

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

**PROJETO DE LETRAMENTO NA EJA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO MEDIADA PELO HIBRIDISMO ENTRE OS GÊNEROS
AUTOBIOGRAFIA E CORDEL**

ANA ELIZABETE NOVAES DE SOUZA

Garanhuns

2019

ANA ELIZABETE NOVAES DE SOUZA

**PROJETO DE LETRAMENTO NA EJA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO MEDIADA PELO HIBRIDISMO ENTRE OS GÊNEROS
AUTOBIOGRAFIA E CORDEL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr^a. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz.

Garanhuns

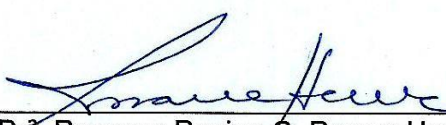
2019

ANA ELIZABETE NOVAES DE SOUZA

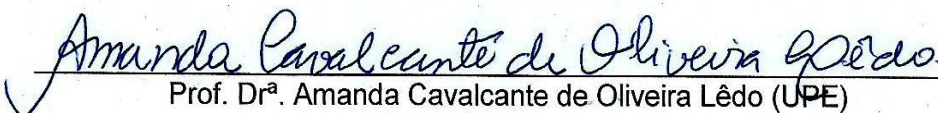
**PROJETO DE LETRAMENTO NA EJA: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO MEDIADA PELO HIBRIDISMO ENTRE OS
GÊNEROS AUTOBIOGRAFIA E CORDEL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 19 de março de 2019.

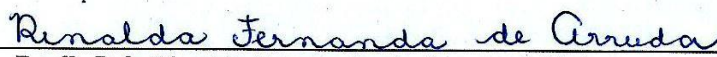
DISSERTAÇÃO APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Rossana Regina G. Ramos Henz (UPE)
Presidente/Orientadora



Prof. Dr.^a. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)
Examinadora Interna



Prof.^a. Dr.^a. Rinalda Fernanda de Arruda (UPE)
Examinadora Externa

Garanhuns – PE
2019

Aos meus familiares que sempre acreditaram e incentivaram a minha caminhada: minha mãe, minhas irmãs, meus sobrinhos, meu amor e meu filho (Jeff).

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns, por me conceder a oportunidade da graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras.

À Capes, pela oportunidade e incentivo à pesquisa.

A Deus, pela proteção, por guiar meus passos e pela força que faz renovar em minha vida sempre de forma inexplicável, por ser sempre preciso, sempre maior que eu mereço, sempre Ele.

Aos meus amores, aqueles que compartilham comigo o meu dia a dia, Fabíola e Jeff, pela força diária, pela cumplicidade, pelo incentivo, pela relação de reciprocidade que construímos e, sobretudo, por serem inspirações e motivações para seguir em frente, mesmo diante das adversidades que invariavelmente surgem na caminhada.

À minha mãe, por ser um grande exemplo de caráter, de honestidade e de dignidade, pela educação que nos destinou (a mim e às minhas irmãs) e com muita sabedoria, mesmo na simplicidade e com baixo grau de escolaridade, nos deu bens muito preciosos como o incentivo aos estudos e a crença de que por meio deles poderíamos alcançar nossos sonhos e efetivar dias melhores para nós, para nossa família e para o mundo.

Às minhas irmãs, pelo incentivo constante e por sempre nos mantermos unidas e crentes de que podemos vencer fortalecidas por este vínculo forte e fidedigno que nos une.

Aos meus sobrinhos Vinícius, Luís Filipe, Eduardo e Davi Hernanes pelo amor que transborda e dispensa palavras.

À minha professora orientadora, Rossana Henz, pelo acolhimento instantâneo, mesmo nos momentos de insegurança, por todas as orientações ao longo da pesquisa, por ser tão humana e cativante.

Às professoras Amanda Lêdo e Jaciara Gomes, pelas contribuições dadas na banca de qualificação do projeto, pois foram muito precisas e ajudaram-me a entender melhor o direcionamento desta pesquisa.

Aos meus colegas de turma, Poliana (minha companheira, parceira e amiga), Carla, Sheila, Rosângela, Shirley, Ângela, Herlan, Raquel, Shirlane, Thiago, Andréia, Patrícia e Ana Flávia, pela honra em compartilhar tamanhos momentos que

proporcionaram-me muito aprendizado, pela união demonstrada e pelo sentimento positivo que deixaram em minha vida.

Aos amigos motoristas da empresa Compare, pelas diversas vezes em que ajudaram-me e deram-me carona para chegar em tempo hábil de assistir as aulas na Universidade de Pernambuco em Garanhuns.

Às minhas colegas conterrâneas, referências e incentivadoras Kelli Roberta (em especial) e Elbiane Novaes que concluíram o PROFLETRAS, pelo apoio e incentivo constantes.

À minha amiga Cristiane Lopes, pela parceria desde a graduação em Letras (EaD) e pelas idas e vindas de Garanhuns, percorrendo juntas quase seiscentos quilômetros semanalmente, uma companheira para todas as horas.

Aos meus amados alunos.

Aos meus colegas de trabalho em Floresta-PE que torcem por mim.

Aos professores que lecionaram na Turma IV do PROFLETRAS/UPE Garanhuns, por todas as contribuições dadas.

RESUMO

A prática de produção do texto escrito na escola tem sido alvo de diversos e inesgotáveis estudos há algum tempo. Nesse contexto, esta pesquisa-ação teve como objetivo principal o desenvolvimento de um projeto de letramento em uma turma de 4ª fase da Educação de Jovens e Adultos, respaldado em proposta com a intertextualidade entre os gêneros autobiografia e cordel visando à ampliação da competência escrita dos discentes. Para tanto, recorremos aos estudos desenvolvidos por Koch e Elias (2007 e 2009) no campo da escrita como prática social, aos estudos de Street (2014), Soares (2014), Kleiman (2002, 2006, 2007 e 2009) e Mollica e Leal (2009) para subsidiar as concepções de letramento e dos projetos de letramento, instrumento que norteou a nossa intervenção. Buscamos em Bakhtin (1995), Marcuschi (2008 e 2010), Bezerra (2017), Dionísio (2005), Abreu (1999 e 2006), Marinho e Pinheiro (2012) entre outros, os fundamentos necessários ao trabalho com os gêneros e com a intergenericidade. Apresentamos também as considerações sobre o campo da escrita, sobre os letramentos e sobre o trabalho com os gêneros do discurso conforme as diretrizes postas nos documentos oficiais como os PCN de Língua Portuguesa (1998) e os PCPE/EJA (2012). A partir desses pressupostos teóricos, organizamos nossa proposta de intervenção em oficinas que oportunizaram o resgate de letramentos sociais dos alunos para a sistematização do conhecimento por meio da nossa mediação. De forma processual, propusemos a produção escrita do gênero autobiografia e, posteriormente, uma construção híbrida para o gênero cordel. Posteriormente, os alunos desenvolveram a reescrita do cordel como uma etapa de ampliação da escrita. Por último, procedemos às análises dos textos dos estudantes a fim de compreendermos a aplicação dos recursos linguísticos inerentes a cada produção, sobretudo, para identificar a construção da intertextualidade intergêneros e a ampliação da competência escrita pelos discentes. Os resultados encontrados sinalizam uma evolução na competência escrita.

Palavras-chave: Projetos de letramento. Intertextualidade intergêneros. Educação de Jovens e Adultos. Autobiografia. Cordel.

ABSTRACT

The practice of producing written text in school has been the target of several and inexhaustible studies for some time. In this context, this action research had as main objective the development of a literacy project in a group of 4th phase of Youth and Adult Education, backed in a proposal with the intertextuality between the genres autobiography and cordel aiming at the expansion of the written competence of the students. To do so, we used the studies developed by Koch and Elias (2007 and 2009) in the field of writing as a social practice, to the studies of Street (2014), Soares (2014), Kleiman (2002, 2006, 2007 and 2009) and Mollica and Leal (2009) to subsidize conceptions of literacy and literacy projects, an instrument that guided our intervention. We are looking at Bakhtin (1995), Marcuschi (2008 and 2010), Bezerra (2017), Dionísio (2005), Abreu (1999 and 2006), Marinho and Pinheiro (2012) among others, the fundamentals needed to work with genders and intergenerativity. We also present the considerations on the field of writing, on literacies and on the work with the genres of discourse according to the guidelines laid down in official documents such as the PCN of Portuguese Language (1998) and the PCPE / EJA (2012). Based on these theoretical assumptions, we organized our proposal of intervention in workshops that gave the opportunity to rescue students' social literacy for the systematization of knowledge through our mediation. In a procedural way, we proposed the written production of the autobiography genre and, later, a hybrid construction for the cordel genre. Subsequently, the students developed the rewrite of the string as a step of expanding writing. Finally, we analyze the texts of the students in order to understand the application of the linguistic resources inherent to each production, above all, to identify the construction of intergenerational intertextuality and the expansion of the students' written competence. The results show an evolution in written competence.

Keywords: Literacy projects. Intergenerational intertextuality. Youth and Adult Education. Autobiography. Cordel.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF - Constituição Federal

EA - Expectativa de Aprendizagem

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP- Língua Portuguesa

PCPE/EJA - Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco –
Educação de Jovens e Adultos

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL - Projetos de Letramento

PNEP - Plano de Ensino Primário

PROFLETRAS- Programa de Mestrado Profissional em Letras

MOBRAL - Movimento Brasil Alfabetizado

NEL - Novos Estudos do Letramento

TCF - Trabalho de Conclusão do Fundamental

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Exemplo de intertextualidade intergêneros	80
Figura 02: Diagrama sobre a intertextualidade tipológica	81
Figura 03: Município de Floresta situado no estado de Pernambuco/Brasil	90
Figura 04: Produção escrita da autobiografia – “Estudante A”	98
Figura 05: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante A”	100
Figura 06: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante A”	102
Figura 07: Produção escrita da autobiografia – “Estudante B”	104
Figura 08: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante B”	106
Figura 09: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante B”	108
Figura 10: Produção escrita da autobiografia – “Estudante C”	110
Figura 11: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante C”	112
Figura 12: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante C”	114
Figura 13: Produção escrita da autobiografia – “Estudante D”	117
Figura 14: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante D”	119
Figura 15: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante D”	122
Figura 16: Produção escrita da autobiografia – “Estudante E”	125
Figura 17: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante E”	127
Figura 18: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante E”	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Eixos para o ensino de Português na EJA	44
Quadro 02: Habilidades previstas para a EJA em PE referentes aos eixos de Escrita e Análise Linguística adotadas prioritariamente nesta pesquisa	53
Quadro 03: Letramento Autônomo e Letramento Ideológico	60
Quadro 04: Síntese dos elementos caracterizadores dos projetos de letramento ...	68
Quadro 05: Tipos e gêneros textuais	77
Quadro 06: Oficina 01 do Projeto de Letramento	91
Quadro 07: Oficina 02 do Projeto de Letramento	93
Quadro 08: Oficina 03 do Projeto de Letramento	95
Quadro 09: Categorização do desempenho da “Estudante A” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia	99
Quadro 10: Categorização do desempenho da “Estudante A” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros	101
Quadro 11: Categorização do desempenho da “Estudante A” após a reescrita do cordel	103
Quadro 12: Categorização do desempenho da “Estudante B” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia	105
Quadro 13: Categorização do desempenho da “Estudante B” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros	107
Quadro 14: Categorização do desempenho da “Estudante B” após a reescrita do cordel	109
Quadro 15: Categorização do desempenho do “Estudante C” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia	111
Quadro 16: Categorização do desempenho do “Estudante C” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros	113
Quadro 17: Categorização do desempenho do “Estudante C” após a reescrita do cordel	116

Quadro 18: Categorização do desempenho da “Estudante D” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia	118
Quadro 19: Categorização do desempenho da “Estudante D” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros	121
Quadro 20: Categorização do desempenho da “Estudante D” após a reescrita do cordel	124
Quadro 21: Categorização do desempenho do “Estudante E” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia	126
Quadro 22: Categorização do desempenho do “Estudante E” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros	129
Quadro 23: Categorização do desempenho do “Estudante E” após a reescrita do cordel	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	28
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	34
1.1 Aspectos históricos da EJA no Brasil	35
1.2 Diretrizes contemporâneas para a EJA.....	38
2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA E OS DESAFIOS NO CAMPO DA PRODUÇÃO ESCRITA	41
2.1 O ensino de Língua Portuguesa na EJA.....	42
2.2 Considerações sobre a escrita	45
2.3 O ensino de escrita na EJA.....	47
2.4 O desenvolvimento da competência escrita na EJA	51
2.5 A reescrita: um novo lugar comunicativo do sujeito	54
3 LETRAMENTOS NA EJA: UMA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA	57
3.1 Considerações sobre os letramentos	58
3.2 Os Novos Estudos do Letramento	61
3.3 Eventos e práticas de letramento	63
3.4 Letramentos e EJA	64
3.5 Projetos de letramento	66
3.6 A pertinência didática dos projetos de letramento para a EJA	69
4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA EJA: UM OLHAR PARA A INTERTEXTUALIDADE INTERGÊNEROS	71
4.1 Considerações sobre os gêneros do discurso	72
4.2 Reflexões sobre discurso, texto, gênero e tipo textual	75
4.3 A intertextualidade intergêneros	78
4.4 A autobiografia: um gênero que destaca a identidade do sujeito	81
4.5 O gênero cordel	83
4.6 O cordel na escola	85

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	89
5.1 Considerações sobre a pesquisa-ação e o contexto de atuação	89
5.2 O contexto de atuação	90
5.3 As oficinas	91
5.4 Análises das produções	97
5.4.1 Análises dos textos produzidos pela “Estudante A”	98
5.4.2 Análises dos textos produzidos pela “Estudante B”	104
5.4.3 Análises dos textos produzidos pelo “Estudante C”	110
5.4.4 Análises dos textos produzidos pela “Estudante D”	116
5.4.5 Análises dos textos produzidos pelo “Estudante E”	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	142
APÊNDICES	160

INTRODUÇÃO

Ingressei no exercício da docência em 2007. Inicialmente, atuei como professora da Educação Infantil, pois minha primeira formação superior foi em Pedagogia. Logo, passei a atuar também no Ensino Fundamental de escolas particulares na cidade de Floresta-PE. Foi a partir de meados de 2014, quando obtive minha primeira aprovação em concurso, que comecei atuar na esfera pública de ensino e conhecer de perto as dificuldades e os desafios existentes, assim como as possibilidades.

Atualmente, atuo pela rede municipal e pela rede estadual de ensino. Nesse percurso, lidei com as diferentes etapas da Educação Básica e atuei também na Educação Superior. Em verdade, a minha formação na área de Língua Portuguesa/Letras se deu apenas no ano de 2016 e em período contínuo obtive a aprovação no concurso público da rede estadual para atuar no Ensino Fundamental e Médio. Saliento que cursei Letras à distância por meio de um polo de extensão da Universidade de Pernambuco, *campus* Garanhuns, existente no município em que resido.

No exercício da docência, encontrei na 4ª Fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) um dos maiores desafios, além da indisciplina, há falta de estímulo para produzir textos, mesmo a turma sendo relativa pequena, em virtude da frequência reduzida dos estudantes. Os primeiros meses de contato com a 4ª Fase/EJA e suas peculiaridades fizeram-me (re) pensar os procedimentos que adotaríamos e, sobretudo, a pertinência do que poderíamos construir como proposta de intervenção diante de uma realidade desafiadora.

A partir do conhecimento desse contexto, construí o entendimento de que urgia a necessidade de ressignificar as práticas de escrita para que os sujeitos ingressos na 4ª Fase/EJA pudessem construir os saberes linguísticos para evoluir na competência escrita.

Durante essas reflexões iniciais, levei em conta que as origens históricas da educação para as camadas menos abastadas da população no Brasil têm ligações com a luta do povo, cujo alcance se deu como verdadeira forma de conquista. Soares (1994) aponta que o processo de democratização do ensino aconteceu de forma conflituosa e que, por muitos anos, o direito à escola foi negado a uma grande parcela da população brasileira que vivia à margem da sociedade.

Nesse cenário, a educação para os jovens e adultos oficialmente ocorreu a partir da década de 1940 por meio dos primeiros apontamentos na legislação vigente na época, ainda que, reconhecidamente, os Jesuítas tenham iniciado uma educação para os jovens e adultos no período colonial com objetivos de dominação, aculturação e consolidação de poder pelos colonizadores (QUEIROZ, 2012). Atualmente, passados longos períodos de lutas das massas pelo acesso à escola e pela igualdade de direitos, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 postulam a equidade em suas respectivas redações. Todavia, ainda há muito a ser feito para que tais direitos concretizem-se de forma plena.

Acreditamos que o caminho para construir uma escola mais igualitária, mais humana e capaz de formar o aluno para além de suas paredes é uma tarefa que deve ser verdadeiramente assumida pelos profissionais que nela atuam e que este processo perpassa por seus diversos setores, sobretudo pela sala de aula, pelo fazer docente que exige métodos que permitam ao aluno/cidadão deslocar-se em sociedade de forma plena. Nesse contexto, destacamos que o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) também detém um papel relevante para essa construção.

A partir da linha de pesquisa intitulada *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes* estabelecida como uma das áreas para a produção da pesquisa no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), essa pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005) versa sobre o processo de ampliação da competência escrita nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, com o olhar alocado ao campo de análise, uma turma de 4ª Fase, correspondente aos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede de ensino do município de Floresta-PE.

Esta pesquisa, a partir do viés da Linguística Aplicada concebida como “uma ciência social de estudos de linguagem de caráter interdisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p.15), compreende os letramentos como uma teoria fundamental para a promoção do ensino de escrita para a educação básica. Pensando nesse caminho de consolidação de práticas sociais de ensino, este trabalho de pesquisa e intervenção volta seu olhar para a Educação de Jovens e Adultos e para as práticas de letramentos mediadas pelo professor de Língua Portuguesa que nela atua.

Entendemos que a construção do ensino nessa área deve valorizar “a leitura do mundo”, como enfatizou Paulo Freire (1989, p.7) em seus trabalhos com essa clientela e, também por isso, deve contemplar a multiplicidade de textos que o aluno pode encontrar no seu seio social e ensiná-lo a lidar com as diferentes situações discursivas, fazendo uso competente dos gêneros. Assim, defendemos a necessidade de promover os letramentos na EJA.

Adotamos, nesta pesquisa, a concepção de Soares (2014) de que o termo letramento etimologicamente denota “qualidade, condição, estado, fato de ser”, compreendendo que o letramento é “o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2014, p.17). Acreditamos que a busca por essa condição deve e pode permear o ensino de escrita nas turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Esse processo de aprender a ler e escrever, concebendo a valorização dos letramentos transcorre por trabalhar com uma variedade de textos nas turmas de EJA que tenham pertinência social para esses indivíduos, tornando o ensino de LP mais significativo. Entendemos que é possível alcançar esse objetivo por meio da promoção de situações reais que envolvam eventos e práticas de letramentos mediadas pelos gêneros discursivos para, desta forma, promover uma multiplicidade de conhecimentos que é importante que seja construída pelo estudante, pois está difundida na sociedade de forma diversificada. Sobremaneira, ratificamos que a competência escrita é valiosa para o aluno desenvolver-se plenamente dentro e, principalmente, fora da escola, no exercício da cidadania.

O nosso problema de pesquisa encontra-se nos entraves que os alunos da EJA/4ª Fase apresentam na construção da competência escrita, assim como de, em alguns momentos, recusarem-se a produzir textos por conceberem que não detêm a competência exigida.

Diante do contexto e das particularidades apresentadas sobre a turma alvo da pesquisa, consideramos pertinente um projeto de letramento com oficinas que pudessem ressignificar as aulas de Língua Portuguesa e os momentos de produção de texto. Dessa maneira, fundamentados em Kleiman (2006) sobre projetos de letramento e sobre a ação do professor como um agente de letramento, elaboramos e desenvolvemos uma proposta de intervenção. Inicialmente, propusemos a produção do gênero autobiografia, pois entendemos sua pertinência para a EJA por

tratar-se de um gênero que reforça a identidade do sujeito e, no passo posterior, orientamos a construção da intertextualidade para gênero cordel.

Considerando esses pressupostos, destacamos as ideias de Mollica e Leal (2009), pois também acreditamos que o letramento em EJA é uma possibilidade de ressignificar o ensino e mediar práticas de escrita que possam “promover os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática no seio de suas comunidades, para fins diversos” (MOLLICA, LEAL, 2009, p.12).

Assim, tomamos como objeto de estudo desta pesquisa a produção escrita dos alunos da EJA. Percebemos a possibilidade de tornar os momentos de produção de textos em momentos familiares, com gêneros pertinentes socialmente à realidade na qual os estudantes estão inseridos e com um propósito final bem definido. É válido mencionar que, muitas vezes, os gêneros são escolhidos sem considerar o local de pertencimento do sujeito. Em sentido oposto a isso, o nosso projeto de letramento perpassou por alguns gêneros expostos nos Parâmetros Curriculares de Pernambuco para a EJA (2012) com ênfase no estudo dos gêneros autobiografia e cordel por meio de uma proposta de intervenção mediada pela intertextualidade intergêneros conforme as abordagens de Marcuschi (2008 e 2010) e Kock e Elias (2010). A intergenericidade consiste na maleabilidade de um gênero tornar-se outro, ou seja, cumprir um propósito comunicativo que transcende as estruturas composicionais.

Segundo Kleiman (2002, p.16), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais ou aquilo do qual não consegue extrair sentido”. De acordo com essas premissas, estabelecemos como objetivo geral da nossa pesquisa: desenvolver um projeto de letramento, subsidiado pela concepção de escrita como prática social, partindo de uma proposta com a intertextualidade intergêneros que busca a ampliação da competência escrita e destaca a identidade dos discentes da EJA. Logo, os objetivos específicos foram ressignificar as práticas de escrita dos alunos da EJA/4ª Fase por meio da vivência do projeto de letramento; fundamentar as metodologias de produção de texto na EJA partindo dos gêneros do discurso, com ênfase na intergenericidade e adotar a reescrita como etapa relevante para o processo de ampliação da competência escrita.

A metodologia de pesquisa compreendeu o levantamento das referências teóricas que seriam relevantes e a escolha dos procedimentos metodológicos

adotados, como a determinação da turma alvo da pesquisa e as particularidades do contexto, o objeto de estudo e as etapas de intervenção. Nesse percurso, consideramos pertinente aliar o nosso projeto de letramento ao Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF) que tem sido desenvolvido nas turmas finais do Ensino Fundamental em Pernambuco, como forma de incentivo à pesquisa e à produção escrita dos alunos que deve culminar em um produto final que comungue com os objetivos da escola campo de pesquisa.

A abordagem desta pesquisa é de cunho qualitativo com base nos ideais da pesquisa-ação segundo Thiollent (2005) e nas ideias complementares de Gil (2008), pois a partir da aplicação das oficinas previstas no projeto de letramento pudemos analisar o processo e as produções escritas que visavam à ampliação da competência escrita dos alunos da turma alvo da pesquisa. Destacamos que o *corpus* de análise é constituído pelas produções escritas de cinco alunos com maior frequência nas aulas ministradas e que por isso participaram de todas as etapas aplicadas durante as aulas na Turma da EJA/4ª Fase.

A nossa pesquisa está estruturada em cinco capítulos. Apresentamos no primeiro capítulo algumas considerações pertinentes para situar o percurso da EJA no Brasil a partir de autores como Haddad (2000), Beisiegel (1974), Queiroz (2012), Pereira (2004), Soares (1994), entre outros. No segundo capítulo tratamos sobre o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no desenvolvimento da competência escrita dos discentes da EJA conforme os apontamentos teóricos de Koch e Elias (2010), Higounet (2003), Andaló (2000), Antunes (2003), Geraldi (2012) e outros, além das diretrizes teóricas e curriculares dos PCN (1998) e dos PCPE/EJA (2012).

O terceiro capítulo explica a abordagem dos letramentos e destaca os projetos de letramento como instrumentos que podem contribuir significativamente com os processos de ensino de escrita, tendo como subsídios teóricos Street (2014), Soares (2014), Kleiman (2006), Barton e Hamilton (2004), Lêdo (2013), Correia (2016), Mollica e Leal (2009), entre outros. O quarto capítulo concebe como aporte teórico nomes como Bakhtin (1992), Marcuschi (2008 e 2010), Bezerra (2017), Dionísio (2005), Abaurre e Abaurre (2012), Costa Filho (2012) e outros estudiosos na área, para dissertar sobre o ensino dos gêneros discursivos como prática social dando ênfase a intertextualidade intergêneros, especialmente aos gêneros autobiografia e cordel.

O último capítulo desta pesquisa expõe o percurso metodológico, apresenta a organização das oficinas vivenciadas e as análises dos textos produzidos pelos estudantes a fim de observarmos os avanços alcançados por meio do projeto de letramento vivenciado.

Portanto, conservando o caráter interventivo fundamental da proposta do PROFLETRAS, buscamos contribuir por meio desse trabalho de pesquisa e de ação para a continuidade de estudos na área, para o ensino de Língua Portuguesa e para a ação docente de maneira geral.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na verdade, o discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber. A escola não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola.

Magda Soares

Historicamente, a conquista da educação formal para as camadas menos abastadas da população brasileira se deu por meio de muita luta, como verdadeiras conquistas do povo. Para os jovens e adultos que, por motivos diversos, não tiveram acesso à escola na idade certa, não foi diferente.

O ensino para jovens e adultos no Brasil data do período colonial, ainda que à época não houvesse documentos específicos que formalizassem a ação educativa realizada pelos Jesuítas na catequização e ensino da língua materna às crianças e adultos indígenas, conforme retratam Haddad (2000) e Miranda, Souza e Pereira (2016).

Enfatizamos, neste capítulo, o percurso histórico que galgou a educação para os jovens e adultos desde a colonização até a contemporaneidade. Perpassamos pelos investimentos iniciais realizados a partir da década de 1940 com o Plano Nacional do Ensino Primário em 1945 (PNEP) e pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (BARREIRO, 2010) até chegarmos às diretrizes atuais que, a partir da Constituição Federal de 1988, recebeu tratamento mais igualitário. Assim, chegou-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e aos parâmetros teórico-curriculares que norteiam o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.

A educação formal para adultos no Brasil ganhou menção a partir do Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934, mas não recebeu a densidade necessária para que o ensino chegasse a todos que estavam fora da escola (HADDAD, 2000). Nesse percurso, destacamos também as mudanças significativas que ocorreram a partir da década de 1960, com a criação do Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL) - método desenvolvido baseado nas concepções do educador Paulo Freire (PEREIRA, 2004) que foi extinto em 1985.

Por fim, ponderamos neste capítulo que, a partir da década de 1980, destacou-se a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a obrigatoriedade do ensino básico a todos, inclusive aos que não tiveram acesso à escola na idade ideal e em 1996, tivemos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a consolidação de alguns direitos para essa clientela. Ambas as legislações foram e ainda são fundamentais quando pensamos na regulamentação e na tentativa de equidade na educação no país.

1.1. Aspectos históricos da EJA no Brasil

Desde o período colonial, quando os Jesuítas chegaram às terras brasileiras, por volta do ano de 1549, com o objetivo de ensinar o Catolicismo aos povos nativos, há indícios das raízes iniciais do ensino para jovens e adultos. Entretanto, após a chegada da família real ao Brasil e com a expulsão dos Jesuítas, a educação para esta clientela ficou a cargo do Império (MIRANDA, SOUZA e PEREIRA, 2016).

Assim, somente a partir da década de 1930 o ensino para adultos ganhou efetivação como política pública. De acordo com Haddad (2000, p.110):

O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Notamos, pelas palavras do autor, que houve períodos seculares de inexistência da oferta formal do ensino para adultos no Brasil, tempo em que o país passou por algumas mutações políticas importantes. Por muitos anos, o acesso ao ensino esteve restrito aos povos pertencentes às classes mais abastadas e não havia apontamentos de educação para as camadas populares (CURY, 1984).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1934 fez menção, pela primeira vez, à necessidade de oferecer ensino supletivo aos adolescentes e adultos, mas não garantiu que efetivamente a oferta abrangesse a todos que necessitavam.

De acordo com Beisiegel (1974, p.78), “[...] o plano nacional de educação a ser fixado, coordenado e fiscalizado em sua execução pelo Governo Federal, deveria incluir, entre as suas normas, o ensino primário integral gratuito e de

frequência obrigatória extensivos aos adultos”. Ainda segundo o autor, tal proposta não se efetivou plenamente.

Assim, foi a partir da década de 1940 que, alarmado pelos resultados do recenseamento sobre o analfabetismo, o Governo passou a preocupar-se com campanhas de escolarização aos jovens e adultos. Esse foi um momento em que as camadas populares passaram a ingressar aos centros urbanos devido ao alastramento da industrialização que demandava mão de obra (QUEIROZ, 2012). Na verdade, os investimentos iniciais destinados à educação de adultos foram realizados visando à diminuição das taxas de analfabetismo e ao atendimento do novo cenário político-econômico.

Segundo Barreiro (2010, p. 21):

No período entre 1930 e 1945, foram criados vários órgãos relacionados à educação e uma sequência de eventos que viriam mudar a forma e a história da educação no Brasil, em especial a de educação de adultos. A política de extensão de serviços aos adolescentes e adultos constitui-se em processo mais amplo de transformação do Estado no sentido de suavizar tensões provocadas pela formação das chamadas “massas populares urbanas”, que precisavam ser incorporadas.

Pela necessidade de incorporar socialmente essas massas populares, é possível destacar que alguns programas foram criados a fim de regulamentar o ensino para jovens e adultos. Tais ações foram feitas não necessariamente pela idealização dos princípios de direito e cidadania, mas como tentativa de combater o alastramento do analfabetismo que se tornava crônico à época (QUEIROZ, 2012).

Conforme os dados do documento oficial do Ministério da Educação sobre o Movimento Brasil Alfabetizado (MOBRAL) publicado em 1973, “o resultado do censo de 1970 foi de 17.936.887 analfabetos de quinze anos ou mais, correspondendo a 33% da população adulta” (BRASIL, 1973).

Dessa forma, de acordo com QUEIROZ (2012, p.19):

Nesse panorama, destacaram-se várias ações e programas governamentais de intensidade nacional: a implementação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural instituída em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Em consonância com Queiroz (2012) destacamos, conforme Barreiro (2010, p.24), que a relevância da concretização do Fundo Nacional do Ensino Primário

(FNEP) foi significativa para este cenário, pois ainda segundo Barreiro (2010, p.24) “o governo optou por atender o sistema comum de ensino e a educação de adultos, que ganhou autonomia e importância em virtude do próprio contexto nacional e internacional”.

De acordo com Pereira (2004), a década de 1960 foi determinante, uma vez que a expressão “Educação de Adultos” foi substituída por “Educação Popular” tendo como foco os estudos desenvolvidos por Paulo Freire no Nordeste com trabalhos relevantes na educação de adultos (PEREIRA, 2004). Esse movimento gerou uma pressão no Governo que resultou, em janeiro de 1964, na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização.

Pereira (2004, p.15) esclarece:

Partindo de uma nova compreensão da relação entre problemática educacional e problemática social, começa a ganhar força uma nova concepção pedagógica, na qual o analfabetismo passa a ser entendido como sendo o efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social desigual e não mais como causa. Assim, o processo educativo deveria sempre partir da realidade dos educandos, identificando sua origem, seus problemas e a possibilidade de superá-los, e interferindo, desse modo, na estrutura social que produzia o analfabetismo.

Ainda segundo Pereira (2004), a década de 1960 foi determinante em diversos aspectos no Brasil. Com o Golpe Militar de 1964, os programas dirigidos à alfabetização de adultos se multiplicaram e, em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização. De acordo com os documentos oficiais, um dos objetivos do MOBRAL era a “promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais em programas” (BRASIL, 1973). Os propósitos do programa eram de formar mão de obra para trabalhar nas empresas e atender as necessidades econômicas do país. Dessa forma, as habilidades básicas de ler, escrever e fazer cálculos deveriam ser desenvolvidas (PEREIRA, 2004).

Os métodos de ensino do MOBRAL baseavam-se nas ideias do professor Paulo Freire, cuja metodologia era desenvolvida a partir de “palavras-chave” ou “palavras-geradoras”. No entanto, essas palavras-chave eram utilizadas de igual forma em todo o Brasil e não de acordo com a realidade e as problemáticas sociais particulares conforme idealizou Freire (PAIVA, 1987).

Em 1971, o chamado ensino supletivo ganhou espaço na LDBEN n.º 5.692/71 e orientava que fossem preenchidas as lacunas da escolarização daqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria (BRASIL, 2002). Segundo Soek (2009, p.26) “as técnicas utilizadas no processo de alfabetização consistiam em codificações de palavras preestabelecidas, escritas em cartazes com as famílias fonéticas, quadros ou fichas de descoberta”. Conforme ressalta Paiva (1987, p.216):

O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60, que trabalhavam com uma perspectiva politicocultural, envolvendo a igreja, partidos políticos de esquerda, estudantes e outros setores.

As ideias de Paulo Freire estimularam de forma simultânea o MOBRAL, o desenvolvimento de alternativas de educação popular através de iniciativas de grupos religiosos e de associações sindicais (PAIVA, 1987 e PEREIRA, 2004). O fim do MOBRAL se deu devido à perda de sua expressão nos meios políticos e educacionais e sua extinção ocorreu em 1985.

Soares (1994, p.68) destaca que:

O processo de democratização do ensino, resposta às reivindicações das camadas populares por mais amplas oportunidades educacionais, concretizou-se em crescimento quantitativo e diversificação do aluno. A escola, que até então se destinava apenas às camadas socialmente mais favorecidas, foi, dessa forma, conquistada pelas camadas populares.

A década de 1980 consolida alguns direitos de igualdade aos jovens e adultos pela obrigatoriedade da oferta do ensino básico no Brasil através da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), legislação que até os dias atuais e após algumas reformulações permanece como a lei magna que ancora o ensino no país. Contudo, Pereira (2004, p.17) destaca que “o que se constata no período compreendido entre a década de 40 até os anos 90 é a descontinuidade de programas e campanhas voltados para a educação de adultos”. Veremos, no tópico a seguir, algumas considerações sobre a EJA de acordo com as legislações vigentes na contemporaneidade.

1.2 Diretrizes contemporâneas para a EJA

A obrigatoriedade do ensino no que concerne à educação básica está devidamente respaldada nas diretrizes legais que a fundamentam. A Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio devem ser ofertados de forma gratuita a todos. Inclusive, àqueles que não tiveram acesso à escola na idade certa, independente dos motivos que não os permitiram fazê-lo, a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica também estão asseguradas em lei.

A Constituição Federal promulgada em 1988, no artigo 205, garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No campo da oferta do ensino para EJA dentro do contexto de consolidação desta lei, a Constituição pode ser considerada um avanço.

O artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p.160) determina:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos é desta forma a etapa que, segundo a Lei Magna, oportuniza escolaridade àqueles com distorção idade-série. No que concerne à base curricular comum, a Constituição, no artigo 210, também enfatiza que devem ser respeitados os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais. Essa oferta encontra subsídios também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No título III - Do direito à educação e do dever de educar, a EJA é sinalizada da seguinte forma:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996, p.09).

Vê-se, diante da LDBEN que a EJA é uma modalidade de ensino que deve ser garantida aos jovens e aos adultos os quais, por motivos diversos, não estão ingressos no ensino regular. E, ainda, que devem ser garantidas as condições e oportunidades de acesso e de permanência destes na escola. Esta última garantia é também um dos grandes desafios da escola, pois historicamente a evasão tem permeado as turmas de EJA no Brasil.

A LDBEN (BRASIL, 1996, p.10) discorre ainda:

§ 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.

Nesse contexto, entendemos que as diretrizes para a EJA enfatizam somente as especificidades dessa modalidade quanto à ênfase nas características do alunado e ratifica-se que é preciso pensar nas condições de vida e de trabalho. Há uma notória sinalização para que a oferta de ensino compreenda esse aluno que, muitas vezes, trabalha durante o dia e estuda durante a noite e o insira na educação escolar respeitando essas peculiaridades.

Há na LDBEN (1996) uma orientação evidente que determina sobre a necessidade de que o ensino na EJA seja construído de forma adequada à clientela (artigo 210 da CF), também para que o aluno tenha igualdade de acesso e permanência na escola (artigo 206 da CF), ou seja, é uma orientação que influencia diretamente nas questões metodológicas, pois a garantia de conservação do aluno na escola perpassa não apenas pela abonação na lei ou pelo empenho da gestão escolar, mas exige um esforço coletivo de todos que efetivam essas normatizações no dia a dia da escola.

Atualmente, há muitos desafios para que esses direitos sejam contemplados e consolidados amplamente. O que há é a oferta de ensino estabelecida por lei e alguns passos (lentos) sendo dados em direção à melhoria do ensino de EJA, mas entendemos por meio do respaldo teórico e da experiência em sala de aula de EJA, que há ainda muito a ser construído para que essas diretrizes efetivem-se plenamente por meio de práticas pedagógicas eficazes e capazes de suprir, de fato, todas as necessidades. Entretanto, no cenário atual, diversas pesquisas relacionadas ao campo da EJA sinalizam possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos com Língua Portuguesa. Segundo Alves (2018, p.32), “a escola deve oportunizar a inserção nas práticas sociais para os jovens e adultos, já que estão inseridos na cultura letrada e dela participam”.

Dessa forma, a partir dessa contextualização inicial a respeito da EJA, no capítulo posterior refletiremos sobre as diretrizes teóricas e curriculares para o ensino de Língua Portuguesa e para o ensino de escrita.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA E OS DESAFIOS NO CAMPO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.

Ingedore Villaça Koch
Vanda Maria Elias

Na contemporaneidade, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras está respaldado pelas diretrizes curriculares e pedagógicas legais que orientam o trabalho docente nas diversas etapas da educação. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos tem suas particularidades nesse campo, como têm as demais modalidades de ensino no Brasil.

Em Pernambuco, nosso lugar de enfoque nesta pesquisa, há direcionamentos para o ensino de Língua Portuguesa (LP) nos Parâmetros Curriculares para a EJA (PCPE/EJA). Reconhecendo a importância das orientações contidas no documento, adentramos, neste capítulo, nas páginas desse relevante referencial teórico-curricular que deve nortear o fazer docente nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco, a fim de refletirmos e ampliarmos a discussão sobre a construção da competência escrita.

Há muito a ser debatido no tratamento dado aos momentos de produção escrita nas turmas de EJA, espaço em que consideramos pertinente a existência de sensibilidade para o conhecimento da clientela e para que o texto possa, fidedignamente, englobar uma construção de sentidos, haja vista as peculiaridades da modalidade. Como dizem as palavras de Koch e Elias (2010, p.37) nas primeiras linhas deste capítulo, a atividade de produção escrita exigirá conhecimentos linguísticos e experienciais.

Lançamos, neste capítulo, algumas considerações sobre o valor social da escrita, discutimos alguns aspectos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Por último, realizamos alguns apontamentos teóricos no que concerne à ampliação da competência escrita e abordamos a reescrita como uma estratégia relevante nesse processo.

2.1 O ensino de Língua Portuguesa na EJA

Reconhecidamente, a educação no Brasil galgou complexas etapas ao longo dos anos que envolveram questões políticas, no sentido do apoio e do respaldo na legislação para abarcar a todos com igualdade (pontuamos algumas delas em capítulo anterior), bem como em relação às questões pedagógicas que envolvem diretamente a prática e as metodologias utilizadas. Em contrapartida, o cenário atual delinea novos processos de ensino, compreendendo uma amplitude para o reconhecimento dos aspectos sociais da língua, cujas referências influem nas novas práticas do ensino de Língua Portuguesa.

As duas últimas décadas do século XX desencadearam muitas críticas ao ensino tradicional da gramática. Segundo Silva (2009, p.10), com base nos estudos de Britto (1997), “tais críticas diziam respeito tanto a fatores teóricos quanto a aspectos metodológicos do ensino tradicional de língua”. Esses aspectos metodológicos estavam baseados em paradigmas tradicionais de ensino, cujo ensino das normas gramaticais deveria ser prioritário (BRITTO, 1997).

Nesse movimento, reconhecemos que, historicamente, atravessamos etapas de tradicionalismo nas posturas pedagógicas adotadas em determinado tempo, cujas características principais do ensino da língua concentravam-se somente na apreensão das normas e não na reflexão sobre os processos de produção do texto e, principalmente, sobre a estigmatização da pertinência do uso social da produção escrita nas escolas. Assim, por meio de um processo relativamente lento, caminhamos para a consolidação de uma visão chamada interacionista do ensino da Língua Portuguesa, um campo teórico que defendemos e acreditamos ser o caminho ideal.

Destacamos as colocações de Koch e Elias (2010, p.10) de que “na concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos”. Entendemos que é nessa linha que o ensino de LP para todas as modalidades de ensino, bem como para a Educação de Jovens e Adultos, deve estar respaldado em uma perspectiva que considera a pertinência das práticas cotidianas de uso da linguagem, nas quais o papel docente é fundamental para a efetivação no contexto da sala de aula.

Do ponto de vista social da práxis para o ensino de Língua Portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Terceiro e Quarto Ciclos (1998) orientam que se deve garantir ao aluno a construção dos saberes linguísticos necessários ao exercício pleno da cidadania, “o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, pois são condições de possibilidade de plena participação social” (PCN, 1998, p.19).

Os PCN (1998, p.19) orientam que:

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito **(nove)** anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (acréscimo e grifos nossos)¹.

As orientações constantes nos PCN explicitam a sensibilidade para o reconhecimento dos graus de conhecimento que os estudantes possuem quando chegam à escola, ou seja, de que é relevante considerar o nível de saber prévio dos alunos para partir dessa realidade e ajudá-lo a progredir. Nesse sentido, enxergamos tal orientação para o ensino de Língua Portuguesa sob uma perspectiva de interação social, capaz de tornar o nosso estudante, de fato, um cidadão capaz de produzir e interpretar textos nas variadas situações sociais em que estiver inserido.

Em Pernambuco, temos como referencial teórico-curricular norteador do ensino de língua materna na EJA, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio na Educação de Jovens - PCPE/EJA (2012, p.13), que logo na introdução afirmam:

Este documento, denominado Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio – Educação de Jovens e Adultos, do Estado de Pernambuco, traz uma proposta de trabalho escolar com a Língua Portuguesa baseada em uma concepção de linguagem como interação. Com base nessa concepção, acreditamos que o aprendizado da língua vai muito além do domínio de estruturas gramaticais e textuais. Ele envolve o desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar, ouvir, além

¹ Lembramos que a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos foi dada pela lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

da capacidade de analisar a língua. Ademais, por sua natureza social, o aprendizado da língua envolve um saber agir no mundo, via linguagem.

Observamos que o referencial apresenta uma determinação para que o trabalho com LP ultrapasse a barreira da descontextualização e da apreensão reduzida às estruturas textuais e perceba-se o ensino da língua como processo de interação. É oportuno destacar que o documento não exclui o ensino de gramática, todavia infere uma percepção que o amplia e apresenta uma visão que permeia a língua em aspectos fundamentais, destacando a importância do aluno “saber agir no mundo”, ou seja, de exercer plena e competentemente a cidadania a partir do desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, falar, ouvir, além da capacidade de analisar a língua (PERNAMBUCO, 2012, p.13).

Entretanto, entendemos que há muitos desafios e que, sabidamente, não é apenas a existência de uma base teórico-curricular bem redigida que garantirá que as aulas de Língua Portuguesa nas escolas serão contempladoras da natureza social da língua. É também relevante que os docentes que trabalham com a EJA conheçam os materiais teóricos norteadores do ensino de LP (o que muitas vezes não acontece), reconheçam e efetivem aulas que valorizem o que esses indivíduos já detêm e possam por meio de uma prática que valoriza a língua em seus aspectos interacionais mediar o caminho para fazê-lo progredir na escrita, na leitura, na oralidade, enfim, na construção das competências que o ensino de língua materna exige para atuar com autonomia no meio social.

Os Parâmetros da EJA em Pernambuco apresentam uma divisão do ensino de Língua Portuguesa em seis eixos conforme o quadro a seguir:

Quadro 01: Eixos para o ensino de Português na EJA

EIXO 1 – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO	EIXO 2 VERTICAL ANÁLISE LINGÜÍSTICA
EIXO 3 – ORALIDADE	
EIXO 4 – LEITURA	
EIXO 5 – LITERATURA, ESTÉTICAS LITERÁRIAS E SEUS CONTEXTOS SOCIOHISTÓRICOS	
EIXO 6 – ESCRITA	

Fonte: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental e Médio – Educação de Jovens e Adultos - Secretaria de Educação-PE (2012, p.15).

Os eixos denominados como Apropriação do Sistema Alfabético; Análise Linguística; Oralidade; Leitura; Literatura, Estéticas Literárias e seus Contextos Sociohistóricos e Escrita organizam a grade de ensino para a modalidade. No entanto, o que fazer a partir daí para construir um ensino que contemple esses eixos de maneira articulada (não fragmentada) e interacionista é que deve inquietar e mobilizar estratégias pelos profissionais que nela atuam. Lançamos, no tópico a seguir, algumas ponderações pontuais acerca do ensino de escrita na EJA.

2.2 Considerações sobre a escrita

Reconhecidamente, a escrita é mais que um instrumento de comunicação, é um meio de expressão permanente, pois permite o acesso ao mundo amplo das ideias, da articulação e expressão do pensamento atravessando o tempo e o espaço (HIGOUNET, 2003). Nessa perspectiva, tecendo uma espécie de paralelo entre o passado e presente, diante das diversas situações interativas que participamos, é salutar que, costumeiramente, necessitamos fazer uso da escrita.

Segundo Higounet (2003, p.11), “para que haja escrita é preciso um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja por ela utilizado”. Ainda segundo o autor, a aquisição desse simbolismo não se dá exatamente da mesma forma em todas as sociedades e assim destacam-se dentro das tentativas primitivas do nosso alfabeto as escritas sintéticas (petroglifos e algumas simbologias rituais), as escritas analíticas (escrita de palavras que não possui a representação dos sons) e as escritas fonéticas (a notação de som com representação silábica apropriada), esta última caracteriza o nosso sistema alfabético, por exemplo.

Partindo desse cenário de breve menção sobre algumas particularidades dos processos relacionados às formas de representação gráfica conforme vimos em Higounet (2003) e ao avanço gradativo na evolução da escrita, compreendemos que, ao longo dos tempos, algumas sociedades comunicaram-se por padrões específicos e que, de alguma forma, tais padrões antecederam e preconizaram o que temos hoje como um sistema alfabético que aprecia o valor sonoro materializado de forma grafada.

De acordo com Higounet (2003, p.15):

Do ponto de vista material, toda escrita é traçada sobre um suporte ou, como se diz, sobre um registro “material subjetivo”, com auxílio de um instrumento manejado mais ou menos habilmente por um gravador ou por um escriba, seja fazendo incisões, com um estilete, seja com um produto colorante. Segundo esse ponto de vista, toda escrita apresenta uma série de caracteres que lhe são próprios e que pertencem ao grupo social, à língua e à época da qual ela é expressão, mas também ao registro material subjetivo, à natureza do instrumento, à mão e aos hábitos dos escribas.

A materialização da escrita, conforme acentua Higounet (2003), exige a presença de suportes e, principalmente, o conhecimento dos sinais gráficos pelos sujeitos. No contexto pedagógico, sob a perspectiva do ensino, torna-se pertinente que a aquisição dessa linguagem grafada não esteja restrita à consolidação puramente do código, mas que se desenvolva de forma a permitir ao sujeito deslocar-se socialmente de forma segura como um escriba competente, capaz de inserir-se com segurança nas diversas situações em que lhe for exigida a competência escrita, pois a língua detém um viés social que precisa ser evidenciado.

Koch e Elias (2010, p.31) destacam a perpetuação da escrita na civilização, cuja presença nas múltiplas situações é considerada por elas como inevitável. A escrita é chamada pelas autoras de “onipresente”, ou seja, está em todos os lugares. Sobre isso asseveram:

Se houve um tempo em que era comum a existência de sociedades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhete, e-mail, listas de compras, etc., etc.), seja porque somos solicitados a ler textos escritos em diversas situações do dia a dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc., etc.).

Em complementariedade à colocação anterior, as autoras destacam ainda que à exceção das sociedades ágrafas e de uma possível evolução destas, a nossa civilização está subsidiada por situações corriqueiras que exigem a escrita. Dessa forma, vislumbramos o ensino de escrita construído nas salas de aula das nossas escolas e acreditamos que o reconhecimento da sua onipresença, conforme Koch e Elias (2010), seja de fato, evidenciado.

Na mesma obra, as autoras destacam que “o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (KOCH; ELIAS, 2010, p.32). Assim, o ensino de

escrita precisa abarcar aspectos que não estão restritos a apreensão do código, mas uma real compreensão de que utilizamos a linguagem escrita de forma permanente e, como sujeitos sociais que somos, tal qual nossos estudantes são, as práticas de escrita na escola precisam do entendimento sobre a linguagem do sujeito em uma perspectiva interacional.

A escrita, como sugerem Koch e Elias (2010, p.34) deve ser vista sob um enfoque interacional e por elas é apontada como “produção textual”:

Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Apreendemos que, pelo viés do ensino de escrita, é oportuno ofertar ao indivíduo o conhecimento do código por meio da mobilização das várias estratégias que partem da ativação do que o aluno já sabe para um movimento contínuo e *on-line* (KOCH; ELIAS, 2010) que possa alargar esse saber. Assim, a escola deve promover, de forma contínua, a ampliação dos conhecimentos que os estudantes trazem das suas experiências singulares. Contudo, é no processo dessa construção que se faz necessário desenvolver situações reais de uso da língua para que a consolidação da competência escrita seja feita de forma contextualizada e possibilite tal alargamento desses saberes pelos estudantes e, principalmente, que não se caracterize meramente como um processo de codificação e decodificação.

Em outras palavras, as metodologias relacionadas à produção de textos na escola devem ser um processo que possibilite justamente pelo que se faz em sala de aula que, estando fora dela, o aluno/cidadão a utilize com segurança, pois como onipresente, a escrita será exigida em diferentes situações. Falaremos sobre o ensino da escrita no tópico a seguir.

2.3 O ensino de escrita na EJA

De acordo com as disposições previstas nas legislações que cercam a educação no Brasil, o processo de aquisição da língua escrita deve acontecer, prioritariamente, nos primeiros anos de escolarização do indivíduo. Todavia, insistimos que há muito a progredir nesse sentido, pois algumas práticas de ensino

ainda concebem essa aprendizagem inicial de forma descontextualizada e também porque muitos estudantes não ingressam na escola na idade considerada ideal e é preciso abarcar a todos com igualdade para que a evasão não se consolide.

Aos indivíduos que, por motivos diversos, não tiveram acesso à escola na idade ideal, como os alunos da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, de acordo com a legislação brasileira, deve-se garantir igualmente o direito aos padrões de qualidade de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assevera no artigo 4º, inciso IX (1996).

Faz-se necessário que a mediação do processo de construção da competência escrita seja compreendida como um contínuo que perpassa pelas séries iniciais e se estende até as etapas finais da educação básica. Independentemente da idade em que o indivíduo ingressa na escola, esse processo de ampliação deve ser permanente, colaborando para que o aluno torne-se um cidadão com acesso aos bens culturais existentes no meio social do qual faz parte e que possa inserir-se em situações sociais diversas de forma competente.

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco para o ensino de Língua Portuguesa na EJA (2012, p.58) expressam uma concepção de escrita ancorada na visão interacionista da linguagem, o que se apresenta em sintonia com a perspectiva social de ensino a que temos dado ênfase. Vejamos:

A concepção que orienta a organização do eixo Escrita é a de linguagem como forma de interação. A escrita é tomada, assim como a leitura, em sua dimensão discursiva, como forma de representação da linguagem oral, estruturada a partir de situações comunicativas reais e contextualizadas. Desse modo, as propostas de escrita se organizam tendo como referência os gêneros textuais, orientação convergente com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

A orientação exposta pelos PCPE/EJA (2012) pontua que o processo de ensino da escrita para os jovens e adultos deve ser permeado por práticas discursivas contextualizadas a partir dos gêneros textuais e valoriza a perspectiva de linguagem como forma de interação.

Nesse contexto, no que concerne ao estudo permeado pelos gêneros, consideramos oportuno ratificar que, ao sujeito que chega à escola para a primeira etapa da sua escolarização deva ser oportunizado o contato com a diversidade textual desde a base, inclusive, deve ser garantido que possa lidar com situações de leitura e de escrita, pois os eventos e práticas de letramentos dos quais fizeram,

fazem e/farão parte serão evidenciados nesses momentos. Logo, enxergamos o estudo dos gêneros como fundamental, sobre os quais dissertaremos adiante mais especificamente.

No processo de aprendizagem da escrita, é preciso considerar o conhecimento que o aluno já detém e traz de seu seio social. Torna-se necessário que o professor construa estratégias que possam compreender esses conhecimentos prévios e, posteriormente, construa metodologias para que os estudantes ampliem esse saber.

Nessa mesma perspectiva, reafirmando o papel da escola, Andaló (2000, p.48) assevera:

Na verdade, o objetivo da escola sempre foi formar cidadãos capazes de “ler o mundo”, produzindo discursos, orais ou escritos, adequados a diferentes situações enunciativas, compreendendo o que está escrito e o que está subentendido, numa leitura que consegue selecionar conteúdos, inferir interpretações e antecipar significados nos mais diferentes gêneros textuais.

Observa-se que a autora corrobora com as diretrizes dadas nos PCPE/EJA (2012) e afirma que a escola almeja a formação do aluno capaz de compreender e intervir no meio do qual faz parte, sendo capaz de lidar com as diferentes situações em que lhe forem exigidas habilidades de leitura e escrita dos diferentes gêneros que se deparar nas diversas situações de uso da língua em que participar.

Por outro lado, em relação à perpetuação de algumas práticas de ensino de escrita realizadas de forma desarticuladas da experiência do aluno, Leal e Brandão (2007, p.100) mencionam:

O caráter pragmático da escrita não é considerado e o escrever passa a ser uma tarefa desprovida de finalidades sociais, desarticulada da experiência que o indivíduo tem com a escrita, fruto de uma convivência diversificada com um universo letrado, mediada pela história de cada um, pela sua origem social.

Por conseguinte, promover práticas de escrita que tenham pertinência social para o aluno da Educação de Jovens e Adultos, que valoriza suas experiências prévias e o ajuda a progredir nesse processo é, certamente, um caminho para a construção efetiva do ensino de língua materna.

Muitas vezes, os estudantes da EJA demonstram entraves para produzir textos escritos, uma espécie de recusa que se dá exatamente por não inferirem

sentido ao que lhe é proposto ou porque a defasagem que possuem na competência escrita é superestimada. Desse modo, para essa clientela, é preciso construir uma metodologia relevante em que a tarefa de produzir textos escritos seja um processo de valorização da identidade do sujeito, entendendo que, por motivos diferentes, não puderam estudar na idade considerada adequada à luz da legislação, contudo, que é possível desenvolver e ampliar a competência escrita apesar de tais particularidades.

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco para Educação de Jovens e Adultos (2012, p.58) discorrem em relação ao eixo de escrita, ressaltando que:

Abordar a escrita, na perspectiva dos gêneros textuais, requer a criação, no espaço de sala de aula, de situações comunicativas reais, nas quais a linguagem escrita se constitua numa forma de interação entre os sujeitos. Assim, o que se espera não é meramente uma reflexão sobre a estrutura dos gêneros, mas uma apropriação dos mesmos pelos estudantes, tendo como referência o seu funcionamento em situações reais de comunicação. Tal apropriação ocorre pelo reconhecimento da especificidade da situação comunicativa que dá origem ao gênero. Os interlocutores que participam da situação, a intenção comunicativa, o tema a ser abordado, o suporte no qual se espera que o texto circule são fatores determinantes da forma de organização do gênero.

Mais uma vez, notamos o apontamento no eixo de escrita para a contemplação do estudo da variedade textual de maneira ampliada, cuja abordagem deve propiciar que os indivíduos reconheçam o texto pela função social que detém. Conforme ressalta Koch (2007, p.28), “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades”, sobretudo, para que saibam utilizar a competência escrita de forma competente nas diferentes situações com as quais se depararem.

Por conseguinte, no campo do ensino de escrita, é necessário superar as práticas que impõem certa barreira ao ensino da Língua Portuguesa e que o reduz somente ao processo de aquisição de normas gramaticais, por meio de práticas fragmentadas e descontextualizadas, para considerá-lo sob uma perspectiva mais ampla como decorrente de situações de interação, como língua viva socialmente que permeia o intercâmbio entre os sujeitos.

Nas palavras de Bakhtin (1995, p.46):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se

dirige para alguém. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia sobre meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.

Bakhtin (1995) explica que a palavra está permeada por situações de interação entre o locutor e o interlocutor. Dessa maneira, as práticas de escrita desenvolvidas pelos professores de LP precisam conceber essa afirmativa e efetivá-la por meio de práticas que permitam ao estudante/sujeito o contato com o outro. Nesse mesmo sentido, Antunes (2003, p.46) afirma que “a visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita”. Geraldi (2012, p.38) ratifica que “a língua só existe no jogo que se joga na sociedade, na interlocução”.

Logo, concebendo as ponderações de Bakhtin (1995), Antunes (2003) e Geraldi (2012), entendemos que a escrita, enquanto parte da língua, implica uma evidente função social e se constrói essencialmente entre os sujeitos. Assim, ratificamos que a construção ou a ampliação da competência escrita pelos estudantes, especialmente ingressos na EJA, requer a compreensão social deste processo. Em palavras mais diretas, dizemos que é relevante que as produções escritas dos alunos não sejam realizadas apenas para fins de obtenção de conceitos e/ou notas, mas, sobretudo, para contribuir efetivamente para que o estudante/cidadão utilize a escrita com competência nos diferentes eventos que dela necessitar.

2.4 O desenvolvimento da competência escrita na EJA

Vimos até agora, neste capítulo, o uso recorrente do termo “competência escrita”. Para tanto, é oportuno enfatizar que, no plano subjetivo, vislumbramos como competência escrita o processo que concebe a perspectiva interacional da linguagem e que demanda de quem escreve a mobilização de algumas estratégias na produção textual. Segundo Koch e Elias (2010, p.34), tais estratégias são:

- A) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em questão);
- B) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de forma a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

C) “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, analisando o compartilhamento de informações com o leitor e objetivo da escrita;

D) revisão da escrita ao longo de todo o processo através do estabelecimento do objetivo da produção e da interação que o escritor pretende ter com o leitor.

Em suma, compreendemos que, no tocante ao ensino de produção de texto, a busca pela mobilização das estratégias sugeridas por Koch e Elias (2010) evidenciam os aspectos linguísticos mobilizados pelos sujeitos no processo de produção do texto, sendo assim congruentes com as possibilidades de construção/ampliação da competência escrita que nos repetimos em defender.

Por outro lado, no plano curricular específico para a turma de EJA, o desenvolvimento das habilidades de escrita ou das expectativas de aprendizagem – termo utilizado nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco para a Educação de Jovens e Adultos (2012) – determinam de forma clara o que se pretende que o aluno desenvolva como competências do campo da escrita. Esses apontamentos compõem as bases norteadoras da nossa proposta interventiva (ver capítulo específico sobre a intervenção).

Apresentamos, a seguir, uma imagem de um dos quadros de expectativas de aprendizagem disposto nos Parâmetros (2012) específico do eixo denominado Escrita. De antemão, salientamos que a demarcação e evolução das tonalidades da cor azul refletem em qual série/etapa da EJA a expectativa de aprendizagem/habilidade deve ser iniciada e quando deverá estar totalmente consolidada.

Quadro 02: Habilidades previstas para a EJA em PE referentes aos eixos de Escrita e Análise Linguística relacionados a esta pesquisa

DISCURSO DE RELATO	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA31- Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório.								EA28- Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais, tais como "mais tarde", "depois", "após", dentre outros, na construção de sequências de relato.							
DISCURSO POÉTICO	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	Fase I EF	Fase II EF	Fase III EF	Fase IV EF	M I EM	M II EM	M III EM
EA32- Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre.								EA29- Utilizar, quando desejado, a versificação, rimas, aliterações, figuras de linguagem como metáforas na construção do texto poético.							
								EA30- Utilizar, quando desejado, recursos gráficos e de disposição do texto em diferentes suportes.							

Fonte: PERNAMBUCO (2012, p.67)

A imagem mostra que, atrelado ao eixo de Escrita, está o eixo de Análise Linguística que, por sua vez, está interligado a todos os outros eixos do material. Atentamos para o fato de que os nossos objetivos para a ampliação da competência escrita dos estudantes da turma alvo estão ligados a uma ou mais habilidades com ênfase nos eixos de Escrita e, conseqüentemente, de Análise Linguística.

Há no total, nos PCPE/EJA (2012), considerando todos os quadros dispostos relacionados às habilidades que devem ser construídas no eixo de Escrita, que é o eixo principal da nossa proposta, 32 (trinta e duas) expectativas de aprendizagem relacionadas aos discursos elencados para a 4ª Fase/EJA, porém, o nosso projeto de intervenção contempla algumas delas de acordo com a pertinência ao que propusemos. Dessa forma, explicitamos que o nosso enfoque como proposta de intervenção constituiu-se, fundamentalmente, pelo eixo de Escrita particularmente ligado ao discurso de relato e ao discurso poético.

Os aspectos didáticos da escrita, segundo Antunes (2009), costumam ficar à margem para alguns estudiosos da área, pois são precedidos pelo entendimento prioritário dos aspectos linguísticos. Sobre isso, Antunes (2009, p.168) afirma:

A escrita produzida na escola, mesmo aquela sob a condição do treino ou do exercício, nunca deveria ser uma escrita pontual, no

sentido de ser construída no momento imediato de sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas e igualmente determinadas.

A autora ressalta a necessidade do entendimento interdisciplinar da escrita como uma construção que se dá de forma processual e precisa de prazos - curtos e longos – para que haja uma verdadeira ampliação do que se concebe como competência escrita. Na gênese do problema, para Antunes (2009, p.162), alguns fatores destacam-se:

- O caráter de artificialidade dos contextos escolares em que a escrita é solicitada;
- A ausência de uma dialogicidade, ainda que apenas simulada;
- O afastamento das propostas de produção escrita em relação aos usos sociais que efetivamente são feitos;
- A representação que os alunos construíram, na própria escola, acerca da escrita e dos requisitos que determinam sua adequação e qualidade;
- A estreiteza na compreensão das operações processuais implicadas na atividade de escrever.

Todos os fatores descritos por Antunes (2009) postulam um entendimento de maior amplitude para que se possam efetivar novas metodologias compatíveis com a busca do desenvolvimento/ampliação da competência de escrever textos nos nossos alunos. Destacamos a questão referente à estreiteza na compreensão das operações processuais da atividade de escrever, para reforçar a necessidade de, como uma atividade contínua que busca ampliação de capacidades, o princípio da reescrita pode deter papel relevante no alargamento desse processo. O item seguinte refere-se a essa questão.

2.5 A reescrita: um novo lugar comunicativo do sujeito

Discorreremos sobre competência escrita e sobre como desenvolver nos nossos estudantes as aprendizagens esperadas de acordo com o que propusemos como atividade de escrita. Todavia, sob os pontos de vistas pedagógico e linguístico, podemos afirmar que a reescrita constitui-se como uma etapa de relevância na obtenção dos objetivos traçados para a produção textual e, muito mais, para a consolidação das aprendizagens pretendidas para a escrita dos sujeitos.

De acordo com Ruiz (2013, p.162-163):

Todo trabalho, pela própria natureza, exige esforço (é movimento). Esforçar-se por compreender (ler) ou re/dizer (escrever) o texto do outro (ou o próprio) de muitas formas diferentes é uma tarefa trabalhosa, sim, por isso pode parecer “difícil” para quem a executa. Mas é justamente esse trabalho que vi levar o sujeito a fazer o esforço necessário para sair do lugar, da provável inércia comunicativa de seu texto, pois é nesse movimento de voltar para o próprio texto (relendo-o) e de refazer o próprio texto (reescrevendo-o), que o sujeito dará o passo acertado na direção de um novo lugar, um lugar que lhe garantirá o cumprimento do propósito primeiro de sua escrita: a interação.

Ruiz (2013) evidencia o valor do movimento de voltar ao próprio texto como um esforço necessário ao cumprimento do propósito interacional que a escrita sugere. Ao propor que o sujeito releia e reescreva o texto que produziu é oferecida a oportunidade de repensar sua escrita, e, de alguma maneira, aguça-se também o desenvolvimento da competência metalinguística, que consiste no “conhecimento que o indivíduo tem sobre a sua própria língua e a sua habilidade em a regular e avaliar” (RIBEIRO, 2008, p.40).

Para Dias (2016, p.41), “o intuito principal, na fase de reescrita, é averiguar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente, esse processo denota uma preocupação do escritor em adequar seu texto ao interlocutor de acordo com a finalidade pretendida”. Nessa perspectiva, a escrita é tomada também por uma espécie de atividade crítica na qual, ao voltar ao seu texto, o estudante poderá perceber a necessidade de adequação aos objetivos e ao (s) interlocutor (es).

Segundo Menegolo e Menegolo (2005, p.74):

A importância do ato da reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

Esse estágio racional que a reescrita permite, conforme os autores, é pertinente para a ampliação da competência escrita. Em contrapartida, as atividades de reescrita, muitas vezes, são ignoradas e/ou não executadas, pois não são simplórias e constituem-se como processos trabalhosos. Todavia, como afirma Ruiz (2013), proporcionarão um novo lugar comunicativo ao sujeito. Logo, as produções de textos realizadas na escola esbarram em uma versão única, comumente

demarcada pelas correções docentes, e o que se propõe como produção de texto não tem a continuidade necessária e tende a não possibilitar tal deslocamento enfatizado por Ruiz (2013).

Para finalizar este capítulo, retomamos as palavras de Koch e Elias (2010, p.37) que o iniciam, concebendo que “escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua”, mas que como afirma Antunes (2009) é uma “condição processual”.

Para tanto, a construção/ampliação da competência escrita, que tanto tomamos a repetir, se dá por meio dos movimentos desenvolvidos pelos sujeitos sob a mediação do professor e pode ser concebida sob uma perspectiva social de ensino, que valoriza os letramentos. Dissertaremos sobre letramentos no próximo capítulo.

3 LETRAMENTOS NA EJA: UMA PERSPECTIVA LINGÜÍSTICA PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA

As condições sociais e históricas de aquisição e de uso da escrita vão gerar diferentes tipos de letramentos ou diferentes estados e condições letradas. Essas condições são institucionalmente construídas e referem-se, do ponto de vista dos alunos, às suas expectativas: o que buscam e o que acreditam ser capazes de conseguir; aos próprios conhecimentos prévios desses alunos: o que eles já sabem, que contatos têm com a leitura (se já sabem distinguir letras, se sabem o uso de algumas macrofunções e as diferenciam da língua oral, etc.). Esses tipos, estados e/ou condições de letramento estão ligados também às suas práticas sociais mais gerais: ao tipo de ocupação que exercem, sua inserção social, suas histórias de vida (se viviam num meio mais urbano, mais rural etc.).

Mária Lúcia Pereira

A partir das considerações de Pereira (2004, p.24-25), iniciamos este capítulo na tentativa de reforçar o que temos dito sobre as possibilidades de ampliação da competência escrita dos alunos, pois enxergamos nos letramentos um caminho linguístico favorável à condição de aprendizagem e de uso social da escrita.

Os letramentos têm recebido muitos enfoques no cenário atual, seja pelos materiais teóricos que acessamos sobre a língua, especialmente no que concerne à produção escrita, seja nas conversas entre os pares nas instituições de educação, nas formações de professores, nos simpósios, entre outras situações. Na verdade, desde a década de 1990, quando surgiram no Brasil as primeiras ideias que deram origem aos estudos sobre letramento, muito tem sido discutido e ampliado sobre esse conceito relevante para o ensino de língua materna em nossas escolas, especialmente no que se refere à produção escrita (SOARES, 2014), (CORREIA, 2016) e (KLEIMAN, 2002, 2006, 2007 e 2009).

Na década de 1990, quando a terminologia *letramento* eclodiu no Brasil, a busca pela dissociação entre os conceitos de alfabetização e de letramento entrou em foco. Os avanços nas concepções sobre letramento, na tentativa de transpor a limitação imposta pelo detrimento da metodologia de alfabetização, contribuíram de forma significativa para que a visão da língua como uso social fosse expandida em busca da superação que a restringia à codificação e à decodificação, tal qual

propuseram diversas campanhas de alfabetização na época. Tais avanços devem-se consideravelmente aos Novos Estudos do Letramento (NEL), em especial, pelos trabalhos realizados por Street (1984, 1988, 2003 [2014]), Kleiman (1995, 1998 [2002, 2006, 2007 e 2009]) e Soares (1998 [2014]).

Por fim, lançaremos neste capítulo, os conceitos teóricos de Kleiman sobre os projetos de letramento, um instrumento relevante para o trabalho com Língua Portuguesa e que constituiu a base teórica fundamental à nossa pesquisa e à nossa intervenção.

3.1 Considerações sobre os letramentos

Como amplamente divulgado pelos estudos na área, apresentamos a origem e a definição de letramento, conforme Soares (2014, p.17):

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of be ingliterate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever.

Este estado que denota a condição de pessoa letrada é a conjuntura que nós, enquanto docentes, devemos conceber e contribuir para que o ensino de língua materna nas escolas possa possibilitar aos estudantes por meio do processo de mediação de situações reais de uso da língua. Almejamos que o estudante/cidadão adquira a condição de ler e escrever com autonomia e competência, com capacidade de lidar com diferentes usos cotidianos da língua, como preencher um cheque, ler um cartaz publicitário, locomover-se por meio de placas no trânsito, ler e compreender textos digitais, entre outros (PCN, 1998). É muito mais que codificar e decodificar palavras.

Por muitos anos, o ensino inicial de Língua Portuguesa esteve subsidiado pela ideia de que o importante era somente alfabetizar, mas, na medida em que novos estudos foram sendo realizados, iniciou-se a perspectiva de alfabetização e letramento.

Para Santos, Mendonça e Cavalcanti (2007, p.17-18):

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade.

Assim, unindo essas duas faces no ensino – alfabetização e letramento – fomenta-se uma real eficácia da aquisição da leitura e da escrita, como uma relação de complementaridade, entendendo que o indivíduo já possui um grau de letramento construído socialmente que será ampliado pela sistematização do conhecimento promovido pela escola.

Nas palavras de Soares (2014, p.17-18):

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 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 (2014) menciona que o processo de alfabetizar é uma aquisição individual do sujeito que, ao adquirir um saber novo, o do código, tende a influir em aspectos sociais da sua vida. O letramento, por sua vez, é a efetivação que acontece por meio da ação do sujeito – como ser individual - para a coletividade. Logo, aprender a ler e a escrever são construções de muito valor que, por meio da aquisição desses processos, o indivíduo pode conquistar o acesso aos bens culturais e sociais que não detém.

Em outras palavras, concebendo esses conceitos para o âmbito do ensino de Língua Portuguesa, aprender a ler e escrever na escola não fará sentido se não for um processo permeado por práticas sociais, se não ofertar aos alunos/cidadãos a condição de usar esses saberes efetivamente, uma vez que essa condição impactará diretamente em aspectos sociais, políticos, econômicos e linguísticos, como ressalta Soares (2014).

Ainda no que concerne à desmistificação entre alfabetização e letramento, Street (2014, p.30) destaca que primeiro é preciso ultrapassar a barreira que

estigmatizou o letramento e o reduziu nas campanhas de alfabetização dos anos 90 e que deve propor um olhar mais amplo acerca da terminologia tão difundida durante a década:

A nova visão de letramento delineada poderia, como sugiro, fornecer um arcabouço mais proveitoso para ações e campanhas futuras. Isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha.

No contexto dessa afirmativa, o autor ainda assevera que “para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas daqueles que o transferem tende a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnica associadas à leitura e à escrita” (STREET, 2014, p.31). Street (2014) concebeu a noção de superar o letramento autônomo pelo letramento ideológico.

Vejamos, no quadro a seguir, alguns aspectos pontuais sobre a distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico:

Quadro 03: Letramento Autônomo e Letramento Ideológico

Letramento Autônomo	Letramento Ideológico
• Habilidades individuais do sujeito. • Escrita decorrente de um processo individual, de forma descontextualizada, independente. • Modelo que representa a escola com viés tradicional. • Oralidade e escrita como práticas dicotômicas. • Letramento relacionado ao progresso, à mobilidade social.	• Práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em geral. • Ligado às estruturas ideológicas de poder. • Modelo representativo da escola com viés interacional. • Admite a pluralidade de práticas letradas. • Valorização dos aspectos culturais e do contexto de produção.

Fonte: Elaboração da autora com base em Kleiman e Alves (2016), Street (2014) e Colaço (2012).

Compreendemos que as afirmações do autor criticam a noção de que, autonomamente, o letramento escolar chega ao estudante e encontramos o papel do ensino para uma efetivação real. Ainda destacamos que Street (2014) recriminou os

ideais de alfabetização e letramento difundidos em larga escala por meio de campanhas de alfabetização como foi na década de 1990, pois segundo ele, detinham objetivos implícitos de dominação e de poder (STREET, 2014).

Street (2014, p.31) enfatiza que o letramento não é adquirido pelos métodos e técnicas que tais campanhas tentavam vender e reforça que:

As mudanças operadas por um programa de letramento nos dias de hoje podem, de igual modo, atingir fundo as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas.

O autor associa o letramento com ideologia e por isso defende que deve estar incluso nas agendas políticas dos governos para que seja de fato efetivado. Nas palavras de Pereira (2004, p.24), “o modelo ideológico de letramento pode ser entendido como sendo o resultado não da escrita em si mesma, mas dos processos sociais e historicamente situados de aquisição e de uso da língua escrita”.

De acordo com Mollica e Leal (2009, p.12), “a aquisição de saberes inatos e adquiridos pela experiência diz respeito ao letramento social, enquanto que as habilidades específicas, apropriadas por aprendizagem, referem-se ao que costumamos denominar de letramento escolar”. O letramento social é, seguindo essa premissa das autoras, o conhecimento de mundo e os saberes prévios construídos pelos alunos em suas comunidades, e que deve ser valorizado. Por sua vez, o letramento escolar consiste na aprendizagem sistemática desenvolvida pelo indivíduo na escola, como uma espécie de ampliação do que já sabe (MOLLICA e LEAL, 2009).

Finalmente, consideramos ainda as colocações de Street (2014) de que não há “letramento” no singular, mas “letramentos”. As exposições de Mollica e Leal (2009) também mencionam a necessidade de utilizar a terminologia no plural, pois os letramentos são múltiplos. Portanto, para tais autores não existe apenas um letramento, mas vários letramentos. A partir dessas reflexões prévias, conversaremos um pouco mais sobre os estudos no campo dos letramentos no tópico a seguir.

3.2 Os Novos Estudos do Letramento

Como já afirmamos anteriormente, nos últimos anos a palavra “letramento” entrou em voga com muita força nas concepções teóricas e de ensino. Especialmente interligados ao ramo da Linguística Aplicada, os Novos Estudos do Letramento (NEL) têm subsidiado cada vez mais estudos e pesquisas acerca das práticas de leitura e de escrita numa perspectiva social da língua.

Grosso modo, os NEL têm raízes nos estudos antropológicos e etnográficos de Street (1984, 1988, 2003, 2014). No Brasil, esses apontamentos teóricos e metodológicos foram difundidos principalmente por autoras como Kleiman (2002, 2006, 2007 e 2009) e Soares (1998 [2014]), que instauram uma visão ampla sobre os processos de leitura e escrita transpondo a barreira da decodificação do código para defender situações reais de uso social da língua.

De acordo com Correia (2016, p.259):

A partir da década de 1990, por motivação da Nova Crítica ao Ensino de Português (Britto, 1997) e dos estudos do campo linguístico, o contexto educacional brasileiro, especialmente o ensino de língua materna, voltou-se para um movimento de reformulação das práticas de ensino e aprendizagem até então vigentes. As novas teorizações, advindas do campo das ciências da linguagem, passaram a nortear a produção de documentos oficiais de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que objetivavam servir de referência para as discussões curriculares. Conceitos como gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) e letramentos (Street, 1984; 1988; 2003) ganharam força nas discussões de resignificação do novo cenário educacional brasileiro, sobretudo no contexto de formação docente.

Notamos em Correia (2016) que as novas percepções a respeito das práticas linguísticas a serem desenvolvidas na escola sobre o letramento a partir da década de 1990 influenciaram um movimento significativo de mudanças nas bases teóricas para o ensino de Língua Portuguesa, como podemos exemplificar pelos PCN. A autora ainda destaca que o documento coloca em definitivo no cenário educacional brasileiro as referências de Bakhtin sobre os gêneros do discurso (sobre gêneros falaremos com maiores detalhes no capítulo seguinte).

Os Novos Estudos do Letramento instauraram proposições bastante marcadas sobre aspectos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa. De acordo com Lêdo (2013, p.48):

Estudos sobre Letramento (*New Literacy Studies*), que situam a discussão desse tema considerando em especial a relevância de três aspectos: primeiro, o letramento não é único, mas existem diferentes variedades dele; segundo, o caráter situado e local dos letramentos,

do qual se depreende que as particularidades culturais possuem papel fundamental no desenvolvimento, usos e representações que os letramentos assumem, e, finalmente, a consideração de que os letramentos não são neutros, mas permeados por questões ideológicas e de relações de poder.

Os três aspectos expostos por Lêdo (2013) reforçam conceitos fundamentais abordados como essência pelos NEL. Depreender a diversidade/multiplicidade dos letramentos implicou também a própria ampliação sobre o processo de aprendizagem do código, entendendo que os aspectos culturais são fundamentais. E ainda conforme a autora, o entendimento do letramento como ideologia tal qual enfatizamos em Street (2014).

Segundo Correia (2016, p.262):

Além de todas essas considerações, os estudos do letramento, assim como os conceitos de práticas e eventos de letramento, impulsionam o desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem, bem como o processo de desmistificação de práticas anteriores. Por meio desses estudos, podem-se ampliar as compreensões do que se entende por usos sociais da escrita, favorecendo a implementação de novos projetos, especialmente de cunho etnográfico, e de programas capazes de dar conta dos problemas linguísticos socialmente relevantes.

Conforme Correia (2016), os estudos do letramento impulsionaram mudanças significativas no processo de ensino da língua e conceitos como práticas e eventos de letramento tornaram-se fundamentais dentro desse campo. Adiante, ampliaremos sobre esse entendimento.

3.3 Eventos e práticas de letramento

Os Novos Estudos do Letramento trouxeram conceitos pertinentes como os de evento e de práticas de letramento de acordo com Barton e Hamilton (2004). Entendemos com evento de letramento as ocasiões concretas em que um texto escrito esteja presente e é utilizado para construção de sentidos na interação com o outro, sendo considerados, dessa forma, eventos visíveis (BARTON e HAMILTON, 2004).

As práticas de letramento, por sua vez, dizem respeito ao conjunto de vivências, de valores e experiências que sustentam os eventos de letramento. É um conceito mais amplo, não necessariamente visível, mas que permeia

essencialmente os eventos de letramento. As práticas envolvem as questões de produção e circulação dos textos, os eventos são os diversos momentos de uso concreto do texto que envolvem ocasiões e locais específicos no processo de produção escrita (LÊDO, 2013).

Assim, na escola, o aluno se depara com diferentes situações em que o texto é utilizado, ou seja, um evento de letramento. Logo, depreendemos que por meio da concepção dos letramentos, esse evento pode mobilizar circunstâncias em que a escrita é utilizada como uma prática social de uso da língua. Dito de outra forma, os eventos de letramento são as situações concretas de uso do texto, as práticas de letramento são os aspectos sociais, não necessariamente concretos, que envolvem tal ocorrência, como as questões que submergem a produção e a circulação do texto.

3.4 Letramentos e EJA

É pensando na condição de letrado, ou seja, de indivíduo capaz de participar de eventos em que textos de diversos gêneros possam ser utilizados como, por exemplo, ler uma placa de alerta na rua ou preencher um cadastro, que os aprendizados de escrita respaldados em práticas de letramentos podem ser um caminho interessante para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos.

O letramento é entendido como prática conforme expõem Bagno, Gagné e Stubbs (2002, p. 52) ao interpretar o conceito de letramento dado por Soares (1998):

Diante disso, deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e de escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita.

Vê-se através das afirmações dos autores que, ao idealizar que o estudante possa de fato ser considerado “letrado”, torna-se necessário oferecer-lhe oportunidades de produzir textos que tenham significado real para que possa

alcançar os mais altos níveis de letramento. Assim, de que adiantariam propostas inovadoras, mas tão somente teóricas relacionadas ao letramento - a leitura e a escrita - se nas salas de aulas perpetua-se uma prática tradicional, descontextualizada, em que o ensino de Língua Portuguesa é subsidiado apenas pela gramática?

A indagação anterior faz-se importante para que seja entendida a necessidade de efetivar o letramento nas práticas de escrita que se têm desenvolvido, como de fato o conceito de Soares (2014) discorre. Conceber práticas reais de uso da língua é um caminho importante para os indivíduos, pois transpõe a barreira da reduzida aprendizagem do código pelo código.

Para isso, fazendo referência específica ao nosso contexto de pesquisa, é preciso conceber de maneira fidedigna a ideia de que os sujeitos inseridos na Educação de Jovens e Adultos são cidadãos com uma historicidade e que possuem também a experiência de eventos de leitura e escrita construídos em sua comunidade, pois como enfatiza Street (2014, p.31), “pessoas não são ‘tábuas rasas’ à espera da marca inaugural do letramento, como tantas campanhas parecem supor”. É válido compreender essa afirmativa entendendo que os alunos ao ingressarem na escola possuem experiências letradas, ou seja, construíram diferentes ensaios de uso diário do letramento, todavia, necessitam ampliar essas experiências.

O estudante de EJA tem uma identidade que precisa ser considerada nesse processo de ampliação dos letramentos. A ressignificação das práticas de escrita para a modalidade necessita de propostas que vislumbrem como o texto produzido em sala pode reforçar tal identidade e os letramentos oriundos do contexto social dos indivíduos para uma possível ampliação a partir da sistematização do que é proposto pelos letramentos escolares.

É, portanto, necessário que o ensino de Língua Portuguesa na EJA aproveite, como muito tem sido enfatizado nesse trabalho até aqui, o conhecimento de mundo que o indivíduo detém por meio das experiências letradas de que participa e, a partir desse ganho, possa efetivar uma metodologia que não esteja restrita ao cumprimento de um currículo, muitas vezes, descontextualizado, frio, tradicional, no qual o ensino da língua não tem pertinência social. É fundamental efetivar o letramento e oportunizar aos alunos “ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e escrita” (BAGNO, GAGNÉ, STUBBS, 2002.

p.53). Vislumbramos, nesse contexto, nos projetos de letramento um instrumento capaz de corroborar na construção de novas propostas para o ensino da produção escrita.

3.5 Projetos de letramento

Os projetos de letramento (PL) surgiram a partir das concepções de Kleiman (2009) para elucidar as diversas possibilidades de trabalho com leitura e escrita na escola. De acordo com a autora, inicialmente, os PL devem partir da percepção sobre as necessidades dos estudantes que são detectadas pelo professor no processo de ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Kleiman (2009, p.4):

O projeto de letramento pode ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto.

Conforme a autora, os projetos de letramento visam a um processo de (re) significação da aprendizagem da leitura e da escrita na escola, em um movimento em que há uma finalidade principal evidente, mas que também há espaço para flexibilidade das atividades de acordo com a necessidade, sem perder de vista os objetivos para que faça sentido para os alunos (KLEIMAN, 2009). Sobremaneira, fundamentalmente, os projetos de letramento permitem ao aluno aprender a escrever para atingir um objetivo que ultrapassa aprender para obter notas e aprovação ao término do ano letivo. É justamente esse viés que buscamos para a nossa proposta de intervenção na turma da EJA.

Adotar e efetivar um projeto de letramento requer sensibilidade para aspectos como a cooperação, a troca entre os pares e o entendimento de que é possível que haja o surgimento de conflitos. É preciso compreender que o sentido maior do projeto está na compreensão de uma vivência enquanto prática social (KLEIMAN, 2009).

De acordo com Correia (2016, p.10):

Os projetos de letramento são melhor contextualizados mediante o trabalho com os gêneros do discurso, isso porque, para participar de determinada prática social, é necessário dominar os gêneros dessa esfera e saber o momento em que usá-los. O trabalho com os gêneros, contudo, não implica a focalização dos aspectos textuais em detrimento das situações de interação e de suas condições de produção, como tem sido visibilizado em muitas situações de ensino.

Logo, a escolha dos gêneros do discurso que farão parte do projeto de letramento é fundamental. É preciso determinar, pela percepção do professor, que nesse contexto deve atuar com um agente de letramento (KLEIMAN, 2006), pois conhecedor da realidade, terá o entendimento da necessidade específica da turma para determinar os gêneros que devem receber enfoque para organizar o trabalho com a pertinência social cabível.

Para as turmas de EJA, enxergamos nos projetos de letramentos uma possibilidade real para o trabalho com Língua Portuguesa, uma vez que pode agregar sentido aos conhecimentos linguísticos que estão sendo construídos e promover a interação entre jovens e adultos de idade diferentes, o que ainda pode ser um fator a mais de pertinência, pois as disparidades de idades e experiências de vida podem também propiciar troca de saberes.

Ainda conforme Kleiman (2007, p.7):

A facilidade e a dificuldade de aprendizagem através desse instrumento de ensino, “não dependem apenas da relação letra-som, ou da presença ou ausência de dígrafos, encontros consonantais e outras “dificuldades ortográficas”, ou da presença de elementos coesivos mais, ou menos conhecidos do aluno. Dependem, sobretudo, do grau de familiaridade do aluno com os textos pertencentes aos gêneros mobilizados para comunicar-se em eventos que pressupõem essa prática. [...] Nessa perspectiva, os elementos pontuais “mais difíceis”, ensinados tardiamente na progressão tradicional, podem aparecer em qualquer etapa do processo, desde que sejam aprendidos dentro de um contexto significativo.

Percebemos, conforme as palavras de Kleiman (2007), que a essência de um projeto de letramento não é a questão gramatical, mas a pertinência dos textos pertencentes aos gêneros que circulam socialmente e que depreendem significado para os alunos, ou seja, deve voltar-se para a promoção de eventos de letramento que mobilizarão práticas reais de uso social da língua.

Félix e Zironi (2013, p.10) organizaram um quadro explicitando as principais características dos projetos de letramento:

Quadro 04: Síntese dos elementos caracterizadores dos projetos de letramento

INSTRUMENTOS DE TRABALHO DOCENTE	ELEMENTOS CARACTERIZADORES	FUNÇÃO ORGANIZADORA
PROJETO DE LETRAMENTO	• Aulas centradas nos alunos; • Desenvolvimento de tarefas; • Resolução de problemas; • Interação entre os agentes; • Aluno como sujeito do conhecimento; • Leitura e escrita como prática social; • Atividades contextualizadas; • Desterritorialização dos lugares de aprendizagem; • Tempo escolar; • Distribuição de tarefas; • Inserção em uma rede de comunicação; • Instrumentos e materiais simbólicos.	Através desse conjunto de elementos, os PL são capazes de promover um ensino que venha considerar os interesses dos alunos (em relação à sociedade ou a aspectos de sua própria aprendizagem). Com esse objetivo, os PL podem trazer uma aproximação de diferentes áreas de conhecimento, além de transformar objetos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler para compreender e aprender aquilo que foi relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. (KLEIMAN, 2000 <i>apud</i> TINOCO, 2008, p. 162).

Fonte: Félix e Zironi (2013, p.10)

A partir da organização do quadro criado pelos autores, encontramos os elementos caracterizadores peculiares aos projetos de letramento e destacamos que para EJA todos eles são importantes, como o desenvolvimento de tarefas, a resolução de problemas, a interação entre os agentes e a inserção em uma rede de comunicação. Todos esses elementos apresentados por Félix e Zironi (2013, p.10) são relevantes para a promoção do ensino de língua materna.

Portanto, a partir da síntese exposta no quadro anterior apontada por Félix e Zironi (2013), podemos compreender alguns aspectos que temos defendido até aqui em relação à construção do ensino de Língua Portuguesa para a EJA: o valor da promoção de aulas centradas nos alunos, a contextualização das atividades no que concerne também à relevância dentro da realidade local e a própria interação entre os agentes.

De maneira geral, os projetos de letramento constituem-se instrumentos de apoio na consolidação da ampliação do conhecimento que a troca entre os pares pode permitir. Entendemos, fundamentalmente, que os projetos de letramentos

podem agregar aspectos muito positivos ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente para jovens e adultos.

3.6 A pertinência didática dos projetos de letramento para a EJA

O trabalho com projetos denota para os alunos um grau evidente sobre a pertinência das tarefas desenvolvidas no campo da produção de textos, um fator que precisa ser considerado devido às peculiaridades das turmas de EJA.

Conforme Dias (2016, p.52):

Uma maneira de tornar relevantes as atividades de produção de texto para os alunos é a implementação de projetos, que permitem propor atividades de escrita em que se define com clareza o quê escrever (gênero discursivo), para quem escrever (interlocutor), que ponto de vista deve ser assumido (enunciador), para quê escrever (propósitos) e o meio de circulação do texto (suporte).

Conforme a autora, essas significações na implementação das atividades de um projeto oportunizam clareza à proposta pretendida com a produção do texto, uma vez que os alunos atribuirão sentidos a cada etapa desenvolvida.

O projeto de letramento, de acordo com as concepções de Kleiman (2009), surge pela percepção de que há um incômodo notório no ensino de Língua Portuguesa em que se faz necessária uma intervenção, sendo essa, uma das grandes características dos projetos de letramento.

Nesse sentido, considerando o nosso contexto de intervenção, entendemos que o aspecto de urgência que demandava uma interferência imediata era a recusa, seguida das dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção escrita - como os entraves no campo dos aspectos linguísticos e no desenvolvimento das expectativas de aprendizagem desejadas. Tornou-se evidente a necessidade de aplicação de uma proposta que visualizasse a escrita como prática social.

Logo, ficou notória também a necessidade de ressignificar as atividades que estávamos desenvolvendo no campo da produção escrita. Assim, nosso objetivo passou pela idealização de reforçar a identidade e as potencialidades que os estudantes possuíam e, principalmente, que depois de produzido, o texto pudesse tornar-se 'vivo' e circulasse além da sala de aula, sobretudo que as competências no campo da escrita pudessem ser alcançadas mediadas pelo desenvolvimento do projeto de letramento.

Nesse sentido, na busca pela efetivação das oficinas de trabalho pretendidas pelo nosso projeto de letramento, levamos em consideração a relevância da escolha dos gêneros discursivos. Abordaremos o tema dos gêneros no capítulo a seguir.

4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO NA EJA: UM OLHAR PARA A INTERTEXTUALIDADE INTERGÊNEROS

Fica evidente: o que se tem denominado de 'gênero de texto' abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem. Daí que diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito fazem parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural. (A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento).

Irlandé Antunes

Concebendo a perspectiva da linguagem como prática social, como aponta Antunes (2009, p.54), adentramos ao espaço de muitas possibilidades para a construção da educação em língua materna e endereçamo-nos ao caminho dos gêneros.

Os estudos sobre gênero, assim como os do letramento, têm sido ampliados nos últimos anos. Inclusive, as abordagens ou perspectivas adotadas por cada pesquisador – gênero textual ou discursivo² - constituem outros vieses de ampla discussão. Segundo Rojo (2005), tal ampliação, no Brasil, pelo menos em parte, deve-se aos novos referenciais de ensino de línguas, em especial aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que fazem indicação explícita aos gêneros a partir do final da década de 1990.

Na escola, a escolha por um gênero ou outro normalmente está diretamente ligada às listagens presentes nos currículos e nas orientações para cada série/ano. Entendemos ser importante construir o entendimento de que “os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados”, conforme Bakhtin (1992, p.262) e que essa definição deve ser interpretada com a amplitude necessária pelos professores de Língua Portuguesa para que o trabalho com gêneros não se detenha puramente ao estudo da forma, e para que não sejam vistos como enrijecedores da prática educativa.

Por fim, abordamos neste capítulo, as considerações sobre a intertextualidade intergêneros, um fenômeno linguístico de estudos recentes, bem como apresentamos e discutimos referências teóricas em torno dos gêneros autobiografia

² Explicitamos que, nesta pesquisa, utilizamos as duas expressões gêneros do discurso e gêneros textuais por considerarmos que ambas as abordagens são complementares, logo não constitui nosso enfoque fazer distinção entre elas.

e cordel que constituíram os gêneros discursivos prioritários da nossa intervenção na turma da EJA.

4.1 Considerações sobre os gêneros do discurso

Entendemos o conceito de gênero a partir de Bakhtin (1992, p.262), no sentido de que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Desse modo, compreendemos que os tipos relativamente estáveis de enunciados - gêneros - surgem a partir das especificidades das situações enunciativas de que participamos, ou seja, algumas das suas características principais são a funcionalidade e os propósitos comunicativos. Além disso, os gêneros são múltiplos justamente por mediar as diversas e distintas situações comunicativas que compartilhamos.

Conforme Bakhtin (1992, p.262):

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade integra o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia a medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Segundo o autor, as diferentes esferas de comunicação humana oferecem infinitas possibilidades pelo uso e pelo surgimento de diferentes gêneros inerentes a cada contexto. Assim, cada esfera de comunicação possui gêneros intrínsecos ao seu respectivo campo discursivo. Logo, apreendemos que essa amplitude de conjunturas em que nascem e acontecem os discursos contém características peculiares que influem na enunciação e que precisam ser consideradas quando pensamos no ensino dos gêneros.

Podemos exemplificar a afirmativa anterior relacionando-a ao contexto da nossa pesquisa, aos discursos materializados em textos para as turmas de EJA que carregam propriedades específicas e requerem sensibilidade para o entendimento de que o gênero precisa ser oportuno à realidade peculiar dos nossos discentes jovens e adultos.

Ainda de acordo com Bakhtin (1992, p.262):

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves replicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes).

Conforme Bakhtin (1992), a dessemelhança dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, é evidente, pois surgem, como já dissemos, nas diferentes e diversas situações sociocomunicativas de que fazemos parte e, ainda, originam novos gêneros conforme as respostas/réplicas que de cada gênero surge. Bakhtin (1992) menciona que os gêneros são heterogêneos e permeados pelas respostas dadas cotidianamente, ou seja, uma mesma situação enunciativa pode ser envolvida por mais de um gênero.

Nesse sentido, do processo de produção textual submergem fatores discursivos como o contexto de produção, os meios de circulação e as ideologias próprias de quem os produz. Assim, os gêneros discursivos surgem com a estabilidade relativa tal qual afirma Bakhtin (1995), pois a função social a qual exercem não se limita à apreensão apenas das estruturas.

Em conformidade com as ponderações anteriormente mencionadas, Dionísio (2005, p.19) ressalta que:

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente veiculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem como emparelhados a necessidade e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Segundo Dionísio (2005), os gêneros textuais têm realmente essas funções social e cultural evidentes, uma vez que estão diretamente interligados às situações comunicativas variadas que perpassam pela vida humana em sociedade como um todo, sendo maleáveis, pois se adequam às especificidades das atividades socioculturais.

Nesse contexto, consideramos oportuno enfatizar que os gêneros textuais propiciam uma diversidade de possibilidades também à ação docente, uma vez que têm suas peculiaridades e características muito pertinentes para o trabalho com a língua materna e, sobretudo, podem subsidiar a mediação de situações pedagógicas reais de uso da língua.

Quando enxergamos os gêneros a partir de uma ótica social, faz-se necessário o reconhecimento de sua função, cujas particularidades têm relação direta com a esfera a qual pertencem. Conforme Koch e Elias (2010, p.106):

[...] Os gêneros textuais – práticas sociocomunicativas – são constituídas de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re) conhecê-los e produzi-los, sempre que necessário. Se não fosse assim, haveria a primazia de uma produção individual e individualizante desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão.

De acordo com as autoras, os gêneros são práticas sociocomunicativas que têm uma função específica segundo a conjuntura e as peculiaridades da ação humana em seus contextos específicos e tendem a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita na escola.

Em outras palavras, ainda considerando os pressupostos anteriores, ratificamos que os gêneros produzidos pelo ser humano nas diferentes situações cotidianas são construídos de acordo com a função de cada momento/evento específico, nas inter-relações que permeiam. Logo, não são feitos de forma individual, pois como prática sociocomunicativa requerem interação entre locutor e interlocutor para que ganhe sentido. Destacamos ainda que garantir aos alunos o acesso e a produção dessa variedade textual é também fortalecer sua desenvoltura linguística em sociedade, para que saibam agir de maneira segura diante das situações que fizerem parte, ou seja, para que possam utilizar os gêneros com competência ampliando o letramento social.

Ainda nesse contexto, de acordo com as concepções de Alves Filho (2005, p.109), “os gêneros não são instrumentos estanques, o que quer dizer que a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural”. Portanto, é possível mais uma vez destacar que os gêneros têm essa relação social, cuja produção,

interpretação e produção perpassam significativamente por esses aspectos culturais construídos pelo indivíduo no contato com o (s) outro (s).

4.2 Reflexões sobre discurso, texto, gênero e tipo textual

Quando falamos em gênero, texto e discurso, algumas vezes, soa como se falássemos exatamente dos mesmos objetos linguísticos, existindo muitos equívocos nesse sentido. Assim, partimos da relação entre texto e discurso de acordo com Abaurre e Abaurre (2012, p.15):

Há uma relação necessária entre discurso e texto, porque todo texto vincula-se ao discurso que lhe deu origem. O modo como um texto específico manifesta um determinado discurso é o que define o seu caráter subjetivo: ele nasce do olhar específico de um autor, que toma decisões particulares sobre como falar sobre determinados temas.

O autor de um texto reflete suas impressões com base em outros textos que fizeram e/ou fazem parte do seu repertório, na verdade, o texto surge permeado pelos aspectos discursivos de quem o produz, surgindo do olhar específico de um autor de acordo com os referenciais que detém (ABAURRE, ABAURRE, 2015).

Desse modo, entendemos que “um texto não é uma criação individual” (ABAURRE e ABAURRE, 2012, p.13) e que o autor retoma conhecimentos anteriores no momento de sua produção, ou seja, faz uso das referências oriundas da formação discursiva da qual faz parte. Além disso, esse processo reflete também a sua ideologia.

Nesse sentido, quando adentramos ao uso do texto em sala de aula nos deparamos com diferentes abordagens e metodologias. Há práticas de uso do texto unicamente utilizado para o ensino de gramática e há a utilização do texto como perspectiva social/letramento, entre outras metodologias e perspectivas adotadas. Dessa maneira, compreendemos e defendemos o que (não) é texto a partir das palavras de Antunes (2009, p.30):

O mais consensual tem sido admitir que *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em *não textos*. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos

ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre textos*.

A autora evidencia que os textos estão espalhados nos mais diferentes lugares por onde andamos, que nos deparamos constantemente com uma variedade muito grande de textos. Ainda conforme Antunes (2009, p.31-32), “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo”, assim “nada do que dizemos é destituído de uma intenção”.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008, p.23) afirma que “não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais situadas”. Em outras palavras, no campo do texto, compreendemos que seu uso e suas condições de produção são sempre no âmbito social, do locutor para o (s) interlocutor (es).

Marcuschi (2008, p.22-23) menciona os estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (1999) quando afirma que a percepção de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”, ressaltando que tal percepção é adotada pela maioria dos autores que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos.

Contudo, ponderadas essas percepções prévias sobre texto, indagamos: o que seria então, o gênero? Respondemos esse questionamento a partir das palavras de Bezerra (2017, p.37), pois o autor ratifica que a possibilidade de falar-se em materialização dá-se no âmbito do texto, não do gênero:

Assim, ao invés de se afirmar que “os gêneros textuais são textos”, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído em dada situação comunicativa é o *texto*, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação.

As palavras de Bezerra (2017) estão em consonância com Marcuschi (2008, p.25):

(...) para a noção de tipo textual, predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação, prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

Podemos dizer, a partir das palavras dos autores, que os tipos textuais correspondem a sequências linguísticas, assim um mesmo texto pode apresentar mais de uma delas. Por sua vez, o gênero está diretamente relacionado com as características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e composição característica (MARCUSCHI, 2010).

A seguir, apresentamos um quadro criado por Marcuschi (2010) que demonstra com muita propriedade as características pontuais dos tipos e dos gêneros textuais:

Quadro 05: Tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas. 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função. 4. exemplos de gêneros: telefonemas, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i>, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi (2010, p.24)

O quadro criado pelo autor demonstra com muita clareza algumas distinções marcantes entre tipo e gênero textual, mostrando que as tipologias limitam-se de fato a sequências linguísticas e, os gêneros, por sua vez, estão diretamente interligados às funções específicas das situações sociocomunicativas diversas. Ainda nesse campo, podemos encontrar a relação híbrida que alguns gêneros e

alguns textos podem construir entre si. Adiante, abordaremos melhor essas relações.

4.3 A intertextualidade intergêneros

Neste tópico, contemplamos algumas reflexões acerca da relação de um gênero com outro, o que alguns autores chamam de intergenericidade, hibridismo ou imbricamento entre gêneros. Deixamos claro que, nosso enfoque perante o contexto geral de pesquisa não consiste na desmistificação entre tais terminologias, de maneira que buscamos falar dessa possibilidade linguística sem fazer distinção entre as nomenclaturas.

De acordo com Costa Filho (2012) em alusão aos ideais teóricos de Bathia (1997), os estudos na área da intertextualidade intergêneros ainda carecem de maiores aprofundamentos, pois os exemplos mais concretos relacionam-se com os gêneros da esfera publicitária ou da jornalística.

Costa Filho (2012, p.82) assegura que:

Somente nos últimos anos, quando o estudo de todas as formas de manifestação da comunicação humana entrou em pauta, foi que a observação do funcionamento dos gêneros do discurso e suas imbricações passaram a ser campo de investigação. A esfera publicitária, ainda hoje, tem sido palco privilegiado para este tipo de estudo, pelo fato de ser o local mais evidente do fenômeno de mescla de gêneros do discurso.

O autor ainda assevera que, especialmente no campo dos gêneros ditos nobres da literatura, há escassez de investigações sobre a intergenericidade e destaca que apenas nos últimos anos, quando voltou-se o olhar sobre todas as formas de manifestação da comunicação humana, foi que as imbricações entre os gêneros passaram a ser campo de estudo de forma mais acentuada (COSTA FILHO, 2012).

Nesse sentido, tomamos como base no campo da intertextualidade os conceitos de Koch e Elias (2010, p.101):

Todos nós já conhecemos o princípio segundo o qual todo texto remete sempre a outro ou a outros, constituindo-se como uma “resposta” ao que foi dito ou, em termos de potencialidade, ao que ainda será dito, considerando que a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer.

As autoras ainda esclarecem sobre a intertextualidade entre os gêneros textuais como “um fenômeno que ocorre quando um escritor produz um gênero em um formato diferente do que é esperado, dependendo do propósito que tem em mente”. De forma metafórica, a intertextualidade intergêneros é colocada como um “empréstimo da roupa de um gênero para outro” (KOCH e ELIAS, 2010).

Marcuschi (2010, p.31) afirma:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “Querida mamãe”. Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto.

Como enfatiza Marcuschi (2010), os gêneros não precisam necessariamente obedecer sempre uma mesma estrutura para atingir o seu propósito comunicativo. O autor apresenta um exemplo para as premissas conceituais que expusemos por meio do texto intitulado “Um novo José” de Josias de Souza que tem seus aspectos composicionais assemelhados ao poema para exercer a função do gênero artigo de opinião. Vejamos a imagem (figura 01) a seguir:

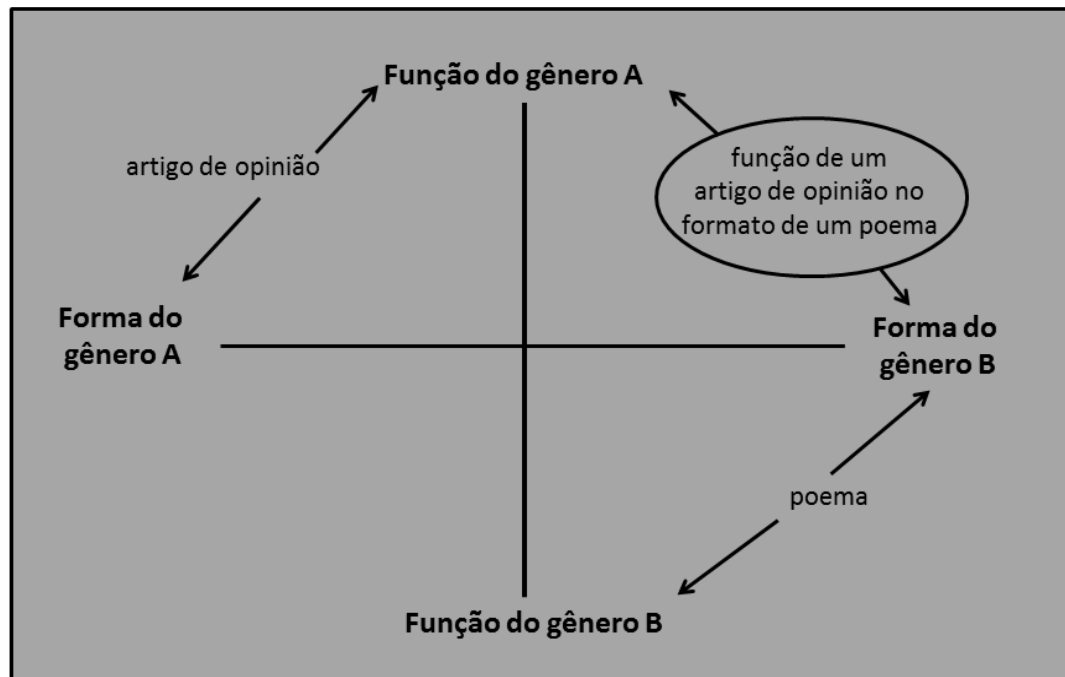
Figura 01: Exemplo de intertextualidade intergêneros

UM NOVO JOSÉ JOSIAS DE SOUZA	
-São Paulo- Calma, José. A festa não recomeçou, a luz não acendeu, a noite não esquentou, o Malan não amoleceu. Mas se voltar a pergunta: e agora, José? Diga: ora, Drummond, agora Camdessus. Continua sem mulher, continua sem discurso, continua sem carinho, ainda não pode beber, ainda não pode fumar, cuspir ainda não pode, a noite ainda é fria, o dia ainda não veio, o riso ainda não veio, não veio ainda a utopia, o Malan tem miopia, mas nem tudo acabou, nem tudo fugiu, nem tudo mofou. Se voltar a pergunta: e agora, José?	Diga: ora, Drummond, agora FMI. Se você gritasse, se você gemesse, se você dormisse, se você cansasse, se você morresse... O Malan nada faria, mas já há quem faça. Ainda só, no escuro, qual bicho-do-mato, ainda sem teogonia, ainda sem parede nua, para se encostar, ainda sem cavalo preto que fuja a galope, você ainda marcha, José! Se voltar a pergunta: José, para onde? Diga: ora, Drummond, por que tanta dúvida? Elementar, elementar. Sigo pra Washington. E, por favor, poeta, não me chame de José. Me chame Joseph.

Fonte: Marcuschi (2010, p.32)

Marcuschi (2010) destaca que, embora observemos claramente um texto elaborado de acordo com as características estruturais e com alguns recursos linguísticos próprios do gênero poema, cumpre-se efetivamente a função do gênero artigo de opinião. Dessa forma, entendemos que a relação híbrida entre os gêneros exemplificados demonstram com clareza as possibilidades que existem no campo do ensino permeado pela intergenericidade.

Marcuschi (2010) apresenta também as possibilidades de que em um mesmo gênero possa haver a presença de vários tipos, assim elaborou um diagrama para compreendermos melhor essa relação:

Figura 02: Diagrama sobre a intertextualidade tipológica**INTERTEXTUALIDADE TIPOLOGIA**

Fonte: Marcuschi (2010, p.33)

O autor destaca, portanto, que a intertextualidade intergêneros torna notória a possibilidade de mescla de funções e formas de gêneros diversos e, ainda faz ponderações a respeito da intertextualidade tipológica que consiste em um gênero com a presença de vários tipos.

Em linhas gerais, a intertextualidade intergêneros consiste na maleabilidade que dá aos gêneros a capacidade de adaptação e a ausência de rigidez (MARCUSCHI, 2010). É nesse campo de possibilidade que lançamos nos tópicos a seguir algumas considerações sobre os gêneros autobiografia e cordel, constituintes da nossa proposta interventiva com a intertextualidade intergêneros para o trabalho com a EJA.

4.4 A autobiografia: um gênero que destaca a identidade do sujeito

O gênero autobiografia, sob uma perspectiva pedagógica, pode ser considerado uma espécie de instrumento concreto para o professor melhor conhecer o seu aluno, pois oferece subsídios sobre algumas particularidades que podem ser interessantes para compreender algumas singularidades relacionadas aos

estudantes e ao processo educativo em que estão inseridos. Se tomarmos como base a clientela alvo da nossa proposta de intervenção nesta pesquisa, poderemos reforçar ainda mais essas premissas.

De acordo com Almeida (2015, p.57):

Quando o aluno passa a relatar as suas histórias de vidas tanto em rodas de conversas quanto em textos escritos individuais, essas histórias revelam singularidades dos sujeitos agentes do processo educativo, ao mesmo tempo em que tornam conhecidas também suas particularidades com a coletividade. Histórias que se repetem e se completam como uma teia de narrativas.

As considerações realizadas por Almeida (2015) refletem aspectos próprios do gênero autobiografia que, sem perder de vista o nosso campo de intervenção na EJA, tomá-la como atividade de produção escrita para essa clientela sugere uma real pertinência pela troca de experiências entre os pares.

Do ponto de vista linguístico, conforme Lejeune (2008, p.23), “a autobiografia é qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida e seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato por ele proposto”. Notamos que o autor conceitua a autobiografia como a expressão narrada da própria história – o que consiste em uma característica determinante do gênero - enfatizando que a forma não é o que predomina, mas, fundamentalmente, o alcance do seu propósito comunicativo.

Marinho (2016, p.44) reforça em relação aos aspectos da composição linguística do gênero autobiografia:

Produzir uma autobiografia significa fazer um relato, em primeira pessoa, sobre a própria vida, seguindo a ordem cronológica dos fatos, desde o nascimento, contextualizando o tempo e o local, até chegar ao momento atual, salientando que tais fatos devem vir acompanhados de lembranças, as quais serão responsáveis pela subjetividade, emoção e beleza do texto.

As características linguísticas inerentes à produção do gênero autobiografia destacadas pelo autor são: relatar em primeira pessoa, ou seja, perceber-se como autor e personagem principal do texto; o entendimento da ordem cronológica dos fatos até a chegada ao momento atual; o tempo e local em que acontecem e, ainda; questões ligadas à subjetividade, como a emoção. As colocações de Marinho (2016) estão em consonância com Serrano (1994, p.41) que define a autobiografia

como “uma narração feita por uma pessoa ou grupo sobre suas experiências, atitudes, aspirações, objetivos”.

Dentro desse contexto que explicita os elementos linguísticos caracterizadores da composição do gênero autobiografia, conforme apontam Lejeune (2008), Marinho (2016) e Serrano (1994), passamos para o viés do ensino dos gêneros destacando as palavras de Gomes (2018, p.35):

As situações de produção escrita realizadas no espaço escolar podem encontrar significado e, com isso, alcançar o tão desejado êxito, se o princípio de que a língua é social, é uso, estiver sempre latente e revelar-se nos instrumentos teóricos que orientam as atividades didáticas.

Ratificamos que a característica de relato em primeira pessoa - própria do gênero autobiografia – coloca o aluno no lugar de protagonista do texto e pode ser um aspecto a favorecer a situação de produção escrita na EJA, pois vai ao encontro da construção real do significado e ao princípio social da língua, como ressalta Gomes (2018). Lançamos, a seguir, alguns referenciais teóricos a respeito do gênero cordel que também recebeu abordagens na nossa proposta de intervenção.

4.5 O gênero cordel

Em relação à origem, é possível dizer que o gênero cordel surgiu intermediado pelas manifestações da cultura popular, especialmente ao Nordeste brasileiro, consideravelmente relacionado à herança da colonização portuguesa. Todavia, suas raízes remontam à Europa, em países como Portugal, Espanha, França, entre outros (MORAIS, 2016).

Morais (2016, p.130) esclarece:

Desde suas origens na Europa, o cordel apresenta esteticamente a voz das camadas populares. Segundo, atividades poéticas e semelhantes se desenvolveram em países como Portugal, Espanha, França, Nicarágua e Argentina desde o século XIX. No Nordeste brasileiro, apresenta-se a peculiaridade de um povo historicamente marcado pela colonização portuguesa, pelas dificuldades financeiras e pelas misérias que lhe são impostas pelas condições geográficas, pela baixa produção econômica.

Podemos destacar que o cordel conserva, até os dias atuais, as características populares, cuja tradição de pendurar os textos produzidos em

cordões - razão da relação com a etimologia da palavra cordel - é também uma herança vinculada às raízes portuguesas nas feiras, nas romarias etc. (BARBOSA-GERIBELLO, 2014).

Contudo, Abreu (1999, p.48) questiona a relação mencionada entre o cordel nordestino com o português, pois segundo a autora, não há registros escritos dessa relação e, ainda se houvesse, afirma que “o povo brasileiro ampliou, recriou e deu características próprias ao gênero”.

Ainda segundo Abreu (2006, p.61), no Brasil:

A publicação de folhetos começou no final do século XIX, na Paraíba, onde alguns homens pobres e talentosos adquiriram prensas manuais de jornais que já não as usavam para fazer suas publicações. Com essas prensas, montaram pequenas gráficas em suas casas, onde, junto com a mulher e os filhos, transformavam em folhetos os poemas que tinham composto. O trabalho era bem dividido: uns montavam os clichês, juntando as letras metálicas e formando os versos; outros prensavam essas formas sobre o papel; uns dobravam as folhas impressas em quatro, formando um folheto; outros colavam a capa.

É oportuno dizer que o gênero cordel possui características muito interligadas a sua configuração e torna-se reconhecido também pelos recursos estruturais e linguísticos que lhe são inerentes, como o estilo e a forma. Em relação à construção do conteúdo do texto em cordel, Abreu (2006, p.66) destaca a preocupação com a estrutura/métrica dos versos:

A maior parte dos poemas é composta por estrofes de seis versos de sete sílabas métricas, ou, para falar tecnicamente, por sextilhas com versos setissílabos (ou redondilha maior). São comuns também as estrofes com sete versos (septilhas) de sete sílabas.

Abreu (2006, p.68) ainda assevera:

As regras exigidas para composição de um bom poema não param aí. É preciso também saber fazer boas rimas. Quando se fizerem sextilhas, o segundo, o quarto e o sexto versos deverão rimar, ficando livres os demais. No caso das estrofes de sete versos o esquema é mais complicado: haverá uma rima no segundo, quarto e sétimo versos, e outra no quinto e sexto versos.

A autora evidencia as possibilidades quanto às escolhas para a metrificação do texto. E, mesmo com essa singularidade da forma, esse gênero pode apresentar certa familiaridade com outros, uma vez que suas intenções comunicativas podem estar relacionadas “a comunicar, sensibilizar ou denunciar de maneira poética as

dificuldades, amarguras e injustiças vividas pelo povo nordestino ou disseminar histórias interessantes e cheias de originalidade que esse grupo escuta ou vive” (MORAIS, 2016, p.130-131).

Segundo Bonfim (2009, p.13), “um poeta de cordel deve saber como rimar, formular orações em seus versos e tratar de um tema sem muitas complicações de enredo”. O autor ainda esclarece que na forma artística verbal do cordel verifica-se um diálogo com o escrito. Assim, conforme as colocações de Bonfim (2009), podemos inferir que a rima, a disposição e a metrificação dos versos são características marcantes do cordel.

A partir dos posicionamentos que apresentamos sobre as propriedades ligadas aos aspectos caracterizadores do cordel, talvez possamos sintetizar dizendo que esse gênero pode ter como aspectos determinantes: dar voz às camadas populares; a composicionalidade (estruturas métricas); a rima como um recurso linguístico latente e ainda, o suporte (veículo de circulação), que consiste em folhetos relativamente pequenos, normalmente pendurados em cordão.

Em relação à perspectiva do ensino do cordel, Moraes (2016, p.127) discorre que “esse gênero, em geral, desperta o interesse do leitor, logo, mobiliza a curiosidade de estudantes da Educação Básica, bem como de estudantes da Educação de Jovens e Adultos”. Nesse contexto, entendemos que, também com o gênero cordel, é possível desenvolver um trabalho pelo viés da intertextualidade intergêneros pontuada por Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2010). O item a seguir aborda sobre o ensino do cordel na escola.

4.6 O cordel na escola

O gênero cordel caracteriza-se por compor a cultura popular e costuma estar presente nas escolas, especialmente no Nordeste. Entretanto, de acordo com Marinho e Pinheiro (2012), o ensino do cordel na escola nem sempre é tratado de forma adequada e é preciso superar a metodologia de trabalho restrita ao estudo da forma. Os autores sugerem, a partir dos estudos de Bosi (1992) e Rays (1996), que é necessário criar “um envolvimento afetivo com a cultura popular” (Marinho e Pinheiro, 2012, p.126).

Nessa perspectiva, entendemos que construir esse “envolvimento afetivo” no trabalho com o cordel constitui um fator pertinente também se tratando do campo da

EJA, cujos estereótipos revelam certa depreciação, o que exige determinada sensibilidade docente na escolha das metodologias.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 126) destacam:

Compreendemos que qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento afetivo com a cultura popular. Estudos recentes sobre metodologia de ensino têm rompido com uma visão tecnicista da didática. Nesta perspectiva, “os métodos de ensino têm que considerar em seus determinantes não só a realidade vital da escola (representada principalmente pelas figuras do educador e do educando) mas também a realidade sociocultural em que está inserida.

Os autores sugerem pensar na realidade sociocultural na qual a escola está inserida como um fator que deve ser considerado no trabalho com o cordel, explicitando que esse gênero não pode ser reduzido a objeto de observação. É preciso, fundamentalmente, construir situações que favoreçam o diálogo com a experiência cultural da qual o sujeito/aluno faz parte.

Quando interpretamos as considerações de Marinho e Pinheiro (2012) e fazemos uma referência ao nosso campo de intervenção nesta pesquisa que consiste na EJA, visualizamos a relevância que a nossa proposta de intertextualidade carrega, uma vez que propusemos esse diálogo entre os pares e suas experiências culturais, especialmente mediadas pelo gênero identitário que é a autobiografia.

Marinho e Pinheiro (2012) enfatizam ainda que é possível recolher informações dos próprios alunos, relatos de vivências e ensaios com o cordel, pois a experiência com a poesia oral, também associada ao gênero, costuma fazer parte do repertório experiencial do aluno com o cordel. Em outras palavras, é preciso reconhecer as formas de manifestações do cordel própria da realidade do aluno para, no passo posterior, evoluir no estudo desse gênero (MARINHO e PINHEIRO, 2012).

Essas considerações dos autores estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.41):

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens de diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional.

Os PCN (1998) evidenciam que é papel da escola valorar a cultura própria do grupo social a qual pertence, ampliando-a. Os professores devem construir suas metodologias de ensino, adaptando, recriando e ampliando o conhecimento, sem perder de vista a valorização da cultura nacional e regional.

Segundo Souza (2018, p.36):

A literatura de cordel, gênero poético profundamente enraizado na cultura brasileira, apresenta-se ainda como pouco difundido no meio escolar, devido à linguagem usada em seus textos e, conseqüentemente por convenção de uma língua padrão estabelecida ao longo dos séculos por um sistema evidenciado nas escolas.

Conforma a autora, a literatura de cordel ainda encontra-se relativamente pouco difundida na escola por conta da supervalorização do estudo da língua padrão. Entretanto, Marinho e Pinheiro (2012) asseveram que é possível observar uma maior difusão do cordel pelo país por meio de publicações de editoras, de estudos no meio acadêmico e de intervenções realizadas nas escolas.

Marinho e Pinheiro (2012) destacam que não há receitas prontas para o professor trabalhar com o cordel na escola, mas são efetivos em dizer que o ponto de partida deve ser ouvir as experiências dos alunos para adaptar, desconfiar, recriar e inventar outras, pois “é fundamental estar atento à realidade particular em que se vive” (MARINHO E PINHEIRO, 2012, p.127).

Pensar sobre elementos metodológicos para o trabalho com a literatura de cordel pressupõe, como afirmam Marinho e Pinheiro (2012, p.126), “superar a imagem falsa da metodologia do ensino que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos fatos educativos e sociais existentes na prática pedagógica”. Construir esses diálogos deve ser uma metodologia criada pelo professor na escola.

Para finalizar este capítulo, apresentamos o caminho sugerido pelos PCPE/EJA (2012, p.59) para o trabalho com os gêneros na EJA:

Quando chegam à escola, os jovens e adultos já dominam vários gêneros na modalidade oral, sua estrutura e função comunicativa. É a partir desse repertório inicial que têm início as primeiras produções escritas, mas, para que as mesmas possam ser aprimoradas, é necessário que os estudantes circulem por outras esferas de produção da língua, nas quais estejam em jogo diferentes modos de dizer ou atitudes enunciativas.

Assim, evidenciamos que os estudantes de EJA trazem um repertório de conhecimentos tal qual apontam os Parâmetros (2012). Acreditamos que esse saber pode ser valorado por meio do ensino dos gêneros. É nesse espaço que encontramos possibilidades para o ensino dos gêneros acerca do imbricamento entre a autobiografia e o cordel, cuja metodologia de intervenção que utilizamos será detalhada no capítulo posterior.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES DAS PRODUÇÕES

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Antônio Carlos Gil

A partir das considerações dadas por Gil (2008, p.17) em relação aos aspectos relevantes para a pesquisa, apresentamos neste capítulo a descrição do percurso metodológico adotado, a exposição das oficinas desenvolvidas e as análises das produções escritas dos estudantes.

5.1 Considerações sobre a pesquisa-ação

Como expusemos ao introduzir as primeiras palavras deste trabalho, a fundamentação dos procedimentos metodológicos que adotamos concentra-se nas concepções de Thiollent (2005) e Gil (2008) e caracteriza-se, essencialmente, como uma pesquisa-ação.

Conforme Thiollent (2005, p. 14):

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com 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 os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, evidenciamos o caráter desta pesquisa-ação como instrumento que compreendeu o nosso papel enquanto pesquisadora na pós-graduação e como docente atuante na realidade estudada, buscando intervir a fim de cooperar/participar da busca pela solução da problemática apresentada pelos alunos na produção escrita. Enfatizamos que esse caráter adotado comunga com os ideais do PROFLETRAS e torna a intervenção significativa, pois nossa proposta influenciou diretamente na transformação do campo no qual atuamos na EJA.

A abordagem da nossa pesquisa constitui-se pela essência qualitativa, pois de acordo com Gil (2008, p.175):

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, **pesquisa-ação** ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador (*grifos meus*).

Gil (2008) salienta o caráter qualitativo da análise dos dados, uma vez que se trata de uma pesquisa-ação, cuja mensuração dos resultados liga-se diretamente a capacidade e ao estilo do pesquisador.

5.2 O contexto de atuação

A escola alvo de estudo pertence à Rede Estadual de Ensino e situa-se no município de Floresta-PE, localizado no sertão do estado de Pernambuco, distante aproximadamente 433 km da capital, Recife. Construída às margens do Rio Pajeú, afluente do Rio São Francisco, Floresta-PE foi elevada à categoria de cidade em 20 de junho de 1907, com população de cerca 29.285 habitantes, conforme informações do IBGE (2010). O município é reconhecido pelas histórias de religiosidade, pelos casarios históricos e pelo destaque na política (FERRAZ, 1999).

Vejamos a localização de Floresta-PE na imagem a seguir:

Figura 03: Município de Floresta situado no estado de Pernambuco/Brasil



Fonte: cidades.ibge.gov.br

No espaço de atuação descrito, nos últimos anos, a Rede Estadual de Ensino de Pernambuco tem desenvolvido o Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF), trabalho específico com os alunos das turmas finais do Ensino Fundamental II e que visa, fundamentalmente, promover o incentivo à pesquisa. Assim, decidimos unir a nossa proposta de intervenção com a da Rede Estadual e agregar ao nosso projeto essa particularidade da elaboração do TCF, corroborando também com o trabalho já desenvolvido pela escola campo de ação.

5.3 As oficinas

Apresentaremos, a seguir, a formatação da nossa proposta de intervenção e o desmembramento das nossas oficinas. Esclarecemos que, algumas delas, desenvolveram-se em mais de um momento e foram divididas em agrupamentos de duas aulas conforme o nosso calendário escolar e outras demandas da escola.

Vejamos a organização da primeira oficina no quadro a seguir:

Quadro 06: Oficina 01 do Projeto de Letramento

Oficina 01: Gênero relato de experiência: “Uma experiência marcante”		
Objetivos: -Introduzir o projeto de letramento partindo do resgate dos saberes prévios dos alunos por meio de círculo de conversa permeado pelo gênero relato de experiência. -Relatar oralmente para os colegas da turma uma experiência marcante que aconteceu em determinada época da vida. -Reconhecer as características do discurso de relato.	Tempo previsto: 2 aulas de 40 minutos.	Recursos materiais: -Texto impresso em folha A4.
Eixo (s): Oralidade, Leitura e Análise Linguística		
Habilidades desenvolvidas: EA1 (Oralidade) - Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva, tais como, por exemplo, interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão. EA2 (Leitura) - Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. EA39 (Análise Linguística) - Identificar ordem cronológica dos eventos em função dos conectores.		

Atividades:

- Organização de um círculo: solicitar que os alunos relatem uma experiência que marcou a própria vida.
- Leitura compartilhada do relato de experiência do ex-jogador de futebol Neto da Chapecoense, sobrevivente de acidente aéreo em 2016, para analisar algumas peculiaridades do gênero pertencente ao discurso de relato.
- Comentários coletivos sobre o texto para o entendimento da relação do relato de experiência com a história de vida de cada um, ou seja, a autobiografia, relacionando-a como um gênero pertence ao discurso de relato.

FONTE: Esta pesquisa

Iniciamos a primeira oficina, cujos objetivos estão mostrados no quadro anterior, tendo como ênfase o resgate dos saberes prévios dos alunos, promovendo a troca de conhecimentos entre os pares a partir do gênero relato de experiência.

A princípio, os estudantes ficaram um pouco receosos em falar sobre si, mas logo foram envolvidos pela oportunidade de conhecer mais sobre o outro e por poder compartilhar algo que haviam vivenciado e que trouxe uma significância marcante para sua vida.

Partir do relato de experiência foi uma maneira que encontramos de demonstrar uma característica inerente à autobiografia que é o fato de relatar. Escolhemos o relato como uma forma de colocar, logo em primeiro momento, os estudantes como protagonistas da nossa proposta de intervenção para que entendessem que seriam importantes durante todo o processo. Como a turma era pequena, todos puderam relatar suas experiências dentro do tempo pré-estabelecido.

Posteriormente, realizamos a leitura de texto impresso que consistiu no relato do ex-jogador Neto, da equipe Chapecoense do estado de Santa Catarina, sobrevivente de um acidente aéreo em 2016, que repercutiu internacionalmente. Escolhemos esse texto por tratar-se de um fato do conhecimento dos estudantes e porque apresenta o discurso em primeira pessoa de maneira evidente. Realizamos a leitura e marcamos no texto a presença das passagens em primeira pessoa.

De maneira geral, a primeira oficina foi pensada para introduzir o discurso de relato evidente na autobiografia. Entendemos como satisfatória a vivência da primeira oficina do projeto.

Vejamos a seguir a formatação da segunda oficina:

Quadro 07: Oficina 02 do Projeto de Letramento

Oficina 02: Gênero autobiografia “Sou protagonista da minha vida”		
Objetivos: -Construir o conceito de autobiografia identificando as principais características do gênero. -Compreender alguns elementos linguísticos fundamentais na composição do gênero autobiografia. -Produzir o gênero autobiografia de forma a atender os propósitos comunicativos do gênero.	Tempo previsto: 6 aulas de 40 minutos.	Recursos materiais: -Lousa. -Dicionários da Língua Portuguesa. -Textos (s) impressos (s) em folha A4. - Caderno.
Eixo (s): Leitura, Análise Linguística e Escrita.		
Habilidades desenvolvidas: EA2 (Leitura) - Identificar as especificidades do gênero de um texto: seu objetivo comunicativo (propósito), seus interlocutores previstos e suas condições de produção. EA5 (Leitura) - Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas. EA28- Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais, tais como “mais tarde”, “depois”, “após”, dentre outros, na construção de sequências de relato. EA31- Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ou lugar em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório.		
Atividades: 1º dia (2 aulas): -Lançamento de questionamentos orais para instigar os alunos a dizer o que sabem sobre o gênero autobiografia e registrar na lousa esses conhecimentos. -Após a coleta de informações, solicitar aos estudantes a leitura da definição do gênero por meio de verbete dicionarizado. -Círculo de leitura em voz alta de diversas autobiografias (textos impressos). 2º dia (2 aulas): -Atividade de leitura da autobiografia do escritor nordestino Patativa do Assaré para ratificar as características do gênero. -Atividade oral de interpretação de texto relacionada à autobiografia de Patativa do Assaré para consolidar alguns aspectos pontuais do gênero. 3º dia (2 aulas): -Retomada oral (coletiva) para alguns aspectos pontuais do gênero autobiografia. -Produção escrita da autobiografia.		

FONTE: Esta pesquisa

A segunda oficina, subdividida em três momentos, trouxe o gênero autobiografia como enfoque. Discutimos com os alunos o que sabiam sobre o gênero, resgatando mais uma vez suas experiências anteriores acerca do conteúdo.

Um fator interessante diz respeito ao entendimento de que, nem todos os estudantes, sabiam definir o gênero, mas de alguma forma já haviam ouvido a palavra 'autobiografia'.

Depois, propusemos pesquisa dicionarizada para evoluir no entendimento da definição do gênero. Esse foi um momento de mais um passo significativo, pois alguns alunos relataram que não lembravam mais como pesquisar em dicionário. Assim, orientamos essa atividade ressaltando a questão da ordem alfabética que as palavras ocupam nos dicionários. Após a leitura em voz alta das definições sobre a terminologia 'autobiografia', realizada em três fontes diferentes de consulta em dicionários da Língua Portuguesa, foi construído entendimento sobre a definição do gênero. Nesse mesmo dia, foi realizada a leitura em voz alta de algumas autobiografias visando ampliar o entendimento das características do gênero.

No segundo momento, retomamos de forma oral os saberes que havíamos construído nas aulas anteriores sobre o gênero em enfoque e realizamos leitura e interpretação da autobiografia do escritor nordestino Patativa do Assaré. Endereçamos aos estudantes comandos como 'marquem, no texto, expressões que determinam a passagem do tempo', 'circulem as marcas do uso da primeira pessoa' e 'pintem expressões que determinam onde os fatos narrados ocorreram'. De forma paralela aos comandos, escrevemos na lousa os posicionamentos dados pelos alunos para cada questão levantada e mediamos também a marcação de expressões que não conseguiram identificar sozinhos. Discorremos sobre o conteúdo e sobre os fatos narrados que foram significativos na vida do autor.

Desse modo, concretizamos a análise oral do texto, bem como fizemos demarcações escritas para as questões composicionais da autobiografia, refletindo sobre elas. Nesse sentido, a leitura da autobiografia de Patativa do Assaré e o entendimento das características peculiares do gênero compuseram um passo fundamental para que chegássemos à produção escrita da autobiografia. O momento de produção do texto escrito compôs a terceira parte da segunda oficina.

A seguir, mostramos a organização da terceira e última oficina:

Quadro 08: Oficina 03 do Projeto de Letramento

Oficina 03: Gênero cordel: “<i>Rimando a minha história</i>”		
Objetivos: -Identificar as possibilidades da relação de intertextualidade entre os gêneros autobiografia e o cordel. -Ler textos em cordel reconhecendo alguns recursos linguísticos próprios da sua estrutura/composição. -Construir a intertextualidade intergêneros da autobiografia para o cordel. -Perceber na reescrita uma oportunidade de evolução da competência escrita.	Tempo previsto: 12 aulas de 40 minutos.	Recursos materiais: -Folhetos de cordel. -Textos (s) impresso (s) em folha A4. -Lousa. -Folhas A4.
Eixo (s): Leitura, Escrita e Análise Linguística.		
Habilidades desenvolvidas: EA5 (Leitura) - Estabelecer relações entre diferentes gêneros considerando suas especificidades: contexto de produção, organização composicional, gráfica, marcas linguísticas e enunciativas. EA51(Leitura) - Reconhecer a distinção entre autor e narrador. EA31(Escrita) - Produzir textos com objetividade, relatando fatos ou acontecimentos vividos ou ocorridos em determinado tempo e/ ou lugar em gêneros como: relato de viagem, relato de experiência, caso, notícia, reportagem, biografia, depoimento, relatório. EA28 (Análise Linguística) - Utilizar adequadamente verbos de ação nos tempos do modo indicativo e marcadores temporais, tais como “mais tarde”, “depois”, “após”, dentre outros, na construção de sequências de relato. EA32 (Escrita)- Expressar sentimentos, emoções, visões de mundo a partir da construção de poemas (poesia popular, meia quadra, quadrinhas, parlendas, acrósticos) e poemas de verso livre. EA29 (Análise Linguística) - Utilizar, quando desejado, a versificação, rimas, aliterações, figuras de linguagem como metáforas na construção do texto poético. EA9 (Escrita)- Revisar e reescrever textos considerando critérios discursivos, linguísticos e gramaticais.		
Atividades: 1º dia (2 aulas): -Lançamento de questionamentos orais para coletar os saberes prévios dos alunos acerca do gênero cordel. -Leitura da autobiografia do escritor Joésio Menezes escrita em cordel para a observação das características próprias do gênero. -Atividade escrita (na lousa) com mediação docente simultânea para demarcar características próprias do gênero autobiografia e do gênero cordel e também pontuar o hibridismo entre eles. 2º dia (2 aulas): -Oficina de leitura de folhetos em cordel. -Reforçar, coletivamente, as principais características do gênero: a metrificação, a rima, os verbos, o tempo, as expressões regionais, etc. 3º dia (2 aulas):		

-Produção escrita inicial do cordel conforme a proposta de intergenericidade.

4º dia (2 aulas):

-Revisão colaborativa do texto sob a mediação docente.

-Produção da segunda versão, ou seja, ampliação da escrita inicial/Reescrita.

5º dia (2 aulas):

-Construção coletiva da capa do suporte na qual os textos veicularão: um folheto de cordel.

-Ajustes finais preparatórios para a culminância do projeto.

6º dia (2 aulas):

- Realização da “Noite de Autógrafos” como um momento de culminar as oficinas e apresentar o produto final: o folheto de cordel com as autobiografias dos estudantes da 4ª Fase/EJA (diversas cópias do folheto expostas em varal). Culminância unida ao TCF.

FONTE: Esta pesquisa

A última oficina foi também a mais extensa. Iniciamos, mais uma vez, partindo do resgate prévio dos conhecimentos dos alunos sobre o gênero cordel. Esse momento revelou que um dos estudantes conhecia e possuía alguns folhetos em casa, pois gostava de ler e de escrever estrofes rimadas para postar em suas redes sociais. Essa informação foi oportuna para que pudéssemos iniciar o processo de ampliação para o gênero. Nessa mesma etapa, realizamos a leitura do cordel autobiográfico de Joésio Menezes, um subsídio para introduzirmos a ideia da intertextualidade intergêneros.

A partir desse primeiro texto analisado, construímos na lousa um quadro subdividido em três partes: características da autobiografia, características do cordel e características do hibridismo entre os dois gêneros. Paralelamente, os estudantes foram realizando observações e fomos encaixando em cada coluna do quadro. Estimulei a percepção de algumas distinções que não haviam identificado. Esse processo metodológico foi muito significativo como ponto de partida para o entendimento da intertextualidade intergêneros.

No segundo momento da terceira oficina, desenvolvemos um círculo de leitura de diferentes cordéis. O objetivo dessa atividade concentrou-se em ampliar o contato dos estudantes com o cordel para conhecer sobre as questões estruturais do gênero, com ênfase na rima, nas temáticas, na métrica, nas expressões regionais e outras peculiaridades. Desenvolvemos a proposta de transformar a autobiografia escrita na primeira oficina em um cordel. Cabe, nesse espaço, esclarecer que não houve nenhuma recusa dos estudantes, tampouco consideraram a proposta difícil, fato que, em se tratando do contexto e das diferentes recusas para a produção de

texto as quais presenciamos anteriormente, chamou bastante atenção, pois a aceitação foi unânime.

No passo seguinte, os estudantes desenvolveram a primeira versão da proposta híbrida da autobiografia para o cordel. Depois de alguns dias, realizamos a revisão colaborativa do texto, momento individualizado, cuja mediação perpassou por sugestões e, principalmente, por estimular o desenvolvimento da competência metalinguística. Assim, os alunos desenvolveram a reescrita do texto e entregaram a versão final do cordel. Organizamos, posteriormente, os encaminhamentos para os ajustes finais e, de forma coletiva, conversamos sobre as capas dos cordéis e as técnicas de xilogravura presentes nas capas de muitos folhetos. Juntos, os estudantes da 4ª Fase/EJA definiram a ideia da capa para o folheto da turma, cujo título escolhido foi “A Estrada da Vida”.

De maneira geral, a vivência intensa das oficinas nos mostrou, conforme os pressupostos teóricos de Kleiman (2006), que os projetos de letramento têm a flexibilidade como uma característica determinante. Sobremaneira, esse entendimento permitiu que pudéssemos intercalar as oficinas de trabalho com os demais conteúdos previstos para a turma. Ao todo, utilizamos 20 aulas no decorrer do segundo semestre, compreendidas entre os meses de setembro a dezembro do ano letivo de 2018 para que pudéssemos vivenciar as oficinas de maneira satisfatória.

5.4 Análises das produções

A partir das abordagens teóricas e curriculares que fizemos até aqui, criamos quadros com as categorias referentes aos elementos composicionais dos gêneros autobiografia e do gênero cordel com ênfase na proposta de intertextualidade intergêneros. Além da demarcação/análise do desenvolvimento dos estudantes no quadro que elaboramos, fazemos comentários sobre as produções considerando outros aspectos relevantes para cada gênero.

Salientamos que, para o cordel, a análise considerou aspectos relativos à organização estrutural e linguística com base na intergenericidade entre o cordel e a autobiografia, logo, o quadro mescla características de ambos os gêneros. Na última etapa, tecemos a análise considerando as alterações sofridas no texto dos estudantes depois da reescrita.

Nessa perspectiva, fizemos a análise dos três textos produzidos na tentativa de obter melhor entendimento sobre o desenvolvimento do projeto de letramento pela apropriação dos gêneros do discurso que trabalhamos e mensurar de forma mais precisa como aconteceu a construção/ampliação da competência escrita pelo procedimento contínuo que propusemos.

As análises serão apresentadas preservando a identidade dos estudantes conforme determina a ética do pesquisador. Dessa maneira, esclarecemos que faremos uso de expressões como “Estudante A”, “Estudante B”, “Estudante C”, “Estudante D” e “Estudante E”, na tentativa de demarcar as produções do nosso *corpus* de cinco estudantes sem revelar suas identidades. Entretanto, esbarramos na não possibilidade de preservação do sexo de cada estudante, uma vez que os textos contêm expressões que os evidenciam, mas entendemos que a exposição dessa variável não compromete o posicionamento ético do nosso trabalho.

5.4.1 Análises dos textos produzidos pela “Estudante A”

Figura 04: Produção escrita da autobiografia - “Estudante A”

Meu nome é “J” eu nasci no dia 25 de Outubro de 1987. Sou natural de Glória – Bahia. Filha de C. M. da S. e G. J. do N., profissão agricultora. Tenho 4 filhos duas meninas e dois meninos. Atualmente moro em Floresta Pernambuco desde abril de 2009.

Em 2012 comecei a cursar fases na Escola J. de M., tive que parar por motivos de família, em 2014 continuei os estudos na mesma escola, terminei a 7ª e 6ª em 2014 contudo voltei, a estudar novamente fiquei sem estudar no ano 2015, 2016 e 2017.

Em 2018 voltei, a estudar agora em 218, estou cursando 4ª fase, pretendo não desistir e sim pretendo continuar nos meus estudos apesar de tantas dificuldades.

FONTE: Esta pesquisa

Após a leitura da produção inicial da “Estudante A” percebemos que há o entendimento do gênero e do propósito comunicativo, uma vez que a ideia de relatar a própria história de vida é cumprida, ainda que a essência dos acontecimentos concentre-se mais nos anos de escolaridade. Em relação às questões estruturais do gênero, como o entendimento do texto em prosa, é possível perceber que a

estudante marca o afastamento da margem apenas no primeiro e no terceiro parágrafos.

Veamos a seguir o quadro em que categorizamos o desempenho da “Estudante A” em relação à composição dos elementos linguísticos inerentes ao gênero autobiografia:

Quadro 09: Categorização do desempenho da “Estudante A” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Meu nome é “J” eu nasci no dia 25 de outubro de 1987”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Atualmente moro em Floresta”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Sou natural de Glória – Bahia”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Em 2012 comecei a cursar fases na Escola J. de M.”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

A “Estudante A” inicia o texto apresentando-se por meio da expressão *“Meu nome é”*, expressão comumente utilizada em discursos de relato do gênero autobiografia e que demonstra o uso do foco narrativo em 1ª pessoa. De forma geral, realiza a demarcação de tempo pela colocação dos anos em que ocorreram os acontecimentos narrados seguidos de expressões com verbos de ação no pretérito, como *“Em 2012 comecei”* e *“Em 2018 voltei”*.

Dessa maneira, entendemos que a “Estudante A” compreendeu a função do gênero autobiografia e atendeu a todos os itens analisados, ainda que apresente desvios na pontuação do texto. A seguir apresentamos a construção do cordel tendo em vista o que foi proposto como intertextualidade intergêneros:

Figura 05: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante A”

*Nasci em Gloria estado da bhia
Atualmente moro em Floresta
Mas lembro de la todo dia.*

*Sinto saudade da minha
mãe fico a pensa doida que
termine o ano pra ela eu
visitar.*

*A dificuldade é tanta que
penso em distir mas minhas amigas
fala não desista pois você vai
conseguir.*

FONTE: Esta pesquisa

Notamos que, a “Estudante A” inicia o cordel relatando o lugar onde nasceu e demonstra o entendimento do seu protagonismo no texto, pois relata sua própria história. Entretanto, omite alguns aspectos que havia anotado na autobiografia em prosa, como os nomes dos seus pais, o fato de ser mãe de quatro filhos e os detalhes da sua vida estudantil que são ratificados na primeira produção.

Em relação à estrutura, organiza o texto em três estrofes que não obedecem à métrica tradicional de seis e/ou sete versos, como também alterna, pois escreve uma estrofe de três versos (1ª estrofe) e duas de quatro versos (2ª e 3ª estrofes).

A rima, na primeira estrofe está demarcada pelos usos das palavras “bhia” (Bahia) e “dia”, presentes no primeiro e no terceiro versos, respectivamente. Na segunda estrofe, nos atrevemos a interpretar que a “Estudante A” tentou construir a rima entre as palavras “pensa” (pensar) colocada no meio do segundo verso e a palavra “visitar” no final do quarto verso. Houve a mesma ocorrência na última estrofe por meio do uso de “distir” (desistir) e “conseguir”.

Dessa maneira, demarcamos as categorias atendidas pela estudante nesta produção no quadro a seguir:

Quadro 10: Categorização do desempenho da “Estudante A” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Nasci em Gloria estado da bhia”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Atualmente moro em Floresta”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Nasci em Gloria estado da bhia”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci em Gloria estado da bhia”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>“Sinto saudade da minha mãe fico a pensa doida que termine o ano pra ela eu visitar.”</i>		X	

FONTE: Esta pesquisa

Há, no cordel, desvio na grafia das palavras “*bhia*” (Bahia) e “*distir*” (desistir). Tais desvios parecem cometidos por distração, uma vez que, na autobiografia escreve as mesmas palavras de forma assertiva. Há também ausência de acentuação gráfica nas palavras “*Glória*” e “*lá*”. Outro equívoco consiste na aplicação do infinitivo no verbo “*pensa*” (pensar) presente na segunda estrofe, o que, nesta última, entendemos como uma espécie de desatenção, pois a mesma palavra é escrita conforme a grafia padrão no primeiro texto. Todavia, entendemos que o cordel é um gênero que permite desvios ortográficos intencionais, uso da linguagem informal e de expressões populares. Contudo, nota-se que os desvios ortográficos assinalados não foram feitos de forma intencional.

Sugerimos e mediamos a reescrita do cordel da “Estudante A”, cujo resultado está exposto na imagem a seguir:

Figura 06: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros –
“Estudante A”

Meu nome é J.
Nasci em Gloria
Estado da Bahia
25 de outubro de 1997
Foi o grande dia
Atualmente moro em Floresta
Mas lembro de lá todo dia.

Sinto saudade da minha mãe
Fico sempre a pensar
Doida que termine o ano
Para ela eu visitar.

Vim embora pra cá
Pensando em estudar
Más a dificuldade é grande
Mas eu quero meus estudos terminar.

As vezes a dificuldade é tanta
Que eu pensão em distir
Mas minhas amigas falam
Não desista, pois você vai conseguir.

FONTE: Esta pesquisa

Diante da produção escrita exposta, a estudante inicia o texto apresentando-se e incluindo seu nome, o que não havia feito na etapa anterior, embora novamente não inclua os nomes dos seus pais, escreve o texto em 1ª pessoa e, assim, claramente entende-se como protagonista.

Do ponto de vista estrutural, amplia seu texto para quatro estrofes (anteriormente havia utilizado três) que recebem mais versos, ficando a estrofe inicial com sete versos e três estrofes posteriores com quatro versos. A “Estudante

A” faz uso do recurso da rima e, de maneira geral, alterna este recurso entre os versos de número par, com exceção da primeira estrofe em que constrói a rima entre o quinto e o sétimo versos por meio da repetição da palavra “*dia*”.

A estudante faz uso do verbo “*nasci*” no pretérito, porém utiliza-se do tempo presente com maior frequência em vocábulos como “*atualmente*”, “*sinto*” e “*quero*”, expressões que usa de forma apropriada considerando o contexto. Há equívoco na demarcação de acento na conjunção adversativa “*más*” (mas) no terceiro verso da terceira estrofe, o que não se repete na mesma expressão utilizada no verso seguinte, assim como há ausência de acentuação na locução adverbial “as vezes” (às vezes) no início da última estrofe.

A “Estudante A” repete o desvio na grafia do verbo “*distir*” (desistir), porém, logo adiante, grafa de forma assertiva a conjugação “*desista*”. Dessa maneira, demarcamos as categorias em análise após a reescrita do cordel pela estudante da seguinte forma:

Quadro 11: Categorização do desempenho da “Estudante A” após a reescrita do cordel

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Meu nome é J. Nasci em Gloria”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Atualmente moro em Floresta”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Nasci em Gloria” “Atualmente moro em Floresta”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci em Gloria estado da bhia”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>“Sinto saudade da minha mãe Fico sempre a pensar Doida que termine o ano Para ela eu visitar.”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

A partir da reescrita do cordel autobiográfico da “Estudante A”, é possível considerar que houve uma notória ampliação da competência escrita em comparação com a produção inicial do gênero. Portanto, o entendimento da proposta de intertextualidade intergêneros a partir da autobiografia transposta para o cordel foi compreendida pela estudante, cujo objetivo comunicativo foi atendido e as expectativas de aprendizagens alcançadas. A partir da reescrita do cordel, percebemos que a “Estudante A” demonstrou mais atenção para alguns aspectos e desenvolveu uma produção mais completa, tendo a competência escrita ampliada.

5.4.2 Análises dos textos produzidos pela “Estudante B”

Figura 07: Produção escrita da autobiografia - “Estudante B”

Eu sou R. M. de S. S., nasci na cidade de Floresta no dia 01.12.1991. Sou filha de J. M. de S. e F. L. de S. Sou casada e tenho três filhos. Moro na Aldeia Panela D’gua município de Carnalbeira da penha, Pernanbuco.

Estudo. Na escola J. de M. em Floresta, quero estudar para ter uma vida melhor para meus filhos que eles dependem de mim. Eu sou agricultora e tenho orgulho de cuidar, dos animais também gosto de cuidar. Das minhas Atividades de casa eu gosto de trabalhar quando tenho tempo, gosto De Ajudar Algumas. pessoas idosas A levar As coisas pesadas que leva na mão.

FONTE: Esta pesquisa

A “Estudante B” inicia o texto apresentando-se por meio da expressão “*Eu sou*” o que demonstra o entendimento do uso da primeira pessoa que é uma característica própria do texto autobiográfico e que reflete a compreensão do propósito comunicativo. Logo de início, expõe seu nome completo e os dos seus pais, bem como menciona o seu lugar de origem e o de residência atual.

Em relação às questões estruturais do gênero, como o entendimento do texto em prosa, é possível perceber que a definição de parágrafos é feita pela estudante mudando de uma linha para a outra, ainda que não tenha marcado o afastamento da margem em nenhum dos dois parágrafos.

Dessa forma, demarcamos as categorias atendidas pela “Estudante B” da seguinte forma nessa produção:

Quadro 12: Categorização do desempenho da “Estudante B” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“ Eu sou R. M. de S. S ”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	-----			X
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Moro na Aldeia Panela D’gua município de Carnalbeira da penha, Pernanbuco”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“nasci na cidade de Floresta”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

Como exemplificamos no quadro anterior, a “Estudante B” não utiliza expressões para marcar a passagem do tempo, entretanto, a demarcação temporal se dá pela exposição inicial da sua data de nascimento e, sequencialmente, da exposição de acontecimentos atuais, por isso demarcamos no quadro como um elemento linguístico não atendido. Entretanto, embora não haja nenhuma expressão para marcar a passagem de tempo no texto, a leitura e o entendimento do contexto torna possível a compreensão cronológica.

Na autobiografia da estudante, percebemos que as expressões utilizadas estão predominantemente no presente do indicativo como “*eu sou*”, “*estudo*” e “*eu gosto*”, o que evidencia que não há muitas referências a acontecimentos do passado, há apenas uma ocorrência no início do texto, onde encontramos a conjugação “*nasci*” no pretérito perfeito do indicativo.

De maneira geral, percebemos o uso equivocado da pontuação ao longo da autobiografia da “Estudante B”, o uso irregular de letras iniciais maiúsculas, além de desvios na ortografia das palavras “*D’gua*” (D’água), “*Carnalbeira da penha*” (Carnaubeira da Penha) e “*Pernanbuco*” (Pernambuco). Entretanto, ainda assim, consideramos que o propósito comunicativo do texto foi atingido.

Vejamos a produção escrita inicial do cordel pela “Estudante B”:

Figura 08: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante B”

*Eu me chamo R. S.
 Sou natural de floresta, mas
 moro na Adeia Panela dágua
 nasci no dia Primeiro de dezembro
 de 1991 meus pais se chamam
 J. e f. sou casada.
 tenho três filhos amo muito.
 Quero que deus der muita
 Saúde a eles três quero
 que meus filhos estude para
 não ser que nem eu que não tou conseguindo terminar
 o ano porque não estudei quando
 Eu era criança.*

*Meu esposo tem um Problema.
 Serio Sofre de pilepcia toma.
 Remédio controlado tem
 Dificuldade para trabalhar*

*Eu quero estudar
 Eu quero trabalhar
 Eu quero Ajudar
 As pessoas idosas.*

FONTE: Esta pesquisa

Na apreciação do cordel da “Estudante B”, percebemos que, do ponto de vista estrutural, não há um critério métrico adotado para composição das duas estrofes em que se organiza. O texto da estudante remete a praticamente todos os acontecimentos relatados na autobiografia em prosa, com acréscimo de uma informação sobre o cônjuge, no mais, de alguma maneira, todos os outros aspectos foram observados na primeira produção.

Notamos, fundamentalmente que, a construção das estrofes é feita considerando apenas o espaço da linha e que não há rima nas duas primeiras estrofes, apenas, na última, revela-se a tentativa de rimar os três primeiros versos

pelo uso das palavras “*estudar*”, “*trabalhar*” e “*ajudar*”. Há, ainda, alguns equívocos de ordem ortográfica e, mesmo sendo uma característica do cordel, interpretamos que os desvios não foram cometidos de forma intencional. Em contrapartida, no cordel, a estudante apresenta as expressões “*eu era*” e “*não estudei*” fazendo uso de verbos no pretérito, o que na autobiografia foi feito apenas uma vez no uso do termo “*nasci*”.

Assim, assinalamos as expectativas de aprendizagem desenvolvidas pela “Estudante B” da seguinte forma:

Quadro 13: Categorização do desempenho da “Estudante B” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	“ <i>Eu me chamo</i> ” “ <i>Sou natural de floresta</i> ” “ <i>moro na Adeia Panela d’água</i> ” “ <i>Eu quero estudar</i> ”	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	“ <i>nasci no dia primeiro de dezembro de 1991</i> ” “ <i>não estudei quando Eu era criança.</i> ”	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	“ <i>Sou natural de floresta, mas moro na Adeia Panela d’água</i> ”	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	“ <i>nasci no dia primeiro de dezembro</i> ” “ <i>não estudei quando Eu era criança.</i> ”	X		
Presença de rima entre os versos	“ <i>Meu esposo tem um problema.</i> <i>Serio sofre de epilepsia toma.</i> <i>Remédio controlado tem</i> <i>Dificuldade para trabalhar</i> <i>Eu quero estudar</i> <i>Eu quero trabalhar</i> <i>Eu quero Ajudar</i> <i>As pessoas idosas.</i> ”		X	

FONTE: Esta pesquisa

Diante do contexto, em que categorias de análise para o cordel autobiográfico estão definidas e expostas no quadro anterior, percebemos que a “Estudante B”

conseguiu atender a todos os critérios apontados como determinantes na estruturação da proposta de intertextualidade intergêneros. Contudo, notamos a necessidade de ampliação no que concerne a aspectos como a rima e a estrutura das estrofes.

Vejamos, a seguir, a reescrita do cordel desenvolvida pela “Estudante B”:

Figura 09: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros –
“Estudante B”

*Eu me chamo R. S.
Sou natural de Floresta
Mas moro na Aldeia Panela D.algua
Lugar onde os índios fazem festa.*

*Nasci no dia primeiro de dezembro de 1991
Meus pais se chamam J. e Francisco
Agora sou casada
Tenho três filhos bonitos*

*Meu esposo tem um problema sério
Sofre de pilepícia
Toma remédio todo dia*

*Eu quero que meus filhos estudem
Para um emprego arrumar
Eu quero estudar Eu quero trabalhar
As pessoas idosa Eu quero ajudar.*

FONTE: Esta pesquisa

A produção final do cordel da “Estudante B” revela uma nova configuração para a organização estrutural das estrofes. Nesta última versão, o texto está dividido em quatro estrofes (na primeira versão apresentava apenas duas), três delas construídas com quatro versos e uma com três versos.

Há também o uso do recurso da rima presente de forma mais evidente em relação à produção inicial do cordel. Na primeira estrofe, a rima é construída pelas

palavras “*Floresta*” e “*feita*” expostas no segundo e quarto versos, respectivamente. Na segunda, pelo uso de “*Francisco*”³ e “*bonitos*” dispostos em uma configuração semelhante a dos versos da primeira estrofe. Por sua vez, a terceira estrofe – a que apresenta apenas três versos – a rima é construída pelas palavras “*pilepcia*” (epilepsia) e “*dia*”, dispostas no segundo e terceiro versos, simultaneamente. Na última estrofe, a estudante sustenta da primeira produção as palavras “*estudar*”, “*trabalhar*” e “*ajudar*” acrescidas da expressão “*arrumar*” para construir a rima de forma aleatória, sem um critério métrico evidente para a disposição nos versos, ficando algumas das palavras de forma sequenciada no mesmo verso.

Desta maneira, demarcamos o desenvolvimento das expectativas de aprendizagem da “Estudante B” após a reescrita da seguinte forma:

Quadro 14: Categorização do desempenho da “Estudante B” após a reescrita do cordel

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>‘Eu me chamo R. S.’</i> <i>“Sou natural de Floresta”</i> <i>“Eu quero que meus filhos estudem”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Nasci no dia primeiro de dezembro de 1991”</i> <i>“Agora Sou casada”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Sou natural de Floresta</i> <i>Mas moro na Aldeia Panela D.algua”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci no dia primeiro de dezembro de 1991”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>“Eu quero que meus filhos estudem</i> <i>Para um emprego arrumar</i> <i>Eu quero estudar Eu quero trabalhar</i> <i>As pessoas idosa Eu quero ajudar.”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

³ Consideramos importante manter o nome Francisco (muito popular no sertão pernambucano) para melhor explicar a construção do recurso da rima pela estudante, todavia, destacamos mais uma vez que, a nosso ver, essa variável não compromete a ética da nossa pesquisa.

A “Estudante B” mantém os mesmos dados explicitados nas versões anteriores e evolui na questão referente à pontuação, pois retira os sinais gráficos da marcação do ponto final que havia colocado de forma equivocada entre as frases na versão inicial do cordel. Mantem, com equívocos, as expressões “*D.algua*” (D’água) e “*pilepicia*” (epilepsia) e desvio na concordância nominal em “*As pessoas idosa*” (as pessoas idosas). Contudo, como já expusemos anteriormente, esses desvios não comprometem o atendimento ao propósito comunicativo.

De maneira geral, a “Estudante B” revela uma evolução em relação à primeira versão do cordel, e de forma evidente amplia a competência escrita, compreendendo, de fato, a proposta da intertextualidade intergêneros.

5.4.3 Análises dos textos produzidos pelo “Estudante C”

Figura 10: Produção escrita da autobiografia - “Estudante C”

Meu nome e J. eu nasi em Floresta-PE. Os nomes dos meu pais e J. n. e R. M. de n. e naci na data de 1997 dia 4 de agosto eu não sou filho natura não eu sou adotado mais sou como um filho natura fui pego com 28 minota de nacida e esa pessas pegaro para mim cria para Que a mulha mim teve não sadia fica com eu para ela tinha um emprego Que os pratão Quiria Que ela não ficase com eu e ele pegol e mimdel para esa duas pessas para mim criar e hoje estol aqui com muita saúde esa e a mimnha Historia.

FONTE: Esta pesquisa

O “Estudante C” inicia o texto apresentando-se por meio da expressão “*meu nome é*”, uso seguido do acréscimo de informações relativas à sua vida, como seu local de nascimento – o que demonstra uma referência inicial de marcação do lugar onde os fatos narrados acontecem - e os nomes de seus pais. Tais informações refletem uma compreensão inicial sobre o propósito comunicativo do gênero, embora, de antemão, torne-se visível a não divisão de parágrafos.

Há, de maneira evidente, a percepção do estudante como protagonista do texto, pois faz uso da primeira pessoa e subscreve-o em discurso de relato. Utiliza palavras como “*nasi*” (nasci) e “*fui pego*” para demarcar a presença de verbos no tempo pretérito. A passagem do tempo está evidenciada pelo uso de expressões

como *“hoje estol”* (hoje estou), em uma transposição do tempo pretérito para o tempo presente.

Assim, considerando os aspectos estruturais, observamos a não marcação de parágrafos e podemos perceber que o estudante faz uso do ponto final na primeira linha construindo uma pausa depois de relatar seu local de nascimento e, de forma assertiva, inicia a frase posterior com letra maiúscula. Por fim, ao término da sua produção autobiográfica utiliza novamente o ponto final.

O texto do “Estudante C”, disposto em parágrafo único, revela diversos desvios na ortografia como em *“pegol”* (pegou), *“esa”* (essa), entre outros; perpassando pela concordância, como também é possível registrar, de forma notória, a ausência da pontuação.

A seguir, apresentamos o quadro com a demarcação das categorias desenvolvidas pelo estudante em relação à produção do gênero autobiografia:

Quadro 15: Categorização do desempenho do “Estudante C” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Meu nome é J.” “eu não sou filho natura não eu sou adotado”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“e hoje estol aqui com muita saúde”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“eu nasi em Floresta-PE”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“naci na dará de 1997 dia 4 de agosto”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

Observamos, pelo quadro anterior que, o “Estudante C” atende as categorias elencadas. De maneira geral, os diversos desvios na ortografia em marcações como *“fui pego com 28 minota de nacida”* (fui pego com 28 minutos de nascido) e *“os pratão quiria”* (os padrões queriam), entre outros, não comprometem, a nosso ver, o entendimento do propósito comunicativo do texto autobiográfico pelo estudante.

Na figura a seguir, apresentamos a produção escrita do gênero cordel, considerando a proposta de intertextualidade intergêneros, realizada pelo “Estudante C”:

Figura 11: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante C”

*Nasci em floresta
lá paos bandos Do
nordeste Interior de
penabuco terra de
mulha bonita.*

*meu pai era machate;
minha mãe, fasedeira
meu avô fazia tudo
comquita minha avó
e eu queria bricar e
minha avó não deixava*

*Era muita respeitade
meu pai e por ode
ele posso tinha fama
de machate siria e
educado e muita respeitado
por ode ele passôl*

FONTE: Esta pesquisa

O “Estudante C” inicia o cordel fazendo uso da expressão “*Nasci em floresta*” (Floresta), o que de antemão, já revela a marcação correta perante a norma padrão para o verbo “*nasci*”, haja vista que, na produção inicial, havia grafado de duas formas diferentes a mesma palavra (“*nasl*” e “*naci*”). Notamos, logo de princípio, que o estudante não menciona seu nome, o que havia feito na produção da autobiografia.

No cordel do “Estudante C”, a disposição estrutural está organizada em estrofes – a primeira com cinco versos e as duas seguintes com seis versos – o que

a nosso ver, demonstra um entendimento parcial da proposta de intertextualidade intergêneros, pois ainda que a estrutura pareça coerente com o gênero cordel, o recurso da rima não foi construído entre os versos, exceto no penúltimo da última estrofe, quando no mesmo verso dispõe as palavras “*educado*” e “*respeitado*”, o que podemos refletir sobre a possibilidade de considerar como uma tentativa de construção da rima. Contudo, faz uso do foco narrativo em primeira pessoa e do discurso de relato, demonstrando entender-se como protagonista do texto.

As expressões “*nasci*”, “*meu pai era*” e “*eu queria*” evidenciam a presença de verbos no pretérito. Entretanto, o estudante não menciona nenhum fato presente ou desejo de futuro, tendo em vista que, na produção inicial, conta um pouco sobre sua vida no presente. Dessa forma, também exclui do cordel fatos narrados na autobiografia em prosa. Assim, demarcamos as expectativas de aprendizagem como atingidas pelo “Estudante C” da seguinte forma nesta produção:

Quadro 16: Categorização do desempenho do “Estudante C” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>Nasci em floresta</i> <i>“e eu queria bricar”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	---			X
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“lá paos bandas Do nordeste Interior de penabuco”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci em floresta”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>“Era muita respeitade meu pai e por ode ele nosso tinha fama de machate síria e educado e muita respeitado por ode ele passôl”</i>		X	

FONTE: Esta pesquisa

Observamos pela categorização do desempenho do “Estudante C” disposta no quadro anterior que não há nenhuma ocorrência no cordel de expressões que demarquem a passagem de tempo, fato que contrasta com a ocorrência na produção da autobiografia na qual havia feito essa marcação.

De maneira geral, percebemos que há o entendimento parcial pelo estudante da proposta de intertextualidade intergêneros, pois a rima, recurso fundamental ao gênero cordel conforme demonstram os estudos na área, não está presente nesta produção. Vejamos a seguir a reescrita do cordel pelo “Estudante C”:

Figura 12: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante C”

*Nasci em Floresta, meu nome é J.
lá bandas do nordesti
Interior de Penabuco
terra dia mulha bonita e de cabra do petem.*

*meu pai era machate
minha, fasedeira
mel avô fazia tudo
mim, avó era gereira.*

*mim avó respeitada
pasol dificuldades
pasol fomi
era um mulhe seria de vedade*

*Hoje estul estudano
e quero mim fomar
e quero aroma um emprego
para mim caza.*

FONTE: Esta pesquisa

A partir da reescrita do cordel do “Estudante C”, observamos uma configuração ampliada da estruturação das estrofes, pois o aluno transforma a

organização inicial que consistia em três estrofes e que não apresentava o recurso da rima para uma nova proposição de quatro estrofes com a rima bem demarcada.

Na primeira estrofe, o estudante apresenta-se por meio da expressão “*meu nome é*” seguida da grafia do seu nome próprio – o que não havia feito na produção anterior – e constrói a rima por meio das palavras “*nordesti*” (Nordeste) e *cabra do petem*” (cabra da peste). É interessante perceber que, nessa estrofe, há a presença de uma expressão regional bastante comum em cordéis que é “cabra da peste”, o que revela o entendimento do estudante sobre essa possibilidade admitida pelo gênero.

Na segunda estrofe, a rima está refletida nas palavras *fasedeira* (fazendeira) e *gereira* (guerreira). Na terceira estrofe, o estudante apresenta a rima por meio do uso de “*dificuldades*” (dificuldade) e “*vedade*” (verdade). E, na quarta estrofe, utiliza-se das palavras “*fomar*” (formar) e “*caza*” (casar) para construir a rima na configuração de todas as estrofes, a rima é apresentada no segundo e quarto versos, respectivamente.

O estudante compreende-se como protagonista do texto, faz uso do foco narrativo em 1ª pessoa, utiliza verbos no pretérito, como também expressões para marcar a passagem de tempo por meio das declarações “*nasci*”, “*era*” e “*hoje estou estudando*” (hoje estou estudando).

Assim, demarcamos da seguinte forma as expectativas de aprendizagem construídas pelo estudante após a reescrita (Quadro 17):

Quadro 17: Categorização do desempenho do “Estudante C” após a reescrita do cordel

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Nasci em Floresta, meu nome é J”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Hoje estul estudano”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Nasci em Floresta/ lá bandas do nordesti Interior de Penabuco”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci em Floresta” “mel avô fazia tudo”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>“Hoje estul estudano e quero mim fomar e quero aroma um emprego para mim caza.”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

Desse modo, a construção da intertextualidade intergêneros pelo “Estudante C” na reescrita do cordel demonstra o entendimento da proposta, pois apesar de percebermos vários desvios ortográficos à luz da norma padrão, a demarcação do texto em estrofes, a evolução na construção do recurso da rima e o atendimento às demais categorias em análise refletem uma fidedigna ampliação da competência escrita e atinge o propósito comunicativo.

5.4.4 Análises dos textos produzidos pela “Estudante D”

Figura 13: Produção escrita da autobiografia - “Estudante D”

Eu nasci no ano de 1999, dia 09 de Setembro na cidade de Floresta-pe. Tenho 19 anos e o meu nome é G. C. da S. e meus pais se chamam A. G. C. da S. e G. de S. S. Atualmente moro em Floresta, e tenho três irmãos. Meu irmão se chama K. e duas irmãs se chamam S.e G.

Eu tenho um filho de 3 anos que se chama J. L. tive ele com 15 anos de idade, sou casada a 4 anos com J., sou estundade e o meu primeiro emprego foi arrumar a casa da minha avó ela é como uma mãe para mim. Já trabalhei na roça, mais o meu primeiro celular que eu ganhei foi do meu tio e eu guardo até hoje.

Eu morava na fazenda, mas agora eu moro em Floresta, no bairro do DNER com o meu filho e o meu marido.

FONTE: Esta pesquisa

A “Estudante D” inicia o texto expondo onde nasceu, o que revela a demarcação do lugar em que os fatos narrados acontecem. Depois, apresenta-se por meio da expressão “*meu nome é*”. De início, torna-se perceptível que a estudante entende-se como protagonista do texto e faz uso da primeira pessoa e do discurso de relato para contar sua história.

A estruturação do texto está exposta em três parágrafos com espaçamento da margem feito de forma notória. Em relação à marcação do tempo pretérito, a estudante realiza essa construção por meio de expressões como “*nasci*” e “*eu morava*”. Por sua vez, a passagem de tempo do pretérito para o presente está evidenciada pela colocação da palavra “*atualmente*”.

Há, no texto da “Estudante D”, desvios na pontuação e irregularidades ortográficas nas grafias de algumas palavras, como em “*estundade*” (estudante), além da colocação inadequada do advérbio “*mais*”, o que entendemos como equívoco na tentativa de uso da conjunção adversativa “*mas*”. Há também, a marcação da sigla “*pe*” (PE) grafada em letras minúsculas na primeira linha do texto. Todavia, a presença dessas imprecisões linguísticas não compromete que o propósito comunicativo tenha sido compreendido pela estudante.

Dessa forma, apresentamos a marcação das expectativas de aprendizagem alcançadas pela “Estudante D” na produção escrita do gênero autobiografia conforme o quadro a seguir:

Quadro 18: Categorização do desempenho da “Estudante D” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Eu nasci no ano de 1999” “Eu tenho um filho de 3 anos que se chama J. L.”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Eu morava na fazenda, mas agora eu moro em Floresta, com o meu filho e o meu marido”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Eu morava na fazenda, mas agora eu moro em Floresta, com o meu filho e o meu marido”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Eu nasci no ano de 1999” “tive ele com 15 anos de díade” “Já trabalhei na roça”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

A seguir apresentamos a produção do gênero cordel pela “Estudante D” de acordo com a proposta de intergenericidade:

Figura 14: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros –
“Estudante D”

*Nasci em Floresta Pernambuco,
Lá para as bandas do Nordeste
Terra ainda mais Nordestina,
Sou “uma mulher caba da peste”.*

*Meu pai é fazendeiro
Minha mãe agricultora
Meu avô é carpinteiro
Levava a minha vida em brincar.*

*Mas agora tenho 19 ano
Levo a minha vida em estudar
Deste di pequena sou muito respeitada
Por onde eu passo sou muito educada
De Nordeste a Nordeste a minha fama se espanhar*

*De cantora e abonhadeira
Mais anos foram passado
Conheci J. por ele mim apaixonei
De brincadeira em princadeira*

FONTE: Esta pesquisa

Na apreciação do cordel da “Estudante D”, percebemos que a estruturação do texto está organizada em quatro estrofes, três delas com quatro versos e uma com cinco versos (a terceira estrofe). Observamos que o recurso da rima é construído na primeira estrofe por meio do uso das expressões “Nordeste” e “caba da peste”. Esta última, por sinal, é uma expressão muito utilizada em textos com linguagem regional, como o próprio cordel, merecendo destaque o fato que a estudante usa as aspas para destacar tal expressão.

Podemos interpretar também como efetivação de rima a ocorrência, na segunda estrofe, das palavras “fazendeiro” e “carpinteiro”, assim como em estudar e “espanhar” (espalhar) e “respeitada” e “educada” na terceira estrofe. Na última, a

rima é construída pela estudante por meio do uso das palavras “*abonhadeira*” (aboiadora) e “*princadeira*” (brincadeira). Ainda considerando a construção da rima no cordel da “Estudante D”, observamos que não há um critério métrico adotado de forma clara. Ora a rima é feita entre versos pares, ora entre versos ímpares.

Notamos que, embora demonstre o entendimento do propósito comunicativo do gênero, a estudante não menciona o seu nome, o que havia feito na produção inicial, porém, claramente entende-se como protagonista do texto, pois escreve sua narrativa em primeira pessoa.

A “Estudante D” exclui também informações como a data do seu nascimento, os nomes dos seus pais, irmãos e filho que havia explicitado na primeira produção escrita. Há, ainda, outras informações que não são contempladas da autobiografia para o cordel, como o fato de já ter trabalhado e morado na fazenda, o primeiro emprego que conseguiu. Do mesmo modo não menciona o primeiro celular que ganhou, algo que é destacado na autobiografia. Por outro lado, no cordel acrescenta informações sobre as profissões dos seus pais e sobre si mesma, como o fato de que é cantora e/ou “*abonhadeira*” - aboiador (a) é o nome dado no sertão àquele (a) que chama/canta para o gado voltar ao curral ou àquele (a) que gosta de cantar músicas simbólicas da região.

Verificamos na produção da “Estudante D” alguns desvios ortográficos como em “*Deste di pequena*” (desde pequena), “*espanhar*” (espalha) e “*princadeira*” (brincadeira); ainda, que há equívoco na colocação pronominal em “*por ele mim apaixonei*” (por ele ‘me’ apaixonei) e na aplicação do plural na expressão “19 ano” (anos) – este último pode consistir em um uso realizado de forma proposital.

Podemos observar, no cordel da “Estudante D”, a presença de verbos no pretérito a partir do uso de “*nasci*” e “*levava*”. A passagem do tempo pretérito para o presente acontece por meio do uso de termos como “*mas agora*” e “*mais anos foram passando*”.

Concluimos que apesar dos equívocos de ordem ortográfica na tentativa de construção da rima entre os versos, o objetivo comunicativo da “Estudante D” pode ser considerado como alcançado. Dessa maneira, demarcamos no quadro a seguir as categorias de expectativas de aprendizagem por ela atingidas na produção do cordel conforme a proposta de intertextualidade intergêneros:

Quadro 19: Categorização do desempenho da “Estudante D” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do cordel considerando a proposta de intertextualidade intergêneros

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Nasci em Floresta Pernambuco”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Mas agora tenho 19 ano”</i> <i>“Mais anos foram passando”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Nasci em Floresta Pernambuco”</i> <i>Lá para as bandas do Nordeste”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci em Floresta Pernambuco”</i> <i>“Levava a minha vida em brincar”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>“Meu pai é fazendeiro</i> <i>Minha mãe agricultora</i> <i>Meu avô é carpinteiro</i> <i>Levava a minha vida em brincar.”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

Observemos, a seguir, a reescrita do cordel da “Estudante D”:

Figura 15: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante D”

Sou G., nasci em Floresta Pernambuco

Lá para as bandas do Nordeste

Terra ainda mais Nordestina,

Sou “uma mulher caba da peste”.

Meu pai é fazendeiro

Minha avó agricultora

Meu avô carpinteiro

E dos bichos quero ser doutora.

Mas agora tenho 19 anos

Levo a minha vida em estudar

Desde pequena sou muito respeitada

Por onde eu passo sou muito educada

Do Nordeste a Nordeste

A minha fama se espalha.

De cantora e abodeira

Mais anos foram passando.

Conheci J.

Por ele mim apaixonei

De brincadeira e brincadeira.

Por muito tempo

Na fazenda eu morei

Eu vim morar na rua

Depois que engravidei

E mãe de J. L.

Eu mim tornei.

FONTE: Esta pesquisa

A partir da reescrita do cordel autobiográfico da “Estudante D” é possível perceber que há um novo desenho para a questão estrutural, pois a aluna

reconfigura e amplia o número de estrofes, construindo um total de cinco estrofes, cuja rima está demarcada com critérios mais evidentes em relação à produção anterior.

Na primeira estrofe, a estudante inicia apresentando-se por meio da expressão “*Eu sou*” seguida da escrita do seu nome próprio, o que não havia ocorrido na produção inicial do cordel. O recurso da rima está construído com o uso das mesmas expressões do primeiro cordel, ou seja, pelo uso de “*Nordeste*” e “*caba da peste*”. A única mudança está no termo “*cabra da peste*” que, inicialmente, anotou “*caba da peste*”.

Na segunda estrofe há uma substituição completa do último verso, quando a estudante faz o acréscimo de uma informação sobre si e torna mais latente as rimas por meio dos usos de “*fazendeiro*” e “*carpinteiro*” para finalizar o primeiro e o terceiro versos, respectivamente, além de “*agricultora*” e “*doutora*” para concluir o segundo e quarto versos, simultaneamente. A rima, nesta estrofe, acontece entre os versos ímpares e entre os versos pares.

A terceira estrofe apresenta seis versos e a rima está construída entre o terceiro, o quarto e o sexto versos por meio das palavras “*educada*”, “*respeitada*” e “*espalha*” (grafia feita de forma coerente com a norma padrão nesta versão). Há marcação correta para o plural da expressão “*19 anos*”, o que demonstra que, na produção anterior, a não marcação do plural pode ter ocorrido por desatenção e não por intencionalidade, como havíamos cogitado.

Na quarta estrofe, encontramos a rima marcada pelas palavras “*abodeira*” (aboiadora) e “*brincadeira*” - palavra que desta vez escreve de forma assertiva. Todavia, mantém o desvio à luz da norma padrão na colocação pronominal em “*Por ele mim apaixonei*” (por ele ‘me’ apaixonei), da mesma forma que na primeira produção escrita do cordel.

A última estrofe, por sua vez, conta com as palavras “*morei*”, “*engravidei*” e “*tornei*” dispostas nos versos pares para construção da rima. O último verso apresenta mais um desvio na colocação pronominal em “*Eu mim tornei*” (Eu ‘me’ tornei). Contudo, em relação aos desvios à norma, notamos que, nesta última produção, a “*Estudante D*” apresenta-os com menor frequência e, principalmente, que os desvios existentes na produção anterior do cordel não foram cometidos de forma proposital.

No contexto geral, verificamos que a “Estudante D” dominou a proposta de intertextualidade intergêneros, compreendendo-se como protagonista e fazendo uso do discurso em primeira pessoa por meio da colocação e expressões como “sou”, “eu morei”, por exemplo. Acrescentou o verso “*Por muito tempo na fazenda eu morei*” revelando mais sobre sua vida expondo o lugar onde alguns dos fatos narrados aconteceram, bem como fazendo uso de novos verbos no tempo pretérito.

Assim, entendemos que o propósito comunicativo desta produção escrita foi atingido e demarcamos da seguinte forma as expectativas de aprendizagem alcançadas pela “Estudante D” após a reescrita do cordel:

Quadro 20: Categorização do desempenho da “Estudante D” após a reescrita do cordel

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	“Sou G., nasci em Floresta Pernambuco”	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	“Mas agora tenho 19 anos” “Mais anos foram passando” “Por muito tempo” “Depois que engravidei”	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	“Por muito tempo Na fazenda eu morei Eu vim morar na rua”	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	“nasci em Floresta Pernambuco” “Conheci J.” “Na fazenda eu morei”	X		
Presença de rima entre os versos	“Meu pai é fazendeiro Minha avó agricultora Meu avô carpinteiro E dos bichos quero ser doutora.”	X		

FONTE: Esta pesquisa

5.4.5 Análises dos textos produzidos pelo “Estudante E”

Figura 16: Produção escrita da autobiografia - “Estudante E”

Nasci no dia 18 de junho de 1999, no hospital de Floresta-PE, eram 9 horas da manhã.

Filho de C. I. G. de S. e de D. D. T. de S. (falecida).

Eu era muito sabido quando pequeno, com 1 ano e 4 meses fui atropelado e quase morri, passei 1 mês em coma e me recuperando.

Com 4 anos recebi uma notícia que ganharia um irmão, hoje chamado C. A. T. de S.

Aos 7 anos quebrei meu braço pela primeira vez, com uma semana que estava com o gesso quebrei de novo. Kkk...

Com 12 fui internado com começo de pneumonia ficando 15 dias internado.

Aos 18 perdi minha mãe.

FONTE: Esta pesquisa

O “Estudante E” inicia seu texto mencionando o lugar em que nasceu, detalhando, o horário do nascimento, fazendo uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram. Notamos, de antemão, a organização estrutural dos parágrafos demarcada de forma precisa, tal qual percebemos uma disposição cronológica dos fatos narrados. O estudante não menciona seu nome, embora apresente por completo os nomes dos seus pais e do seu irmão.

Do ponto de vista da aplicação dos recursos linguísticos, torna-se perceptível que o estudante o faz com segurança, pois utiliza de forma adequada a pontuação, usando, por exemplo, os parênteses para precisar a o falecimento da sua mãe - fato esse que retoma ao término do texto e que demonstra ter sido um acontecimento marcante.

No quinto parágrafo, o estudante grafa o termo “kkk”, expressão contemporânea típica do meio digital que denota a ideia de algo engraçado. Contudo, entendemos que o propósito comunicativo foi atingido pelo “Estudante E” e demarcamos as expectativas de aprendizagem atingidas conforme o quadro a seguir:

Quadro 21: Categorização do desempenho do “Estudante E” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais do gênero autobiografia

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Nasci no dia 18 de junho de 1999” “Eu era muito sabido quando pequeno”</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Nasci no dia 18 de junho de 1999” “com 1 ano e 4 meses fui atropelado” “Aos 7 anos quebrei meu braço” “Aos 18 perdi minha mãe”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“no hospital de Floresta-PE”</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Com 4 anos recebi uma notícia que ganharia um irmão” “Aos 7 anos quebrei meu braço pela primeira vez” “Aos 18 perdi minha mãe”</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

Notamos que há o entendimento do protagonismo que o estudante deve ter na produção, uma vez que escreve o texto em primeira pessoa e usa o discurso de relato. Alguns verbos demarcam a apresentação do tempo pretérito como “nasci”, “recebi”, “fui”, “quebrei” e “perdi”. Em consonância, há o uso de expressões para marcar a passagem do tempo, como “Com 4 anos”, “Aos 7 anos”, “Com 12” e “Aos 18”, evidenciando uma organização sequencial da colocação dos fatos.

Vejamos a produção da proposta de intergenericidade da autobiografia para o cordel desenvolvida pelo “Estudante E”:

Figura 16: Produção escrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros –
“Estudante E”

*Nasci em Floresta-PE
Quase no “fim do mundo”
Interior do Nordeste
Eita lugar “quente da peste”.*

*Meu pai é “agriculto”
Minha mãe também
Meu irmão é novo
E somos “ouro precioso”.*

*Com o passar do tempo fui crescendo
E muita gente “conhecendo”
Os anos passando
E várias pessoas perdendo.*

*Minha mãe e meu pai nos criou
E o tempo passou
Hoje sou “quase home”
E minha mãe Deus “tirou”.*

FONTE: Esta pesquisa

A partir da leitura do cordel autobiográfico produzido pelo “Estudante E”, percebemos que demonstra o entendimento do protagonismo no texto, ainda que, mais uma vez não mencione o seu nome, todavia, utiliza o foco narrativo em primeira pessoa.

Em relação à forma do gênero, observamos uma estruturação em quatro estrofes, todas com quatro versos. A colocação da rima é feita pelo estudante sobre diferentes estratégias. Na primeira estrofe, constrói a rima entre o terceiro e quarto versos a partir dos termos “Nordeste” e “lugar quente da peste” (uma expressão nordestina utilizada para referir-se a um lugar em que há clima com altas temperaturas). Ainda nessa estrofe, é interessante perceber que há o uso da expressão “fim do mundo” (intencionalmente marcada com aspas), mais um termo

usado no Nordeste e que costuma indicar um lugar muito distante. Assim, percebemos logo de início, a presença de termos regionais que são peculiares ao cordel.

Na segunda estrofe, há algumas demarcações em aspas nas palavras “*agriculto*” e na metáfora “*ouro precioso*”, denotando que há intencionalidade nesta grafia e no grifo das palavras propositalmente escritas com ênfase. A rima está definida mais uma vez entre o terceiro e quarto versos pelas palavras “*novo*” e “*precioso*”.

A terceira estrofe também apresenta a rima entre o segundo e o quarto versos com o gerúndio dos verbos “*conhecendo*” e “*perdendo*”. Por sua vez, na quarta estrofe, o estudante marca a rima entre o primeiro, o terceiro e o quarto versos com o uso dos verbos “*criou*”, “*passou*” e “*tirou*” (remetido ao falecimento da mãe), neste último, há um grifo com o uso de aspas mais uma vez no verbo, além das aspas serem colocadas propositalmente também na expressão “*quase home*”.

Em suma, percebemos, nesta produção, a presença de verbos no pretérito como em “*nasci*” e que o estudante fez uso de expressões para demarcar a passagem de tempo, como em “*com o passar do tempo*”, “*os anos passando*” e “*o tempo passou*”. Portanto, consideramos que o “Estudante E” compreendeu a proposta da intertextualidade intergêneros e conseguiu atender as expectativas de aprendizagem conforme categorizamos no quadro a seguir:

Quadro 22: Categorização do desempenho do “Estudante E” na aplicação dos aspectos linguísticos composicionais considerando a proposta de intertextualidade intergêneros

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	<i>“Nasci em Floresta-PE” “E somos “ouro precioso”.</i>	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	<i>“Com o passar do tempo” “Os anos passando” “E o tempo passou” “Hoje sou “quase home”</i>	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	<i>“Nasci em Floresta-PE Quase no “fim do mundo” Interior do Nordeste Eita lugar “quente da peste”.</i>	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	<i>“Nasci em Floresta-PE” “Com o passar do tempo fui crescendo” “Minha mãe e meu pai nos criou”</i>	X		
Presença de rima entre os versos	<i>Com o passar do tempo fui crescendo E muita gente “conhecendo” Os anos passando E várias pessoas perdendo.</i>	X		

FONTE: Esta pesquisa

Vejamos, a seguir, a reescrita do cordel realizada pelo “Estudante E”:

Figura 18: Reescrita do cordel conforme proposta de intertextualidade intergêneros – “Estudante E”

Meu nome é C.
 Nasci em Floresta-PE
 Quase no “fim do mundo”
 Interior do Nordeste
 Eita lugar “quente da peste”
 Fui criado no mato
 E um dia quase fui “po” outro lado.

Meu pai é “agriculto”
 Minha mãe também
 Meu irmão é novo
 E somos “ouro precioso”
 Pra alguns “não somos ninguém”
 Mais “pa” muita fazemos o bem.

Com o passar do tempo fui crescendo
 E muita gente conhecendo
 Os anos passando
 E várias pessoas perdendo
 Com as “rasteiras da vida”
 Meu mundo pareceu um abismo fundo
 Mais sempre de pé
 Com Deus tudo tem fé.

Minha mãe e meu pai nos criou
 E o tempo passou
 Hoje sou “quase home”
 E minha mãe Deus “tirou”.
 E “mermo” assim nada mudou
 As dores “aumentô”.

E assim mesmo continuo lutando.
 Na vida nada é fácil
 Mais um dia meu sonho será realizado
 Passar “nu” concurso
 E minha profissão executar
 Trazer um bom conforto
 “Pá” um dia se Deus “quiser”
 Eu casar
 E minha esposa eu cuidar.

FONTE: Esta pesquisa

O “Estudante E” inicia a reescrita do cordel apresentando seu nome, o que não havia feito nas duas produções anteriores. Reafirmamos que o estudante entende-se como protagonista do texto e faz uso do discurso narrativo em primeira pessoa. Em relação à organização estrutural, é possível perceber que há acréscimos de versos em algumas estrofes e o registro de uma estrofe a mais em relação à produção anterior.

A primeira estrofe recebe mais três versos: o primeiro, no qual o estudante apresenta-se por meio do uso da expressão “*Meu nome é C.*” e os outros os dois versos finais, que rimam entre si pela colocação dos termos “*mato*” e “*po outro lado*”. Essa última expressão revela mais uma frase típica nordestina que popularmente significa ir para outra encarnação, morrer e renascer. Notamos, mais uma vez que, o estudante grafa o termo “*po*” suprimindo propositalmente o “*r*” e marca-o com aspas.

A segunda estrofe é acrescida de mais dois versos ao final, cuja rima está construída pelas expressões “*não somos ninguém*” (termo regional usado para conotar alguém que tem pouco valor social) e “*bem*”. Ainda nessa estrofe, identificamos também a supressão do “*r*” em “*pa muita*”, recurso novamente empregado de forma intencional, inclusive com colocação das aspas.

Na terceira estrofe, o “Estudante E” acrescenta mais quatro versos, traz a expressão popular “*rasteiras da vida*” - termo que refere-se às surpresas do destino – e conota uma figura de linguagem, o pleonismo, em “*abismo fundo*”. A rima foi acrescida pelas palavras “*pé*” e “*fé*” nos dois últimos versos.

A quarta estrofe foi contemplada com dois versos ao final. Há a marcação com aspas na palavra “*mermo*”, demonstrando mais um acréscimo da linguagem regional, pois reflete como a palavra “*mesmo*” é, muitas vezes, falada pelo povo nordestino com a pronúncia com o “*r*” no lugar do “*s*”. O recurso da rima está construído entre as palavras “*criou*”, “*passou*”, “*tirou*” e “*umentô*”. Nesta última, notamos que, novamente, o “Estudante E” realiza de forma intencional a modificação na escrita, no emprego de mais um registro linguístico regional comumente usado em cordéis.

A última estrofe, por sua vez, consiste em um acréscimo por completo, pois a produção inicial continha quatro estrofes. Esta estrofe é constituída por nove versos, cuja rima foi construída entre o quinto, oitavo e nono versos por meio do infinitivo dos verbos “*executar*”, “*casar*” e “*cuidar*”.

De forma geral, o “Estudante E” amplia a produção final do seu cordel, trazendo novas informações sobre os acontecimentos da sua vida, com as marcações de pessoa e de tempo notoriamente bem colocadas, e com a apresentação do seu nome próprio. É plausível compreender que a rima foi construída de maneira diversificada, não houve adoção de um padrão métrico único para todas as estrofes. É possível ratificar as escolhas feitas pelo estudante em utilizar as aspas em determinados termos, suprimir letras em algumas palavras e aderir expressões regionais como formas intencionais de atender às características da linguagem usada pelos cordelistas.

Verificamos que houve um entendimento do estudante sobre a proposta de intertextualidade intergêneros e uma ampliação da competência escrita. Assim, demarcamos as expectativas de aprendizagem construídas pelo “Estudante E” nesta produção da seguinte forma:

Quadro 23: Categorização do desempenho do “Estudante E” após a reescrita do cordel

CARACTERÍSTICAS ANALISADAS	EXEMPLO DE OCORRÊNCIA (S) NO TEXTO DO (A) ESTUDANTE	HABILIDADE DESENVOLVIDA PELO (A) ESTUDANTE		
		SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Uso do foco narrativo em 1ª pessoa	“ Meu nome é C.” “ Fui criado no mato” “ Minha mãe e meu pai nos criou”	X		
Uso de expressões para marcar a passagem do tempo	“E um dia quase fui “po” outro lado”. “ Com o passar do tempo fui crescendo” “E o tempo passou Hoje sou ‘quase home’”	X		
Uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram	“Nasci em Floresta-PE ” “Fui criado no mato ”	X		
Presença de verbos de ação no pretérito	“ Nasci em Floresta-PE” “E um dia quase fui “po” outro lado” “E minha mãe Deus “ tirou ””	X		
Presença de rima entre os versos	“Com o passar do tempo fui crescendo E muita gente conhecendo Os anos passando E várias pessoas perdendo Com as “rasteiras da vida” Meu mundo pareceu um abismo fundo Mais sempre de pé Com Deus tudo tem fé .”	X		

FONTE: Esta pesquisa

De maneira geral, percebemos por meio das análises apresentadas que a proposta de construção da intertextualidade entre os gêneros autobiografia e cordel foi atendida por todos os estudantes. Entendemos que as categorias referentes ao eixo de Análise Linguística foram assimiladas e aplicadas de maneira satisfatória. Entretanto, notamos que alguns aspectos se sobressaíram, como o uso do foco narrativo em primeira pessoa, o uso de expressões para indicar onde os fatos narrados ocorreram e a presença de verbos de ação no pretérito. Todavia, verificamos que o uso de expressões para marcar a passagem do tempo e a presença de rima entre os versos são aspectos que podem ser aprimorados pelos estudantes.

No contexto geral, entendemos que a ampliação da competência escrita por parte dos alunos da turma da 4ª Fase/EJA foi consolidada por meio da proposta de intervenção com a intertextualidade intergêneros que desenvolvemos. A seguir, detalhamos nas considerações finais esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitamos ao longo deste trabalho de pesquisa e de ação, tivemos como objetivo maior desenvolver um projeto de letramento subsidiado pela concepção de escrita como prática social, por meio de uma proposta com a intertextualidade intergêneros que buscou a ampliação da competência escrita dos discentes da EJA. Para tanto, perpassamos de forma intensa pelas etapas que elencamos em cada oficina vivenciada, respaldadas nos autores que elucidaram o percurso da teoria e da prática.

Definimos a vivência do projeto de letramento como ‘intensa’, por conhecermos a realidade da turma alvo da intervenção - a 4ª Fase/EJA -, os entraves para a produção de texto que os estudantes apresentavam e as especificidades que exigiram intensidade em cada etapa. Na verdade, o trabalho com a clientela da Educação de Jovens e Adultos requereu sensibilidade na inserção dos conteúdos e na adequação das metodologias de ensino. Logo, o projeto de letramento com a flexibilidade apontada por Kleiman (2006) atendeu de forma satisfatória ao objetivo específico de ressignificar as práticas de escrita desenvolvidas.

No campo dos gêneros do discurso, enfoque do nosso segundo objetivo específico, a efetivação da intertextualidade intergêneros, conforme Marcuschi (2010) e Koch e Elias (2010), realizou-se entre a autobiografia e o cordel demonstrando-se uma opção acertada. Trabalhar com o cordel na escola como orientam Marinho e Pinheiro (2012), um gênero com que os nossos alunos, como nordestinos, já apresentavam familiaridade, foi uma escolha pertinente, por fazer parte do repertório desses estudantes, o que possibilitou uma maior abertura à exploração desse gênero.

Buscamos envolver os alunos em um processo de ampliação da competência escrita, não ocorrendo recusa para a participação nas oficinas. Percebemos que os nossos discentes da EJA desenvolveram cada etapa sem o estigma de que a produção do texto escrito seria “para nota”, pois sentiram que suas experiências e seus conhecimentos tinham valor na produção.

O terceiro objetivo específico consistiu em adotar a reescrita como etapa do processo de ampliação da competência escrita, e incidiu em um passo valioso, pois nos mostrou que, além da proposta de intervenção, a reescrita é um método que

pode ser adotado em outros momentos como busca de proporcionar que o sujeito/autor, ao voltar ao texto, possa também desenvolver a competência metalinguística, analisando os equívocos e construindo um processo de ampliação da escrita inicial. Ressaltamos que, ao propor ao estudante voltar ao seu texto para a reescrita, oferecemos a possibilidade de averiguar se as ideias pretendidas foram expressas de modo organizado, claro e coerente com a finalidade pretendida, conforme esclarece Silva Dias (2016). Observamos, por meio das análises, que a reescrita consistiu realmente como um percurso de ampliação da escrita inicial dos nossos alunos.

A proposta de investir nos letramentos, no projeto de letramento e no trabalho com a intertextualidade intergêneros tornou possível e real o objetivo intrínseco a esta pesquisa e que fundamenta-se na essência do PROFLETRAS: o de ressignificar a prática docente com vistas a elevar a proficiência dos discentes no que se refere às habilidades linguísticas.

As metodologias adotadas efetivaram o percurso que entendemos como oportuno para atribuímos novos sentidos ao trabalho com a Língua Portuguesa e permitiram-nos confirmar o quanto os gêneros do discurso precisam ser ensinados a partir de situações reais, deixando as funções social e cultural evidentes, como enfatiza Dionísio (2005) e, mais ainda, que o caminho dos letramentos pode tornar esse elo mais significativo.

Após a conclusão de todas as etapas propostas para este trabalho, é possível destacar como exitosa a nossa experiência, muito embora entendamos que, a cada nova leitura, outras possibilidades surjam, como uma espécie de ampliação da ideia inicial. A partir da evolução das leituras e do embasamento teórico entendemos melhor como cada campo da língua apresenta tamanha amplitude, o que nos instigou e desafiou na organização da fundamentação teórica e na delimitação das análises das produções dos alunos.

Diante do exposto, entendemos que por meio deste trabalho pudemos colaborar com a ampliação da competência escrita dos nossos estudantes. Acreditamos também que esta experiência constitui-se instrumento relevante para professores e pesquisadores, como subsídio para continuidade de estudos semelhantes, fazendo com que sejam criadas outras estratégias para a ampliação da competência escrita dos sujeitos da EJA, assim como de outras modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para as produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura / Márcia Abreu. – São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____. **História de cordéis e folhetos**. Campinas, SP. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (História da Leitura), 1999.

ALMEIDA, Claudia Rocha. **Autobiografias e formação do sujeito-autor-leitor**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2015.

ALVES, Maria Silvania Arruda. **Multimodalidade textual**: práticas de leitura e letramento em uma turma de educação de jovens e adultos. Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS. Garanhuns, 2018.

ALVES FILHO, Francisco. **A autoria nas colunas de opinião assinadas da folha de S. Paulo**. Tese de Doutorado em Linguística, Unicamp, 2005.

ANDALÓ, Adriane. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental**: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo. – São Paulo: FTD, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

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

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; SUTBBS, Michael. **Língua materna**: letramento, variação e ensino. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA-GERIBELLO, Francisca Batista. **A caravana do cordel e construção de um Nordeste em movimento em São Paulo**. São Carlos: UFSCar, 2014.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**. London: Routledge, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de jovens e adultos. São Paulo: Pioneiras, 1974.

BEZERRA, Benedito. Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre as alterações na redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm > Acesso em 07/09/2018.

BRASIL, **Movimento Brasileiro de Alfabetização**. Assessoria de Organização e Métodos MOBRL: Sua Origem e Evolução. Rio de Janeiro, 1973.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

COLAÇO, Silvania Faccin. **Práticas pedagógicas de letramento**: uma visão ideológica. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 2012.

CORREIA, Karoliny. **Projetos de Letramento no Ensino Médio**: novas perspectivas e desafios. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016.

COSTA FILHO, José Nilson Santos da. Retextualização e apropriação dos gêneros textuais no contexto escolar. In: Dell'Isola, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf> > Acesso em: 25 de novembro de 2018.

CURY, Carlos A. Jamil. **O Plano Nacional de Educação de 1936/1937**. PUCMG. Pesquisa financiada pelo CNPq, CPDOC, 1984.

DIAS, Dassayelle Monteiro. **Projeto de letramento na escola**: possibilidade para ampliar a participação social dos alunos por meio de práticas de escrita. – 2016.

DIAS, Juliane Aparecida da Silva. **Revisão e reescrita do texto escrito no ensino fundamental II**: uma proposta de avaliação da produção textual em uma perspectiva dialógica. Dissertação de Mestrado. UFCG/CFP, Cajazeiras, 2016.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA; Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais e Ensino**. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

FELIX, Thassiana R.; ZIRONDI, Maria Ilza. **Projetos de letramento, sequências didáticas e práticas de letramento: instrumentos (inter)mediadores para a organização do trabalho do professor**. Universidade Estadual de Londrina, 2013.

FERRAZ, Carlos A. de Souza. **História municipal de Floresta-PE: os vales, o povo, a evolução sociocultural e econômica**. FIDEM, Prefeitura Municipal de Floresta, 1999.

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

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, K. R. S. S.L. **A produção escrita escolar do gênero resumo: implicações pedagógicas dessa atividade de retextualização**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Pernambuco. Garanhuns, 2018.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=260570> Acesso em 10/10/2018.

KLEIMAN, Angela. **A Construção de Identidades em Sala de Aula: um enfoque interacional**. In: SIGNORINI, Inês. **Linguagem e Identidade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9ª edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento**. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado das letras, 2006.

_____. **Projetos de Letramento na Educação Infantil**. Caminhos em Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2009.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (organizadoras). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever.** Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LEAL, Telma; BRANDÃO, Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1ed., 1 reimp.— Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. **Letramentos Acadêmicos:** práticas e eventos de letramento na educação à distância. – Recife: O Autor, 2013.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

MARCUSCHI, A. L. A. **Gêneros Textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino.** São Paulo: Parábola, 2010. p.19-38.

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

MARINHO, Maria do Socorro Ferreira. **Letramento e práticas de escrita na educação de jovens e adultos: aplicabilidades didático-pedagógicas do gênero autobiografia.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2016.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Helder. **O cordel no cotidiano da escola.** São Paulo: Cortez, 2012.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito-autor.** Ciência e Cognição; Vol 04: 73-79, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005. Acesso em 20/12/2018. Disponível em:<
<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512/283>>

MIRANDA, L. C. de P.; SOUZA, L. T.; PEREIRA, I. R. D. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade.** Seminário de Iniciação Científica, 5., 2016, Montes Claros. Eventos do IFNMG, 2016, Montes Claros.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, Regina Aparecida de. **O cordel e suas possibilidades no ensino da linguagem**: formação humana, diversidade e cultura. Cadernos Cespuc, PUC, nº 29. Belo Horizonte: 2016.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREIRA, Maria Lúcia de Carvalho. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. – Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**: parâmetros curriculares de língua portuguesa para a educação de jovens e adultos. Recife: SE, 2012.

QUEIROZ, Ana Maria de. **Livro Didático na EJA**: Concepções de professores e alunos no cotidiano escolar. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, Lisboa, 2012.

RIBEIRO, Maria de Fátima Varandas Guerrilha. **O desenvolvimento da competência metalinguística na aprendizagem da língua estrangeira** (Um contributo de Supervisão Pedagógica). Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras, 2008.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais**: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: contexto, 2013.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTI, Marianne C.B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. 1. ed. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Noadia Íris. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. Recife: O Autor, 2009.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social 11ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. – 2; reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOEK, Ana Maria. **Aspectos contributivos do manual do livro didático do PNLA/2008 na formação do alfabetizador do programa Brasil alfabetizado**. – Curitiba, 2009.

SOUZA, Maria Ribeiro de. **Os textos cordelísticos no 9º ano do Ensino Fundamental II**: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos círculos

de leitura. Dissertação de Mestrado – PROFLETRAS. Universidade Federal de Campina Grande, 2018.

SERRANO, G. P. **Investigación cualitativa**. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla, 1994.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANEXO A – Texto trabalhado na primeira oficina: Relato do ex-jogador Neto, da Chapecoense.

RELATO DO JOGADOR NETO DA CHAPECOENSE APÓS ACIDENTE AÉREO

"Deus estava comigo o tempo todo", segundo o zagueiro Neto, esta foi a primeira frase que ele disse, assim que acordou no hospital em que ficou internado por alguns dias na Colômbia, após sobreviver ao trágico acidente que aconteceu com o avião que transportava a equipe da Chapecoense e comoveu o mundo.

"Eu sonhei que iria acontecer. Poucos dias antes de nós partirmos para a primeira das finais da Copa Sulamericana na Colômbia, eu tive um pesadelo terrível", contou Neto. "Quando eu acordei, contei para a minha mulher que [sonhei que] eu estava em um acidente de avião. Eu estava na aeronave à noite e chovia bastante. Então o avião desligou. E caiu dos céus. Mas, de alguma forma, eu consegui me levantar dos destroços. Eu saí e estava numa montanha à noite. Estava tudo escuro. É tudo que eu me lembrei".



"No dia da viagem para o jogo final, eu não consegui tirar o pesadelo da minha cabeça. O sonho era tão vívido. Estava martelando na minha mente. Então eu enviei uma mensagem para a minha mulher do avião. Eu disse a ela para orar a Deus e pedir para Ele me proteger daquele pesadelo. Eu não queria acreditar que aquilo iria acontecer. Mas eu pedi para que ela orasse por mim", disse.

"Então eu vi todas as coisas daquele sonho se tornarem realidade", acrescentou Neto. "O avião desligou. A força caiu completamente. Eu estava completamente acordado... e o avião caiu dos céus. Estava além de nossa compreensão como humanos".

"Eu me lembro das minhas últimas palavras naquele avião. Eu estava orando, orando, orando em voz alta. Quando eu vi que a gente estava caindo mesmo... eu disse: 'Jesus, Jesus, eu li na Bíblia que o Tu fez um monte de milagres. Nos ajuda. Tem misericórdia da gente. Jesus, olha pra gente. Tem misericórdia. Nos ajuda. Tu é o piloto desse avião'".

"Mesmo orando a um Deus tão poderoso, vendo aquela situação com os olhos humanos, eu sabia que era impossível. Meu último e único recurso era a oração. Então ficou tudo escuro", destacou.

FONTE DE PESQUISA: Adaptado de <https://guiame.com.br/gospel/testemunhos/zagueiro-neto-conta-que-orou-durante-queda-do-aviao-jesus-olha-pra-gente.html>

ANEXO B – Texto trabalhado na segunda oficina: Autobiografia de Patativa do Assaré.

Autobiografia de Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho.

Quando completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza.

Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele tempo para cá não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois naquele tempo eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam. Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Quando eu estava nos 20 anos de idade, o nosso parente José Alexandre Montoril, que mora no estado do Pará, veio visitar o Assaré, que é seu torrão natal, e ouvindo falar de meus versos, veio à nossa casa e pediu à minha mãe, para que ela deixasse eu ir com ele ao Pará, prometendo custear todas as despesas. Minha mãe, embora muito chorosa, confiou-me ao seu primo, o qual fez o que prometeu, tratando-me como se trata um próprio filho.

Chegando ao Pará, aquele parente apresentou-me a José Carvalho, filho de Crato, que era tabelião do 1o. Cartório de Belém. Naquele tempo, José Carvalho estava trabalhando na publicação de seu livro “O matuto Cearense e o Caboclo do Pará”, o qual tem um capítulo referente a minha pessoa e o motivo da viagem ao Pará. Passei naquele estado apenas cinco meses, durante os quais não fiz outra coisa, senão cantar ao som da viola com os cantadores que lá encontrei.

De volta do Ceará, José Carvalho deu-me uma carta de recomendação, para ser entregue à Dra. Henriqueta Galeno, que recebendo a carta, acolheu-me com muita atenção em seu Salão, onde cantei os motes que me deram. Quando cheguei na Serra de Santana, continuei na mesma vida de pobre agricultor; depois casei-me com uma parenta e sou hoje pai de uma numerosa família, para quem trabalho na pequena parte de terra que herdei de meu pai. Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d’olhos.

Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.



ANEXO C – Texto trabalhado na terceira oficina: Cordel autobiográfico de Joésio Menezes.

CORDEL AUTOBIOGRÁFICO

Nasci em Tobias Barreto,
Lá pras bandas do agreste,
Interior de Sergipe,
Terra árida do Nordeste,
Onde os "fio" da seca
São "chamado caba da peste".

Meu pai era alfaiate;
Minha mãe, "custurera";
Meu avô fazia de tudo;
Minha avó, "mulé rendera";
E eu, que "num" fazia nada,
Levava a vida na "brincadera".

Desde pequeno, inda "minino",
Eu sonhava ser "dotô"
E minha mãe sempre dizia:
'Siga os "passo" do seu avô,
Ele fazia de tudo,
Foi um "home trabaiaidô".

Era muito respeitado
E por onde ele "passô"
Tinha fama de "home" sério,
Educado e "respeitadô".
Era "isperto" e tinha "cultura",
Porém nunca "istudô".

As "palavra" da minha mãe
Inda "soa" nos meus "ovido",
Mas o que ela me disse
Foi quase tudo perdido,
Pois "num" sigui os passo"
Do meu Vozinho querido.

Alguns anos mais tarde,
Quando ainda era "minino",
"Acompanhano" minha mãe
"Dexei" o solo nordestino
E noutra terra fui morar,
Onde "iscrivi" o meu "distino".

"Apiamo" em Brasília,
No Centro-Oeste "brasileiro",
Terra "desconhecida",
Habitada por "forastero",
Inclusive meus "irmão"
Que aqui "chegaro primero".

"Viemo" prá Planaltina
E investi nesse chão
Os "sonho" de "minino"
Que habitava meu coração,
Sem "m'isquecê", porém,
Do meu querido torrão.

Os anos "fôro passano"
E eu "ficano" mais "criscido";
O bigode foi "nasceno"
E "aumentano" minha libido;
O "amô", intão, surgiu...
Já era "home maduricido"!

Uma namorada aqui,
Um namorico acolá,
Conheci Benedita
Lá pras bandas do Guará,
"Cum" ela me casei
E vi minha vida "miorá".

Ela, intão, me deu dois "fio",
Um casal de bons "minino",
Hoje já bem "criscidos"
E "traçano" seus "distino"
Prá "tê" uma vida "mió"
Que a do pai nordestino...

Não realizei meu sonho
De me "formá em dotô",
Mas escrevo alguns versos
Como se fosse "iscritô"
E levanto as "mão" pro céu,
Pois hoje "sô um professô".

Joésio Menezes

Enviado por Joésio Menezes em 02/06/2009
Código do texto: T1627767

ANEXO D – Produção do gênero autobiografia – Estudante “A”

Meu nome é J. [redacted] eu nasci no dia 25 de Outubro de 1987. Sou natural de Glória-Bahia. Filha de C. [redacted] M. [redacted] da S. [redacted] e G. [redacted]. J. [redacted] do N. [redacted] profissão agricultora. Tenho 4 filhos duas meninas e dois meninos. Atualmente moro em Floresta Pernambuco desde abril de 2009.

Em 2012 Comecei cursar fases na Escola J. [redacted] de M. [redacted], tive que parar por motivos de família, em 2014 Continuei ~~os~~ estudos na mesma escola, terminei a 7ª e 8ª em 2014 Contudo parei de estudar novamente fiquei sem estudar no ano 2015, 2016 e 2017. Em 2018 voltei a estudar agora em 218, Estou cursando 4ª fase ~~pretendo~~ não desistir e sim ~~pretendo~~ continuar nos meus estudos apesar de tantas dificuldades.

ANEXO E - Produção do gênero cordel – Estudante "A"

Nasci em Gloria estado da Bahia
atualmente moro em Floresta
mas lembro de lá todo dia.

Sento saudade da minha
mãe fico a pensa deida que
termine o ano pra ela eu
juro.

A dificuldade é tanta que
penso em desistir, mas minhas amigas
fala não desista pois voce vai
conseguir.

ANEXO F - Reescrita do gênero cordel – Estudante "A"

Meu nome é [REDACTED]
Nasci em Glória
Estado da Bahia
25 de outubro de 1997
Foi o grande dia
Atualmente moro em Floresta
Mas lembro de lá todo dia

Sento saudades da minha mãe
Fico sempre a pensar
Deida que termine o ano
para ela eu visitar.

Jim embora pra cá
Pensando em estudar
Mas a dificuldade é grande
Mas eu quero meus estudos terminar

As vezes a dificuldade é tanta
Que eu penso em desistir
Mas minhas amigas falam
Não desista, pois você vai conseguir

ANEXO G - Produção do gênero autobiografia – Estudante "B"

Eu sou R. [redacted] M. [redacted] de S. [redacted] S. [redacted],
nasci na cidade de Floresta no dia
02.12.1991. Sou filha de J. [redacted] M. [redacted] de
S. [redacted] e F. [redacted] L. [redacted] de S. [redacted]. Sou
casada e tenho três filhos. Moro
na Aldeia Panela 19ª quadra município de
Carnalheira da penha, Pernambuco.
Estudo. Na escola J. [redacted] de M. [redacted], quero
estudar para ter uma vida melhor
para meus filhos que eles dependem
de mim. Eu sou agricultora e tenho
orgulho de cuidar, dos animais
também gosto de cuidar. Das minhas
atividades de casa eu gosto de trabalhar
quando tenho tempo, gosto de ajudar
algumas pessoas idosas a levar as
coisas pesadas que leva na mão.

ANEXO H - Produção do gênero cordel – Estudante "B"

Eu me chamo R. [redacted] [redacted]
 sou natural de floresta, mas
 moro na Adeia Panela da qua
 nasci no dia Primeiro de dezembro
 de 1994 meu Pais se chamam
 [redacted] e [redacted] sou casada.
 Tenho três filhos amo muito.
 quero que deus der muita
 Saúde a eles três. quero
 que meus filhos estude para
 não ser que nem eu que
 não tou conseguindo terminar
 o ano porque não estudei quando
 eu era criança

meu esposo tem um problema
 serio sabe de epilepsia toma
 remedio controlado tem
 dificuldade para trabalhar

Eu quero estudar
 Eu quero trabalhar
 Eu quero ajudar
 As pessoas idosas.

ANEXO I – Reescrita do gênero cordel – Estudante “B”

Eu me chamo B. 5
 Sou natural de Floresta
 Mas moro na Aldeia Panelada, algum
 Lugar onde os índios fazem festa.
 Nasci no dia Primeiro de dezembro 1991 -
 Meu Pai se chamava S. e Francisco
 Agora sou casada
 Tenho três filhos bonitos
 Tenho três filhos bonitos.
 Meu esposo tem um Problema sério
 sofre de Epilepsia
 toma remédio todo dia.
 Eu quero que meus filhos estudem
 Para um emprego arrumar
 Eu quero estudar eu quero trabalhar
 As pessoas idosa eu quero ajudar.

ANEXO J - Produção do gênero autobiografia – Estudante "C"

Meu nome é J. [redacted] eu nasci em Ilorustá-
PE. os nome dos meu pais é J. [redacted] e
R. [redacted] m. [redacted] de n. [redacted] e nasci na data de ~~1977~~
1978 dia 24 de agosto eu não sou filho na-
tural não eu sou adotado mais sou como
um filho natural que pega com 28 minutos de
nascida e essa pessoa ~~paga~~ para mim era
para que a mulher que mim deu não podia criar
com eu para ela tinha um emprego que os
patões não queria que ela não ficasse com eu
e ele legal e mimdele para essa duas pessoas
para mim criar e hoje está assim com
muita saúde essa é a minha ~~estória~~
ria.

ANEXO K - Produção do gênero cordel – Estudante "C"

Nasce em Zelandia
 lá, nos bosques da
 modesta interior de
 penhascos terra da
 mulha bonita.

meu pai era machado;
 minha mãe, boresdeira
 meu avô bozia de tudo
 comanda minha avó
 e eu guirio brico e
 minha avó não dizia

Era muita respeitose
 meu pai e por rode
 ele possuía tinha fama
 de machado sábio e
 educado e muita respeitoso
 por rode ele possuía

ANEXO L – Reescrita do gênero cordel – Estudante “C”

Hoje em clarista, meu nome é 4 [REDACTED]
 lá ondas do mardesti
 Interior de Penasinas
 terra dia molho bonita e di coesro do petem

meu pai era molhode
 minha mãe, baseleira
 mel mãe bozia de tudo
 mim, mãe era guerreira

mim mãe respeitosa
 poral dificuldades
 poral bomi
 era um mulhe seria de usade

Hoje estul estudando
 e quero mim bomol
 e quero orogo um emprego
 para mim casa

ANEXO M - Produção do gênero autobiografia – Estudante "D"

Minha Autobiografia

Eu nasci no ano de 1999, dia 09 de Setembro na cidade de Floresta-pe. Tenho [redacted] e o meu nome é G. [redacted] da S. [redacted] e meus pais se chamam A. [redacted] e G. [redacted] da S. [redacted] e G. [redacted] de Souza Silva. Atualmente moro em Floresta, e tenho três irmãos. Meu irmão se chama K. [redacted] e duas irmãs se chamam S. [redacted] e G. [redacted].

Eu tenho um filho de 3 anos que se chama J. [redacted] [redacted] teve ele com 15 anos de idade, sou casada a 4 anos com J. [redacted], sou estudante e o meu primeiro emprego foi assumir a casa da minha avó, ela é como uma mãe para mim. Já trabalhei na roça, mais o meu primeiro celular que eu ganhei foi do meu tio e eu guardo até hoje.

Eu morava na prisão, mas agora eu moro em Floresta, no bairro do DNER com o meu filho e o meu marido.

ANEXO N - Produção do gênero cordel – Estudante "D"

Nasci em Floresta Pernambuco,
 Lá pra os bandos do Nordeste,
 Tava ainda 'mãe Nordestina,
 Sou "uma mulher caba da peste".

Meu pai é fazendeiro
 Minha mãe agricultora
 Meu avô é carpinteiro
 Ensinei a minha vida em brincas

Eu sou a filha do povo

Mas agora tenho 19 anos
 Lendo a minha vida em estudos
 Deste de pequena sou muito respeitada
 Por onde eu passo sou muito educada
 De Nordeste a Nordeste a minha fama se espalha

De cantora e abanhadura
 Mais anos foram passando
 Conheci o [] por ele mim apaixonei
 De primeadura e 'primeadura'

ANEXO O – Reescrita do gênero cordel – Estudante “D”

Sou G [redacted], nasci em plena Pernambuco
lá para as bandas do Nordeste.

Tenho ainda mais nordestina,

Sou "uma mulher cobra da peste".

Meu pai é fazendeiro

Minha mãe agricultora

Meu avô é carpinteiro

E eu das bichas quero ser doutora.

Mas agora tenho 19 anos

Levo a minha vida em estudos

Desde pequena sou muito respeitada

Por onde eu passo sou muito educada

De Nordeste a Nordeste

A minha fama se espalhou:

De cantora e abadeixo

Mais anos foram passando.

Conheci J [redacted]

Por ele mim apaixonei

De brincadeira e brincadeira

Por muito tempo

Na fazenda eu morei

Eu vim morar na rua

Depois que ingressei.

E mãe de J [redacted]

E eu mim tornei

ANEXO P - Produção do gênero autobiografia – Estudante “E”

NASCI NO DIA 18 DE JUNHO DE 1999, NO HOSPITAL DE FLORESTA - PE,
GRAM 9 HORAS DA MANHÃ.

FILHO DE C [REDACTED] BE [REDACTED] G [REDACTED] DE SA E DE DI [REDACTED] DI [REDACTED]
TO [REDACTED] DE S [REDACTED] (FALECIDA).

EU ERA MUITO SABIENDO QUANDO PEQUENO, E COM 1 ANO E
4 MESES FUI ATROPELADO E QUASE MORRI, PASSEI 1 MÊS EM
COMA E ME RECUPERANDO.

COM 4 ANOS RECEBI UMA NOTICIA QUE GANHARIA UM
IRMAO, HOJE CHAMADO C [REDACTED] A [REDACTED] T [REDACTED] DE S [REDACTED]

-aos 7 ANOS QUEBREI MEU BRAÇO PELA PRIMEIRA VEZ,
COM UMA SEMANA QUE ESTAVA COM O GESSO QUEBREI DENOVOM-KKK.

COM 12 FUI INTERNADO COM COMEÇO DE PNEUMONIA
FICANDO 15 DIAS INTERNADO.

-aos 18 PERDI MINHA MÃE

ANEXO Q - Produção do gênero cordel – Estudante "E"

NASCI EM FLORESTA - PE

QUASE NO "FIM DO MUNDO"

INTERIOR DO NORDESTE

EITA LUGAR "QUENTE DA PESTE".

MEU PAI É "AGRICULTO"

MINHA MÃE TAMBÉM

MEU IRMÃO AINDA É ANOVO

E SOMOS "OURO PRECIOSO".

COM O PASSAR DO TEMPO FUI CRESCENDO

E MUITA GENTE "CONHECENDO"

OS ANOS PASSANDO

E VÁRIAS PESSOAS PERDENDO.

MINHA MÃE E MEU PAI NOS CRIOU

E O TEMPO PASSOU

HOJE SOU "QUASE HOME"

E MINHA MÃE DEUS "TIROU".

ANEXO R - Reescrita do gênero cordel – Estudante "E"

MEU NOME É C [REDACTED]
 NASCI EM FLORESTA-PE
 QUASE NO "FIM DO MUNDO"
 INTERIOR DO NORDESTE
 É ITA LUGAR "QUENTE DA PESTE"
 FUI CRIADO NO MATO
 É UM DIA QUASE FUI "PO" OUTRO LADO.

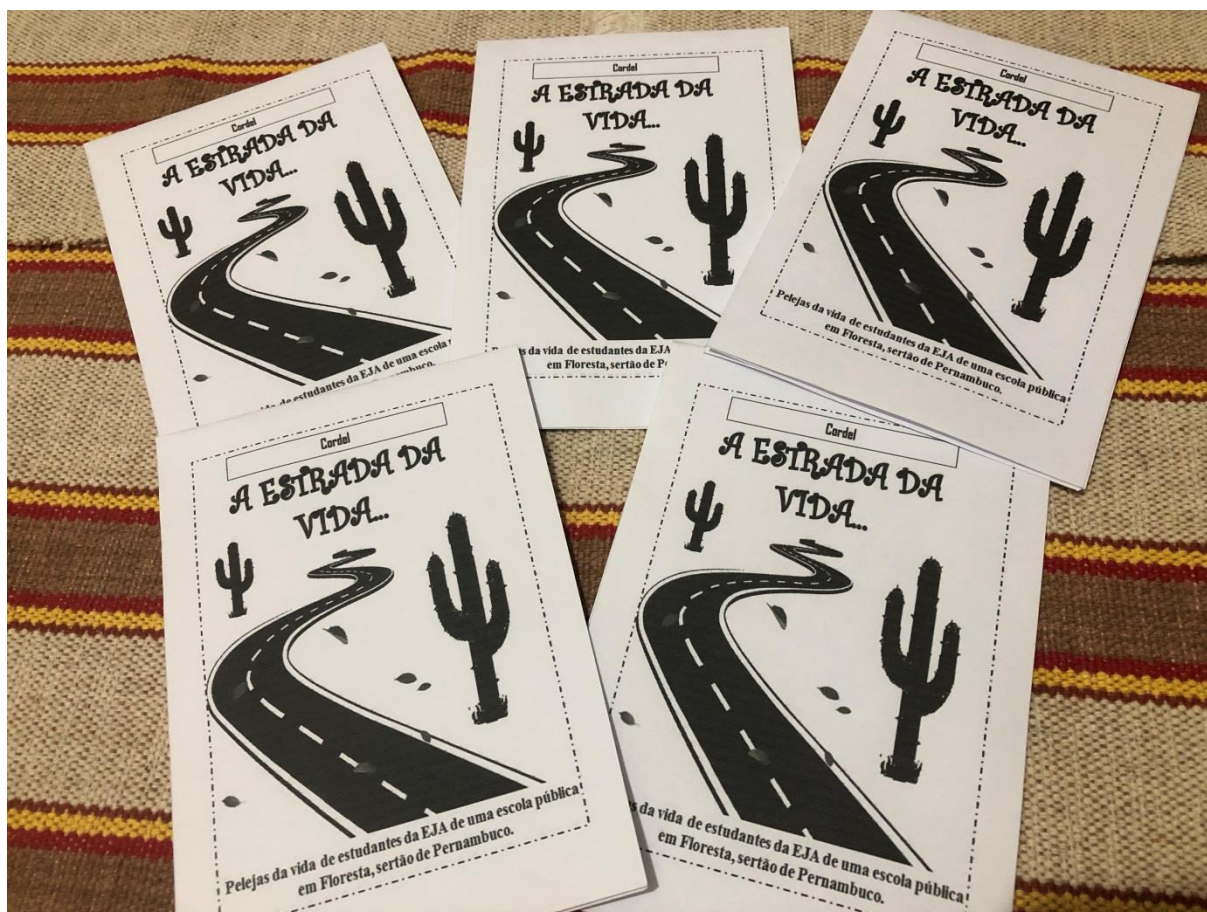
MEU PAI É "AGRICULTO"
 MINHA MÃE TAMBÉM
 MEU IRMÃO É NOVO
 E SOMOS "OURO PRECIOSO"
 PRA ALGUNS "NÃO SOMOS NINGUÉM"
 MAIS "PA" MUITAS FAZEMOS O BEM.

COM O PASSAR DO TEMPO FUI CRESCENDO
 E MUITA GENTE CONHECENDO
 OS ANOS PASSANDO
 E VÁRIAS PESSOAS PERDENDO
 COM AS "RASTEIRAS DA VIDA"
 MEU MUNDO PARECEU UM ABISMO FUNDO
 MAIS SEMPRE DE PÉ
 COM DEUS TUDO SEM FE.

MINHA MÃE E MEU PAI NOS CRIOU
 E O TEMPO PASSOU
 HOJE SOU "QUASE HOME"
 E MINHA MÃE DEUS "TIROU".
 E "MERMO" ASSIM NADA MUDOU
 AS DORES "AUMENTO".

E ASSIM MESMA CONTINUO LUTANDO.
 NA VIDA NADA É FÁCIL
 MAIS UM DIA MEU SONHO SERÁ REALIZADO
 PASSAR "NU" CONCURSO
 E MINHA PROFISSÃO EXECUTAR
 TRAZER UM BOM CONFORTO
 "PA" UM DIA SE DEUS "QUISER"
 EU CASAR
 E MINHA ESPOSA EU CUIDAR.

APÊNDICE A – Imagem da capa do folheto de cordel produzido pelos discentes da 4ª Fase/EJA.



APÊNDICE B – Imagens de alguns momentos durante a vivência do projeto de letramento.

