticalmente “correta”. Imagine-se participando de uma palestra com o maior conhecedor de informática. Ele usa um terno de um estilista famoso e tem uma caneta Mont Blanc na mão. Todos os participantes estão maravilhados com a apresentação pessoal do palestrante. Provavelmente, alguns estão pensando “a palestra vai ser muito boa.” E, ainda, para auxiliar sua apresentação, o sujeito faz uso do melhor equipamento, do mais caro. Então, ele diz: “Bom dia! Estou aqui pra mostrá procêis uma nova tecnologia que a gente desenvolvemos. Mas, pra nós quebrá o gelo, seria bom a gente fazermos uma apresentação breve. Cada um fala nome, cidade...”

Com certeza, a caneta Mont Blanc e o terno caríssimo caem por terra. Será mesmo que um cara que fala desse jeito entende do assunto que vai falar? O que você pensaria se estivesse assistindo essa palestra? Lembre-se: fazer uso da norma culta é muito importante se você quer ter credibilidade no que diz e no que faz. E usar a norma culta compreende tanto a fala quanto a escrita. Antes de sair de casa, não se esqueça de “vestir” a modalidade (formal ou informal) que melhor se encaixará em suas atividades! A língua portuguesa no mercado de trabalho. De cada dez pessoas que passam por uma entrevista de trabalho, sete são reprovadas porque falam e escrevem errado, segundo as agências de empregos.

Esta é uma curiosa e assustadora estatística apresentada em uma reportagem do Jornal Hoje (30/10/2006). A reportagem mostra que as empresas têm exigido o domínio da língua portuguesa, tanto na fala, como na escrita. Para isso, elas realizam testes de português, que são eliminatórios. Os resultados são altos índices de reprovação: “62% dos candidatos de nível médio e 45% dos candidatos de nível superior não conseguem passar porque têm pouco vocabulário, não compreendem o texto e demonstram falta de leitura”. Entre os erros gramaticais mais comuns estão a concordância verbal (‘fazem cinco anos’); o gerundismo (‘vamos estar fazendo’); as gírias (‘dar uns toques’); os lugares comuns (‘a nível de Brasil’, ‘fechar com chave de ouro’); a pontuação e a acentuação.

A propagação desses erros normalmente acontece através da repetição. Uma pessoa fala errado, a outra retransmite o que ouviu, tornando-se um círculo vicioso. É o caso do gerundismo, que surgiu de uma tradução mal feita do inglês e que foi implantado inicialmente pelas empresas de telemarketing, tornando-se um fenômeno linguístico irritante para os ouvidos.

Como falar bem o português é uma exigência hoje em qualquer função, não podemos fugir dessa questão. A dica mais simples é a leitura. É lendo que se aumenta o vocabulário e se evita erros. Com relação aos diálogos, é indicado falar pausadamente, tomando cuidado com as palavras.

Anexo O – Texto utilizado para caracterizar o gênero “memória literária”.

Na Rua Portugal

Aluna: Débora da Silva Gomes

Não foi difícil fazer com que meu pai, Manoel Gomes, homem simples e humilde, falasse da sua infância, e que infância!

“Morávamos na Rua Portugal. Família humilde, sem muitas condições. Na frente da casa tinha uns banquinhos feitos de madeira, onde os meninos brincavam e se juntavam para conversar, mas eu não podia ficar lá, pois trabalhava demais. Minha infância não foi fácil, meus únicos brinquedos eram um pião velho e umas bolinhas de gude, que ficavam lá no cantinho da sala, perto da mesinha de madeira. Eu nunca tive o direito de escolher entre trabalhar e ir à escola, pois meu pai me obrigava a trabalhar no roçado. Diferentemente do que acontece hoje, naquele tempo as crianças trabalhavam e só iam à escola quando o pai deixava, a prioridade era o trabalho, pois ajudava no sustento da família. Recordo-me de que uma vez meu pai me disse que, se não trabalhasse, não comia. Quando eu chegava do trabalho, meu único divertimento era o rádio, que ficava ligado até bater o sono. E, quando o sono chegava, não era uma confortável cama que me esperava, mas sim uma rede.

Em nossa humilde casa não tinha cama, sofá... televisão, nem pensar. Apenas uns tamboretas pela sala e o meu rádio, que nem botão para ligar tinha mais. As mulheres da família também trabalhavam, umas na feira e outras no roçado, nos ajudando. As que trabalhavam na feira vendiam roupas e lençóis, e as outras ficavam colhendo os legumes e verduras. No roçado, calejava meus dedos de 4 horas da manhã até 5 da tarde, plantando, colhendo e carregando sacos e mais sacos de feijão e milho pesados. Quando era meio-dia íamos almoçar, comida simples: feijão, farinha e carne-seca assada na brasa, porque não tínhamos fogão a gás, mas era feita com muito carinho pela minha mãe. Guardo até hoje o gosto daquela comida em minha memória. Ninguém faz igual!

Depois do almoço, nada de descanso, tínhamos que colocar de molho o milho que trazíamos do roçado e voltar para a roça. No meio da tarde, minha mãe me colocava em cima de um tamborete para que eu ficasse mais alto e assim pudesse alcançar o moinho que era muito pesado e eu mal conseguia segurar. Enquanto eu ajudava minha mãe a fazer o cuscuz, meu pai cuspiam no chão para ver se meu irmão chegava da bodega antes de a saliva secar, e se isso não acontecesse... Ah, coitadinho! Eita vida sofrida, meu Deus! Ainda bem que Deus havia colocado um anjo em minha vida, que era minha mãe Marina, para aliviar meu sofrimento.

Lembro-me como se fosse hoje de quando ficava flertando uma menina que morava perto da minha casa. Para mim era Branquinha, nem sabia o nome dela, ou tinha coragem de me aproximar.

Certo dia, tomei coragem e fui falar com o pai dela para namorá-la. Até hoje não me esqueço dos olhos azuis arregalados dela, surpresos com a minha coragem, e dizendo com voz forte e severa que poderia ir, mas iria ficar com o candeeiro bem aceso. Se não tinha sorte com meu pai, com o sogro não foi diferente, ele era ignorante e perverso, não tinha o menor carinho pela filha, nem por mim, ficava na janela olhando para nós o tempo todo, quando não ficava no meio dos dois.

Apesar dessa vida tão sofrida, tinha minha querida mãe para me defender do meu terrível pai. Triste para mim foi o dia que ela morreu, corri de um lado para outro sem saber o que fazer. Meu mundo tinha acabado, meu coração transbordava de dor, pois sabia que meus dias seriam ainda piores. Meu pai disfarçava sua tristeza. Passaram-se alguns anos da sua morte e o sofrimento só aumentava, mas pelo menos eu já tinha o amor da minha Branquinha, e apesar de todos os atropelos, racismo e discriminação conseguimos nos casar e conservamos essa sofrida, mas bonita história de amor. Casamos, tivemos filhos e vivemos felizes.

Hoje posso sentar em frente à minha casa, na Rua Portugal. O vento sopra leve em meu rosto, lembro-me da minha infância, e o sofrimento não abandona a minha memória, meus olhos ficam marejados.”

As lágrimas correm de saudade naquele rosto sofrido e marcado pela ação do tempo, e eu não sei quando chorei mais, se ao ouvir a sua história ou se ao escrever o meu texto.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Manoel Gomes.)

Professora: Adriana de Sá Costa

Escola: E. M. E. F. Padre Antonino – Campina Grande (PB)

**ANEXO P – Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa
Escrevendo o Futuro – OLPEF**



ANEXO Q – coletânea: memórias literárias – caderno para o aluno.



ANEXO R- Primeira escrita da aluna - 1

	ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO MARINHEIRO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
	COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSORA: EDILENE RAMOS - Turma: 9º Ano
	ALUNO (a) _____ Nº _____
PRODUÇÃO TEXTUAL	

MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Memórias literárias se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. Embora a realidade seja a base, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de uma pessoa, neste caso o autor transforma o relato num texto em primeira pessoa, como se os fatos tivessem acontecido com ele.

Sendo assim, produza um texto relatando um período ou um acontecimento da sua vida em que você se lembra de detalhes, experiências vivenciadas, ou seja, relembre, recriem, reinvente com uma pitada de poesia. Conforme o texto lido e refletido em sala de aula; “Na Rua Portugal” de Débora da Silva Gomes, finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2014, aluna de uma escola pública de Campina Grande- PB. Bem como, podem ter como modelo as demais leituras realizadas em sala, a exemplo de: “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé” de Kelli Carolina Bassani; “Memória de livros” de João Ubaldo Ribeiro, “O menino das margens” de Ester Pereira Lima, dentre outros...

A Minha infância → Pense em um título que chame mais atenção do leitor.

Reveja no caderno a estrutura de um texto.

Depois organize seu texto na mesma estrutura.

Também veja a pontuação e o emprego dos parágrafos.

Na minha infância me lembro bem como hoje. Fui criada no sítio junto com meus avós, não existia essa tecnologia de hoje, não existia celular. Tinha convívios familiares amigos reunidos a mesa. Casa simples, minha avó com sua simplicidade ao acordar chamava todos para mesa aquele café passado na hora com o bebê de lado. Quando terminávamos meu avô ia para o roçado e minha vó com os afazeres de casa. minhas tias e eu corríamos para o pé de umbu iamos buscar de bombo feito de maluco de milho. meu avô trazia com o maior carinho. *Aumente este parágrafo...* Desde de então comecei a estudar tive que ir morar na cidade, tudo novo. Mas, todo fim de semana eu tinha que ir para o sítio a *porque eu tinha lá o meu* era maior porque me juntava a família toda. Primos, primas, tios, tias iam a ajudar o meu avô com a plantação de feijão e milho, mesmo diante do sol não nos importávamos. Na hora do almoço minha vó junto ao fogão de lenha arrastando a carne e preparando o suco de umbu capotano que até hoje não encontro igual. Tive uma infância boa diferente de muitas crianças de hoje em dia.

→ Recorda mais dos detalhes...

E faça uma relação para incluir o outro.

Faltou uma boa conclusão para seu texto ficar completo

O texto está no caminho do proposto, só precisa fazer uns ajustes...

ANEXO S - Reescrita da aluna-1

	ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO MARINHEIRO – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA PROFESSORA: EDILENE RAMOS - Turma: 9º Ano ALUNO (a) _____ Nº _____
	PRODUÇÃO TEXTUAL

GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Produza um texto relatando um período ou um acontecimento de sua vida em que você se lembre de detalhes, experiências vivenciadas, ou seja, relembre, recriem, reinvente com uma pitada de poesia. Conforme o texto lido e refletido em sala de aula; “Na Rua Portugal” de Débora da Silva Gomes, finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2014, aluna de uma escola pública de Campina Grande- PB. Bem como, podem ter como modelo as demais leituras realizadas em sala, a exemplo de: “O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé” de Kelli Carolina Bassani; “Memória de livros” de João Ubaldo Ribeiro, “O menino das margens” de Ester Pereira Lima, dentre outros

Minha infância, Minha vida

Na minha infância me lembro bem hoje, fui criada no sítio junto com meus avós, não existia essa tecnologia de hoje, não existia celular, existia convívios familiares amigos reunidos a mesa, casa simples, minha avó com sua simplicidade ao acordar chamava todos para mesa aquele café passado na hora com leite de lado, pão feito por ela mesma.

Quando terminávamos, meu avô ia para o campo e minha vó com os afazeres de casa. Minhas tias mais novas e eu iam para o pé de umbu iam brincar de boneca feito de malho de milho, meu avô trazia com o maior carinho. Desde de então comecei a estudar tão que ia morar na cidade, tudo novo. Mas todo fim de semana eu tinha que ir para o sítio. A alegria era maior porque se juntava, a família toda Primas, Primas, tios, tias iam ajudar o meu avô com a Plantação de feijão e milho, mesmo diante do sol nós não nos importávamos.

Na hora do almoço minha vó junto ao fogão de lenha arrastando a carne e preparando o suco de umbu caipirana que até hoje não encontrei igual. Tive uma infância bem diferente de muitos crianças de hoje em dia.

Quero passar para meus filhos tudo o que eu aprendi com meus avós a ser uma pessoa de bem, respeitadora, os mais velhos e ser uma pessoa digna de respeito.

ANEXO T - Primeira escrita da aluna - 2

	ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO MARINHEIRO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
	COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSORA: EDILENE RAMOS - Turma: 9º Ano
	ALUNO (a) _____
PRODUÇÃO TEXTUAL	

MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Memórias literárias se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. Embora a realidade seja a base, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de uma pessoa, neste caso o autor transforma o relato num texto em primeira pessoa, como se os fatos tivessem acontecido com ele.

Sendo assim, produza um texto relatando um período ou um acontecimento da sua vida em que você se lembra de detalhes, experiências vivenciadas, ou seja, relembre, recriem, reinvente com uma pitada de poesia. Conforme o texto lido e refletido em sala de aula; "Na Rua Portugal" de Débora da Silva Gomes, finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2014, aluna de uma escola pública de Campina Grande- PB. Bem como, podem ter como modelo as demais leituras realizadas em sala, a exemplo de: "O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé" de Kelli Carolina Bassani; "Memória de livros" de João Ubaldo Ribeiro, "O menino das margens" de Ester Pereira Lima, dentre outros...

1ª Escolha um dos assuntos e escreva um texto de 10 a 15 linhas, contando a história de uma pessoa, um lugar, um objeto, etc. O texto deve ser escrito em primeira pessoa, como se você estivesse contando a história de alguém que você conhece.

2ª Relembra e conta de forma detalhada, use sua imaginação para relatar com precisão, de modo que não precise falar um por todo sua vida.

3ª Revise em seu caderno a estrutura de um texto. O uso dos parágrafos de forma adequada.

4ª O uso da pontuação, especialmente as vírgulas, deve ser claro para quem vai ler.

5ª Inicie, desenvolva e finalize o texto com detalhes de um acontecimento, pode ser uma lembrança boa, ou ruim, mas sempre com uma conclusão clara e final na história.

6ª O texto deve ser escrito em primeira pessoa, como se você estivesse contando a história de alguém que você conhece.

7ª O texto deve ser escrito em primeira pessoa, como se você estivesse contando a história de alguém que você conhece.

8ª O texto deve ser escrito em primeira pessoa, como se você estivesse contando a história de alguém que você conhece.

9ª O texto deve ser escrito em primeira pessoa, como se você estivesse contando a história de alguém que você conhece.

10ª O texto deve ser escrito em primeira pessoa, como se você estivesse contando a história de alguém que você conhece.

Anexo U - Reescrita da aluna - 2

00107136

	ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO MARINHEIRO - EDUCAÇÃO DE
	JOVENS E ADULTOS - EJA
	COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSOR A - EDILENE RAMOS - Turma: 9º Ano
ALUNO (a) _____	PRODUÇÃO TEXTUAL

GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Produza um texto relatando um período ou um acontecimento de sua vida em que você se lembre de detalhes, experiências vivenciadas, ou seja, relembre, recrie, reinvente com uma pitada de poesia. Conforme o texto lido e refletido em sala de aula; "Na Rua Portugal" de Débora da Silva Gomes, finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2014, aluna de uma escola pública de Campina Grande- PB. Bem como, podem ter como modelo as demais leituras realizadas em sala, a exemplo de: "O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé" de Kelli Carolina Bassani; "Memória de livros" de João Ubaldo Ribeiro, "O menino das margens" de Ester Pereira Lima, dentre outros

O menino que aprendeu a ser Gente Grande.
 Nasci em uma família humilde, fui criada por minha mãe, mais ela não tinha muito tempo para cuidar de mim e de meu irmão, pois trabalhava muito, por isso não cuidava muito bem de nós.
 Eu com apenas 4 anos tive que tomar conta de meu irmão com apenas 3 anos, minha mãe vendo meu sofrimento entrou na justiça e conseguiu nossa guarda, nós sofremos muito por ficarmos longe de nossa mãe, mais ela sabia que era melhor para nós, três anos mais tarde meu avô veio a falecer e por isso minha avó foi obrigada a nos entregarmos para nossa mãe novamente.
 Foi aí que com 7 anos fui obrigada a ser dona de casa, mesmo pequena assumir responsabilidades que não era minha.
 Com 8 anos fui para a escola, mesmo assim quando chegava em casa apanhava, mesmo sem motivos.

Anexo W - Reescrita da aluna - 3

	ESCOLA MUNICIPAL SEVERINO MARINHEIRO- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA
	COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA
	PROFESSORA: EDILENE RAMOS - Turma: 9º Ano
	ALUNO(a) _____ Nº 32

PRODUÇÃO TEXTUAL

MEMÓRIAS LITERÁRIAS

Memórias literárias se constituem num gênero textual que mostra uma época com base em lembranças pessoais. Embora a realidade seja a base, há liberdade para recriar as situações ou os fatos narrados. Podem ser escritas a partir de uma vivência pessoal ou com base no depoimento de uma pessoa, neste caso o autor transforma o relato num texto em primeira pessoa, como se os fatos tivessem acontecido com ele.

Sendo assim, produza um texto relatando um período ou um acontecimento da sua vida em que você se lembra de detalhes, experiências vivenciadas, ou seja, relembre, recriem, reinvente com uma pitada de poesia. Conforme o texto lido e refletido em sala de aula; "Na Rua Portugal" de Débora da Silva Gomes, finalista na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro de 2014, aluna de uma escola pública de Campina Grande- PB. Bem como, podem ter como modelo as demais leituras realizadas em sala, a exemplo de: "O valetão que engolia meninos e outras histórias de Pajé" de Kelli Carolina Bassani; "Memória de livros" de João Ubaldo Ribeiro, "O menino das margens" de Ester Pereira Lima, dentre outros...

o luto para relembrar na infância

Na época de infância foi muito difícil, pois minha casa era mais ou menos 33 pessoas contando com meus pais, era gente por quem o corpo mais! Bem mesmo lá, na hora de comer, todo mundo em volta de minha mãe, esperando ela dividir os poucos biscoitos naqueles minutos de breves de pratos no chão.

Nossa casa era muito simples, mas não faltava alegria e união até na hora de dormir, porque a casa era muito pequena para receber tantos moradores, e tinhamos a compreensão em dividir tudo. A casa tinha dois quartos, uma sala e uma cozinha e não tinha banheiro, mas iam no mato na hora de fazer as necessidades. Meus irmãos dormiam em redes na sala, eram dois e cinco meninas dormiam em um dos quartos. Porém as mães trabalhavam e não podiam ficar.

Meu pai ganhava pouco trabalhando para sustentar todas aquelas pessoas. Ele trabalhava na rua de aluguel. Minha mãe sempre foi e continua a ser a mãe que vive em casa. Sempre-me que meus irmãos mais velhos tiveram que começar a trabalhar em cerâmicas com 13 e 14 anos carregando tijolos para ajudar em casa. Logo final de semana eles trazem o dinheiro e entregava a mamãe. Ela chorava porque dizia que os meninos eram magrinhos para ligar em peso e rogava a Deus para mudar a situação de nossa casa.

Um dia meu irmão mais novo adoeceu muito de madrugada e minha mãe foi para o hospital, mas não tinha médico, aí levou para um farmacêutico que era melhor que os médicos daqui, o seu João Bica, como é conhecido aqui, que informou que o remédio era caro. Era caro. Nesse momento minha mãe se desesperou porque não tinha dinheiro para pagar, e fez uma proposta para seu João Bica, se ele gostaria de comprar um fogão, era o único móvel melhorado de casa.

E assim pagou o remédio e disse que precisava mudar aquela situação com o restante do dinheiro do fogão comprou alguns temperos como alho, cebola, cominho e cebola etc. e colocou uma braguinha na feira. A partir daí ela foi trabalhar fora e minha irmã mais velha tomou conta da casa e dos irmãos, eu já tinha seis anos fui ajudá-la na feira e contribui no sustento da casa. Todos trabalharam de alguma forma e os poucos fofos venceram as dificuldades superando o desespero da fome.