

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
CAMPUS GARANHUNS
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANDRÉA MICHELINE CAVALCANTE DE ALMEIDA REIS

**O GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO
DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA TURMA DA 3ª FASE DA EJA, NO
MUNICÍPIO DE BELO JARDIM – PE**

GARANHUNS – PE
2019

ANDRÉA MICHELINE CAVALCANTE DE ALMEIDA REIS

**O GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO
DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA TURMA DA 3ª FASE DA EJA, NO
MUNICÍPIO DE BELO JARDIM – PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e do Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

R375g Reis, Andréa Micheline Cavalcante de Almeida
O gênero conto em sala de aula: implicações para o processo de produção textual em uma turma da 3ª fase da EJA no município de Belo Jardim - PE / Micheline Cavalcante de Almeida Reis, Garanhuns, 2019.

99 f.:

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2019.

1 LEITURA - EDUCAÇÃO DE ADULTOS. 2 ESCRITA. 3 CONTO. 4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. I. Oliveira, Fernando Augusto de Lima (orient.) II. Título.

CDD 23th ed. – 374.981
Jaqueline Fatima da Costa Buzzo – CRB4/2221

ANDRÉA MICHELINE CAVALCANTE DE ALMEIDA REIS

**O GÊNERO CONTO EM SALA DE AULA: IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO
DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM UMA TURMA DA 3ª FASE DA EJA, NO
MUNICÍPIO DE BELO JARDIM – PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Garanhuns, como pré-requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. FERNANDO AUGUSTO DE LIMA OLIVEIRA (UPE/GARANHUNS)
ORIENTADOR

PROF. DRA. MARCELA REGINA VASCONCELOS (UFPE)
EXAMINADORA INTERNA

PROF. DRA. LIDIANE EVANGELISTA LIRA (UPE/GARANHUNS)
EXAMINADORA EXTERNA

GARANHUNS – PE
2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, *Elvis Felipe de Almeida Reis*, por contribuir na minha aprendizagem de mundo e ser a razão da minha Vida. És a razão do meu viver!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido tamanha graça e pelo o amparo nos momentos difíceis. Por haver me dado muita força, coragem e determinação.

Aos meus Pais, Linete e Adezuiton por serem meus eternos professores, minhas irmãs, Areta, Andresa e Amanda e meus sobrinhos João Henrique, João Pedro, Davi e Arthur pela paciência de aguardar o momento deles.

Ao meu filho Elvis Felipe e netas Eloisy e Lunna Beatriz pela compreensão da minha ausência durante este período de estudo.

Ao Prof. Dr. Fernando Augusto de Lima Oliveira que me orientou de forma paciente, segura e muito comprometida; agradeço pela compreensão, pelo apoio e atenção. À CAPES pela ajuda financeira para que eu pudesse participar de eventos que muito contribuíram para a minha formação profissional, bem como para aquisição de material de apoio à escrita desta pesquisa.

A todos os professores do PROFLETRAS UPE – Campus Garanhuns/PE, pelos ensinamentos, eu aprendi muito. Cada um de vocês tem um lugar especial no meu coração.

À Prof^aDr^a Marcela Regina Vasconcelos e à Prof^aDr^a Lidiane Evangelista Lira por aceitarem o convite em fazer parte da banca examinadora e pelas considerações feitas na qualificação que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

A todos os meus companheiros de sala, vocês foram personagens inesquecíveis no decorrer desta caminhada, com certeza, vocês ampliaram meu círculo de amizade e conhecimento.

Aos meus amigos de turma Tiago, Sheila e Patrícia que, mesmo distantes, não mediram esforços em ajudar-me com palavras animadoras.

Aos amigos Osvaldo Almeida e Leandro Lima pelo incentivo constante e a todos que torceram durante este caminho.

A minha prima Márcia Cavalcante, por me informar sobre o Profletras bem como pela motivação no ingresso ao Programa.

A minha prima Ivânia Cavalcante, por estar sempre ao meu lado, incentivando-me na realização das tarefas no decorrer do curso e nos momentos de angústia.

Aos professores colaboradores nas pesquisas solicitadas Simone, Robervânio, Herlan, Maria de Lourdes e Elizabeth.

Aos alunos da 3ª fase A da Escola Municipal Dr. Sebastião Cabral, em Belo Jardim, em Pernambuco, que contribuíram na realização deste trabalho e à *equipe gestora* pelo apoio quando solicitado.

“Ensinar não é transformar conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire (1996)

RESUMO

Sendo a leitura uma ferramenta indispensável nos dias atuais e, ao mesmo tempo, sabendo dificuldades de se trabalhar a escrita na Educação de Jovens e Adultos, viu-se no trabalho com contos cotidianos um aliado para este trabalho, o qual tem como objetivo apresentar a relevância da leitura expressada através da produção textual, por meio do gênero contos populares, tendo como referência os Contos do autor Mário Rodrigues, da cidade de Garanhuns, em Pernambuco, “Receita para se fazer um monstro”, por demonstrar de forma simples e clara temas e linguagens que tornam a leitura prazerosa, despertando no educando a produção de textos com mais segurança. O referido trabalho foi executado numa escola pública da cidade de Belo Jardim, estado de Pernambuco, contemplando uma turma da terceira fase da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa está embasada nos pressupostos teóricos da Teoria dos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2011; 2012); nas discussões implementadas sobre o conto moderno (IMBERT, 1979) e no conto de Mário Rodrigues (2016). Metodologicamente, este trabalho é de cunho quali-quantitativo e caracteriza-se como uma *pesquisa-ação* (TRIPP, 2005), já que consiste na observação e na análise de um fenômeno e uma posterior intervenção. Nossa proposta de intervenção focou em aspectos concernentes à leitura e à produção de texto por meio do gênero conto, visto que os alunos, por ficarem muito tempo fora do contexto escolar, acabam apresentando dificuldades no momento produção de textos no contexto escolar. A partir das atividades desenvolvidas, pudemos constatar um avanço significativo após a retextualização. Isso nos mostra que um trabalho mais reflexivo e condizente com as reais necessidades dos alunos da EJA possibilita uma melhora no processamento da escrita. Como podemos observar nas retextualizações, houve decréscimos nos desvios referentes à coesão, paragrafação, marcas de oralidade na escrita e norma padrão.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Retextualização. Conto.

ABSTRACT

Since reading is an indispensable tool in the present day and, at the same time, knowing the difficulties of working writing in Youth and Adult Education, it was found in working with everyday tales an ally for this work, which aims to present the relevance of reading expressed through textual production, through the genre popular tales, having as reference the Tales of the author Mário Rodrigues, from Garanhuns, Pernambuco, “Recipe to make a monster”, because it shows in a simple and clear way themes and languages that make reading enjoyable wakening in educating the production of texts more safely. This work was carried out in a public school in the city of Belo Jardim, state of Pernambuco, contemplating a group of the third phase of the Young and Adult Education Modality. This research is based on the theoretical assumptions of Discourse Genre Theory (BAKHTIN, 2011; 2012); in the discussions implemented about the modern tale (IMBERT, 1979) and in the tale of Mário Rodrigues (2016). Methodologically, this work is of a qualitative and quantitative nature and is characterized as an action research (TRIPP, 2005), since it consists in the observation and analysis of a phenomenon and a subsequent intervention. Our intervention proposal focused on aspects related to reading and text production through the short story genre, since the students, for being too long out of the school context, end up having difficulties at the moment producing texts in the school context. From the developed activities, we could see a significant advance after the retextualization. This shows us that more reflective work that matches the real needs of EJA students enables better processing of writing. As we can see in the retextualizations, there were decreases in the deviations regarding cohesion, paragraphing, orality marks in writing and standard norm.

Keywords: Reading. Writing. Retextualization. Tale.

SUMÁRIO

Introdução	11
1 Reflexões teóricas sobre a Educação de Jovens e Adultos	14
1.1 O pensamento de Paulo Freire sobre a educação popular	17
1.2 O perfil do professor da EJA	18
1.3 O perfil do aluno da EJA e os motivos da evasão escolar	20
1.4 As reformas educacionais: as transformações da EJA	21
2 Gêneros discursivos	26
2.1 O gênero conto	29
2.1.1 Estrutura e aplicação do conto para o ensino de língua portuguesa	32
2.2 O conto de Mário Rodrigues: Receita para se fazer um monstro	35
2.2.1 A biografia de Mário Rodrigues	35
2.3 A produção textual na escola	36
2.3.1 Os gêneros textuais na formação dos produtores de texto	37
2.3.2 Implicações do ensino de gênero textual na EJA	40
2.3.3 A cultura escrita na EJA	43
2.4 O ensino da escrita: documentos oficiais	43
2.4.1 As diretrizes nacionais	44
2.4.2 As diretrizes estaduais	44
2.4.3 As diretrizes municipais	46
2.4.4 PROAJA – programa de aceleração de jovens e adultos de Belo Jardim	48
2.4.4.1 Componentes curriculares da EJA	49
2.4.4.2 O programa Paulo Freire	51
3 Contextualização da pesquisa	52
3.1 O perfil social dos alunos da pesquisa	53
3.2 A proposta de intervenção	54
3.3 Etapas da pesquisa	54
3.3.1 Etapa 1: o gênero conto e suas características principais	54
3.3.2 Etapa 2: discussão sobre o conto “receita para se fazer um monstro”	55
3.3.3 Etapa 3: diálogo com o escritor Mário Rodrigues	56
3.3.4 Etapa 4: desenvolvimento do conto em sala	57
3.3.5 Etapa 5: correção das produções	58

3.3.6 Etapa 6: retextualização	59
3.3.7 Etapa 7: culminância na escola	61
4 Experiências vivenciadas na EJA em uma escola pública de Belo Jardim, em Pernambuco	64
4.1 Analisando a produção inicial	66
4.2 A proposta de intervenção: o trabalho com o conto em sala de aula	73
4.2.1 A retextualização	74
4.3 Visão dos professores sobre o trabalho com o gênero conto em turmas da EJA	80
4.4 Avaliação discente sobre a proposta de intervenção	82
Considerações finais	85
Referências	87
Anexos	91
Anexo A	91
Textos de Mário Rodrigues utilizados para leitura	91
Anexo B	94
Matriz curricular	94
Anexo C	97
Questionário para aluno	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi elaborada na Escola Dr. Sebastião Cabral, com alunos da 3ª fase da EJA (Educação de Jovens e Adultos). A iniciativa para o desenvolvimento deste trabalho surgiu a partir das dificuldades apresentadas pela maioria dos alunos de turma da EJA, principalmente no que tange ao processamento de escrita bem como no reconhecimento de variados gêneros textuais e sua estrutura composicional. Ademais, quando solicitados à produção textual, por considerarem esse processo muito complexo e ainda ser necessário o uso da norma padrão da língua, muitos alunos se recusam a produzir textos. Nesse sentido, é fundamental que o professor da EJA busque estratégias que possam facilitar a aprendizagem dos estudantes no que diz respeito às preocupações elencadas.

Ao enfatizar essa modalidade, pretendemos mostrar a importância do ensino a partir dos gêneros textuais, uma vez que o estudo da comunicação verbal se organiza por meio de textos, dentro de um determinado gênero fazendo com que o aluno compreenda que a escola proporciona o acesso ao mundo dos textos que circulam na sociedade, ensinando-os não apenas a produzi-los como a interpretá-los.

Com os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de Mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS, possibilitou-nos construir um trabalho em que pudéssemos desenvolver as habilidades de linguagem dos alunos da 3ª fase da Educação de Jovens e adultos, de uma escola da rede municipal de ensino localizada em Belo Jardim, no Agreste Meridional de Pernambuco, na qual sou professora regente da turma.

O objetivo deste estudo foi motivar os alunos da 3ª fase da EJA a produzir textos, através do gênero textual conto, refletindo a importância em escrever textos condizentes com a realidade de cada um, observando o discurso utilizado, construindo um livro com a coletânea dos contos produzidos pelos estudantes, como suporte de veiculação. Escolhemos o gênero textual conto por fazer parte da vida dos alunos e pela experiência que temos com esse público alvo, já esses precisam ser inquietados, incentivados a se descobrirem como ser humano e como pessoa capaz de construir histórias.

Esta pesquisa está embasada nos pressupostos teóricos da Teoria dos Gêneros do Discurso (BAKHTIN, 2011; 2012); nas discussões implementadas sobre o conto moderno (IMBERT, 1979) e no conto de Mário Rodrigues (2016). Metodologicamente, este trabalho é de cunho qualitativo e caracteriza-se como uma *pesquisa-ação* (TRIPP, 2005), já que consiste na observação e na análise de um fenômeno e uma posterior intervenção.

A fim de fazer com que os estudantes potencializem suas habilidades na modalidade escrita, sendo os protagonistas do processo, a nossa proposta de intervenção foi concretizada a partir da leitura de contos do autor Mário Rodrigues, da cidade de Garanhuns, no Agreste de Pernambuco, da obra *Receita para se fazer um monstro* (2016), prêmio Literatura SESC. Acreditamos que a interação entre aluno – professor/autor e leitura – texto foi bem aceita por parte dos alunos alvo da pesquisa, uma vez que os textos utilizados possuíam uma linguagem simples e faziam, na sua grande maioria, parte do contexto social dos discentes.

Para o desenvolvimento deste trabalho, inicialmente, solicitamos uma produção textual, baseada no gênero conto. Em seguida, com o objetivo de desenvolver uma descrição das principais dificuldades enfrentadas pelos discentes no ato e pós ato de produção, descrevemos algumas categorias de observação: a) coesão; b) paragrafação; c) marcas da oralidade na escrita; e d) norma padrão.

Após a compreensão das principais necessidades e dificuldades enfrentadas durante o processo de escrita inicial, convidamos a historiadora Maria de Lourdes, de Belo Jardim – PE e o escritor do conto que fora trabalhado em sala. Esse momento serviu para que pudessem narrar o ato de escrever e também foram apresentados relatos de vida (que culminou com os relatos dos alunos de suas experiências exitosas ou não).

A historiadora contou fatos históricos ocorridos na cidade e os estudantes, nesse momento, puderam apresentar suas curiosidades. Como inicialmente havíamos trabalhado o gênero conto, a partir da obra *Receita para se fazer um monstro*, achamos importante também a interação autor-obra-leitor; e, devido a isso, levamos o autor Mário Rodrigues a Belo Jardim – PE, a fim de que houvesse um diálogo entre o escritor e os alunos sobre como escrever e a importância da escrita para a construção social do indivíduo.

Nesse momento, houve a participação dialogada entre o autor e os estudantes. Muitos tiveram curiosidade em saber como os contos foram criados e o que seria essa receita de criar monstros; e, a partir de que o indivíduo torna-se “monstro”? Podemos afirmar que os momentos narrados aqui foram de extrema importância para a potencialização leitora e escritora dos estudantes colaboradores deste projeto.

Após esses momentos, iniciamos a última etapa deste trabalho: a retextualização. Antes de iniciarmos os processos de reescrita, dialogamos sobre os elementos de coesão; sobre a organização do texto em parágrafos, que possibilita uma sequenciação textual mais efetiva; falamos sobre a relação entre oralidade e escrita, já que são duas modalidades diferentes; e, por fim, mas não menos relevante, focalizamos nos aspectos da norma culta. Nesse ponto,

estudamos alguns elementos de concordância verbal, pontuação, acentuação e separação silábica.

Defendemos a importância social deste estudo haja vista que o público alvo foram alunos da Educação de Jovens e Adultos, tão negligenciados pelo governo, mas que apresentam uma excepcional necessidade em aprender conteúdos, já que acreditam que a educação ainda é o único meio de ascensão social. É por esse motivo que muitos estudantes dessa modalidade, mesmo trabalhando o dia todo, buscam ainda tempo ao final do dia, para estudar e ampliar os seus conhecimentos de mundo. Assim, a potencialização escrita dos alunos tornou-se o nosso ponto alvo, tendo em vista a deficiência que apresentam quando solicitados a produzirem textos durante as aulas, nos mais variados gêneros textuais.

De acordo com o aspecto formal, este trabalho está dividido em 5 capítulos, conforme expostas a seguir.

Capítulo I – Reflexões teóricas sobre a Educação de Jovens e Adultos: Fizemos uma reflexão teórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, recorremos ao pensamento de Paulo Freire sobre a educação popular e percorremos o perfil do aluno e do professor desta modalidade no processo ensino-aprendizagem, as reformas educacionais e as transformações da EJA.

Capítulo II – gêneros discursivos: Neste capítulo conceituamos de forma reflexiva o gênero discursivo, definindo o gênero textual conto, sua estrutura e aplicação para o ensino de Língua Portuguesa, percorrendo pela biografia do autor Mário Rodrigues e a descrição da obra utilizada como objeto de ensino. Ainda nessa seção, foram descritas possibilidades de produção textual na escola utilizando os gêneros textuais na formação dos produtores de textos e suas implicações do ensino da Gramática Tradicional (GT) como a cultura escrita na EJA e o ensino da escrita dos documentos oficiais.

Capítulo III – Contextualização da pesquisa: Nesta etapa do trabalho discorremos sobre a contextualização da pesquisa em que traçamos o perfil social dos alunos, os dados educacionais sobre a EJA do município ao qual desenvolvemos essa proposta de intervenção e descrevemos todas as etapas realizadas durante o processo de ação da proposta de intervenção.

Capítulo IV - Experiências vivenciadas na EJA em uma escola pública de Belo Jardim, em Pernambuco: Neste capítulo apresentamos as experiências vivenciadas na EJA em uma escola pública de Belo Jardim, o processo de produção inicial e a retextualização. Ademais, apresentamos os relatos de professores da EJA sobre o trabalho do gênero conto em sala de aula bem como dos alunos sobre a experiência vivenciada em sala.

1 REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alfabetizar Jovens e Adultos é uma inquietação antiga que não se limita a uma tarefa simplesmente escolar, há uma ligação entre sonhos, expectativas e anseios de mudança.

Tais sujeitos, de um modo geral, sentem dificuldades, após a adolescência, de ingressar no ensino fundamental regular, pela distorção idade-série, levando-o a frequentar a modalidade da EJA. É nesse período que o sujeito reconhece a necessidade em adquirir o conhecimento escolar e busca-o, esperançoso em aprender ler e escrever consciente da importância de se fazer algo em prol de uma vida melhor, por ampliar a sua visão de mundo e com mais oportunidades.

Na época da infância, esses sujeitos não conseguiram se alfabetizar na idade certa por várias situações: destacam-se o fato de trabalharem para sobreviver e o difícil acesso à escola, as péssimas condições de estudo oferecidas e as poucas escolas existentes. Desse modo, a classe pobre tinha menos acesso à instrução escolar, pois parecia não haver um interesse em disseminar o acesso à educação por parte da classe dominante.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, surge o ponto crucial que é o movimento de reconhecimento do direito de todos à escolarização e da correspondente responsabilização do setor público pela oferta gratuita de ensino aos jovens e adultos, o que é reforçado com a Emenda Constitucional n. 59 em 2009 que modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição.

[...] para tornar obrigatória a educação básica desde a pré-escola até o ensino médio, [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...], estendendo também aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (HADDAD e DI PIERRO, 2015, p. 209).

A Educação de Jovens e Adultos é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), deve ser ofertado gratuitamente aos que não tiveram acesso na idade própria e, segundo a LDBEN, o poder público deverá estimular o acesso e a permanência do jovem e adulto na escola. Após a proclamação da Independência do Brasil, foi outorgada a primeira Constituição brasileira, que em seu artigo 179 consta que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”. Apesar de a instrução primária ser gratuita, não favorecia as classes pobres, pois estes não tinham acesso à escola, ou seja, a escola era para todos, porém inacessível a quase todos.

Em relação à educação ser um direito de todos, as discussões são antigas. Soares (2002, p. 8) cita que:

No Brasil, o discurso em favor da Educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, admo em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de Ensino.

Recentemente, observa-se uma preocupação a mais na modalidade da EJA, visto que se pretende uma elevação significativa na escolaridade dos jovens e adultos com profissionalização no sentido de contribuir para a integração social desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007).

Há também uma preocupação com a formação humana, com acesso ao contexto histórico, científico e social construídos, permitindo ao cidadão compreender o mundo, posicionar-se criticamente e nele atuar para a melhoria das próprias condições de vida. A esse respeito, Oliveira (1999, p. 3-4) salienta que:

Os psicólogos evolutivos estão cada vez mais cientes de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é a idade em si mesma, mas vários fatores de diversa natureza. [...] Os adultos trazem consigo conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo, sobre si mesmo se isso faz com que tragam diferentes habilidades e dificuldades (em relação à criança e ao adolescente) conseqüentemente maior condições de reflexão sobre conhecimentos adquiridos e processos de aprendizagem.

Por ser a alfabetização um processo contínuo, o que aprendemos serve de base, pois esse processo não quer dizer apenas aprender a memorizar, mas sim aprender a ler e a escrever, no qual o aluno constrói o seu conhecimento compreendendo não só o que está escrito como a sua representação gráfica perante a linguagem.

Diante da aquisição da leitura e da escrita, o Parâmetro Curricular (PCN) da Língua Portuguesa expõe que ser essencial o domínio da língua oral e escrita “para a participação social e efetiva, pois é por meio dela é que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 15).

Por isso, quando não alcançada na infância, ao chegar à juventude, o indivíduo sente a necessidade de possuir a educação básica para que de fato tenha acesso à informação e que possa participar de modo mais crítico das relações sociais.

Os alunos da EJA, atualmente, têm demonstrado maiores interesses em serem alfabetizados, não somente como senso comum, mas também pela necessidade de ingressar em trabalhos menos desgastantes e por viverem em uma sociedade do conhecimento. As condições

impostas pelo meio, por exemplo, a necessária apropriação do conhecimento científico para facilitar a sua vivência social, também é um fator que contribui para que jovens não alfabetizados queiram ingressar na escola. Reiterando: esses conhecimentos darão melhores condições de trabalho e uma melhor participação na sociedade como um todo.

Contudo, ser alfabetizado nessa fase da vida requer muita força de vontade, não basta apenas querer, embora a alfabetização de jovens e adultos aconteça de forma intencional e consciente. Para Pinto (2007, p. 92):

Os conceitos de “necessitar saber” vêm da origem do interior do ser, considerado em sua plena realidade, enquanto o de “saber” e “não saber” (como fatos empíricos) coloca-se na superfície do ser humano, é um acidente social, além de ser impossível definir com rigor absoluto os limites entre o “saber e o não saber” (daí que não há uma fronteira exata entre o alfabetizado e o analfabeto). Porque o “necessitar” é uma coisa que ou é satisfeita (se é exigência interior) ou, se não é, não permite ao indivíduo subsistir como tal entre (por exemplo: as necessidades biológicas). O “necessitar” ao qual se referem a leitura e a escrita é de caráter social (uma vez que tem por fundamento o trabalho).

Atualmente, há encontros de sujeitos com o objetivo de ampliar suas expectativas, assinar o nome não é mais suficiente, o mercado de trabalho exige muito mais, podendo citar que, até mesmo o percurso até chegar ao trabalho requer leitura; e, de acordo com a sua função, escrita, fazendo uso social de ambas. Segundo Libâneo, Oliveira e Thoschi (2012, p. 53):

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. Para isso o ensino escolar deve contribuir para: Formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente; Prover formação global para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional; Desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício consciente da cidadania; Formar cidadãos éticos e solidários.

Os alunos da EJA necessitam de motivação a cada dia para alcançarem seus objetivos, sem essa motivação torna-se difícil enfrentar as barreiras cotidianas; professores e escola devem cultivá-los para que não haja evasão. É neste pensamento que Arroyo (2007, p. 24) aponta que é preciso uma mudança de olhar sobre os jovens e adultos para sairmos da lógica que perdura no equacionamento da EJA, vê-los mais como jovens–adultos em suas trajetórias humanas, e menos como ex-alunos em trajetória escolares.

A EJA é uma modalidade de educação e, segundo Jamil Cury, isso implica um modo próprio de fazê-la, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e

experiências do estar no mundo são guias para a formação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento (Parecer CNE nº 11/2000).

Ao abordar sobre a EJA não poderia deixar de mencionar o pensamento do educador Paulo Freire, cuja discussão fazemos logo a seguir.

1.1 O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO POPULAR

Quando se pensa em educação popular nos dirigimos à representação do educador Paulo Freire, autor e educador, que durante a vida profissional dedicou-se a alfabetizar e dar a sua contribuição para a formação de docentes e que até hoje inspira ideias, ações e realizações.

Educação popular é uma educação comprometida e participativa muito utilizada em ONGs, através do modo de realização de todos os direitos do povo. Quando se remete a educação popular, enfatiza-se o propósito no qual ela determina a formação de indivíduos com valores, conhecimentos e consciência de cidadania, diante do conhecimento popular já adquirido pela pessoa e utilizado para a transformação de ensino em prol do bem comum de um povo buscando interesses em que possa expandir os seus conhecimentos adquiridos, tornando-os cidadãos conscientes da sua função na sociedade.

Segundo o educador Paulo Freire, no ambiente escolar era necessário ensinar o aluno a ler o mundo para conseguir alguma mudança; ele também acreditava que se o aluno não tivesse conhecimento da sua realidade, conseqüentemente, não conseguiria atingir a transformação almejada nem de ir ao encontro de melhorias; e, acima de tudo, da conscientização.

Para Freire, um professor inserido na educação popular tem que ter esperança e acreditar. O professor não é aquele que domina todos os conteúdos, que compreende que ensinar a ler e a escrever é o suficiente, mas aquele que transmite alegria e esperança incentivando o aluno para que ele seja um sujeito crítico, pensante e consciente para que haja uma transformação. Nesse sentido, Paulo Freire (2009, p. 80) diz que:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana.

De acordo com o mesmo autor, o educando da EJA, ao tentar compreender o que a escrita representa e como ela é representada, formula hipóteses explicativas para suas dúvidas

ao tentar representar na escrita os objetos. O educando compreende que a escrita representa a fala e que há um sistema, uma organização própria para escrever. À medida que ele encontra respostas para suas perguntas, constrói o conhecimento da escrita e da leitura.

A obra *Educação como Prática da Liberdade* se constitui em um experimento educacional. Influenciados por condições históricas nas quais se originou, esse ensaio apresenta um pouco da história, dos fundamentos e dos resultados do emprenho no Brasil na “humanização e libertação do homem brasileiro” (FREIRE, 2011, p. 45).

O propósito de Paulo Freire, nessa obra, é conscientizar, uma vez que a conscientização se apresenta como uma das principais empreitadas da educação libertadora. O autor oferece essa experiência aos estudantes, intelectuais, homens simples do povo, engajados no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira, dos quais muitos se encontravam na prisão e no exílio (FREIRE, 2011, p. 45). Paulo Freire dirige a sua obra a todos que, pela conscientização, lutam pela libertação e humanização do homem.

Assim, cada professor que trabalha com EJA possui um perfil diferenciado. A seguir, vejamos a discussão sobre o perfil do professor da EJA.

1.2 O PERFIL DO PROFESSOR DA EJA

Para Freire é importante que o professor tenha esperança, pois os jovens e adultos veem no seu professor um espelho para que eles, inspirados na experiência daqueles que se destacaram na sua vida estudantil, possam almejar seus sonhos transformando-os em realidade. É nessa esperança que podemos acreditar em um mundo, uma sociedade transformada em direção a uma vida melhor.

O professor alfabetizador, por exemplo, não utiliza da mesma metodologia de ensino proposta a crianças. Os jovens e adultos além de serem alfabetizados necessitam de incentivos, de sentirem-se importantes, no sentido de serem motivados sempre. Esse é um dos motivos pelos quais o professor, principalmente da EJA, deverá partir do princípio da ação-reflexão-ação. Nesse sentido, vale considerar que esses estudantes possuem uma bagagem de conhecimento que poderá ser dialogada com o professor.

Nesta modalidade de ensino o docente precisa atentar para a linguagem empregada em sala de aula durante a prática pedagógica, sempre na perspectiva de facilitar o processo de ensino e aprendizagem em consonância com o nível de conhecimento da turma, pois se trata de

estudantes que passaram por processo de exclusão escolar e “a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos” (OLIVEIRA, 1999, p. 62). Por outro lado, ao observar o público da EJA, percebemos suas potencialidades diante da sua história de vida.

Assim, lecionar nesta modalidade de ensino exige um envolvimento de afetividade, de responsabilidade e de compromisso que gera credibilidade diante da convivência em sala de aula, possibilitando uma maior desenvoltura nas atividades propostas. E a partir do momento em que o professor possui a consciência de valorizar o outro, os conhecimentos que ele possui, as experiências de vida, o aluno passa a sentir segurança a desenvolver suas habilidades na escola.

À medida que o professor dispõe de uma linguagem simples e clara, motiva o aluno a alcançar a prática da ação- reflexão -ação, diante das estratégias ofertadas pelo professor para o sucesso do ensino-aprendizagem. Esse é um dos motivos da necessidade dos professores da EJA serem profissionais experientes e que acreditam que a educação é o ponto fundamental para que haja uma mudança. Segundo Leal (2005, p. 114):

O conhecimento na ação, ou o conhecimento tácito, seria aquele constituído na prática cotidiana do exercício profissional. Concebemos que esse é um saber que se constrói com base nos conhecimentos prévios de formação inicial, articulado com os saberes gerados na prática cotidiana, de forma assistemática e muitas vezes sem tomada de consciência acerca dos modos de construção. Para um projeto de formação numa base reflexiva, torna-se fundamental conhecer e valorizar esses conhecimentos que são constituídos pelos professores, seja através de uma reflexão teórica, seja através desses processos eminentemente assistemáticos.

No processo de construção, a aprendizagem não é repassada de forma simples, o professor esforça-se para dispor de meios que aprimorem a construção do conhecimento. O professor, portanto, deve usar do conhecimento prévio do aluno e de tudo o que já foi vivido por eles, o que tende a contribuir bastante na construção do saber. Dessa forma, os alunos atingirão melhor resultado para compreender o letramento.

Atualmente, o estudante da EJA espera muito mais do que aprender a assinar o nome, eles esperam que as metodologias dos professores colaborem para a construção do ensino-aprendizagem. Para isso, o professor deve interagir e mediar através de suas realidades, pois, partindo do desconhecido, poderão não atingir uma aprendizagem eficaz. A educação de jovens e adultos atrai vários obstáculos tanto para o aluno quanto para o professor e são esses obstáculos que motivam a construção de um ensino-aprendizagem eficaz, pautado em uma reflexão sobre a língua e a inserção dos alunos no contexto de ação-produção.

Haja vista o fato de que o trabalho do professor deve ser desenvolvido de forma conjunta às necessidades do perfil de um aluno da EJA, a próxima subseção apresenta o perfil desses estudantes e os motivos que os levam à evasão escolar.

1.3 O PERFIL DO ALUNO DA EJA E OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR

A maioria dos alunos da EJA são pessoas vindas de famílias de baixa renda, às vezes, pais não alfabetizados. Por esse motivo, alguns se sentem discriminados na sociedade. A própria sociedade os exclui a partir do momento em que esses alunos necessitam se locomover ou fazer alguma compra e não conseguem, pelo fato de não saberem ler ou entender o que é lido.

Geralmente, o aluno da EJA sente a necessidade de voltar a estudar para se sentir incluído na sociedade. Ele tem uma particularidade educacional especial. O fato dele frequentar a escola após uma jornada de trabalho, a mente cansada, diferente de uma criança que não dispõe das mesmas responsabilidades familiares, os coloca em um nível mais cauteloso quando nos referimos ao processo de ensino.

Nesse sentido, esses alunos tendem a buscar melhores condições de vida, almejam a leitura a fim de participarem de eventos na sociedade, como: religiosos (ler a Bíblia ou participar das Liturgias nas Igrejas), terem mais segurança para expor suas ideias; para alguns, melhores cargos no trabalho ou até mesmo um emprego.

O aluno da EJA possui experiências de vida que, muitas vezes, não exitosas, não conseguem frequentar uma escola regular, pois precisam trabalhar para sustentar a sua família. Após anos afastados da escola, quando voltam ou adentram pela primeira vez o mundo escolar, já chegam bloqueados e não conseguem desenvolver as atividades que são exigidas de forma satisfatória. Cabe, portanto, ao professor, mais uma vez, interagir com ele em busca da descoberta ou da quebra desse bloqueio.

Ao observá-lo, o docente deve estar atento a algumas particularidades. Assim, se for diagnosticado que o aluno possui baixa-estima, o professor deve oferecer práticas que desperte a autoestima, fator importante na vida e que faz a diferença para vencer os obstáculos.

Quando isso não acontece, surge a evasão. Há um número muito alto de alunos evadidos nessa modalidade, justamente pela falta de condições físicas e/ou psicológicas para enfrentarem uma noite de estudo, depois de um dia todo de trabalho.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor não utiliza apenas uma forma metodológica, principalmente o professor da EJA. Ele opta por metodologias diversificadas; e, nesse processo, há saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, em que alguns deles se assemelham a educadores conservadores. A esse respeito, Freire (2009, p. 21), pontua que:

São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica.

Essa situação nos faz refletir e perceber o quanto é importante que os professores da EJA tenham as características citadas anteriormente, que sejam dinâmicos, aproximem os conteúdos cada vez mais da realidade do aluno, provoquem sempre inovações no desenvolver do dia a dia na sala de aula. É nessa perspectiva que o processo da EJA necessita inovar em suas práticas, através de métodos diversificados, em prol de uma aprendizagem significativa.

O subtópico a seguir contempla as reformas educacionais, de acordo com as transformações ocorridas na modalidade da EJA.

1.4 AS REFORMAS EDUCACIONAIS: AS TRANSFORMAÇÕES DA EJA

No período imperial, em 1824, foi promulgada a primeira constituição brasileira, a qual garantia o ensino primário e gratuito para todos os cidadãos. Infelizmente, a lei não fora cumprida de forma efetiva; primeiro, porque uma pequena parcela da população possuía cidadania: os integrantes da “elite”. Em segundo lugar, porque coube à província oferecer a educação básica. Naquele período, a província não contava com recursos adequados para que a educação básica fosse oferecida a todos os cidadãos. Percebemos, então, que o ensino oferecido ocorria de forma desigual para os diferentes grupos e em diferentes tempos. Nesse sentido, a educação abrangia uma parcela mínima da sociedade, em sua grande maioria, aos membros mais abastados do império. Os outros cidadãos, sem muitos recursos e, muitas vezes sem educação básica, tinham que buscar outras formas de sobrevivência, deixando a educação em segundo plano.

Nesse período, havia um número considerável de pessoas analfabetas no Brasil por falta de recursos da província; diante da situação, educadores e cidadãos lutaram contra a exclusão

das camadas populares em poderem estudar gratuitamente. Nessa situação, surge o Decreto 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, o qual assegurou o ensino noturno para adultos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) declara o período de 1990 como o ano internacional da alfabetização e solicita a Conferência “Educação para Todos”, que ocorreu na Tailândia, cujo objetivo foi determinar planos para atender as necessidades de aprendizagem comum a todos, a exigência de conteúdos e métodos de ensino/ aprendizagem propícias aos cidadãos.

No governo de Fernando Collor foi destituída a Federação Educar (criada em 1985, sucedendo o MOBREAL), iniciativa tomada em meio a um conjunto de medidas que almejava a diminuição de gastos públicos e a retirada de subsídios estatais. Para o governo Collor, era improcedente a utilização de recursos materiais e humanos nessa modalidade de ensino.

Em seguida, no período de Itamar Franco, foi extinto o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), já que para o governo federal era dispendioso financeiramente investir na Educação de Jovens e Adultos, através de movimentos nacionais, por meio de comissões, englobando órgãos não governamentais e governamentais.

Uma reforma educacional propriamente dita foi realizada em 1995, na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em que buscou a redução de gastos públicos, estabilidade econômica e cumprir acordos com agências financeiras internacionais, mantendo a educação básica de jovens e adultos na situação que já ocupava anteriormente em âmbito nacional, intensificando as aptidões ao afastamento do financeiro e da organização de serviços.

Nesse contexto, o intuito da Educação de Jovens e Adultos não deve ser apenas na preparação para o mercado de trabalho ou certificação, mas sim dispor de formação profissional continuada, isto é, o que diverge de outras políticas de alfabetização de adultos, oportunizando uma formação global do sujeito, concedendo a ele o direito de perceber e de intervir na sociedade, na qual está incorporado como um cidadão ativo, propiciando o desenvolvimento de talentos.

Dessa forma, designa-se um novo dispositivo de compartilhamento de recursos para os setores governamentais: O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme esse dispositivo, de início, os recursos eram agrupados em um fundo, em que depois era compartilhado entre os setores dos governos estaduais e municipais, equivalente ao número de alunos matriculados nas suas redes de ensino fundamental regular, com base em um modelo para calcular o custo/aluno.

Nesse período, o ensino presencial de jovens e adultos é eliminado da lei que institui o FUNDEF, por haver um impedimento presidencial que evidencia a resistência de estados e municípios em ampliar o ensino dessa modalidade de formação. Em decorrência disso, muitos professores que atuavam nessa área de ensino desistiram de ensinar nos cursos da EJA, para que fossem beneficiados das verbas do fundo (aplicado, apenas, ao Ensino Fundamental). Nesse sentido, propuseram que a Educação de Jovens e Adultos passasse a funcionar no turno noturno, na modalidade regular, utilizando-se de métodos adotados com crianças e adolescentes apenas para agilizar o processo.

Para a preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, no período entre 1996 a 1998, a Educação de Jovens e Adultos foi motivo de discussão no país. No ano de 1997, houve vários eventos em que pessoas de vários segmentos envolvidos na EJA participaram, inclusive delegacias do MEC, entre outros.

Diante dessa preparação, vários encontros estaduais foram gerados e, em sequência, regionais. Em continuidade, realizou-se um encontro Nacional em Natal e outro, Latino-americano, em Brasília. Nesse encontro, não foi possível finalizar o documento oficial que deveria ser regulamentado pelo MEC; houve, apenas, uma análise da EJA no país, tornando-se realidade a criação de Fóruns Estaduais da Educação de Jovens e Adultos, em diversos estados brasileiros, passando a serem realizados alguns encontros anuais. Em 1998, criou-se o Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos com o intuito de agrupar sujeitos da sociedade, cujo itinerário de trabalho fosse realizado com educação de jovens e adultos.

Diante dos encontros citados, constitui-se a possibilidade de acrescentar o conceito de alfabetização, como também de esclarecer a concepção de analfabetismo e letramento. Para tanto, baseia-se em duas dimensões: a) - *individual*, que concebe o procedimento pertinente da base alfabética da língua escrita, indicando propostas emergenciais com pequeno grau de impacto diante da necessidade de muitos; b) *sociocultural*, que foca nas perspectivas de uso da leitura e da escrita para ingresso do cidadão no mercado de trabalho, com uma visão crítica e contextualizada do seu meio de atuação.

Durante o governo Vargas, a educação é tida como direito de todos e dever do Estado, embora muitas dificuldades ocorreram ao longo da implementação, levando a EJA a possuir maior estabilidade enquanto política educacional como modalidade e sendo integrada ao INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Nesse sistema de governo, 25% dos recursos destinados à educação foram conduzidos à EJA (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Na década de 60, a educação de jovens e adultos começa a ter visibilidade, a partir do momento em que o Censo apresenta o declínio de 72% para 46% de cidadãos analfabetos. Nessa época, as discussões implementadas por Paulo Freire foram decisivas para que houvesse um olhar mais humanizado da EJA. Houve, portanto, a constituição de um novo paradigma teórico e pedagógico, fundamental para a o desenvolvimento da EJA no Brasil. Ademais, surgiram ideias com o intuito de fortalecer a educação popular, propagando os direitos sociais de todos os cidadãos sem distinção de classe.

Durante esse período, convém destacar o movimento de Cultura Popular do Recife, do qual Paulo Freire fez parte, com ideais de luta e por uma educação reflexiva sobre o público jovem e adulto e pela chance desse público exercer sua cidadania enquanto seres pensantes diante da realidade em que vivem, expandindo e valorizando a educação através da experiência de vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e da leitura de mundo, que serviram como base para a educação.

Os programas educacionais de Paulo Freire proporcionaram a democratização do ensino, embora, em 1964, o Brasil vivesse o Golpe Militar, e os programas de educação popular sofressem grande repressão, pois o Estado reprimia nessa época qualquer iniciativa popular, cuja natureza fosse de encontro aos interesses do da ditadura. Dessa forma, os militares implantaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) no intuito de diminuir as críticas recebidas por removerem os programas da EJA de circulação.

Um dos motivos para a constituição do MOBRAL foi capacitar os trabalhadores, porque o processo de alfabetização era totalmente voltado para formação de mão de obra, e os índices altos de analfabetismo eram considerados dados ruins para a representação nacional. Assim, percebe-se que os investimentos educacionais não estavam focados na preocupação com a educação em si, mas conectados, de forma direta, aos interesses políticos.

Diante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692/71, surgiu a implementação do Ensino Supletivo “com o intuito de garantir a ampliação da escolaridade quanto ao ensino de 1º grau” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114). O Supletivo surge como uma tentativa de promover a educação continuada e recuperar o tempo referente aos atrasos escolares dos adultos, ofertado sem a cobrança de presença obrigatória, a possibilidade de conclusão dos estudos.

Diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Educação de Jovens e Adultos é efetivamente incluída ao ensino regular, pois, modifica o artigo 208, da Constituição de 1988, quanto ao quesito da

obrigatoriedade, mantendo apenas a oferta gratuita. No entanto, “a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 122).

No Governo Lula foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pelo MEC. Esse também mantém semelhanças com programas anteriores, como o curto período e a formação insuficiente de professores (DI PIERRO, 2005, p. 120). Percebe-se claramente que iniciativas governamentais de funcionamento da EJA possuem muitas falhas por falta de planejamento político comprometido com uma educação de qualidade.

Diante das questões apresentadas, é perceptível apontar que as políticas públicas voltadas para a EJA são insuficientes e ainda apresentam-se apenas nos discursos e nos estudos direcionados a essa modalidade de ensino básico no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), estabelece que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

Apesar de previstos na LDB, alguns direitos não são efetivados na prática. Basta destacarmos o grande número de evasão escolar, seja por motivos de os alunos não conciliarem o trabalho com os estudos, seja por desestímulo de frequentar as aulas, material didático inadequado, ausência de currículo apropriado, que considere o perfil dos sujeitos.

O documento Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002, p. 101) cita “a proposição de atividades desafiadoras e com nível de complexidade adequado”. Isso significa que é necessário planejamento didático voltado para as necessidades do aluno. Não é devido ao fato de ter passado anos ausente da sala de aula que esse estudante seja visto preconceituosamente, como incapaz de alcançar níveis desejáveis de aprendizagem.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS

O estudo da teoria dos gêneros do discurso tem cooperado de forma significativa para as pesquisas que têm a linguagem como princípio norteador. Algumas questões suscitadas pelo olhar crítico e científico acerca da natureza e caracterização dos gêneros geram um “desconforto prazeroso” nos professores de Língua, que se veem diante de novos desafios.

Uma das formas de encarar os desafios impostos à prática docente tem sido recorrer aos estudos teóricos de autores como Bakhtin (2011; 2012), Marcuschi (2007; 2008), que têm investido nessa reflexão. Embora haja muitas abordagens possíveis, constata-se que é frequente a ideia de que gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 280).

Percebe-se, com isso, a necessidade de se compreender o que é enunciado. O termo enunciado/enunciação é citado em várias teorias linguísticas, enunciativas e discursivas, adotando dimensões teóricas diferentes exatamente por partir de perspectivas epistemológicas diversificadas. Esses conceitos apresentam-se no conjunto das obras de Mikhael Bakhtin e de seu Círculo, acrescentando ainda o termo enunciado concreto.

O enunciado, nessa perspectiva, é compreendido como unidade de comunicação, como unidade de significação, indispensavelmente contextualizada. Diante da concepção de Bakhtin e o seu Círculo, pode-se afirmar que signo e enunciado não tem o mesmo significado, pois o signo é parte integrante de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso e o enunciado ocorre em um determinado tempo e local e é produzido por um sujeito histórico para outro sujeito histórico. Por isso o cada enunciado é único e irrepetível (BAKHTIN, 2011). Ou seja, uma frase uma frase falada pelo mesmo indivíduo em situações sociais diferentes, não terá o mesmo enunciado.

Essa noção de enunciado assume um papel de fundamental relevância no desenvolvimento da obra de Bakhtin, o qual afirma que “o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia” (BAKHTIN, 2011, p. 264).

No âmbito dos estudos bakhtinianos, os termos enunciado e enunciação dialogam, de modo que a compreensão de um exige a compreensão do outro. Tendo em vista que o enunciado se constitui como a unidade de comunicação produzida por um sujeito histórico em interação

com outro, em uma situação social específica, é possível conceber a enunciação. Conforme Brait e Melo (2007, p. 65),

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos envolvidos.

Enunciado e enunciação são primordiais, portanto, à concepção de linguagem numa perspectiva que considera imprescindíveis os aspectos históricos, culturais e sociais envolvidos nas diversas práticas comunicativas desenvolvidas na sociedade e que proporcionam a comunicabilidade entre os sujeitos e os discursos nela envolvidos.

É relevante, ainda, destacar que, nessa concepção, o enunciado não se encontra pronto e acabado num texto ou obra, já que Bakhtin (2012) enfatiza a existência de um diálogo entre o enunciado que está sendo produzido e enunciados precedentes e subsequentes, fenômeno que o autor designou como dialogismo.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão umas das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Bakhtin (2011) defende que, ao produzir um enunciado, o sujeito engaja-se nesse diálogo social e, ao se deparar com outros enunciados, de outros sujeitos, que representam diversas vozes sociais, assume um posicionamento. Há relações sociais, institucionais e situações sociais de produção do discurso que partem dessa apreciação valorativa do locutor, que se materializa no estilo do gênero em que o texto é produzido. Além do estilo, Bakhtin (2011) aponta mais dois componentes essenciais dos gêneros discursivos: *o conteúdo temático* e *a estrutura composicional*.

Para Bakhtin os gêneros do discurso demonstram que essas três dimensões são inseparáveis no enunciado e são ligadas por um campo de comunicação entendidas por Rojo (2005, p. 196) como:

- Os temas – conteúdos ideologicamente conformados - que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);

- As configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição nunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo). ROJO, (2005, p. 196, grifos da autora)

Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que, para Bakhtin e o Círculo, não temos como dissociar a linguagem da vida, pois ela é o signo ideológico indispensável para a comunicação real entre sujeitos, assim como para a organização dos hábitos culturais de uma determinada sociedade. Segundo Bakhtin (2011, p. 285), “os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos, entretanto, para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele”. Outro pensador do Círculo, Medvedev, concebe o gênero como uma “forma típica do todo da obra, do todo do enunciado” (BAKHTIN/MEDVEDEV, 1928, p. 129 apud ROJO, 2007, p. 1766).

Bakhtin (2011) enfatiza que um enunciado, seja ele oral ou escrito, a todo momento exige um ato de responsabilidade por parte de quem o ouve ou o lê. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 272) e o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de seus falantes, que são os sujeitos do discurso.

Os gêneros existem na fluência das forças sócio discursivas da vida coletiva. É na interação entre os sujeitos estabelecidos em esferas de uso da linguagem que os gêneros são compreendidos, uma vez que é desde os primeiros momentos da nossa vida em sociedade que nos apreendemos da linguagem e do discurso de outros e aprendemos a valorizar e entender o mundo social.

Marcuschi (2008) assegura que, ao ensinarmos o educando a lidar com um gênero, possibilitamos um modo de atuação sócio discursivo dentro de uma cultura, e não uma maneira natural de lidar com a produção textual.

O autor não adota uma abordagem propriamente bakhtiniana, todavia noções desenvolvidas por Bakhtin se fazem presentes nos pressupostos teóricos defendidos por Marcuschi (2007), para quem os gêneros (tratados como gêneros textuais) são os textos empiricamente realizados no âmbito de práticas sociais. Ele destaca a distinção entre gênero, tipo textual e domínio discursivo (2007, p. 22-24): a) *Tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística e sua composição; b) O *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga, os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica; c) *Domínio discursivo* para designar uma esfera ou

instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos.

Marcuschi (2007), assim como Bakhtin (2011), reconhece a existência de gêneros nas diversas esferas de atividades humanas, as quais, conforme defende Bakhtin (2011), elaboram seus gêneros específicos. Com base na fundamentação teórica, podemos assegurar que o estudo da língua tendo gêneros discursivos como objetos de ensino deve possibilitar aos educandos a pertinência das condições de produção e de circulação, do propósito comunicativo, dos elementos composicionais, da organização do conteúdo temático e do estilo de cada gênero que será estudado.

Para Marcuschi (2007) o importante não é classificar os gêneros, o que pode ocorrer, em algumas situações, de modo espontâneo, com base no conhecimento social partilhado. O autor também chama atenção para o fato de que é difícil (e pouco relevante) propor categorizações rígidas, visto que a natureza dos gêneros é dinâmica e plástica.

Visto que os gêneros discursivos como objeto de ensino, direcionam a uma construção de limites defendidos pela alternância dos sujeitos do discurso, a partir das relações sócias discursivas, direcionamos ao estudo do Gênero Conto.

2.1 O GÊNERO CONTO

O conto é um gênero conciso produzido em ambientes variados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios e, por envolver as mais variadas temáticas, retrata a vida através da arte.

De acordo com Gotlib (2006, p. 55), esse gênero difere da novela, do romance e da crônica, pois o conto “flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem antes nem depois”. Em outras palavras, o romance é uma narrativa longa, com um considerável número de personagens e conflitos; a novela é um romance mais curto, tem um número menor de personagens ou igual ao romance, por sua vez, o conto é como um *flash*, retrata um momento da realidade, de forma intensa, com ruptura com o princípio da continuidade lógica.

De acordo com Bakhtin (2011), o ato de compreensão ativa é entendido como um ato de resposta, porque o sujeito sócio histórico é um ser que age na vida e a modifica e transforma, recriando o objeto, contemplando num novo contexto, o contexto potencial da resposta. É evidente que, embora este gênero discursivo esteja adquirindo cada vez mais importância,

historicamente existe uma grande dificuldade de conceituá-lo, o conto é de tão difícil definição, tão introvertido nos seus múltiplos e contrastantes aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol de linguagem, que todos os seus elementos composicionais são essenciais para o efeito do autor sobre o seu leitor.

Quando nos referimos aos contos, há duas subdivisões que são importantes para a nossa compreensão sobre processo de produção desse gênero: a) os contos clássicos; b) os contos populares.

Os Contos Clássicos são histórias criadas num imaginário totalmente surreal onde os personagens vivem aventuras maravilhosas recheadas de magia e encantos. Nesse modelo de conto, é possível percebermos uma tentativa dos autores em dar ao estilo uma forma menos popular, com menos formalidade, já que são passados de geração em geração, tornando-se fonte que demonstra conhecimento. De forma organizada, os autores, com seus pensamentos distintos, modelam a língua com cautela, colocando em evidência os conflitos da essência humana. Assim, o leitor interage com os personagens evidenciados nos clássicos, em busca de uma reflexão sobre o seu cotidiano e, ao mesmo tempo, almejando compreender melhor o mundo.

Segundo Marcel Proust (1871-1922), um dos maiores escritores franceses, “todo leitor é, quando está lendo, um leitor de si mesmo” (BENCINI, 2003). Outro famoso escritor que se destaca nesse tipo de escrita é Hans Christian Andersen, consagrado como o primeiro escritor infantil, por expressar leveza ao escrever suas obras e pela forma com que trata as angústias do mundo infantil. É típico de contos de fadas a presença de personagens como reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas madrinhas, bem como a famosa introdução “ERA UMA VEZ...”. Ao narrar as histórias, são mencionados lugares distantes e nomes como: João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo, A Bela e a Fera, Pinóquio. Esses componentes instigam a imaginação e facilitam a compreensão dos leitores, transformando a narrativa de acordo com a oralidade. Portanto, há um paradoxo entre um mundo imaginário e um mundo onde tudo é possível.

Os contos populares têm origem secular. Inicialmente, foram feitos de forma oral e não foram registrados pela escrita. Os povos antigos, como gregos e romanos, tinham como costume utilizar antigas lendas orientais e parábolas bíblicas para contar a seu povo em noites de luar. Em seguida, vieram as novelas medievais italianas, as fábulas francesas até chegar aos livros, a forma mais simples de identificarmos os contos. Segundo Ogliari (2012, p. 61),

O conto – não o conto moderno, mas a arte de narrar – é , como a historiografia o elegeu, o gênero literário mais antigo de todos, originado da fábula, da oralidade, do

simples ato de reunir as pessoas e de contar algo: do simples ato de contar histórias, nascido da narração das caçadas, das grandes guerras, das grandes aventuras e façanhas; originado dos mitos, dos temores e das lutas entre povos, tudo muito antes da existência da escrita.

Os contos populares são relevantes como prática inicial na formação de leitores e produtores textuais por proporcionar uma interação entre as experiências de vida e a narrativa, uma vez que expressa a vida real e provoca uma meditação sobre a mesma, apropriando-se de uma linguagem comum e de fácil compreensão.

Deve-se, portanto, considerar que “o conto popular é uma expressão que pertence a este contexto de sonho e fantasia, de magia e de mistério; ele é parte da fala do povo, um canto harmonioso dirigido ao mistério das coisas” (LEAL, 1985, p. 12).

Leal (1985) propõe que o conto popular, como gênero, dispõe de quatro características fundamentais: (1) antiguidade, relacionada com a temática dos contos (o conteúdo de um conto, embora seja narrado em tempo e lugar específicos, remetem a conteúdos comuns, cuja essência é a mesma, ainda que em tempo e lugares distintos); (2) anonimato de autoria (esses contos têm como característica o autor anônimo, não se sabe quem foi o criador da história, sendo, assim, considerados uma criação do povo, muitos dos que coletam os contos populares modificam os relatos que foram coletados, porém não são seus criadores); (3) capacidade de persistir no tempo (esses textos seriam codificados numa linguagem universal, que homens de todas as épocas e lugares são capazes de compreender e explicar); (4) modo de transmissão (tais contos são transmitidos oralmente, contados ou cantados, transmitidos de geração em geração).

Como forma verbal, o conto popular caracteriza-se como uma construção, uma maneira de arte elaborada não por um imaginário individual, mas como resultado da imaginação de várias gerações. O conto transmite particularidades identificadas de alguns segmentos sociais. Um olhar sobre o legado das narrativas orais.

Tendo como objetivo o desenvolvimento da leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos, o uso do gênero conto, em sua modalidade conhecida como popular, é uma ferramenta bastante interessante, uma vez que, a partir de então, faz-se uma abordagem do ponto de vista do cotidiano, trazendo o aluno para dentro da história e fazendo-o refletir sobre seu modo de vida.

Compreende-se que, por ser um gênero mais antigo e prevalecer a tradição popular marcante na cultura de um povo, o conto popular torna-se indispensável na formação do aluno, ele sente-se motivado a ler e a escrever, já que essas narrativas, de forma prazerosa, abordam

temas interessantes, dando ao leitor a oportunidade de reconhecer e interpretar, nos textos, experiências de sua vida.

Um trabalho amplo e consistente com esse gênero pode contribuir para a efetivação e o amadurecimento do educando no domínio da leitura, da oralidade e da escrita, o que pode levar os estudantes a “a partir de suas leituras e produções de sentidos, tornarem-se cidadãos, compreender, interferir e alterar a sociedade à sua volta, contribuindo para a construção de uma sociedade melhor” (MENEGASSI, 2005, p. 96).

Mesmo sendo uma prática entre profissionais da educação, prevalece a cultura de que, saber ler é apenas a decodificação de símbolos; sendo conhecedores dos mesmos, ainda percebe-se a dificuldade de compreender a relevância da contextualização, assim como, a falta de interesse explícita, impossibilitando a formação de um cidadão atuante e participativo; de forma que repercuta na sua condição de vida social. Por este motivo o desenvolvimento do trabalho tendo como órgão central o Conto Popular se faz necessário, pois em sua maioria, os jovens e adultos não gostam de falar, ler ou escrever sobre realidades que não se fazem presentes no seu dia a dia, todavia, quando se aborda questões comuns à sua vivência tende-se a ter melhores resultados justificando, assim, a escolha do trabalho com este gênero textual.

2.1.1 Estrutura e aplicação do conto para o ensino de Língua Portuguesa

O conto é um gênero textual de estrutura compreensível e envolvente, uma narrativa na qual os acontecimentos vão se desenrolando dentro de um espaço determinado e os personagens vão tomando corpo e forma na medida em que a leitura se aproxima de seu objetivo final: potencializar a visão leitora crítico-reflexiva do aluno. Conforme Guimarães (2011, p. 85) “as narrativas populares encontram-se profundamente ligadas às origens histórico-culturais e circunstâncias sociais imediatas que envolvem as comunidades por onde circulam”.

Ainda de acordo com Guimarães (2011, p. 41), o conto popular se constitui como um gênero discursivo. De acordo com a distinção que Bakhtin (2011) estabelece entre os gêneros, podemos reconhecer esse tipo de conto como um gênero primário, uma vez que é tipicamente oral. Acerca desse tipo de conto, é possível ressaltar que ele:

Mostra como o contador conserva os motivos dos relatos tradicionais, modificando-os ou enriquecendo-os com inovações provindas das peculiaridades por onde são transmitidas de geração em geração. Dessa forma, servem de valioso material para o

estudo dos valores e comportamentos das culturas dos povos em que os contos se espalham (GUIMARÃES, 2011, p. 41).

A narrativa do conto, normalmente, é constituída por diferentes partes, que representam a apresentação, o conflito, o clímax e o desfecho. O ponto máximo de tensão da narrativa, que é o clímax, costuma ser considerado por muitos a parte central desse tipo de texto, muito embora quando não há um desfecho impactante corre-se o risco de o conto não ser entendido ou mesmo se tornar tedioso.

A estrutura do conto favorece sua utilização dentro da sala de aula, pois, quando bem conduzida, a leitura pode ser de fácil compreensão e interpretação. Até mesmo quando o assunto da aula é a produção de texto, o gênero em questão é tido como uma boa opção, pois a ausência de complexidade é uma alternativa para esse tipo de trabalho, desde que haja antes uma explanação profunda de suas características e uma abordagem sobre os objetivos que se pretende atingir ao produzir o texto em si.

Sobre a composição discursiva do gênero conto, em linhas gerais, Sarmiento e Tufano (2004, p. 23) conceituam-na a partir dos seguintes elementos: “enredo, um único conflito e clímax, uma história com poucas personagens, tempo e espaço reduzidos e um desfecho”.

Embora essa organização possa variar de conto para conto, pode-se compreender cada elemento nesta perspectiva, de acordo com o que propõem Sarmiento e Tufano (2004, p. 25), definindo o gênero conto na sua organização prototípica. Com base nisso, é possível observar o quadro abaixo:

Quadro 1 – Elementos presentes na produção do conto 33

Enredo	Conflito	Clímax	Personagem	Tempo	Espaço	Desfecho
A história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com os acontecimentos	Envolve leitor com a história	Momento culminante da narrativa	Os seres reais ou imaginários Participantes da história	O momento em que tudo acontece	O lugar onde se passam os fatos	Solução dos fatos apresentados

Fonte: Sarmiento e Tufano (2004, p. 25)

É importante saber e deixar claro para o aluno que não há receita pronta e infalível para se produzir um conto, mas é preciso orientá-los da necessidade de usar aspectos de seu convívio social mesclados com fundamentos de uma narrativa. Para que haja um entrelaçamento que busque facilitar o desenvolvimento de um conto, devemos observar duas linhas dirigentes: a sequência cronológica e a sequência lógico-casual.

A primeira refere-se a um discurso que entrelaça a relação *anterior vs. posterior*, alguns autores também a definem como sequência temporal, já que segue uma sequência dos acontecimentos sem limitar-se a recordações do passado ou antecipações do futuro. É nesta classificação de sequência que são utilizadas expressões como: “naquele tempo”; “no dia seguinte”; “em seguida, “depois” e “quando”. A outra, por sua vez, refere-se a um discurso baseado na relação lógico-semântica de causa.

Com o intuito de descrever as características do contexto de produção do conto de acordo com a sua *capacidade de linguagem* e como plano de ação de linguagem, podemos destacar os seguintes critérios: a) *capacidade de ação* (elementos contextuais), b) *capacidades discursivas* (organização textual no plano discursivo); c) *capacidades linguístico-discursivas* (marcas linguísticas no plano das propriedades linguístico-discursivas); e d) *capacidade de ação* (elementos contextuais). Em relação aos elementos contextuais, podemos subdividi-los nos seguintes constituintes: a) *momento da produção* (desde a antiguidades até dias atuais, em diferentes contextos); b) *emissor* (autores das esferas literária, acadêmica, entre outras); c) *destinatário* (pessoas que apreciam uma boa história, estudantes, professores, adultos, crianças, dentre outros); d) *lugar de circulação* (ambientes educacionais e residenciais ou diversos grupos sociais); e) *suporte* (livros, revistas, mural escolar, livro voltado para produção e divulgação literária); e f) *objetivo* (transmitir histórias acumuladas pelo imaginário do autor ou valores e concepções de mundo de uma determinada sociedade, preencher momentos de lazer).

De uma forma geral, os contos perpassam valores morais e éticos, o que os torna um elo entre o comportamento e a formação social do indivíduo, servindo como ferramenta formadora de seres críticos e conscientes. Esses trazem ensinamentos morais e normas de conduta ética que permeiam os conflitos narrativos, desencadeando enredos por meio de heróis e vilões em eterna luta humana. Para Bakhtin/Volochinov (2012, p. 123), “o ato de compreensão ativa é entendido como um ato de resposta, porque o sujeito sócio histórico é um ser que age na vida e a modifica e transforma, recriando o objeto contemplando num novo contexto, o contexto potencial da resposta”.

Apesar das tentativas de classificar esse gênero, é importante ter em mente que qualquer classificação com base na estrutura não conseguirá abarcar todos os fenômenos envolvidos e, conseqüentemente, ainda conterà falhas.

O gênero conto tem profunda relação com o ensino, pois é uma forma de trabalhar diferentes conceitos dentro de uma mesma temática, ou seja, um mesmo conto pode ser utilizado para trabalhar a compreensão, a interpretação, a produção e a exposição de textos,

apresentando suas características; e, a partir de então, com a mediação do professor, os alunos estariam desafiados a pensar sobre os porquês da organização, tanto linguística como discursivas, do gênero discursivo em questão, construindo saberes sistematizados, sobretudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos.

2.2 O CONTO DE MÁRIO RODRIGUES: RECEITA PARA SE FAZER UM MONSTRO

Mário Rodrigues, escritor pernambucano premiado nacionalmente, em seus contos, expressa a realidade através das lembranças da época da infância e momentos com familiares, utiliza-se da linguagem simples e dispensa a formalidade da escrita. Cria personagens para seus contos com temas reais, da vivência do seu meio social.

Consideramos relevante trabalhar os textos desse autor em sala de aula, principalmente em turmas da Educação de Jovens e Adultos, já que seus contos remetem a acontecimentos com os quais os educandos podem se identificar (inclusive, em virtude do fato de o autor ser conterrâneo e contemporâneo aos alunos), o que pode motivar mais a leitura e tornar mais fácil a atividade de produção de textos a partir dos contos lidos.

2.2.1 A biografia de Mário Rodrigues

Mário Rodrigues, autor renomado por apresentar o mundo com um olhar diferenciado, de acordo com as experiências vivenciadas pelos personagens, em suas obras, nos leva a refletir e/ou desconstruir conceitos adquiridos ao longo do tempo.

Nasceu em Garanhuns, no Agreste Setentrional de Pernambuco, em 1977, é professor de Literatura, Português e Redação; editor do Jornal U-Carbureto e mantém o blog de críticas literárias *Na estante de Mário*. É contista e romancista, especialista em Língua Portuguesa pela Universidade de Pernambuco.

Participou da Primavera Literária de Paris, na Sorbonne, e do Salão do livro de Paris, além das principais festas literárias do Brasil: FLIP, Jornada Nacional de Literatura, em Passo-Fundo – RS; Flipoços; Fórum das Letras de Ouro Preto e Fripelô.

Seus romances publicados foram: *A suíça*, *A madrugada* e *A curva secreta da linha reta*. Em 2010, sua coletânea de contos *O vendedor de seriguelas* recebeu Menção Honrosa na

Edição Nacional do Prêmio SESC de Literatura. Em 2012, lançou *Brasil, 2014*; e, em 2016, lançou o livro *Receita para se fazer um monstro*, obra vencedora do Prêmio SESC de Literatura e finalista do Prêmio Jabuti, na modalidade *Contos*. Em 2018, publicou o romance *A cobrança*, pela Editora Record.

Em seu livro *Receita para se fazer um Monstro*, o autor expressa o quanto é importante a presença da literatura em meio à escrita. Ele cria personagens com o objetivo de transmitir os desejos inconfessáveis, predominante nas paixões daqueles que não vivenciaram sua infância.

2.3 A PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Ensinar a língua escrita e a elaboração de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objeto de ensino. Podemos alegar que o ensino da leitura e da escrita esteve sempre atrelado às noções de decodificação e codificação, no entanto, hoje se reconhece que é necessário ir além de tais processos, visto que leitura e escrita são mais complexas que a mera codificação/decodificação (SANTOS, 2007, p. 11).

Na produção textual, é imprescindível trabalhar com diversificados gêneros textuais, socializando o saber, ao definir o seu uso, de acordo com o meio social. Nesse contexto, os gêneros podem funcionar como uma ferramenta eficaz no trabalho com os eixos da oralidade e da escrita.

Ensinar a língua escrita e a produção de textos sempre foi uma das tarefas da escola nas sociedades modernas, assim como a leitura sempre foi tanto atividade quanto objeto de ensino. Para Schneuwly e Dolz (2011), três atitudes são previstas para que o aluno aprenda a representar bem o real e as ideias: 1. Fazê-los encontrar a ideia a ser desenvolvida; 2. Trabalhar a correção da língua; e 3. Enriquecer sua capacidade de expressão. Nesta pesquisa, destacamos o terceiro item citado anteriormente, em que buscamos enriquecer as competências necessárias à interação, nos alunos da 3ª fase da Educação de Jovens e adultos, da Escola Dr. Sebastião Cabral, na cidade de Belo Jardim.

Os enunciados que usamos em nossas práticas sociais são, na prática, expressos por meio de diferentes gêneros discursivos. Para ampliar os conhecimentos sobre os gêneros, cabe à escola aproveitar os saberes intuitivos do indivíduo, sistematizando e tornando conscientes os

vários níveis das práticas sociais. É, portanto, a escola o espaço em que o aluno se apropria de conceito e conhecimentos sistemáticos acerca do conhecimento a respeito da língua materna.

Para tanto, é fundamental que o professor tenha uma visão geral do que ensinar, para quem ensinar e para quem, a fim de tornar esse ensino uma prática indispensável de se trabalhar com o gênero em aulas de Língua Portuguesa, levando em consideração fatores que fazem com que este trabalho seja realizado de forma contextualizada, ao tornar o aprendizado significativo dentro de um contexto social, em que possa manifestar a linguagem através da diversidade dos textos propostos em sala.

Sobre os textos os PCNs de Língua Portuguesa (1997, p. 23), observam que os mesmos “organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”.

É de extrema importância que o professor de Língua Portuguesa, ocupando o espaço escolar como mediador do processo de intervenção, organize a relação entre o saber já adquirido pelo aluno e os novos conhecimentos a serem construídos, com o intuito de atingir um resultado satisfatório na comunicação através da língua, objetivando a formação de um indivíduo crítico e ciente das mudanças linguísticas, sociais e culturais da sociedade de que faz parte.

2.3.1 Os gêneros textuais na formação dos produtores de texto

Os contos populares são relevantes como prática inicial na formação de leitores, por proporcionar uma interação entre as experiências de vida e a narrativa, inserindo-os no universo da leitura, de maneira satisfatória e lúdica. Expressa a vida real e provoca uma meditação sobre a mesma, como também, se apropria de uma linguagem comum inteligível.

Quando pensamos nesse tipo de gênero, logo vem à mente o escritor Edgar Allan Poe, primeiro a estabelecer regras nos contos pós-modernos. Propôs regras, conseguiu firmar as características próprias do gênero, que pôde ser classificado como “fundamentos de uma poética”; destacou-se nas particularidades dos contos, conseguiu distingui-lo de um romance e das crônicas romanceadas da época, dispensando algumas particularidades que eram utilizadas no conto, mas que arruinariam a estrutura da narrativa curta (OGLIARI, 2012, p. 63).

Como observa Ogliari (2012), Poe concentrou-se em estudar a extensão e a reação que o “verdadeiro” conto provocava no leitor, colocando a unidade de efeito ou unidade de

impressão denominada como ponto mais importante, na maioria das classes de composição, causando reação nos leitores que tivessem a oportunidade de lê-lo. Estas foram as primeiras características denominadas por Poe como característica do conto moderno, pois seu objetivo foi o de atrair o leitor (OGLIARI, 2012).

Outra característica do Conto Moderno foi criada por Tchekhov, que, mesmo concordando com alguns pensamentos de Poe, no sentido de ser breve, criou uma nova forma de pensamento sobre poética, que denominou de *Atmosfera*, demonstrando situações abertas com uma visão ora humorística, ora poética e, por vezes, uma forma dramática de ver o mundo, colocando-o em destaque momentos ocasionais de aparência insignificante da existência individual, conflitos da vida, situações do cotidiano e estado de espírito do homem comum (OGLIARI, 2012, p. 67). Para Imbert (1979, p. 34 apud OGLIARI, 2012, p. 67)

A concepção de um conto implica um esquema dinâmico de sentido. A mente do contista parte de uma ideia problemática em busca de soluções imaginativas. E esse rápido esquema intuitivo se reforça porque o contista está convidando a personagem que também saltam de uma tensão a uma imediata distensão. Os impulsos de curto alcance na criação do conto imitam os impulsos espontâneos e espasmódicos da vida [...] No conto, a fantasia convida o leitor a se aventurar em uma ação possível.

Para Imbert (1979 apud OGLIARI, 2012), o conto é uma verdadeira máquina de aproximar o leitor de situações que podem ser vividas e/ou vivenciadas, pois apresenta uma estrutura intensa e é essa intensidade que faz despertar o interesse dos leitores pelo gênero, haja vista que transmite emoções de uma narrativa que pode se constituir como o núcleo ou o encerramento do acontecimento.

Cortázar (2013, p. 50) também se refere ao caráter intenso que o gênero conto traduz à obra, como podemos visualizar abaixo:

É preciso chegarmos a ter uma ideia viva do que é o conto, e isso é sempre difícil na medida em que as ideias tendem para o abstrato, para a desvitalização de seu conteúdo, enquanto que, por sua vez, a vida rejeita esse laço que a conceitualização lhe quer atirar para fixá-la e encerrá-la numa categoria. Mas se não tivermos a ideia viva do que é um conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência.

Conto, em sua estrutura, é considerado por alguns autores como uma trama que gira em torno de um núcleo centralizado em um conflito, acontecimento. A caracterização do personagem e do espaço é breve e a extensão temporal é curta. Esse gênero textual é um dos

mais populares da Literatura e há, por parte dos discentes, certa aceitabilidade em fazer parte da prática docente. Isso pode ser explicado pelo fato de que o conto pode ser produzido a partir de situações que acontecem habitualmente. Algumas dessas ideias são semelhantes aos contos do contista Mário Rodrigues, por exemplo.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 53-54), o conto está inserido no grupo de gêneros literários. Assim, é considerado pelos PCNs como um paradigma básico, a partir do qual o trabalho desenvolvido com o texto – denominado unidade básica de ensino – necessitará se organizar.

Com base na metodologia em que o próprio aluno deve escolher seu conto, é oportuna a apresentação de vários contos para leitura, podendo, assim, fortalecer as ideias dos discentes, familiarizando-os com o gênero proposto, para que possa enriquecer a sua produção textual. Defendemos que é preciso trabalhar o componente livre de leitura, principalmente em turmas como a da EJA; “caso contrário, ao saírem da escola, poderão deixar os livros para trás” (PCN/LP, 1998, p. 72). Sendo assim, sobre a leitura de escolha pessoal, os Referenciais Curriculares afirmam que:

[...] Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidade para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do cervo de classe ou da biblioteca da escolha) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo, através da escrita (BRASIL, 1997, p. 73-74).

Dessa forma, o propósito da leitura preestabelecido durante todo o processo visa ao interesse do aluno pelo ato de ler, além de compreender o texto de forma crítica de forma articulada com a compreensão crítica do mundo. À vista disso, para Kleiman (2004, p. 36) “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto”.

É notório o papel do professor que, mediante práticas inovadoras e reflexivas, modifica a perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, ao direcioná-la a uma prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode propiciar ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos.

Em seus trabalhos Marcuschi (2007; 2008), direciona a atenção para a distinção entre gênero e tipo textual, já que os termos podem ser facilmente confundidos. É de grande valia

que o docente se aproprie dos termos específicos do processo de produção textual, para melhor aplicá-los em sua prática docente, com clareza e objetividade na realização das tarefas propostas, sejam elas orais ou escritas.

Marcuschi (2008) ressalta diversos argumentos como uma maneira de distinguir essas duas entidades e demonstra uma noção de gênero acrescida em um contexto sócio histórico. De acordo com o autor, os gêneros são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2007, p. 19), necessitando de uma sequência que satisfaça as tarefas comunicativas do cotidiano, como sendo uma possibilidade de atrair atividades socioculturais e as inovações tecnológicas, pois os gêneros, em seu interior, não perdem as suas funções originais, já que ganham outras funcionalidades.

Ainda sobre gêneros, Marcuschi (2008, p. 25) aponta que “[...] devem ser vistos na relação com as práticas sociais os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovações organizacionais”.

Dessa forma, é quase impossível precisarmos a quantidade de gêneros existentes, como também difícil é conhecer todos eles, já que “os gêneros se determinam por fatores da situação de uso dos textos” (ANTUNES, 2002, p. 70). Assim sendo, podemos analisar a existência e a funcionalidade de alguns gêneros, de acordo com os seus contextos reais, considerados ritos sociais convertidos em textos.

À vista disso, ao planejarmos o desenvolvimento da prática de leitura e escrita com alunos da terceira fase da Educação de Jovens e Adultos, escolhemos o gênero conto para a pesquisa, com o objetivo de evidenciar a importância da leitura acerca desse gênero, para torná-lo acessível à compreensão e despertar, nos alunos, o interesse pela escrita.

Em busca dessa amostra, encontramos o livro *Receita para se fazer um monstro*, de Mário Rodrigues. A obra traz uma série de contos curtos, de linguagem simples, facilitando e motivando o interesse para produção individual, por tratar-se de temas do cotidiano.

2.3.2 Implicações do ensino de gênero textual na EJA

O uso dos gêneros textuais em sala de aula é de grande importância, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, visto que proporciona o diálogo, diversificando as possibilidades de aprendizado, pois sua “apropriação é um mecanismo fundamental de socialização, de

inserção prática nas atividades humanas” (BRONCKART, 1999, p. 103 *apud* VAL e MARCUSCHI, 2010, p. 67). Esse é um dos motivos pelos quais se torna de extremo valor investigar vários gêneros discursivos, a fim de desenvolver o senso crítico, competências diversificadas diante da comunicação escrita e falada.

Estudar a gramática a partir de frases ou períodos descontextualizados é uma prática de ensino que tem se mostrado inócua, da mesma forma como é improdutivo utilizar textos, em sala de aula, apenas como pretexto para a identificação de conteúdo gramatical. Por essa razão, cada vez mais, deve-se priorizar o ensino da Língua Portuguesa através de gêneros, principalmente na EJA. Assim, o objetivo e o estímulo para a aprendizagem tornam-se maiores, por contemplar competências diversificadas que possibilitam melhor compreensão, diante das competências linguísticas, textuais e comunicativas no educando.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda mais, por serem alunos que, por diversas situações, não concluíram seus estudos em modalidade regular. O estudo através dos gêneros discursivos torna-se de suma importância, pois conhecer, estudar e produzir requer um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros, os quais desempenham um papel considerado de grande importância para a produção e para a compreensão de textos diversificados, refletindo sobre a língua, oportunizando ao professor de Língua Portuguesa estimular seus alunos com maior eficácia.

Diante do perfil dos educandos e da modalidade, partindo da leitura e da compreensão dos gêneros, como também de estudos reflexivos sobre a língua, os alunos dessa modalidade podem articular os conhecimentos a serem construídos à sua vivência de mundo, a qual, leva-o a dar cada vez mais significado ao ensino /aprendizagem realizados em sala de aula, tornando o estudo mais atrativo e de fácil relação com sua realidade. Essa estratégia dá uma base mais consistente para trabalhar melhor, tanto ao professor como ao próprio estudante.

Portanto, ao refletirmos sobre essa abordagem, percebe-se cada vez mais a necessidade e a importância de se trabalhar com diversos gêneros em sala de aula, que este seja também um propósito da escola, já que “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Justamente é este vínculo que desperta e interessa no ensino, diante dos gêneros discursivos, principalmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Para compreender essa modalidade, faz-se necessário conhecer as suas especificidades de acordo com a clientela: jovens, adultos e idosos contemplados por esta modalidade de Educação. Deve-se ter consciência das condições sociais, nas quais fica evidente a necessidade

de uso e domínio da linguagem. Na concepção de Bakhtin (2011), nas condições históricas e sociais específicas de cada sujeito, é de suma importância compreender os gêneros utilizados em cada esfera de atividade humana. Como exemplo, podemos citar gêneros tais como o currículo, o formulário, a ficha ou o e-mail, a entrevista, entre outros gêneros que estão inseridos em situações de interação social e possuem características próprias, em função das práticas discursivas em que estão situados.

Atualmente, a vida de diversos grupos sociais é marcada pela inserção num mundo letrado e globalizado, no qual as informações surgem a todo momento. Essas informações darão início ao contexto do conhecimento de habilidades individuais e coletivas da leitura e da escrita, fundamentada sob expectativas da globalização. A partir do momento em que os suportes e canais estão sendo utilizados para a circulação de textos entre os sujeitos sociais. Nesse contexto, percebe-se que a mera alfabetização não basta, sendo fundamental o desenvolvimento do letramento, que abrange, de forma mais diversificada, práticas de leitura e escrita nas quais atua o sujeito, de modo que possa demonstrar condições suficientes para adequar-se às diligências contemporâneas.

A nossa sociedade a cada dia está mais exigente, valoriza a escolarização de uma forma em que aqueles que não frequentaram a escola no seu tempo devido sofrem com algum tipo de exclusão, devido às dificuldades de inserção em práticas sociais exigidas pelo grupo letrado. Atualmente, quem desenvolve a leitura e escrita de forma mecânica é considerada analfabeta funcional, diante da dificuldade ou impossibilidade de interação em dadas situações sociais, pois não consegue interagir com os diversos tipos de textos propostos pela sociedade. Existe a necessidade de não só decodificar sons e letras, como compreender os significados e usos das palavras em contextos diversificados.

*O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. Ensinar o trabalhador apenas a escrever o nome ou assiná-lo na carteira profissional, ensinar o trabalhador a ler alguns letrados na fábrica como *perigo, atenção, cuidado*, para que ele não provoque algum acidente e ponha em risco o capital do patrão não é suficiente... Não basta ler a realidade. É preciso escrevê-la (GADOTTI, p. 17, 1992 apud VARGAS, 2000, p. 14 – grifos da autora).*

À vista disso, o ato de ler e escrever se concretiza em eventos organizados socialmente sejam eles, em grupos de amigos, grupos de igreja, encontros familiares, entre outros. Nesses eventos, a interação requer o domínio indispensável dos gêneros discursivos, por meio dos quais se realizam os enunciados através dos quais ocorre a interação nos mais diversos campos de atuação

humana: escola, mercado de trabalho, comércio etc. Dada a importância do conhecimento acerca dos gêneros discursivos para o exercício da cidadania e a formação de um sujeito socialmente ativo, participativo, crítico e consciente, é fundamental que a Educação de Jovens e Adultos volte as necessárias atenções ao estudo e domínio dos gêneros pelos estudantes.

2.3.3 A cultura escrita na EJA

Para que haja transformações na relação ensino-aprendizagem, há uma necessidade de se fazer um redirecionamento na forma de trabalhar a linguagem, em que este seja focado no texto. A partir da década de 1980, todo um trabalho vem sendo desenvolvido no intuito não só de capacitar professores, mas um agrupamento de obras, as quais propõem transformações, relatando e refletindo experiências.

Para muitos, entende-se o texto como pretexto, proposto de forma isolada do contexto ao qual esteja inserido, dificultando a escrita por não ter alcançado o texto na sua dimensão textual-discursiva. Segundo Brandão (2011, p. 17) “uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sóciointeracionista de linguagem centrada na problemática da interlocução”.

Nesse sentido, o uso da escrita na modalidade da Educação de Jovens e Adultos vem objetivando o ensino contextualizado que está atrelado ao letramento, o que implica numa concepção social, considerando a aprendizagem de leitura e de produção textual como uma aprendizagem de competências e habilidades individuais de leitura e de escrita desenvolvidas de forma progressiva.

2.4 O ENSINO DA ESCRITA: DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos oficiais surgiram para aprimorar a qualidade de ensino, fazendo necessário o reconhecimento do termo “políticas públicas” advindas desses documentos (PCNs, Diretrizes, LDBEN, BNCC) com o intuito de garantir ao cidadão o acesso à educação.

Faz-se pertinente, neste trabalho, a discussão dos documentos oficiais que trazem para o ensino, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos.

2.4.1 As diretrizes nacionais

As Diretrizes Nacionais são normas obrigatórias para a Educação Básica, que norteiam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas foram discutidas, idealizadas e conservadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nos dias de hoje, há diretrizes gerais para Educação Básica para cada etapa e modalidade de ensino, elas buscam promover a equidade de aprendizagem, assegurando os conteúdos básicos que sejam ensinados para todos os alunos, valorizando os diversos contextos, onde os discentes estejam inseridos.

De acordo com a LDBEN, art.37, a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O sistema de ensino, de forma gratuita, deve garantir ao alunado da Educação de Jovens e Adultos, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames. No inciso terceiro afirma que, de acordo com o regulamento que foi incluído na Lei nº 11.741 de 2008, a educação de jovens e adultos articula-se com a educação profissional. Por fim, o art.38 diz que o sistema de ensino manterá cursos ou exames de supletivos que compreenderão a Base Nacional Comum do Currículo, que devem capacitar os alunos mantendo-se a característica do ensino regular.

2.4.2 As diretrizes estaduais

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco estão passando por diversas ampliações, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade para todos, em busca de uma educação inclusiva e de qualidade.

A definição das Orientações Teóricas Metodológicas (OTM), em todos os níveis da Educação Básica e na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, é considerada uma grande evolução para o processo educacional e a construção de Projeto Político Pedagógico de qualidade, que contemple ações mais eficazes na modalidade EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como uma modalidade de ensino que possibilita o acesso aos estudos de uma população que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos. Esse direito é garantido por lei, conforme podemos

visualizar nos artigos 37 e 38 da Lei Federal nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN).

Em nível nacional, o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), frisa que a EJA “necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, para que possa criar situações que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos”. Assim, a EJA possibilita “um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual” (BRASIL, 2000, p. 7).

Muitos são os discursos quanto a qualidade da educação, mas os resultados ainda são considerados insuficientes. No contexto do Governo Federal, vem-se buscando alternativas através de políticas públicas para atender as especificidades dessa modalidade, em acordo com os requisitos da sociedade no século XXI.

Nessa perspectiva, a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE), através da Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI), desenvolve políticas educacionais com o intuito de consolidar esta modalidade de ensino, a fim de garantir uma educação de qualidade social e o sucesso escolar para aqueles estudantes que tiveram sua trajetória interrompida, ampliando as responsabilidades do trabalho pedagógico e redefinindo a função da escola e a sua relação com a família e a sociedade em que está inserida.

O processo de Implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) vem sendo desenvolvida no Estado de Pernambuco, sob coordenação da Secretaria Estadual de Educação e da UNDIME– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. No entanto, ainda não foram publicadas as Bases Curriculares Comuns da EJA, existindo apenas as OTM – Orientações Teórico–Metodológicas da Língua Portuguesa para esta modalidade de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais têm por objetivo preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, motivando as instituições a construir seu currículo, recortando dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos convenientes à formação das competências visíveis nas DCNs (BRASIL, 2013).

A Educação de Jovens e Adultos fases III e IV é ofertada pelas Redes Municipais e Estaduais de Ensino, com carga horária de 1000 (mil) horas /aula, de forma presencial, nos período diurno e noturno, correspondente a 05 (cinco) horas/aula diária de 50 (cinquenta) minutos e 40 (quarenta) minutos no turno noturno.

A EJA, do Ensino Fundamental, está estruturada em fases, sendo oferecida nas unidades escolares de forma presencial. Para tanto, sua oferta nas escolas da Rede

Pública Estadual fundamenta-se na Resolução CEE/PE nº 02/2004 (DOE-PE de 06.05.2004), a qual regula a oferta da EJA no âmbito do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco, combinada com a Instrução Normativa nº 15/2008-SEDE/GENE-SEE (DOE-PE de 27.11.2008), que orienta os procedimentos e oferta da EJA, especificamente nas escolas públicas estaduais. A EJA está, ainda, consubstanciada na Instrução Normativa nº 02/2011-SEDE-SEGE-GENE-SE-PE (DOE-PE de 29.01.2011), a qual fixa as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, dentre elas as matrizes da EJA do Ensino Fundamental e da EJA do Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2016, p. 12).

Assim, de acordo com as diretrizes operacionais para oferta da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco, esta modalidade como educação formal escolarizada, é ofertada nas unidades escolares públicas pernambucanas, percorre todos os níveis da Educação Básica.

2.4.3 As diretrizes municipais

O objetivo do documento oficial municipal é o de “subsidiar a prática pedagógica dos professores e gestores da rede municipal, auxiliando no plano de ensino e alguns itens administrativos” (INSTRUÇÃO NORMATIVA DO MUNICÍPIO DE BELO JARDIM, 2012, p. 23).

A EJA do município de Belo Jardim, estado de Pernambuco, rege-se pela Instrução Normativa CME-BEJA nº 01/2012, de 23 de janeiro de 2012; essa normatiza as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do segundo segmento (III e IV fases) das escolas da Rede Municipal de Ensino, deste Município, com base na Lei Federal nº 9.394/96, Lei Federal nº 11.274/06, Parecer nº 11.2010 – Resolução CNE/CEB nº 07/2010; Parecer CNE/CEB nº 06/2005, Resolução CNE/CEB nº 3/2005; Resolução CEE/PE 02/2007 e, da Resolução CME – BEJA nº 01/2009, de 05 de novembro de 2009.

Esta Instrução Normativa atende a uma demanda dos professores e administradores da Educação Municipal, construindo um referencial das matrizes curriculares da Educação Básica, carga horária anual, nas fases III e IV da Educação de Jovens e Adultos, turno noturno, correspondente a 1.000 horas/aula, perfazendo um total de 2.000 horas / aula durante o período de 2 anos. Esta distribuição da carga horária contida nas Matrizes Curriculares da Educação Básica nas etapas e Modalidades de Ensino deve atender as seguintes determinações gerais: 1.

para as fases – Anos Finais – 50 minutos para as turmas ofertadas no turno diurno; e, 40 minutos, no turno noturno.

No que se refere à Matriz Curricular de Referência da Educação de Jovens e Adultos anos finais (III e IV Fases), contém disciplinas de acordo com a Base Nacional Comum e a parte diversificada, e suas cargas horárias respectivamente, semanal e anual. Neste documento é mencionado o horário anual, conforme o artigo 24, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como podemos visualizar abaixo:

Conhecidas as disposições do documento nacional, estadual e municipal percebemos que o governo municipal belo Jardimense não dispõe de conteúdos de ensino direcionados à disciplina da Língua Portuguesa, apenas integra às Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental (Anos Finais e fases III e IV da EJA), os seguintes componentes curriculares, organizados por áreas de conhecimento, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 07/2010:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Linguagens e Códigos e suas tecnologias:

- 1) Língua Portuguesa (Língua materna para população indígena);
- 2) Arte;
- 3) Educação Física.

Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias:

- 1) Matemática;
- 2) Ciências.

Ciências humanas e suas tecnologias:

- 1) História;
- 2) Geografia.
- 3) Ensino Religioso.

Parte Diversificada:

Língua Estrangeira Moderna (Espanhol , Inglês /Francês);
Educação e Trabalho

§ 1º Educação, Direitos Humanos e Cidadania, História da Cultura Pernambucana, Educação e Trabalho e Educação Ambiental , antes vivenciados como Componentes Curriculares, passarão a ser desenvolvidas de forma transversal ou interdisciplinar, perpassando todos os componentes curriculares.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

§ 3º O ensino da Música é de oferta obrigatória pelo estabelecimento e de matrícula facultativa para o estudante e será desenvolvida sob a forma de seminários, entre outros, conforme a Lei Municipal Nº 1.549/2002 em conformidade com a Lei Federal Nº 9.394/96

§ 5º O Ensino Religioso, no Ensino Fundamental Anos Finais, é de oferta obrigatória pela escola e de frequência para o estudante.

Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua homologação/publicação, revogadas as disposições em contrário e aprovada em sessão ordinária realizada em 23 de janeiro de 2012.

§ 6º A educação Física, no turno noturno será facultativa ao estudante, nos termos da Lei federal nº 9.394/96(BELO JARDIM, 2012, p. 23).

Tendo em vista o que já fora explicitado sobre as Diretrizes Estaduais, no próximo tópico abordamos o Programa de Aceleração de Jovens e Adultos de Belo Jardim – PE ofertado ao público da EJA, cuja instrução normativa é a CME-BEJA nº 01/2012, de 23 de janeiro de 2012.

2.4.4 PROAJA – Programa de Aceleração de Jovens e Adultos de Belo Jardim

O PROAJA (Programa de Aceleração do Jovem na Aprendizagem) foi criado no Município de Belo Jardim, Estado de Pernambuco, e é uma meta do PME – (Plano Municipal de Educação), organizado pela Secretaria Municipal de Educação deste Município. Tem como objetivo corrigir a distorção idade/escolaridade dos jovens adolescentes entre 15 a 17 anos, estes alunos são retirados das turmas dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA – Educação de Jovens e Adultos, que possuam comportamentos sociais, idade e ritmo de aprendizagem heterogêneos, dificultando o ensino /aprendizagem.

Este Programa foi desenvolvido em caráter experimental em escolas núcleo da Rede Municipal, nos horários diurnos e noturnos, oportunizando o acesso ao sistema educacional e a complementação dos seus estudos de forma integrada, qualificada e participativa.

Tais ações asseguram as condições de acesso, permanência e êxito dos jovens na Unidade de Ensino, favorecendo aos jovens estudantes trabalhadores em situações de vulnerabilidade social, tendo como finalidade o compromisso com a formação humana. O PROAJA é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira.

Ao observar a diversidade dos estudantes, o programa deve ocupar-se de um currículo que atenda às “concepções e propostas voltadas à formação humana, que passam a entender quem são esses sujeitos e que processos político-pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades, desejos, resistências e utopias” (BRASIL, 2007, p. 28).

Não é possível compreender o estudante do PROAJA sem conhecer sua trajetória, sua história e seus projetos futuros. Ele pretende possibilitar o acesso à formação (curso de qualificação profissional e técnico) de forma integrada em tempos e currículos, ampliando as possibilidades de implantação e avanço ao mundo do trabalho. Portanto, está reservado o direito, a gratuidade e a garantia do acesso, permanência e continuidade para todos aqueles que assim desejarem.

Vale salientar que o PROAJA dispõe de um processo de construção do conhecimento, tendo como elementos constitutivos os seguintes eixos integradores: cultura, trabalho e tecnologia propostos a esta modalidade. Nesse programa há participação de um coordenador, cuja função é articular e direcionar os processos de aprendizagem entre o coordenador municipal e os coordenadores de turma.

Para o desenvolvimento do PROAJA, o currículo a ser utilizado não contempla uma pedagogia tradicional, é um processo de ensino e aprendizagem planejado de acordo com a realidade em que o aluno se encontra. Assim, são proporcionados procedimentos característicos e adaptados aos saberes diversificados, diante do auxílio das diferentes áreas/curriculares do conhecimento. Nesses moldes, o ensino da EJA no município de Belo Jardim vem seguindo tais caminhos na tentativa de inserir os jovens e adultos nesse contexto.

Desse modo, podemos afirmar que o programa é constituído de uma especificidade curricular, que leva em conta as características próprias dos jovens estudantes, assim como seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos. Além disso, a organização curricular do projeto em pauta está em conformidade e vinculada com algumas normas que tratam da Matriz Curricular de Base Comum e diversificada em âmbito Nacional e estadual.

Quanto à estrutura deste Programa, é organizado em período semestral, atendendo a clientela dos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental.

2.4.4.1 Componentes circulares da EJA

Em 2013, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco começou a disponibilizar os Parâmetros na Sala de Aula para a disciplina de Língua Portuguesa, em Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Esses Parâmetros fazem parte do resultado coletivo dos debates e avaliações da Comunidade Acadêmica, de técnicos e especialistas da Secretaria de Educação, das Secretarias Municipais de Educação e de professores das redes estadual e municipal.

Este documento deve ser usado por professores que estejam em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, pois é um instrumento de grande importância no acompanhamento pedagógico; tem como objetivo subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, materializando os Parâmetros Curriculares no dia-a-dia escolar, em que nele encontrará

propostas didáticas como (projetos didáticos, sequências didáticas, jornada pedagógica, etc.) que abordam temas referentes aos diferentes Comportamentos Curriculares.

O PSA – Parâmetro na Sala de Aula traz material de apoio para as aulas de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, é elaborado por professores da rede estadual e traz atividades que podem ser utilizadas em sala de aula. Essas atividades buscam envolver o aluno na reflexão do processo ação e reflexão, construindo e sistematizando os conhecimentos produzidos pela humanidade, dialogando com o professor e enriquecendo sua prática em sala de aula, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

Os Parâmetros Curriculares na Sala de Aula abrangem todos os Componentes Curriculares, trazendo propostas de atividades que possam auxiliar o professor no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, ampliando conhecimentos de acordo com as temáticas de Educação em Direitos Humanos, eixo transversal do currículo da educação básica da rede estadual de Pernambuco.

As orientações metodológicas vêm ampliar as diretrizes apresentadas nos Parâmetros Curriculares da Língua Portuguesa (PCLP, 2012) para Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco.

Esse documento está em conformidade com os Parâmetros Curriculares, demonstrando possibilidades de aprendizagem para cada ano de escolarização básica, garantindo a sistematicidade e a progressão ao planejamento do professor; diante disso, este documento está em acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa para Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta de ensino destinada ao estudo da língua é de organização social e interacional.

Ademais, as práticas de linguagem na escola são orientadas para um conjunto de expectativas de aprendizagem, as quais são organizadas em seis eixos: Apropriação do Sistema Alfabético (ASA), Análise Linguística (AL), Oralidade (O), Leitura (L), Letramento Literário (LL) e Escrita (E).

Outro objetivo desse documento é apresentar que o ensino da língua está ligado ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual, oral e escrita; onde o texto como unidade de trabalho, possui um potencial de associar os demais eixos, tendo como destaque a formação de leitores, incentivando os alunos a construir sentido e a envolverem-se nas práticas que têm o texto como centro de ensino /aprendizagem.

Tais informações são ilustradas pela Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Pernambuco. Em anexo.

2.4.4.2 O Programa Paulo Freire

O Programa surgiu na ótica de promover a cidadania, o respeito ao direito à educação de qualidade, priorizando alguns Municípios com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) abaixo da média do Estado, comprometendo-se em desenvolver metas em longo prazo, possibilitando o ingresso e a permanência da população jovem, adulta e idosa não alfabetizada na EJA. A Secretaria de Educação, por meio desse Programa, promove:

A alfabetização e seguridade social por meio de ações intersetoriais, tendo como objetivos consolidar a aprendizagem da leitura, da escrita, dos cálculos aritméticos e promover a cultura de direitos humanos e a cidadania ativa, em uma perspectiva que articule o mundo do trabalho à prática social (p. 34)

O Programa Paulo Freire – (Pernambuco Escolarizado) desenvolvido no marco do Programa Brasil Alfabetizado – SECADI/MEC, constitui-se como uma iniciativa do Governo Federal, com o apoio do Governo do Estado de Pernambuco em seu compromisso com o Plano Nacional de Educação. Este programa é direcionado à alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos, visando diminuir o índice de analfabetismo no Estado.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A Escola Municipal Dr. Sebastião Cabral, situada na Avenida Júlia Rodrigues Torres, s/n, no bairro Floresta, Município de Belo Jardim, no Agreste de Pernambuco, foi fundada em dezembro de 1994, com autorização funcional pelo Decreto nº 4.162 de 22/10/1997, tendo como Inscrição Estadual nº 402.124 e recebeu esse nome para homenagear o então Juiz da Comarca do Belo Jardim, Dr. Sebastião Cabral, falecido em acidente automobilístico.

Ao iniciar os trabalhos, essa Escola funcionava com o ensino de 1ª a 4ª séries, atendendo a 200 (duzentos) alunos em três turnos: manhã, tarde e noite (com a Educação de Adultos). Atualmente, nossa Escola conta com 1.285 alunos do Ensino Fundamental I e II, abrangendo do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental Regular; PROAJA - fundamental II; e EJA Fundamental I e II - denominado I, II, III e IV fases.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola fundamenta-se no princípio de ofertar um modelo de educação que possa contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, através da construção, disseminação do conhecimento e leitura de mundo, no processo contínuo de aprendizado e envolvendo professores, alunos, funcionários e toda a comunidade.

Quanto a Estrutura física dessa Instituição, soma-se: 16 salas de aula, 01 sala de informática multimídia, 01 sala da direção, 01 sala da AEE – Atendimento Educacional Especializado, 02 banheiros dos funcionários, 02 banheiros dos alunos (01 masculino e 01 feminino) com duas repartições internas, 01 quadra Poliesportiva, 01 refeitório (em construção), não há biblioteca e alguns ambientes são adaptados, tais como: 02 almoxarifados, 01 arquivo Passivo e Ativo, 01 cozinha, 01 depósito de merenda, 01 sala de professores e 01 secretaria.

Esta pesquisa-ação (TRIPP, 2005) foi desenvolvida numa turma da III fase da EJA, em que no início do ano letivo era composta por 36 alunos, com idades entre 15 a 60 anos. Durante o desenvolvimento da pesquisa, 24 alunos evadiram da escola, a maioria sem justificativa; 4 alunos não tinham uma frequência assídua; outros 2 alunos recusaram-se a participar da proposta de intervenção; e 6 alunos participaram das atividades. Desses, 1 aluna desenvolveu algumas atividades até a produção inicial; em seguida, evadiu. Nesse sentido, do total de alunos, apenas 5 finalizaram todo o processo estabelecido por nós durante as intervenções.

Haja vista o alto índice de evasão na turma em tela, apresentamos dados do aproveitamento do aluno – ano 2018 – da escola parceira da pesquisa.



DIRETORIA ADMINISTRATIVA
APROVEITAMENTO DO ALUNO
ANO 2018
Secretaria de Educação



ESCOLA MUNICIPAL DR. SEBASTIÃO CABRAL

MODALIDADE	MATR. INICIAL	ADM. PÓS MARÇO	TRANS.	EVADIDOS	APROVADOS	REPROVADOS	MATR. FINAL	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	EVASÃO	TOTAL
2 E 3 ANO-1 FASE - EJA	14		2	5	6	1	7	50,00%	8,33%	41,67%	100,00%
4 E 5 ANO-2 FASE - EJA	36		5	8	16	7	23	51,61%	22,58%	25,81%	100,00%
6 E 7 ANO-3 FASE - EJA	102		17	35	36	14	50	42,35%	16,47%	41,18%	100,00%
8 E 9 ANO-4 FASE - EJA	110		5	18	73	14	87	69,52%	13,33%	17,14%	100,00%
TOTAL	262	0	29	66	131	36	167	56,22%	15,45%	28,33%	100,00%

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Belo Jardim – aproveitamento do aluno (2018)

Como podemos observar nos dados referentes ao aproveitamento do aluno (ano 2018), a III fase da EJA apresentou o maior índice de evasão (41,18%), quase metade da turma evadiu durante o ano letivo. Muitos estudantes dessa modalidade de ensino sentem-se desmotivados a continuarem nos estudos, devido ao cansaço físico, após horas de serviço braçal ou doméstico, devido à distância percorrida para chegar à escola, fora os problemas pessoais (um dos grandes motivadores da evasão).

Pensando nas dificuldades encontradas por alunos dessa modalidade e por estarmos vivenciando a turma em estudo como docente – desenvolvemos este projeto de intervenção em uma turma da 3ª fase da EJA, com o intuito de mostrar outras possibilidades de incentivo ao estudo, especificamente ao processamento da escrita, com o objetivo de que esses educandos não percam seus estímulos para que possam concluir seus estudos.

3.1 O PERFIL SOCIAL DOS ALUNOS DA PESQUISA

Os alunos parceiros desta pesquisa são cidadãos advindos de famílias de baixa renda, a maioria sem estrutura familiar, filhos de pais não alfabetizados que se sentem excluídos da sociedade por não conseguirem inserção no mercado de trabalho, devido o fato de não terem formação adequada para a execução de atividades laborais. Por esse motivo, em sua grande maioria, são trabalhadores (as) que estão no mercado informal. Dentre as profissões e/ou ocupações, a de agricultor ou pedreiro (para os homens); e dona de casa, babá e empregada doméstica (para as mulheres) são as mais recorrentes. Dos que trabalham, a renda familiar não passa de 1 salário mínimo.

3.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção ocorreu após verificarmos a necessidade de trabalharmos a produção escrita dos alunos. A nossa motivação inicial surgiu após a percepção de que os alunos parceiros da pesquisa apresentavam muitas dificuldades na escrita de textos, nos mais variados gêneros textuais. Além das dificuldades, muitos, por não se sentirem inseridos num contexto letrado e de produção, se recusavam também a escrever.

Então, a partir da apresentação de uma situação de comunicação, a qual significa apresentar aos alunos uma situação concreta de uso da linguagem e a necessidade de se produzir um texto oral ou escrito de determinado gênero, atendendo a situação proposta, iniciamos a produção inicial, que serviu de suporte para que pudéssemos ter uma visão mais global das necessidades de produção dos estudantes.

A partir dessa produção inicial, iniciamos o desenvolvimento de um trabalho com várias etapas de atividades, objetivando responder às necessidades de aprendizagem dos alunos sobre o respectivo gênero, por se tratar de um texto que tem uma função social, ou seja, por responder a uma necessidade de interação. Através da proposta de intervenção, o professor consegue diagnosticar de maneira mais precisa a necessidade do aluno como objeto de aprendizagem; ademais, desenvolver capacidades individuais e coletivas de produzir textos em condições diversificadas.

Considerando os sujeitos desta pesquisa, a partir das dificuldades de produzir textos, o professor torna-se fortalecido nas análises realizadas; e, conseqüentemente, o aluno conseguirá relacionar o seu progresso diante das dificuldades apresentadas em sala de aula. Nas próximas sessões apresentamos as etapas da proposta de intervenção.

3.3 ETAPAS DA PESQUISA

3.3.1 Etapa 1: O gênero conto e suas características principais

Ao apresentarmos a situação de produção aos alunos e sua finalidade foi perceptível a reflexão diante de uma situação de comunicação, visando à produção do seu texto inicial, conseqüentemente a retextualização. A partir do momento em que o professor dialoga com eles a respeito do gênero proposto, seus conhecimentos prévios sobre a produção desse gênero, seus

interlocutores, a maneira como chegar à produção final e quem participará da produção, tornam-se informações necessárias para que o estudante possa potencializar a sua competência escrita.

Assim, fez-se necessário que os alunos compreendessem a importância dos conteúdos a serem trabalhados e os elementos constitutivos do gênero em estudo, tendo conhecimento do propósito comunicativo de aprendizagem da linguagem a qual estava relacionada.

Sendo assim, percebemos que a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

3.3.2 Etapa 2: Discussão sobre o conto “Receita para se fazer um monstro”

Nesta etapa, foi apresentada aos alunos a obra “Receita para se fazer um monstro”, de Mário Rodrigues (2016). Para tanto, selecionamos alguns textos com conteúdos condizentes com a realidade dos discentes, tais como: *A bodega de seu Duda*, *O primeiro patrão*, *Toda rua tem um velho chato*, *Zé Papão alcoólatra*, *Tanajura*, *Muriçoca*, *Os dias felizes da minha infância*, *Jogo de futebol garantido*, *Assar castanhas com o avô*.

Imagem 1 – Momento de interação entre a historiadora e os alunos



Fonte: Foto tirada pela professora

Antes da entrega dos contos, a professora solicitou aos alunos que formassem um círculo na sala e que selecionassem, conforme interesse a partir do título, um texto para a leitura silenciosa. Durante a leitura, houve intervenção da docente e também os alunos interagiram narrando os contos lidos. Junto a esse processo, em seguida ao ato de ler, foi convidada a

historiadora Maria de Lourdes (imagem 1) para que pudesse narrar fatos históricos ocorridos em Belo Jardim. Nesse momento, os alunos puderam dialogar com a convidada e fizeram perguntas sobre causos curiosos ocorridos na cidade.

3.3.3 Etapa 3: Diálogo com o escritor Mário Rodrigues

O conto “Receita para se fazer um monstro” mostra a ausência da maldade, através das personagens criadas, em que as brincadeiras realizadas eram vistas como uma diversão prazerosa entre familiares e comunidade. Nesse sentido, ao trabalharmos o conto de Mário Rodrigues, sentimos a necessidade de uma aproximação maior entre o autor-leitor, com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos dos discentes sobre a obra, o contexto de produção e até mesmo sobre o próprio autor.

Imagem 2 – Encontro com o autor Mário Rodrigues



Fonte: Autora da pesquisa

Nesta etapa, que consideramos muito exitosa, os alunos puderam dialogar com o autor do conto trabalhado em sala. De forma muito dinâmica e divertida, Mário Rodrigues conseguiu prender a atenção do público. Contou como se tornou escritor; quem foi a sua inspiração para que pudesse escrever contos; o que é ser escritor; o porquê da escolha da temática. Explicou também o processo composicional do conto e tirou as dúvidas e curiosidades sobre os contos lidos em sala de aula (imagem 3).

Defendemos que a relação autor-obra-leitor é de suma importância para que o trabalho com a escrita seja efetivada de forma reflexiva, potencializando nos alunos, possíveis escritores,

a competência leitora crítico-reflexiva bem como a de produção de textos, nos mais variados gêneros textuais.

Imagem3 – Palestra realizada na escola com o autor Mário Rodrigues



Fonte: Autora da pesquisa

Vale salientar que a palestra foi aberta não somente aos sujeitos alvos da pesquisa, mas também a todos os alunos do turno noturno (imagem 4).

Imagem 4 – Registro envolvendo todos os sujeitos que participaram da palestra



Fonte: Autora da pesquisa

Os alunos interagiram durante a palestra com Rodrigues, fazendo perguntas e, ao final num momento de descontração, conversando de maneira informal, registrando suas satisfações, quando fizeram fotos com o autor (imagem 5).

Imagem5 – Registro dos alunos com o autor



Fonte: Autora da pesquisa

3.3.4 Etapa 4: Desenvolvimento do conto em sala

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente do indivíduo. E, pensando nessa complexidade após a leitura de vários contos de Mário Rodrigues, interação dos alunos com uma historiadora e o escritor do conto, além de inúmeras reflexões, em sala, sobre o processo de produção de um texto, foi que iniciamos a produção inicial, a fim de compreendermos as reais necessidades dos alunos durante e após o processo de escrita.

Durante as reflexões foram colocadas em pauta a imagem do destinatário do texto, a finalidade da produção escrita, a posição do sujeito como autor e/ou locutor, o narrador e o gênero abordado. Nesse momento, os alunos fizeram anotações de alguns pontos que iriam favorecer a sua produção, planejando o texto individual e a estrutura do gênero para a realização da sua produção textual inicial. Com a finalidade de facilitar o diálogo entre alunos e professora, criamos um grupo no whatsapp, para estimulá-los a continuarem no projeto bem como incentivá-los a participarem das aulas.

3.3.5 Etapa 5: Correção das produções

Ao chegarmos nesta etapa, o aluno tinha adquirido conhecimento técnico quanto ao gênero abordado e apresentado situações possíveis para, assim, construir progressivamente elementos tornando a comunicação em suas produções concisa. Após a finalização do processo

de produção inicial, recolhemos as produções para que pudéssemos efetivar a correção dos textos, conforme seguintes critérios de análise: a) coesão; b) paragrafação; c) marcas da oralidade na escrita; e d) norma padrão.

Este momento foi de suma importância para que pudéssemos compreender as reais necessidades dos alunos, haja vista os problemas enfrentados durante a produção escrita. Após as correções, seguindo os critérios de análise estabelecidos, organizamos oficinas para trabalhar questões referentes à coesão (marcadores coesivos interparágrafo e intraparágrafo); discutimos sobre a importância da paragrafação nos textos e a importância de uma sequenciação textual bem organizada; refletimos como as marcas da oralidade estão presentes nos textos escritos; por fim, explanamos sobre a norma padrão, a partir de oficinas que contemplassem explicações sobre pontuação, acentuação, concordância verbal e separação silábica.

Em seguida, apresentamos aos alunos o processo de retextualização, penúltima etapa da nossa proposta de intervenção.

3.3.6 Etapa 6: Retextualização

Para Marcuschi (2010, p. 46 – grifo do autor), a “*retextualização* não é um processo mecânico, [...] já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de retextualização”. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de dados nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade – escrita.

Enquanto para Matêncio (2003, p. 1), retextualizar “é a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências.

Textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MATENCIO, 2003, p. 3-4).

No que tange à etapa 6, nos embasamos no conceito de Matêncio(2003) por oportunizar aos alunos a produção de um novo texto, a partir dos quais manusearam, utilizando-se de estratégias textuais e discursivas contidas no texto-base, com o intuito de planejar uma nova situação de interação. Nessa etapa, apresentamos slides com os itens a serem refletidos coletivamente para a retextualização das produções. Após reflexões acerca desses itens, os discentes iniciaram o processo de reescrita.

Para a realização dessa atividade, foi necessário passar por um processo de conquista para que os alunos sentissem a relevância da reescrita dos textos e percebessem que uma produção textual, seja qual for o gênero proposto, não fica pronta e acabada a partir da produção inicial, sem que haja necessidade de uma leitura reflexiva com o intuito de aprimorar sua produção final, sem perder de vista seu propósito comunicativo, interlocutores e suporte.

No primeiro dessa etapa, foi explanado a técnica de produção de um conto, apresentando cada elemento que compõe esse gênero textual em slides (imagem 6), na perspectiva de melhor assimilação por parte do alunado.

Imagem 6 – Apresentação dos slides para o processo de retextualização



Fonte: Autora da pesquisa

Encerrado esse momento, os alunos deram início ao processo de retextualização dos textos redigidos (imagem 7), considerando os elementos necessários para a construção do gênero conto: enredo; conflito; clímax; personagem; tempo; espaço e desfecho. Após a leitura do texto inicial, cada educando pode refletir sobre sua escrita e reescrever a história considerando os pontos apresentados durante as aulas.

Imagem 7 – Iniciando a retextualização



Fonte: Autora da pesquisa

3.3.7 Etapa 7: Culminância na escola

Ao final das etapas desenvolvidas, ocorreu a culminância do projeto: a apresentação para os colegas de turma e alguns funcionários da escola, de um livro de contos, mais especificamente, a coletânea das produções dos estudantes realizadas durante a intervenção pedagógica (imagem 8). O objetivo da proposta foi uma forma concreta de apreciar o processo da escrita individual dos alunos da 3ª fase da Educação de Jovens e Adultos participante da pesquisa.

Imagem 8 – Apresentação das produções finais à comunidade escolar



Fonte: Autora da pesquisa

A apresentação do livro de coletânea dos contos produzidos pelos alunos 3ª fase da EJA da Escola Municipal Dr. Sebastião Cabral, em Belo Jardim, foi feita pela professora pesquisadora (imagem 9), embora os alunos foram convidados para manifestar a sua experiência durante toda a intervenção proposta.

Imagem 9 – Relato de experiência da docente durante a apresentação da coletânea desenvolvida



Fonte: Autora da pesquisa

Ao finalizarmos nossas atividades, oferecemos um lanche como forma de agradecimento a todos pela realização desta proposta e foi realizada a foto oficial do projeto (imagem 9).

Imagem 10 – Foto oficial após entrega das coletâneas



Fonte: Autora da pesquisa

Após o desenvolvimento de etapas que possibilitaram aos alunos uma maior apropriação do ato de escrever, o capítulo a seguir apresenta as experiências vivenciadas na turma em estudo.

4 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EJA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELO JARDIM, EM PERNAMBUCO

A escrita no contexto escolar é de fundamental importância para o desenvolvimento da competência argumentativa e comunicativa dos estudantes. Nesse sentido, urge trabalhos mais reflexivos sobre essa modalidade, em que os sujeitos da ação de escrever sejam inseridos em um contexto de produção, de forma que possam contemplar as características específicas dos gêneros textuais desenvolvidos em sala pelo professor.

Haja vista a necessidade de o docente planejar atividades que contemplem as necessidades comunicativas, no que tange à escrita, Koch (2014, p. 34) pontua que:

- [...] a escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias:
 - ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco)
- [...]
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Para o desenvolvimento de nossa atividade, que objetivou ampliar a competência comunicativa e argumentativa de alunos da EJA de uma escola pública de Belo Jardim – PE, partimos do pressuposto de que o gênero conto poderia contribuir para o desenvolvimento da escrita dos alunos parceiros. Consoante o que Koch (2014, p. 34) pontua, para a identificação das estratégias descritas acima, e o gênero escolhido para a construção de um processo de escrita mais reflexivo, analisamos nas escritas dos alunos da turma em tela, os elementos da narrativa (apresentação, complicação, clímax solução/desfecho) e características do gênero estudado (enredo, personagem, espaço, tempo e narrador).

No que dizem respeito às características do gênero conto e dos elementos característicos da narrativa, os discentes da EJA demonstraram conhecimento mediano. Entretanto, consideramos os aspectos discursivos como ponto fundamental para a uma escrita que contemple a linguagem como um construto social do ato de escrever. A esse respeito, Bautier (1995, p. 203 apud SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 62) consideram que “as práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem”. É na escrita, portanto, que praticamos a linguagem, adequando o conhecimento de mundo, que aproxima os alunos do processo de apropriação da escrita.

Nesta etapa da pesquisa foram diagnosticadas as dificuldades expressas na produção inicial. A análise deste capítulo busca responder a algumas indagações que foram base para a execução desta pesquisa, as quais envolvem orientações sobre uma prática pedagógica diferenciada para o trabalho com a produção escrita na sala de aula, possibilitando que o gênero conto venha a se tornar um grande aliado na formação de leitores e bons escritores e no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

Por esse motivo, a nossa proposta de intervenção na turma em tela foi de extrema importância para que os discentes, mediante uma construção coletiva do conhecimento, pudessem desenvolver textos reflexivos. Nesse sentido, apresentamos neste capítulo, o percurso, os desafios enfrentados para obtermos esses resultados e os avanços obtidos na turma, com a experiência do ensino de língua materna, a partir do gênero conto.

Iniciando a nossa proposta de trabalho, seguimos um plano de ensino em que os alunos pudessem ser inseridos numa relação dialógica de produção, ou seja, situação em que a linguagem foi inserida em um acontecimento real, a produção de um livro, que contemplasse as produções dos contos desenvolvidos em sala, com o objetivo de que os escritos fossem compartilhados com outras pessoas, além da turma e do professor. De início, percebemos que a ideia foi bem vinda.

Em seguida, discutimos sobre a ideia dos objetivos do ato comunicacional. Foi quando começamos a falar sobre as narrativas, focando o conto popular. Aproveitamos o momento para fazer alguns questionamentos à turma com vistas a fazer um resgate do conhecimento do cotidiano dos alunos sobre o assunto. Para tanto, convidamos uma professora para oralizar alguns contos populares para a turma, que a recebeu com muito apreço.

A maioria dos alunos demonstrou conhecer o gênero trabalhado e chegou a mencionar com muita precisão alguns contos populares que eram do seu conhecimento. Uma das observações mencionadas pelos estudantes sobre esse gênero foi o fato de que, em contextos familiares e/ou entre amigos, muitos se reuniam para contar e ouvir histórias populares.

Foi a partir dessa conversa inicial que desenvolvemos o Módulo 1 da nossa proposta de intervenção, que teve como objetivo preparar os alunos para a produção textual inicial, que ocorreu após as leituras e oralização de vários contos populares juntos com os discentes. Tudo isso possibilitou aos alunos reconhecer as suas origens e a inseri-los no contexto de produção. Com isso, foram produzidos os primeiros textos. Independentemente das dificuldades de produção, que foram visíveis em vários momentos, a discussão inicial sobre o gênero e o

reconhecimento de sua inserção no contexto social dos estudantes, foi motivo de levá-los à apropriação do gênero.

Defendemos que os alunos da EJA precisam ser inseridos em um contexto de produção crítico-reflexiva, ou seja, a partir de experiências de vida que mostram um caminho árduo como escrever, na tentativa de conseguir uma produção de qualidade. Dessa forma, consideramos positivo esse momento, uma vez que conseguimos fazer com que os alunos se concentrassem na leitura dos contos populares propostos, o que, de início, parecia ser um desafio muito grande a ser superado.

Para tanto, trabalhamos os elementos da narrativa e também a estrutura do gênero. Percebemos que, em suas produções, constavam os elementos da narrativa; no entanto, a estrutura foi considerada por eles como algo que prejudicou o processo de escrita. A fim de tentarmos amenizar essa necessidade, passamos uma atividade sobre a divisão dos parágrafos combinado com o reconhecimento da estrutura do texto. Mesmo assim, as dificuldades quanto à identificação das partes concernentes ao conto bem como a necessidade de inserção de elementos de coesão foram identificados e narrados pelos discentes como algo problemático. Inclusive, reconheceram ser importante compreender a estrutura do gênero e uma maior conexão entre as partes do texto.

Nos subtópicos a seguir, refletimos sobre as produções iniciais e as produções finais, cuja reescrita aconteceu após intervenção do docente. Dentre os recursos analisados nas produções, a repetição, as marcas de oralidade e a organização da paragrafação foram os maiores problemas encontrados nas escritas dos discentes.

4.1 ANALISANDO A PRODUÇÃO INICIAL

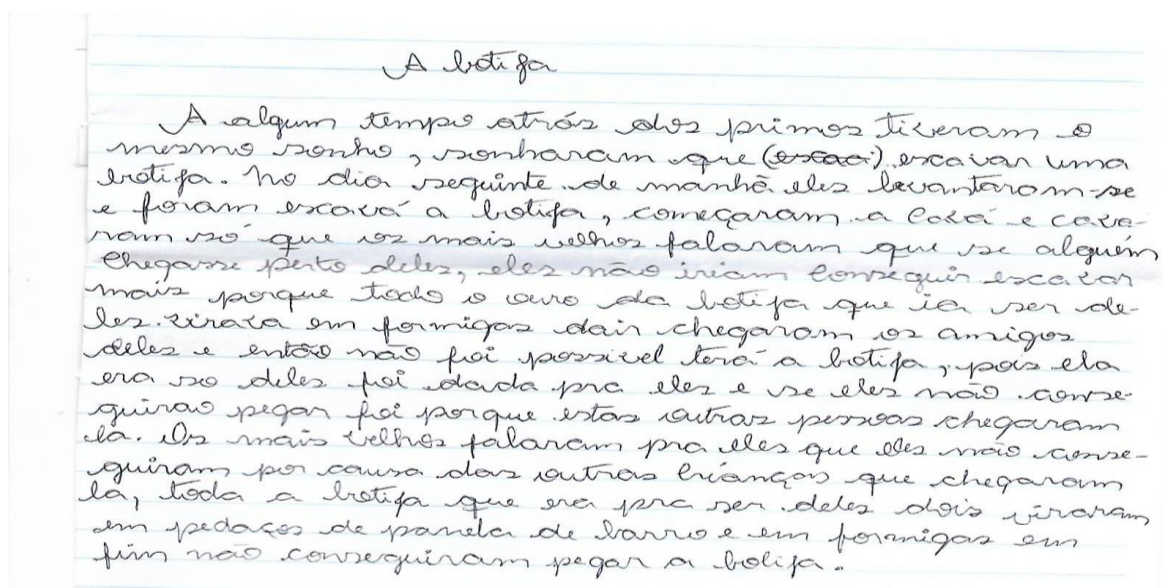
Nesta etapa nos propomos a analisar as produções iniciais. Como explicamos, após um momento de contação de histórias populares e sua ressignificação, o qual fez com que o aluno compreendesse a importância deste trabalho para o desenvolvimento de sua escrita, solicitamos aos discentes que, mediante o que fora discutido, produzissem textos (contos). Para melhor descrição das situações problemáticas de escrita presentes nas produções dos alunos, classificamos na próxima tabela os itens observados:

a)	Coesão
b)	Paragrafação
c)	Marcas de oralidade na escrita
d)	Norma padrão

Fonte: Autora da pesquisa

Vejamos a seguir as produções dos alunos da EJA, de Belo Jardim.

A BOTIJA – ALUNO 1



Fonte: Texto produzido por aluno da EJA, Belo Jardim

Ao analisarmos a produção desse aluno, identificamos alguns elementos que precisam ser melhor trabalhados em sala, são eles:

a) elementos de coesão – como podemos verificar, o texto apresenta uma sequência lógica, mas há a necessidade da inserção de elementos de coesão para que o texto possa ter uma maior fluidez. Nesse item, observamos também muitas repetições, o que poderia ser resolvido se o discente atentasse ao uso de conectivos;

b) paragrafação: o texto não está dividido em parágrafos. Nesse sentido, não há conectivos intraparágrafos, o que daria maior conexão às partes do texto;

c) presença de marcas da oralidade: esse fenômeno tão recorrente na escrita é verificado em algumas partes do texto; d) norma padrão: há não marcação de concordância verbal, problemas de pontuação e acentuação.

A HISTÓRIA DO MEU TIO – ALUNO 2

A História do meu tio

Vou falar um pouco da vida do meu tio, antes quando ele era pequeno ele passou muitas dificuldades tanto que trabalhar com meu avô, ele antes queria muito estudar mais não podia porque ele tinha que trabalhar com meu avô.

Tempo foi passando e ele foi crescendo e arrumou uma mulher então ele começou a namorar com ela chegou um dia que ele casou-se com ela, tempo passou-se e a mulher dele teve filhos, aí ele arrumou um emprego ficando na nato, tempo passou-se e chegou um dia que ele teve que se separar e teve que morar com meu vó na casa dele.

Hoje ele ainda trabalhar na nato mora com meu avô, claro ele na casa do meu vó, mais hoje ele arrumou uma mulher casou com ela e eles vivem feliz graças a deus.

Fonte: Texto produzido por aluno da EJA, Belo Jardim

Analisando a produção desse aluno, além das categorias observadas por nós, é visível a ausência de conhecimento da estrutura de uma narrativa. Ademais, seguindo o padrão de observação que estipulamos:

a) coesão: o texto apresenta uma sequência lógica que, ao final, fecha o sentido da produção. No entanto, mesmo apresentando essa sequência, há poucos elementos conectivos no texto o que possibilita a repetição de elementos gramaticais como também lexicais;

b) paragrafação: diferentemente do texto 1, esse está separado por parágrafos, mas percebemos a ausência de conectivos intraparágrafos;

c) marcas de oralidade na escrita: podemos visualizar várias transposições de marcas de oralidade na produção acima; d) norma padrão: da mesma forma como no texto anterior, há desvios de concordância, pontuação e acentuação.

NOITE DE TERROR – ALUNO 3

noite de terror

Um certo dia eu e um grupo de amigos fomos contratados para fazer uma reforma, nova... casa de uma senhora em uma cidade vizinha, e a gente topamos ir fazer essa reforma na casa da senhora fatima e pagamos nossas malas arrumamos e partimos, ao chegar na cidade ela nos levou até a casa que ia ser reformada, e ao chegar percebemos que a casa era muito antiga mas não se preocupamos fomos a obra e começamos a trabalhar durante o dia estava tudo normal a senhora fatima trouxe um bolo almoo e começamos e rapidamente estamos a trabalhar, e as horas começaram a pesa deu 1,2,3,4,5, da tarde ai foi que a hora do terror começou eu não sei de onde apareciam tanto musegos, eu nunca tinha visto musegos como eu vi na aquele dia mas ate ai estava tudo bom, deu 7 horas da noite fomos dormir e quando acordamos em poucas minutos ouvimos um ruído um gemido um anastaco de machadão umas barbas na esquerda passamos a noite toda de terror o dia não chegou mas quando logo amanheceu juntamos as malas fizemos barraca e nunca mais

Fonte: Texto produzido por aluno da EJA, Belo Jardim

A presente narrativa segue uma sequência textual estruturada (início, meio e fim). No entanto, como podemos observar, apresenta vários problemas de escrita:

a) coesão: não há um uso constante de marcas coesivas (interparágrafo e intraparágrafo), o que possibilita algumas repetições em seu texto;

b) paragrafação: o texto não está dividido em parágrafos, o que possibilita certa dificuldade no entendimento da narrativa;

c) marcas de oralidade na escrita: é perceptível que o aluno apresenta dificuldades no quesito transposição da oralidade na escrita;

d) norma padrão: há constantes desvios de concordância verbal, pontuação, acentuação, troca de letra maiúscula por minúscula, colocação pronominal e crase.

Um Conto Popular...

Era uma senhora de 68 anos que saía da sua residência pra ir até a feira sempre a procura pra fazer frutos pra seu esposo e filho até chega lá ela encontra uma mulher vendendo carne da sorte passando mais aí ela já tinha pedido a carne, aí quando a mulher do carneira da sorte aí ela fez e falou se si perai a mulher parou e sem senhora aí ela disse eu vou que eu um mais se que ela só tinha a carne pro carneira aí ela falou a mulher não vou que eu mais a carneira vou sempre do carneira da sorte, aí a mulher fez e disse mais senhora vou ficar em terra o resto aí a senhora fez e disse mais não se eu ganho vou sempre mais e mais em fim ~~ela~~ isso foi no sábado quando foi no domingo a senhora ganhou e ela pediu a menina da sorte sem do qual não de frente a carneira de madrugada a senhora... fim

Fonte: Texto produzido por aluno da EJA, Belo Jardim.

Diferentemente dos outros textos, a escrita apresenta sérios problemas de organização textual. Até dá para entender a história passada, mas é preciso maior atenção ao texto para que o fio discursivo presente na produção não seja perdido. Além do mais, identificamos as seguintes dificuldades:

- a) coesão: sérios problemas nesse quesito. Não há marcadores interparágrafos nem intraparágrafos, o que dificulta o processamento textual. Há também muitas repetições de itens lexicais e gramaticais, o que ocasiona, em alguns momentos, ambiguidade;
- b) paragrafação: como podemos observar, não há paragrafação nessa produção escrita;
- c) marcas de oralidade na escrita: há inúmeras marcas da influência da oralidade na escrita;
- d) norma padrão: há desvios de ordem pronominal, concordância verbal, separação de sílaba, crase, pontuação e acentuação.

Minha História

Oi me chamo Pedro nasci em Belo Jardim
 minha vida não foi nada fácil quando eu nasci
 eu era desnutrido a vida da minha mãe não
 tinha muita condição para me criar eu
 me lembro que eu ia com minha mãe
 para a feira para vender para colocar a comida
 na mesa de casa não ganhava no comércio
 minha mãe cria 9 filhos sozinha sem pai
 quando eu completei 8 anos minha mãe foi
 pro Rio de Janeiro para trabalhar e me
 deixou com minha irmã aí minha irmã
 me criou ~~ela~~ aí minha mãe ligava todos
 os dias para falar com nós eu nunca tive
 um pai e ~~eu~~ nem sei quem é e nem
 tem o nome dele no meu RG só tem o da
 minha mãe minha mãe falou que meu
 pai era matador de aluguel e roubava o
 carro forte e que um dia ele foi atrás dela
 com uma arma para pega eu fora ele
 aí ela não deu disse que eu tinha morrido
 aí ele foi embora ela me disse que não deu
 eu o ele far que achava que ele ia me matar
 e eu nunca tive um ~~aniversário~~ aniversário quando
 eu completei 11 anos ela mandou o dinheiro para
 eu ir pro Rio de Janeiro aí eu fui de avião, a viagem
 foi bem conheci vários lugares fui várias vezes para a
 praia, andei de equitação ali sim e cidade para lá e pra cá
 a vida, das e muito diferente da que de Belo Jardim

Fonte: Texto produzido por aluno da EJA, Belo Jardim

O texto acima apresenta sérios problemas de estruturação, seja sintática seja organizacional. No entanto, dá para entender a história narrada. Alguns pontos também merecem destaque em nossa observação:

a) coesão: não há uso constante de elementos coesivos, há quase de forma inexistente a coesão interparágrafo e intraparágrafo, o que possibilita problemas na sequenciação textual;

b) paragrafação: não visualizamos o uso de nenhum tipo de parágrafo, o que torna mais difícil a compreensão da ideia transmitida;

c) marcas de oralidade na escrita: há inúmeros usos da oralidade na escrita;

d) norma padrão: sérios problemas de concordância verbal, pontuação, acentuação, uso da crase, separação silábica e uso pronominal.

Como pudemos observar nas cinco produções de alunos da EJA participantes da pesquisa, os discentes apresentaram sérios problemas seja na organização textual seja em aspectos mais específicos do gênero estudado. Ademais, são visíveis também deficiências no que tange à

a) coesão (todos os textos não apresentavam marcadores interparágrafos e intraparágrafos);

b) paragrafação (podemos visualizar certo desconhecimento na estruturação de paragrafação textual por parte dos alunos, já que apenas um texto foi dividido em parágrafos – e não de forma tão eficiente);

c) marcas de oralidade na escrita (seguindo quase que uma sistemática “padrão” nas produções escritas – nos mais diversos níveis – todos os textos apresentaram influências de marcadas da oralidade na escrita);

d) norma padrão (esse item também segue, a nosso ver, certa sistemática “padrão” na escrita dos alunos. Independente do nível escolar, encontramos constantemente na escrita dos estudantes desvios gramaticais nos mais variados níveis.

Haja vista essa observação inicial, urge a necessidade de um trabalho mais consistente na educação básica, em específico na modalidade EJA, já que os alunos desse nível escolar, por estarem há muito tempo afastados da escola, tendem a não dominarem os mais diversificados gêneros textuais e não produzirem, de forma consistente e crítico-reflexiva as produções solicitadas em sala. Nesse sentido, a nossa proposta de intervenção, além de trabalhar de forma mais consistente sobre o gênero conto, focou na retextualização das produções escritas no primeiro momento. Após um trabalho mais reflexivo, em que levamos os alunos a refletirem sobre o processo de produção, esperamos que os discentes obtivessem um avanço significativo no processo de escrita.

O subtópico a seguir descreve a última etapa do processo de intervenção e apresenta os resultados após um acompanhamento mais consistente, o que culminou com retextualização.

4.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O TRABALHO COM O CONTO EM SALA DE AULA

A nossa proposta de intervenção surgiu a partir da necessidade de desenvolvermos a capacidade de produção escrita nos alunos da EJA. Nossa experiência nessa modalidade nos permitiu visualizar inúmeras vezes o receio dos discentes ao tentarem produzir textos, uma vez que não se sentem preparados ou se recusam a participar, por não considerarem a experiência com a escrita tão importante para a sua aprendizagem. Além do mais, eles consideram que escrever bem é escrever conforme a norma padrão, o que dizem não saber e, por esse motivo, também se recusam a tentar, ao menos, iniciar uma produção escrita.

Por esse motivo, a nossa motivação em trabalhar com a escrita na EJA. Para tanto, escolhemos o gênero textual conto como ferramenta basilar para desenvolver no estudante o interesse e a motivação necessárias para a produção textual, que é tão temida nesse contexto de ensino. A escolha do gênero textual conto aconteceu por ser um gênero em que eles convivem no seu cotidiano e que irão desenvolver o processo da escrita diante de uma realidade em que tornará perceptível seu desenvolvimento diante do processo da construção da escrita.

Ao apresentarmos a proposta à turma, muitos ficaram receosos, relataram não saber escrever, não ter interesse ou que poderiam tentar, mas que não se sairiam bem. Nesse sentido, a conquista seria feita de forma processual.

Inicialmente, convidamos uma pessoa para dialogar com eles sobre alguns fatos ocorridos em Belo Jardim. Um fato interessante desse processo foi que os discentes ficaram muito interessados em saber o que havia acontecido de importante e de interessante na cidade. Nesse momento, os discentes puderam fazer perguntas acerca do que eles tinham interesse em saber sobre fatos ocorridos na cidade.

Após esse momento, convidamos também o escritor Mário Rodrigues, para que através da sua obra “Receita para se fazer um monstro”, Prêmio SESC de Literatura – 2016, os estudantes pudessem se apropriar do processo de produção do conto. O diálogo entre escritor e potenciais escritores foi de grande valia para que aumentasse a motivação dos alunos ao processo da escrita.

Durante a proposta de intervenção, os estudantes perceberam a diferença entre contos maravilhosos e contos populares, a linguagem utilizada, a estrutura composicional. Ademais, foram trabalhados também os elementos de coesão, a paragrafação, refletimos sobre as marcas da oralidade na escrita e apresentamos alguns aspectos da norma padrão. Todo esse processo potencializou as habilidades de escrita dos alunos.

Após todo esse processo, solicitamos aos discentes que refizessem os textos, considerando tudo o que havia sido discutido em sala. A seguir, vejamos os avanços nas produções escritas.

4.2.1 A retextualização

Após a produção inicial, em que verificamos deficiências em certos aspectos do processo de produção textual, intervimos nos seguintes itens:

a) coesão: explicamos aos alunos a necessidade da inserção de elementos coesivos nos textos – relações coesivas interparágrafos e intraparágrafos;

b) da necessidade de uma estruturação textual em que contemplasse a separação das partes do texto em parágrafos (conectados entre si), em que cada um deles deveria exercer uma função no corpo textual;

c) refletimos sobre a diferença entre as duas modalidades da língua – a escrita e a falada. Explicamos que são duas modalidades diferentes e que por isso necessitam, cada uma, exercer o seu papel. Discorremos que na produção textual – nos mais diversos gêneros textuais – o aluno deve contemplar a modalidade escrita e que as marcas de oralidade devem ser evitadas;

d) por fim, mas não menos relevante, focamos em reflexões sobre a norma padrão. Explicamos que o uso da norma padrão deve ser uma constante nas produções textuais. Ademais, explanamos sobre os desvios mais recorrentes nas produções:

1. concordância verbal;
2. pontuação;
3. acentuação;
4. separação silábica e
5. uso de letras maiúsculas e minúsculas.

O processo final desta etapa foi a retextualização. Após um trabalho mais consistente sobre as demandas observadas na produção inicial, solicitamos aos alunos que, seguindo o que fora explicado, refizessem o texto inicial, considerando tudo o que haviam estudado durante as etapas do processo. Dessa forma, os discentes puderam se apropriar dos conhecimentos de mundo, seja ele físico ou social, o que favorece o desenvolvimento da capacidade de linguagem, reconhecendo o gênero conto como objeto de ensino.

A seguir, vejamos os textos após a retextualização:

A BOTIJA – ALUNO 1 (RETEXTUALIZAÇÃO)

A Botija

Há algum tempo atrás dois primos tiveram o mesmo sonho, e nesse sonho eles sonharam que precisavam escavar uma botija.

No dia seguinte de manhã eles levantaram-se e foram escavar a botija, chegando lá eles começaram a cavar e cavar, só que dizia a lenda que se mais alguém chegasse lá sem que não estivesse sonhado com a botija iria desaparecer.

Chegaram vários pessoas perto dos garotos para verem o que era que eles estavam escavando.

Quando as pessoas aproximaram-se dos garotos tocou o sino que os garotos usavam ganhar da botija acabou transformando-se em pedaços de panela de barro e em formigas.

Então os garotos não conseguiram por os olhos no ouro da botija pois tudo se transformou em objetos sem mais um valor.

Fonte: Texto retextualizado por aluno da EJA, Belo Jardim

Em termos comparativos, pudemos observar um desenvolvimento significativo na produção do conto. Como era esperado, houve um leve acréscimo no uso de elementos coesivos, principalmente no uso de marcadores intrassilábicos. Além do mais, o texto passou a apresentar paragrafação estruturada de forma mais consistente.

No que tange aos aspectos concernentes às marcas da oralidade na escrita, verificamos uma diminuição significativa. Já em relação à norma padrão, ainda é possível verificar alguns desvios, mas quando comparados aos da primeira produção, podemos pontuar que houve um grande avanço.

A HISTÓRIA DO MEU TIO – ALUNO 2 (RETEXTUALIZAÇÃO)

A História do meu tio

Um pouco da vida do meu tio. Antes quando ele era pequeno passou muitas dificuldades, tinha que trabalhar com meu avô e queria muito estudar mais não podia, porque ele tinha que trabalhar.

O tempo foi passando e ele foi crescendo e arrumou uma mulher. Então começou a namorar com ela, chegou um dia que ele casou-se com ela, depois de muitos anos a mulher dele teve filhos, ele arrumou um emprego fixado na Nato, chegou um dia, que ele teve que se separar e morar com meu avô na casa dele.

Hoje ele ainda trabalha na Nato, mora com meu avô, claro / mas ele arrumou uma mulher casou-se com ela, e eles vivem felizes graças a Deus.

Fonte: Texto retextualizado por aluno da EJA, Belo Jardim

Como podemos observar, em termos comparativos, houve significativa melhora na produção textual. No quesito coesão, houve acréscimo da coesão interparágrafo; no entanto, os marcadores intraparágrafos não foram inseridos. Apesar disso, podemos pontuar que o texto está mais coeso e isso facilita o processamento de leitura. No que tange à paragrafação, consideramos também que apresentou um avanço significativo. Como podemos observar, o texto está dividido em parágrafos que seguem uma boa sequenciação textual.

Em relação às marcas da oralidade na escrita, verificamos que não há presença de marcas da oralidade na escrita, algo muito positivo pós intervenção. Por fim, referente à norma padrão, apesar de ainda encontramos alguns poucos desvios, houve um avanço muito positivo. Após o processo de retextualização, o aluno ficou surpreso ao compararmos a sua produção inicial com a produção final. Foi possível depreender em seu discurso que ele não imaginava

que possuía dificuldades em produzir um texto, já que não considerava o processo de produção tão complexa.

NOITE DE TERROR – ALUNO 3 (RETEXTUALIZAÇÃO)

noite de terror

Um certo dia eu e um grupo de amigos fomos contratados para fazer uma reforma em uma casa de uma Senhora que se chamava dona Fátima, pegamos nossa mala e partimos.

Ao chegar na cidade, da nós levou até a casa que era ser reformada, ao chegar percebemos que era muito antiga aquela obra, mas não nos preocupamos fomos ao trabalho e começamos agir.

Durante o dia estava tudo normal, a Senhora Fátima nos serviu um belo almoço, comemos e rapidamente voltamos a trabalhar.

As horas começaram a passar deu 1, 2, 3, 4, 5 da tarde, foi a hora que o terror começou, eu não sei de onde apareceram tantos morcegos, eu nunca tinha visto morcegos, como eu vi naquele dia. Mas até aí estava tudo bem, deu 7 horas da noite eu e meus amigos fomos dormir, quando deitamos na cama com poucos minutos ouvimos um ruído, um gemitido, um arrastado de mandíbulas umas correias na escada, passamos a noite toda de terror, o dia não recuava.

Logo quando amanheceu juntamos as malas fizemos correia e nunca mais naquela casa a gente apareceu.

Fonte: Texto retextualizado por aluno da EJA, Belo Jardim

Assim como as outras produções, podemos pontuar que houve um decréscimo nos desvios ora apresentados. Nesse sentido, no que diz respeito aos critérios de coesão, podemos verificar a inserção de um marcador coesivo intraparágrafo. Há, portanto, maior fluidez na leitura do texto, o que foi possibilitado devido à presença de elementos coesivos e de uma paragrafação bem organizada. No quesito marcas de oralidade na escrita, diferentemente no texto 2, ainda há a influência da oralidade na sua escrita. Quanto à norma padrão, podemos também verificar uma diminuição considerável; no entanto, ainda é possível encontrarmos alguns desvios, principalmente de pontuação.

(UM CONTO POPULAR) UMA SENHORA DE SORTE – ALUNO 4 (RETEXTUALIZAÇÃO)

Uma Senhora de Sorte

Era uma senhora de 68 anos, que saiu
da sua residência para ir até a feira -
lamban acabou para fazer suco para seu
esposo e filhos, ao chegar lá ela encontrou
uma mulher vendendo farinha de sorte.
Mas ela não tinha porque a acabou ela
pediu: "O senhor a sorte e que
se quiser a mulher parou e disse: "sim, sim,
ela falou: "você quer um, mas ela não
como a mulher da acabou, ela falou:
"meça! não vou querer mais a acabou,
você quer um, então ela falou a sorte
a mulher foi e disse: "mais nenhuma vai
ficar sem tomar o suco? a senhora
disse e respondeu: "mais meça e se seu
geminas! não lamban, mais e mais
então esse foi no sábado quando
foi no domingo, a senhora também
e ela acabou a menina da barriga
a sair da janela, para de repente, de
acordar de manhã, ela acabou
a não em linha de caminhada, para
ir as feiras.

Fonte: Texto retextualizado por aluno da EJA, Belo Jardim

Inicialmente, consideramos essa produção junto à produção 5 uma das mais problemáticas. No entanto, após um trabalho mais efetivo junto à aluna em que pudemos discutir sobre o processo de produção bem como a organização dos elementos importantes para a produção do conto, consideramos que houve um avanço muito significativo.

Primeiramente, pontuamos sobre o título do conto. Na produção inicial, o texto era intitulado "Um conto popular". Após uma reflexão em grupo (que também considerou refletir sobre os títulos empregados nos textos), os colegas consideraram que o título utilizado nessa

produção não estava adequado. Foi quando ele foi modificado e passou para “Uma senhora de sorte”, que fez muito mais sentido, considerando a lógica do texto.

No que tange aos aspectos considerados para análise, o elemento de coesão foi empregado de forma significativa. Há o emprego de dois marcadores coesivos intraparágrafos, o que possibilita maior fluidez ao texto. Podemos visualizar também que o texto apresenta paragrafação estruturada de forma mediana. Em relação às marcas de oralidade na escrita, verificamos também certo avanço, apesar de ainda encontrarmos usos da oralidade na escrita. Por fim, ainda há desvios quanto à norma padrão, mas, agora, de forma mais reduzida.

MINHA HISTÓRIA - ALUNO 5 (RETEXTUALIZAÇÃO)

S T Q Q S S "História"

Pedro nasceu em Belo Jardim sua vida não foi nada fácil quando ele nasceu era destruída.

A vida da mãe dele não era muito boa, lá presenciou muitas coisas ruins; até hoje eles vivem.

Aos 10 anos sua mãe deixou com sua irmã mais velha para ela ir ao Rio de Janeiro trabalhar, para dar o sustento da sua casa. No começo quando a mãe dele viu ele ficou triste, porque chegava o dia da mãe e toda mundo da escola fazenda cantinha para sua mãe ele lá parada, sem fazer nada.

Um dia o professor chegou até ele e disse: Porque você não faz falas? ele disse: minha mãe não está aqui parada, também chegou o dia dos pais, apesar de nunca ele ter um pai, ele ficava muito triste por dentro, nasceu sem pai ninguém pode acusar o lugar.

Hoje ele vive tranquilo com sua mãe de seu lado, que significa tudo para ele, e ainda fica triste por não ter um pai, embora ele seja mãe e pai ao mesmo tempo.

Fonte: Texto retextualizado por aluno da EJA, Belo Jardim-PE.

Outro texto que consideramos problemático foi o produzido pelo aluno 5. Sobre o discente, podemos pontuar que foi o que mais apresentou resistência em produzir o texto: ora dizia que não sabia escrever, ora pontuava que não queria, ora afirmava que não ia fazer. Apesar de toda resistência, produziu o texto inicial; e, após o primeiro momento, tornou-se um dos mais motivados para a finalização da produção.

Outro ponto relevante a ser destacado foi o fato de que o grupo, como um todo, foi surpreendido com as inúmeras dificuldades que ele apresentou durante o processo da produção inicial. Surpreendemo-nos com a dificuldade que ele possuía em expressar seus pensamentos coletivamente. Além do mais, verificamos que o estudante apresentava inúmeras frustrações

decorrentes de uma vida muito difícil. A esse respeito, os alunos se sensibilizaram pelo fato de nunca ter tido uma festa de aniversário (após as produções terem sido socializadas em sala).

Em relação aos itens que observamos desde a produção inicial, podemos pontuar que, assim como as demais, houve um avanço na retextualização. No que diz respeito à coesão, apesar de não encontrarmos elementos coesivos interparágrafo e intraparágrafo, consideramos que o texto da retextualização fluiu melhor do que o inicial. Podemos verificar também que houve uma organização da paragrafação. Ademais, houve melhorias quanto às marcas da oralidade na escrita, mesmo que encontremos, ainda, alguns usos da oralidade na retextualização. Também consideramos um avanço significativo o decréscimo nos desvios da norma padrão, apesar de ainda os encontrarmos no texto final.

Haja vista o grande avanço nas produções pós retextualização, devemos pontuar também nesse segundo momento, o aumento do interesse dos alunos em querer melhorar o que havia sido escrito. Acreditamos que a motivação aumentou quando dissemos que as produções seriam organizadas em formato de livro.

Achamos importante também considerar as inúmeras necessidades que o público desta pesquisa enfrenta em seu dia a dia. Não é fácil trabalhar o dia inteiro e, ao final do dia, os alunos ainda insistem em ir à escola. É por esse motivo que a evasão só aumenta na Educação de Jovens e Adultos. Além do mais, considerando esse público, é importante ponderar as inúmeras deficiências que são aglomeradas durante a sua vida. Uma delas é o processo de produção textual. Formatar um texto, consoante o gênero solicitado durante a aula.

Acreditamos que um trabalho mais próximo do aluno, que o considere com um ser social, capaz de refletir sobre a sua realidade, protagonista do ato de escrever, seja o caminho mais eficaz para que as deficiências de produção sejam amenizadas. Os discentes devem ser os sujeitos ativos do processo de produção. Ademais, o processo de retextualização é de extrema importância para que os alunos desenvolvam as competências crítico-reflexiva e argumentativa.

4.3 Visão dos professores sobre o trabalho com o gênero conto em turmas da EJA

Concomitante à proposta de intervenção, consideramos relevante entender como os docentes de Língua Portuguesa da modalidade EJA da escola parceira deste trabalho compreendem o ensino da escrita a partir do gênero conto.

Consideramos o texto como um processo interlocutivo, o qual vai exigir dos falantes e dos escritores que se preocupem em articular seus textos conjuntamente aos interlocutores, ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem/elaboram seu texto (MARCUSCHI,2007, p. 23). Numa tarefa de construção de sentidos, tanto quem escreve como quem recebe os textos devem estar engajados num mesmo propósito, a fim de ser compreendido. Daí surge o desejo de interagir verbalmente.

A partir da opinião dos professores entrevistados (via WhatsApp) foi possível deprendermos que o gênero textual conto deve ser trabalhada como uma ferramenta (ou objeto de ensino), bem propício para trabalhar com alunos da EJA em especial, por se tratar de uma leitura rápida, trazendo conteúdos de várias temáticas de proximidade do aluno, podendo desenvolver atividades relevantes aos seus conhecimentos, no aspecto do textual/discursivo, por ser um gênero literário.

A seguir vejamos o que os docentes pontuaram sobre o trabalho do gênero conto na modalidade EJA.

Professor 1
Trabalhar com o gênero conto na EJA é uma estratégia válida, que aguça a criatividade e estimula o desenvolvimento da produção escrita, como também da competência leitora dos alunos. Sem dúvida, as metodologias adotadas e os caminhos escolhidos pelo professor nesse trabalho são determinantes. Adotar uma política de letramentos pode ser uma boa estratégia para trabalhar com contos, pois é um gênero que se subdivide e que atrai a atenção dos estudantes devido aos elementos/partes que o compõem. Há uma tensão em saber o que está por vir durante a leitura e há, em contrapartida, o desafio de construir o enredo do conto contemplando cada parte, sobretudo, o clímax e o desfecho que parecem ser os momentos da narrativa que os alunos mais gostam.
Professor 2
O conto é uma ótima ferramenta no que se refere ao estudo de texto literário, sobretudo falando-se em prosa. É um tipo de texto curto em relação ao romance, por exemplo, o que facilita muito a compreensão e permite a leitura integral do mesmo, sendo, portanto, melhor que um fragmento ou capítulo de romance. O conto ainda tende a ser mais atraente, especialmente em seu enredo, e proporciona uma leitura mais agradável. Um detalhe específico do conto (mas não só dele) é que costuma deixar, em seu final, um tom de um incompletude ou continuidade no imaginário do leitor. Aos olhos da teoria da literatura, ganha destaque aí a teoria da recepção e o protagonista do leitor.
Professor 3
Entendo a importância de trabalharmos com gêneros textuais em sala de aula sabendo da sua importância na vida dos alunos, no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita, quanto o uso dos gêneros da vida social no exercício da cidadania e como forma de lazer. Muitos de nossos alunos da EJA ainda trazem na educação doméstica a prática de ouvirmos pais contarem histórias que ouviram de seus antepassados e assim vão passando-os de geração em geração. Os contos populares, por exemplo, fazem parte do repertório dessa tradição oral. Justificando a importância dessa viagem ao passado a partir do fato de termos algumas dificuldades de fazer com que nossos alunos da EJA leiam e escrevam. O TRABALHO com contos seja o caminho para que os estudantes dessa modalidade de ensino compreendam o que são gêneros textuais e desenvolvam o gosto pela leitura e escrita, como também, resgatar e conhecer um pouco da Cultura que durante muitas décadas foi forma de lazer, encontro e interação entre familiares e amigos.
Professor 4
A princípio pensei que seria mais fácil trabalhar com o gênero conto, mas quando o processo começou percebi que surgiu algumas dificuldades como o tempo dos alunos, a dedicação, o sentimento por parte deles de que

não seriam capazes, a questão do refazer também os causou desconforto. Dessa forma fui trabalhando essas questões neles e fomos conseguindo aos poucos. Contudo, os alunos que se dispuseram em meio às dificuldades foi surgindo um texto aqui outro acolá e o refazer, de repente saíram as produções e ficou uma produção incrível. Os contos nos surpreenderam na simplicidade e ficaram ótimos. Portanto, mesmo sendo trabalhosa a produção dos contos, é importante que se diga que é possível, a sensibilização foi imprescindível e o resultado importantíssimo, principalmente quando cada um leu o que produziu.

Professor 5

O trabalho com a literatura na sala de aula da EJA deve superar as expectativas dos estudantes sobre o que é aula de língua portuguesa. Para alguns estudantes da modalidade em questão, a aula deve ser copiando, copiando, respondendo exercícios, cópia, cópia e copia mais uma vez. O gênero conto é um acertado por se tratar de uma leitura rápida e que pode trazer, em seu conteúdo, várias temáticas que podem ter sido vivenciadas pelos próprios estudantes, aproximando-o à literatura. O gênero em questão deve ser trabalhado em sala de aula não por ser um dos diversos gêneros textuais/discursivos, mas por ser literatura e como tal, deve ser levado em consideração todo seu aspecto artístico, por ser um texto que vai despertar emoção nos estudantes e posterior ao momento de ler, comentar, estudar o texto, enquanto arte, estudar os seus outros aspectos. Podemos trabalhar a gramática a partir dos contos? Sim! Óbvio! Desde que essa não seja a única coisa que se pretende fazer com ele, pois fazê-lo seria retirar toda a sua poesia e mostrar apenas "aquilo que interessa".

Fonte: Versão digitalizada dos textos dos professores entrevistados via WhatsApp

4.4 AVALIAÇÃO DISCENTE SOBRE A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Da mesma forma que consideramos compreender como os docentes percebem o gênero conto em sala de aula, em turmas da EJA, acreditamos também relevante entender como os alunos descrevem o momento de intervenção do processamento de escrita pelo qual passaram. Vale salientar que as respostas dos discentes foram transcritas ortograficamente, conforme os áudios enviados pelo WhatsApp. Dos 5 participantes, 3 avaliaram o processo. Para tanto, consideramos aluno a, b e c.

A seguir, vejamos a avaliação dos discentes colaboradores desta pesquisa.

Aluno A

Eu gostei muito ter trabalhado com o Gênero textual, muitas coisas eu não sabia e através do gênero textual eu aprendi bastante, evolui mais aprendi mesmo, gostei, amei ter participado. Espero está tendo mais oportunidades e aprendendo mais.

Eu nunca tinha trabalhado o gênero textual e através dele, minha mente abriu mais, mais um pouco, para tipo, elaborar, criar mais, tá entendendo, ter certeza do que estava fazendo ali a coisa certa, eu gostei muito.

Aluno B

Bom, **através do projeto eu foquei mais em produção textual,** melhorou bastante eu só tenho a agradecer a senhora por esse projeto, porque foi ótimo me ajudou bastante **despertou em mim essa curiosidade em ler livro** etc.

Bom, foi incrível fazer parte do projeto, adquirir mais conhecimento, ajudou bastante a parte de produção textual na matéria de português. Enfim, só tenho a agradecer por ter feito parte desse projeto.

Aluno C

Eu gostei muito deste trabalho que a gente fez em grupo, foi muito evolutivo, instrutivo. É... pra quem já tinha algum conhecimento novo no tema foi muito bom que ressuscitou mais isso aí, e pode colocar em prática, **porque nós quase não temos muito oportunidade de colocar esses conhecimentos em prática em**

produções textuais e achei muito bom. Porque a gente é..., estuda e trabalha numa sala de aula é muito vago e muito superficial não tem como a gente se aprofundar um pouco mais no tema então, a gente acaba tendo uma noção do básico mas não tem oportunidade de colocar em prática, então não evolui muito nesse sentido, mas esse trabalho, esse exercício foi muito bom para evoluir todos os nossos e eu gostei muito. **Sem falar também que foi uma satisfação enorme ver um trabalho nosso que a gente se esforçou para produzir em um livro**, mesmo que tenha sido uma coisa singela, um trabalho singelo, mas foi muito significativo.

Fonte: Versão digitalizada das respostas apresentadas pelos alunos oralmente

Como podemos observar nos áudios dos alunos (transcritos ortograficamente), o trabalho desenvolvido em Belo Jardim, em uma turma de EJA, apresentou resultados significativos. Entendemos que muito mais poderia ter sido feito, mas o fato de ao menos 3 alunos relatarem um avanço significativo seja no interesse em ler mais **“através do projeto eu foquei mais em produção textual” (aluno b)** ou ter despertado no discente o hábito pela leitura **“despertou em mim essa curiosidade em ler livro” (aluno a)** dignifica positivamente o trabalho desenvolvido.

Outro ponto relevante observado no relato **(aluno a)** foi o fato de que nunca havia estudado sobre gênero textual **“Eu nunca tinha trabalhado o gênero textual e através dele, minha mente abriu mais, mais um pouco, para tipo, elaborar, criar mais tá entendendo”**. Esse relato nos motiva a pensar em formas alternativas de ensino de leitura e escrita na EJA.

Vale destacar também, no relato do **(aluno c)**, o fato de que há uma distância entre o que é aprendido **“muito vago e superficial”** da prática, haja vista que o ensino de leitura e escrita deve não apenas contemplar os aspectos composicionais, mas também desenvolver nos alunos a competência escrita, através da fixação do conteúdo por meio da produção escrita. Para melhor compreensão, vejamos o que o **(aluno c)** relata sobre isso **“porque nós quase não temos muito oportunidade de colocar esses conhecimentos em prática em produções textuais e achei muito bom. Porque a gente é..., estuda e trabalha numa sala de aula é muito vago e muito superficial não tem como a gente se aprofundar um pouco mais no tema então, a gente acaba tendo uma noção do básico, mas não tem oportunidade de colocar em prática”**.

Por fim, mas também muito importante, é fazer com que o aluno seja o protagonista da sua própria produção. A partir do momento em que eles se consideram indivíduos ativos do processo da escrita e que essa escrita faz sentido dentro do contexto em que vive, há maior motivação ao desenvolvimento de habilidades. Esse ponto aqui descrito é efetivado no relato do **(aluno c)** **“Sem falar também que foi uma satisfação enorme ver um trabalho nosso que a gente se esforçou para produzir em um livro”**.

Haja vista os relatos acima, consideramos que o trabalho desenvolvido em uma turma de EJA, em Belo Jardim, potencializou a habilidade escrita dos alunos. Além do mais, foi perceptível o avanço significativo das produções escritas no processo de retextualização, após proposta de intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se trata de um estudo direcionado à área de ensino, num contexto de interação de aprendizagem, nesta pesquisa pudemos constatar que é possível e necessário todo e qualquer cidadão possuir domínio sobre as mais variadas situações comunicativas. Nós professores, não devemos deixar de acreditar, pois o contato aluno-professor, numa relação sóciodiscursiva, buscando estratégias que desperte o aluno a demonstrar seus conhecimentos, torna-se o ensino–aprendizagem mais produtivo, desenvolvendo a habilidade comunicativa que os permitam participar de forma autônoma em situações interativas na sociedade.

Nesse sentido, tentamos desenvolver nos alunos as habilidades comunicativas necessárias para que possam interagir de forma independente, nas mais diversas relações sóciointerativas. Haja vista esse contexto, encontramos algumas dificuldades na execução de nossa proposta, principalmente durante a produção inicial. No entanto, a partir de uma proposta que considerou os alunos como protagonistas do processo de produção, conseguimos, aos poucos, reverter a situação. Logo em seguida, os discentes já estavam familiarizados com o processo e completamente motivados para a retextualização. Dessa forma, consideramos relevante e positivo este trabalho para o engrandecimento dos meus alunos e da minha atuação como professora.

Todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa levou-nos a refletir e repensar sobre a maneira como estamos vivenciando os trabalhos com a produção textual em sala de aula; que podemos reverter os resultados levando situações comunicativas reais, principalmente para alunos da modalidade da EJA.

A EJA, muitas vezes negligenciada pelo poder público, necessita desenvolver um ensino que contemple as necessidades específicas desse grupo escolar. Os alunos precisam receber um ensino significativo e qualitativo do processo de produção escrita, em que eles façam parte do planejamento e da execução das tarefas de forma contínua.

Acreditamos que essa experiência potencializou o estímulo na vida escolar e de produtores de texto nesses alunos. Para eles, essa maneira inovadora de produção deixou-os seguros da organização necessária para que haja proficiência naquilo que se permite produzir. Foi então que passaram a perceber a importância da escrita, que teriam várias situações que também poderiam ser reveladas no papel.

Defendemos que muitos outros aspectos poderiam ser contemplados neste trabalho. No entanto, dentro da limitação que essa modalidade de ensino nos permite, conseguimos

potencializar os objetivos e lograr êxito. Haja vista a necessidade de maiores estudos dentro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, consideramos que o trabalho com jogos pedagógicos poderia potencializar e fixar ainda mais os conteúdos abordados.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé Costa. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 65-76, jan./jun. 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10369/9638>>. Acesso em 25 maio 2019.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes 2011.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BELO JARDIM. **Instrução Normativa CME-BEJA nº 01/2012, de 23 de janeiro de 2012**. Normatiza as Matrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) do segundo segmento (III e IV fases) das escolas da Rede Municipal de Ensino. Belo Jardim, 2012.

BENCINI, Roberta. Por que ler os clássicos. **Nova Escola**, São Paulo: abril, n. 161, p. 50-51, abr. 2003.

BRAIT, B.; MELO, R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação em Bakhtin e seu Círculo**. In: (org.) BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

BRANDÃO, Helena Magamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 23 maio 2019.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm>. Acesso em 25 maio 2019.

_____. **PROAJA. Programa de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Documento Base. Brasília, 2007.

_____. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Segundo segmento do ensino fundamental. v. 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

_____. **Parecer da Câmara de Educação Básica. nº 11/2000, de 10 de maio de 2000 do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>>. Acesso em 22 maio 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 23 maio 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação: Brasília, 1997.

_____. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 22 maio 2019.

_____. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 23 maio 2019.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de cronópio.** Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000300>>. Acesso em 25 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50 edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOTLIB, Nádya Batella. **Teoria do conto.** 11 ed. Editora Ática S.A. São Paulo, 2006.

GUIMARÃES, Maria Flora. O Conto popular. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. (Coord.). **Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130. Ago. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em 25 maio 2019.

_____. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. (Org). **Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, José Carlos. **A natureza do conto popular**. Rio de Janeiro: Conquista, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Thoschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MENEGASSI, R.J. Estratégias de leitura. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian C.B. (org.) **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: UEM, 2005.

OGLIARI, Ítalo. **A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. nº 12, set./out./nov. 1999. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_12.pdf>. Acesso em 15 jun. 2019.

PERNAMBUCO. **Diretrizes Operacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos. Recife, 2016. Disponível em <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS_vers%C3%A3o%20final%20\(2\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIRETRIZES%20OPERACIONAIS_vers%C3%A3o%20final%20(2).pdf)>. Acesso em 22 maio 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 15ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Mário. **Receita para fazer um monstro**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin**: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET). Tubarão, SC: Unisul, 2007. Disponível em <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/117.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2019.

ROJO, R. H. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In MEURER, J.L. BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: Teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA. Márcia; CAVALCANTI, Marianne (Org.) **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. Volume único. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; SALES, Gláís. (Trad. e Org.). **Gêneros Orais e escritos na escola**. Coleção As Faces da Linguística Aplicada. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**: Diretrizes Curriculares Nacionais. Editora DP&A, RJ, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Dec. 2005. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em 19 jun. 2019.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. Poemas na escola: análise de textos de aluno. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 65-88, ago. 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200004>>. Acesso em 15 jun. 2019.

VARGAS, Suzana. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

ANEXOS

ANEXO A

TEXTOS DE MÁRIO RODRIGUES UTILIZADOS PARA LEITURA

Tanajuras. Nome comum às fêmeas ou rainhas das saúvas. Quando assadas no óleo e banhadas por manteiga de garrafa e depois salpicadas com farinha de mandioca se tornam um dos petiscos mais apreciados pelos cachaceiros. Seu cheiro é inebriante. Elas saíam dos formigueiros após as trovoadas de verão _ helicópteros-insetos enegrecendo os ares. Caçá-las era uma festa. Embora pra mim a morte seja palatável nunca gostei de cemitérios. Mas naquelas tardes quando as nuvens brancas e o céu azul ficavam com catapora por causa por causa dos alados pontos negros que eram as tanajuras no voo eu ia até o cemitério. Alí no meio dos túmulos estava o maior formigueiro da cidade. O que era óbvio. As tanajuras se alimentavam da morte dos ossos podres e dos couros carcomidos e das carnes putrefatas e dos vermes que compunham o quadro da inexistência. Gordas e bundudas saíam da morte direto pro céu. Ali testei meu sangue frio. Durante verões. Na boca do formigueiro. Enfiava a mão e a deixava paralisada. Havia ferroadas nos primeiros momentos. Eu suportava. Suportar a dor é o maior prazer conhecido. Porém não é isso que quero contar. Nem quando um moleque xingou mãe e eu o amarrei pernas e braços com mochilas plásticas de supermercado e o fiz ficar sentado meia hora no formigueiro. Quero falar das tanajuras em si. Seu corpo tem três partes. As asas e as presas são destacáveis e a tanajura sobrevive. Eu gostava de destacar as presas e as asas das tanajuras. Elas ficam zonzas e sem orientação. E sem armas. E sem fuga. Depois procurava formigas pretas ou abelhas – uruçus e tirava duas das seis pernas da tanajura. Ela perdia a sua perda quase final a rapidez. E era dilacerada pelos inimigos naturais. A vida era sua perda final. Eu só dava uma mãozinha. Ainda faço isso de certa forma. Tiro pedaços ___ às vezes___ você sabe literalmente Mostro fraquezas. E quando merecem: faço o sacrifício. Alimento a justiça ou algo parecido: faço a alegria dos fracos.

Não gosto de matar muriçoca. E chamo de música a distorção sonora provocada por suas asas ____ enquanto alguns acham aquilo o mais insuportável de todos os barulhos. Também costumo dormir sem a parte de cima do pijama e ofereço tronco e braços pra que a hematófaga sacie sua sede de sangue. Eu entendo disso. De sede de sangue. Acho até o design do corpo embora semelhante ao dos outros mosquitos algo inovador e bonito. Sobretudo quando a fêmea está prenhe de sangue alheio. Também acho muito mau gosto quando duas mãos apressadas e espalmadas espremem a muriçoca em pleno voo. O ato gera uma espécie de pasta escurecida na palma da mão. Um nojo. Gosto mesmo é de oferecer meu corpo e depois balançar o braço para o voo ainda ébria com meu sangue capturar a muriçoca. Gosto de deixá-la no escuro interior de minha mão fechada. Gosto do silêncio absoluto e da escuridão absoluta que deve ser ali. Gosto de chocoalhar a mão e imaginar que a muriçoca supõe ter sido engolida por algum monstro ancestral. Gosto de aproximar a boca da mão cerrada e produzir sons lúgubres para que a muriçoca saiba que está próxima da morte. Aperto a mão o máximo que posso diminuo o espaço livre e assim ela não tem o que fazer. Exceto procurar alguma proteção no escuro. Mas no fim sabe que é inútil. Depois de minutos com a muriçoca em minha mão fechada: abro-a lentamente. Os dedos se abrindo como pontes movediças. Acreditem: a muriçoca não foge. Fica bêbada de medo. Parada. E então não há como escapar. Apesar do nojo bato o aplauso final. E a esmago porque é inevitável. É o último e mais modesto ato de uma peça triunfal. A isca. A captura. O terror. A ameaça. Isso sim é que é legal: é a melhor parte. O termo o fim é só o fim. Aprendi com as muriçocas como tratar meus clientes. Há iscas. Depois há a captura: os planos e os preparativos. O resto é o último ato. A cessão. Mas o processo começou antes. Começou quando o sujeito desavisado foi beber o sangue alheio. E não teve ideia do preço que pagaria. Em que mãos cairia. Esmago o sujeito porque é inevitável. Mas já disse: nem sempre esta é a melhor parte.

Toda rua tem um velho chato e cabueta. Na minha não podia ser diferente. O nome dele era Amadeus. Se a bola batesse no meio-fio e subisse e caísse na casa de seu Amadeus: já era. Ele rasgava a bola. Se uma pipa caísse no quintal do velho: esqueça. Ele incinerava a pipa. Era magro e cabeçudo. Abotoava a camisa até o último botão. E penteava o cabelo ao meio e o enchia de brilhantina Glostora. Usava camisa e calça brancas. Seus sapatos pretos estavam sempre engraxados. Ninguém jamais o viu com uma mulher. Levei prejuízos graças a seu Amadeus. Mas reconhecia que ele tinha os direitos dele. Certa tarde ao voltar da feira ele não percebeu quando seu relógio Oriente caiu na rua. Apanhei o relógio. Poderia me vingar do velho e roubar o objeto. Mas não fiz. Poderia ter quebrado o relógio e deixado os cacos na casa dele como ele fazia com os brinquedos. Mas não o fiz. Fui à casa de seu Amadeus e toquei a cigarra. Ele veio atender e me olhou desconfiado: O que é que você quer? Saia daqui. Eu poderia ter ido embora dali mesmo. Mas não o fiz. Estiquei a mão. Disse: O senhor deixou cair seu relógio. Ele não agradeceu. Só uma brincadeira nunca levou à casa do velho: polícia e ladrão. Não gostava de brincar daquilo. Uns moleques se escondiam e outros os caçavam. Era um saco. Eu ficava sentado no meio-fio olhando o movimento. Eu não era polícia nem ladrão. Uma noite se esconderam na casa de seu Amadeus. Amassaram todas as flores do seu jardim. Ele ficou furioso procurou culpados; me viu sentado no meio-fio e não teve dúvidas. Foi a minha casa e me cabuetou. Eu disse que era mentira: não era polícia nem ladrão. O velho disse: Ladrão você é. E contou uma versão mentirosa sobre o relógio Orient. Mãe me deu uma pisa na frente do velho e ele sorria. Depois ela me proibiu de sair do quarto à noite durante seis meses. A primeira coisa que fiz quando o castigo acabou foi tocar a campainha de seu Amadeus. Reconheço que também tenho meus direitos. Estava escuro. Seu Amadeus me reconheceu pela voz. Pareceu tomar confiança: Então, veio me trazer outro Orient? Eu disse: Não. Vim desorientar o senhor. E nos próximos seis meses o velho Amadeus não saiu de seu quarto __ nem de sua cama.

ANEXO B

MATRIZ CURRICULAR

MATRIZ CURRICULAR DOS ANOS FINAIS - ENSINO FUNDAMENTAL - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA 2011 - DIURNO

ESCOLA:
ENDEREÇO:
CADASTRO ESCOLAR:

DIAS LETIVOS ANUAIS	200	DURAÇÃO DA HORA AULA	50 MIN
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2011
MÓDULO	40	TURNOS	DIURNO
CARGA HORÁRIA TOTAL DA FASE	1.000	CARGA HORÁRIA TOTAL DAS FASES	2.000

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	FASES		CH
			III	IV	
94/96 PARECER CNE/CEB Nº04/98 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº02/98 PARECER CNE/CEB Nº11/2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº01/2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº02/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 03/2010; RESOLUÇÃO CEE/PE Nº02/2004	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	480
		Arte	2	2	160
		Educação Física	2	2	160
		Matemática	6	6	480
		Ciências	3	3	240
		História	2	2	160
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	Geografia	2	2	160
		Ensino Religioso	-	-	-
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	23	23	1840
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Espanhol/Inglês/Francês	2	2	160

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	FASES		CH	
			III	IV		
			2.000			
LEI FEDERAL N° 9.394/96 PARECER CNE/CEB N°04/98 RESOLUÇÃO CNE/CEB N°02/98 PARECER CNE/CEB N°11/2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB N°01/2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB N°02/2010; RESOLUÇÃO CNE/PE N°02/2004	BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	480	
		Arte	2	2	160	
		Educação Física	2	2	160	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	6	480
			Ciências	3	3	240
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	160
			Geografia	2	2	160
			Ensino Religioso	-	-	-
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			23	23
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Espanhol/Inglês/Francês		2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	160	
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			25	25	2000	

MATRIZ CURRICULAR DE REFERÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA – ANOS FINAIS (III E IV FASES)

DIAS LETIVOS ANUAIS	201	DURAÇÃO DA HORA AULA	40'				
DIAS LETIVOS SEMANAIS	5	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2012				
MÓDULO	40	TURNO	III				
CARGA HORÁRIA TOTAL	2.000						

BASE LEGAL	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	FASES		CH	
			III	IV		
LEI FEDERAL Nº 9.394/96 PARECER CNE/CEB Nº/01/2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº01/2000 Nº02/98 PARECER CNE/CEB Nº1/2000 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº01/2000 RESOLUÇÃO CEE/PE Nº02/2004	BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	480	
		ARTE	1	1	80	
		EDUCAÇÃO FÍSICA****				
		MATEMÁTICA	6	6	480	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	3	3	240	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	2	2	160	
			HISTÓRIA	2	2	160
			GEOGRAFIA	2	2	160
			ENSINO RELIGIOSO***	1	1	80
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			21	21	1.680
	PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUAS ESTRANGEIRA* ESPANHOL/INGLÊS/FRANCÊS		2	2	160
EDUCAÇÃO E TRABALHO**		2	2	160		
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	320	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA			25	25	2.000	

*O componente Curricular – Língua Estrangeira é da parte diversificada e obrigatória para o estudante. A escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição
 **O componente Curricular da parte diversificada "Educação e trabalho", será ofertado na III e IV Fases, com duas aulas em cada ano.
 ***O componente de Ensino Religioso é de oferta obrigatória pelo estabelecimento de ensino e para o estudante e será ofertado no turno em que o mesmo está matriculado.
 ****O componente de Educação Física no turno noturno será facultativo para o estudante cumprindo a lei federal nº 9.394/96.
 Obs.: Os componentes curriculares da parte diversificada: História da Cultura Pernambucana e Etnia, Educação, Direitos Humanos e Cidadania e Educação Ambiental, bem como as temáticas: História da Cultura Indígena e Afro-brasileira, Saúde e Orientação Sexual serão desenvolvidos de forma interdisciplinar ou transversal, inseridos nas disciplinas de Ciências Humanas (História e Geografia) e Ciências Naturais (Ciências da Natureza). O ensino da Música é de oferta obrigatória pelo estabelecimento e de matrícula facultativa para o estudante e será desenvolvida sob forma de seminários, entre outros, conforme a Lei Municipal 1.549/2002 em conformidade com a Lei Federal.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Avaliação discente sobre a proposta de intervenção

Questões:

1-Você gostou de ter participado da proposta de intervenção ? () Sim () Não

2-Ao participar dessa proposta de intervenção, você adquiriu novos conhecimentos?

() Sim () Não

3-As atividades propostas, fez com que você percebesse melhores condições de produção?

() Sim () Não

4- Aprimorou sua ideia quanto ao desenvolvimento do trabalho com gênero textual?

5-Você conseguiu identificar o propósito em produzir o gênero textual conto, especificamente? () Sim () Não