

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

**PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA: A ESCRITA NO CONTEXTO
SOCIAL E DISCURSIVO DA SALA DA EJA IV FASE**

ÂNGELA MARIA FLORENTINO DOS SANTOS CAMPOS

GARANHUNS-PE

2019

ÂNGELA MARIA FLORENTINO DOS SANTOS CAMPOS

**PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA: A ESCRITA NO CONTEXTO
SOCIAL E DISCURSIVO DA SALA DA EJA IV FASE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

GARANHUNS-PE

2019

ÂNGELA MARIA FLORENTINO DOS SANTOS CAMPOS

**PRODUÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA: A ESCRITA NO CONTEXTO
SOCIAL E DISCURSIVO DA SALA DA EJA IV FASE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes

Orientadora

Prof. Dr. Renato Lira Pimentel

Examinador

Prof. Dr. André Alexandre Padilha Leitão

Examinador

GARANHUNS-PE

2019

“Entre coisas e palavras, principalmente, entre
palavras, circulamos.”

Carlos Drummond de Andrade

A Deus que direciona meu viver.

Aos meus pais, Ivalto e Dora, amigos e conselheiros.

Ao meu esposo Rui e aos meus filhos Alisson e Igor, para quem eu volto.

Aos meus amados irmãos, Gigi, Júnior e Ronny, eternos incentivadores e companheiros de toda vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus misericordioso, por tudo quanto recebi sem merecer.

À minha amada família que me apoia incondicionalmente.

À Gigi, minha amada irmã, pela dedicação e amor.

Ao meu esposo, Rui Campos, que me incentiva e cuida de mim.

Aos meus filhos, Alisson e Igor, por me encorajar todos os dias.

À Shirley Albuquerque, amiga e companheira de viagem a Garanhuns para assistir as aulas.

À Professora Dra. Jaciara Gomes pelo empenho, atenção e compartilhamento do saber para a construção dessa pesquisa.

À Universidade de Pernambuco – UPE e a todos que fazem o PROFLETRAS.

Aos amigos do curso pela consideração e coleguismo em todos os encontros.

Às amigas da república pelo companheirismo e cuidado praticados umas pelas outras.

À Eva, querida amiga irmã, que me assistiu em momentos difíceis.

À família EREM São Félix por todo apoio dispensado.

Por fim, aos meus amados estudantes da EJA IV fase, especialmente aos da melhor idade, homens e mulheres guerreiros que se constituíram sujeitos dessa pesquisa, com o profundo desejo de que possam ajudar a construir uma sociedade mais igualitária.

RESUMO

A partir do estudo do gênero autobiografia na concepção da língua como aspecto fundamental para a constituição do sujeito é que balizamos esta pesquisa cujo objetivo principal foi analisar como a produção textual do gênero autobiografia, selecionado no contexto social e discursivo da Educação de Jovens e Adultos - EJA IV fase pode ser relevante para ampliação do universo linguístico e desenvolvimento da competência escritora do estudante. Nessa perspectiva, acolhemos as implicações do pensamento de Vygotsky (1991) para o estudo da linguagem escrita com abordagem do sociointeracionismo que defende a interação em sociedade para favorecimento da aprendizagem e construção do ser social. A escolha da escrita do texto autobiográfico se deu mediante a observação do interesse apresentado pelos estudantes da EJA, de narrar experiências vividas e de compartilhar sua história registrando de si para os colegas e para a professora e também da convicção enquanto pesquisadora de que a prática da verbalização das reminiscências poderia contribuir positivamente para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e do gênero autobiografia, oportunidade de compreender a função social dos gêneros, a importância da autoria e registro de memórias ressignificando o processo sócio-histórico do estudante/autor por meio do estudo da linguagem. Abordamos ainda, a estrutura social do texto proposta na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, formulada pelos grupos de Pesquisa Linguagem, Ação, Formação (LAF), liderado por Bronckart (2007) para o estudo do texto e análise do discurso proferido pelos estudantes em seus textos autobiográficos. Seguindo essa visão, desenvolvemos as atividades constantes na proposta de intervenção pedagógica, as quais foram baseadas no modelo de sequência didática previsto nos estudos dos teóricos (DOLZ, NOVERRAZ & SHNEUWLY, 2004). Quanto ao procedimento metodológico que compõe esta pesquisa foi pautado na perspectiva sociointeracionista para realização do estudo do contexto de produção do gênero autobiografia, elaboração da sequência didática desse texto, análise dos textos autobiográficos produzidos pelos discentes e apresentação final do resultado das produções textuais. De posse da análise final de tais produções percebemos a importância do estudo dos gêneros textuais, ao mesmo tempo em que constatamos por meio da evolução da escrita, a relevância do estudo e produção do gênero autobiografia para a ampliação do universo linguístico do discente da EJA da IV fase. O desenvolvimento dos módulos da sequência didática permitiu aos estudantes manifestarem o sentimento de pertencimento ao núcleo escolar interagindo com os colegas, compartilhando experiências de vida, compreendendo a importância da autoria e do registro de si para ressignificação da vida e reconstrução de ideais por meio da Educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Escrita. Autobiografia. Autoria. Interacionismo Sociodiscursivos.

ABSTRACT

From the study of the genre autobiography in the conception of language as a fundamental aspect for the constitution of the subject is that we mark this research whose main objective was to analyze how the textual production of the autobiography genre, selected in the social and discursive context of Youth and Adult Education - EJA IV phase may be relevant for the expansion of the linguistic universe and development of student writing competence. In this perspective, we welcome the implications of Vygotsky's (1991) thought for the study of written language with a socio-interactionist approach that advocates interaction in society to favor learning and construction of the social being. The choice of the writing of the autobiographical text was made through the observation of the interest shown by the students of the EJA, of narrating lived experiences and of sharing their history, registering themselves to the colleagues and to the teacher and also of the conviction as a researcher that the practice of verbalization of the reminiscences could contribute positively to the teaching-learning of the Portuguese Language and the autobiography genre, an opportunity to understand the social function of the genres, the importance of authorship and record of memories re-signifying the socio-historical process of the student / author through the study of language. We also discuss the social structure of the text proposed in the Sociodiscursive Interactionism (ISD) theory, formulated by the Language, Action, Training (LAF) research groups, led by Bronckart (2007) for the study of the text and analysis of the discourse delivered by students in his autobiographical texts. Following this vision, we developed the activities included in the proposal of pedagogical intervention, which were based on the didactic sequence model predicted in theoretical studies (DOLZ, NOVERRAZ & SHNEUWLY, 2004). As for the methodological procedure that composes this research was based on the socio-interactionist perspective for the study of the context of production of the genre autobiography, elaboration of the didactic sequence of this text, analysis of the autobiographical texts produced by the students and final presentation of the results of the textual productions. With the final analysis of such productions we perceive the importance of the study of textual genres, while at the same time we verified through the evolution of writing the relevance of the study and production of the genre autobiography for the expansion of the linguistic universe of the EJA student of the IV stage. The development of the modules of the didactic sequence allowed the students to express their sense of belonging to the school nucleus interacting with their colleagues, sharing life experiences, understanding the importance of authorship and self registration for the re-signification of life and the reconstruction of ideals through Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Writing. Autobiography. Authorship. Sociodiscursive Interactionism.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEL – Novos Estudos do Letramento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PROEJA – O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

SD – Sequência Didática

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Componentes da língua.....	41
Quadro 2: Interações complexas da língua.....	41
Quadro 3: Critérios de textualidade	47
Quadro 4: Marcas da estrutura composicional da autobiografia.	55
Quadro 5: Sequência Didática.	66
Quadro 6: Trabalho com o gênero a partir da Sequência Didática.	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Apresentação da situação	87
Tabela 02 – Produção inicial	88
Tabela 03 – Módulo I.....	89
Tabela 04 – Módulo II	89
Tabela 05 – Módulo III	90
Tabela 06 – Módulo IV	91
Tabela 07 – Produção Final.....	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DIREITOS E ESPECIFICIDADES	18
1.1 Fundamentos sobre a EJA	20
1.2 Reflexões acerca do educando da EJA: o sujeito social e a visão de futuro através da Educação	24
1.3 O sujeito social e a visão de futuro por meio da Educação	27
1.4 Letramento social: a EJA na perspectiva de letramentos	28
2 ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES.....	35
2.1 O ensino de língua portuguesa hoje	39
2.2 Língua, interação e ensino	40
2.3 A língua escrita e a sua função social	42
2.4 Texto, gênero e interação	44
2.5 A produção de textos na esfera sociointerativa	48
3 PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO E O DISCURSO DA SALA DA EJA ..	52
3.1 O gênero autobiografia.....	53
3.2 Elementos textuais e discursivos na autobiografia	57
3.3 Autobiografias no contexto do ISD	59
3.4 Autobiografia no contexto social e discursivo da EJA	63
4 PROPOSTA DE PESQUISA COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA IV FASE.....	66
4.1 Compreendendo a pesquisa	77
4.2 Compreendendo a proposta de intervenção com a produção de autobiografias.....	81
4.3 Caracterizando o grupo	84
4.4 Sequência didática com o gênero autobiografia	86
5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> COLETADO	95
5.1 Resultado da análise das produções finais dos textos autobiográficos	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	119
ANEXOS.....	159

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada e definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e estabelecida no capítulo II, seção V. Voltada para a pessoa que não concluiu o ensino fundamental e médio na idade própria, em decorrência de falta de acesso e oportunidade iguais de condição de estudo na sociedade, ou até outras dificuldades que a impediu de permanecer na escola, a EJA representa um meio de proporcionar o desenvolvimento, a formação, a efetivação escolar desses jovens e adultos.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, se constitui em um direito a uma educação inclusiva com caráter compensatório e segundo a Lei 9.394/96 art. 37 “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” promovendo a inserção social, a qualificação e oportunidades, principalmente a de concluir a educação básica e ter parcial domínio das novas tecnologias. Dessa forma, entendemos que ser cidadão vai muito além de ser um indivíduo. A Educação concede esse privilégio, pois outorga o aprender a ser, o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a conviver.

Por conseguinte, a EJA traz em si o propósito e o valor do conhecimento na vida da pessoa humana, quando dá a oportunidade para homens e mulheres com responsabilidade familiar e financeira, trabalhadores, agricultores, aposentados e desempregados voltarem à sala de aula com anseio de aprender, de evoluir e conquistar seu lugar na sociedade. Para Arroyo (2001, p. 15), falar dos educandos da EJA é “falar, sobretudo, do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído”. Esses discentes são pessoas que lutam diariamente para sobreviver e necessitam desempenhar suas atividades sociais e precisam sentir-se cidadãos socialmente incluídos. Isso acontece quando o sujeito utiliza de forma adequada os instrumentos que possibilitam as diferentes formas de interações, as quais vivenciam no seu dia a dia ajustando seu discurso às diversas circunstâncias de comunicação.

Para o exercício dessa competência, faz-se imprescindível o acesso ao ensino institucionalizado da diversidade textos verbais e não-verbais que estão presentes em nossa interação diária e que chamamos de gêneros de texto (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; BRONCKART, 2007). Assim, por meio do aprendizado e reconhecimento dos textos que permeiam as interações sociais e que se apresentam na diversidade de gêneros textuais, o sujeito se apropria desse conhecimento e age na sociedade com mais desenvoltura para resolução dos desafios, assumindo seu lugar de cidadão.

Arroyo (2001) considera que a Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade educacional de caráter peculiar e formada por sujeitos possuidores de experiências de vida que marcaram sua trajetória social e perpassa os limites fronteiriços da escola e da escolarização. Essa modalidade carece de práticas reflexivas e condizentes com o perfil social de seus discentes e que outorgue a formação de sujeitos autônomos e protagonistas, conforme enfatiza Freire (1987).

Nesse contexto de formação do sujeito autônomo, deparamo-nos com a condição de seres pensantes e falantes que utilizam a língua como instrumento social e de interação verbal para estabelecer uma comunicação capaz de outorgar pertencimento a determinado grupo ou comunidade, percebendo a língua como um instrumento capaz de registrar o tempo e o espaço em que se atua transformando valores, mobilizando crenças, instituindo e reforçando poderes como registra Antunes (2007).

A língua se veste do sujeito para dizer o que ele é o que ele faz situando grupos sociais com registros de ideologias, culturas e lutas. Ela se apresenta em interações verbais importantes e necessárias à efetivação da comunicação e à construção da cidadania. A manifestação verbal é uma ferramenta disponível ao homem e que se realiza por meio de um gênero em uso e potencializa a concretização de ideologias e valores proporcionando registros sociais de caráter individual ou coletivo.

A realização da manifestação verbal resulta na produção do texto que contempla recursos de textualização, situação de interação e as normas sociais de atuação. Sendo assim, valorizar ambos os eventos diante dos componentes da língua, o léxico e a gramática, é reconhecer seu dinamismo e flexibilidade, bem como perceber que só o reconhecimento da gramática como principal aspecto da língua prejudica o seu caráter comunicativo e social. Nesse sentido, e como postula Antunes (2007, p. 40), evocar o valor interativo e social da língua com equilíbrio cuidando tanto dos componentes linguísticos quanto do valor sociocultural inerente a língua para a produção de uma comunicação eficiente é reconhecer que o seu dinamismo, uso e papel social são construídos e articulados por meio das interações humanas na prática em sociedade.

A partir da perspectiva social do estudo do texto, e com o fito de favorecer aos discentes da EJA IV fase (correspondente aos 8º e 9º anos do ensino regular), o pertencimento e a valorização das experiências vividas no âmbito escolar, foi proposto o estudo do gênero autobiografia numa perspectiva pautada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que considera a historicidade do ser humano (BRONCKART, 2007) e aprecia a trajetória do sujeito como um legado resultante de um processo histórico de socialização.

Partindo desse pressuposto, essa pesquisa trabalhou a produção do gênero autobiografia a partir da visão metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a qual não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica; trata-se, segundo as palavras de seu criador, Jean-Paul Bronckart, de uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006). De caráter teórico e metodológico, o ISD não só se ocupa em explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções.

Dessa forma, procuramos ressignificar a afinidade do estudante da EJA IV fase com a escola e a sala de aula trabalhando o estudo língua de forma expressiva com uso de textos e atividades reflexivas. Nesse sentido e para realização desta pesquisa escolhemos o gênero autobiografia por permitir a legitimidade do registro de memórias de vida, de conhecimentos, de experiências, de relacionamentos e, por conseguinte, permitir análises linguísticas e exame de elementos da Língua Portuguesa tais como a polissemia, a coerência e a coesão podendo esse estudo proporcionar a ampliação do universo linguístico e a competência escritora do discente.

Ante uma realidade que requer dos estudantes a apropriação da escrita, esta pesquisa analisou as dificuldades sentidas pelos estudantes da EJA nas atividades de produção textual escrita e por meio dos estudos do ISD e das Teorias de Gênero procuramos minimizar esta realidade colocando à disposição dos estudantes textos que julgassem significativos e que estabelecessem uma relação social de verossimilhança com conhecimentos adquiridos na interação social e com os concebidos na escola.

Dessa forma, a proposta de intervenção procurou contribuir para que esse seletivo grupo de estudantes despertasse para uma leitura frequente, debate acerca dos textos lidos, produção de textos a partir de um gênero em estudo, avaliação das produções e reescrita. Essa prática foi proposta através de atividades sequenciadas com vistas à apreensão de conhecimentos linguísticos, ampliação vocabular e ao desenvolvimento da competência escritora dos estudantes.

Nessa perspectiva, o estudo e a produção de textos autobiográficos se constituíram numa possibilidade potencialmente positiva para a prática pedagógica de aprendizagem de estudantes e professores, podendo auxiliar o estudante/autor a ampliar o léxico, navegar em reminiscências que se encontram apostiladas com sustentação em seus saberes, vivências e conhecimentos de mundo adquiridos ao longo da vida. Essa narrativa textual possui uma afinidade com a realidade do discente da EJA, pois a escrita desse gênero remete a fatos pessoais memorialistas ofertando

condições de intimidade com esse público, que constitui uma modalidade educativa diversificada em faixa etária, anseios educacionais específicos.

Foram participantes deste trabalho os educandos de uma sala da EJA IV fase da Escola de Referência em Ensino Médio – EREM São Félix de Cantalice, do município de Buíque – Pernambuco. Nossos objetivos foram proporcionar a partir do estudo e escrita do gênero autobiografia uma convicção de autoria ao estudante percebendo-se como personagem principal da história e a satisfação de ter algo para contar e partilhar com os colegas de sala e a professora, valorizar o letramento social do estudante e analisar durante a aplicação das atividades propostas na sequência didática, como o estudo e a produção do gênero autobiografia podem ser relevante para a ampliação da competência linguística do estudante da EJA.

Para lograr esse feito, refletimos com os estudantes sobre importância da prática da leitura e escrita, do conhecimento dos mais variados tipos de gêneros textuais suas finalidades, funcionalidades e importância social e do propósito das atividades sequenciadas para estudo específico do gênero autobiográfico. Esse estudo foi vivenciado por meio da leitura de fragmentos textuais do livro autobiográfico intitulado *Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã* e outros textos, exibição do filme *Narradores de Javé*, realização de debates, estudo de novas palavras, escrita de autobiografias, análise compartilhada dos textos escritos e reescrita.

O caminho metodológico percorrido apreciou o perfil sociocultural e linguístico do estudante como realidade importante, e, portanto, considerável e merecedor de um olhar diferenciado para as suas especificidades a fim de ser ministrada uma pedagogia culturalmente sensível com respeito e humanização para o alcance desse estudante que de certa forma foi estigmatizado e teve seu direito social e intelectual paralisado ao se evadir da escola. Suas oportunidades foram minimizadas, restringindo as chances de ascender com propriedade e conhecimento no seio social.

Nesse sentido, percebemos enquanto docentes que é papel de todos os envolvidos no processo educacional direcionarem atividades e projetos voltados às especificidades do educando da EJA que é um indivíduo que todos os dias têm que vencer barreiras sociais, culturais, financeiras, emocionais para se manter na escola e conquistar a cidadania de fato e de direito.

Compreender as dificuldades que envolvem a trajetória de vida de estudantes lançando um olhar humanizado a partir de aspectos variados que dizem muito sobre a vida afetiva, social, fatores orgânicos, cognitivos, sociais e pedagógicos desse sujeito é dever da escola. Ao tratar esses aspectos com respeito e sensibilidade, a instituição escolar tem a possibilidade de

minimizar estranhamentos ao ambiente escolar e proporcionar ao estudante a oportunidade de ser parte desse universo e crescer intelectualmente e como pessoa.

A presente intervenção privilegiou o estudo e produção de texto do gênero autobiografia pelos estudantes da EJA IV fase, contemplando anteriormente as dificuldades existentes com a leitura e escrita, a restrição vocabular e as angústias sentidas por esses jovens e adultos ao tentarem escrever um texto. Por meio desse estudo, incentivá-los ao hábito da leitura e da escrita para melhor articulação da interação verbal, ampliação do universo linguístico e o conhecimento dos componentes da língua (léxico e gramática) foi o nosso principal foco.

A realização dessa ação nos revelou a voz do estudante, seus anseios, sua visão de futuro e, também, que eles possuem um conhecimento internalizado, particular e constitutivo de conhecimentos de mundo acerca da língua materna. Isso fica evidente quando esses estudantes se articulam de maneira compreensível na interação verbal, produzindo sentenças coerentes e coesas.

A partir dessa realidade, entendemos que a adequação de saberes previamente adquiridos em práticas sociais vivenciadas na vida secular constitui letramentos importantes que, somados a conhecimentos institucionalizados, corroboram a apropriação de competências intelectuais para uso em situações de interação verbal. Sendo participantes conscientes dessa realidade, o sujeito se sente pessoa e não número, com formação competente, seguros dos seus ideais na busca da efetivação de sua atuação na sociedade por meio do conhecimento, exercer seus direitos e deveres.

Essa pesquisa teve objetivo principal analisar como a produção textual do gênero autobiografia selecionado no contexto social e discursivo da EJA IV fase, pode ser relevante para ampliação do universo linguístico e desenvolvimento da competência escritora do estudante. O estudo e a produção do texto autobiográfico proporcionaram ao estudante da EJA além da aquisição de conhecimentos linguísticos e linguístico-discursivos, o reconhecimento da importância da autoria por meio da escrita de si como promotora da autoestima e da ressignificação de alguns valores arraigados em suas vidas.

Esta pesquisa foi organizada da seguinte forma:

O capítulo 1 - *Educação de Jovens e Adultos – EJA: direitos e especificidades* apresenta o seguimento da modalidade educacional Educação de Jovens e Adultos, apresentando características específicas desse grupo que possui marcas sociais significativas as quais são manifestas no âmbito escolar, bem como um relato da trajetória da EJA, que aos poucos vai preenchendo positivamente lacunas em sua organização e segue conquistando direitos no cenário educacional.

O capítulo 2 - *Ensino de Língua no Brasil: algumas reflexões* trata da trajetória histórica e conceitual do ensino de Língua no Brasil. Abordamos o contexto histórico e social do Brasil colônia, a recepção de uma nova língua, uma nova cultura e a constituição da identidade da língua que foi influenciada a todo instante, pelos propósitos políticos, sociais e econômicos, bem como pela concepção de linguagem que se aderira à época.

No capítulo 3 - *Produção do gênero autobiografia e o discurso da sala da EJA* realizamos o estudo e reflexão das características e estrutura do gênero autobiografia na sala de aula da EJA. Trata também da autoria, do registro de experiências passadas, da escrita do texto autobiográfico para ressignificação da vida secular e escolar com análise da relevância da produção escrita do gênero autobiografia para a ampliação linguística dos estudantes da EJA.

No capítulo 4 - *Proposta de pesquisa com o gênero textual autobiografia na EJA IV fase*, apresentamos o contexto da pesquisa, o decurso da SD de acordo com a metodologia adotada, os processos de efetivação das atividades por meios de módulos e os procedimentos adotados para análise das produções escritas dos estudantes e análise de dados.

Já no capítulo 5 – *Análise do corpus coletado* expomos a análise de resultados das produções finais dos textos autobiográficos escritos pelos estudantes.

Os resultados da intervenção bem como da sua análise comprovaram por meio da evolução da escrita vista na produção inicial e na produção final, a ampliação dos conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos pelos estudantes da EJA IV fase e que também o estudo do gênero autobiografia oportunizou a interação entre os discentes que compartilharam suas reminiscências, discutiram sobre problemas, alegrias, tristezas e a construção de futuro com valorização social por meio da Educação.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DIREITOS E ESPECIFICIDADES

A EJA se apresenta como modalidade específica e tem sua prática docente voltada para pessoas com características e experiências peculiares, as quais foram construídas a partir de vivências singulares, formatadas dentro de uma perspectiva sociocultural permeada de conhecimento extraescolar, familiar e individual.

Os estudantes de EJA são dotados de prerrogativas que os fazem diferentes dos outros estudantes, pois apresentam marcas emocionais, experiências de vida e um cabedal de conhecimento construído além dos muros da escola e, segundo Sousa (2008, p. 77) esses estudantes são:

[...] pessoas com culturas e saberes construídos a partir da sua vivência. Porém, quando chegam à escola, trazem consigo sentimentos de fracasso e não pertencimento. Fragilizados, muitas vezes guardam consigo uma grande culpa por não terem conseguido aprender a ler e escrever na idade preconizada por Lei, colocando-se como único responsável por tal fracasso.

Nesse contexto, os estudantes da EJA devem ser vistos pela escola não só a partir de suas fragilidades, mas contemplados do ponto de vista de suas potencialidades, pois não basta à escola somente ofertar essa modalidade de ensino que tem a função reparadora, sendo importante estar atenta à situação individual dos sujeitos que procuram os estudos como mola promotora de avanços efetivos na vida desses sujeitos.

Por isso é importante proporcionar metodologias voltadas às especificidades desse público que retornou à instituição escolar com o anseio de robustecer seus conhecimentos e aptidões e fazer "o uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita" (SOARES, 2001, p. 89) realizando o que os estudantes da EJA esperam da escola em orientações que possibilitem o exercício pleno da cidadania por meio da aquisição do letramento institucionalizado.

Dessa forma, pensando na prática da interação verbal, na partilha e na consumação das relações interpessoais o estudante embarca no universo da linguagem, ferramenta de contato que proporciona pertencimento cultural, social e político e vê na instituição escolar a incumbência de mobilizar estratégias pedagógicas que atinjam os seus anseios, situando-os no mundo do saber. Os discentes da EJA retornam a sala de aula para reforçar seus conhecimentos, já que são potenciais interlocutores em suas comunidades e nas demandas sociais. A respeito dessa realidade Arroyo (2006, p. 35) registra que:

[...] Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos

carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Nesse sentido, a produção do diálogo em sala de aula com respeito aos interlocutores, a produção do discurso como identificação do sujeito, a projeção de ideologias e vivências contribuem para a construção do ser social e sua inserção na sociedade. Dita articulação proporciona a realização da interação verbal em um mundo plural e diversificado, aproximando pessoas, descortinando marcas linguísticas, tornando conhecidas culturas diferentes para criar e participar de eventos verbais coesos e coerentes, deixando patente o poder criativo e multifacetado da língua. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999, p. 125) a esse respeito consta que:

“A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo”.

Seguindo o entendimento de que a linguagem abrange significados e coexiste em sistemas arbitrários de representação, Soares (2004, p. 7) evoca a importância do estudo da língua para a aquisição do letramento e assinala que:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento.

Os estudantes da educação de jovens e adultos necessitam compreender que a escrita e a leitura vão além da decifração e transcrição de letras e sons: são atividades orientadas pela busca do sentido e do significado. O sujeito está intimamente ligado ao objeto, procurando buscar coordenadas para a tomada de consciência deste processo. O letramento possibilita a inclusão no universo cultural. Por meio da cultura letrada, podemos nos comunicar com outras pessoas, acessamos a uma gama considerável de informações, temos a possibilidade de uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política entendendo o processo das demandas sociais para agir com mais segurança e suas atuações.

Ser participativo na sociedade e tentar resolver as demandas diárias é fundamental, mas não parece ser suficiente. Atentando para isso, o professor tem o papel relevante de incentivar

seus estudantes a refletirem sobre a escrita, bem como a importância do estabelecimento das relações entre os diferentes tipos de textos e a produção de textos significativos, o mais próximo possível de seu uso social, visando facilitar a atuação desses sujeitos dentro da escola e fora dela.

Conheceremos a seguir os atores principais dessa pesquisa e suas especificidades.

1.1 Fundamentos sobre a EJA

É importante frisar que a Educação de Jovens e Adultos surgiu no cenário da sociedade civil em decorrência das brechas do Sistema Educacional Brasileiro.

A história da EJA propriamente dita começa com os jesuítas, no Brasil colonial, quando da catequização as nações indígenas.

No Brasil, o campo da educação concernente aos jovens e adultos recebe notoriedade na década de 40, por meio da identificação e ajuda do sociólogo e professor Paulo Freire que demonstrou preocupação e desenvolveu trabalhos nesse seguimento, popularizando a educação e contribuindo para a solidificação da Educação de Jovens e Adultos. Freire (1987) registra que as pessoas analfabetas não deveriam ser taxadas de imaturas e incapazes, e que o desenvolvimento educacional deveria contemplar, sobretudo, os anseios dos alunos.

Há uma evidência desse fato em Scortegagna e Oliveira (2006, p. 15), quando afirmam que:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo.

A história da educação no Brasil evidencia o enfretamento da exclusão social e de políticas públicas equivocadas que ao longo do tempo, geraram conflitos consideráveis no sistema educacional. A prova disso é que ainda hoje muitos brasileiros não usufruem do acesso e permanência na escola no que, segundo Soares (2002, p. 15) ser privado do acesso aos processos de escolarização "significa a perda de um dos instrumentos mais significativos para a convivência na sociedade atual". O acesso à Educação e aos processos de escolarização é direito de todo cidadão e, portanto, um dever do Estado.

A 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, promovida pela UNESCO, e sua antecessora, a Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, realizada no

Brasil, em janeiro de 1997 representam um marco histórico neste segmento, porque estabeleceram a vinculação da educação de jovens e adultos com o desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade.

A história da educação brasileira registra períodos diferentes para a efetivação e reconhecimento da EJA. A declaração do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2003 anunciou que a alfabetização de jovens e adultos comporia prioridades no Governo Federal, solidificando a importância cívica e intelectual para com essa modalidade educativa.

A criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que prevê metas para a erradicação do analfabetismo no Brasil numa proporção de 4% ao ano, a começar em 2016, até 2018, culminou no nascimento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Esse programa, por meio do posicionamento do Ministério da Educação e Cultura, de órgãos públicos, de instituições nacionais e internacionais de ensino e ONG's, desenvolveu ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, formação de professores e distribuição do livro didático, robustecendo o alicerce da EJA.

O texto do documento Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores do Ministério da Educação (2011, p. 4) norteia o encaminhamento do discente da EJA evidenciando a garantia a uma Educação de qualidade e ampliação da oferta:

“Com a clareza de que os egressos do PBA deverão ser encaminhados às turmas de EJA para continuidade dos estudos, o programa se traduz em um instrumento que exige a responsabilidade, o compromisso e a articulação dos municípios, estados, distrito federal e governo federal, essenciais para institucionalizar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, garantindo seu espaço e sua qualidade e ampliando a oferta.”

Sendo assim, pensar na prática a ser revertida à EJA é pensar em ações pedagógicas reflexivas arrimadas em metodologias adequadas, com vistas à formação do sujeito consciente e crítico acerca de sua inserção e participação na sociedade letrada.

Pondera-se, então, que pelo fato do estudante de EJA apresentar uma trajetória estudantil fragmentada e possuir, na maioria das vezes, um histórico de evasão escolar e de sucessivas repetências, a escola entra com o compromisso de disponibilizar metodologias eficazes que ajustem condições palpáveis e seguras de mudança de vida para o exercício da cidadania, pois muitos se apresentam com um potencial cognitivo defasado e comprometido pelas idas e vindas frustradas dentro do contexto escolar. Em seu texto, os PCN (1999, p. 139) declaram que:

O processo de aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral.

Mediante essa realidade, a instituição escolar se reveste de responsabilidades, tendo em vista que “a escola voltada à EJA é, ao mesmo tempo, um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades” (LOCH, 2009, p. 22). Algumas destas vivências podem não ter sido favoráveis, tendo como resultado uma base estudantil frágil, que dificulta a apreensão do conhecimento, da compreensão e da aplicação dos recursos linguísticos e das regras gramaticais. Contudo, eles voltam à escola para melhorar sua condição de vida, cumprir exigências de uma sociedade letrada. Sobre isso, sinaliza Gadotti (2008, p. 31) que:

[...] Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. Para definir a especificidade de EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego [...].

O contexto social e histórico dos educandos em EJA denuncia as lacunas, advindas do processo de alfabetização irregular e desestruturado, legitimado no silenciamento linguístico, na carência de conhecimentos institucionalizados, deficiência vocabular, falta da prática da leitura e da escrita. Surpreendentemente, tais dificuldades não são sentidas quando são chamados ao debate, ao exercício efetivo da interação verbal. Suas experiências são verbalizadas de forma segura, dada a vivência desses sujeitos na sociedade e suas práticas ao longo de suas vidas.

Os estudantes jovens e adultos possuem uma desenvoltura peculiar para interagir na sociedade de atuação e na sala de aula, revelam-se interlocutores ávidos quando a discussão é significativa e permeia a sua realidade de vida.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, constatamos que aconteceram inúmeras reformas, algumas radicais, que possibilitaram a educação ser vista como uma estrutura de transformação da ordem social em qualquer momento, ressaltando o seu potencial revolucionário, ao mesmo tempo em que se apresenta enquanto aparelho de reprodução ideológica do Estado. Para tanto, foram quebrados paradigmas e superados percalços no intuito de construir uma educação que atenda às necessidades do estudante. Nesse caminho, colhemos como saldo políticas educacionais voltadas para a legitimação de mecanismos que propiciaram a democratização na gestão, consistência em sua aplicabilidade e sustentação para os educandos e a comunidade escolar.

A educação brasileira tem sido alvo de reformas consideráveis e com a universalização do acesso ao ensino fundamental em meados da década de 1990, temos a plena realização de um processo que teve início nos anos de 1970. Esse processo abriu caminhos e concedeu direitos à grande massa que adentrou as portas da escola com propriedade de cidadão merecedor desse benefício.

Esse fato coincidiu com a redemocratização do país e exigiu da escola uma mudança de posicionamento com a adequação de suas ações para atender pessoas que buscam a escola para pertencer a um mundo que cobra muito, mas não oferece oportunidades iguais.

Devendo essa instituição, preparar os estudantes para lidar com o mundo de hoje e entender a si e aos outros enquanto seres humanos que vivem coletivamente, capazes de alterar o meio, além de respeito, escuta atenta, reconhecimento de diferentes culturas, aprendizagem significativa, e construção coletiva dos conhecimentos para a concretização de uma formação integral e emancipatória.

As reformas foram necessárias tendo em vista as demandas sociais, o crescente avanço tecnológico e a consagrada globalização. Todavia, a grande transformação educacional, tão almejada pelos profissionais em educação, ainda não ocorreu.

O que se percebe ainda são os efeitos dos anúncios normatizados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, as Diretrizes do MEC e o Plano Nacional de Educação que determinam transformações educativas irreversíveis que nem sempre representa os educadores, os quais atuam como protagonistas da história. Contudo, a Educação já galgou um grande avanço garantindo o exercício da autonomia por meio dos processos democráticos vigentes permitindo ao núcleo escolar empreender metodologias desafiadoras e compartilhadas, solicitando o empenho coletivo e o comprometimento dos professores, equipe técnica, família, alunos e gestor da escola para a efetivação do ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o Ministério da Educação e cultura (MEC) (BRASIL, 2006, p. 11) assevera que:

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente”.

Diante do exposto, percebemos que a sala de EJA dentro da conjuntura educacional, representa um desafio tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos educadores e educandos dessa modalidade na construção do conhecimento. As condições financeiras e socioculturais

dos estudantes contribuem para o distanciamento da escola. A necessidade de trabalhar, criar seus filhos e sobreviver reforça a estatística de que o conhecimento institucionalizado deve ficar em segundo plano. A escolarização passa a ser vista como algo que está distante e em nada vai influenciar seu cotidiano.

A EJA é uma modalidade possuidora de particularidades no que diz respeito ao seu objeto de trabalho. Os estudantes são indivíduos com experiências e visões de mundo construídas de maneira autodidata. Eles possuem letramentos e mecanismos próprios de leitura de mundo e do que está ao seu redor. O conhecimento adquirido é prático e empírico. A dedução se faz aliada à resolução de problemas e a interação com seus pares parece completar as necessidades da vida. O grande desafio é unir o conhecimento existente a um conhecimento institucionalizado que apresente práticas pedagógicas significativas.

Esse pensamento é visto nos debates que foram realizados na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia), realizada em Belém – PA, em dezembro de 2009, e os países participantes declararam:

[...] estamos convictos de que aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e de inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento.

Acreditamos que a declaração proferida na VI Confinteia expressa o cerne da Educação de Jovens e Adultos e esboça a importância para a construção de uma sociedade mais consciente acerca justiça social, que reconheça o direito de todos, especialmente àqueles indivíduos que, por diferentes motivos, não foram assíduos na escola ou foram forçados a abandoná-la.

A oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos, independente da fase da vida em que se encontram, de forma que estejam preparados para o enfrentamento das demandas do mundo em que vivem e interagem comprando, vendendo, construindo e sendo sujeitos críticos na resolução de problemas pessoais e os travados na sociedade. É sobre esses estudantes no contexto da EJA que passamos a discutir.

1.2 Reflexões acerca do educando da EJA: o sujeito social e a visão de futuro através da Educação

Em primeiro lugar, é necessário considerar a heterogeneidade das turmas de estudantes da EJA. Muitas vezes, em um mesmo lugar, encontra-se o jovem que pretende terminar o

Ensino Fundamental mais rapidamente, para começar a trabalhar; o adulto que resolve voltar a estudar depois de muitos anos afastado da escola, para realizar o sonho de finalizar aquela etapa deixada para trás e, quem sabe, ingressar em algum curso técnico ou superior e também entrar no mercado de trabalho; há ainda o estudante mais maduro e até idoso que, sentindo-se a parte em razão das cobranças do mercado de trabalho, retoma os estudos em busca de conhecimento e qualificação. Ou seja, diversas pessoas com diferentes propósitos dividem o mesmo espaço físico e participam das mesmas aulas.

Tal fato está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem: estudantes com as mais variadas experiências de vida, com objetivos, expectativas e ideias diversificados interagem em um mesmo local de ensino, às vezes apresentando pouca familiaridade com a linguagem escrita e, mesmo assim, se mesclam com outros que já a dominam, evidenciando a positividade das práticas sociais e aquisição de conhecimentos através dos múltiplos letramentos vivenciados.

Esse quadro heterogêneo repete-se no âmbito escolar, onde entra o trabalho da escola voltado para atender às especificidades desses estudantes que apresentam necessidades peculiares em relação à apreensão de conhecimentos e, por conseguinte, carecem de uma *práxis* direcionada capaz de proporcionar a esse educando desenvoltura para atuar na sociedade e encarar as demandas na vida prática.

Sujeitos simples e com diferentes experiências de vida que retornaram à escola, a fim de alicerçar sua vida intelectual e enfrentar os desafios impostos pelas demandas sociais. Pessoas que, como todos possuem um perfil, uma identidade e um intento. O educando da EJA forma uma modalidade de estudo que apresenta um contexto escolar permeado de especificidades que não podem passar despercebidas, sob pena de aniquilação das perspectivas de futuro e de vida desses estudantes.

A heterogeneidade presente na sala da EJA denuncia a vulnerabilidade social vivenciada por esses sujeitos. Nesse sentido, Carreira (2014, p. 1.344) reflete que:

Muitos dos sujeitos que chegam à EJA, chegam a ela em decorrência de experiências de exclusão e discriminação que ocorreram no ensino regular e na sociedade. É importante que ao chegarem à EJA encontrem um lugar onde suas histórias, saberes e diferenças tenham espaço e acolhimento e possam contar com o apoio de outras políticas para além da educação que ampliem suas condições de permanência e maior sucesso na educação e na vida.

As reflexões acerca desses sujeitos/educandos vão muito além da faixa etária, do *status* social, cultural, político, financeiro e de sua condição de estudante as experiências de vida esculpiram nesses estudantes marcas profundas e importantes, a ponto da Educação enxergar

esse público como perfil único e caráter diversificado, que demanda uma *práxis* pautada em metodologias adequadas para atender necessidades sociais reais, habilitando-o e concedendo-lhe interesses emancipatórios e estruturais para atuar em sociedade.

Legalmente essa modalidade educacional foi inscrita no texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, compondo-se como parte da Educação Básica e um direito de todos. Sendo reconhecido e configurando nesse mesmo texto, seu caráter legal para receber assistência e condições específicas para atender suas necessidades educacionais. Esse direito está previsto no artigo 4º, inciso VII, da LDB:

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

Nesse sentido, o educando da EJA traz em si uma bagagem plural de conhecimentos e a necessidade de adequação de alguma parcela desses conhecimentos, a fim de sanar lacunas existentes em sua trajetória secular e também de se qualificar para atuação profissional e a vida em sociedade. O papel do educador como sujeito norteador dos caminhos do conhecimento perpassa a lógica do pragmatismo e se ancora na necessidade do discente de construir entendimento e bases para que saiba defender seus ideais e sua consciência. Segundo Freire (1995, p. 28):

O educador sempre deve saber ensinar com respeito, humildade sabendo lhe dar com o seu aluno desafiando a forma de ensinar, sendo assim, o aluno da EJA aprende muito mais lendo um contexto de leitura de mundo, leitura de um texto e de uma palavra, portanto deve apreciar os contextos vividos e reconhecer a compreensão do aluno em vários aspectos, pois lhe damos com a formação de seres humanos tornando seres marcantes no mundo tendo consciência do que é ensinar e compreender a leitura da palavra para a formação de um cidadão que saiba defender o que compreendeu em sua volta. O ensinante que assim atua tem no seu ensinar, um momento rico do seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.

As salas de EJA devem proporcionar a quem as procura tanto a possibilidade de desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares, quanto à de aumentar sua visão e consciência em relação ao estar no mundo, ao agir no mundo expandindo a capacidade de participação social no exercício da cidadania. Para realizar esses objetivos, o estudo da linguagem é um instrumento imprescindível, pois a aprendizagem só é possível por meio dela, já que é com a linguagem que se formaliza todo o conhecimento produzido nas diferentes áreas e que se explica a maneira como o universo se organiza.

Educação conduz a aprendizagem e a aprendizagem confere ao estudante a ciência para uma atuação consciente nas demandas do mundo globalizado, servindo como um facilitador

para o progresso pessoal e profissional. Passemos a refletir sobre a visão de futuro desse sujeito por meio da Educação.

1.3 O sujeito social e a visão de futuro por meio da Educação

No processo de ensino aprendizagem, espera-se que o estudante amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção no mundo da escrita, aumentando suas condições de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. A escola, como um espaço para a garantia do direito à Educação, precisa, antes de tudo, reconhecer as especificidades dos estudantes e organizar um conjunto de atividades para que os mesmos possam, progressivamente, alcançar proficiência e desenvoltura nos processos e propósitos comunicativos e expressivos exigidos na produção da interação verbal.

Nesse sentido e levando em consideração que a aprendizagem é o lugar onde os sujeitos adquirem conhecimento, Soares (2001, p. 91) salienta que “um processo social construído através da participação, do diálogo, da troca de experiência, de significados e da colaboração entre indivíduos” viabiliza o propósito da aprendizagem fornecendo a escola e aos professores a consciência de um trabalho compartilhado em prol da execução de projetos e atividades significativas para nossas vidas e a vida dos estudantes.

Pensando assim, a escola organiza prerrogativas para proporcionar situações em sala de aula em que todos possam exercitar suas potencialidades comunicativas, expressando livremente sua opinião, ler, escrever e ter experiências condizentes na significação dos conhecimentos recebidos, dos textos lidos e expressar-se também por meio dos textos que produzirem.

Os desafios educacionais frente ao mundo globalizado apontam para a necessidade de refletir sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos em suas relações com a Educação como ponto de partida para a construção de mudanças importantes para o ensino pensado para essa modalidade.

Nessa perspectiva, as propostas para o estudo de Língua Portuguesa buscam contribuir para a continuidade das práticas inovadoras de ensino-aprendizagem, apontando sempre para diretrizes que prezem critérios de seleção e organização dos conteúdos e, também, orientações didáticas que subsidiem as reflexões dos docentes sobre diferentes possibilidades de experiências de ensino da língua aos estudantes jovens e adultos.

Sendo assim, a importância da EJA como modalidade de educação no âmbito das políticas educacionais e no próprio contexto escolar ao longo da história da educação brasileira sinaliza a necessidade de práticas educacionais de caráter específico para a recondução de pessoas a uma dignidade social e reestruturação da vida por meio da escola e do conhecimento.

Os educandos da EJA depositam seus anseios na escola, nos professores e veem a Educação como a via mais promissora para acessar em seguimentos sociais e as esferas de poder a fim de exercerem seus deveres e, assim, usufruírem dignamente dos direitos inerentes a todos os cidadãos. A escola promove um letramento institucionalizado que somando ao letramento já existente, promoverá a ampliação do conhecimento. A seguir refletiremos acerca da EJA na perspectiva de letramentos.

1.4 Letramento social: a EJA na perspectiva de letramentos

O conceito de letramento traduzido de *literacy* a partir da língua inglesa refere-se à capacidade do indivíduo fazer uso de forma significativa da leitura e da escrita. A diferença primordial entre a consideração de alfabetismo relacionado a alfabetizado e o de letramento é que o alfabetizado é aquele que aprendeu a ler e escrever, não aquele que conquistou o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam.

Neste sentido, letramento pode ser entendido, segundo a definição feita por Kleiman (1995, p. 19) como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Soares (1999, p.18) define letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo com consequência de ter-se apropriado da escrita.” Dessa forma, o termo letramento se reporta ao conhecimento do ler e do escrever adquiridos por meio das diversas práticas sociais vivenciadas pelo indivíduo e que são acessados para a construção e continuidade de sua existência cidadã.

Designa-se como letramento os usos sociais da leitura e de escrita. Segundo Soares (2009, p. 39) letramento pode ser definido como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Assim letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita, sendo resultado ou consequência do processo de alfabetização. Além disso, torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de usar a leitura e

escrita na sociedade, ou seja, para Soares (2009), somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados.

Então, letramento é a consciência adquirida pelo indivíduo de que ele próprio é capaz da utilização da escrita. Esse conceito transcende o da alfabetização, pois tratamos o alfabetizar como a descoberta e familiarização com os signos da língua, agregando sentido a sinais que antes não o tinham.

É um tanto quanto difícil adentrar no campo de signos e sinais sem antes termos uma noção básica do conceito de signo e da semiótica: "Nada é um signo, a menos que interpretado como um signo", afirma o filósofo Charles Sanders Peirce (2005, p. 48). Ou seja, signo é tudo aquilo que é dotado de sentido. Pierce (2005) divide o signo em três seções: o ícone é aquilo que é real, palpável, que serve de modelo de percepção; o índice tem uma relação sensorial de causalidade, por exemplo, o cheiro de fumaça indica que algo está queimando; o símbolo, uma relação puramente convencional entre o signo e seu significado, como palavras que indicam objetos, ou a Estrela de Davi, que remete ao judaísmo.

A semiótica está presente em todos os aspectos da alfabetização e do letramento, tendo funções diversas, porém complementares. A primeira aplicação se dá pela atribuição do sentido pré-definido ao sinal, nesse caso, às letras do alfabeto, aos acentos e às suas combinações, transformando-os em signos. A segunda aplicação se dá de maneira mais crítica: o interlocutor, dotado de inteligência letrada, é capaz não só de atribuir sentidos pré-definidos, mas também de criá-los, recebê-los, codificá-los e decodificá-los conscientemente, é capaz de fazer uma leitura de mundo que antecede a da escrita e que tenha visão apreciativa. Nesse aspecto reside a importância absoluta do letramento. Não só o indivíduo vive no mundo, mas agora ele é capaz de senti-lo, entendê-lo e transformá-lo.

O conceito de letramento social é um fenômeno social que não se prende à perspectiva escolar. Segundo Kleiman (2008, p. 21) "as práticas de letramento, [...], são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.". Suas dimensões são gigantescas e abrangem também todo o conhecimento empírico do sujeito, gerando assim um novo olhar a respeito das particularidades da leitura e da escrita.

Dá-se então um novo sentido ao ser humano letrado. "Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da 'leitura' do mundo" (FREIRE, 2009, p. 58-9). Idealizador de uma filosofia de ensino que transcende as práticas sociais e as relações de poder, o educador nos mostra que "(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão

da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (FREIRE, 2009, p. 60). Portanto, mais importante do que decodificar letras e palavras é compreender o uso adequado da língua e a funcionalidade da linguagem escrita, pois essas capacidades conferem ao indivíduo autonomia para atuar na sociedade em que participa.

Segundo Gadotti (1996), para Freire, o letramento reflete uma luta política pela melhoria da educação, que diminui os índices do analfabetismo. De acordo com Freire (2009), não há diferença entre letramento e alfabetização, ele defendia que os dois deviam se confundir em seus ideais. Para Soares (2003, p.12):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Destarte, devemos compreender o estudante como um sujeito participante da sociedade em que vive. E a aprendizagem precisa ser sensível a dois aspectos: considerar a individualidade do sujeito e o meio em que ele vive a fim de construir práticas pedagógicas exitosas e que valorizem o contexto social.

Agora que tivemos um entendimento do que se trata o fenômeno do letramento e da compreensão dos signos, podemos adentrar no campo de como se dá no contexto social o Letramento Social. Para isso, partimos do fato de que a base da nossa sociedade está fundada na desigualdade. Através do financeiro, do racial, do intelectual, a desigualdade vem se perpetuando há séculos. Engana-se quem acredita no poder absoluto da meritocracia. Somos dotados de filtros sociais, somos frutos do meio em que nos desenvolvemos e somos herdeiros das desigualdades que nos antecederam. Não temos as mesmas oportunidades desde o berço. A criança que não tiver acesso a conhecimento ou pais alfabetizados não parte do mesmo ponto de outra, filha de pais com formação intelectual, que entendem o valor do aprendizado e tiveram a capacidade de proporcionar isso a seus descendentes. A incitação é algo muito importante e se ela não for atribuída, a busca pelo conhecimento corre sérios riscos de não acontecer.

A análise do letramento social foge do espaço e das relações escolares, trazendo como objeto de estudo a capacidade que o indivíduo tem de desenvolver habilidades de compreensão

a partir das experiências de vida. Inserido aqui o conceito de Cérebro social, intrínseco às capacidades de absorção e adaptação. Já o letramento acadêmico trata-se do aprendizado que se dá exclusivamente no âmbito universitário.

A partir do entendimento do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas desenvolvidas no interior dos Novos Estudos do Letramento (NEL)¹ estudiosos como Lea e Street (1998) começaram a focar o contexto acadêmico, com o propósito de compreender os aprendizados aí presentes, percebendo que há práticas exclusivas desse contexto, dada a concepção de múltiplos letramentos².

Esse foco de estudos conseguiu grande impulso em vários centros de pesquisa não só por razões inerentes à concepção de letramentos múltiplos, mas também por motivações políticas e sociais, destacando-se a expansão do ensino superior, não só em quantidade de alunos, mas também e principalmente em diversidade cultural e linguística (FIAD, 2013). Essa vertente de estudos dos NEL, iniciada por pesquisadores do Reino Unido, é denominada de Letramentos Acadêmicos.

Trazendo mais uma vez ao nosso texto a ilustre concepção Freiriana, desaguaremos finalmente no sujeito crítico. Freire (2009) critica duramente o modelo de educação denominando de concepção bancária. Essa concepção se baseia na transmissão de conhecimento do educador ao educando, fazendo do educando unicamente um objeto que se encontra vazio e pronto a ser preenchido, no qual o educador deve apenas introduzir conteúdos. Esse modelo de educação, falido há décadas, tem consequências drásticas na sociedade, pois desvaloriza por completo a vivência do estudante no momento em que o impede de ser sujeito ativo na própria educação. Apenas recebendo conhecimentos como arquivos, sendo incapaz até de entender o que foi recebido, ao estudante é negado o direito do pensamento crítico.

Tal modelo não permite o acesso ao saber verdadeiro, não o tratando aqui como um saber absoluto, mas como um saber consciente. Para Freire (2009), a verdadeira educação está pautada na crítica da invenção e reinvenção, na busca contínua pelos saberes e na renovação dos mesmos através de uma cultura de letramento. Por isso mesmo o próprio Freire traz em sua crítica a paridade entre alfabetização e letramento, na visão renovadora de que se deem exatamente como o mesmo preceito. Um método não para transferência de arquivos entre a

¹ Os Novos Estudos do Letramento (NEL) têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos do uso da língua escrita, sob a perspectiva sociocultural. Não se limita apenas à aquisição de habilidades, mas se refere também à apropriação da leitura e da escrita para serem utilizadas em práticas sociais específicas (STREET, 2003).

² O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 108-109).

central e o receptor, mas um sistema de ensino crítico voltado especialmente para as camadas populares.

O letramento concebido por Freire (2009) se trata de um sistema ideológico com fins definidos e segundo Soares (2003, p. 39) "letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é e de tudo que pode ser". Conhecendo os conceitos de letramento podemos ter um ideal valorizado de sociedade em que atua o ser crítico e ideológico para a construção de uma conjuntura social mais justa. Diante da conciliação do letramento social, carregado da imensidão empírica do vivente, e do letramento acadêmico, fundado na consciência do saber, temos como fruto o Sujeito Crítico.

Na perspectiva do letramento social Street (2003) discorda da concepção de um único letramento pertencente à escola; abraçando a sua pluralidade, ele defende o letramento como um modelo ideológico dotado de obrigações sociais; e traz à nossa realidade a perspectiva social integrada do letramento com a política. Street (2003) considera ainda a relevância de uma subdivisão do letramento social: o letramento familiar. Sendo a família o primeiro grupo social ao qual pertencemos, ela é o grande estilingue do nosso crescimento; provida da potência aristotélica de ambiente propício, ela tem a obrigação primordial de gerar indivíduos capazes do exercício da cidadania.

Esse quadro heterogêneo constitui um desafio para o professor. O ritmo diferente dos estudantes exige do professor estratégias de trabalho que explorem a diversidade e o letramento social e ajudem a minimizar as dificuldades visando o aperfeiçoamento das competências leitoras e escritoras nos discentes.

Concluimos, assim, que o papel do letramento, em sua pluralidade de formas, é substancial para o desenvolvimento social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que as instituições escolares devem conhecer e trabalhar "[...] com as culturas plurais, dialogando com a riqueza diversidade das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações culturais, fortalecendo formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades de cada comunidade" (BRASIL, 2016, p. 27). A concepção de letramento está abrangida em todos os aspectos da sociedade, pois quando tratamos de empirismo, estamos trazendo o conceito de experiências de vida, estendidas à família, à escola, ao ambiente de trabalho. Buscar ter uma revolução social do pensamento é a chave do crescimento; é a porta de entrada para a criação de filtros socialmente esperançosos; é o pontapé inicial para o desenvolvimento do Sujeito Crítico postulado por Paulo Freire. Partindo da formação do unitário, conseguiremos atingir o melhoramento do todo.

Nessa visão de letramento para formação do sujeito crítico, a EJA sinaliza uma realidade permeada de experiências que impregnaram a vida dos estudantes de conhecimento empírico, de autodidatismo, emoções e percepções acerca do movimento e da dinâmica do mundo em que vivem. Por isso percebemos que um dos pilares conceituais para o entendimento, trabalho e funcionamento da EJA é o letramento, visto que diz respeito à habilidade do sujeito de fazer um uso significativo da leitura e da escrita em sua vida prática. Para Street (2006, p. 470):

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas. A ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa simples dicotomia letramento/iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com sua ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada.

Por isso, enxergar, respeitar e vivenciar o legado sociocultural do estudante da EJA em sala de aula é uma forma de contribuir para o enriquecimento do universo existencial desse estudante, valorizando o conhecimento adquirido nas práticas sociais que se soma ao processo ensino-aprendizagem na busca sistemática de novas aquisições no mundo acadêmico. Em alusão ao papel da escola, Rojo (2009, p. 108) assevera que:

[...] possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática: os multiletramentos ou letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas.

A participação dos discentes em várias práticas sociais é um compromisso que a escola deve assumir e tornar realidade com a realização de atividades de leitura e escrita, atividades sequenciadas, rodas de leitura e produção, publicações no âmbito escolar e fora dele, saraus e outras atividades mantendo a visão de respeito e valorização dos multiletramentos, dos letramentos críticos e protagonistas existentes no perfil dos estudantes.

Em meados da década de 90, nos Estados Unidos o “The New London Group” (Grupo de Nova Londres) apresentou o termo Multiletramentos aos pesquisadores educacionais. O prefixo “multi” diz respeito à multiculturalidade das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos que circulam nelas (ROJO, 2012). A teoria dos múltiplos letramentos tem inovado em seus estudos para entender e explorar o desenvolvimento de

letramentos em um universo múltiplo de contextos. Esse fato direciona a articulação da teoria dos multiletramentos contemplando as práticas sociais e os modelos pedagógicos.

Para Rojo e Moura (2012, p. 08):

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos [...].

Na perspectiva dos multiletramentos, o saber é produzido de formas multimodais: pela imagem, pelas letras, pelo som, pela interatividade, valorizando habilidades não-lineares, reconhecendo a diversidade local e focalizando o discente, como o centro na construção do conhecimento.

2 ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Os primeiros responsáveis pelo ensino da língua no Brasil foram os jesuítas, que tinham como objetivo a catequização indígena. Tendo em vista que a pregação se dá pela palavra, era imprescindível que houvesse entendimento entre eles e os habitantes nativos. Adquirindo um caráter mais educador do que conversor, os jesuítas preconizavam a língua geral, que tinha o tupi como base e resguardava vestígios do português, como caminho a ser seguido. Atitude essa que, mais tarde seria motivo de sua expulsão do território brasileiro.

Inicialmente, quando trazido ao Brasil, o idioma luso sofreu grandes dificuldades para se impor perante essa língua geral dominante, falada em todo o litoral brasileiro. Foi somente com a vinda de famílias portuguesas e com a expulsão dos jesuítas, dada no século XVIII e ordenada pelo Marquês de Pombal, que a chamada "Língua do Príncipe", em referência ao Estado colonizador, começou a se estabelecer. Conforme Ilari e Bassos (2007, p.13),

O Brasil é hoje o maior país de língua portuguesa do mundo, com uma população que, na virada do milênio, girava em torno de 170 milhões de habitantes. Mas o português, como todos sabem, não nasceu no Brasil; ele foi implantado no continente sul-americano por efeito da colonização portuguesa, que começa, oficialmente, com o descobrimento da terra de Vera Cruz por Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500.

O intuito era de erradicar a língua geral e instituir o português como idioma único e instrumento de dominação por parte do governo (Língua do Príncipe). O Marquês decretou em 1758 o ensino do português como sendo obrigatório e proibiu o ensino e o uso do tupi, instituindo o português como única língua do Brasil com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a colônia. Segundo Pietri (2010, p. 73),

Na segunda metade do século XVIII, as reformas pombalinas, com o objetivo de garantir o poder sobre as colônias, intervêm nas condições de constituição da disciplina, ao tornar obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibir o uso de outras línguas.

Para Mariani (2004, p. 96), “o caso da língua portuguesa frente às línguas indígenas é o da imposição da língua do conquistador [...]”, uma vez que a Língua Portuguesa foi colocada por imposição aos colonos pelo governo português. Desde já houve a segregação, pois o idioma era somente ensinado à elite, como um dispositivo de prestígio, carregado da norma culta e de apresentação rebuscada. De acordo com Mariani (2004, p. 21), “a língua portuguesa era a língua da elite administrativa, das autoridades jurídicas e eclesiásticas, dos donatários das capitânias hereditárias e, nessa medida, compartilhada com a corte”. Mas o português não era a única língua falada na colônia, pois existia a interação com outras culturas, inclusive, o interesse do

colonizador em estabelecer relações comerciais com outras nações surgindo em alguns eventos o conflito linguístico com o português.

A escolarização do ensino, que se deu logo após a saída dos jesuítas, se restringia a uma parcela ínfima da sociedade e era dividida no estudo da Gramática, da Retórica e da Poética. Entretanto, tais ensinamentos eram oriundos de fatores empíricos, carentes de métodos científicos. Somente ao fim do século XIX é que essa tripartição dá lugar à disciplina chamada Língua Portuguesa. Disciplina, essa, que se baseava no estudo da gramática da língua e de textos antológicos de escrita disciplinada, criando um padrão extremamente culto a ser seguido pelos estudantes. Nesse sentido Pietri (2010, p. 73) postula que:

O português era aprendido na escola não como componente curricular, mas como instrumento para a alfabetização. Desta passava-se direto ao latim, que fundamentava as práticas, no ensino secundário e superior, para o estudo da gramática latina e da retórica (com base em autores latinos e em Aristóteles).

Esse excesso de padronização causou um engessamento da língua, onde a não aceitação da heterogeneidade da língua criou um sistema único de ensino, focado somente no transmitir regras gramaticais normativas, detentoras de uma única variedade linguística, a culta. Para Geraldi (2004, p. 3),

[...] o ensino de língua portuguesa dessa época estava pautado em [...] normas de uso da língua misturadas a descrições, com base na teoria gramatical tradicional, sobre alguns fenômenos do sistema linguístico que eram apresentados como se fossem o todo, produzindo dois efeitos entre si complementares: primeiro o da existência de uma e somente uma forma adequada e correta de se usar a língua e, em segundo lugar, de uma completude da teoria gramatical, como se hipóteses de análises possíveis fossem a verdade sobre a língua.

Já na primeira parte do século XX, foram trazidos até nós, através da Gramática Histórica de Said Ali, os primeiros ideais de Linguística. É interessante perceber que em sua obra Ali (1931) não trata do surgimento do português, mas sim de como se deu sua evolução. A concepção de Said Ali em relação à língua pauta-se na abordagem descritivo-científica da língua, cujo compromisso não é o caráter prescritivo normativo, tampouco, também não é a recuperação da língua materna, considerada autêntica e melhor, consoante o projeto histórico-comparatista do século XIX. De acordo com Mattoso (1975, p. 188-189):

[...] vale em Said Ali o espírito arejado e lúcido com que encara os fenômenos linguísticos. Rechaça a preocupação do purismo, que cerceia a expressão e a empobrece, fatalmente, bem como o preconceito de que os clássicos do século XVI e XVII é que sabiam ler e escrever e devem ser nossos modelos, mostrando que eles representavam outra cultura e imitá-los servilmente nos desambientará da cultura atual.

Tal estudo seria interessante para a quebra de paradigmas do ensino. Sendo refutado, só voltou a ser revisto nos anos 1960.

Ainda nos anos 1950, a questão social da educação não diferia do quadro visto no século XVIII: educação elitizada, onde parcela mais pobre não tinha acesso ao estudo sistemático. Somente nos anos 1960 é que temos mudança nessa realidade. Na busca pelo fortalecimento do novo sistema econômico por meio da industrialização do país, o governo dá à escola a função de fornecer recursos humanos através da "democratização da escola". O povo conquista o direito à educação.

Na década de 1960, época de intervenção da ditadura militar, algumas mudanças teriam sido realizadas em relação ao ensino, de modo a obter caráter pragmático e utilitarista. Nesse momento, aconteceu a expansão do acesso à Educação e isso trouxe novos desafios aos professores de Língua Portuguesa, pois o perfil dos estudantes das escolas públicas mudou consideravelmente: já não eram mais os filhos das elites letradas que nelas estudavam, mas os filhos da massa analfabeta do país. A expansão do ensino também aumentou a busca por novos professores, e o governo militar, então instalado, autorizou a criação de faculdades particulares, "sem planejamento ou fiscalização" e sem preocupação com a "qualificação docente".

No contexto da década de 1970 o ensino de Língua Portuguesa sofre mudanças significativas, dada a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5692 de 1971), advinda da intervenção feita nessa época histórica do Brasil pelo movimento militar de 1964. Nesse novo cenário político social, o estudante não é mais visto como um sujeito emissor-receptor de códigos verbais para acessar aos mais variados códigos que permeiam a comunicação. Entre as mudanças a designação da disciplina português nas séries iniciais, para Comunicação e Expressão³. Observa-se também nesse período uma redução dos exercícios gramaticais em livro didáticos dada à nova concepção da linguagem que se instaura.

A novidade no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa oportunizou uma importância à leitura, que não tinha mais como foco a mera recepção de textos verbais. O que passaria a ser tomado como prática era a abordagem de textos verbais, não verbais e não apenas literários, mas aqueles que estariam mais relacionados às práticas sociais dos sujeitos.

Esse ensino de língua materna se estruturava no estudo das regras e o trabalho com o texto era explorado para o trabalho com questões de compreensão. Segundo Santos (2008, p. 1-5) o texto era visto "[...] sem que os alunos tivessem maior contato com suas condições de

³A concepção da língua como sistema, prevalente até então no ensino da gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no ensino de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação (SOARES, 1996).

produção e recepção. O quadro não mudava muito com relação à redação: o texto era um produto e partia de temas soltos e descontextualizados”. A língua era estudada de forma técnica e pragmática sem levar em consideração o conhecimento prévio de estudante, seu ponto de vista e seu senso crítico.

Diante da nova realidade, os professores se deparam com um grande desafio: a diversidade linguística na sala de aula que agora não é mais formada pela elite, gozadora de privilégios hereditários, que trazia na sua bagagem a base necessária para uma boa aprendizagem, que com o incentivo dos pais, os hábitos da leitura e da escrita eram desenvolvidos desde cedo, sendo apenas aperfeiçoados na escola através da leitura antológica e do ensino da gramática. A sala de aula das escolas primárias municipais agora era formada pelas classes populares, de baixo grau de instrução e pouca bagagem intelectual.

Tais discussões só se tornaram possíveis graças às profundas mudanças ocorridas em razão da democratização do ensino. Até a década de 70, predominava na escola o ensino behaviorista. O estudante era visto como um sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem, e na escola predominava a prática de atividades mecânicas para estudo e aquisição da norma culta da língua. Nesse contexto as condições sociopolíticas favorecem as novas concepções de linguagem e Soares (1998 p. 1998) ajuíza que:

[...] se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido à alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua”.

Dessa forma, “não se trata mais de levar o conhecimento do sistema linguístico ao saber a respeito da língua, mas ao desenvolvimento das habilidades da expressão e compreensão de mensagens ao uso da língua” (SOARES, p. 57, 1998). Esse ensino torna-se inadequado e subserviente as condições sociopolíticas vivenciadas a época.

A década de 1980 marca decisivamente o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista as significativas mudanças ou um “minucioso esquadramento” (Geraldí, 1997), pelos quais passou o ensino de língua materna. As nomenclaturas Comunicação e Expressão e Comunicação em Língua Portuguesa não mais eram usadas, voltando ao uso Português ou Língua Portuguesa como outrora era designada a disciplina. Ainda nessa década, chega ao meio acadêmico a Linguística aplicada ao ensino do Português, desdobrada em Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística Teórica, Pragmática, Análise do Discurso, todas direcionadas ao ensino da Língua Materna.

O advento da Linguística Aplicada traz diversas e expressivas interferências no componente curricular de Língua Portuguesa, ainda em curso. Para Soares (1998, p. 59) essas mudanças suscitam uma “concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização”. Esse estudo protagoniza um novo entendimento para análise da gramática, de seu papel e função no ensino de português e a “interação” surge nesse contexto, como palavra chave da época.

Essa realidade chamou a atenção de estudiosos e pesquisadores, preocupados com um ensino de qualidade, a repensar as metodologias vigentes e buscar meios adequados para garantir uma aprendizagem eficaz da leitura e da escrita nas escolas. Nesse sentido, as ciências da linguagem contribuíram para repensar e refletir as concepções de linguagem, variedade linguística e texto. Na seção seguinte, investigamos o ensino de língua na atualidade.

2.1 O ensino de língua portuguesa hoje

No final da década de 90, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais sinalizou um novo referencial curricular que mudou os paradigmas de ensino-aprendizagem no Brasil. Dentre essas inovações, a que mais se destaca é a proposta de um novo eixo para o ensino de Língua Portuguesa, em que as regras gramaticais, a leitura e a produção escrita são trabalhadas em conjunto, de maneira contextualizada: USO – REFLEXÃO – USO. De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 78) “o eixo da reflexão envolve as práticas de *análise linguística*”. Sendo que para os PCNs (BRASIL, 1998, p. 29) o eixo reflexão:

“[...] não é uma nova denominação para o ensino de gramática”, pois, uma vez que toma o texto como unidade de ensino, além dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem considerados, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos que enquadram o texto em determinado gênero discursivo/ textual. Dessa forma, os referenciais assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical, que analisa unidades menores como fonemas, classes de palavras, frases, raramente chega ao texto e reproduz a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação”.

Essa inovação busca colocar o estudante em contato com a língua em uso, com base na leitura, na reflexão e na discussão de um determinado texto que vai ser estudado em determinado gênero. Tal como se observa nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 23):

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros se refere a ‘famílias’ de textos que compartilham algumas características comuns, embora

heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literalidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

A partir dessa noção de gênero podemos apresentar aos estudantes um número cada vez maior de gêneros, para que, desta forma, eles possam ser mais facilmente engajados discursivamente na língua objeto de estudo. Também, por meio da concepção sociointeracionista que considera a linguagem interativa e social, nortear o ensino de língua materna sob o prisma enunciativo-discursivo defendendo o ponto de vista de que os comportamentos humanos derivam de um processo histórico de socialização (BRONCKART, 2007).

Ante a essas reflexões, vale ressaltar que no processo de ensino-aprendizagem o docente se projeta no papel de mediador e o estudante não é mais um sujeito passivo que está sentado nos bancos escolares apenas para receber informações. O que deve acontecer é exatamente o contrário: o estudante discute, critica, indaga e torna-se sujeito ativo, construtor desse processo de aprendizagem. Essa noção de língua e ensino será discutida a seguir.

2.2 Língua, interação e ensino

A linguagem é um legado sociocultural que nos faz existir, ser entendidos, perpetuar tradições, costumes e transferir saberes à posteridade ao mesmo tempo em que está no patamar de instrumento imprescindível para a comunicação humana.

Ela exerce o poder de articular significados e ideologias, registrando a atuação do sujeito nos segmentos sociais, nas ações individuais e coletivas, reafirmando a condição do ser que é capaz com o uso da língua de modificar a si mesmo e a seu entorno. Visto que a língua “é um ato humano, social, político histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussões na vida de todas as pessoas” (ANTUNES, 2007, p. 21). O poder social da língua confere ao sujeito a dinâmica de ser gente permitindo construir uma história e um legado cultural que o faz único na realização da interação como seus pares.

Diante essa versatilidade que envolve a língua percebemos que além de ser uma atividade interativa a língua apresenta elementos complexos e subsistemas que a integram e, ao mesmo tempo, se mostram interdependentes. Quanto aos componentes integrantes da língua Antunes (2007, p. 40) afirma que [...] uma língua é constituída de dois componentes. O léxico e a gramática são componente integrantes da língua que somados ao seu caráter social confirma o dinamismo e a ideia de que a língua é viva.

Ainda com relação aos componentes da língua, Antunes (2007, p. 40) diz que:

“Ocorre que esses dois componentes estão em íntima inter-relação; estão em permanente entrecruzamento; tanto que o componente da gramática inclui regras que especificam a criação de novas unidades do léxico ou sua adaptação às especificidades morfológicas da língua, pela mobilização de seu estoque de radicais, prefixos e sufixos.

Em seus estudos Antunes (2007, p. 40) representa os dois componentes da língua de forma didática e assevera que “[...] uma língua é mais que um sistema em potencial, em disponibilidade. Supõe um uso, supõe a atualização concreta – datada e situada – em interações complexas [...]”. Vejamos o quadro proposto pela pesquisadora:

Quadro 1: Componentes da língua.

1, um léxico	- que inclui o conjunto de palavras, ou, em termos mais correntes, o vocabulário da língua;
2, uma gramática	- que inclui as regras para construir palavras e sentenças da língua.

Fonte: ANTUNES, Irlandé. 2007, p. 40.

No uso efetivo da língua, o léxico e a gramática comungam na produção da comunicação e esses componentes estão em inter-relação. Antunes (2007) descreve a relação de contínua intimidade entre o léxico e a gramática na construção da interação verbal. Ditos componentes marcam na língua um permanente entrecruzamento importante e necessário.

A língua é muito mais que uma entidade complexa, ela é um sistema em potencial à disposição do falante, renova-se de acordo com o uso e os usuários, em situações concretas de articulações, “[...] e seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação)” (ANTUNES, 2007, p. 41). A escritora apresenta esse fato no quadro abaixo:

Quadro 2: Interações complexas da língua.

3. a composição de textos	- que inclui recursos de textualização;
4. uma situação de interação	- que inclui normas sociais de atuação.

Fonte: ANTUNES, Irlandé. 2007, p. 41.

Destarte, o uso da língua está disposto para os usuários de forma flexível e dinâmica, mas o esquema acima nos apresenta uma língua que possui componentes e seu uso vinculado a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização e normas sociais de atuação).

Nessa reflexão, entendemos que restringir a língua aos seus componentes e sistemas correspondentes deixa de lado a totalidade e a versatilidade da língua e o que ela oferta enquanto meio de comunicação e suas múltiplas formas de ser vivenciada. Entendemos também que o uso da língua não é tão simplista assim. Antunes (2007, p. 63) registra que “a língua mobiliza tipos bem diferentes de saberes e competências”. No uso efetivo da língua, presenciamos outro conjunto de normas inerente ao uso da língua que vai além do conjunto das regras linguísticas (gramáticas e lexicais) e das regras textuais. Esse conjunto de regras é concernente às normas sociais que regulam a conduta dos indivíduos na realização da interação verbal.

A língua como atividade sociointerativa leva em consideração a organização e uso dos saberes adquiridos socialmente, na interação com os pares, no uso da língua em situações concretas, onde o indivíduo se comunica eficazmente em sua comunidade, resolve determinados pleitos formulados nas diversas esferas sociais, utilizando uma “gramática” internalizada que ao longo de experiências comunicativas aprendeu a dominar.

2.3 A língua escrita e a sua função social

A linguagem escrita tem sido um dos maiores instrumentos de comunicação de todos os tempos. O advento da informática ratifica esse *status* e como meio tecnológico veio somar para a realização e propagação da comunicação. Para Geraldi (1991, p.13): “a língua é produzida socialmente. Isto quer dizer que a sua produção e reprodução, é fato cotidiano localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte do prazer e do sofrer”. O caráter social da linguagem nos confere a dinâmica da interação e o registro de ideologias que convergem para a composição da vida do sujeito, documentando sentimentos, lutas, perdas, conquistas que, em dado momento, poderão ser revisitadas e revividas.

O uso da escrita no meio virtual em seus mais variados suportes registra que esse mundo vem (re)criando um grande acervo de gêneros textuais, numa profusão que, muitas vezes, não permite ainda definições completas. Entretanto, alguns princípios universais aos textos devem ser destacados: os gêneros textuais, mesmo digitais, continuam a ser definidos a partir de certos elementos fixos; a questão do formato, ou seja, da silhueta do texto é, comumente marca distintiva. Pensemos no exemplo do e-mail que mantém as marcas de silhueta da carta tradicional da despedida e da identificação do remetente; o espaço virtual não é tão informal como pensamos. Como em todo meio social, há níveis distintos de formalidade/informalidade.

Desde os tempos mais remotos, o homem já se utilizava da escrita para estabelecer o entendimento e agora não é diferente. Havendo necessidade de comunicar-nos com alguém que

se encontra distante, imediatamente podemos pensar numa carta, um e-mail ou lançar mão das redes sociais – Instagram, Facebook, Whatsapp, Snapchat e outros. Outros meios de comunicação como: jornais escritos, revistas, periódicos, não conseguem transmitir informações e conhecimento que não sejam através da escrita. A televisão é um aparelho que largamente se utiliza da escrita. O noticiário, as novelas, filmes ou comerciais foram primeiramente “escritos” e depois adaptados para serem exibidos.

Via internet encontramos “salas de bate-papo”, verdadeiras sedes de comunicação. E o que eles utilizam? A escrita. Interagir nesse ambiente aproxima as pessoas e dinamiza o processo de comunicação. O conjunto das potencialidades do mundo virtual e da maneira como a comunicação acontece nesse meio, possibilita a difusão dos modelos de textos já conhecidos e os que ainda estão por ser descobertos.

A linguagem, em suas diferentes modalidades, permite que os indivíduos se instituem como seres sociais e se organizem socioculturalmente, conforme Marcuschi (2010, p. 35):

[...] a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural.

Comparando as atividades de leitura e escrita que a escola propõe com aquelas das quais participamos constantemente na nossa vida cotidiana, percebemos imediatamente que existe uma profunda lacuna entre a linguagem escrita como objeto social e cultural e o objeto do ensino formal em que se transformam a leitura e a escrita dentro da escola. Nesse sentido, Piziani et al (1998, p. 23) ressaltam que “fora da instituição escolar, a linguagem escrita é usada para cumprir funções específicas: comunicação à distância, registro daquilo que se deseja lembrar, organização da informação, reflexão sobre as próprias ideias e vivências”.

Tal reflexão apresenta-se dentro do contexto contemporâneo, visto que a língua escrita exerce um papel relevante e mágico dentro da interação verbal, principalmente quando se refere à comunicação à distância, ao registro, à publicidade e à perpetuação de pensamentos e cultura de um povo.

Esse fato é evidenciado por meio do gênero textual adequado, observando o uso e a função social que ele desempenha, podendo de acordo com Marcuschi (2005, p. 19) considerar que “[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas”. Os gêneros possibilitam, em eventos comunicativos, a propagação de ideologias e sentimento, traduzindo propósitos e intenções.

Eles ratificam o uso cultural, afastando o dogma apenas e tão somente dos traços formais, evidenciando principalmente a incumbência de realizar os intentos individuais e coletivos nas relações sociais. Essa visão de gênero é expressa em Bawarshi e Reiff (2013, p. 17) ao tecerem a seguinte reflexão:

Porém o que liga todas essas várias abordagens é o compromisso com a ideia de que os gêneros refletem e coordenam modos sociais de conhecer e agir no mundo, e assim fornecem maneiras valiosas de investigar como os textos funcionam em diversos contextos [...].

Logo, o texto passa a ser o produto formado e obtido a partir da imbricação de conhecimentos que povoam as experiências de práticas sociais e de letramento do sujeito. Práticas que se consolidam para tornar público a autoria, a mensagem, o pertencimento a fim de cumprir o papel sociocultural pertencente ao texto o qual se manifesta em um determinado gênero. É sobre texto e gênero no processo de interação que passamos a refletir.

2.4 Texto, gênero e interação

A real unidade da língua é o texto que, na interação verbal se apresenta na forma escrita ou oral. O texto para cumprir seu papel comunicativo e social efetivamente contempla em sua construção uma dinamicidade sociointerativa e a presença da coerência e coesão, elementos que integram princípios para a produção de um texto inteligível. Não desprezando como coerente o texto formulado a partir do conhecimento de mundo do emissor que ao produzi-lo faz uso de uma configuração conceitual compatível com os saberes do interlocutor.

O conjunto dessas regras possivelmente contribui na composição estrutural e propósito sociocomunicativo que o texto desempenha no seio da sociedade, cumprido demandas comunicativas e deliberativas, em seus diversos setores. Marcuschi (2008) pontua que os gêneros textuais são nossa forma de inclusão, ação e controle social no dia a dia. Para este autor, toda atividade discursiva se dá em gêneros. Isso comprova sua imensa pluralidade e seu caráter sócio-histórico. O autor destaca também a essencialidade dos gêneros à interlocução humana.

O texto se utiliza de palavras para representar ideologias, sentimentos, ações e nesse momento de construção do que vai ser dito, os sujeitos articulam palavras, frases e expressões que comungam e se reúnem na interação verbal, buscando de forma harmônica e compreensível a efetivação e transmissão da mensagem.

Esse ato interacional exige muito mais que a presença de palavras. Exige o uso de palavras adequadas à interação verbal de forma a construir um sentido coerente. Sentido esse

que é construído com prerrogativas estruturais do texto e com intenção comunicativa, para obtenção de um todo significativo.

Costa Val (2006, p. 5-6) enfatiza a esse respeito, sinalizando para as relações e conceitos dispostos na superfície do texto:

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários a sua interação.

Fatores pragmáticos permeiam a produção e recepção dos textos ajudando em sua organização e reconhecimento para a construção da intenção do produtor/redator em relação ao seu interlocutor e do receptor da mensagem em relação ao emissor, corroborando para que “o sentido de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou textos-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2003, p. 17). O texto deve apresentar uma sintonia entre os sujeitos (produtor e interlocutor) envolvidos na interação visando à construção do entendimento da mensagem.

Na concepção de texto como veículo social e de interação, Koch (2003, p. 26) registra que o texto é “[...] resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”.

Os interlocutores se envolvem nessa teia formando conceitos e criando situações de uso da língua em uma interação multifacetada para obtenção de um contexto com prerrogativas socioculturais e um discurso inteligível.

Para Costa Val (2006, p. 03), o texto se constitui como "ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal." Nesse entendimento, “um texto será bem compreendido quando avaliado mediante três aspectos” (COSTA VAL, 2006, p. 4 - 5):

- a) o pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa;
- b) o semântico-conceitual, de que depende sua coerência;
- c) o formal, que diz respeito à sua coesão.

Ditos aspectos contribuem para que os constituintes linguísticos do texto, sejam construídos de maneira indubitavelmente integrada para a produção de um texto coerente e coeso.

Nessa perspectiva, o texto é um produto da linguagem, constituído de unidade sociocomunicativa, semântica e formal e do ponto de vista sociointeracionista considera o conhecimento de mundo dos falantes, as realizações de letramento social dos interlocutores que circundam e constroem suas vivências e práticas comunicativas.

O texto se processa através de um conjunto de características que o faz um todo significativo e coeso e não apenas uma disposição de palavras aleatórias e sem sentido. O texto se arregimenta de mecanismos para auxiliar na produção comunicativa e proporcionar aos interlocutores um texto estruturado e inteligível. Esses mecanismos são: a coesão, a coerência, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade, conforme nos mostra Marcuschi (2008).

Nessa construção, os elementos linguísticos, semióticos e ideológicos devem se mostrar reconhecíveis e associados de modo a favorecer compreensivelmente a construção do texto. Nessa perspectiva, Brait (2012, p. 13) define o objeto texto “em que a associação materialidade sígnica-ideológica funciona como princípio organizador e revelador do domínio dos signos, da esfera ideológica, da produtividade na vida social [...]”. Na elaboração do evento comunicativo, os interlocutores procuram efetivar a interação verbal de modo que haja entendimento do que se quer dizer ou informar.

Dessa forma, a realização desse evento apresenta uma preocupação em ordenar as palavras e organizar a intenção comunicativa e ideológica, trazendo recursos linguísticos para o texto. A disposição das informações, o encadeamento lógico das ideias, a presença de recursos persuasivos são propriedades constitutivas, para a produção de um texto adequado.

Numa abordagem mais direcionada para as construções e escolhas linguísticas, Antunes (2010) defende que no texto nada é particular e se constitui um elo em cada unidade do sentido maior expresso pelo todo.

Na visão sociodiscursiva e interativa da linguagem, os fatores que permeiam a textualidade são importantes para a produção escrita. Para Koch e Travaglia (2015, p. 81) “sem eles, não poderia haver qualquer coerência na produção linguística”.

Esses fatores trabalham juntos para estabelecer o entendimento do texto e situar o leitor acerca das etapas da comunicação, sendo assim “os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência” (KOCH E TRAVAGLIA 2015, p. 84). Os critérios de textualidade auxiliam na produção do texto e possuem um efeito semântico mediado por seu uso. Dessa forma, eles se estabelecem como fundamentos desse complexo significativo.

Quadro 3: Critérios de textualidade

1. Informatividade	É preciso dosar a quantidade e a qualidade das informações que você fornece no seu texto, apresentando controle x liberação da informação.
2. Situacionalidade	Trata-se do contexto, ou seja, tudo aquilo que fazemos para que um texto fique de acordo com a situação em que será lido, usado e até mesmo falado.
3. Intertextualidade	Elementos ou ideias de outros autores que são acrescentados ao texto. Isso reforça o seu ponto de vista e embasa seus argumentos. Alguém já disse isso antes? Há outras informações interessantes a respeito?
4. Aceitabilidade	Organizar bem as informações, ser persuasivo e fazer um encadeamento lógico das ideias farão o leitor acolher o que o outro está dizendo.
5. Intencionalidade	Um texto precisa fazer sentido para alguém, assim, o autor utiliza recursos para convencer o leitor ou fazê-lo acreditar em algo. O que eu quero dizer? Para quem eu quero dizer?
6. Coesão	Encadeamento de ideias e informações (o “o quê”). O significado de coesão está relacionado com mecanismos linguísticos do texto, que são responsáveis por estabelecer uma conexão de ideias. A coesão cria relações entre as partes do texto de modo a guiar o leitor relativamente a uma sequência de fatos.
7. Coerência	São as palavras e estruturas gramaticais usadas (o “como”). A Coerência é a relação lógica das ideias de um texto que decorre da sua argumentação - resultado especialmente dos conhecimentos do transmissor da mensagem. A coerência textual está intimamente relacionada com a significância e com a interpretabilidade de um texto.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir de Marcuschi (2008).

Os critérios de textualidades são importantes para a produção textual, mas para analisarmos uma atividade de produção textual numa perspectiva interacionista, entendemos ser necessário levar em consideração indiscutivelmente, os fatores sociodiscursivos antes mesmo dos aspectos linguísticos inerentes a própria concretização da produção escrita textual.

Os fatores de textualização funcionam como contextualizadores do evento comunicativo. Eles agem juntos, a fim de manter o entendimento e situar o leitor no espaço em que se dá a comunicação. Diante disso, “os fatores de contextualização desempenham um papel muito importante no estabelecimento da coerência” (KOCH e TRAVAGLIA, 2015, p. 84).

Dessa forma, para se escrever com adequação, é preciso refletir sobre a língua em uso, a partir de enunciados praticados no cotidiano com os pares e na resolução de demandas sociais, levando em consideração o conhecimento dos falantes e suas práticas sociais de letramento.

2.5 A produção de textos na esfera sociointerativa

Levando em consideração que muitos estudantes da EJA já estão engajados no mundo do trabalho, possuem um discurso robusto permeado de experiências reais e apresentam expectativas em relação a determinadas atividades propostas em sala de aula. Esses estudantes esperam encontrar na escola o compartilhado de conhecimentos que os ajudem na resolução de problemas, com os quais se deparam em suas práticas cotidianas.

Ao desenvolver um trabalho de produção textual, convém explicitar o gênero, em situações comunicativas claramente definidas, contexto de produção, motivação, interlocutor, função social enveredando por alternativas significativas de escrita que possam ensejar temas interessantes discutidos na escola ou na própria comunidade.

Muitos textos são produzidos como resposta à escuta ou à leitura de outros textos, constituindo eventos importantes para a formação de um estudante-escritor.

É fundamental, no dia a dia escolar que o discente da EJA exercite os modos de abordagem dos textos, dialogue com o que está escrito, interprete e se torne um leitor que compreende a mensagem e percebe possibilidades intrínsecas que fazem parte de trama e da forma como estão apresentadas no texto.

Nesse sentido e registrando nossa experiência como docente na EJA ao longo de doze anos, saliento a importância da prática da leitura de diversos gêneros para todos os estudantes e, em particular para os estudantes da EJA, uma vez que a leitura fornece subsídios para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e os colocam em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros. Antunes (2003, p. 75) a esse respeito diz que:

[...] pela leitura que se apreende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda, que apreendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares à escrita, que apreendemos as formas de organização sequencial (como começam, continuam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros de textos escritos.

Contemplando ainda a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p 23, 24) propõem que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.

Tomando a perspectiva apontada pelos PCNs e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entendemos como fundamental que a abordagem da produção textual seja orientada pelo uso social da escrita e, portanto, pela observação das condições e do processo de produção, bem como “proporcionar aos/as estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita” (BNCC, 2016, p. 505).

A produção textual deve priorizar os gêneros textuais estudados a partir da apresentação de modelos de textos e reflexão sobre as suas características revelando nessa prática que o trabalho de leitura e de interpretação está relacionado com o de produção escrita. Para a BNCC (2016, p. 505):

“a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas de uso da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se amplia, colocando novos desafios ao/à professor/a. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, devem também ser considerados nas práticas de Letramento.”

Dessa forma, para o trabalho com a produção textual também é coerente definir as condições de produção de cada gênero devendo ser apresentado o que vai ser escrito, como vai ser escrito, para quem vai ser escrito e em que esfera social esse texto vai circular. Ao final, para produzir um texto faz-se necessário considerar algumas etapas importantes a serem ensinadas aos estudantes, como planejar o que será escrito, o processo de escrita do texto e a revisão do que foi escrito.

É indispensável que o estudante tenha conhecimento de critérios que norteiam a produção textual para o alcance da proficiência escritora e, de acordo com os PCNs (1998, p. 58), ao produzir um texto, o estudante deverá considerar alguns aspectos importantes para a produção textual:

- finalidade;
- especificidade do gênero;
- lugares preferenciais de circulação;
- interlocutor eleito;

- Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:
 - estabelecimento de tema;
 - levantamento de ideias e dados;
 - planejamento;
 - rascunho;
 - revisão (com intervenção do professor);
 - versão final;
- Utilização de mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:
 - de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes.

Como se propõe nesse documento, entendemos que a produção de textos com funções comunicativas e sociais traduzem a interação com o outro e as relações interpessoais, isto é, quando escrevemos um texto fazemos isso para alguém, com objetivos e intenções determinadas. A situação de comunicação é um ponto a ser evidenciado e essa interação, conseqüentemente, contextualizada e significativa. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25):

A contextualização consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente. O texto é uma unidade coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação. A coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto em relação à tarefa pedida ou à pertinência da situação. Ele é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade.

Nessa perspectiva, ensinar a compreender o contexto de produção para produzir textos coerentes é ponto primordial defendido pelos estudos linguísticos. Coadunado com essa importância, a visão sociointeracionista reforça a acuidade sociocultural do indivíduo reconhecendo que “no quadro de uma concepção sociointeracionista da linguagem, o fenômeno social da interação verbal é o espaço próprio da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social” (GERALDI, 1996, p. 27).

Essa linha de reflexão nos leva a entender que o estudante tem que se apropriar de seu próprio discurso e, ao mesmo tempo, ter um olhar crítico em relação ao discurso do outro.

Dessa forma, podemos ver que uma verdadeira arena discursiva marca a interação entre os sujeitos, que numa atitude responsiva, geram mais e mais comunicação. O resultado é a

produção de textos que permearão lugares de eventos de interação verbal de forma que os interlocutores possam participar ativa e conscientemente das diversas vertentes do processo comunicativo.

Diante da presente abordagem, a pesquisa segue para a próxima seção, que trará algumas reflexões sobre o gênero autobiografia e sua produção na sala da EJA IV fase.

3 PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO E O DISCURSO DA SALA DA EJA

A autobiografia é um gênero memorialista que permite ao autor relatar o resgate de experiências remotas e recentes. Estas são interpretadas e organizadas conforme os significados produzidos a partir de suas reminiscências.

Essas memórias são suscitadas de forma peculiar e retomam a trajetória social e emocional do indivíduo como forma de reviver fatos julgados relevantes, mensurar dilemas, projetar planos e por meio dessa escrita efetivar o registro de si permeado de experiências subjetivas pela produção de sua história de vida. Como considera Larrosa (2011, p. 7):

[...] o lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva. [...] o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio.

Para refletir a respeito da natureza da autobiografia e das possibilidades de o autor se representar como tema de seu discurso, pode-se recorrer ao conhecimento de mundo como legado ímpar, que absorve experiências representativas de saberes subjetivos e sociais vividos a partir do atravessamento do sujeito social pelas experiências particulares despenhadas na sociedade.

O ato de contar essas experiências para o outro oportuniza a reconstrução da experiência formativa do indivíduo. Isso que pode resultar em um processo de ressignificação de vida e de desenvolvimento de estratégias para lidar com mais segurança sobre o que foi vivido e ter mais esperança com o futuro. Foi o que pareceu ter acontecido com os estudantes da EJA IV fase ao verbalizarem conscientemente, em seus textos aquilo que conseguiram reviver, fatos como: paixão, viagens, acidentes, aquisição de bens, leituras, escritas, filmes, problemas pessoais e até coisas que não poderiam ser compartilhadas em um texto autobiográfico, como vemos em:

[,,] minha infância não foi muito fácil, desna dos seis Anos de idade já ia trabalha na roça, isso me deixava muito triste, pois eu chorava muito, minha mãe era muito brava. Eu na época morava no Sitio e meus pais não queriam que agente viesse estudar. Edy, estudante da EJA IV fase

Essas falas reproduzem discursos intrínsecos constituindo um relato autobiográfico com marcas linguísticas que evidenciam a escrita do “eu” pela presença da primeira pessoa e pelo uso de verbos, pronomes clíticos, possessivos como em: *eu, chorava, Eu, me, deixava, minha, meus, queriam* (Edy). Verificamos então, o perfil intimista, introspectivo da escrita de si. Essa carga de subjetividade consolidada por marcadores linguísticos, do discurso da ordem do narrar,

oportuniza reviver reminiscências julgadas relevantes ou não, armazenadas dentro do sujeito e que foram objeto de um passado não tão distante como se imaginava.

Os estudantes da EJA IV fase compreenderam por meio do estudo do gênero que a autobiografia pode apresentar uma narrativa ficcional dependendo do que pretende o autor. Caso este queira que o texto autobiográfico apresente um tratamento literário a narrativa apresentará os fatos de maneira fictícia, mas não necessária ou inteiramente verdadeiros, ainda que originados do real, diferente do texto autobiográfico que apresenta os fatos tal como aconteceram, assemelhando-se às confissões que possuem uma narrativa fiel aos fatos. Para Lejeune (2008, p. 54), “a autobiografia abre um grande espaço à fantasia e quem a escreve não é absolutamente obrigado a ser exato quanto aos fatos, como nas memórias, ou a dizer toda a verdade, como nas confissões”. Dessa forma, as fontes autobiográficas são de notável riqueza e evidenciam a importância do conhecimento de si, e uma visão de sua existência, apesar de atravessada por circunstâncias adversas.

Dessa forma, a autobiografia concede ao autor caminhos diversos para registrar as reminiscências que poderão ser narradas de forma fictícia ou não, contudo, apresente características literárias ou não, toda escrita de si refere simbolicamente ao real sem se embarçar com ele ou causar confusão na narrativa dos fatos. A seguir refletimos acerca da autobiografia como meio de compartilhar histórias de vida.

3.1 O gênero autobiografia

O texto autobiográfico é um gênero que compõe uma narrativa memorialista de cunho pessoal. Apresenta como traço mais significativo a inserção do próprio escritor como personagem principal da história.

Redigir um texto autobiográfico implica um pacto literário e não histórico ou documental tendo em vista que a narrativa em dado momento pode apresentar fatos baseados na realidade e em outros momentos, a critério do autor a trama pode ser construída a partir fios e nuances ficcionais transformando esse gênero em um texto literário.

Essas possibilidades permitem ao gênero autobiografia assumir diversos formatos que vão desde o diário, memórias, poemas, músicas, roteiros, cartas, até... entre outros. O caráter biográfico da obra não acontece na sua formatação, mas em seus elementos linguísticos. Normalmente a narração é feita na primeira pessoa do singular e aborda questões íntimas e pessoais conforme fragmento abaixo:

[...] Fiquei 11 anos casada. Também fiquei os onze anos fora da escola voltei a escola depois que me separei do pai do meu filho, hoje só quero terminar meus estudos continuar a viver minha vida [...]. Edy, estudante da IV fase.

As reminiscências são evocadas com base em uma relevância que o autor confere ao fato. No relato acima a estudante Edy registra que ficou 11 anos casada e também 11 anos sem estudar. Esse fato marcou a vida da estudante/autora e permeia sua memória de forma traumática – [...] *hoje só quero terminar meus estudos continuar a viver minha vida [...]*.

O relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de memórias que o autor julga significativas e o seu registro importante. Na autobiografia predomina relato interativo permeado de subjetividade.

Desse modo, o narrador habitualmente se coloca no tempo presente e, ao olhar para trás, o seu passado nada mais é do que uma tessitura de lembranças que não são completamente capturáveis. Elas se movem, se misturam em lembranças que mesmo se o autor pretender registrá-las como elas foram no momento da escritura isso já não é mais possível. Afinal, as experiências vividas são inapreensíveis, não podendo ser resgatadas exatamente como aconteceram. É justamente nessa fenda do inapreensível que o ficcional se estabelece e novas histórias surgem ou são esquecidas, tornando a narrativa de si um texto diferente de todos os outros textos como vemos nas palavras da estudante Lila:

[...] fiquei 17 Anos casada com o pai dos meus filhos, infelizmente tive outra Separação tive que sentir a grande dor de ter que dividir os meus filhos e ficar distante dele, hoje tenho que conviver distante de 3 deles, mais posso dizer que sou feliz hoje por ter cada um deles na minha vida [...] Lila, estudante da IV fase.

A autobiografia pode ser considerada uma narrativa estabelecida na retrospectiva da própria vida, cujo tema é a vida particular marcada por autor, narrador e personagem evidenciando a autoria e implicações da existência do sujeito (LEJEUNE, 2008). A autobiografia também é contemplada como um gênero que propõe a integração coletiva porque ao narrar a sua história o indivíduo partilha experiências com a sua comunidade, suas impressões e a sua visão de mundo, também são partilhadas permitindo ao leitor/público ter acesso a um contexto personalíssimo. O caráter pessoal confere ao texto autobiográfico a identificação da autoria que é marcada pelas características próprias do gênero:

- o autor é protagonista da história;
- evidências de fatos da vida do autor;
- ordem cronológica;
- o autor mostra sua vida.

Ao analisarmos o texto autobiográfico mediante o plano discursivo, percebemos que se trata de um texto com marcas de implicações, permitindo ao autor contar sua história. O discurso existente na autobiografia é o relato interativo. Ao tomar os relatos biográficos como modalidades narrativas, estes deixam de ser produções individuais e baseadas em fatos e evidenciam a interpenetração entre sujeito e história bem como entre os episódios e sua reconfiguração na tessitura de vidas narradas.

Nessa perspectiva, o universo comum que engloba um campo de práticas e discursos, como o ambiental, por exemplo, também pode ser visto, ele mesmo, como uma narrativa que engloba e torna possíveis as narrativas individuais.

A autobiografia também apresenta o uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa, tanto no singular quanto no plural reforçando o caráter identitário que a escrita de si possui. A construção da narrativa solicita o uso de verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, e algumas poucas vezes, no tempo presente, com o propósito de marcar o tempo em que os eventos aconteceram. O tempo é sinalizado por marcadores temporais - palavras ou expressões com valor de tempo oportunizando a organização das informações em uma sequência lógica. As palavras “ontem”, “hoje”, “agora” “durante”, “após”, “depois disso”, “logo que” e outras mais que pertencem a diversas classes e funções sintáticas ajudam a identificação e a compreensão da ordem dos acontecimentos em uma história produzida com indicações de pretérito.

[...] viajei para São Paulo a procura de um emprego de uma vida melhor não tive muitas chances para estudar chegando em São Paulo fui trabalhar em casa de família cuidando de uma criança e de uma casa conheci um cara namorei, engravidei tive minha primeira filha com meus 23 anos de idade, o relacionamento não deu certo voltei para o interior, voltei a morar com os meus pais[...]. Lila, estudante da EJA

Além dessas características para a produção do texto autobiográfico, sua estrutura ainda requer o uso de marcadores temporais, uso de palavras ou expressões com valor temporal, marcadores espaciais e marcadores de lugar, expressões que funcionam como modalizadores do discurso, bem como o uso de palavras para identificar objetos da época citada.

Quadro 4: Marcas da estrutura composicional da autobiografia.

marcadores temporais	palavras ou expressões com valor temporal: “há dez anos”, “naquele tempo”, “naquela época”, “tempo em que”, “um tempo depois”, etc.
marcadores espaciais	marcadores de lugar: “era uma região/ era uma cidade/era um bairro ...”, “naquele lugar...”, “foi o lugar onde...”, etc

expressões que funcionam como modalizadores do discurso, principalmente advérbios modalizadores	provavelmente, certamente, etc. e, operadores argumentativos: um pouco, apenas, mesmo, etc.
relato dos fatos no texto autobiográfico	aparecem pontuados de lembranças, com um tom emocional que não é visto em outros gêneros textuais, prevalecendo sempre o compromisso de dizer a verdade.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos mecanismos textuais do texto autobiográfico.

O gênero autobiografia, por ser um texto de cunho memorialista, cujo autor nesse caso é o estudante que se transforma no sujeito/autor permite que ele se veja na história e construa suas experiências através da narrativa. A função social desse texto se efetiva na apresentação em sala de aula, na publicação no âmbito escolar, na socialização em família ressignificando o contexto existencial do sujeito.

Em se tratando da importância do trabalho com o texto, Antunes (2007, p. 138) ressalta que:

A proposta, portanto é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, por causa disso tudo, só por causa disso, repito, os itens de gramática comparecem.

Na presente pesquisa, o trabalho que foi desenvolvido com o gênero autobiografia na sala da EJA, ofereceu aos estudantes a oportunidade de contar e recontar suas histórias de vida, rememorar e revisitar suas experiências. Como registra Souza (2004, p. 75), “autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si”. O texto autobiográfico estudado e produzido em sala de sala além de conferir ao estudante a liberdade de assinalar suas experiências permite também que o sujeito se veja por meio dos fatos registrados, dos aprendizados, das decepções sofridas que compõem de forma tão forte o enredo de suas vidas.

Dada a carga emotiva e informativa presente no gênero autobiografia, o mesmo pode ser usado pelo professor em diversas situações de aprendizagem. O seu uso pode permitir ao estudante/autor realizar a partir de seu texto novas leituras, reflexões, reescritas e outras atividades para o estudo da língua e seus componentes, bem como nesse mesmo estudo, focar na ampliação e adequação linguística para produção de outros gêneros textuais.

Nesse entendimento, Koch (2007, p. 17) registra que “em se tratando de intertextualidade *stricto sensu*, é necessário que o texto remeta a outros textos ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação”. O trabalho

coerente com os diversos gêneros textuais em sala de aula permite o conhecimento de novas estruturas textuais que fazem relação com textos já estudados, situações vividas proporcionando inclusive a ciência da função social desses textos. Segundo Bazerman (2006, p. 30):

[...] cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros que solicitamos aos nossos alunos produzirem. Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

No contexto escolar e na *práxis* do professor cabe o incentivo aos estudantes para falar sobre a vida, sobre sucessos e fracassos na tentativa de construir oportunidades de produção de textos orais e escritos em sala de aula. Os relatos de memórias (ou até de esquecimentos) envolvem recordações que permeiam o consciente e o inconsciente e não são apenas resgates de lembranças, mas fatos de uma realidade que trazidos à tona em sala de aula compartilhados com os colegas e que poderão minimizar traumas do passado e (res)significar as expectativas postas na vida. A escrita de si remete o sujeito a abordagens subjetivas, ao mergulho em reminiscências que provavelmente ficaram em lacunas, ou que não foram totalmente resolvidas. Rememorar é dizer para alguém, algo de si, é partilhar alegrias ou tristezas. As produções em sala de aula dos gêneros textuais como autobiografia, memórias literárias, diário, relato pessoal, relato de viagem, carta pessoal remetem os estudantes a eventos significativos frente às próprias experiências, ao exercício da vida e tomadas de decisões.

3.2 Elementos textuais e discursivos na autobiografia

Para discorrermos acerca do gênero autobiografia cuja composição possui um caráter personalíssimo, em que escritor é personagem principal e sua vida é revisitada e registrada para que outrem tome conhecimento de enunciações de foro íntimo, foi necessária a realização de pesquisas arrimadas em estudiosos como Philippe Lejeune (2008) que traz reflexões importantes no tocante as características do texto autobiográfico. Tais características fazem desse texto uma narrativa ímpar capaz de trazer fatos passados à tona e partir desses o sujeito repensar sua história de vida como encontramos em:

[...] Na cidade nunca tivemos incentivos algum deles para estuda, com meus 16 anos de idade minha mãe, falava que eu já tava velha já era para ter, casado isso foi oque fez eu mim apressar para casar, porque já não agüentava mais ela mim chamando de coroa[...]. Edy, estudante da EJA IV fase

Consideramos a partir do caráter intrínseco da autobiografia a importância de respaldar nossos estudos e reflexão acerca do gênero na voz de Philippe Lejeune (2008) que em seu livro “O Pacto Autobiográfico – de Rousseau à Internet”, analisa e discute as considerações do gênero e suas principais particularidades.

Nesse estudo, Philippe Lejeune (2008) define e redefine o termo, analisa criteriosamente os conceitos tendo como norte as discussões clássicas que foram levantadas pelo gênero específico e sua relação com outros gêneros semelhantes (diário, memórias literárias, relato pessoal e outros). Não sendo aqui o objetivo de entrar em uma discussão epistemológica, mas, apenas, determinar as principais características de relatos que apresentam a escrita do “eu”. O estudo do texto autobiografia foi realizado com o intuito de construir uma modelização didática que viabilizasse uma base textual para as atividades trabalhadas durante a intervenção desenvolvida na turma da EJA IV fase.

Para a realização de estudo do texto autobiográfico e entendimento de características estruturais tão peculiares recorreremos aos registros de Lejeune (2008, p. 14) que define a autobiografia como “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Em suas reflexões, o escritor esclarece que essa definição remata diversos elementos e que para ser de fato um texto autobiográfico, uma narrativa terá que prever em seu contexto as prerrogativas abaixo elencadas de forma simultânea:

- A forma de linguagem (narrativa);
- Assunto tratado (vida individual/história de uma personalidade);
- Situação do autor (identidade do autor – cujo nome remete a uma pessoa real/identidade do narrador);
- Posição do narrador (identidade do narrador e do personagem principal/perspectiva retrospectiva da narrativa).

Em seus estudos Lejeune (2008) reflete que mesmo sendo esses elementos prerrogativa da autobiografia não são categoricamente rígidos e que algumas dessas condições podem não ser preenchidas totalmente. De acordo com o autor Lejeune (2008, p. 15):

[...] o texto deve ser principalmente uma narrativa, mas sabe-se a importância do discurso na narração autobiográfica; a perspectiva, principalmente retrospectiva: isto não exclui nem sessões de auto-retrato, nem diário da obra ou do presente contemporâneo da redação, nem construções temporais muito complexas; o assunto deve ser principalmente vida individual, a gênese da personalidade: mas a crônica e a história social ou política podem também ocupar um certo espaço. Trata-se de uma questão de proporção ou, antes, de hierarquia: estabelecem-se naturalmente transições com os outros gêneros da literatura íntima (memórias, diário, ensaio) e uma certa latitude é dada ao classificador no exame de casos particulares.

Com a realização de outros estudos relativos à autobiografia, Lejeune reformula a definição de que autobiografia seria uma narrativa apenas em prosa e afirma que “Em *Le pacte autobiographique*, afirmei – heresia! – que a autobiografia era ‘em prosa’, o que, em 99% dos casos ela é de fato, mas não certamente de direito” (LEJEUNE, 2008, p. 86). No entanto, é categórico em relação a importância dos elementos situação do autor (identidade do autor – cujo nome remete a uma pessoa real/identidade do narrador) e posição do narrador (identidade do narrador e do personagem principal/perspectiva retrospectiva da narrativa) afirmando que [...] é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 15), que, de fato, devem aparecer no texto autobiográfico, sob pena de perda de autenticidade.

São esses elementos que farão a distinção da autobiografia com outras narrativas como a biografia e o romance pessoal deixando bem claro a necessidade de existir a identidade entre autor, narrador e personagem principal configurando, assim, o chamado pacto autobiográfico e que, segundo o escritor, “as formas do pacto são muito diversas, mas todas elas manifestam a intenção de honrar sua assinatura. O leitor pode levantar questões quanto à semelhança, mas nunca quanto à identidade” (LEJEUNE, 2008, p. 26). Na escrita do texto autobiográfico é importante deixar patente a identidade para que não suscite dúvidas quanto ao uso da primeira pessoa se relacionar com o autor da história ou ainda o “eu” presente no texto não ter relação direta com o nome do autor escrito na capa do livro.

A identidade também é comprovada pela presença do nome que é posto na capa do livro como o nome constante de toda narrativa. “Para que haja autobiografia (e, numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 15). Apesar de Lejeune (2008) ter revisado sua tese inicial acerca da relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem, esta interessa ao nosso trabalho por estar, certamente, próxima ao modo como o gênero autobiografia é enfocado tanto pelo senso comum quanto por estudiosos da escrita do “eu”.

3.3 Autobiografias no contexto do ISD

O relato autobiográfico inscreve-se como processo intrínseco de conhecimento e autoconhecimento, potencializando a escrita de si. Confere ao autor a liberdade de acessar percursos trilhados possibilitando revisitar experiências na interface do passado e do presente, individual ou coletivo.

O relato do “eu” confere a esse processo o registro de uma reminiscência que individualiza o sujeito construtor de sua história. Por esse motivo, trabalhamos o texto autobiográfico na perspectiva do ISD que contempla o texto na possibilidade da funcionalidade social e como meio para estudo da língua e assim, a ampliação do universo linguístico e desenvolvimento da competência leitora do estudante da EJA IV fase.

A autobiografia possui formas estruturais que norteiam sua construção. A observância dessas estruturas permitiu aos estudantes da EJA compreender e produzir os textos autobiográficos a partir do contexto de produção e dos elementos estruturais que concedem a construção do texto da ordem do relatar base para a produção que evolui à medida que os acontecimentos vão sendo registrados.

No caso do relato em primeira pessoa, o narrador, denominado de narrador-personagem, participa como protagonista ou como testemunha, dos acontecimentos que narra, conforme registra Van em seu texto autobiográfico:

Eu sou xxxxxxxx nasci no dia 18/12/1998, sou filho de xxxxx e de xxxxx, Quero relatar um pouco de minha vida da infância até a adolescência, Bom minha infância foi muito divertida, brinquei muito com meus colegas, mas o tempo foi passando, e logo então minha adolescência logo chegou, não prestei muito atenção nos estudos larquei-os pois eu queria trabalhar, eu pensei que trabalhando poderia ter um futuro [...].

Quando o narrador é simultaneamente o protagonista, tem-se o relato autobiográfico. O gênero diário e o gênero memórias literárias são exemplos de relatos autobiográficos. Na autobiografia o autor narra sua própria vida, de forma real ou fictícia, figurando como protagonista da história.

A progressão do conteúdo temático e da coerência temática do texto narrativo e aqui da autobiografia advém da presença dos mecanismos de textualização e para Bronckart (2007) esses mecanismos conferem ao texto o desenvolvimento progressivo e articulado. Os mecanismos de textualização abrangem os mecanismos de conexão (os organizadores textuais), os mecanismos de coesão nominal (anáforas) e os mecanismos de coesão verbal que envolvem a temporalidade no texto através dos tempos verbais e auxiliares.

Os mecanismos de conexão primam pela articulação do plano do texto, demarcando as partes que o constituem e, por conseguinte, a transição entre os tipos de discurso, desempenhando, nesse caso, a função de segmentação do texto. Os mecanismos de coesão nominal permitem dentro do texto a introdução de uma unidade nova e também, de organizar sua retomada no texto. Dessa forma, marcação da coesão nominal ocorre por meio de duas categorias: a primeira – categoria das anáforas pronominais (compostas por pronomes pessoais,

relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos e a segunda – categoria das anáforas nominais (compostas por sintagmas nominais diversos).

No discurso da ordem do relatar às anáforas pronominais de terceira pessoa são encontradas facilmente, sendo que as anáforas pronominais de primeira e segunda pessoa e também as de terceira com valor de dêiticos e anafóricos estão presentes no discurso interativo. Já as anáforas nominais constituem a produção dos discursos teóricos.

Seguindo a reflexão acerca dos mecanismos de textualização presentes no discurso da ordem do relatar, segundo Bronckart (2007), os mecanismos de coesão verbal possuem o papel de manter a coerência do conteúdo temático do texto, assegurando a organização temporal hierárquica dos fatos, ações e estados verbalizados na construção da narrativa. Nesse sentido, a coesão verbal dos tempos: o pretérito perfeito simples e o imperfeito. Esses dois tempos verbais asseguram a organização da temporalidade dos eventos presentes na narrativa.

De fato, a situação de produção do relato coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que o relato de si e sobre si exige (SOUZA, 2006). Os acontecimentos contidos no texto autobiográfico são de natureza intrínseca, e materializam-se em um tempo presente sem causar confusão com o que foi vivido, fazendo o autor refletir sobre sua história e a possível ressignificação da vida. A estudante Edy em seu texto autobiográfico (anexo VI) relata que com seis anos de idade foi trabalhar na roça e nunca teve incentivos de seus pais para estudar, mas mesmo diante de tanta dificuldade venceu e a oportunidade de estudar que lhe é dada hoje a fará vencer na vida.

O relato da estudante/autora Edy nos fez refletir que para o discente produzir determinado gênero textual, é necessário que nós professores planejemos o ensino desse gênero. Apenas solicitar que o estudante escreva, sem lhe dizer a situação de produção, não condiz à aprendizagem da linguagem escrita. Nas situações reais de produção textual, todo indivíduo que quer produzir um texto coerente precisa ter clareza da finalidade do que vai escrever; saber quem será seu interlocutor e em que âmbito o texto será publicado.

Assim, é importante que as condições de produção estejam muito claras para o estudante a cada proposta de escrita apresentada pelo professor. Então, para escrever seus textos, o estudante necessita saber qual a finalidade da escrita: entreter, sensibilizar, explicar alguma temática, ensinar algum procedimento, informar, convencer alguém de alguma coisa. É imprescindível saber quem é o leitor do texto: os colegas da turma ou de outras turmas, os

professores da escola, comunidade escolar, a família, uma autoridade, os leitores de um determinado jornal ou revista em que o texto venha a ser publicado, etc.

Saber o gênero em que o texto se consolidará é também um ponto importantíssimo, pois o gênero textual determinará o suporte em que circulará (jornal, revista, cartaz, livro etc), a forma (superestrutura, silhueta) e a estrutura linguística (sequências textuais, variedade linguística, estruturas gramaticais e seleção vocabular específica). O estudo desses pontos estruturantes do texto consolida a segurança da escrita ao mesmo tempo em que permite ao estudante organizar suas ideias, escolher palavras condizentes com a situação de produção adequando o léxico às informações para a construção de um contexto inteligível.

A partir do estudo e conhecimento do gênero autobiografia procuramos cientificar os estudantes da EJA de que o texto dessa natureza se trata de uma história/relato de vida em que o sujeito é aquele que diz “eu” sendo ao mesmo tempo produtor textual e personagem. O discurso do ato de relatar para ter esse efeito intrínseco requer o uso de marcas linguísticas próprias para a produção coerente das enunciações no texto autobiográfico. As marcas linguísticas no texto autobiográfico apresentam-se nas formas verbais descritas abaixo:

- 1.^a pessoa; explicitação das coordenadas de enunciação (determinação das características do momento em que se escreve);
- verbos epistêmicos (achar, acreditar, calcular, considerar, pensar, supor, reconhecer...);
- verbos avaliativos (detestar, gostar, lamentar, suportar, tolerar...);
- verbos perceptivos (ouvir, sentir, ver...);
- verbos volitivos (desejar, esperar, querer, tencionar...);
- verbos de rememoração (recordar-se, lembrar-se...);
- projeção das ações num intervalo temporal lato e conectores de ordenação temporal.

Essas marcas linguísticas auxiliam na progressão do conteúdo temático e na coerência temática, mas além desse conhecimento o escritor, ao produzir um texto, precisa ter noção do significado e uso das palavras que transporão suas ideias para o papel. O estudo do léxico nesse contexto, assim como em qualquer situação de estudo da língua, é importante, pois a ampliação do vocabulário concede ao estudante/escritor a oportunidade de usar as palavras com adequação em seus vários significados. Dessa forma, o léxico passa a ser um elemento composicional do texto promovendo não só a diversidade de sentido da palavra, mas como afirma Antunes (2012, p. 24):

“[...] falta ver o léxico como elemento da composição do texto, em suas funções de criar e sinalizar a expressão dos sentidos e intenções, os nexos de coesão, as pistas da

coerência. Evidentemente, isso implica ver o componente lexical em suas dimensões morfológica e semântica; mas vai muito além disso”.

Ver o léxico como um elemento da composição do texto é justamente promover atividades que abordem a palavra do ponto de vista semântico estudando a produção de sentido além das dimensões puramente linguísticas, como recomenda Antunes (2012, p. 25):

- (a) Defender uma maior atenção da escola para o estudo do léxico da língua, concedendo-lhe o lugar que sua importância nas atividades sociais de linguagem requer;
- (b) Explicitar certas especificações do léxico que nos fazem vê-lo para além de suas dimensões puramente linguísticas;
- (c) Propor uma abordagem textual-discursiva do léxico, na qual se possa destacar os recursos de textualização que se valem das propriedades das unidades lexicais, ampliando, assim, o ângulo de visão com que costumeiramente ele é percebido...

A proposta de estudo do léxico vista em Antunes (2012) norteou atividades vivenciadas na sequência didática que oportunizou uma abordagem textual-discursiva do léxico durante a produção do texto autobiográfico pelos estudantes da EJA. As discussões em torno dos possíveis significados da palavra motivaram os estudantes para o uso adequado da palavra dentro do texto. Os estudantes perceberam que os usos apropriados das palavras podem produzir vários contextos. Eles refletiram que nas interações em sala de aula ajudaram a compreender o significado das palavras analisadas, bem como determinadas colocações. Passando a conhecer a partir do estudo realizado o sentido denotativo e conotativo que os vocábulos podem assumir dentro do texto.

As interações verbais, as quais os estudantes da EJA produzem em sala de aula são carregadas de significados (emotivo, crítico), dadas as experiências vividas e também apresentam competência semântica nas enunciações, uma vez que a experiência de falante corrobora para isso e oportuniza a escuta de novas vozes ao passo que introduz o sujeito no mundo complexo das redes de sentido em que a palavra habita, seduz e nos faz usuário.

3.4 Autobiografia no contexto social e discursivo da EJA

O estudo e produção do gênero autobiografia no contexto social e discursivo de EJA IV fase levou em consideração as experiências de vida do estudante e o seu legado sociocultural: vasto e permeado de conhecimentos socialmente construídos. Os estudantes adquiriram conhecimentos e formas de entender a dinâmica da vida. As demandas sociais são postas como desafios que, ao mesmo tempo, maltratam e ensinam a viver.

Todo esse legado foi observado e então proposto o trabalho de produção do gênero autobiografia. Por se tratar também de um gênero literário definido como memorialista, algo que permite a fala de si mesmo, a enunciação do eu como parte principal na narrativa e entendida por Philippe Lejeune como “qualquer texto em que o autor parece expressar sua vida ou seus sentimentos, quaisquer que sejam a forma do texto e o contrato proposto por ele” (LEJEUNE, 2008, p. 53). A autobiografia é um conhecimento reflexivo elaborado em forma escrita que o autor faz de sua própria experiência de vida.

O relato que o sujeito faz de sua vida está permeada pelo contexto social e cultural que oportunizou a construção da sua reminiscência autobiográfica. Portanto, a história que chega até nós é o relato de vida de um indivíduo composto de um conjunto de relações sociais que aconteceram de uma determinada maneira e não de outra. Diante dessa realidade, a escola e a educação formal podem ser um diferencial no processo de formação dos jovens e adultos (GOMES, 2013).

Hoje os sujeitos de EJA são, em sua maioria, jovens. A escola tem ampliado seu trabalho de alfabetização, está além da tecnologia do código escrito. Há uma séria preocupação com o letramento que perpassa o mero estudo do código escrito impresso. Sabe-se que somos atravessados por outras áreas de conhecimento que ampliam o sentido de leitura de mundo, da ação política como cidadão desse tempo. Tal diversidade é expressa pelas várias camadas sociais, pelas questões de gênero, pela estética, pelas suas ações como produção de bem cultural.

Nesse sentido, entendemos que a escola é lugar de amparo das diversidades os discursos proferidos devem ser de respeito, de crescimento e de autonomia. Com o estudo e a escrita do gênero autobiografia pelos estudantes da EJA IV fase, o desenvolvimento crítico, autoafirmação e posicionamento do pensamento afloraram. O posicionamento do estudante durante as atividades fez sua voz ser ouvida, suas colocações geraram debates interessantes e reativou a memória autobiográfica fazendo-os entender que a escrita do texto autobiográfico faz conexão direta ao “eu” e ao que lhe é significativo e relevante.

Essas descobertas foram extremamente importantes, servindo como um fio condutor de novidades e de revisitas ao que ficou no passado e que ainda eram presentes e perturbadores. Fracassos e vitórias foram socializados e trabalhados de forma discursiva onde cada um externou seu ponto de vista sua forma de resolver o problema, caso esse fosse atual. Foram omitidos acontecimentos que julgaram não serem relevantes e significativos e outros foram externados em forma de lamento tendo em vista as proporções que tomaram, tornando a vida muito difícil.

Em relação à retrospectiva da vida do sujeito, Massini (2011) defende a autobiografia como sendo a reconstrução, a retrospectiva feita pelo autor sobre o percurso de sua própria vida. Assim, a autobiografia impregnada de memória é um texto assinalado por sua capacidade de fazer uma análise contextual do tempo a que se refere a partir de uma memória pessoal, aparentemente sem grande relevância. A memória autobiográfica liga-se diretamente ao “eu” e ao que lhe é significativo, relevante, reconstituindo fatos da vida por meio de palavras.

Nessa reflexão, frisamos a importância da construção do sujeito no decorrer do processo de escrita da autobiografia, tendo em vista que o sujeito deixa patente no seu texto registros de si. Ele conta sua história e estabelece um diálogo capaz de imprimir representações desse processo em si próprio e no outro, o leitor. Por se tratar de acontecimentos da vida real de uma pessoa, isso supõe um movimento de externar e trocar experiências como registra Larrosa (2011, p. 7):

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo [...] E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc.

Esse discurso do ato de narrar tem uma propriedade incrível de ressignificar a realidade atual do sujeito autor assinalando que as histórias de vida são moldadas pela reminiscência autobiográfica compondo-se em uma construção social (GOMES, 2013). Dessa forma, a escrita de si aguçava o interesse pelas enunciações proferidas graças à carga subjetiva e o registro de experiências verossímeis ou não. Em sua escrita, o autor que é também personagem principal seleciona e descreve as experiências vividas, interpretadas e organizadas, atribuindo a esta memória significados à sua história de vida.

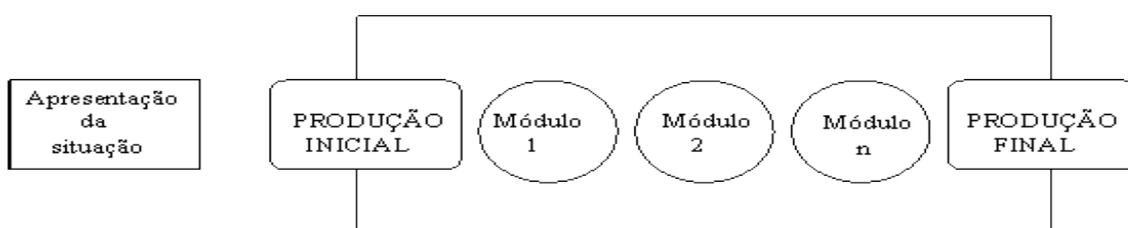
4 PROPOSTA DE PESQUISA COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA IV FASE

Os pleitos sociais da atualidade exigem conhecimento e desenvoltura na apropriação do saber. O uso da língua da mesma forma requer que os usuários estejam inteirados de sua aplicação adequada, seja ao falar ou ao escrever.

Com o intuito de analisar as dificuldades sentidas por estudantes da EJA IV fase, concernente as atividades de produção textual nos seus diferentes contextos, é que surgiu a presente pesquisa, com direcionamento ao estudo e produção do gênero autobiografia, por se tratar de um texto que se insere no campo das memórias e confere ao estudante certa intimidade com o que vai ser escrito. Seguimos os parâmetros teóricos das teorias do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e da Linguística Aplicada, para assim compreender os pontos mais relevantes atinentes às dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades de produção textual.

Para a realização desse estudo, usamos o modelo de sequência didática (SD) previsto pelos estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com o intuito de organizar e reverter metodologias adequadas à situação pedagógica de estudo e produção do gênero autobiografia visando o incremento da competência escritora e ampliação do universo linguístico do estudante.

Quadro 5: Sequência Didática.



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Dentro dessa prática e com aplicação de atividades planejadas e direcionadas a estrutura sociocultural do discente da EJA, respeitando a sua vivência, suas especificidades, seu letramento social que, manifesto em sala de aula, e a partir de todas essas implicações foi realizado o estudo do gênero autobiografia com propositura de escrita e reescrita textual.

Com a aplicação da sequência didática percebemos que a abordagem do gênero autobiografia na sala de aula da EJA provocou no estudante o desejo de partilhar suas

experiências, de saber a melhor maneira de colocá-las no papel, quais palavras usar para que o texto seja entendido pelo leitor.

Registramos também a preocupação que os estudantes tiveram com relação aos prováveis leitores de seus textos. Conjeturaram se seriam apenas a professora, os colegas e os familiares ou toda a comunidade escolar. Essas preocupações evidenciaram o grau de envolvimento com as atividades propostas e serviu para refletir sobre o potencial de cada estudante e a capacidade de atribuição de significados ao que realmente interessa para o momento.

A partir do envolvimento e das respostas dadas às atividades realizadas, entendemos que a produção de uma comunicação adequada não implica necessariamente conhecer regras específicas da estrutura normativa da língua, mas que igualmente importante a articulação ajustada dos conhecimentos internalizados para a produção de uma comunicação coerente e satisfatória. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 41) registra que:

[...] saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Esse fato interessa aos profissionais em Educação e, mais especificamente, aos professores de Língua Portuguesa, dada a necessidade em continuar desenvolvendo metodologias e práticas que contemplem os múltiplos saberes e assim, despertar nos estudantes um caráter crítico acerca de seu potencial e do que precisam aprender para o exercício de suas interações verbais, qualificação profissional e desenvoltura social.

Nessa perspectiva, as atividades de produção textual contemplaram as prerrogativas de valorização do potencial sociolinguístico do estudante por meio do trabalho com o gênero autobiografia. Os textos autobiográficos utilizados foram selecionados de forma a suscitar reflexões que indicassem possíveis resoluções dos pleitos enfrentados no dia a dia, tornando o estudo desse texto significativo. Tudo isso simultaneamente ao estudo da língua para adequação do conhecimento existente, ampliação do léxico e estudo dos recursos de textualização visando à produção de textos orais e escritos com mais propriedade e desenvoltura.

Desse modo, o uso dos gêneros textuais como recurso didático permite engajar diferentes áreas de conhecimento, convergindo para o aprendizado e a consolidação das habilidades de leitura e escrita. Assim, entendemos a importância do ambiente escolar como meio propiciador da formação crítica do estudante que o capacitará distinguir, compreender e escrever os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e no meio em que vivem.

Segundo Bazerman (2006, p. 30), "cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores e influenciam a atividade e a organização social". Atentando para essa perspectiva, trabalhamos o gênero autobiografia na sala da EJA apreciando a importância do contexto de produção, a escolha do gênero textual autobiografia e as interações sociais dos estudantes da EJA, pelo fato de que esses sujeitos em sua essência perderam a estima de seu valor social ou não contemplam mais seu valor e referência. Os insucessos e decepções ajudaram a criar uma impressão equivocada de sua condição enquanto sujeito autor de sua história. A escola nesse caso é vista como um ambiente de valorização do ser e de oportunidades de acolhimento às especificidades dos estudantes dando um aporte metodológico condizente para a consolidação do pertencimento social escolar, apreensão de conhecimento e resgate do ser como pessoa que pode e deve adentrar as portas da sociedade de fato e de direito.

Diante desse posicionamento e na busca pela reestruturação da vida intelectual e dos sonhos os estudantes da EJA voltam à escola e nesse intuito eles se reintegram a essa nova realidade, refazendo seus ideais reorganizando seus projetos para continuarem desbravando seu caminho e vencendo os desafios impostos pela sociedade que se apresenta cada vez mais exigente e seletiva.

Com o fito de favorecer esses estudantes, o PARECER CNE/CEB (11/2000, p. 5) declara que a Educação de Jovens e Adultos tem o compromisso primordial de reparar uma dívida social e preparar esses educandos para as efetivas práticas no seio da sociedade:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Vemos então que o resgate da dignidade por meio da Educação permite ao indivíduo a reconstrução da vida intelectual e dos projetos, bem como a reintegração na sociedade letrada. E para esse acontecimento, a escola precisa ser consciente da necessidade de metodologias apropriadas e uma pedagogia culturalmente sensível para o estudo da língua materna e para propiciar atividades adequadas e inovadoras através da interação, da ação mediadora do conhecimento que “nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2002, p. 31). A construção desse legado é importante para a constituição do ser social e sua atuação nas esferas sociais.

A realidade social, onde os estudantes da EJA estão inseridos reverte aos mesmos uma constante interação que suscita condições de uso da língua em sala de aula. Essas experiências geram discussões e debates tornando possível a abordagem e o estudo dos gêneros textuais, não apenas como estruturas formais, mas como mecanismos sociais que proporcionam a descrição da realidade e de ideologias em eventos comunicativos, haja vista que “os gêneros não devem ser vistos como conjuntos de traços formais, e sim como lugar privilegiado de constituição da realidade social” (BEZERRA, 2006, p. 55). Compreendemos a definição de gênero textual e seu propósito social, refletindo o estudo da estrutura, finalidade e produção do texto autobiográfico.

O estudo e a produção do gênero textual autobiografia proposto nessa pesquisa e efetivado por meio de atividades sequenciadas contou com a realização de leitura de autobiografias e exibição de um filme com temática memorialista. A análise de textos retratando histórias reais, relatos subjetivos serviram como incentivo à criatividade e ao afloramento de ideias que facilitaram a escrita de si. As atividades vinculadas ao contexto de produção inicial consideraram o perfil sociocultural e linguístico do estudante facilitando a compreensão e atuação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

O estudo do gênero autobiografia para a turma da EJA IV foi um incentivo para leitura de textos, estudo de novas palavras resultando na participação efetiva das atividades e o entusiasmo de produzir textos tão particulares para a promoção do contato com as histórias de vida, a introspecção e a subjetividade. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em uma:

[...] manifestação verbal, constituída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

A linguagem verbal contempla o conhecimento e ampliação da modalidade oral, obtida através de procedimentos de escuta e de produção de textos falados. Isso permite aos professores contar histórias, ler relatos verídicos, incentivar a escuta, a leitura e a produção de textos verbais orais e escritos justamente para que aconteça o conhecimento e desenvolvimento da modalidade escrita. Todas essas atividades consideram as práticas de letramento social, a visão de mundo e o uso da linguagem como instrumento de identidade pessoal, cultural e de interação social.

Quanto ao estudo da língua e de sua gramática, Antunes (2007, p. 39) reflete que “Na mesma linha de raciocínio, consolida-se a crença de que o estudo de uma língua é o estudo de sua gramática.” Tradicionalmente, associava-se o conhecimento da linguagem a prática da

memorização de classificações gramaticais e, dominar a língua portuguesa significava, nessa concepção, dominar as classes de palavras e a análise sintática: apontar substantivos, adjetivos e advérbios; reconhecer e distinguir as estruturas da língua. Nos estudos atuais, o estudo da gramática já não se alicerça no saber de uma nomenclatura: priorizam-se o estudo do texto, o uso adequado do idioma e os efeitos de sentido obtidos a partir das opções que a língua oferece e a valorização do perfil sociolinguístico do estudante.

Para os discentes da EJA, o estudo das estruturas gramaticais da língua não é fácil, sobretudo pelas idas e vindas que culminam na instabilidade no âmbito escolar. Essa realidade contribui para o surgimento de dificuldades de aprendizagem das normas. A redação feita com clareza, concisão e coesão muitas vezes não são alcançadas, pois para escrever é necessário a ampliação do léxico e o conhecimento dos recursos de textualização.

Por outro lado, ao refletimos sobre a necessidade das habilidades estruturais da língua para a composição de textos coesos e coerentes assinalamos a importância do conhecimento intuitivo do sujeito, da dinâmica da língua na interação verbal. Para Antunes (2007, p. 41) “restringir-se, pois, à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas”. Desse modo para a formação de estudantes conscientes do uso da língua e de escritores proficientes é mister a associação dos elementos estruturais da língua ao conhecimento sociolinguístico do estudante, pois entendemos que a formação intelectual do indivíduo não inclui apenas os conteúdos tradicionais das diversas áreas do saber científico, mas também o desenvolvimento de estratégias cognitivas que permitam enfrentar problemas e tomar decisões em situações cotidianas.

Nessa perspectiva e de acordo com a velocidade com que a moderna engrenagem social se modifica e altera a nossa vida, exige-se que a escola através dos graus de ensino desenvolva competências com as quais os estudantes busquem e assimilem novas informações, interpretem códigos e linguagens e empreguem os conhecimentos adquiridos tomando decisões autônomas e socialmente relevantes. Cabe aos professores a aplicação de didáticas adequadas, tratando o estudo da língua numa visão reflexiva e sociointerativa.

A responsabilidade da escola em possibilitar a participação dos estudantes na sociedade e na construção da vida democrática nos conduz a reflexões sobre o que legitima a instituição escola. Numa perspectiva ampla, a Educação garante que as novas gerações conheçam as conquistas sociais acumuladas pelo deslocamento histórico da humanidade, essas conquistas envolvem entre outras questões valores, comportamentos, ideias, artefatos e instituições úteis à manutenção e ao aprimoramento das relações para a existência dos grupos sociais.

Nesse sentido, a escola através da Educação nos insere em práticas sociais e culturais, potencializando-nos para participar delas e construí-las. Várias instituições cercam o sujeito/estudante tais como a família, o grupo de convívio, a mídia, a comunidade, a igreja, e têm a função de compartilhamento de conhecimentos como requisitos básicos de sobrevivência de uma sociedade. Esses artefatos sociais robustecem as ações dos indivíduos que ao interagirem com outras pessoas por meio da linguagem, seja a linguagem oral ou escrita reportam a conhecimentos prévios possibilitando a produção de certos tipos de textos. Esses tipos de textos constituem os chamados gêneros textuais que foram historicamente criados pelo ser humano com o intento de atender a determinadas necessidades de interação verbal e que estão ligados a alguma esfera de circulação social.

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero textual é feita de acordo com os diferentes elementos que participam do contexto, quem está produzindo o texto, para quem, como que finalidade e em que momento histórico.

No documento base que orienta o Proeja (2007, p. 39) consta que:

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas para a identificação de respostas, re-elaboração de concepções e construção de conhecimentos, numa dinâmica que favoreça o crescimento tanto do aluno como do professor.

O estudo realizado nesse trabalho propôs uma produção de texto do gênero autobiografia no contexto social e discursivo da sala de EJA IV fase, considerando o perfil sociocultural e linguístico e o potencial discursivo do estudante, tendo em vista as características e experiências vividas que acabaram por tatuar em suas memórias a imagem de um indivíduo recatado, de conduta defensiva em relação aos seus sonhos e aspirações sociais.

Obtivemos as histórias dos estudantes, por escrito para registro e ressignificação das vivências e reflexões dentro das práticas sociais de uso da linguagem. Eles compartilharam suas reminiscências com os colegas da turma por intermédio do gênero autobiografia lendo seus textos e ouvindo as do outro, manifestando socialmente seu passado na tentativa de uso do gênero em uma prática social.

O trabalho de estudo e produção do texto autobiográfico aplicado na proposta de intervenção suscitou o seguinte questionamento: até que ponto o estudo e produção escrita do gênero textual autobiografia contribuiria para o desenvolvimento de práticas de escrita mais significativas e a ampliação da competência linguística dos estudantes da turma da EJA IV?

A partir desse questionamento, traçamos objetivo geral dessa pesquisa que foi analisar como a produção textual do gênero autobiografia, selecionado no contexto social e discursivo da Educação de Jovens e Adultos - EJA IV fase pode ser relevante para ampliação do universo linguístico e desenvolvimento da competência escritora do estudante. A escolha do gênero textual autobiografia para esse fim deu-se pelo fato de ser um texto de cunho memorialista que resgata experiências vividas, história de vida, marcas pessoais que respaldam em uma autoria legítima e significativa para o autor.

Durante a realização das atividades utilizamos textos impressos e digitais (acesso a textos autobiográficos nos celulares dos estudantes em sala de aula) como forma de chamar a atenção dos discentes para o estudo da estrutura do gênero que reverte ao autor a oportunidade de registrar fatos pessoais, reviver emoções e se tornar estudante/autor de sua história.

Em todo percurso metodológico foram levados em consideração as dificuldades encontradas pelos estudantes no desenvolvimento das atividades de escrita, às vezes por falta de conhecimento de palavras adequadas àquele contexto ou até pela não prática da escrita. O respeito ao perfil sociolinguístico e cultural dos estudantes nos fez refletir que conhecer o discente e valorizar seu conhecimento contribui para a aquisição do conhecimento.

Dessa forma, balizamos como objetivos específicos da intervenção:

- Caracterizar o gênero autobiografia;
- Propor atividades de leitura e escrita de textos do gênero autobiográfico;
- Analisar a produção de autobiografia escrita por estudantes de EJA;
- Acompanhar o desenvolvimento da proficiência escritora e ampliação linguística do estudante.

Nessa pesquisa foram empreendidos esforços para que as práticas pedagógicas aplicadas contemplassem os objetivos propostos e apresentassem um nível que atendesse as expectativas dos estudantes. O nosso trabalho como docente ocorreu de forma comprometida com o desenvolvimento das atividades de conhecimento e estudo do gênero autobiografia que foram apresentados aos estudantes da EJA IV fase como possibilidade de ampliação do universo linguístico, apropriação de novos vocábulos e uso dos recursos expressivos da língua. Em referência a prática de atividades que estimule no discente o interesse a participação, Kleiman (2000, p. 238) registra que:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

A preocupação com o desenvolvimento das atividades contidas na proposta de intervenção nos conduziu a um patamar humanizado de aproximação com o estudante. Nesse sentido, o estudo dos modos de composição textual, sequências discursivas, organização da macroestrutura semântica e articulação de ideias e proposições (relações lógico-semânticas), contexto de escrita, interlocutor, função social e esfera social de circulação do gênero textual autobiografia foram recebidos com interesse pelos estudantes, haja vista a vontade de escrever textos cada vez mais adequados.

A metodologia deste trabalho compreendeu a aplicação de uma sequência didática (SD) instituída a partir da aplicação dos módulos, contando com a elaboração de plano didático que teve como ponto principal apresentação de propostas de atividades que contemplassem o estudo e escrita do gênero autobiografia, por meio da leitura e estudo de textos autobiográficos produzidos por pessoas simples e que estão na mídia, bem como por estudantes da EJA IV fase.

Para concretização das atividades propostas nos módulos, foram realizados 20 (vinte) encontros ao longo de 10 (dez) semanas, sendo cada semana com 02 encontros, cada encontro com 03 (três) aulas perfazendo um total de 60 aulas com uma carga horária de 40h/a em um período de 70 (setenta) dias, ou seja, 02 (dois) meses e 09 (nove) dias na disciplina de Língua Portuguesa. As atividades foram vivenciadas nos meses de setembro, outubro e 09 (nove) dias de novembro/2018. Inicialmente, a turma contou com 25 (vinte e cinco) estudantes matriculados e participaram da pesquisa 24 (vinte e quatro) discentes.

A presente pesquisa apresenta uma abordagem de cunho qualitativo, com princípios apoiados na pesquisa-ação de acordo com os ditames do PROFLETRAS, que contou com a aplicação de atividades engajadas em atender os anseios desses discentes, atreladas a práticas e a teorias a fim de contribuir com o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos sujeitos envolvidos.

Dessa forma e seguindo os ensinamentos propostos na Linguística e nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo ISD, trabalhamos a escrita do gênero autobiografia na perspectiva da prática social e do registro significativo para os estudantes/autores da EJA IV.

Com caráter interventivo, esta pesquisa buscou cumprir as exigências do PROFLETRAS identificando a dificuldade sentida pelos estudantes da EJA IV, no tocante a produção escrita de textos. Esse processo deu-se por meio de atividades que procuramos rever nossa *práxis* enquanto docente, e a partir da identificação das dificuldades, aplicação da intervenção de forma reflexiva e em conformidade com as etapas planejadas na SD.

A intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa buscou verificar a relevância do estudo e escrita do gênero autobiografia para a ampliação do universo linguístico e o

desenvolvimento da competência escritora de estudantes de uma turma da EJA IV fase do ensino fundamental. As atividades propostas como intervenção metodológica para estudo e produção do gênero autobiografia em sala de aula foram ministradas em consonância com as prerrogativas contidas em uma sequência didática (SD), com base no rito apresentado pelos pesquisadores de Genebra: Schneuwly, Noverraz e Dolz, (2004).

Dentro desse estudo foi priorizada a partir da proposta de escrita do gênero autobiografia, a condição de sujeito/autor valorizando a enunciação e conseqüentemente, a importância do lugar de onde se fala chamando a atenção do estudante para a importância da autoria do texto, do interlocutor/leitor, da circulação do texto na sociedade, da função social e da publicidade. Sobre esse aspecto Koch e Elias (2011, p. 36) defendem que:

[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito. Em razão do objeto pretendido (para que escrever?), do interlocutor/leitor (para que escrever?), do quadro espaciotemporal (onde? quando?) e do suporte de veiculação, [...] recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Com esse propósito, realizamos reflexões que auxiliaram na elaboração das atividades sequenciadas a fim de vermos e revermos a trajetória do processo de produção dos textos autobiográficos. Essas reflexões foram pautadas em razão do objeto pretendido, o perfil do leitor, o quadro espaciotemporal, o suporte de veiculação do texto, trazendo para o centro do estudo como motivador para a escrita, as experiências de vida dos estudantes.

No módulo I foi apresentado aos discentes o gênero autobiografia com levantamento de conhecimentos prévios acerca do gênero. A sequência temporal presente no texto autobiográfico foi estudada durante a aplicação dos módulos II e III com a leitura em dupla do texto autobiográfico *Crônica de um jovem sonhador* e a exibição do filme *Narradores de Javé*. Depois da análise de ambos os textos foi discutida com os estudantes a maneira como são usados os marcadores temporais lançando algumas reflexões: “O que aconteceu primeiro?”, “Quais fatos sucedem aos primeiros acontecimentos?”, “Quais palavras ou expressões marcam o tempo pretérito?” para que, nesse momento, o estudante entendesse que nem sempre as datas aparecem com precisão, mas que os eventos acontecem, passam e são apresentados em uma sequência temporal lógica.

Percebemos, enquanto parte desse processo ensino-aprendizagem que a condução metodológica da intervenção por meio da sequência didática (SD) forneceu subsídios interessantes para todas as etapas do estudo, mostrando ao estudante a importância da leitura de textos autobiográficos, dos elementos estruturais do texto, das fases de construção, da escrita

e reescrita do texto e que o exercício contínuo das atividades sugeridas favoreceu o desenvolvimento da competência leitora e escritora e no contínuo, a apreensão de novos vocábulos.

Em concordância com a metodologia da sequência didática, como meio para vivenciar os objetivos presentes na proposta de intervenção, realizamos análises da produção inicial e da reescrita (produção final) dos textos autobiográficos dos estudantes.

Nesse contexto, o estudo de um gênero parte do pressuposto da apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos e produção final. Com o desenvolvimento dessas atividades “o aluno estaria atendendo uma situação real de comunicação, em dada esfera social, revelando as representações que têm do gênero em questão” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 95). Oportunidade de ampliação do conhecimento por meio da aplicação de atividades sequenciadas e um contato mais substancial com o gênero em estudo.

A produção da autobiografia se deu em uma situação de interação com os demais colegas em sala de aula, com a leitura de textos autobiográficos, atividades em dupla, socialização das experiências de vida momentos em que as vivências foram verbalizadas e, com elas, a efetivação da comunicação através da produção textual e difusão em primeiro plano na esfera escolar, depois na familiar e posterior publicação dos textos nas demais esferas da sociedade, mostrando ao estudante/autor a importância e sentido da função comunicativa e social do gênero.

Nesse entendimento, a propositura de situações didáticas que propiciem de maneira sequenciada a abordagem do gênero textual selecionado, em função de temas de estudo e com grau de dificuldade crescente envolve e o estudante e o faz refletir sobre os conhecimentos estudados.

Asseveram os estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a aplicação de trabalhos em sala de aula com os gêneros em uma perspectiva de atividades contínuas permite a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que analisa os obstáculos típicos da aprendizagem e as novas fases pelas quais os estudantes possam passar fornecendo aos professores direcionamentos de como e o que ministrar levando em consideração os níveis e situações concretas de ensino tornando-se cogente adotar os gêneros como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola.

Considerando esse entendimento, o estudo do gênero autobiografia oportunizou aos estudantes da EJA IV, a ciência de sua estrutura e finalidade, tendo, a partir desse conhecimento, a capacidade de responder aos questionamentos: como fazer? O que escrever?

E quais informações devem constar na autobiografia? Além de permitir esses questionamentos, o estudo realizado com o gênero autobiografia apresentou aos estudantes as características específicas: o autor é protagonista da história, evidências de fatos da vida do autor, ordem cronológica e o autor mostra sua vida fazendo-os conhecer pontos fundamentais para sua produção do gênero. Essas características sinalizam que o texto autobiográfico oferece um plano discursivo típico por conter marcas de implicação que permitem ao autor mostrar a sua história.

Após o estudo da estrutura e das características do texto autobiográfico, tratamos com os estudantes as etapas de produção, reescrita e publicação das autobiografias na sala de aula, na escola, na comunidade escolar, no seio familiar e no blog da escola com posterior noite de autógrafa. A produção desse gênero evocou sentido de pertencimento e valorização das experiências dos estudantes da EJA IV, outrora perdidos. O contexto escolar serviu como lugar propício para a formação do estudante/autor, pois se sentiram livres e acolhidos para expressarem seus sentimentos e contarem os principais eventos e experiências de suas vidas.

Essas experiências foram dispostas mediante as prerrogativas que estruturam a escrita do texto autobiográfico e estudadas de acordo com modelo sequencial sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Seguindo esse viés, as atividades contemplaram o estudo do gênero autobiografia para aquisição da linguagem escrita numa perspectiva sociointeracionista no estudo científico oriundo das pesquisas do autor soviético Lev Semenovitch Vygotsky e conhecida como abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta atrela o desenvolvimento humano ao contexto cultural no qual o sujeito se insere, bem como a influência que o ambiente exerce sobre a formação psicológica do ser.

Nessa perspectiva, as atividades foram desenvolvidas de forma orientada, mas com a participação livre e reflexiva do estudante, obedecendo às etapas de construção do conhecimento e o esquema previsto na SD. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que proporciona ao estudante o aprofundamento gradativo do gênero textual em estudo e, no nosso caso o estudo e produção do gênero autobiografia em sala de aula⁴. Como mostraremos a seguir:

⁴ A Sequência Didática está apresentada nos apêndices a partir da página 119.

4.1 Compreendendo a pesquisa

Sugerimos uma sequência didática elaborada com vistas ao estudante da EJA IV (correspondente ao Ensino Fundamental).

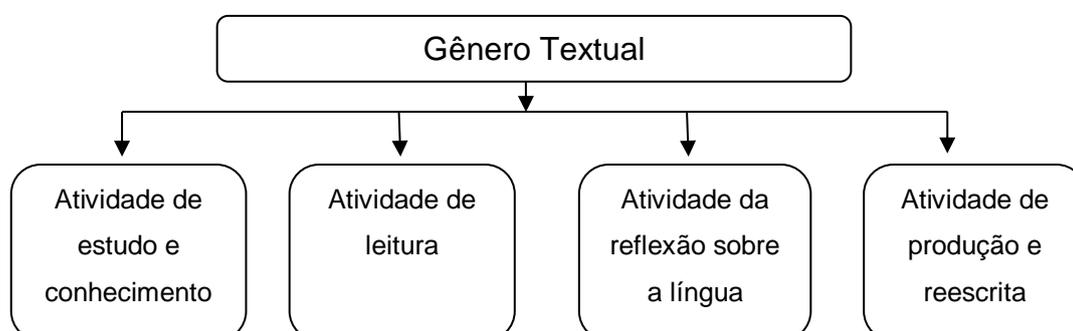
A estruturação dos módulos foi pautada em elementos constitutivos do gênero textual autobiografia, em conhecimentos prévios do estudante sobre o gênero escolhido quando da apresentação da situação, análise do meio de circulação do gênero e finalidade social do gênero autobiografia. Logo após, a análise de todos esses pontos, partimos para a elaboração da SD.

A partir das concepções apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com foco nos estágios modulares foi construída a sequência didática apresentada nesse trabalho e evidencia todas as etapas do estudo com o gênero textual autobiografia o que facilitou o desenvolvimento das atividades propostas.

As atividades foram construídas com base na teoria sociointeracionista que aborda a importância da interação do sujeito com o seu momento sociocultural, pois "O ser humano só adquire cultura, linguagem, desenvolve o raciocínio se estiver inserido no meio com os outros. A criança só vai se desenvolver historicamente se inserida no meio social" (VIGOTSKY, 1991, p. 22). A visão sociointeracionista nos conduz a compreensão de que o sujeito se percebe como cidadão nas relações sociais, pois é na convivência em sociedade que acontece a transformação do homem biológico para homem social, interativo e relacionado.

A estrutura do estudo do gênero textual autobiografia se organizou nesse trabalho da seguinte forma:

Quadro 6: Trabalho com o gênero a partir da Sequência Didática.



Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora a partir do modelo de sequência didática.

A partir do modelo da sequência didática foi disposto o estudo do gênero autobiografia.

Eixo de estudo e conhecimento do gênero

Na sequência didática, está presente a apresentação da situação inicial e demais módulos que visam construir de forma sistemática e gradual o estudo e o conhecimento do gênero textual. Nesse eixo a apresentação da situação foi feita por meio do levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero autobiografia, leitura e análise de textos autobiográficos. A produção inicial foi desenvolvida mediante o estudo realizado na apresentação da situação.

O módulo I foi desenvolvido a partir do estudo de partes fotocopiadas do livro *Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã* (YOUSAFZAI, 2013) e estudo dos elementos básicos da estrutura composicional da autobiografia.

O módulo II contemplou o estudo do texto autobiográfico *Crônica de um jovem sonhador* (SILVA, 2012) para identificação da temporalidade e reconhecimento de palavras que são próprias do texto autobiográfico. Já módulo III foi realizado o estudo dos mecanismos temporais e exibição do filme brasileiro de longa-metragem *Narradores de Javé* (2004) para análise dos marcadores de temporalidade no texto. No módulo IV foi desenvolvido o estudo da coesão nominal e realização de reescrita do texto autobiográfico escrito na ocasião da produção inicial e por fim, o momento da produção final com a escrita do texto autobiográfico.

Eixo de leitura

Nessa fase, estão presentes os diferentes níveis de leitura, inseridos de maneira progressiva e gradual, por meio do estabelecimento de escalas de identificação de informações acerca do autor, disposição das informações contidas no texto, temporalidade e reflexão sobre o texto autobiográfico.

Eixo da reflexão sobre a língua

As atividades linguísticas de leitura e produção escrita encontram-se contextualizadas e relativas ao gênero textual autobiografia obedecendo as ideias previstas nos módulos da sequência didática.

Eixo da produção textual

As atividades de produção textual propostas na sequência didática apresentaram níveis de dificuldades diferenciados que contemplaram desde a apresentação da situação e demais módulos. Nestes foram trabalhadas as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas até a produção da reescrita do gênero autobiografia.

Os teóricos Dolz & Schneuwly (2010) defendem que os gêneros textuais, além de serem instrumentos culturais, uma vez que medeiam às interações linguísticas entre os indivíduos, também são instrumentos didáticos, pois agem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Esses autores legitimam que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2010, p. 63) por meio de um instrumento chamado de sequência didática.

Essa sequência, disposta em módulos de ensino organizados com o intuito de subsidiar a ampliação da prática de linguagem a partir dos gêneros textuais que são por excelência práticas de linguagem historicamente construídas nas interações sociais e que “Cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e dependentes de textos anteriores que influenciaram a atividade e a organização social” (BEZERMAN, 2006, p. 30). Os textos concretizados por meio dos gêneros disponíveis na sociedade têm a finalidade de inserir o estudante no mundo letrado. Trabalhar com gêneros textuais permite ainda a articulação das atividades entre as áreas de conhecimento, contribuindo diretamente para o aprendizado significativo de prática de leitura, produção e compreensão, além de proporcionar

Dessa forma, a sequência didática, como procedimento metodológico para estudo do texto contempla o caráter social o mesmo no momento da interação com os pares, ao mesmo tempo em que oportuniza aos estudantes condições para se apropriarem das práticas de linguagem que circulam socialmente em âmbitos escolares e extraescolares. A esse respeito Marcuschi (2007, p. 09) postula que:

A contribuição para um melhor conhecimento do uso da língua, partindo do princípio de que são os usos que fundam a língua e não o contrário, falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação. Portanto é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego das formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

Dentro dessa abordagem, Mendonça (2006, p. 208) considera a importância das reflexões sistemáticas que envolvem o funcionamento da língua e registra que:

[...] dimensões sistêmicas (gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos.

Seguindo esse viés, a reflexão e análise linguística por meio de atividades de produção textual com articulação e socialização de conhecimentos prévios à escrita, exposição e troca de ideias com apresentação de argumentos e contra-argumentos, atividades de reescrita textual possibilitam “[...] a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Essa prática adotada a partir do contato e relação que o estudante estabelece com o gênero textual oral ou escrito proporciona a contextualização do estudo da língua contribuindo para que os estudantes leiam melhor e escrevam melhor o texto observando as marcas linguísticas predominantes nos diferentes gêneros textuais.

As atividades de produção textual incluíram exercícios em que foram solicitados desde procedimentos de análise de textos autobiográficos (de outrem) até a produção e análise de textos de autorais, algo que exigiu dos estudantes um conjunto de habilidades para a realização dos eventos de produção textual. A atividade de escrita e reescrita possibilita ao estudante uma interação com o texto por meio da revista orientada. O trabalho sequenciado com o gênero concede a oportunidade de observar o posicionamento do autor em relação às ações vivenciadas, o tempo em que as ações acontecem, a importância de rememorar as experiências de vida e registrar a autoria.

A proposta de produção do texto autobiográfico obedece a um roteiro de produção no qual são especificados os caminhos metodológicos para a construção do texto, sendo os estudantes orientados a realizar leitura, autocorreção e avaliação da produção e a reescrita textual, de modo a reformular o texto quando necessário. Outro ponto importante e contemplado nesse trabalho é a significação da produção textual por meio da circulação e leitura do texto por outras pessoas além do professor, conscientizando os estudantes das produções quanto aos diversos interlocutores e situações de recepção textual.

Nessa perspectiva, Brait (2002) ressalta que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Sendo importante a partir dessa reflexão estabelecer respostas para as questões: O que se quer dizer? Com que intenção? Como se dizer e a que tipo de leitor o texto se destina? Que surjam no ato da escrita. As possíveis respostas poderão contribuir para um direcionamento

metodológico mais eficaz no momento da escrita. Visto que o processo de produção textual contempla o que se escuta, o que se deduz e o que se pensa construindo a partir daí o conhecimento do que se vai dizer e com que intenção, como vai dizer e que tipo de interlocutor os textos se destinará nas diversas esferas da sociedade.

Dessa forma, não podemos falar de gêneros “sem pensar na esfera de atividades específicas em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (BRAIT, 2002, p. 38). Assim, não convém solicitar aos discentes que escrevam acerca do que desconhecem ou do que não tenham ouvido ou lido antes. Logo, o contanto sistêmico com experiência de leitura facilitará a apropriação da competência escritora do estudante robustecendo o conhecimento de mundo, ampliação da capacidade linguística, inspiração e liberalidade para escrever e registrar fatos, opiniões, sentimentos e emoções percebidos em seu entorno e na interação diária com o outro. Relataremos a seguir as atividades que foram vivenciadas por meio da sequência didática:

4.2 Compreendendo a proposta de intervenção com a produção de autobiografias

Uma sociedade grafocêntrica, onde as demandas quase sempre são centradas na escrita requer de seus participantes um determinado grau de domínio desse sistema que cada vez mais se solidifica, se moderniza e adentra todos os níveis socioculturais solicitando de seus usuários o conhecimento para um uso significativo e adequado no seio social.

Dentro dessa realidade, raramente encontramos pessoas completamente analfabetas. Obviamente que, como usuário da palavra escrita, as pessoas que não frequentaram a escola com regularidade e não completaram os seus estudos estão em desvantagem em relação àqueles sujeitos que, tendo vivido um processo regular de escolarização, dominam a lógica do mundo letrado. Mas, isso não quer dizer que não tenham conhecimento. Esses indivíduos sabem coisas sobre esse mundo, tem consciência de que domina completamente o sistema de leitura e escrita e está, ativamente, buscando estratégias pessoais para lidar com os desafios que enfrenta nas esferas da vida que exigem competências letradas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016, p. 56) prevê que a idade do estudante deve ser considerada e que as diferentes faixas etárias solicitam práticas escolares diferenciadas:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.

Comumente esses indivíduos sabem escrever o próprio nome, muitas vezes distinguem ou sabem escrever algumas letras, conhecem o formato de algumas palavras, conhecem os números. Alguns conhecem letra de forma e desconhecem a letra cursiva, outros têm dificuldades de saber onde “termina uma palavra e inicia a outra”, outros, ainda, identificam as letras, mas não sabem “juntá-las”. O conhecimento internalizado, revelado de uma forma particular aos estímulos do mundo letrado, submetido ou não a algum tipo de treino escolar ou instrução por parte de pessoas mais escolarizadas, usando sua capacidade de ponderação sobre o contexto em que vivem e sobre seu próprio conhecimento. Cada indivíduo constitui um ajuste específico de capacidades, não havendo a formação de um grupo homogêneo quanto ao domínio do sistema de leitura e escrita.

O conceito do lugar social dos indivíduos que não dominam as letras e são taxados como analfabetos, juntamente com a ideia dos diferentes graus de analfabetismo, coloca a questão do analfabetismo no mundo letrado menos como um problema que diz respeito às relações entre culturas e modos de pensamento. Isto é, o sujeito tido como analfabeto não é qualquer indivíduo tecnicamente definível como privado da capacidade de leitura e escrita e, portanto, necessitado de uma ação alfabetizadora que simplesmente lhe permita o acesso ao sistema simbólico da escrita. Ao contrário, a questão central parece ser o enfrentamento de um grupo cultural de origem iletrada (e rural, tradicional, sem qualificação profissional) com o modo de pensar dominante na sociedade letrada e urbana, escolarizada, industrializada, marcada pelo conhecimento científico e tecnológico.

Atuando por mais de uma década como professora em turmas de Jovens e Adultos, em nossas reflexões e análises acerca do processo de ensino-aprendizagem desses estudantes mais especificamente no campo da escrita, surgiu o desejo de propor ações pedagógicas significativas e integradoras que ofertasse ao estudante da EJA uma relação participativa no âmbito escolar. Que essa experiência refletisse nos atos vivenciados na sociedade através da escrita e leitura, de forma que as percebesse como algo importante para suas vidas, e assim, buscar alternativas para o desenvolvimento de capacidades a fim de ser reconhecido potencialmente capaz de aprender entendendo que a aprendizagem tem a prerrogativa de proporcionar o desenvolvimento pessoal e a formação de uma imagem positiva de si mesmo. Para Freire (2008, p. 84) “a ação pedagógica desenvolvida nos coloca mais perto da *práxis* que buscamos por meio do diálogo, esclarecendo as dúvidas e nos fazendo refletir sobre algumas situações e atitudes com as quais nos deparamos em nosso dia a dia”.

Nessa perspectiva, propomos uma intervenção pedagógica pautada no perfil sociocultural e na dificuldade que encontramos ao trabalhar a escrita com os discentes da EJA IV fase, afinal e segundo as reflexões registradas por Cagliari (2004), a escrita é algo que o ser humano se envolve desde cedo em sua vida e, de acordo com a situação sociocultural e econômica o homem vive o aprendizado da escrita que se concretiza segundo determinados padrões. Assim, a sociedade letrada que atuamos exige o domínio da escrita e em quase todas as atividades do cotidiano ela é necessária, sendo que a escola é o local onde é mais expressa sua presença e sua prática.

Diante dessa necessidade, os estudantes da educação de jovens e adultos carecem compreender que a escrita e a leitura vão além da decifração e transcrição de letras e sons, são atividades orientadas pela busca do sentido e do significado. O sujeito está intimamente ligado ao objeto, procurando buscar coordenadas para a tomada de consciência deste processo. O letramento concede possibilidades para a inclusão no mundo da cultura. Por meio da cultura letrada, podemos nos comunicar e nos integrar com outras pessoas, acessamos a uma gama considerável de informações, temos a possibilidade de uma participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política entendendo o processo das demandas sociais para agir com mais segurança e suas atuações.

Ser participativo no ambiente letrado é fundamental, mas não parece ser suficiente. Nesse sentido, o professor tem o papel relevante de incentivar seus estudantes a refletirem sobre a escrita, bem como a importância do estabelecimento das relações entre os diferentes tipos de textos e a produção de textos significativos, o mais próximo possível de seu caráter e uso social.

Dessa forma, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores da intervenção pedagógica foi muito importante para o desenvolvimento do trabalho com a EJA IV fase, na medida em que incorporamos prioridades relativas ao perfil desses estudantes com conteúdos previamente analisados e socializados de forma a atender as expectativas dos discentes e ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia desses sujeitos.

Segundo Dolz, Noverraz & Scheneuwly (2010, p. 83), a SD tem “a finalidade de auxiliar o estudante a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Portanto, devemos considerar que os gêneros textuais constituem importante instrumento para o ensino de língua materna, pois, presentes no dia a dia dos discentes, abrem um leque de atividades que podem ser propostas, considerando diferentes situações de comunicação, a fim de tornar o estudante um leitor e um produtor de texto proficiente.

O trabalho organizado em SD busca possibilitar o crescimento gradativo dos saberes, à medida que as atividades planejadas recomendam um trabalho constante, concentrado em um determinado período de tempo regido pelas condições pedagógicas de cada ambiente de ensino. Também contempla o perfil sociocultural do sujeito e prioriza o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos estudantes.

4.3 Caracterizando o grupo

O perfil dos estudantes envolvidos na situação de produção de determinado gênero é um dos aspectos relevantes a serem considerados. Diante dessa premissa e antes de iniciar as atividades propostas, os estudantes da EJA juntamente com o professor devem refletir acerca da realidade existente, considerar os meios de produção textual disponíveis e os conhecimentos que farão uso. Em suma, analisar o que se pode acessar e usar enquanto experiências vividas, situação sociocultural e econômica do discente a fim lograr êxito nas etapas de produção do gênero em estudo.

Nesse contexto, Freire (2008, p. 16) diz que: “É preciso conhecer a realidade e a história do aluno por meio do diálogo. A partir do diálogo é possível chegar à escrita e fazer a leitura oral do mundo. O isolamento não personaliza porque não socializa.” A socialização do conhecimento prévio do estudante com o conhecimento institucionalizado abriu caminhos pedagógicos sustentáveis para a aquisição de novas informações e estas de forma significativa, portanto, produziu sentido e pertinência ao universo intelectual do discente. Para Dewey (2007, p. 100-101), “o conhecimento também aumenta o significado experimentado, vinculando-se a uma experiência”.

A participação do estudante foi ativa ao longo do processo ensino-aprendizagem do gênero autobiografia. Esse estudo forneceu a cada discente a oportunidade de perceber o que eles já sabiam sobre o texto autobiográfico, o que aprendeu e o que poderia fazer para avançar em seu conhecimento, uma vez que se sentiram sujeitos construtores do saber, bem com refletiram que apesar da frequência descompensada na escola poderiam evoluir nos estudos adquirindo o conhecimento institucionalizado a fim atuar na sociedade letrada.

A EJA é uma modalidade de ensino constituída por um público diferenciado. Tanto com relação a idades, regionalismos, vivências, quanto a trajetórias escolares e interesses. São senhoras religiosas que são engajadas em questões comunitárias, membros de associações de moradores, adolescentes e jovens e adultos trabalhadores. Arroyo (2006, p. 28-29) descreve as características da demanda da EJA:

[...] Desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização; conseqüentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados, tem de ir além das formas genéricas de tentar garantir direitos para todos. Trata-se de direitos negados historicamente.

O discente da EJA, em decorrência de todos esses fatores apresenta em seu contexto de vida um histórico de direitos negados e a escola não pode contemplá-los apenas com um recorte do ensino regular, mas garantir um ensino de qualidade que garanta sua inserção nas diversas esferas da sociedade. Para Haddad (2011) os educandos dessa modalidade de ensino

São outras pessoas, outras dimensões. São pessoas que já estão integradas à sociedade. Muitas vezes já têm família, filhos na escola, são pessoas que já têm anos de trabalho, vivem do seu esforço pessoal, do seu trabalho, etc. e voltam à escola para buscar uma outra dimensão que certamente não é a mesma dimensão da escola da época que ele poderia ter feito ou não pôde fazer. Então, o que quer dizer isso? Que uma educação de jovens e adultos tem que ser pensada com um olhar sobre esses jovens e adultos, sobre suas necessidades, sobre suas características, sobre suas representações, sobre a dimensão relativa dessas pessoas com o mundo que elas vivem, trabalham, etc.

Esse público não contempla mais política compensatória de reposição de conteúdos. Os cenários da EJA contemporânea são outros. Os sujeitos que a ela aderem também o são. Portanto, as práticas decorrentes da organização curricular dessa modalidade de ensino também requerem ressignificações e inovações. Pois, seguindo a evolução dessa modalidade, o perfil atual dos estudantes da EJA passa por um processo de rejuvenescimento, absorvendo um contingente de estudantes egressos do ensino regular, os quais apresentam idade defasada em relação ao ano escolar, e por motivos múltiplos, esses estudantes recorrem a cursos para jovens e adultos com o intuito de obter a certificação escolar.

Acontece que historicamente, o poder público no Brasil reverte ao povo pobre e trabalhador apenas o mínimo, o essencial, o que basta para a demanda apresentada pelo mercado de trabalho, sendo que o direito à formação humana plena está previsto na Constituição Federal⁵ de 19, na LDB⁶ de 1996 e na Lei 13.005⁷ de 2014 garantindo uma formação mais ampla quando

⁵ Diz o artigo 205 da **Constituição Federal de 1988**: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

⁶ TÍTULO III - DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

⁷ Lei 13.005/14 que trata do Plano Nacional de Educação (PNE).

afirmam que a Educação Nacional deve garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os estudantes da EJA IV fase envolvidos nessa pesquisa, em parte encontram-se na condição acima colocada e trazem em seu histórico sociocultural um legado permeado de desventuras, expectativas e muita luta para se manter no âmbito escolar em meio às dificuldades e a desigualdade social. Contudo, esboçam a vontade de melhorar suas vidas por meio do estudo, declararam que a escola é o melhor lugar para estar e se esforçam para aprender os conteúdos. Deixam bem claro suas limitações e os motivos pelos quais retornaram a escola. Ao serem indagados dos motivos que o fizeram retornar à escola, expressam a vontade de ampliar possibilidades de ascender socialmente e promover uma compreensão mais abrangente da realidade, além de aprender a ler e escrever.

Outro motivo colocado pelos jovens e adultos é a satisfação de necessidades como escrever um bilhete, ler anúncios pela rua, ler placas de ônibus e outras, ler e escrever uma carta e sentir a satisfação que o conhecimento promove.

Socialmente falando esses sujeitos representam um grupo relativamente homogêneo do ponto de vista da escolarização regular sendo composto em sua maior parte, de trabalhadores que sonham em conquistar emprego rentável e uma ampliação da sua visão de mundo, por meio da formação escolar.

Já em termos culturais, formam um grupo largamente diversificado, somando indivíduos que diferem entre si quanto ao lugar de origem, à faixa etária, à experiência escolar e ao tipo de trabalho que exercem. Essa peculiaridade de história de vida promove vastos conhecimentos e habilidades que marcam a trajetória das turmas da EJA.

A participação do estudante da EJA na sala de aula costuma ser centrada no interesse pelas aulas, pela seriedade e compromisso em relação aos estudos, pelo respeito e gratidão ao professor. Essa postura é inerente ao público da educação de jovens e adultos, que procura no âmbito escolar recuperar o tempo perdido e transformar a realidade vigente em oportunidades frutíferas. Essa postura expressa o enorme esforço empenhado para estudar, apesar de uma realidade dura, mas que respalda a profunda vontade de aprender. Na próxima seção apresentaremos o desenvolvimento da sequência didática:

4.4 Sequência didática com o gênero autobiografia

A proposta de intervenção pedagógica realizada nesse trabalho foi idealizada a partir da observação de atividades de produção textual desenvolvidas pelos estudantes da EJA IV fase

que na maioria das vezes não havia satisfação. Era notório um turbilhão de reclamações com desabafos de que não sabiam escrever, não tinham palavras para dizer o que queriam, o que estavam sentindo e o desenvolvimento da atividade ficava distante do desejado. O resultado era frustrante. Então, a partir da observação das necessidades apresentadas no momento da escrita percebemos que os estudantes não possuíam um repertório linguístico consubstancial para atender às solicitações de produção textual. Quando tentavam escrever, sofriam por não saber utilizar a palavra adequadamente ou por não conhecerem um vocábulo específico para o contexto pretendido.

Vislumbrando essa situação, implementamos essa pesquisa que, por meio da intervenção pedagógica buscou analisar até que ponto o estudo e produção do gênero textual autobiografia na sala da EJA pode ser relevante para ampliação do universo linguístico e desenvolvimento da competência escritora do estudante. A partir dessa reflexão, iniciamos o trabalho com o gênero autobiografia por meio de atividades desenvolvidas em 20 encontros conforme descritas nas tabelas abaixo:

Tabela 01 – Apresentação da situação

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO				
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o trabalho a ser desenvolvido com o gênero textual; ▪ Apresentar o Gênero Autobiografia; ▪ Estudar os elementos básicos da estrutura composicional do Gênero Autobiografia. 			
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes acerca do gênero autobiografia e o repertório desses textos lidos ou tido conhecimento; - Compartilhamento de atividade que serão realizadas (leitura, análise linguística e produção textual); - Distribuição de partes xerocopiadas do livro Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã e textos com relatos autobiográficos para leitura e análise; - Apresentação e entrega das partes do livro Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã (YOUSAFZAI, 2013). 			
	Parte – I	Parte – II	Parte – III	Parte IV
	Parte V			

	antes do talibã – Nasce uma menina	o vale da morte – Saindo do vale.	três meninas, três balas. – Quem é Malala.	entre a vida e a morte – Jornada para o desconhecido	uma segunda vida – Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...
	<p>-Identificação da carga emocional que permeia o texto autobiográfico;</p> <p>- Conversa sobre a personagem principal do texto e seu autor;</p> <p>- Discussão sobre os elementos básicos do Gênero Autobiografia (Informações quanto ao nome do autor e protagonista da história, data e local de seu nascimento, fatos importantes da vida dessa pessoa etc.);</p> <p>- Estudo dos recursos linguísticos presentes no texto autobiográfico.</p> <p>-Solicitação aos estudantes da escolha de um meio de divulgação dos textos autobiográficos que serão produzidos no término da sequência didática (publicação no Facebook e/ou blog da escola, organização de um livro autobiográfico).</p>				
Materiais	<p>- Partes xerocopiadas do livro autobiográfico;</p> <p>- Slides contendo conteúdo explicativo do gênero autobiografia e data show.</p>				
Duração	12 aulas				

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 02 – Produção inicial

PRODUÇÃO INICIAL

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir uma Autobiografia; ▪ Trabalhar aspectos socioculturais; ▪ Analisar as autobiografias dos colegas.
Atividades	<p>- Leitura individual de textos autobiográfico para identificação das características do gênero;</p> <p>- Discussão sobre vida, experiências, alegrias, tristezas, traumas etc;</p> <p>- Produção individual do texto autobiográfico.</p>
Materiais	- Partes xerocopiadas do livro autobiográfico Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã (YOUSAFZAI, 2013).
Duração	06 aulas

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 03 – Módulo I

MÓDULO I	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar o contexto de produção de uma autobiografia; ▪ Reconhecer o Gênero Autobiografia; ▪ Conhecer o livro autobiográfico intitulado “Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, (YOUSAFZAI, 2013) por meio da leitura de partes da autobiografia.
Atividade	<p>Aplicação de atividades que exploraram em textos autobiográficos os aspectos que o compõe no que diz respeito às marcas do estilo do gênero tais como, exploração da presença de dêiticos, predominância de tipo de discurso. Estudo dos tempos verbais que aparecem geralmente nesse gênero textual, bem como das presenças de descrições de espaços, de anáforas nominais e pronominais, de apagamento de pronomes e de emprego de expressões modalizadoras lógicas e apreciativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - parte I - antes do talibã “Nasce uma menina”; - parte II – o vale da morte “Saindo do vale”; - parte III - três meninas, três balas – “Quem é Malala?”; - parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido”; - parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...”; - 1ª Reescrita do texto autobiográfico; - Avaliação da 1ª reescrita autobiográfica.
Materiais	- Xerocópia das partes I, II, III, IV e V do livro autobiográfico Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 04 – Módulo II

Módulo II	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar a leitura e análise do texto autobiográfico <i>Crônica de um jovem sonhador</i> (SILVA, 2012);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer palavras que são próprias dos textos autobiográficos; ▪ Encontrar semelhanças entre o texto lido e o texto autobiográfico dos estudantes; ▪ Identificar a temporalidade no texto autobiográfico de José Reinaldo.
Atividade	- Leitura em dupla do texto autobiográfico <i>Crônica de um jovem sonhador</i> , (SILVA, 2012) para reconhecimento e identificação de características inerentes ao gênero autobiografia.
Material	- Xerocópia do texto autobiográfico <i>Crônica de um jovem sonhador</i> ; - Xerocópia de atividades.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 05 – Módulo III

Módulo III	
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os mecanismos temporais que marcam a passagem do tempo em uma autobiografia, verificando sua função na sequência temporal dos fatos; ▪ Reverter aos estudantes um momento para que os mesmos analisem a utilização dos mecanismos de temporalidade nas autobiográficas produzidas;
Atividade	<p>– Exibição do filme <i>Narradores de Javé</i> (2004) para estudo em dupla da narrativa que conta a história do vilarejo de Javé localizado na cidade de Gameleiro da Lapa no interior baiano, que estava prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus moradores por meio de Antônio Biá (único morador alfabetizado) registraram por meio do resgate de memórias a história do vilarejo em um livro intitulado “livro Javérico”, que ao final do filme não foi escrito. O foco dessa atividade está voltado para a exploração da ordem cronológica dos fatos presentes.</p> <p>- Logo após momento de releitura das produções autobiográficas para verificação e estudo dos mecanismos temporais utilizados.</p>
Material	- Atividade xerocopiada; - Data show e computador.
Duração	06 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 06 – Módulo IV

Módulo IV	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar e reescrever o texto autobiográfico.
Atividades	<p>Propomos aos estudantes que se organizassem em dupla e trocassem suas produções para revisarem o texto para, posteriormente, ser reescrito e publicado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em dupla do fragmento textual autobiográfico “O dia em que meu mundo mudou” extraído do livro autobiográfico Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã, (YOUSAFZAI, 2013); - Reescrita de parte do texto estudado sem repetição de palavras. - 2ª Reescrita da autobiografia
Materiais	- Xerocópias das atividades.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Tabela 07 – Produção Final

Produção Final	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir uma autobiografia a partir dos elementos trabalhados nos módulos; ▪ Ler e revisar a autobiografia.
Atividades	<p>Solicitamos aos estudantes que fizesse uma análise da produção inicial levando em consideração os estudos realizados nos módulos. Posteriormente, explicamos os procedimentos de reescrita para que os estudantes refizessem a primeira produção, considerando as condições de produção, o que resultou, após a revisão pelo professor, na produção final. As demais atividades foram vivenciadas da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Editoração das autobiografias pela professora e estudantes; - Publicação no mural e no blog pela professora e estudantes; - Criação da capa do livro autobiográfico pelos estudantes; - Organização do livro autobiográfico pela professora e estudantes; - Realização de noite de autógrafa no âmbito escolar para socialização do livro com a família e a comunidade escolar.
Materiais	- Computador;

	<ul style="list-style-type: none"> - Data show; - Xerocópia com orientações para a produção final; - Xerocópia com orientações para a publicação no blog da escola; - Xerocópia com orientações para organização do livro.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

Ao término das atividades propostas e com relação às produções textuais, os estudantes publicaram seus textos no âmbito escolar, em um livro autobiográfico intitulado “Minha vida, minhas palavras” com exemplares ofertados a biblioteca da escola e familiares. Para encerramento das atividades, foi realizada uma noite de autógrafo para divulgação, conhecimento e leitura por parte da comunidade escolar e familiares dos estudantes da EJA IV fase, cumprindo assim, o papel social que é destinado ao texto. A seguir apresentamos a análise da produção inicial e a produção final das autobiografias, as quais foram oportunizadas por meio da sequência didática esquematizada nas tabelas acima dispostas.

Usaremos esta seção para descrever a análise da produção inicial e a produção final dos textos autobiográficos dos estudantes da EJA IV fase.

Na oportunidade, apresentamos a análise da produção inicial e produção final do texto autobiográfico de 03 (três) estudantes que participaram integralmente de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Nosso intuito com as análises textuais foi confrontar a primeira e a última versão das produções e verificar se houve o desenvolvimento das capacidades linguísticas e linguístico-discursivas na última produção textual dos discentes.

O estudo e produção do gênero autobiografia foram vivenciados por meio de sequência didática trabalho didático que prevê a apreensão de novos conhecimentos transformando os saberes já existentes. A SD foi elaborada com foco nas dificuldades apresentadas pelos estudantes durante as atividades de escrita observadas em outros momentos do ano letivo. Uma dessas dificuldades era a ausência de repertório vocabular diversificado. Diante dessa realidade, sugerimos o estudo do gênero autobiografia com propósito de auxiliar na ampliação do universo linguístico e estimular a competência escritora do estudante, uma vez que as diferentes atividades de uma SD podem fornecer subsídios para ciência das características que compõem o processo de escrita, bem como das dificuldades dos estudantes que vão sendo superadas na reescrita.

O trabalho com o gênero autobiografia foi vivenciado por meio da apresentação do contexto de produção, no qual os discentes estudaram, analisaram e agiram no cenário de escrita

(DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004). Para direcionar a produção dos textos utilizamos os procedimentos apontados pelos teóricos de Genebra que fundamentam o conceito, a SD: a) permite um trabalho integrado; b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual); c) contempla atividades e suportes (livro, internet etc.) variados; d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo; e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos; f) adapta-se em função da diversidade das situações de comunicação e das classes.

Nessa perspectiva, o estudo do gênero e dos conteúdos abordados convergem para desenvolvimento crítico, social e linguístico do estudante conferindo conhecimentos importantíssimos para assessorar no momento da escrita dos textos.

Esse propósito didático foi vivenciado durante o processo de escrita do gênero autobiografia, onde abordamos a função social do texto evocando a importância da autoria, do registro das experiências de vida, do compartilhamento dos textos autobiográficos em sala de aula e da condição de estudante/autor elucidando que os professores, o coordenador, os colegas, os familiares, amigos e a comunidade em geral seriam os leitores das produções dos estudantes. As produções foram compiladas em um livro autobiográfico intitulado “*Minha vida, minhas palavras*”. A divulgação do livro autobiográfico deu-se por meio da realização de uma noite de autógrafos na escola com a divulgação do trabalho dos estudantes. Foi explicitado aos estudantes, que além da produção textual ainda tínhamos o objetivo de promover a publicação no âmbito escolar do livro autobiográfico da EJA IV fase, no mural e no blog da escola.

A sequência didática, que foi vivenciada a partir do estudo do gênero autobiografia.

Em primeiro plano, apresentamos o contexto de produção do gênero autobiografia com o propósito de robustecer a recepção do gênero com estudo e conhecimento da estrutura textual e, assim, os estudantes produzirem seu primeiro texto autobiográfico.

As atividades contemplaram a leitura de textos autobiográficos e realização de discussões reforçando o contexto de produção apresentando. Utilizamos as partes I, II, III, IV e V do livro autobiográfico *Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo talibã*, (YOUSAFZAI, 2013) para leitura, análise e compartilhamento pelos estudantes em sala de aula. Na sequência, os estudantes produziram o primeiro texto autobiográfico, revelando a si mesmos, à professora as representações apreendidas acerca das atividades aplicadas.

O gênero autobiografia também foi explorado pelos estudantes por meio da leitura do texto autobiográfico intitulado *Crônica de um jovem sonhador* (SILVA, 2012). Essa leitura oportunizou a construção de um imaginário positivo acerca do altruísmo de José Reinaldo e as discussões aproximaram os estudantes das atividades de linguagem desenvolvidas. Outras atividades foram realizadas para reconhecimento dos elementos estruturantes do gênero em estudo.

No cumprimento dos módulos exibimos o filme brasileiro de longa-metragem *Narradores de Javé* (2004) aos estudantes como meio de dinamizar o estudo do gênero autobiografia e auxiliar no desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas. O contexto de produção foi executado mediante aplicação de atividades contempladas nos módulos para a produção dos textos autobiográficos. Dos textos provenientes da aplicação da SD somente foram analisados a primeira produção autobiográfica e a produção final, tendo em vista que o contexto de produção das demais é similar. As autobiografias analisadas foram as dos estudantes Van⁸, sujeito nº 1 da pesquisa, Lila⁹, sujeito nº 2 e Edy¹⁰ sujeito nº 3.

Dessa forma, as atividades foram executadas por meio da sequência didática que oportunizou aos estudantes o estudo do gênero autobiografia, o compartilhamento dos textos e das ideologias, a desenvoltura nas articulações em sala de aula e o uso mais seguro das palavras para a construção das mensagens. O estudo do gênero autobiografia despertou nos estudantes da EJA IV o interesse pelo uso adequado das palavras, tal fato foi percebido durante o desenvolvimento das etapas de produção dos textos autobiográficos, onde foi solicitado o dicionário e pedidos de sugestão de palavras para uso e direcionamento de como usar.

Mediante a preocupação de ter palavras para construir um texto adequado, às atividades constantes na sequência didática contemplaram o trabalho com o vocabulário. Os estudantes foram estimulados a observar os significados das palavras dentro do contexto de uso, com base na leitura dos textos autobiográficos e na utilização de novas palavras em outros contextos. Essa sequência didática oportunizou a escrita das autobiografias dos estudantes da EJA IV que foram analisadas e elencadas na seção seguinte:

⁸ VAN nome fictício atribuído ao estudante/escritora da pesquisa de n. 1.

⁹ LILA nome fictício atribuído a estudante/escritora da pesquisa de n. 2.

¹⁰ EDY nome fictício atribuído a estudante/escritora da pesquisa de n. 3.

5 ANÁLISE DO *CORPUS* COLETADO

Após a realização das atividades de intervenção da sequência didática, nesta seção apresentamos a análise da produção inicial e da produção final do texto autobiográfico, a partir do modelo didático da autobiografia, dos estudantes Van, Lila e Edy que nas produções textuais conseguiram relatar sobre a própria vida com segurança e alcançaram desenvolvimento das capacidades de linguagem

Transcrevemos a seguir a primeira produção do gênero autobiografia do estudante Van, cujo original consta no anexo I. Foram mantidas as características originais do texto.

PRODUÇÃO INICIAL DE VAN

Eu sou xxxxx Nasci em Arcoverde dia 18/12/1998. Sou filho de xxxx, Quando abri meus olhos pela primeira vez não lembro como foi minha reação, mas para mim tem natal começando pela escola onde passei toda minha infância, foi lá onde comecei aprender sobre o mundo e o que pode acontecer nele, comecei a ter um sonho que era ser jogador de futebol, eu muito animado com esse sonho mim dediquei mas nos estudos pois queria muito ser um excelente jogador, mais em um certo dia algo aconteceu nesse breve momento eu vi meu sonho indo embora, pois tinha acabado de se machucar bem Sério, no dia 09/04/2014, fiz uma cirurgia onde o doutor já dizia você ainda pensa em jogar bola, Eu respondi Sim, ele logo mim respondeu, dê graças a Deus por você ainda poder andar, você não pode mais jogar bola fiquei muito triste chorei muito, mas não deixei-o morrer pois comecei a ter outro sonho não como jogar mas sim como professor de educação física, ainda tenho esse sonho e creio que vou realiza-lô, com a ajuda de vários profissionais que são meus professores olhando eles eu posso ter meio que uma experiência, vendo eles fazer o seu melhor, para dar um bom futuro para seus alunos. Parei de estudar para trabalhar, trabalhava pensando no meu futuro que era ser professor, agora que estou estudando posso realiza-lô com sucesso.

No primeiro texto autobiográfico do estudante Van podemos contemplar o saudosismo que o faz revisitar memórias de sua infância ao se reportar à escola que estudou quando criança.

O estudante registra sua identificação, os dados do nascimento e nome de sua mãe. Pontua sonhos e aspirações ao dizer que quer ser professor de Educação Física. Também registra dissabores e tristezas ao falar de sua ausência da escola por dois anos, tendo em vista a necessidade de trabalhar.

Por fim, registra com entusiasmo a retomada dos estudos e a possibilidade de realizar seus sonhos com sucesso.

O plano geral da autobiografia de Van é marcada por uma ordem cronológica dos fatos com uso de alguns marcadores temporais como expressões da oralidade (... *passsei toda minha infância...*; ... *foi lá onde comecei aprender sobre o mundo...*; *o tempo foi passando* ..., *hoje...*) para mensurar o que passou e registrar expectativas em relação ao futuro.

Quanto ao discurso, o estudante apresenta em seu texto o uso da primeira pessoa no singular evidenciando a presença do enunciador. Sua voz é percebida, enquanto se torna autor, narrador e personagem principal. Em todas as ocorrências, o uso da primeira pessoa evidencia quem é o escritor do texto em uma relação de implicação com o contexto de produção, onde Van pontua alguns acontecimentos de sua vida destacando sua voz enunciativa, que também é autor, narrador e personagem principal (LEJEUNE, 2008):

[...] eu muito animado com esse sonho mim dediquei mas nos estudos pois queria muito ser um excelente jogador, mais em um certo dia algo aconteceu nesse breve momento eu vi meu sonho indo embora, pois tinha acabado de se machucar bem Sérió...

Verificamos a ocorrência de verbos no pretérito perfeito e imperfeito que caracterizam a construção de um relatar implicado, disjunto em relação à situação de comunicação, próprio do discurso de relato interativo (BRONCKART, 2007).

No texto autobiográfico de Van observamos também *scripts* prevalecendo o relato, que é a forma de organização global, seguimento que apresenta uma sequência lógica, com os fatos organizados em uma temporalidade crescente evidenciando a progressão da narrativa como acontece no trecho abaixo:

[...] comecei a ter um sonho que era ser jogador de futebol, eu muito animado com esse sonho mim dediquei mas nos estudos pois queria muito ser um excelente jogador, mais em um certo dia algo aconteceu nesse breve momento eu vi meu sonho indo embora, pois tinha acabado de se machucar bem Sérió, no dia 09/04/2014, fiz uma cirurgia onde o doutor já dizia você ainda pensa em jogar bola, Eu respondi Sim, ele logo mim respondeu, dê graças a Deus por você ainda poder andar, você não pode mais jogar bola fiquei muito triste chorei muito, mas não deixei-o morrer pois comecei a ter outro sonho não como jogar mas sim como professor de educação física, ainda tenho esse sonho e creio que vou realiza-lô...

Os organizadores temporais, pertinentes ao discurso da ordem do relatar, os quais estabelecem conexão entre termos e são característicos da autobiografia que marcam a temporalidade no relato aparecem no texto desse estudante: [...] **Quando** abri meus olhos pela primeira vez...; ...mais em um **certo dia** algo aconteceu nesse **breve momento** eu vi meu sonho indo embora [...].

Também há presença do discurso indireto compondo a sequência dialogal, conforme vemos abaixo:

[...] fiz uma cirurgia onde o doutor já dizia você ainda pensa em jogar bola, Eu respondi **Sim, ele logo mim respondeu, dê graças a Deus por você ainda poder andar, você não pode mais jogar bola fiquei muito triste chorei muito...**

Com relação aos mecanismos de coesão nominal, o estudante/escritor realiza a introdução do seu texto a partir do pronome pessoal eu e o retoma sempre que faz referência a seus feitos, portanto, sem apagamento. O sintagma profissional é retomado pelo pronome eles e pelo sintagma meus professores, como podemos observar em:

[...] com a ajuda de vários **profissionais** que são **meus professores** olhando-os eu posso ter meio que uma experiência, vendo **eles** fazer o seu melhor...

O uso repetido dos sintagmas e pronomes denota a inexperiência do enunciador quanto ao uso desses elementos para conferir ao texto coesão nominal.

A coesão verbal é apresentada pelo uso de verbos no pretérito perfeito que garante a temporalidade dos fatos expressos no texto.

Nasci em Arcoverde dia 18/12/1998. Sou filho de xxxxxxxx, Quando abri meus olhos pela primeira vez não lembro como foi minha reação, mas para mim tem natal começando pela escola onde passei toda minha infância, foi lá onde comecei aprender sobre o mundo...

O texto apresenta palavras claras que conferem o entendimento dos fatos articulados no texto autobiográfico, cumprindo o intento pretendido pelos estudantes/escritores.

Outro texto selecionado para análise foi o da estudante Lila, estudante/autora de n. 2 da pesquisa.

A seguir apresentamos a transcrição do primeiro texto de Lila, cujo original é representado no Anexo III. As características originais do texto autobiográfico foram mantidas.

PRODUÇÃO INICIAL DE LILA

Falar da minha vida e muito difícil porque tem momentos bons e ruins mais vou tentar falar vou começar pelos melhores momentos mais feliz da minha vida quando meus filhos nasceram mim senti a mãe mais feliz do mundo agora vou falar dos momentos ruins minha separação muito triste ver meus filhos ir mora com o pai deles porque Eles não entenderam a separação mesmo o pai tando era Eles foram com ele mais depois venho dois mora comigo e tem três com ele mais tudo bem Deus sabe o que faiz outro momento muito triste a perda da minha mãe esse foi difícil nunca vou supera mesmo Assim agradeço a papai do céu pela minha vida pela minha Família que Ele mim deu gratidão por tudo mim Sinto agradecida hoje mora So com meus filhos Sou pai e mae Deus e maravilhoso Eu mi Amo Agora vou terminar meus estudos porque quero fazer um curso de enfermagem meu maio Sonho Se Deus quizer.

O primeiro texto autobiográfico da estudante Lila apresenta o seguinte plano geral:

A estudante não registra sua identificação, nem sua data de nascimento. Começa sua narrativa relatando momentos bons e ruins e o nascimento de seus filhos como o dia mais feliz de sua vida. Logo após, relata a separação e a ida dos filhos com o pai, momento de muita tristeza. Lila fala brevemente da morte de sua mãe sem dar maiores informações. Apenas registra que nunca vai superar. Pontua que mesmo com tanto sofrimento agradece a Deus pela

vida e pela família e diz que vai terminar os estudos e realizar seus sonhos. A estudante divide sua história em dois momentos: os momentos bons e ruins. A sequência cronológica é elaborada por meio das palavras **quando**, **agora** e **depois** que no texto assume o valor temporal. Não há datas em seu texto.

Quanto ao discurso a estudante não usa a primeira pessoa para ratificar a autoria e evidenciar a presença do enunciador. Para que isso aconteça, ela usa em seu texto pronomes possessivos: *Falar da **minha** vida e muito difícil porque tem momentos bons e ruins [...], [...] quando **meus** filhos nascero mim senti a mãe mais feliz do mundo [...], [...] quero fazer um curso de enfermagem **meu** maio Sonho Se Deus quizer [...]*. Lila relata passagens de sua vida e enfatiza fatos que marcaram sua história evidenciando marcas de autoria como registra Lejeune (2008).

Na autobiografia de Lila os excertos *[...] quando meus filhos nascero [...], [...] Eles foram com ele [...], [...] a perca da minha mãe esse foi difícil nunca vou supera mesmo [...], [...] Ele mim deu gratidão por tudo mim Sinto agradecida [...]* demonstram a ocorrência de verbos no pretérito perfeito que caracterizam a construção de um narrar subjetivo culminando no relato interativo, conforme pontua (BRONCKART, 2007). A fala da estudante apresenta uma carga emocional resultante da relevância dos fatos vividos.

Nesse texto autobiográfico, observamos também *scripts* prevalecendo o relato, que é a forma de organização global, seguimento que apresenta uma sequência lógica, com os fatos organizados mediante a utilização de marcadores temporais para regular o desenvolvimento do texto e apresentar as experiências vividas como vemos abaixo:

[...] **quando** meus filhos nascero mim senti a mãe mais feliz do mundo **agora** vou falar dos momentos ruins minha separação muito triste ver meus filhos ir mora com o pai deles [...].

Com relação aos mecanismos de coesão nominal, a estudante/escritora realiza a introdução do seu texto a partir da palavra “falar”, verbo no infinitivo e, logo após, usa o pronome possessivo *minha* para iniciar a narrativa de si. A estudante não usa o pronome pessoal na primeira pessoa do singular, sinaliza sua identidade por meio de pronomes possessivos.

O sintagma *filhos* é retomado pelo pronome *eles* e *deles* como podemos observar em:

[...]agora vou falar dos momentos ruins minha separação muito triste ver meus **filhos** ir mora com o pai **deles** porque **Eles** não entendero a separação [...].

O uso repetido dos sintagmas e pronomes denota a inexperiência do enunciador quanto ao uso desses elementos para conferir ao texto maior e melhor coesão nominal.

A coesão verbal é apresentada por meio do uso de verbos no pretérito perfeito que garante a temporalidade dos fatos expressos no texto.

[...] vou tentar falar vou começar pelos melhores momentos mais feliz da minha vida quando meus filhos nasceram mim senti a mãe mais feliz do mundo agora vou falar dos momentos ruins minha separação muito triste ver meus filhos ir mora com o pai deles porque Eles não entendero a separação mesmo o pai tando era Eles foram com ele mais depois venho dois mora comigo e tem três com ele mais tudo bem Deus sabe o que fais outro momento muito triste a perca da minha mãe esse foi difícil nunca vou supera mesmo [...].

O texto autobiográfico de Lila apresenta sua história de vida com palavras de fácil compreensão, as quais expressam de forma clara os fatos de sua vida.

O terceiro texto selecionado a produção autobiográfica da estudante Edy. A exemplo do que fizemos com os demais.

A seguir apresentamos a transcrição do primeiro texto de Edy, cujo original é representado no Anexo V. As características originais do texto autobiográfico foram mantidas.

PRODUÇÃO INICIAL DE EDY

Eu nasci na cidade de Arcoverde no hospital regional dia 29/12/1985. Meu nome e xxxxx, minha infância não foi muito fácil, desna dos seis Anos de idade já ia trabalha na roça, isso me deixava muito triste, pois eu chorava muito, minha mãe era muito brava. Eu na época morava no Sítio e meus pais não queriam que agente viesse estudar.

Na cidade nunca tivemos incentivos algum deles para estuda, com meus 16 anos de idade minha mãe, falava que eu já tava velha já era para ter, casado isso foi oque fez eu mim apressar para casar, porque já não aguentava mais ela mim chamando de coroa. Fiquei 11 anos casada. Também fique os onze anos fora da escola voltei a escola depois que me separei do pai do meu filho, hoje so quero terminar meus estudios continuar a viver minha vida.

Sei que hoje minha mãe, já se arrenpendeu das coisas que ela falava e tambem já perdoei ela por isso sei que tenho um Deus maravilhoso que olha por mim isso me faz forte a cada dia e sei que vou vencer.

A estudante Edy registra sua identificação e os dados de seu nascimento. Ela mostra uma expressividade emocional importante ao registrar que sua infância foi difícil e sofrida. Aos 07 (sete) anos ao invés de ir para escola era levada para a roça. Edy revisita memórias de sua infância e adolescência com tristeza e pesar. Ela registra com confiança o retorno aos estudos e a possibilidade de vencer na vida.

Também fique os onze anos fora da escola voltei a escola depois que me separei do pai do meu filho, hoje so quero terminar meus estudos continuar a viver minha vida.

No plano geral, a autobiografia de Edy é marcada por uma ordem cronológica dos fatos com uso de alguns marcadores temporais como expressões da oralidade [...]*desna dos seis Anos de idade*, [...] *com meus 16 anos de idade* [...], [...] *Sei que hoje* [...] para mensurar o que passou e registrar as expectativas em relação ao futuro.

Quanto ao discurso, a estudante apresenta em seu texto o uso da primeira pessoa no singular evidenciando a presença do enunciador e marcando a autoria no texto. Assinala uma relação de implicação com o contexto de produção ao relatar acontecimentos de sua vida, conforme registro de marcas encontradas em Lejeune (2008):

Eu nasci na cidade de Arcoverde no hospital regional dia 29/12/1985. Meu nome e xxxx, minha infância não foi muito fácil, desna dos seis Anos de idade já ia trabalha na roça, isso me deixava muito triste, pois **eu** chorava muito, minha mãe era muito brava. **Eu** na época morava no Sitio e meus pais não queriam que agente viesse estudar.

O texto autobiográfico de Edy apresenta a ocorrência de verbos no pretérito perfeito e imperfeito que caracterizam a construção de um narrar implicado, disjunto em relação à situação de comunicação, próprio do discurso de relato interativo (BRONCKART, 2007). Observamos também scripts prevalecendo o relato, que é a forma de organização global, seguimento que apresenta uma sequência lógica, com os fatos organizados em uma temporalidade crescente evidenciando a progressão do relato como acontece no trecho abaixo:

Na cidade nunca **tivemos** incentivos algum deles para estuda, com meus 16 anos de idade minha mãe, **falava** que eu já tava velha já era para ter, casado isso **foi** oque fez eu mim apressar para casar, porque já não **aguentava** mais ela mim chamando de coroa. **Fiquei** 11 anos casada. Também fique os onze anos fora da escola **voltei** a escola depois que me **separei** do pai do meu filho, hoje so quero terminar meus estúdios continuar a viver minha vida.
Sei que hoje minha mãe, já se **arrendeu** das coisas que ela **falava** e tambem já **perdoi** ela por isso sei que tenho um Deus maravilhoso que olha por mim isso me faz forte a cada dia e sei que vou vencer.

Os organizadores temporais, pertinentes aos discursos da ordem do relatar, os quais estabelecem conexão entre termos são característicos da autobiografia que marcam a temporalidade no relato.

Eu **na época** morava no Sitio e meus pais não queriam que agente viesse estudar. Na cidade nunca tivemos incentivos algum deles para estuda, com meus 16 anos de idade minha mãe, falava que eu **já tava velha já era para ter**, casado **isso foi** oque fez eu mim apressar para casar, porque já não aguentava mais ela mim chamando de coroa. Fiquei 11 anos casada. Também **fique os onze anos** fora da escola voltei a escola **depois** que me separei do pai do meu filho, **hoje** so quero terminar meus estúdios continuar a viver minha vida.

Também há presença do discurso indireto compondo a sequência dialogal, conforme vemos abaixo:

[...] Na cidade nunca tivemos incentivos algum deles para estuda, com meus 16 anos de idade **minha mãe, falava que eu já tava velha já era para ter, casado** [...]

O texto da estudante Edy inicia-se por meio do pronome pessoal *eu* e o retoma sempre que relata os eventos de sua vida deixando evidente a autoria, não havendo, portanto, apagamento do pronome pessoal *eu*.

A coesão verbal é apresentada pelo uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito que garantem a temporalidade dos fatos expressos no texto.

Eu **nasci** na cidade de Arcoverde no hospital regional dia 29/12/1985. Meu nome e xxxxx, minha infância não **foi** muito fácil, desna dos seis Anos de idade já ia trabalha na roça, isso me **deixava** muito triste, pois eu **chorava** muito, minha mãe **era** muito brava. Eu na época **morava** no Sítio e meus pais não **queriam** que agente **visse** estudar.

O relato autobiográfico de Edy apresenta o uso de palavras que cumprem o compromisso de contar a história da estudante, cumpre o propósito informativo pretendido pela escritora.

A seguir oferecemos a análise das produções finais das autobiografias dos estudantes Van, Lila e Edy.

Para análise das produções finais escritas em sala de aula utilizamos os critérios (formulados pela pesquisadora) elencados abaixo, os quais foram estudados no contexto de produção do gênero autobiografia:

- 1 – Definição do gênero autobiografia;
- 2 – Estabelecimento das características fundamentais do gênero autobiografia;
- 3 – Reconhecimento e uso das principais características do gênero autobiografia;
- 4 – Desenvolvimento de capacidades de linguagem e ampliação do universo linguístico.

Apresentamos produção final do estudante Van, cujo texto original, descrito abaixo, encontra-se no Anexo II.

PRODUÇÃO FINAL DE VAN

Eu sou xxxx nasci no dia 18/12/1998, sou filho de xxxx, e de xxxx, Quero relatar um pouco de minha vida da infância até a adolescência, Bom minha infância foi muito divertida, brinquei muito com meus colegas, mas o tempo foi passando, e logo então minha adolescência logo chegou, não prestei muito atenção nos estudos larquei-os pois eu queria trabalhar, eu pensei que trabalhando poderia ter um futuro mais rapido o tempo foi passando e então eu já jogado dois anos de estudos fora, pois não vi futuro, Nenhum, más antes eu tivesse continuado estudando, voltei a estudar e percebi que sem o aprendizado da escola, não irei a lugar algum.

Hoje eu tenho um sonho concluir o ensino médio e fazer faculdade em alguma área que mim interessa, principalmente Geografia e Educação física embora eu não tenha a menor ideia por onde começar; Mas veja que é um futuro melhor do que eu tinha tomado dois anos átras.

Se eu tivesse continuado trabalhando não iria obter a essência da vida, ia trabalhar no pesado pelo resto da minha vida, más como voltei a estudar sinto que posso ser uma pessoa melhor, sinto que posso influenciar as outras pessoas a não desistir dos seus

estudos porque precisa trabalhar, o estudo dar trabalho, mas primeiro vem a luta e depois a vitória.

O plano geral do texto autobiográfico de Van é descrito da seguinte forma:

O texto é escrito em primeira pessoa do singular onde o estudante/escritor diz quem é, quando nasceu e quem são seus pais. Relata sua vida da infância a adolescência. Relata que deixou de estudar para trabalhar e depois percebeu que não valeu a pena. Van pontua o prejuízo que levou saindo da escola e que agora quer concluir o ensino médio e fazer faculdade de Geografia. Nessa escrita Van seleciona fatos de sua vida que foram mais significativos e que permeiam sua memória.

Vemos então que o plano global dessa escrita em relação ao texto anterior é mais completo e atende os critérios utilizados para a análise do texto.

O discurso produzido no texto ainda continua sendo o discurso de relato interativo que desenvolve em um narrar implicado, num mundo disjuncto das interações do mundo comum do autor do texto.

O estudante/escritor usa organizadores temporais para desenvolver seu texto comprovando que conseguiu assimilar os mecanismos textuais da autobiografia organizando os fatos dentro de uma temporalidade crescente como se vê em: *o tempo foi passando, logo então, hoje eu tenho e dois anos atrás.*

O texto apresenta o uso de verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito com vemos em:

Quero relatar um pouco de minha vida da infância até a adolescência, Bom minha infância **foi** muito divertida, **brinquei** muito com meus colegas, mas o tempo **foi** passando, e logo então minha adolescência logo **chegou**, não **prestei** muito atenção nos estudos **larquei**-os pois eu queria trabalhar, eu **pensei** que trabalhando poderia ter um futuro mais rápido o tempo foi passando e então eu já jogado dois anos de estudos fora, pois não vi futuro[...].

O texto se organiza globalmente em *scripts* com seguimento progressivo dos fatos apresentados.

Se eu tivesse continuado trabalhando não iria obter a essência da vida, ia trabalhar no pesado pelo resto da minha vida, más como voltei a estudar sinto que posso ser uma pessoa melhor, sinto que posso influenciar as outras pessoas a não desistir dos seus estudos porque precisa trabalhar, o estudo dar trabalho, mas primeiro vem a luta e depois a vitória.

No último texto de Van, em relação aos elementos de coesão nominal percebemos mudanças importantes, pois eles aparecem com mais frequência. Vemos as anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome pessoal **eu** conforme fragmento abaixo:

[...] más antes **eu** tivesse continuado estudando, [**eu**] voltei a estudar e [**eu**] percebi que sem o aprendizado da escola, [**eu**] não irei a lugar algum. Hoje eu tenho um sonho concluir o ensino médio e fazer faculdade em alguma **área** que **mim** interessa, principalmente **Geografia** e **Educação física** embora **eu** não tenha a menor ideia por onde começar; Mas veja que é um futuro melhor do que **eu** tinha tomado dois anos atrás.

Quanto aos mecanismos enunciativos, há uma mudança em relação ao primeiro texto. Percebemos o cuidado com o registro da voz enunciativa do estudante autor: [...] *eu pensei que trabalhando poderia ter um futuro mais rápido [...], [...] voltei a estudar e percebi que sem o aprendizado da escola, não irei a lugar algum [...], Hoje eu tenho um sonho concluir o ensino médio e fazer faculdade em alguma área que mim interessa [...]*.

Quanto à ampliação vocabular percebemos mudanças significativas, já que o estudante procura usar palavras novas (palavras estudadas durante as atividades de escrita textual) em seu texto, como vemos em: [...] *voltei a estudar e percebi que sem o aprendizado da escola, não irei a lugar algum [...], [...] eu tivesse continuado trabalhando não iria obter a essência da vida, [...], sinto que posso influenciar* as outras pessoas [...].

Com essas análises percebemos que o estudante/autor progrediu no que diz respeito à capacidades de linguagem, adquirindo competências linguísticas e discursivas melhorando e adequando conhecimentos já existentes.

Apresentamos a seguir a produção final da estudante Lila, cujo texto original, descrito abaixo, encontra-se no Anexo IV.

PRODUÇÃO FINAL DE LILA

Masie Dia 29 do 07 de 1974, no sitio munisipio de Buique filha de xxxxx meus guerreiros me Educaram não tive oportunidade de estudar me criei na roça trabalhando junto com o meu pai plantando milho, feijão limpando mata, tive Muito Sofrido. Trabalhei desde cedo para ajudar meus pais a criar meus irmão mais novos morei no Sitio ate meus 20 anos viajei para São Paulo a procura de um emprego de uma vida melhor não tive muitas chances para estudar chegando em São Paulo fui trabalhar em casa de família cuidando de uma criança e de uma casa conheci um cara namorei, engravidei tive minha primeira filha com meus 23 anos de idade, o relacionamento não deu certo voltei para o interior, voltei a morar com os meus pais novamente criando minha filha com Ajuda de Deus primeiramente segundo meus pais conheci outro alguém, construi minha família novamente tive mais 6 filhos vindos cheios de Saúde, as coisas mais lindas que Deus me proporcionou e me deu de presente fiquei 17 Anos casada bom o pai dos meus filhos, infelizmente tive outra Separação tive que sentir a grande dor de ter que dividir os meus filhos e ficar distante deles, hoje tenho que conviver distante de 3 deles, mais posso dizer que Sou feliz hoje por ter cada um deles na minha vida Sou guerreira, Sofredora, Batalhadora Sou um mulher guerreira e me orgulho das minhas origem Essa é a Historia da minha vida.

O plano geral do texto autobiográfico de Lila se apresenta da seguinte forma:

O texto da estudante Lila é escrito com apagamento do pronome **eu** e a evidência da autoria é marcada por verbos e pronomes oblíquos e possessivos como se observa nesses

excertos: **[Eu]** *Masie Dia 29 do 07 de 1974, no sitio munisipio de Buique filha de xxxxxxx meus guerreiros me Educaram não tive oportunidade de estudar me criei na roça trabalhando junto com o meu pai plantando milho, feijão limpando mata, tive Muito Sofrido. [Eu] Trabalhei desde cedo para ajudar meus pais a criar meus irmão [...].*

A estudante/escritora registra a data de nascimento, a cidade onde nasceu e de quem é filha. Relata sua infância com tristeza, época em que trabalhava duro na lavoura do milho e do feijão. Com 20 anos viajou para São Paulo em busca de trabalho e conhece uma pessoa que seria pai de sua filha. O relacionamento de Lila acaba e ela volta para a casa dos pais. Ao retornar se relaciona com outra pessoa e têm seis filhos, a união durou 17 anos. A separação causou muito sofrimento, pois seus filhos foram separados, uns ficaram com Lila e outros com o pai. Esse relato de memória parece ser relevante e ela o traz à tona com muito pesar.

O discurso proferido no texto é carregado de subjetividade e predomina o relato interativo, conforme descrito abaixo:

[...] não tive oportunidade de estudar me criei na roça trabalhando junto com o meu pai plantando milho, feijão limpando mata, tive Muito Sofrido.

A estudante/escritora usa organizadores temporais para desenvolver seu texto e o faz com a seguinte apresentação:

Trabalhei **desde cedo** para ajudar meus pais a criar meus irmão mais novos morei no Sitio **ate meus 20 anos** viajei para São Paulo a procura de um emprego de uma vida melhor não tive muitas chances para estudar chegando em São Paulo fui trabalhar em casa de família cuidando de uma criança e de uma casa conheci um cara namorei, engravidei tive minha primeira filha **com meus 23 anos de idade**, o relacionamento não deu certo voltei para o interior, voltei a morar com os meus pais novamente criando minha filha com Ajuda de Deus [...].
Sou feliz **hoje** por ter cada um deles na minha vida [...].

O texto apresenta o uso de verbos no tempo pretérito perfeito com vemos em: [...] **Trabalhei** desde cedo [...], [...] **morei** no Sitio ate meus 20 anos [...], [...] **viajei** para São Paulo [...], [...] **fui** trabalhar em casa de família [...], [...] **conheci** um cara **namorei**, **engravidei** tive minha primeira filha com meus 23.

O texto se organiza globalmente em scripts com seguimento progressivo dos fatos apresentados, onde Lila narra sua história.

Masie Dia 29 do 07 de 1974, no sitio munisipio de Buique filha de xxxxxx meus guerreiros me Educaram não tive oportunidade de estudar me criei na roça trabalhando junto com o meu pai plantando milho, feijão limpando mata, tive Muito Sofrido. Trabalhei desde cedo para ajudar meus pais a criar meus irmão mais novos [...].

Na última escrita autobiográfica da estudante Lila, no que diz respeito aos elementos de coesão nominal percebemos a presença de anáfora nominal e pronominal em: *filha de xxxx*

meus guerreiros me Educaram. A construção da enunciação dá-se por meio do apagamento do pronome pessoal **eu** e a autoria é indicada por pronomes possessivos e pronomes oblíquos átonos: **[Eu]** *Masie Dia 29 do 07 de 1974, no sitio munisipio de Buique [...], [Eu]* não tive oportunidade de estudar [...], **me** criei na roça trabalhando junto com o **meu** pai.

Quanto aos mecanismos enunciativos, há uma mudança em relação ao primeiro texto. A estudante/escritora lança mão de uma carga emotiva para registrar sua voz enunciativa: *[...]mais posso dizer que Sou feliz hoje por ter cada um deles na minha vida Sou guerreira, Sofredora, Batalhadora Sou um mulher guerreira e me orgulho das minhas origem Essa é a Historia da minha vida.*

Em relação à ampliação vocabular percebemos mudanças significativas. A estudante procura usar palavras novas que foram estudadas durante as atividades de escrita textual, como vemos em: *[...] tive mais 6 filhos vindos cheios de Saúde, as coisas mais lindas que Deus **me proporcionou** e me deu de presente fiquei 17 Anos casada bom o pai dos meus filhos **infelizmente** tive outra Separação tive que sentir a grande dor de ter que dividir os meus filhos e ficar distante deles, hoje tenho que **conviver** distante de 3 deles [...].*

Com essas análises percebemos que a estudante/autora progrediu no que diz respeito as capacidades de linguagem, adquiriu competências linguísticas e discursivas, narrou sua história com desenvolvimento progressivo dos fatos utilizando mecanismos textuais e palavras que deram conta da narrativa. A análise contemplou a presença dos critérios utilizados para análise das autobiografias.

Na sequência apresentamos a produção final da estudante Edy, cujo texto original, descrito abaixo, encontra-se no Anexo VI.

PRODUÇÃO FINAL DE EDY

Eu sou xxxx naci em 29/12/1985 na cidade de Arcoverde filha de pais pobre desna dos 6 anos de idade já fui trabalhar na roça meus pais nunca incentivou nem eu e nem meus dois irmãos à estudar.

Mais mesmo assim amo muito eles apesar de não ter tido uma infânca boa, casei aos meus de 19 anos de idade fui mãe aos 23 anos de idade ai parei de estudar, mais hoje estou muito grata a Deus pó essa oportunidade de estar de volta a sala de aula depois de 11 anos fora. Não é facio estudar mas sei que sem estudo nada somos termos que ter força para conseguir nossos sonhos o conhecimento é fundamental em nossa vida. Recomendo as pessoas que nunca é tarde quando queremos algo temos que lutar e batalhar pelos nossos, objetivos mesmo ouvindo muito falar que não vamos acreditar sempre em nós mesmo.

Eu creio em Deus que vou conseguir sim me formar esse é um dos meus sonhos sei que vou ficar muito emocionada nesse dia. Só de pensar isso já mimociona imagino no dia Só tenho que agradecer a deus pela essa linda oportunidade de está de volta aos meus estudo repito não é facio mais tenho que acreditar em mim mesma.

Obrigado Erem São Felix de Cantalice por midar esta oportunidade.

O plano geral do texto autobiográfico de Edy é descrito da seguinte forma:

O texto é escrito em primeira pessoa do singular onde a estudante/escritora diz quem é, quando nasceu e a cidade que nasceu. Refere-se a seus pais como sendo pobres e que aos 6 anos de idade foi levada por seus genitores para trabalhar na roça. Relata que não teve infância e seus pais não a incentivaram a estudar, mas mesmo assim ama seus pais. Casou aos 19 anos e foi mãe aos 23 anos. Parou de estudar e só após 11 anos fora da escola retomou os estudos. Hoje comemora uma nova fase da vida e contempla na Educação a possibilidade de realizar seus sonhos.

O discurso apresentado no texto da estudante Edy é o relato interativo que desenvolve um narrar implicado, disjuncto das interações do mundo comum da autora do texto, conforme em:

[...] desna dos 6 anos de idade já fui trabalhar na roça meus pais nunca incentivou nem eu e nem meus dois irmãos à estudar. Mais mesmo assim amo muito eles apesar de não ter tido uma infânca boa [...].

A estudante/escritora usa marcadores temporais para desenvolver seu texto demonstrando a evolução na escrita e o uso adequado dos mecanismos textuais da autobiografia organizando os fatos dentro de uma ordem crescente como vemos nas seguintes expressões: *[...] desna dos 6 anos de idade já fui trabalhar na roça [...], [...] casei aos meus de 19 anos de idade [...], [...] fui mãe aos 23 anos de idade [...], [...] nunca é tarde quando queremos algo [...]*.

Seguindo a análise da autobiografia de Edy percebemos o uso de verbos no tempo pretérito perfeito:

[...] desna dos 6 anos de idade já **fui** trabalhar na roça meus pais nunca **incentivou** nem eu e nem meus dois irmãos à estudar.
casei aos meus de 19 anos de idade **fui** mãe aos 23 anos de idade ai **parei** de estudar, [...].

O texto se organiza globalmente em *scripts* com seguimento progressivo dos fatos apresentados.

[...] hoje estou muito grata a Deus pó essa oportunidade de estar de volta a sal de aula depois de 11 anos fora. Não é facio estudar mas sei que sem estudo nada somos termos que ter força para conseguir nossos sonhos o conhecimento é fundamental em nossa vida. Recomendo as pessoas que nunca é tarde quando queremos algo temos que lutar e batalhar pelos nossos, objetivos mesmo ouvindo muito falar que não vamos acreditar sempre em nós mesmo.

Na produção final da estudante/escritora Edy percebemos a presença dos elementos de coesão nominal anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome pessoal “**eu**” culminando em mudanças importantes na escrita textual da estudante: *Eu creio em Deus que*

vou conseguir sim me formar [...], de volta aos meus estudo repito não é facio mais tenho que acreditar em mim mesma [...], [...] meus pais nunca incentivou nem eu e nem meus dois irmãos à estudar. Mais mesmo assim [Eu] amo muito eles apesar de não ter tido uma infância boa, [...].

Quanto aos mecanismos enunciativos há uma mudança em relação ao primeiro texto. Percebemos o cuidado com o registro da voz enunciativa da estudante autora: [...] *Eu creio em Deus que vou conseguir sim me formar esse é um dos meus sonhos sei que vou ficar muito emocionada nesse dia. Só de pensar isso já mimociona imagino no dia Só tenho que agradecer a deus pela essa linda oportunidade de está de volta aos meus estudo repito não é facio mais tenho que acreditar em mim mesma.*

Quanto à ampliação vocabular percebemos nas colocações abaixo e em todo texto mudanças significativas no texto da estudante. Ela procura em seu texto usar palavras que foram estudadas durante as atividades da sequência didática: [...] *nunca incentivou nem eu e nem meus dois irmãos à estudar [...], [...] o conhecimento é fundamental em nossa vida [...], Recomendo as pessoas que nunca é tarde quando queremos algo [...].*

Concluindo, vemos que a estudante Edy desenvolveu as capacidades necessárias para a escrita do texto autobiográfico e apresentou progressão na construção das ideias e na aquisição e uso de novas palavras.

5.1 Resultado da análise das produções finais dos textos autobiográficos

De posse dessas análises entendemos conter no texto autobiográfico os critérios utilizados para análise textual e que os estudantes/autores progrediram no que diz respeito às capacidades de linguagem, pois demonstraram na construção de seus textos progressão temporal dos fatos, coerência na apresentação da narrativa ratificando a aquisição de competências linguísticas e discursivas.

A partir do *corpus* coletado, apresentamos a proficiência escritora dos estudantes da EJA IV, desenvolvida nesta pesquisa por meio do estudo e produção textual do gênero autobiografia.

Participaram da pesquisa 24 (vinte e quatro) estudantes. Do total de 24 estudantes, 16 (dezesseis) participaram de todas as etapas de produção textual do gênero autobiografia propostas nas atividades da sequência didática e 08 (oito) estudantes participaram em parte das atividades propostas (participaram apenas da produção inicial e de algumas atividades

vivenciadas nos módulos I e II e não participaram da produção final), motivo pelo qual não tiveram sua produção final analisada.

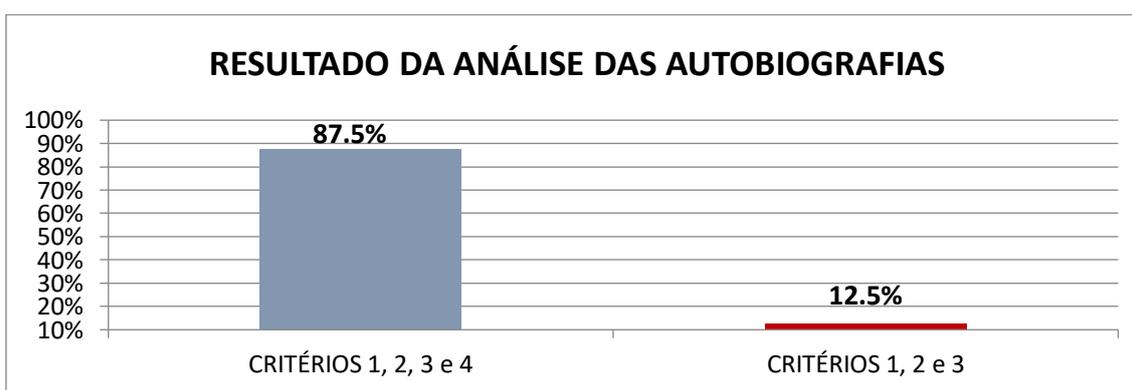
Das 16 (dezesesseis) produções autobiográficas analisadas 14 (catorze) apresentaram os critérios 1, 2, 3 e 4 em seus textos e 02 (duas) produções autobiográficas apresentaram apenas os critérios 1, 2 e 3.

Das 14 (catorze) produções que alcançaram todos os critérios de análises 03 (três) foram apresentadas nessa pesquisa.

As produções de Van, Lila e Edy foram publicadas nessa seção por mobilizarem características do gênero autobiografia em seus textos e disponibilizarem: predominância da voz dos autores, sequência cronológica dos fatos no texto, organizadores temporais e marcas do gênero autobiografia levantadas no modelo didático. Identificamos nas produções bibliográficas a progressão das capacidades discursivas e linguístico-discursivas satisfazendo o objetivo principal dessa intervenção que foi analisar como a produção textual do gênero autobiografia, selecionado no contexto social e discursivo da Educação de Jovens e Adultos - EJA IV fase pode ser relevante para ampliação do universo linguístico e desenvolvimento da competência escritora do estudante.

Para observação e compreensão dos resultados, apresentamos o resultado das análises com o percentual obtido por meio do Gráfico 01 – RESULTADO DA ANÁLISE DAS AUTOBIOGRAFIAS.

Gráfico 01: Critério de análise das autobiografias



Após a análise das autobiografias percebemos que quanto ao critério de número 4, 02 (dois) estudantes não alcançaram essa proficiência e de acordo com as atividades realizadas na sequência didática verificamos a necessidade de prática de leitura, de contato constante com textos diversos e incentivos à escrita por meio de metodologias direcionadas e compatíveis com

as restrições e os anseios apresentados visando ao desenvolvimento de capacidades da linguagem, ampliação vocabular e competência escritora.

A realização da pesquisa e da intervenção na sala da EJA IV fase foi um desafio que nos encorajou a realizar um trabalho reflexivo com a leitura e escrita, trazendo a vida do discente para o centro do estudo para que o mesmo se sentisse pertencente aquele contexto de construção do saber. Presenciamos o interesse em relação ao estudo do gênero autobiografia e das atividades desenvolvidas, mesmo com uma incidência considerável de estudantes faltosos. Durante a realização da sequência didática alguns empecilhos aconteceram para desviar o nosso foco pedagógico como projetos outros, solicitação da coordenação para aplicação de outras atividades, mas no fim tudo concorreu para o bom andamento das atividades.

Somos convictas de que a aplicação da intervenção na EJA IV surtiu resultados favoráveis e constatamos esse fato com a produção inicial e a produção final do texto autobiográfico, mostrando que fica evidente a evolução da escrita dos estudantes na identificação do gênero, na escolha das palavras, na estruturação do texto seguindo ordem cronológica, construção da enunciação como voz significativa e construtora de cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída com base na concepção da linguagem que se alicerça nos pressupostos teórico-metodológico do Interacionismo Sócio Discursivo – ISD que valoriza o perfil sócio-histórico e linguístico do sujeito na construção do conhecimento e como vetor primordial na constituição do sujeito social e da relação sujeito/sociedade, que deriva das relações homem e sociedade. Essa concepção culmina na construção da cidadania por meio da ação, da ideologia, da transformação e da interação, pois quando o homem altera o meio em que vive na busca de suprir suas necessidades básicas, ele modifica-se a si mesmo e esse processo, enquanto crescimento do ser possibilita ao sujeito uma atuação mais segura na sociedade em que vive.

Esse fato é apreciado no entendimento da linguagem, enquanto mecanismo fundamental para a formação do sujeito social. O estudo e produção do gênero autobiografia desenvolvidos nessa pesquisa foram embasados na perspectiva da teoria postulada por Vygotsky (1991) ocupando-se primordialmente na valorização do perfil sociocultural do estudante da EJA e em oportunizar uma aproximação desses estudantes com a linguagem escrita. Para tanto, abordamos o entendimento do sociointeracionismo que defende a interação social para favorecimento da aprendizagem e através desta, a inserção do sujeito na sociedade, visando o exercício da cidadania. Abordamos ainda, a estrutura social do texto proposta na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, formulada pelos grupos de Pesquisa Linguagem, Ação, Formação (LAF), liderado por Bronckart (2007) para o estudo do texto e análise do discurso proferido pelos estudantes em seus textos autobiográficos.

Nessa perspectiva, desenvolvemos as atividades presentes na proposta de intervenção pedagógica a partir do modelo de sequência didática previsto nos estudos dos teóricos (DOLZ; NOVERRAZ; SHNEUWLY, 2004). Com relação ao procedimento metodológico que compõe essa pesquisa seguimos a perspectiva sociointeracionista para realização do estudo do contexto de produção do gênero autobiografia, elaboração da sequência didática desse texto, análise dos textos autobiográficos produzidos pelos discentes e apresentação final do resultado das produções textuais.

Seguindo as etapas das atividades, analisamos a primeira autobiografia dos estudantes para averiguar as capacidades de linguagem já existentes e mensuramos os pontos que teríamos de investir esforços com leitura, reflexões acerca da língua, ações discursivas e escritas do texto autobiográfico para a aprendizagem dos estudantes. A partir dessa análise elaboramos as atividades da sequência didática e após a realização dessas, os estudantes produziram a

autobiografia final. A comparação entre a primeira e a última produção autobiográfica possibilitou a constatação das capacidades de linguagem adquiridas correspondendo aos anseios do objetivo principal dessa pesquisa que foi analisar como a produção textual do gênero autobiografia selecionada no contexto social e discursivo da EJA IV fase, para ampliação do universo linguístico pode ser relevante e ainda evidenciou o desenvolvimento da competência escritora do estudante.

Por meio da análise final das produções textuais percebemos a importância do estudo dos gêneros textuais em sala de aula, ao mesmo tempo em que constatamos por meio da evolução da escrita, a relevância do estudo e produção do gênero autobiografia para a ampliação do universo linguístico do discente da EJA da IV fase fato presente no texto do estudante Van (anexo II) quando usa de forma adequada as palavras *aprendizado*, *principalmente*, *obter* e *essência*, demonstrando o cuidado na produção de sua autobiografia.

O *corpus* produzido nos fez perceber que nossa proposta de intervenção confirma a possível reflexão sobre o estudo da língua dentro de uma pedagogia culturalmente sensível e que o trabalho desenvolvido com o texto autobiográfico na visão sociointeracionista propiciou aos estudantes expectativas em relação à aprendizagem e os ajudaram a pensar sobre o que acontece ao seu redor fornecendo ferramentas ideológicas para construções significativas em seu mundo.

Nesse sentido, ao propormos o estudo e produção da autobiografia entendemos que além de trabalhar com as capacidades da linguagem, tivemos a oportunidade de incentivar os estudantes a refletir sobre sua vida, revisitar suas memórias e elencar fatos importantes que por ventura os tenham marcado de forma negativa ou positiva e que construiu o sujeito que é atualmente.

Revisitar as reminiscências concedeu ao estudante a oportunidade de reviver sua história, compartilhar com os colegas e professora pesquisadora seus anseios e projetos para o futuro. Como vimos na autobiografia de Lila (anexo IV) que narra sua história com grande carga emotiva e diz ser guerreira, sofredora e batalhadora e que se orgulha de sua origem. A fala de Lila evidencia uma memória sofrida que ainda sente com intensidade, mas que já consegue administrar. As narrativas compartilhadas despertaram nos estudantes da EJA IV uma competência escritora que considera o contexto de produção para a composição de textos adequados e que prendem a atenção do leitor.

Em seus textos, os estudantes demonstraram a competência escritora do gênero autobiografia estabelecendo as características fundamentais do gênero autobiografia, reconhecendo e usando as principais marcas do gênero autobiografia. Desenvolveram

competências de linguagem com ampliação vocabular. Fato percebido no relato do estudante Van (anexo II) ao apresentar o plano geral de sua autobiografia diz quem é, quando nasceu, nome dos pais e constrói sua história por meio do relato interativo característico do gênero. O desenvolvimento dessa competência escritora nos faz considerar interessante o ensino sistemático do gênero autobiografia para desenvolvimento de ações discursivas e linguístico-discursivas para a EJA e outras modalidades de ensino.

O desenvolvimento dessa pesquisa contribuiu com a minha formação para o exercício da docência. Foi importante trabalhar esta temática que faz parte da minha atuação como docente. Espero retornar os dados para os interlocutores e contribuir com a proposta pedagógica da escola, principalmente no que diz respeito a EJA, para que seu desenvolvimento tenha cada vez mais qualidade social. Compreendi nesse estudo que a teoria aliada à prática nos torna mais capazes e transformadores do nosso contexto.

Dessa forma, aqui fica a possibilidade de aprofundamento sobre o tema em estudo. Uma questão que, sem dúvida, merece ser tratada com uma constância, principalmente pelos pesquisadores da área da Linguística, visando oferecer sua parcela de contribuição em prol de um ensino de Língua Portuguesa alicerçado em uma prática reflexiva para a formação do cidadão e à diminuição da desigualdade social.

Finalmente, esperamos que esta pesquisa possa contribuir, ainda que timidamente, para uma melhoria no ensino da Língua Portuguesa, oportunizando referenciais teóricos e práticos aos educadores que desejam um ensino que privilegie a língua viva e dinâmica.

REFERÊNCIAS

- ALI, M. S [1931]. **Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. Editora Universidade de Brasília, 1964.
- ANTUNES, Irlandé. **Análise de textos: procedimentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- _____. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.
- _____. Educação de Jovens e Adultos em tempo de exclusão. In: **Alfabetização e Cidadania**, n. 11/RAAAB – Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Abril, 2001.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra 1. Ed, - São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- _____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Benedito G. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade**. In: ROJO, R (org.). **A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- _____. **Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas**. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-44.
- BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**, MEC/SEB, 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 25 novembro 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <[HTTP://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf)>. Acesso em 07 março 2018.

_____. MEC. SECADI. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado**: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. Brasília, abril, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 03 novembro 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 25 novembro 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça nas políticas Federais da EJA. In: **Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados (Relatório de Pesquisa Ação Educativa)**. São Paulo: Ação Educativa, 2014.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Marco de ação de Belém**. Documento da VI Confinteia. Brasília: UNESCO; Confinteia VI; Ministério da Educação, 2010.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DIREITO NET. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-rtigo-205>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO e AGENDA PARA O FUTURO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha: UNESCO, 1997.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Apresentação e comentários de Marcus Vinicius da Cunha. Trad. de Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIAD, R.S. Reescrita, Dialogismo e Etnografia. Revista Linguagem (em) Discurso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

Filme Narradores de Javé, Ano de Lançamento (Brasil): 2003, Estúdio: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions, Distribuição: Riofilme, Direção: Eliane Caffé, Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé, Produção: Vânia Catani, Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa, Fotografia: Hugo Kovensky, Direção de Arte: Carla Caffé, Edição: Daniel Rezende.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

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

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

_____. **O texto na sala de aula**. 64ª ed, Cascavel: Assoeste, 1991.

GOMES, C. Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida. In: Lopes, A.; Hernández, F.; Sancho, J.M.; Rivas, J.I. (2013). **Histórias de Vida em Educação**: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2445/47252>>. Acesso em 18 dez. 2018.

HADDAD, Sérgio. **A EJA no contexto da educação contemporânea**. Palestra proferida aos alunos de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Caxias do Sul, 2012.

NARRADORES DE JAVE. Disponível em: <<http://www.narradoresdejave.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

ILARI, Rodolfo; BASSOS, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto alegre: Artmed, 2000, p. 223-243.

KOCH, Ingedore Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Intertextualidade diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LEA, M. R.; STREET, B. **Student Writing in higher education**: an academic literacies approach. In: Studies in Higher Education. London, v. 23, n. 2, p. 157- 16, June, 1998.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico**: de Rosseau à internet. In: NORONHA, J. M. G. (org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOCH, J. M. de P. **EJA – planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MASSIMI, M. A fonte autobiográfica como recurso para a apreensão do processo de elaboração da experiência na história dos saberes psicológicos. 2011. Disponível em <<http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a20/massimi05>>. Acesso em 12 dez. 2018.

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

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

MARCUSCHI, L. **A construção do mobiliário do mundo e da mente**: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (Org.). Linguística e cognição. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005^a, p. 55.

_____. **Gêneros textuais & ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b.

MARIANI, Bethania. **Colonização linguística**. Campinas, Pontes, 2004.

MATTOSO, Câmara Jr. Dispersos. Tempo Brasileiro, 15/16, Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MEC. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**: Alunos e Alunas da EJA. Brasília, 2006.

MENDONÇA, M. **Análise linguística no ensino médio**: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 2. reimpr. da 3. ed. de 2000. v. 46. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos).

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, p. 70-83.

PIZANI, Alicia Palácios de et al. **Compreensão da leitura e expressão escrita**: a experiência pedagógica. 7. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PROEJA. **Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTOS, Leonor W. **Abordagem textual e ensino de língua portuguesa**. In: MAGALHÃES, José S.; TRAVAGLIA, Luiz C. (Org.). Múltiplas perspectivas em Linguística. Uberlândia/MG: EDUFU, 2008, p. 1-5.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: **Uma Análise Histórico-Crítica**. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, Nov. 2006. 15 p. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SILVA, J. R. de F. **Crônica de um jovem sonhador**. Jornal Folha do lago. Disponível em: Acesso em: 15 fev. 2018.

SOARES, Leôncio José G. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25: jan./fev./mar./abr., 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio José G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa, perspectiva, ensino**. PUC/SP, 1998.

_____. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. Materiais escolares: história e sentidos. Revista de Educação AEC. Brasília, vol. 25, nº 101, out/dez. de 1996.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador/BA: UNEB, 2006.

SOUSA, E. F. de. A auto-estima e o processo de aprendizagem dos educandos da educação de jovens e adultos. In: B. CARVALHO (org.), **A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa**: tecendo reflexões. João Pessoa, UFPB, 2008, p. 77-82.

STREET, B. V. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia e Linguística Portuguesa, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Artigo apresentado durante a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da Mente**. Organizadores Michael Cole... [et. Al.]: tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **EU SOU MALALA**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o trabalho a ser desenvolvido com o gênero textual; ▪ Apresentar o Gênero Autobiografia; ▪ Estudar os elementos básicos da estrutura composicional do Gênero Autobiografia. 														
Atividades	<p>- Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes acerca do gênero autobiografia e o repertório desses textos lidos ou tido conhecimento;</p> <p>- Compartilhamento de atividade que serão realizadas (leitura, análise linguística e produção textual);</p> <p>- Distribuição de partes xerocopiadas do livro Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã e textos com relatos autobiográficos para leitura e análise;</p> <p>- Apresentação e entrega das partes do livro Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã (YOUSAFZAI, 2013).</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Parte – I</th> <th style="width: 20%;">Parte – II</th> <th style="width: 20%;">Parte – III</th> <th style="width: 20%;">Parte IV</th> <th style="width: 20%;">Parte V</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>antes do talibã – Nasce uma menina</td> <td>o vale da morte – Saindo do vale.</td> <td>três meninas, três balas. – Quem é Malala.</td> <td>entre a vida e a morte – Jornada para o desconhecido</td> <td>uma segunda vida – Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...</td> </tr> </tbody> </table> <p>-Identificação da carga emocional que permeia o texto autobiográfico;</p> <p>- Discussão sobre os elementos básicos do Gênero Autobiografia (informações quanto ao nome da autora e protagonista da história, data e local de seu nascimento, fatos importantes da vida dessa pessoa etc.);</p> <p>- Estudo dos recursos linguísticos presentes no texto autobiográfico.</p> <p>-Solicitação aos estudantes da escolha de um meio de divulgação dos textos autobiográficos que serão produzidos no término da sequência didática (publicação no Facebook e/ou blog da escola, organização de um livro autobiográfico).</p>					Parte – I	Parte – II	Parte – III	Parte IV	Parte V	antes do talibã – Nasce uma menina	o vale da morte – Saindo do vale.	três meninas, três balas. – Quem é Malala.	entre a vida e a morte – Jornada para o desconhecido	uma segunda vida – Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...
Parte – I	Parte – II	Parte – III	Parte IV	Parte V											
antes do talibã – Nasce uma menina	o vale da morte – Saindo do vale.	três meninas, três balas. – Quem é Malala.	entre a vida e a morte – Jornada para o desconhecido	uma segunda vida – Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...											
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Partes xerocopiadas do livro autobiográfico; - Slides contendo conteúdo explicativo do gênero autobiografia e data show. 														
Duração	12 aulas														

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE II

PRODUÇÃO INICIAL

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir uma Autobiografia; ▪ Trabalhar aspectos socioculturais; ▪ Analisar as autobiografias dos colegas.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura individual de textos autobiográfico para identificação das características do gênero; - Discussão sobre vida, experiências, alegrias, tristezas, traumas etc; - Produção individual do texto autobiográfico.
Materiais	- Partes xerocopiadas do livro autobiográfico Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã (YOUSAFZAI, 2013).
Duração	06 aulas

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE IV

MÓDULO I

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar o contexto de produção de uma autobiografia; ▪ Reconhecer o Gênero Autobiografia; ▪ Conhecer o livro autobiográfico intitulado “Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, (YOUSAFZAI, 2013) por meio da leitura de partes da autobiografia.
Atividade	<p>Aplicação de atividades que exploraram em textos autobiográficos os aspectos que o compõe no que diz respeito às marcas do estilo do gênero tais como, exploração da presença de dêiticos, predominância de tipo de discurso. Estudo dos tempos verbais que aparecem geralmente nesse gênero textual, bem como das presenças de descrições de espaços, de anáforas nominais e pronominais, de apagamento de pronomes e de emprego de expressões modalizadoras lógicas e apreciativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - parte I - antes do talibã “Nasce uma menina”; - parte II – o vale da morte “Saindo do vale”; - parte III - três meninas, três balas – “Quem é Malala?”; - parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido”; - parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...”; - 1ª Reescrita do texto autobiográfico; - Avaliação da 1ª reescrita autobiográfica.
Materiais	- Xerocópia das partes I, II, III, IV e V do livro autobiográfico Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE V

Nome: _____

EJA IV fase: _____

Data: ____/____/2018

Sequência Didática

Módulo I

1 – Leia atentamente os fragmentos textuais a seguir e marque com um X aqueles que julgar ser um texto autobiográfico.

a) () "E lá vou eu de novo, sem freio nem paraquedas. Saíam da frente, ou debaixo que, se não estou radioativo, muito menos estou radiopassivo. Quando me sentei para escrever vinha tão cheio de ideias que só me saíam gêmeas as palavras – reco-reco, tatibitate, ronronar, coré-coré, tom-tom, rema-rema, tintim-por-tintim. Fui obrigado a tomar uma pílula anticoncepcional. Agora estou bem, já não dói nada. Quem é que sou eu? Ah, que posso dizer? Como me espanta! Já não fazem Millôres como antigamente! Nasci pequeno e cresci aos poucos. Primeiro me fizeram os meios e, depois, as pontas. Só muito tarde ...

<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/autobiografia-como-contar-a-sua-propria-vida.htm?cmpid=copiaecola>

b) () “Ele era o inimigo do rei”, nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, “um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil”. Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil.

Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

<https://www.todamateria.com.br/exercicios-de-interpretacao-de-texto/>

c) () Nasci em São Petersburgo, na Rússia e cheguei ao Brasil, em São Paulo, aos dez anos de idade, com meus pais e dois irmãos menores.

Desde pequenininha, eu adorava as histórias maravilhosas que meus pais e avós contavam e liam. Os livros me fascinavam, tanto assim que comecei a ler sozinha aos quatro

anos de idade - e nunca mais parei... Eu gostava demais de histórias fantásticas, de aventuras, de magias, histórias de rir, de chorar, de ter medo. Nos meus devaneios eu imaginava ser até bruxa - bonita e poderosa, capaz de fazer o que me desse na telha: coisa boas de preferência, mas também uma maldadezinha de vez em quando, "se necessário..."

Aqui em São Paulo continuei lendo muito. Cresci, casei, tive filhos e netos, e agora até bisnetos. E escrevi muito, desde cartas e diários até traduções, roteiros de televisão, críticas em jornais... Até que um dia escrevi algumas histórias inventadas, que uma editora publicou - e de repente eu virei escritora. Continuando a gostar de histórias fantásticas, de aventuras, de bruxarias, magias e outras feitiçarias.

<http://deusnuncapisca.blogspot.com/2011/04/exemplos-de-relatos-autobiograficos.html>

d) () Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! Eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! mas o que querem são detalhes, cruzezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade.

Nasci no rigor do inverno, temperatura: 1 grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro - o mesmo tendo acontecido a sir Isaac Newton! Excusez du peu... Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Érico Veríssimo - que bem sabem (ou souberam) o que é a luta amorosa com as palavras.

<https://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=2011032045536AAEayk>

e) () Toda saudade é a presença da ausência de alguém, de algum lugar, de algo enfim. Súbito o não toma forma de sim como se a escuridão se pusesse a luzir. Da própria ausência de luz o clarão se produz, o sol na solidão. Toda saudade é um capuz transparente que veda e ao mesmo tempo traz a visão do que não se pode ver porque se deixou pra trás mas que se guardou no coração.

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/09/textos-curtos-para-ensino-medio-com.html>

f) () “Ele era o inimigo do rei”, nas palavras de seu biógrafo, Lira Neto. Ou, ainda, “um romancista que colecionava desafetos, azucrinava D. Pedro II e acabou inventando o Brasil”. Assim era José de Alencar (1829-1877), o conhecido autor de *O guarani* e *Iracema*, tido como o pai do romance no Brasil.

Além de criar clássicos da literatura brasileira com temas nativistas, indianistas e históricos, ele foi também folhetinista, diretor de jornal, autor de peças de teatro, advogado, deputado federal e até ministro da Justiça. Para ajudar na descoberta das múltiplas facetas desse personagem do século XIX, parte de seu acervo inédito será digitalizada.

<https://www.todamateria.com.br/exercicios-de-interpretacao-de-texto/>

2 – Leia novamente o texto que você marcou e identifique as palavras que pertencem ao gênero autobiografia. Logo após, escreva abaixo.

3 – Após a releitura dos textos e a identificação das palavras, diga o que você entendeu do gênero autobiografia.

APÊNDICE VI

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Sequência Didática

Módulo I – Leitura de partes do livro autobiográfico intitulado “Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, Malala Yousafzai, ativista paquistanesa.

Atividade 1 – Conhecer o livro autobiográfico intitulado “Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, Malala Yousafzai por meio da leitura de partes da autobiografia.

- a) Ler e analisar o título do livro entendendo a mensagem contida nele;
- b) Ler a capa do livro;
- c) Ler a imagem da capa;
- d) Ler as orelhas e prólogo;

2 – A partir do conhecimento e discussão acerca do livro responda os questionamentos abaixo:

- a) Qual o nome do livro?

- b) Quem é autora?

- c) Qual é a editora do livro?

- e) Qual é o fato mais importante narrado no livro?

- f) Quando aconteceu?

- g) Em que cidade?

- h) Quem você acha que se interessa em ler uma autobiografia?

APÊNDICE VII

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Atividade 2 – Leitura da parte I antes do talibã – “Nasce uma menina”, do livro autobiográfico de Malala Yousafzai.

Vamos ler a parte I – antes do talibã “Nasce uma menina” do livro autobiográfico e preencher os questionamentos da ficha nº 1.

a) Depois da leitura escreva de forma resumida os fatos principais da parte I antes do talibã – “Nasce uma menina”.

b) Da parte I Nasce uma menina o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

c) Da parte I Nasce uma menina o que menos lhe chamou a atenção? Por quê?

APÊNDICE VIII

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Atividade 3 – Leitura da parte II – o vale da morte “Saindo do vale”, do livro autobiográfico de Malala Yousafzai.

Vamos ler a parte II – o vale da morte “Saindo do vale” do livro autobiográfico e logo após, preencher os questionamentos da ficha nº 2.

a) Depois da leitura escreva de forma resumida os fatos principais da parte II – o vale da morte Saindo do vale do livro autobiográfico.

b) Da parte II – o vale da morte “Saindo do vale” o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

c) Da parte II – o vale da morte “Saindo do vale” o que menos lhe chamou a atenção? Por quê?

APÊNDICE IX

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Atividade 4 – Leitura da parte III três meninas, três balas – “Quem é Malala?”, do livro autobiográfico de Malala Yousafzai.

Vamos ler a parte III três meninas, três balas – “Quem é Malala?” do livro autobiográfico e logo após, preencher os questionamentos da ficha nº 3.

a) Depois da leitura escreva de forma resumida os fatos principais da parte III três meninas, três balas – “Quem é Malala?”.

b) Da parte III três meninas, três balas – “Quem é Malala?”, o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

c) Da parte III três meninas, três balas – “Quem é Malala?”, o que menos lhe chamou a atenção? Por quê?

APÊNDICE X

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Atividade 5 – Leitura da parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido”, do livro autobiográfico de Malala Yousafzai.

Vamos ler a parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido” do livro autobiográfico e logo após, preencher os questionamentos da ficha nº 4.

a) Depois da leitura escreva de forma resumida os fatos principais da parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido”.

b) Da parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido” o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

c) Da parte IV entre a vida e a morte – “Jornada para o desconhecido” o que menos lhe chamou a atenção? Por quê?

APÊNDICE XI

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Atividade 6 – Leitura da parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...”, do livro autobiográfico de Malala Yousafzai.

Vamos ler a parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...” do livro autobiográfico e logo após, preencher os questionamentos da ficha nº 5.

a) Depois da leitura escreva de forma resumida os fatos principais da parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...”.

b) Da parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...” o que mais lhe chamou a atenção? Por quê?

c) Da parte V entre uma segunda vida – “Uma criança, um professor, um livro, uma caneta...” o que menos lhe chamou a atenção? Por quê?

APÊNDICE XIV

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Atividade 8 – Vamos agora responder as indagações abaixo. Preste atenção pois elas ajudarão na reescrita de sua autobiografia.

a) Qual será a importância em minha vida e em minha trajetória estudantil a escrita da autobiografia?

b) Quem serão os leitores de minha autobiografia?

c) Em que espaço escrevo minha autobiografia?

d) Que papel exerço na escola, em minha casa e na sociedade escrevendo minha autobiografia?

APÊNDICE XVI

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Avaliação da 1ª reescrita de minha autobiografia

a) Como você iniciou seu texto autobiográfico?

b) Em seu texto autobiográfico você falou sobre sua origem: seus pais, irmãos, tios e avós?

c) Quem você consultou para trazer à tona suas memórias e registrá-las?

d) Como você iniciou sua autobiografia e no que você pensou?

e) Como você se sentiu escrevendo sobre sua vida?

f) Para contar sua história de vida você utilizou palavras ou expressões que indicavam passagem de tempo? Quais?

g) Ao ler sua autobiografia você percebeu se repetiu a mesma palavra mais de vez, sem substituí-la? Quais foram as palavras?

h) Em sua autobiografia você usou palavras novas que conheceu durante o estudo e produção do gênero? Quais palavras?

i) Você acha importante o conhecimento de novas palavras? Como conhecê-las?

j) Durante a escrita de sua autobiografia você fez uso de dicionário? Por quê?

l) Depois da produção da autobiografia você acha que teve um bom desempenho como escritor(a)?

m) Depois de escrever sua autobiografia o que você acha que deve melhorar como escritor(a)?

n) Ao escrever sua autobiografia você levou em consideração de que ela faria parte do livro autobiográfico da EJA IV fase, intitulado de “Minhas palavras, minha vida”?

APÊNDICE XVII

Módulo II

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar a leitura e análise do texto autobiográfico <i>Crônica de um jovem sonhador</i> (SILVA, 2012); ▪ Reconhecer palavras que são próprias dos textos autobiográficos; ▪ Encontrar semelhanças entre o texto lido e o texto autobiográfico dos estudantes; ▪ Identificar a temporalidade no texto autobiográfico de José Reinaldo.
Atividade	- Leitura em dupla do texto autobiográfico <i>Crônica de um jovem sonhador</i> , (SILVA, 2012) para reconhecimento e identificação de características inerentes ao gênero autobiografia.
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Xerocópia do texto autobiográfico <i>Crônica de um jovem sonhador</i>; - Xerocópia de atividades.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE XVIII

Estudante: _____

Búique: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Sequência Didática**Módulo II** – Estudo em dupla de um texto autobiográfico.

Objetivo: Realizar a leitura e análise do texto autobiográfico Crônica de um jovem sonhador.

Atividade 1 – Leitura em dupla do texto autobiográfico Crônica de um jovem sonhador, para reconhecimento e identificação de características inerentes ao gênero autobiografia.

José Reinaldo, enfermeiro e acadêmico em medicina, brasileiro, natural de Monte Belo (MG) escreveu de si para o jornal Folha do Lago para contar sua história de vida e sua luta em busca de dias melhores rumo a Educação.

a) Leiam o texto com atenção o texto e se precisar use o dicionário para conhecer o significado de novas palavras. Logo após, a leitura do texto responda aos questionamentos que aparecem depois do texto.

Crônica de um jovem sonhador

É com grande prazer que redijo este humilde texto e dedico a todos os leitores da Folha do Lago. Meu nome é José Reinaldo, enfermeiro e acadêmico de medicina, menino simples, gestado na cidade de Monte Belo (MG). Escreverei regularmente para este respeitado jornal. Serão temas relacionados à saúde e à educação. Aproveito a oportunidade para apresentar-me aos leitores, contando minha história de vida, ou seja, minha luta em busca de dias melhores rumos à educação.

Nasci em 1978, filho de pais pobres, mas muito honrados. Dos sete filhos, seis não estudaram, talvez porque tiveram que trabalhar para complementar a renda da família. Não digo que tive oportunidade de estudar, mas sim, que a criei.

O sonho de ser médico nasceu em meu coração aos 20 anos de idade, no entanto não conseguia ler e interpretar um texto porque havia trocado a escola pela lavoura, com 14 anos, ou seja, era iletrado. O peso da enxada não era maior que o desejo reprimido de ser alguém na vida. “Imaginem um iletrado querer se médico!”, diziam-me os amigos e familiares.

Fé, livros, persistência e teimosia são a arma do pobre. Matriculei-me em um curso supletivo e comecei a caminhada em busca de um sonho que para muitos não passava de um sonho, sonho de um garoto pobre e da periferia, que certamente se perderia com o tempo. O tempo mostrou o contrário. O garoto já não era analfabeto e, três anos depois de iniciar o ensino supletivo, recebeu seu primeiro diploma (ensino médio) e o pouco de estudo era suficiente para examinar o Livro Sagrado e retirar dali forças para seguir em frente e vencer: “Pedi, e dar-se-vos-á; buscai, e encontrareis, persisti e buscai e achareis; batei, abrir-se-vos-á”.

Com o ensino médio em mãos, a qualificação era necessária, qualifiquei-me em auxiliar em enfermagem. Em 2003, deixei a roça e fui trabalhar no hospital. O contato com pacientes e médicos foi essencial. Percebi que nasci para ser médico e a medicina estava tão perto e ao mesmo tempo tão longe. Todos sabem que cursar medicina é praticamente impagável, principalmente para um rapaz de condição social frágil. Medicina federal era a solução, mesmo assim resolvi ir para o caminho mais difícil, pois a porta estreita nos leva a salvação.

“A escolha certa vem depois do refletir”. Optei por cursar enfermagem depois de meses de muita reflexão, ciente que jamais desistiria de um dia cursar medicina.

Em 2008 conclui o ensino superior. O iletrado nesse momento já tinha ensino superior e muita experiência na área da saúde. Eu sonho, e o médico nascerá. Dois anos depois de me formar em enfermagem, com muita preparação e empenho, veio a recompensa - primeiro lugar no processo seletivo, de vagas remanescentes da UNAERP (Universidade de Ribeirão Preto - SP).

Hoje curso o segundo ano de medicina. Já não faço parte dos mais de 15 milhões de analfabetos deste país, pois um dia investi no meu cérebro. Essa é a saída: investir em cérebros. “Um país se faz com homens e com livros” (Monteiro Lobato). Até a próxima!

José Reinaldo de Fátima Silva.

SILVA, J. R. de F. Crônica de um jovem sonhador. Jornal Folha do lago. Disponível em: <http://educacaoesperanca.blogspot.com/>. Acesso em: 15 fev. 2018.

a) Que título leva o texto autobiográfico que acabou de ler?

b) Quais informações podemos ter a partir do título do texto?

c) Quem é o autor do texto? Quais características pessoais do autor podemos listar?

d) Onde foi publicado o texto autobiográfico de José Reinaldo? Por quê?

e) O que vocês acharam da trajetória de vida de José Reinaldo? Por quê?

f) Se algum fato da vida de José Reinaldo se assemelhar com a de vocês registre abaixo para posteriormente usar em suas autobiografias.

f) A que gênero textual pertence esse texto que lemos? Por quê?

APÊNDICE XIX

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Objetivos:

1. Reconhecer palavras que são próprias dos textos autobiográficos;
2. Encontrar semelhanças entre esse texto e o seu.

Atividade 2 – A partir da leitura da autobiografia de José Reinaldo responda os questionamentos abaixo descritos:

a) Reconheçam no texto autobiográfico de José Reinaldo, palavras pertinentes ao gênero autobiografia, em seguida anote-as abaixo:

b) Agora peguem suas autobiografias e localizem palavras peculiares do texto autobiográficos e anotem abaixo. Destaquem também expressões que indiquem que o texto de vocês se trata de uma autobiografia.

c) Quais semelhanças existem entre o texto autobiográfico de José Reinaldo e o texto autobiográfico de vocês?

APÊNDICE XX

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Objetivo: Identificar a temporalidade no texto autobiográfico de José Reinaldo.

Atividade 3 – Leia novamente o texto autobiográfico de José Reinaldo responda os questionamentos efetuados abaixo:

a) Após a leitura da autobiografia de José Reinaldo identifique o tempo verbal em que foi escrita.

b) Anotem abaixo as palavras que indicam tempo no texto autobiográfico.

c) Releia a autobiografia de José Reinaldo e identifique os verbos constantes no texto e escreva-os abaixo.

d) No quadro abaixo, na coluna de número 1 escreva os verbos que você identificou no texto autobiográfico e na coluna de número 2 indique o tempo verbal.

COLUNA NÚMERO 1 VERBOS	COLUNA NÚMERO 2 TEMPO VERBAL

e) Após a identificação dos verbos e tempo verbal quais outras palavras indicam tempo na autobiografia de José Reinaldo?

f) O que vocês aprenderam com a leitura da autobiografia de José Reinaldo e quais palavras ou expressões vocês gostariam de usar na reescrita de suas autobiografias?

APÊNDICE XXI

Módulo III

Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os mecanismos temporais que marcam a passagem do tempo em uma autobiografia, verificando sua função na sequência temporal dos fatos; ▪ Reverter aos estudantes um momento para que os mesmos analisem a utilização dos mecanismos de temporalidade nas autobiográficas produzidas;
Atividade	<p>– Exibição do filme <i>Narradores de Javé</i> (2004) para estudo em dupla da narrativa que conta a história do vilarejo de Javé localizado na cidade de Gameleiro da Lapa no interior baiano, que estava prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus moradores por meio de Antônio Biá (único morador alfabetizado) registraram por meio do resgate de memórias a história do vilarejo em um livro intitulado “livro Javérico”, que ao final do filme não foi escrito. O foco dessa atividade está voltado para a exploração da ordem cronológica dos fatos presentes.</p> <p>- Logo após momento de releitura das produções autobiográficas para verificação e estudo dos mecanismos temporais utilizados.</p>
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade xerocopiada; - Data show e computador.
Duração	06 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE XXII

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Sequência Didática

Módulo III – Exibição do filme Narradores de Javé para estudo em dupla da narrativa que conta a história do vilarejo de Javé localizado na cidade de Gameleiro da Lapa no interior baiano, que estava prestes a ser destruído por causa da construção de uma Usina Hidrelétrica. Seus moradores por meio de Antônio Biá (único morador alfabetizado) registraram a história do vilarejo em um livro intitulado “livro Javérico”, que ao final do filme não é escrito.

Objetivo: Identificar os mecanismos temporais que marcam a passagem do tempo em uma autobiografia, verificando sua função na sequência temporal dos fatos.

Atividade 1 – Por meio da exibição do filme e da leitura da sinopse responda aos questionamentos abaixo (atividade em dupla):

a) O que vocês acharam da história narrada no filme?

b) A partir de como os registros de memória são tratados no filme você acha que os textos autobiográficos devem ter apenas registro de memórias reais ou o escritor pode escrever o que não aconteceu? Por quê?

c) No diálogo abaixo Vicentino relata acerca da fundação de Javé e de sua origem por meio do resgate de suas memórias. A partir da leitura do fragmento textual do filme *Narradores de Javé* identifique e sublinhe palavras que organizam a temporalidade no texto.

Já me ofereceram muito dinheiro por essa garrucha. Mas eu não troco por dinheiro nenhum, nem por nenhum favor! Essa coronha que o senhor tá vendo aqui já esteve no punho de Indalécio. Antônio Biá: – Indalécio, o fundador de Javé? Seu Vicentino: – Esse mesmo. Como o senhor já deve ter sabido, é quase certo que eu seja descendente indireto daquele nobre chefe de guerra. Indalécio era um homem seco, duro, sistemático. Era um homem que nunca dizia sim quando queria dizer não. Cada coisa pra ele só tinha uma medida! Consta que nunca descia do cavalo. Dormia montado na cela pra tá pronto pra guerra a qualquer momento. (...) A história de Javé começa junto com Indalécio. Foi ele quem guiou nossos antepassados, um punhado de gente valente que era sobra de uma guerra perdida. Tinham sido expulsos das suas terras por ordem do rei de Portugal, que queria tomar o ouro que era deles. Pois Indalécio, mesmo ferido, foi trazendo seu povo pra longe... em busca de um lugar seguro. Mas Indalécio não atinava com o lugar certo. Ele queria ir mais longe, distante de braço de governo, de rei. Andaram dias, meses... trazendo nas costas o sino, que era a coisa mais sagrada que possuíam. [pausa] Indalécio mergulhou naquele mar de bois... Escolheu o boi mais bonito e mais gordo... Matou... E levou pra matar a fome de nossa gente. Não disse uma palavra e...

d) Agora escrevam na linha abaixo as palavras sublinhadas no texto e digam para que serve os marcadores temporais.

APÊNDICE XXIII

Estudante: _____

Buíque: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Objetivo: Reverter aos estudantes um momento para que os mesmos analisem a utilização dos mecanismos de temporalidade nas autobiográficas produzidas.

Atividade 2 – Momento de releitura das produções autobiográficas para verificação e estudo dos mecanismos temporais utilizados.

a) Releiam seus textos autobiográficos e anatem nas linhas abaixo as palavras utilizadas para marcar o tempo na narrativa.

b) Os textos autobiográficos escritos por vocês possuem uma sequência cronológica? Por quê?

APÊNDICE XXIV

Módulo IV

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar e reescrever o texto autobiográfico.
Atividades	<p>Propomos aos estudantes que se organizassem em dupla e trocassem suas produções para revisarem o texto para, posteriormente, ser reescrito e publicado.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em dupla do fragmento textual autobiográfico “O dia em que meu mundo mudou” extraído do livro autobiográfico Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã, (YOUSAFZAI, 2013); - Reescrita de parte do texto estudado sem repetição de palavras. - 2ª Reescrita da autobiografia
Materiais	- Xerocópias das atividades.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

APÊNDICE XXV

Estudante: _____

Búique: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

Sequência Didática**Módulo IV** – Reestudando e revendo a sequência de uma autobiografia.

Objetivo: Rever a sequência dos fatos no texto autobiográfico;

Estudar a coesão nominal através do reconhecimento de nomes e da realização de substituições quando necessário no decorrer da produção autobiográfica.

Atividade 1 – Leitura em dupla do fragmento textual autobiográfico extraído do livro autobiográfico *Eu sou Malala A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã*, de Malala Yousafzai para resposta aos questionamentos realizados a seguir.

O dia em que meu mundo mudou

[...] A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. Na volta, tomava o ônibus. Eu gostava do ônibus porque nele eu não suava tanto como quando caminhava, além de conversar com minhas amigas e fofocar com Usman Ali, o motorista, a quem chamávamos de Bhai Jan, ou “irmão”, e que fazia todas nós rirmos com suas histórias malucas. De casa até a escola são apenas cinco minutos de caminhada, seguindo pela margem do córrego, passando pelo grande letreiro do Instituto de Transplante Capilar do dr. Humayun, onde, brincávamos, um de nossos professores carecas decerto se tratara, pois de repente começou a ter cabelo.

Passei a tomar o ônibus porque minha mãe começou a sentir medo de que eu andasse sozinha. Tínhamos recebido ameaças o ano inteiro. Algumas estavam nos jornais, outras vinham na forma de bilhetes ou de mensagens transmitidos pelos moradores. Minha mãe andava preocupada comigo, mas a milícia talibã nunca atacara uma menina e eu estava mais preocupada com a hipótese de que eles talvez visassem meu pai, que sempre os criticava publicamente. Seu grande amigo Zahid Khan havia sido morto em agosto, com um tiro no rosto,

a caminho da mesquita, e eu sabia que todo mundo vivia dizendo a meu pai: “Cuidado, você será o próximo”.

Não se podia entrar de carro em nossa rua. Por isso eu descia do ônibus uma quadra abaixo, perto do rio, atravessava um portão de ferro e subia um lance de escada. Imaginei que, se alguém quisesse me atacar, seria ali, nos degraus. Como meu pai, sempre fui de sonhar acordada, e às vezes, durante as aulas, minha mente flanava e eu pensava que no caminho de volta para casa um terrorista podia aparecer e atirar em mim naquela escada. Então me perguntava o que faria. Talvez tirasse meu sapato e batesse nele, mas logo depois me dava conta de que, se agisse assim, não haveria diferença entre mim e o terrorista. Seria melhor dizer: “Certo, atire em mim, mas primeiro me escute. O que você está fazendo é errado. Pessoalmente, nada tenho contra você. Só quero ir à escola”.

Eu não estava assustada, mas passei a verificar, à noite, se o portão de casa estava mesmo trancado. E comecei a perguntar a Deus o que acontece quando a gente morre. Contei tudo à minha melhor amiga, Moniba. Morávamos na mesma rua quando pequenas, somos amigas desde a época do ensino fundamental e dividíamos tudo: músicas do Justin Bieber, filmes da série Crepúsculo, os melhores cremes clareadores. Seu sonho era virar designer de moda, apesar de saber que sua família jamais concordaria; então dizia a todo mundo que queria ser médica. É difícil, para as meninas de nossa sociedade, ser qualquer coisa que não professora ou médica — isso, se quiserem trabalhar. Eu era diferente. Nunca escondi minha vontade, quando deixei de querer ser médica para ser inventora ou política. Moniba sempre sabia quando algo não ia bem comigo. “Não se preocupe”, eu lhe dizia. “Os talibãs nunca pegaram uma menina.”

Quando nosso ônibus chegou, descemos a escadaria correndo. As outras meninas cobriram a cabeça antes de sair para a rua e subir pela parte traseira do veículo. O ônibus, na verdade, é uma dyna, uma Toyota TownAce branca com três bancos paralelos, um ao longo de cada lateral e um no meio. Estava lotado, com vinte meninas e três professoras. Eu me acomodei à esquerda, entre Moniba e Shazia Ramzan, que estudava uma série abaixo da nossa. Carregávamos nossas pastas de provas contra o peito, e as mochilas estavam no chão.

Depois disso, minhas lembranças se embaralham. Eu me lembro de que dentro da dyna fazia muito calor e estava abafado. Os dias mais frios demoravam a chegar, e só o topo das montanhas longínquas da cordilheira Hindu Kush tinha um pouco de neve. O fundo do veículo, onde estávamos sentadas, não tinha janelas, apenas uma proteção de plástico grosso cujas laterais batiam na lataria. Era amarelada demais, empoeirada demais, não dava para ver nada através dela. Só o que podíamos observar era um pedacinho de céu limpo e azul, além de olhar

de relance para o Sol — naquela hora do dia, um círculo amarelo flutuando na poeira que cobria tudo.

Também recordo que o ônibus virou à direita na rua principal, na altura do posto de controle do Exército, e dobrou a esquina depois do campo de críquete abandonado. Não me lembro de mais nada.

Em meus devaneios sobre o ataque, meu pai está no ônibus e é atingido comigo. Então aparecem homens em todos os lugares e saio para procurar Ziauddin.

Na realidade, o que aconteceu foi que o ônibus parou de repente. À nossa esquerda estava a tumba coberta de grama de Sher Mohammad Khan, o ministro da Fazenda do primeiro governante do Swat, e à nossa direita a fábrica de salgadinhos. Devíamos estar a menos de duzentos metros do posto militar. Não conseguíamos ver adiante, mas um jovem barbudo, vestido em cores claras, invadiu a pista e, acenando, fez o ônibus parar.

“Este é o ônibus da Escola Khushal?”, perguntou a Bhai Jan. O motorista achou aquela uma pergunta idiota, já que o nome estava pintado na lateral do ônibus. “Sim”, respondeu.

“Quero informações sobre algumas das crianças”, o homem disse.

“Então você deve ir à secretaria da escola”, orientou-o Bhai Jan.

Enquanto ele falava, outro rapaz, de branco, aproximou-se pela traseira do veículo. “Olhe, é um daqueles jornalistas que vêm pedir entrevistas a você”, disse Moniba. Desde que eu começara a falar em público com meu pai, para fazer campanha pela educação de meninas e contra aqueles que, como o Talibã, querem nos esconder, muitas vezes apareciam jornalistas, até mesmo estrangeiros, mas nunca daquele jeito, no meio da rua.

O homem usava um gorro de lã tradicional e tinha um lenço sobre o nariz e a boca, como se estivesse gripado. Parecia um estudante universitário. Então avançou para a porta traseira do ônibus e se debruçou em nossa direção.

“Quem é Malala?”, perguntou.

Ninguém disse nada, mas várias das meninas olharam para mim. Eu era a única que não estava com o rosto coberto.

Foi então que ele ergueu uma pistola preta. Depois fiquei sabendo que era uma Colt. 45. Algumas meninas gritaram. Moniba me contou que apertei sua mão.

Minhas amigas disseram que o homem deu três tiros, um depois do outro. O primeiro entrou perto do meu olho esquerdo e saiu abaixo do meu ombro esquerdo. Caí sobre Moniba, com sangue espirrando do ouvido. Os outros tiros acertaram as meninas que estavam perto de mim. A segunda bala entrou na mão esquerda de Shazia. A terceira atingiu seu ombro esquerdo,

acertando também a parte superior do braço direito de Kainat Riaz. Minhas amigas mais tarde me contaram que a mão do rapaz tremia ao atirar.

Quando chegamos ao hospital, meu cabelo longo e o colo de Moniba estavam cobertos de sangue.

Quem é Malala? Malala sou eu, e esta é minha história.

<http://lelivros.love/book/download-eu-sou-malala-malala-yousafzai-em-epub-mobi-e-pdf/>

a) Após a leitura minuciosa do texto acima o que mais chamou a atenção de vocês na construção dos fatos narrados?

b) Ao ler mais um texto autobiográfico o que percebemos em sua organização?

c) No texto lido quais os acontecimentos que vocês podem chamar de semelhantes com os acontecimentos ou passagens narradas em suas autobiografias?

Atividade 2 – Leia o texto abaixo com bastante atenção e resolva a questão conforme solicitado.

a) Reescreva o texto a seguir sem repetição de palavras.

[...] A escola não ficava muito longe da minha casa, e eu costumava fazer o percurso a pé, mas desde o início de 2012 eu passei a ir com as outras meninas, usando o riquixá. Na volta, eu tomava o ônibus. Eu gostava do ônibus porque nele eu não suava tanto como quando

caminhava, além de conversar com as meninas minhas amigas e fofocar com Usman Ali, o motorista, a quem chamávamos de Bhai Jan, ou “irmão”, e que fazia todas nós rirmos eu e minhas amigas com suas histórias malucas. De casa até a escola são apenas cinco minutos de caminhada, seguindo pela margem do córrego, passando pelo grande letreiro do Instituto de Transplante Capilar do dr. Humayun, onde, brincávamos, um de nossos professores carecas decerto se tratara, pois de repente começou a ter cabelo.

b) Agora façam a leitura do texto reescrito e respondam:

Quais alterações realizaram no texto?

c) Com a retirada das palavras repetidas o texto ficou mais claro? Por quê?

APÊNDICE XXVI

Produção Final

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produzir uma autobiografia a partir dos elementos trabalhados nos módulos; ▪ Ler e revisar a autobiografia.
Atividades	<p>Solicitamos aos estudantes que fizesse uma análise da produção inicial levando em consideração os estudos realizados nos módulos. Posteriormente, explicamos os procedimentos de reescrita para que os estudantes refizessem a primeira produção, considerando as condições de produção, o que resultou, após a revisão pelo professor, na produção final. As demais atividades foram vivenciadas da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Editoração das autobiografias pela professora e estudantes; - Publicação no mural e no blog pela professora e estudantes; - Criação da capa do livro autobiográfico pelos estudantes; - Organização do livro autobiográfico pela professora e estudantes; - Realização de noite de autógrafa no âmbito escolar para socialização do livro com a família e a comunidade escolar.
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Data show; - Xerocópia com orientações para a produção final; - Xerocópia com orientações para a publicação no blog da escola; - Xerocópia com orientações para organização do livro.
Duração	09 aulas.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO I

PRODUÇÃO INICIAL DE VAN

Estudante: [REDACTED]

Búique: ____ / ____ / 2018

EJA IV fase

AUTOBIOGRAFIA

Eu sou [REDACTED] L.C., nasci em Aracaju no dia 18/12/1998, sou filho [REDACTED] e [REDACTED] L.C., Avonida [REDACTED] aqui meus olhos pela primeira vez não lembram como foi minha reação, mas para mim lembro das melhores momentos que passei na minha terra natal começando pela escola onde passei toda minha infância, foi lá onde comecei a aprender sobre a sociedade e o que pode acontecer nela, comecei a ter um sonho que era ser jogador de futebol, eu muito animado com esse sonho, mas me dediquei mais nos estudos pois queria muito ser um excelente jogador, mas em um certo dia algo aconteceu e nesse breve momento eu vi meu sonho indo embora, pois tinha acabado de se machucar sem saber, no dia 09/04/2014, fiz uma cirurgia onde o doutor já dizia Você ainda pensa em jogar bola, eu respondi sim, ele logo me respondeu, de graças a Deus por Você ainda poder andar, Você não pode mais jogar bola, fiquei muito triste chorei muito, mas não deixei isso me parar pois eu comecei a ter outros sonhos não como jogar mas sim como professor de educação física, ainda tenho esse sonho e creio que Vou realiza-lo, com a ajuda de vários profissionais que são meus professores, quando eles eu posso ter mais que uma experiência, vendo eles jogar o seu melhor, para dar um bom futuro para seus alunos. Passei de estudos para trabalhar, trabalhava pensando no meu futuro que era ser professor, agora que estou estudando para realiza-lo com sucesso.

ANEXO II

PRODUÇÃO FINAL DE VAN

Estudante: [REDACTED]

Buíque: _____ / _____ / 2018

EJA IV fase

REESCRITA

Eu [REDACTED] nasci no dia 18/12/1998, sou filho de [REDACTED] e [REDACTED]. Quero relatar um pouco da minha vida da infância até a adolescência. Bem minha infância foi muito divertida, brinquei muito com meus colegas, mas o tempo foi passando, e logo então minha adolescência chegou, não prestei muita atenção nos estudos, queria sair em busca de trabalho, eu pensei que trabalhando poderia ter um futuro mais rápido o tempo foi passando e desde então eu já tinha jogado dois anos de estudos fora, pois não vi futuro, nem mesmo, mas antes eu tive continuidade estudando, voltei a estudar e percebi que sem o aprendizado da escola, não iria a lugar algum. Hoje eu tenho um pouco concluído a maioria média e fiz faculdade em alguma área que não me interessa, principalmente, Geografia e Educação física, embora eu não tenho a menor ideia por onde começar. Mas vejo que é um futuro melhor do que eu tinha tomado dois anos atrás.

Se eu tivesse continuidade trabalhando não iria obter a essência da vida, ia trabalhar no período pelo resto da minha vida, mas como voltei a estudar sinto que posso ser uma pessoa melhor, sinto que posso influenciar as outras pessoas a não desistir dos seus estudos porque precisa trabalhar, o estudo do trabalho, mas primeiro vem a luta e depois a vitória.

ANEXO III

PRODUÇÃO INICIAL DE LILA

Estudante: XXXXXXXXXX

Búique: _____ / _____ / 2018

EJA IV fase

AUTOBIOGRAFIA

Falar da minha vida é muito
 difícil porque tem momentos bons
 e ruins mais vou tentar falar
 Vou começar pelos melhores
 momentos mais feliz da minha
 vida quando meus filhos
 nasceram. Minus senti a mãe mais
 feliz do mundo agora vou
 falar dos momentos ruins
 minha separação muito
 triste ver meus filhos in mesa
 com o pai deles porque eles não
 entenderam a separação mesmo
 o pai tándo era eles foraqui
 com ele mais depois venho
 dois mesa e omigo e tem três
 com ele mais tudo bem Deus
 sabe o que fais outro momento
 muito triste a perda da minha
 mãe esse foi difícil nunca
 vou supera mesmo. ASSIM
 agradeço a Papai do céu
 pela minha vida pela minha
 família que ele mandou gratidão por
 tudo min sinto agradeça
 hoje mesa só com meus filhos
 só o pai e mãe Deus e mamãe
 Eu mim amo agora vou terminar
 meus estudos porque quero
 fazer um curso de enfermagem
 meu maior sonho se Deus quiser

ANEXO IV

PRODUÇÃO FINAL DE LILA

Estudante: [REDACTED]

Buíque: _____ / _____ / 2018

EJA IV fase

REESCRITA

nascida 29 de 07 de 1974,
 no Sítio município, de Buíque
 filha de [REDACTED] e [REDACTED] meus
 guerreiros me educação não tive
 oportunidade de estudar me criei
 na roça trabalhando junto com
 o meu pai plantando milho, feijão
 limpando mata, tive muito sofrido.
 Trabalhei desde cedo para ajudar
 meus pais a criar meus irmãos
 mais novos morei no Sítio até
 meus 20 anos viajei para São
 Paulo a procura de um emprego
 de uma vida melhor não tive
 muitas chances para estudar
 chegando em São Paulo fui
 trabalhar em casa de família
 cuidando de uma criança e de
 uma casa conheci um cara
 namorei, engravidei tive minha
 primeira filha com meus 23
 anos de idade, o relacionamento
 não deu certo voltei para o
 interior, voltei a morar com
 os meus pais novamente criando
 minha filha com a ajuda de Deus
 primeiramente segunda meus
 pais conheci outro alguém,
 construí minha família
 novamente tive mais 6 filhos

Vindos cheios de saúde, as coisas mais lindas que Deus me propôs e me deu de presente fizem 17 Anos Casada bom o Pai dos meus filhos, ^{enfelizmente} enfelizmente tive outra separação tive que sentir a grande dor de ter que dividir os meus filhos e ficar distante deles, hoje tenho que conviver distante de 3 deles, mais posso dizer que sou feliz hoje por ter cada um deles na minha vida sou guerreira, sofredora, Batalhadora sou uma mulher guerreira é me orgulho das minhas origens Essa é a História da minha vida.

ANEXO V

PRODUÇÃO INICIAL DE EDY

Estudante: [REDACTED]

Buíque: _____ / _____ / 2018

EJA IV fase

AUTOBIOGRAFIA

Eu nasci na cidade de Aracaju no Hospital Regional, dia 29/12/1985. Meus pais [REDACTED] minha infância não foi muito fácil, desde dos seis meses de idade já ia trabalhar em casa, isso me deixava muito triste, pois eu chorava muito, minha mãe era muito brava, eu na época morava no Sítio e meus pais não queriam que agente fosse estudar. Na idade nunca tivemos incentivo algum deles para estudar, com meus 16 anos de idade minha mãe, falou que eu já tava velha já era hora de estar isso foi o que fez eu mesmo apressar para deixar tudo, mas depois disso eu me esforcei para sair de casa, porque já não aguentava mais ela me chamando de burra. Fui 13 anos casada, também fiz os 12 anos para a escola. Voltei à escola depois que me separei do pai do meu filho. Hoje quero terminar meus estudos e continuar a viver minha vida.

Sai que hoje minha mãe já se arrependeu das coisas que ela falou e também já perdou ela por isso sei que se hoje estou neste mundo porque ela me fez. Já passei por muitas coisas nessa vida, mas jamais desisto, que quero viver por ser que tenho um Deus maravilhoso que olha por mim, isso me faz forte a cada vida e sei que vou vencer.

ANEXO VI

PRODUÇÃO FINAL DE EDY

Estudante: [REDACTED]

Buíque: _____ / _____ / 2018

EJA IV fase

REESCRITA

Eu sou [REDACTED] nasci em 23/12/1985
na cidade de Aracaju filha de pais pobres
desde dos 6 anos de idade já fui trabalhar
na casa meus pais nunca incentivou nem eu
nem meus dois irmãos a estudar.
mas mesmo assim amo muito eles. apesar de
nos ter tido uma infância boa, casei aos meus de
33 anos de idade fui mãe aos 23 anos de idade
eu parei de estudar, mais hoje estou muito grata
A Deus por essa oportunidade de estar de
volta a sala de aula depois de 33 anos
zona. não é fácil estudar, mas sei que sem
estudo nada vamos ter, que ter força para
conseguir nossos sonhos e cumprimento é
fundamental em nossa vida. recomendo as
pessoas que nunca é tarde quando queremos algo
termos que lutar e batalhar pelos nossos
objetivos mesmo ouvindo muitos falar que não
vamos conseguir temos que dar zote e nunca
desistir acreditar sempre em nós mesmos.
Eu creio em meu Deus que deu conseguir sim
me formar esse é um dos meus sonhos sei que
vou ficar muito emocionada nesse dia. só de
pensar isso já sinto uma imagina no dia
só tenho que agradecer a Deus pela essa
linda oportunidade de está de volta aos meus
estudo rapito não é fácil mais tenho que
acreditar em mim mesma.
Obrigado Deus São Felix de Cantalice
por mudar esta oportunidade.

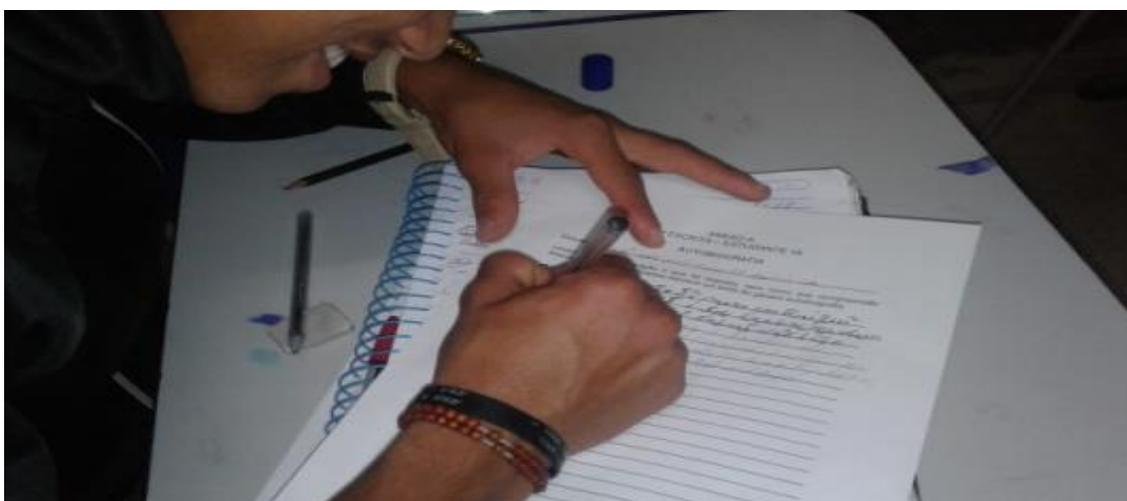
ANEXO VII
FOTOGRAFIAS DAS ATIVIDADES DE PRODUÇÃO



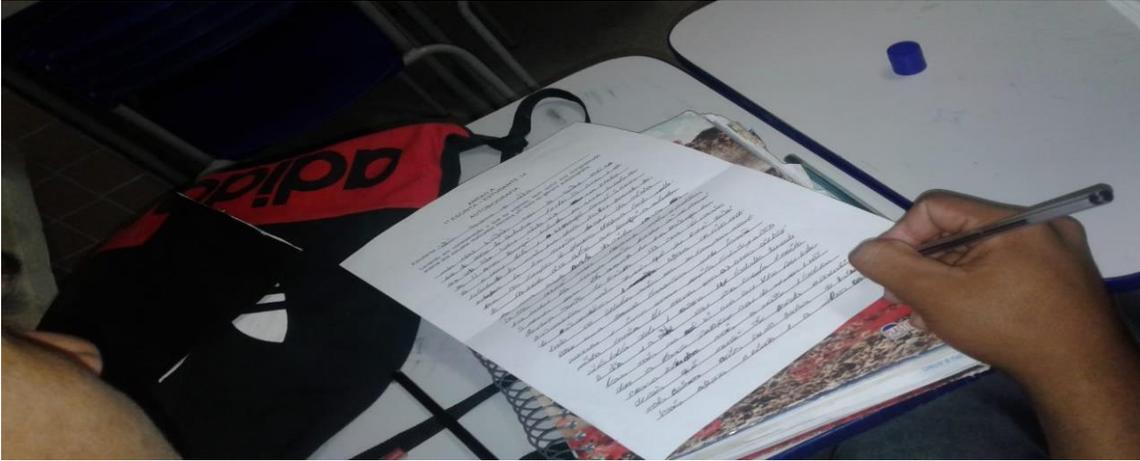
FOTOGRAFIA 1



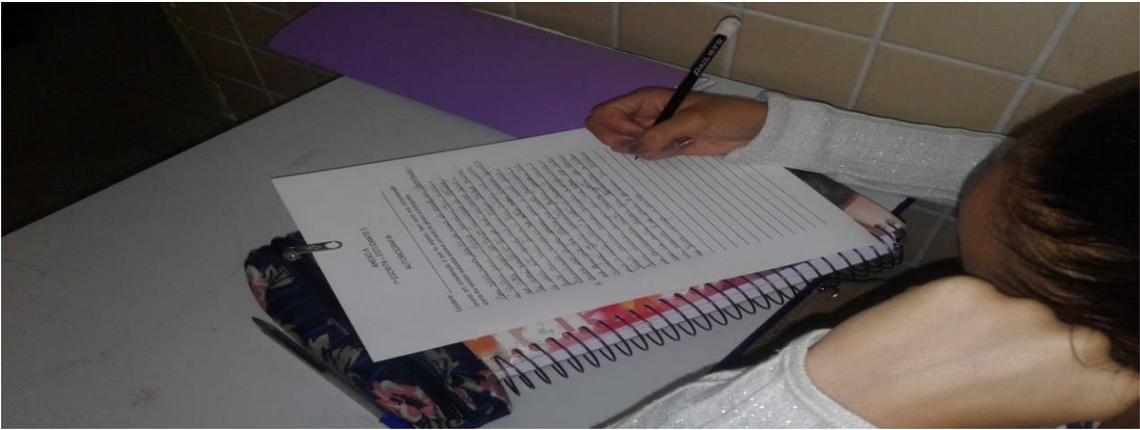
FOTOGRAFIA 2



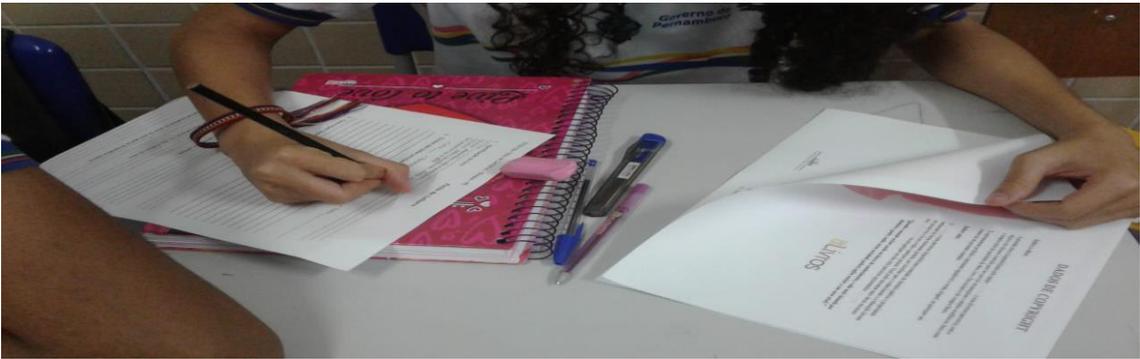
FOTOGRAFIA 3



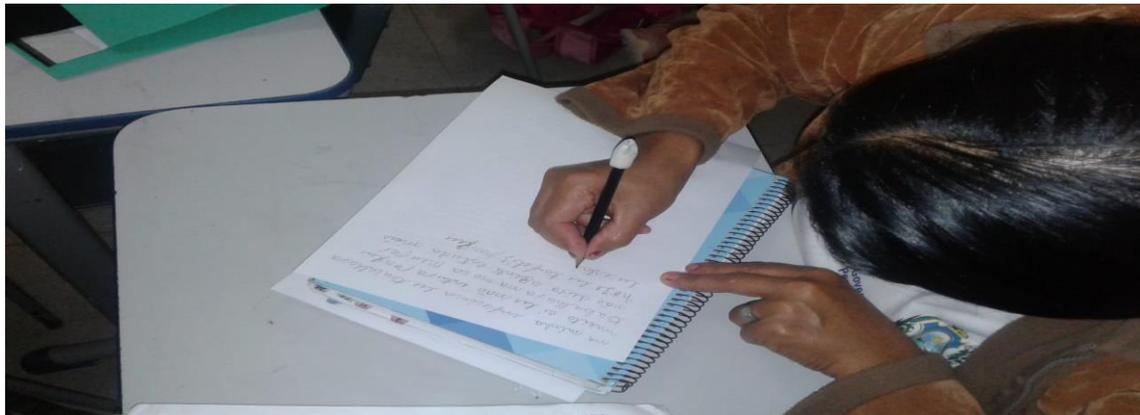
FOTOGRAFIA 4



FOTOGRAFIA 5



FOTOGRAFIA 6



FOTOGRAFIA 7