
SANDRA APARECIDA MACHADO FURIHATA

GÊNERO DISCURSIVO:
**A HABILIDADE DE ESCREVER CARTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Londrina
2023**

SANDRA APARECIDA MACHADO FURIHATA

GÊNERO DISCURSIVO:

A HABILIDADE DE ESCREVER CARTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues

Londrina
2023

SANDRA APARECIDA MACHADO FURIHATA

GÊNERO DISCURSIVO:

**A HABILIDADE DE ESCREVER CARTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, realizado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues

BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Andreia da Cunha Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profa. Dra. Maria José Guerra de Figueiredo
Garcia
Universidade Estadual

Londrina, 28 de julho de 2023.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F984g Furihata, Sandra Aparecida Machado.
Gênero Discursivo : A habilidade de escrever cartas na Educação de Jovens e Adultos / Sandra Aparecida Machado Furihata. - Londrina, 2023.
88 f.

Orientador: Flávio Luís Freire Rodrigues.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.
Inclui bibliografia.

1 Gênero Discursivo - Tese 2 Carta - Tese 3 Produção de Texto - Tese 4 Educação de Jovens e Adultos - Tese. I. Rodrigues, Flávio Luís Freire. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDU 37

À minha querida mãe, D. Edna, que sempre me acompanhou e incentivou em todos os momentos deste percurso.

Aos meus filhos, Eduardo e Marcia, como incentivo para que busquem aperfeiçoar seus conhecimentos e melhorarem suas práticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, refúgio de todas as horas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Flávio Luis Freire Rodrigues, pelo comprometimento, carinho e atenção durante a pesquisa.

Aos Professores Doutora Andreia da Cunha Malheiros Santana e Doutor Givan José Ferreira dos Santos, por aceitarem o convite como banca examinadora e pelas sugestões e críticas pertinentes no exame de qualificação.

Aos nossos queridos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Londrina, pela atenção e dedicação proporcionadas durante a realização deste curso.

Aos colegas de turma, por partilharem experiências ao longo do tempo em que estivemos juntos.

Aos alunos do CEEBJA Beltrão, minha fonte de inspiração.

E a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

FURIHATA, Sandra A-parecida Machado. **Gênero Discursivo: a habilidade de escrever cartas na educação de jovens e adultos.** 2023. 88 -p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa, utiliza-se da abordagem qualitativa, adotando a pesquisa-ação como método. O foco da pesquisa é o desenvolvimento da leitura e da escrita, utilizando os gêneros discursivos como ferramenta, em especial, a Carta, um dos gêneros mais utilizados na comunicação do cotidiano, atualmente realizada por meio eletrônico. Este trabalho desenvolveu-se para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino é destinada a uma parcela da população que não teve oportunidade em idade própria ou interrompeu seus estudos, antes de concluírem o Ensino Fundamental ou Médio. Considerando os obstáculos sociais em que vivem esses alunos e da defasagem das práticas discursivas da língua, surgiu a motivação para a realização desta pesquisa. O objetivo é refletir de que maneira os gêneros discursivos podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e escrita na sala de aula. Como objetivos específicos, procuramos elaborar uma proposta didática para apoiar o professor em seu planejamento e implementação de atividades que favoreçam o aprendizado dos alunos; descrever e analisar a aplicação do material didático; analisar a qualificação das produções textuais dos estudantes da EJA. Ressaltamos que os objetivos foram alcançados, considerando a aplicação da proposta e análise das produções. O estudo fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos, documentos legais que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa e outros estudiosos, como Geraldi (1993). Esses pesquisadores têm contribuições significativas para o estudo dos gêneros e para embasar a análise e a elaboração da proposta didática.

Palavras-chave: gênero discursivo; carta; produção de texto; Educação de Jovens e Adultos.

FURIHATA, Sandra Aparecida Machado. **Discursive Genre**: The ability to write letters in youth and adult education. 2023. 88 p. Master's Thesis (Master in Letters) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

This research uses a qualitative approach, adopting action research as a method. The focus of the research is the development of reading and writing, using discursive genres as a tool, in particular, the Letter, one of the genres most used in everyday communication, currently carried out electronically. It will be developed for students in the final years of Elementary Education in Youth and Adult Education (EJA). This type of education is aimed at a portion of the population that did not have the opportunity at an appropriate age or interrupted their studies before completing Elementary or Secondary Education. Considering the social obstacles in which these students live and the gap in language discursive practices, the motivation for carrying out this research arose. The objective is to reflect on how the discursive genres can help in the development of reading and writing language skills in the classroom. As specific objectives, we try to elaborate a didactic proposal to support the teacher in his planning and implementation of activities that favor the students' learning; describe and analyze the application of the didactic material; to analyze the qualification of EJA student's textual productions. We emphasize that the objectives were achieved, considering the application of the proposal and analysis of the productions. The study is based on Bakhtin's (1997) theoretical assumptions about discursive genres, legal documents that underlie the teaching of the Portuguese language and other scholars, such as Geraldi (1993). These researchers have made significant contributions to the study of genres and to support the analysis and elaboration of the didactic proposal.

Keywords: discursive genre; letter; text production; Youth and Adult Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010	19
Figura 2 – Gráfico do número de matrículas na educação de jovens e adultos – Brasil 2018/2022	20
Figura 3 – Taxa de Distorção idade-série na rede pública, por série do ensino fundamental, segundo o sexo – Brasil, 2022	20
Figura 4 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino, segundo o sexo – Brasil, 2022	21
Figura 5 – Competências gerais da Educação Básica	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências para a Educação Básica	27
Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental	32
Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa	35
Quadro 4 – Organização dos gêneros	37
Quadro 5 – Objetivos de aprendizagem/das habilidades	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Confinteia	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA: A BÚSSOLA NORTEADORA DA PESQUISA	16
3	TEORIAS E ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	19
3.1	O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	19
3.2	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES.....	29
3.2.1	A BNCC da Língua Portuguesa	29
3.2.2	Referencial Curricular do Paraná	37
3.2.3	Currículo da Rede Estadual Paranaense	38
3.2.4	Diretrizes Curriculares para EJA do Estado do Paraná.....	42
4	O GÊNERO CARTA E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	44
4.1	A Importância das Cartas para a Humanidade	44
4.2	Função das Cartas	45
4.3	A Estrutura das Cartas.....	46
4.4	Tipos de Cartas	52
4.5	Cartas Famosas	55
5	PROPOSTA DIDÁTICA	58
5.1	PRODUÇÃO DE TEXTO	58
5.2	ANÁLISE DO CORPUS	64
5.2.1	Produção Inicial do Aluno A	64
5.2.2	Produção Final do Aluno A	65
5.3.3	Produção Inicial do Aluno AP	66
5.2.4	Produção Final do Aluno AP	67
5.2.5	Produção Inicial do Aluno B	68
5.2.6	Produção Final do Aluno B	69
5.2.7	Produção Inicial do Aluno E	70
5.2.8	Produção Final do Aluno E	70

5.2.9	Produção Inicial do Aluno P	71
5.2.10	Produção Final do Aluno P	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS		74
REFERÊNCIAS		77
ANEXOS		83

1 INTRODUÇÃO

“Para tudo há um tempo determinado, sim, há um tempo para todo assunto debaixo dos céus.”

(Eclesiastes 3:1)

Atuo como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) há mais de 20 anos. Estando ciente que não há um currículo voltado para esta modalidade de ensino no Paraná até o momento, verificando as dificuldades dos alunos no que se refere o ensino da Língua Materna e o desinteresse em relação à produção textual, ingressei no Mestrado Profissional PROFLETRAS, na tentativa de melhorar minha prática em sala de aula e contribuir para o avanço das capacidades leitoras e escritoras dos alunos. Para atingir esse objetivo, consideramos desenvolver uma proposta pedagógica sobre o gênero discursivo carta pessoal, que, apesar das inovações dos meios de comunicação e a crescente utilização das redes sociais por jovens e adultos, ainda pode ser utilizada socialmente em algumas situações do cotidiano.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada a uma parcela da população que não teve oportunidade em idade própria ou interrompeu seus estudos antes de concluir o Ensino Fundamental ou Médio. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, garantem o direito desses jovens e adultos ao Ensino Fundamental, obrigando sua oferta regular pelos poderes públicos. No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 ampliou esse direito ao Ensino Médio. Desse modo, é função da escola garantir o acesso e a permanência desses estudantes.

Desenvolver o gosto pela leitura e produção textual na escola não é tarefa simples, pois agrega questões de ordem emocional, cognitiva, física, de relação pessoal, entre outras, cabendo à escola possibilitar o acesso aos saberes linguísticos necessários para tais exercícios.

Bakhtin (1997, p. 280) afirma que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Assim, a organização e as atividades que favoreçam a fala e a escrita ocupam papel de destaque no trabalho em sala de aula. O trabalho com os gêneros discursivos, foco da nossa pesquisa, é uma das possibilidades para o resgate da prática e do prazer de escrever textos.

Uma das características da carta é o caráter de diálogo, a inter-relação entre os interlocutores. O estilo do discurso está atrelado à forma do enunciado pertencente ao sujeito falante. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 293), “as fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, são determinadas pela *alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores”. Segundo o autor, essas fronteiras são determinadas pela alternância dos locutores envolvidos na interação comunicativa.

O locutor, ao terminar seu discurso, passa a palavra ao outro, aguardando uma atitude responsiva. O ouvinte não é um mero receptor passivo, também desempenha um papel ativo no processo, pois, ao compreender a mensagem, produz uma resposta, dando continuidade à comunicação. Assim, o falante e o ouvinte são protagonistas igualmente importantes no sistema de comunicação. Dessa maneira, a carta pessoal colabora para a formação de gêneros dos alunos, pois envolve situações do cotidiano de interação social, tornando o ensino significativo.

Nesse sentido, Micarello e Magalhães (2014) relatam que é essencial as atividades de leitura e escrita considerarem as crenças, as expectativas e as experiências dos sujeitos envolvidos. As atividades devem estar vinculadas aos interesses dos sujeitos, ou seja, devem abordar temas e assuntos relevantes e significativos para eles. Isso permite que os alunos se engajem de forma mais ativa e envolvida nas atividades, pois se sentem conectados com o conteúdo abordado. Além do mais, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências, a relacionar o conteúdo escolar com a vida cotidiana e a se posicionar diante das questões que lhes afetam.

Durante o trabalho docente, há vários desafios e questionamentos. Nesta pesquisa, entretanto, refletimos sobre a importância de trabalhar com os gêneros discursivos, para fomentar e aprofundar as competências de leitura e escrita dos educandos da EJA, considerando suas experiências e o modo de como se pronunciam sobre o mundo. Ao pensar em estratégias, pretendemos buscar o conhecimento dos gêneros discursivos e reconhecer o gênero carta em diversas situações do cotidiano. A partir disso, no ambiente escolar, visamos possibilitar a escrita de cartas pessoais.

Logo, o objetivo desta pesquisa é refletir de que maneira os gêneros discursivos podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura e escrita na sala de aula, e elaborar uma proposta didática para apoiar o professor em seu planejamento e implementação de atividades que favoreçam o aprendizado significativo dos alunos, considerando a EJA. Como objetivos específicos, elencamos:

- Elaborar e apresentar material didático para exploração do gênero carta pessoal, com estudantes da EJA;
- Descrever a aplicação do material didático;

- Analisar a qualificação das produções textuais dos estudantes.

Para isso, o trabalho divide-se em quatro seções. Na primeira, abordamos sobre o Ensino de Jovens e Adultos no Brasil e os documentos norteadores da Educação Básica, na segunda, versamos sobre o gênero discursivo carta. A terceira seção é reservada para a apresentação da proposta pedagógica e análise do corpus do trabalho. Na quarta seção, estão as considerações finais. Almejo que o estudo contribua para o aprimoramento das práticas de produção de texto, de modo a melhorar as habilidades leitoras e escritoras dos alunos, para que possam atuar na sociedade de forma autônoma e reflexiva.

A proposta didática de intervenção integra o trabalho de Dissertação.

2 METODOLOGIA: A BÚSSOLA NORTEADORA DA PESQUISA

“O verdadeiro objetivo da educação é formar mentes, não apenas para fazer o que já foi feito, mas também para criar.”

(Jean Piaget)

Considerando que método é a base para uma pesquisa científica, é indispensável que, durante o desenvolvimento de uma produção, todas as etapas sejam orientadas pelo método. Leão, citado por Mazucato (2018, p. 53), salienta que:

Qualquer atividade por mais simples que seja necessita de um método para ser realizada. Método é um conjunto de processos para atingir determinados resultados. Emprega-se em qualquer domínio para se alcançar determinado fim ou fins. Na Grécia Antiga *métodos* significava “caminho para chegar a um fim”. Com o passar do tempo o termo generalizou-se passando a ser empregado para expressar outras coisas como “maneira de agir”, “tratado elementar”, “processo de ensino” etc.

Sob essa perspectiva, quando analisamos uma situação ou problema, para a resposta obtida ter uma maior credibilidade, é necessário um planejamento da pesquisa a ser realizada, de forma a elaborar um esquema que possa facilitar a execução. Concordando com as colocações de Marconi e Lakatos (2003, p. 156), a organização da pesquisa contribui para o pesquisador “conseguir uma abordagem mais objetiva, imprimindo uma ordem lógica do trabalho”.

Na esfera escolar, Bortoni-Ricardo (2008) argumenta que a pesquisa em sala de aula está inserida no campo da pesquisa social, podendo ser construída de acordo com modelos quantitativos que derivam do positivismo ou qualitativos derivados da tradição interpretativa, de modo que “O positivismo e o interpretativismo são duas principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10). Para a autora, no ambiente escolar, a pesquisa qualitativa é a que melhor se encaixa para a reflexão das rotinas educacionais. A partir dessa observação, em nossa pesquisa, recorreremos à abordagem qualitativa, para aprimorarmos nossa prática em sala de aula e contribuirmos para a melhoria da aprendizagem.

Como se trata de uma pesquisa social, com possibilidades de solucionar um problema por meio de uma ação, uma intervenção com o intuito de proporcionar a aquisição de conhecimento, intervindo na prática pedagógica, entendemos que a pesquisa-ação é o método que melhor atende esse propósito. Tripp (2005, p. 445) explica a pesquisa-ação como um meio “para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Nessa lógica, Thiollent (1986, p. 14) levanta que pesquisa-ação é:

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

Assim, entendemos que a Pesquisa-ação, de acordo com os autores, é uma estratégia da pesquisa social na qual os envolvidos na situação interagem, cujo objeto da pesquisa é a resolução de um problema de natureza social, a fim de resolver ou esclarecer a situação observada, com o intuito de aumentar o conhecimento dos pesquisadores, das pessoas ou do grupo considerado. Não basta encontrar um problema, é preciso intervir e refletir sobre as práticas, de modo a aprimorar o conhecimento e tentar sanar ou atenuar os problemas.

Reconhecemos a aprendizagem durante todo o processo de investigação. A criação de um plano de ação, segundo Thiollent (1986), é fundamental, pois o pesquisador exerce um papel de apoio e assistente da pesquisa. Thiollent (1986, p. 69-70) observa que:

A elaboração do plano de ação consiste em definir com precisão:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos (ou metas tangíveis) da ação e os critérios de sua avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades.
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo avaliativo?

É possível destacar que, em todo o momento, o pesquisador participa da ação/avaliação, ou seja, é quem determina e define as diretrizes da ação, delimitando o método “caminho” que a pesquisa deve percorrer. Para implementação da pesquisa, pretendemos utilizar cartas coletadas de livros literários e letras de música para análise, exibição de um filme, *data show*, sala de multimídia, canetas, envelopes, papel de carta e selo.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Bakhtin (1997) sobre os gêneros discursivos, considerando o que diz a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os Referenciais Curriculares do Paraná e o CREP, sobre o estudo dos gêneros.

O trabalho foi aplicado no CEEBJA Dr. Francisco Gutierrez Beltrão, no estado do Paraná, na cidade de Ibiporã, região central, que atende alunos de todos os bairros da cidade, no Semestre 1 da EJA fase II, correspondente ao 6º e 7º ano do ensino regular. A carga horária da disciplina de Língua Portuguesa ensino Fundamental na EJA é de 9 aulas semanais, para a aplicação da proposta didática foi necessário 25 aulas.

São alunos do período noturno, do total de 30 matriculados, somente 20 estudantes frequentam de forma regular. Ressaltamos que os alunos do ensino noturno não frequentam assiduamente todas as aulas. A faixa etária da sala está entre 15 e 54 anos, sendo boa parte maiores

de idade, trabalhadores e chefes de família. Já os adolescentes vieram de escolas da periferia, encaminhados para a EJA pela equipe pedagógica, por se tratarem de jovens considerados fora da idade/série.

Para análise dos resultados, consideramos as primeiras versões e as versões finais das produções dos alunos.

Ressaltamos que a Proposta Didática desenvolvida nesta pesquisa foi aprovada pelo comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina.

3 TEORIAS E ABORDAGENS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“Contudo a terra em si é de muito bom ares frescos e temperados... Em tal maneira e graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!”

(Pero Vaz de Caminha)

3.1 O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica, com características próprias, e compreende o que chamamos de educação ao longo da vida. Atende alunos acima de 15 anos de idade no ensino fundamental e com mais de 18 anos no ensino médio. Assim, consolida o alcance de um direito negado historicamente, além de igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, aos adolescentes, jovens, adultos e idosos, com alguma ou nenhuma trajetória escolar (SILVA, 2021, p. 2).

O percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está associado à história da Educação no Brasil. Segundo Nascimento (2020, p. 1) “Essa modalidade é marcada por uma série de acontecimentos e ações, que vêm, ao longo das últimas décadas, fortalecendo-a no interior da Educação Básica”.

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental, universal e obrigatório demandou uma expansão desta etapa de ensino, ampliando o número de vagas. Entretanto, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000, no ensino fundamental, os oito anos obrigatórios se estendem para 11 anos, tempo que os estudantes já deveriam estar cursando o ensino médio. Esse quadro de reprovação, repetência e evasão colabora para manter a distorção idade/série, retardando o fluxo escolar. Ressaltamos que a partir de 2010, com a decisão de iniciar o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade, o ensino obrigatório e gratuito passou a ser de 9 anos.

Nesse sentido, para diminuir esta realidade, os sistemas de ensino desenvolveram ações de caráter preventivo, como, por exemplo, os ciclos de formação e as classes de aceleração. As classes de aceleração têm a finalidade, utilizando metodologia própria, de acelerar o processo de aprendizagem dos alunos. Já a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma categoria organizacional constante, com finalidades e funções específicas.

O contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia um longo caminho de fracasso escolar, decorrente de inúmeros fatores. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000 (2000, p. 5) a 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.

A ausência de escolarização não pode e nem deve demonstrar uma visão preconceituosa. Muitos desses jovens e adultos desenvolveram uma rica cultura baseada na oralidade, fazem uso da escrita, envolvem-se em práticas sociais de leitura e escrita, como aponta Soares (1998, p.24):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas, para que um alfabetizado as escreva, .., se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A EJA se configura como um conjunto de desafios educacionais que busca responder aos problemas de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais que afetam a humanidade em escala global, uma exigência da própria sociedade rejeitada do direito à educação. De acordo com a Organização das Nações Unidas (UNESCO) (1997, p.3), o desenvolvimento centrado no ser humano, uma sociedade participativa baseada no respeito integral aos direitos humanos, leva a um desenvolvimento justo e sustentável. Assim:

A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É fundamental a contribuição potencial da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e informada, para o desenvolvimento socioeconômico, para a promoção da alfabetização, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.

Pensar uma educação ao longo da vida, no sentido de garantir o direito de todos à educação, é assumir uma responsabilidade histórica. Além disso, o grande desafio é a ausência de ações das políticas públicas para incentivo e manutenção dessa modalidade, acarretando a sua invisibilidade.

A EJA é regulamentada pela Lei nº 9.394/96, que estabelece as Leis das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fundamentada na Constituição de 1988. De acordo com a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, princípios e normativas que orientam todo o sistema educacional, art. 205, em Brasil (1988), a educação é:

Art. 205 – Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo a Lei, a EJA deve ser oferecida a todas as pessoas, independentemente da idade ou situação socioeconômica, de forma a garantir o direito à educação. Reforçando tal preceito, o art. 206, Brasil (1988) revela que:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

A LDB nº 9394/96, no art. 4º, inciso IV, resgata essa obrigatoriedade de oferta aos estudantes que, em idade própria, não tiveram acesso, e sustenta que é o dever do Estado garantir o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio. Brasil (2009, p.28) revela que:

Tratar a EJA como direito significa reafirmar a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual a educação constitui direito fundamental da pessoa, do cidadão; mais do que isto significa criar, oferecer condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. [...]. Como direito, a EJA é inquestionável e, por isso, tem de estar disponível para todos, em cumprimento do dever do Estado, como modalidade no âmbito da educação básica preceituada na legislação nacional, bem como na perspectiva da educação ao longo da vida.

Contudo, mesmo com políticas públicas voltadas para o resgate do término dos estudos, verificamos muitos jovens e adultos fora da escola, e vários ainda inclusos, mas desistem por vários fatores, contribuindo para o aumento da evasão escolar. As causas que aumentam os gráficos da evasão escolar na EJA variam, podendo ser desde o cansaço físico e mental dos estudantes, dificuldades no deslocamento, falta de motivação pelos estudos, precariedade de transporte, uso de materiais inadequados pelos docentes, desinteresse, dentre outros.

A evasão consolida-se pelo abandono pelo aluno, ou seja, quando o aluno deixa de frequentar as aulas por conta própria. Diante disso, percebemos a importância de buscar meios para entender os motivos e discutirmos estratégias para reverter este quadro. Em consonância, todos devem ser inseridos no conhecimento e protagonizarem sua aprendizagem. Portanto, desconsiderar esses alunos representa um grande retrocesso na educação.

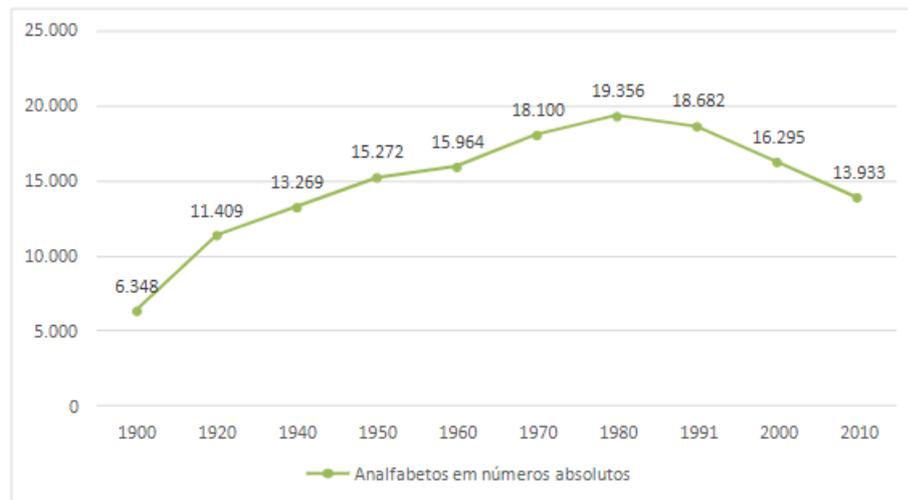
Para Brandão *et al.* (1983, p. 38), a escola também tem uma parcela de responsabilidade na evasão, e salienta que:

O fenômeno da evasão, longe está de ser fruto de características individuais dos alunos e suas famílias. Ao contrário, reflete a forma como a escola recebe e exerce ação sobre os membros destes diferentes segmentos da sociedade.

De acordo com Ferreira *et al.* (2021), mais da metade dos jovens acima de 25 anos ainda não completaram o ensino médio. Aponta, ainda, que, no Brasil, há 13,1 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Apesar dessa situação crítica, principalmente se comparada a outros países da América Latina que já erradicaram o analfabetismo há décadas, existe uma falsa impressão da diminuição do analfabetismo no Brasil.

Segundo Braga e Mazzeu (2017, p. 26) “dados estatísticos distorcidos mostram apenas a evolução dos índices ou taxas de analfabetismo, cuja queda é amplamente divulgada pela mídia e comemorada pelos governos de ocasião”. Conforme dados da Figura 1, Braga e Mazzeu (2017, p. 26) demonstram que a queda do analfabetismo a partir dos 15 anos começa a ocorrer a partir da década de 1980.

Figura 1 – Gráfico de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil 1900/2010



Fonte: Braga e Mazzeu (2017, p. 26).

Entender o fenômeno em questão requer uma análise mais ampla das dinâmicas sociais que influenciaram a educação ao longo do tempo. Não se trata apenas de examinar as políticas educacionais de governos específicos ou fatores momentâneos, mas compreender as estruturas mais profundas que moldaram o sistema educacional e a forma como a alfabetização e a educação de jovens e adultos foram abordadas ao longo da história do país. Braga e Mazzeu (2017, p. 27) argumentam que:

A explicação para esse fenômeno não pode ser buscada apenas em fatores conjunturais e em políticas de governos específicos, mas precisa encontrar explicações nas grandes linhas estruturantes das relações sociais que marcam a história da educação e, em particular, da alfabetização e educação de jovens e adultos, desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

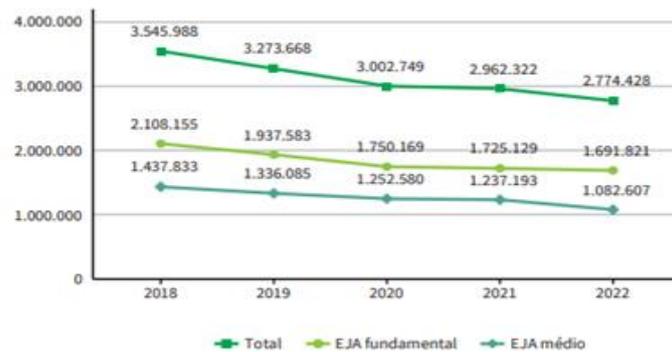
No Brasil, a EJA tem enfrentado alguns desafios, como a ausência de ações das políticas públicas para o avanço da modalidade, causando a invisibilidade da EJA, assim como a falta de professores qualificados e o baixo nível de escolaridade dos estudantes. Essa invisibilidade da EJA ligada à extinção da Cnaeja, no Ministério de Educação, para Silva (2021, p.7):

tem como consequência a limitação de recursos para a modalidade, bem como de orientações para o trabalho das secretarias estaduais e municipais de ensino no que diz respeito à estrutura das escolas, ao material didático, ao currículo, aos processos avaliativos, dentre outras questões.

No entanto, a EJA tem um papel fundamental na democratização do acesso à educação, proporcionando oportunidades para iniciar ou ampliar a formação acadêmica dos indivíduos que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada, e pretendem buscar, por meio da educação, melhores condições de vida.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de matrículas na EJA caiu 21,8% entre 2018 e 2022, chegando a 2,8 milhões em 2022. A queda ocorreu de maneira desigual: no ensino fundamental, aconteceram 1,9%; e no ensino médio, 12,5%, observe o gráfico da Figura 2 (BRASIL, 2023).

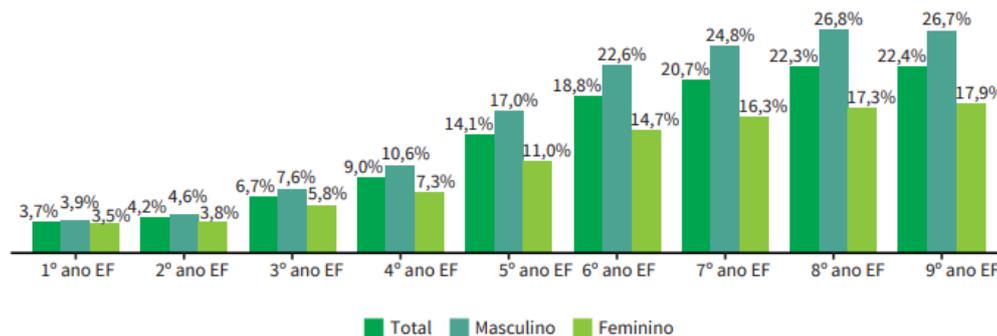
Figura 2 – Gráfico do número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2018/2022



Fonte: Brasil (2023, p. 33).

No mesmo período, no ensino fundamental, foram registradas 26,5 milhões de matrículas, com queda de 0,9% nos anos finais e 4,1% nos anos iniciais. Com relação à situação de distorção idade-série do ensino fundamental da rede pública de ensino, no último ano, teve queda, passando de 15,6% para 13,8%, em 2022. As maiores taxas de distorção são encontradas no 7º, 8º e 9º ano, com a maior discrepância observada no 8º ano, demonstrado no gráfico abaixo (Figura 3) (BRASIL, 2023).

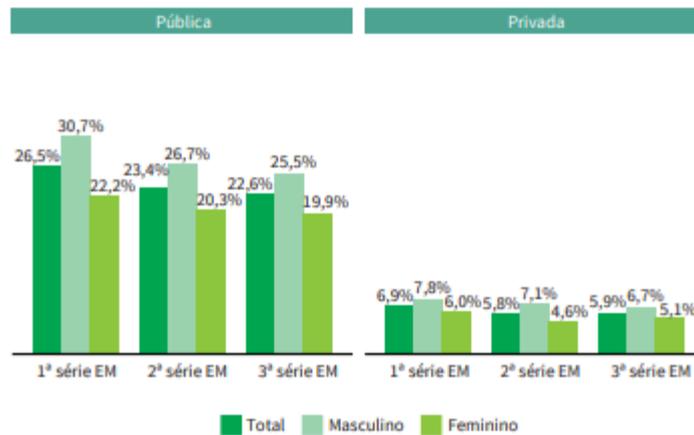
Figura 3 – Taxa de Distorção idade-série na rede pública, por série do ensino fundamental, segundo o sexo – Brasil, 2022



Fonte: Brasil (2023, p. 25)

No ensino médio, o total de matrículas apresentou uma elevação de 1,2% no último ano, a distorção idade-série foi de 22,2%, sendo a maior distorção verificada na primeira série tanto da rede pública, quanto da privada. Os alunos do sexo masculino em ambas as redes são responsáveis pela maior taxa de distorção em todas as séries do ensino médio (Figura 4) (BRASIL, 2023).

Figura 4 – Taxa de distorção idade-série do ensino médio por rede de ensino, segundo o sexo-Brasil, 2022.



Fonte: Brasil (2023, p. 29).

Nesse sentido, são muitas pessoas que vivem em situação de fragilidade. No que se refere à educação, o atendimento educativo de jovens e adultos não escolarizados ou com baixa escolaridade não ocorreu completamente de acordo com os princípios e concepções assumidos com os documentos oficiais e acordos internacionais. Isso porque são poucas as políticas que atendem suas necessidades, apenas são vistos como sujeitos alvo da Educação de Jovens e Adultos.

Com o propósito de atender esse descompasso, ao longo dos anos, vários programas são organizados pelos governos federal, estadual e municipal, por empresas públicas e privadas e por entidades e organizações da sociedade civil, para executar ações de diferentes alcances voltadas ao combate do analfabetismo do jovem e adulto. Além disso, a cada doze anos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) promove um encontro de nível internacional, com objetivo de discutir e avaliar as políticas promovidas na educação de adultos, assim como para traçar novas metas (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Nessa perspectiva, os fóruns de EJA e os movimentos sociais em favor da educação de jovens e adultos, cujo interesse é a defesa do direito à educação para todos, se consolidaram em todos os estados brasileiros, encontrando seu marco inicial na convocação da UNESCO, em 1996, como um preparatório para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Confinteia) (PAULA; OLIVEIRA, 2011). A V Confinteia foi realizada em Hamburgo, na Alemanha, no ano de 1997, configurando a educação de adultos como mais que direito, mas a chave para o século XXI,

e “somente o desenvolvimento centrado no ser humano e uma sociedade participativa poderão alavancar o desenvolvimento justo e sustentável” (AGLIARDI, 2013, p. 27).

Em 2009, o Brasil sediou a VI Confinteia, na cidade de Belém, no estado do Pará, dando origem ao Marco de Ação de Belém, como ficou conhecido o Documento Final da VI Confinteia, organizado em três partes. A primeira trata dos problemas e dos desafios da educação global; a segunda apresenta os avanços na aprendizagem e educação de adultos desde a Conferência de Hamburgo; e a terceira parte aborda os desafios para a aprendizagem e a educação de adultos (AGLIARDI, 2013, p. 27).

Garantir a aprendizagem significativa e de qualidade ao longo da vida, no contexto da EJA, é um investimento sério e de longo prazo, demanda reflexão permanente sobre as práticas educativas. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares de Jovens para a EJA em Paraná (2006, p.28) destacam que:

A EJA deve ter uma estrutura flexível e ser capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos. Os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados.

Em consonância, Teodoro e Santos (2020, p. 25) admitem que é importante pensar em um currículo que atenda às diversidades desses educandos excluídos do processo, que desperte sua criticidade, que possam atuar na sua realidade e melhorar a vida escolar e produtiva. O Documento-Base Nacional preparatório à VI Confinteia em Brasil (2009, p.28) solidifica essa afirmação:

EJA, como direito, pressupõe em sua práxis que o trabalho realizado garanta acesso, elaboração e reconstrução de saberes que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano.

Nesse sentido, ao meditarmos sobre os currículos e as práticas pedagógicas, ponderamos que grande parcela da população vive excluída do acesso aos bens sociais e culturais produzidos pela humanidade. Nessa direção, Paula e Oliveira (2011, p. 75) apontam que:

Embora as políticas universalistas se empenhem em ofertar um ensino para todos, obviamente, as oportunidades não são as mesmas, bem como não o são os incentivos à permanência na escola. Aqueles supostamente incluídos no sistema educativo experimentam mecanismos seletivos, mesmo com a ampliação da oferta e do acesso à escola. Avaliações de desempenho, mérito individual e saberes sistematizados resultam em uma equação que é velha conhecida: o fracasso escolar.

Ainda é necessário pensar em práticas pedagógicas que considerem a diversidade do aluno de EJA, atendendo às especificidades, acompanhando, observando o dia a dia da sala de aula, adaptando, criando e alterando aspectos das aulas, de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos (SILVA, 2018). Nesse contexto, Carrano (2007, p. 2) alerta que:

Deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens - e não apenas alunos - histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os “jovens da EJA”.

Em concordância com Carrano (2007), os jovens e os adultos na EJA apresentam especificidades e são marcados pela diversidade. Normalmente, questões de diversidade cultural, étnica, racial e de gênero se manifestam no dia a dia da sala de aula. Embora haja esforços para oferecer educação para todos, as desigualdades de oportunidades, os incentivos desiguais e os mecanismos seletivos presentes no sistema educacional contribuem para o fracasso escolar de muitos alunos.

Assim, pode-se perceber que a modalidade da Educação de Jovens e Adultos se relaciona a implicações de fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que foram iniciadas ao longo da história e, ainda hoje, interferem. Os problemas relacionados à diminuição de matrículas, conforme a pesquisa do INEP de 2023, persistem devido à falta de reflexão sobre possibilidades que possam motivar os alunos a estudarem e de medidas que, de alguma forma, melhorem suas condições de vida e evitem o abandono da escola para trabalhar.

Além disso, garantir o direito à educação gratuita aos jovens e adultos não é suficiente para que frequentem a escola. É necessário discutir sobre as condições socioeconômicas e combater a marginalização social, a fim de promover a inclusão educacional desses indivíduos, pois quem enfrenta maiores desvantagens socioeconômicas tende a ter menos acesso a oportunidades educacionais, o que contribui para a perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem três funções específicas: reparadora, equalizadora e equitativa, que determinam como deve ser o processo educacional para essa modalidade. A função reparadora significa a restauração de um direito negado, do direito a uma escola de qualidade, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (BRASIL, 2000). É possível constatar, portanto, que a função reparadora da EJA, de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2000 em Brasil (2000, p.8):

deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Já a função equalizadora envolve reconhecer a desigualdade e responder a ela com tratamentos diferenciados, a fim de promover uma igualdade real. Nesse sentido, “os

desfavorecidos devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros". (BRASIL, 2000, p. 9). Para tanto, são necessárias mais vagas, para que os alunos possam ter uma nova oportunidade de equalização, possibilitando inserção no mundo do trabalho e participação na vida social.

A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, é a função permanente ou qualificadora. Mais do que função, é o sentido da EJA, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se dar em espaços escolares ou não escolares (BRASIL, 2000). O Parecer CNE/CEB 11/2000 em Brasil (2000, p.11) indica que:

“jovens e adultos”, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito .

Nesse sentido, a EJA desempenha diferentes funções, além da oportunidade de escolarização. Exerce um papel relevante na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, proporcionando a todos os indivíduos a chance de adquirir conhecimentos, questionar a realidade em que vivem, para então modificá-la, desenvolver habilidades e participar plenamente da vida em sociedade. Em consonância, a Declaração de Hamburgo em Unesco (1997, p.3) sobre a EJA relata que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

A partir disso, a organização do trabalho pedagógico na EJA deve ser sensível aos interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos, valorizando os saberes informais adquiridos na vida cotidiana e no trabalho, ao mesmo tempo em que oferece acesso ao conhecimento científico acumulado pela humanidade. Isso cria um ambiente educativo inclusivo e estimulante, que respeita a diversidade de experiências e promove o crescimento pessoal e educativo dos estudantes.

A LDB, Brasil (2000, p.28) determina, no Título V, artigo 37 que:

cursos e exames são meios pelos quais o poder público deve viabilizar o acesso do jovem e adulto na escola de modo a permitir o prosseguimento de estudos em caráter regular tendo como referência a base nacional comum dos componentes curriculares.

Os cursos ofertados de forma presencial possibilitam melhor acompanhamento, avaliação e convivência social. Já os exames, decorrentes de um direito, são oferecidos exclusivamente por

instituição credenciada, não sendo finalidade da EJA. Diante da diversidade do público, a regra metodológica é: “descontextualizá-los da idade escolar própria da infância e adolescência para, aprendendo e mantendo seus significados básicos, recontextualizá-los na EJA.” (BRASIL, 2000, p. 57). No decorrer desse processo, a prática pedagógica deve adotar uma metodologia de ensino que favoreça atividades práticas, momentos de reflexão e ações subsequentes baseadas na reflexão, promovendo a construção de saberes e assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada.

As conferências internacionais de EJA, planejadas pela UNESCO e governos locais, são marcos estratégicos, com vistas a ampliar as possibilidades de uma educação de qualidade para todos, continuada e ao longo da vida. Esse modelo de educação que emergiu do cenário dos debates em fóruns, conferências, seminários e pesquisas sobre EJA “se abraça com a perspectiva de uma educação na e da diversidade, que inclui diversos segmentos da sociedade brasileira, historicamente deixados à margem deste direito humano fundamental que é a educação (AGLIARDI, 2013, p. 33).

Como já apontado, a educação é essencial e direito de todos. O cumprimento existe, na medida em que houver escolas suficientes e acessíveis para todos os cidadãos. No Brasil, por muito tempo, a EJA foi vista como uma compensação, e não como um direito. A partir do momento em que a EJA se tornou direito, passou a ser vista como reparação e equidade, mas falta um longo caminho para ser, de fato, uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2000). A distinção entre a educação inicial e a educação permanente precisa ser repensada, pois a educação permanente não pode continuar a definir um período particular da vida. Isso porque a sociedade está em evolução constante, de modo que não é possível restringir a educação a uma etapa específica, mas deve-se dar continuidade durante todas as etapas da vida.

Diante disso, ressaltamos a importância da busca de ações, em vista da universalidade de acesso e permanência, para superar a discriminação de idade, oferecer educação de qualidade, potencializar o desenvolvimento humano. Assim, efetiva-se o princípio da igualdade de oportunidades, “revelando méritos pessoais e riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático”. (BRASIL, 2000, p. 62).

O CEE/PR (PARANÁ, 2021, p. 7), em consonância com o CNE, “reconhece a sua obrigatoriedade de atualizar suas diretrizes para orientar a organização, os currículos e a oferta da EJA atrelada à BNCC e à Lei 13.415/17, no Estado do Paraná”. A Deliberação n.º 08/2000 busca contribuir e fornecer fundamentos para a oferta da modalidade EJA no estado, estabelecendo diretrizes e princípios orientadores para facilitar o ingresso dos estudantes, bem como a permanência e o sucesso no ambiente escolar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) redigiu o Parecer n.º 11/2000, considerado um marco, e a Resolução n.º 1/2000, que constituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O Parecer descreve a EJA como uma “categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”.

Nesse sentido, há um início de movimento para considerar e atender as demandas da EJA, mas ainda não é o suficiente. O Parecer CNE/CEB n.º 1/2021, anterior à Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, ressaltou que o público é formado por “sujeitos de múltiplos saberes constituídos nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares” (PARANÁ, 2021, p. 6). Portanto, há, ainda, na EJA muitos desafios a serem superados, sobretudo no que se refere à formação de professores e políticas públicas para reverter esse quadro.

3.2 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.2.1 A BNCC de Língua Portuguesa

O sistema educacional brasileiro, desde 1990, aspira por mudanças nas práticas pedagógicas, inundando as escolas com documentos oficiais, definindo metas, objetivos, modos de gestão e índices desejados. Nesse contexto, originam-se as propostas curriculares, que resultam dos diálogos entre as secretarias governamentais e a escola. Paralelamente, surgiram as avaliações externas nos níveis fundamental e médio, as quais apontariam: “não só as melhores escolas, mas os ‘desperdícios’ do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade.” (GERALDI, 2015, p. 383).

As avaliações serviriam também como indicativo de onde se deveriam aplicar mais recursos, para melhorar a qualidade da aprendizagem nas escolas, sendo necessário, para tanto, parâmetros para elaborar tais provas. Diante dessas necessidades, surge o documento oficial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que objetivam regular os conteúdos, de modo que os estudantes de todo o país tenham acesso aos conhecimentos considerados necessários para o exercício da cidadania, além de proporcionar a reflexão à prática pedagógica, à seleção de materiais didáticos e aos recursos tecnológicos.

As avaliações, que já eram obrigatórias, serviriam de indicativos para possíveis ações em sala de aula, tornando-se um referencial orientador do que e de como se ensina. Nesse contexto, surgem as empresas de consultoria, os centros e os grupos universitários, para apoiar e ajudar a

e elevar os índices de aprendizagem. Mas, ao longo do tempo, não se mantêm, exigindo novas consultorias, num círculo vicioso. Nesse ambiente, Geraldi (2015, p. 384) aponta que:

Surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim.

Observa-se que a BNCC é um documento que estabelece as diretrizes educacionais básicas para todo o Brasil, ocorre de forma vertical, ou seja, em todos os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), padroniza e alinha as diretrizes educacionais, tornando-se referência para os sistemas de avaliação. Essa questão tão relevante pode gerar debates e questionamentos sobre a flexibilidade do currículo e a autonomia das escolas, porém que não são objetivo deste presente trabalho.

A BNCC foi criada para garantir que os alunos tenham aprendizagem e desenvolvimento assegurados, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), que é orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, visando à formação integral dos alunos e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esses princípios são embasados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o documento estabelece os conhecimentos, as habilidades e as competências que os estudantes devem adquirir em cada etapa da Educação Básica no Brasil, buscando garantir uma educação de qualidade, formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, alinhada com os objetivos nacionais de desenvolvimento educacional e formação cidadã. De acordo com o documento, para garantir as aprendizagens essenciais dos estudantes ao longo da Educação Básica, é necessário desenvolver dez competências básicas:

Quadro 1 – Competências para a Educação Básica

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo

	e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10).

Essas competências são essenciais no decorrer da vida escolar, nas três etapas da Educação Básica (infantil, fundamental e médio) que, de forma geral, comunicam-se e deveriam promover a construção de conhecimentos, habilidades, criação de atitudes e valores nos termos da LDB (BRASIL, 2018).

Além de garantir o acesso e a permanência na escola, é fundamental que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar um patamar comum de aprendizagens (BRASIL, 2018). Para superação das desigualdades, propostas curriculares didático-pedagógicas devem ser planejadas nas rotinas e eventos do cotidiano escolar, levando em consideração as necessidades e as especificidades dos estudantes. Dessa forma, um planejamento com foco na equidade ajuda a reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos, como Indígenas, Quilombolas, Afrodescendentes, e os que não puderam estudar na idade própria.

A BNCC especifica e esclarece as competências que devem ser aperfeiçoadas ao longo da Educação Básica e em cada ciclo escolar. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, interações e brincadeiras devem ser asseguradas, para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 2018).

O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Apesar das especificidade de cada uma, juntam-se na formação integral do aluno, levando em consideração as características e as especificidades pedagógicas de cada fase de escolarização (BRASIL, 2018). Os anos finais do Ensino Fundamental são uma etapa importante da educação básica, não apenas para

a consolidação dos conhecimentos escolares, mas para ajudar os estudantes a enfrentarem os desafios próprios dessa fase de transição e crescimento pessoal. Nesse sentido, a BNCC amplia esses desafios, como indica Brasil (2018, p.60)

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental- Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes.

Desse modo, é crucial que haja um ambiente acolhedor, que valorize as individualidades dos alunos e promova uma transição amena entre as fases escolares, focando na construção da autonomia dos alunos, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60). Além disso, que os prepare forma mais abrangente, não apenas em termos de conhecimentos acadêmicos, mas também para a vida pessoal, social, profissional e para ingresso no Ensino Médio.

O Ensino Médio, por sua vez, deve atender às necessidades de formação geral, proporcionando aprendizagens alinhadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como com os desafios da sociedade contemporânea. Para alcançar esses objetivos, é necessário acreditar firmemente que todos os estudantes têm capacidade de aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de características pessoais, trajetórias e histórias (BRASIL, 2018).

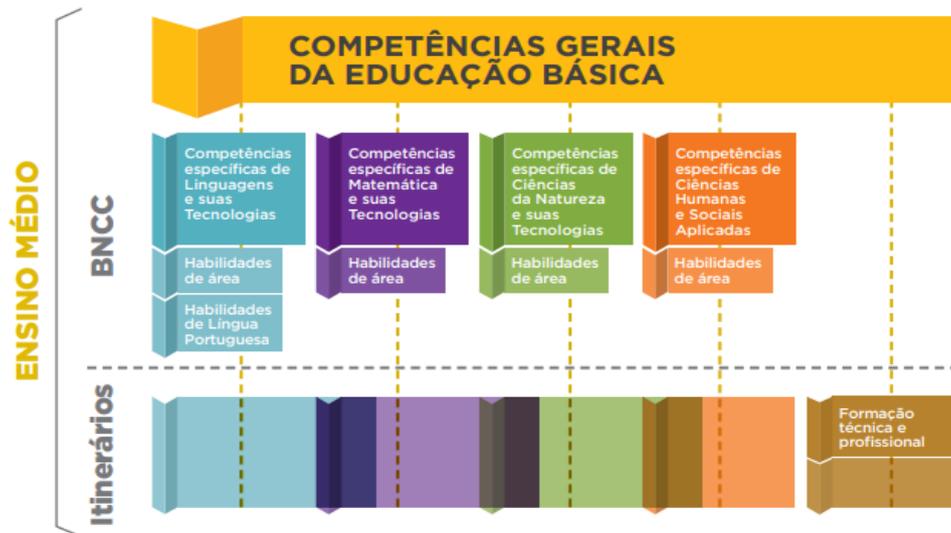
De acordo com a BNCC, o Ensino Médio está estruturado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme determina a LDB. Os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática devem ser oferecidos nos três anos do ensino médio. (BRASIL, 2018). A Lei 13.415/2017 no documento Brasil (2018, p. 468), alterou a LDB, estabelecendo que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36).

A nova estrutura do Ensino Médio busca proporcionar uma educação mais personalizada, flexível e contextualizada, permitindo que os estudantes escolham seus itinerários formativos e se envolvam de forma mais ativa em sua própria aprendizagem. Isso estimula o protagonismo juvenil,

fortalece o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes e contribui para uma formação mais abrangente e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Competências gerais da Educação Básica



Fonte: Brasil (2018, p. 469).

O componente de Língua Portuguesa da BNCC dialoga com os documentos e as orientações curriculares anteriores, buscando atualizá-los, com base em pesquisas recentes na área e nas transformações das práticas de linguagem ocorridas no século, principalmente devido ao desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Em relação à linguagem, a perspectiva adotada é a enunciativo-discursiva, prática já assumida em outros documentos curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo essa abordagem, a linguagem é entendida como uma forma de ação compartilhada, orientada para um objetivo específico, que ocorre em práticas sociais existentes em uma sociedade, em diferentes momentos de sua história (BRASIL, 2018).

Assim, os PCN, Brasil (1998, p.24), na área de linguagens, entendem 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.

Em conformidade, Geraldi (2015, p. 384) afirma que a BNCC permanece em conexão com os PCN e em consonância com Mikhail Bakhtin sobre as concepções de gênero discursivo. Ao abordar uma variedade de gêneros textuais, os estudantes têm a oportunidade de se familiarizarem com diferentes formas de expressão e de comunicação. Cada gênero possui suas próprias características, como estrutura, vocabulário, estilo, propósito comunicativo. Ao explorar esses

diferentes gêneros, os alunos desenvolvem habilidades de compreensão e produção oral e escrita específicas para cada tipo de texto.

É importante assinalar que o documento aponta para a importância da contextualização dos conhecimentos que circulam na esfera escolar, com ênfase em situações do cotidiano e, portanto, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes, responsáveis por suas produções de linguagem. Esses campos orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, como expressa a BNCC em Brasil (2015, p.29):

A área da linguagem trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos.

Com base nesse entendimento, encontramos, na Base Nacional Comum Curricular, a afirmação da relevância e a necessidade do trabalho com os gêneros textuais no contexto atual da educação, como aponta o documento Brasil (2018, p.67):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Com base nisso, os gêneros textuais devem ser utilizados como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, visto que o aluno não apenas memoriza ou decodifica determinado conteúdo, e sim, por meio da leitura e interpretação, articula o conteúdo e a interpretação. Tendo em vista que o professor tem o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento, a utilização dos diversos gêneros textuais em sua prática pedagógica pode proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de vários assuntos em diferentes contextos sociais. Nesse viés, os PCN no documento Brasil, (1988, p.19) apontam que:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Podemos ressaltar também a importância da utilização dos gêneros textuais no processo de escrita e reescrita de textos. A prática pedagógica, com a inserção de gêneros textuais, facilita a

produção escrita dos alunos, visto que, com os gêneros textuais, o aluno amplia a sua visão de mundo. Devemos lembrar que o texto não pode ser usado como pretexto ao ensinar a gramática, ou seja, apenas utilizar o texto para a inserção da gramática no ensino. O objetivo dos gêneros textuais nas aulas é proporcionar ao aluno uma amplificação de conhecimento, leitura, interpretação e contextualizar o ensino da gramática, sem utilizar frases soltas e desconectadas de uma realidade.

Segundo Geraldi (2015, p. 389), a BNCC apresenta uma grande variedade de gêneros os quais impedem que os professores elaborem projetos que aprofundem um mesmo gênero.

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum.

Segundo o autor, os gêneros textuais são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o cronograma exigido ano a ano acaba acarretando e sobrecarregando as aulas, de maneira que os trabalhos lúdicos e práticos acabam perdendo espaço nas aulas. Com base nisso, podemos afirmar que quantidade não determina a qualidade do ensino, pois o aluno poderia ter acesso a um gênero textual e desenvolver várias habilidades, dentre elas a escrita e a reescrita do gênero de uma maneira eficaz e lúdica (GERALDI, 2015).

Além disso, defende os projetos nas escolas em que se articulam conteúdos com as necessidades da comunidade, proporcionando ao aluno um encontro do conteúdo trabalhado em sala de aula com as necessidades fora da escola. Por exemplo, quando apresentado o gênero textual – carta -, os alunos podem verificar as necessidades da comunidade acerca da saúde, educação e segurança, e direcionar essas cartas para os setores responsáveis da prefeitura. Projetos assim demandam tempo, organização, planejamento e muito esforço da parte pedagógica, para realizar com as devidas finalidades.

Nesse viés, a BNCC de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, propõe que os estudantes tenham maior autonomia quanto às práticas de linguagem no seu cotidiano. O documento estabelece seis competências para a área de Linguagens (Quadro 2):

Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental

1	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa,

	democrática inclusiva.
3	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5	Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 65).

Dessa forma, o eixo da Produção de Textos na BNCC visa estimular a participação ativa dos estudantes na produção de diferentes tipos de textos, promovendo a autoria, a criatividade e a expressão de ideias. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento de habilidades comunicativas e para a formação de cidadãos capazes de se expressarem de forma adequada e crítica em diferentes contextos e mídias.

A BNCC no documento Brasil (2018, p.69) afirma que:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens.

Nesse contexto, é importante reconhecer que habilidades, como criatividade, adaptabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades sociais, são cada vez mais valorizadas. Nesse sentido, há a indicação, por parte do documento, de que “gêneros menores”, ou formas de expressão e comunicação que podem ser consideradas menos convencionais ou formais, têm um papel importante no desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com a diversidade de linguagens que podem ser encontrados em diferentes contextos profissionais e sociais.

Embora a BNCC forneça um referencial curricular, é importante que os educadores tenham flexibilidade e autonomia para selecionar e explorar os gêneros textuais, de acordo com as

características e as necessidades dos alunos, considerando também as demandas da sociedade contemporânea em constante transformação. O documento recomenda práticas do uso e reflexões dos gêneros na produção de textos, por meio de algumas dimensões inter-relacionadas e que dizem respeito à capacidade dos estudantes de refletirem criticamente sobre a linguagem. Além disso, envolve a compreensão e a análise das estruturas, os usos e efeitos da linguagem, a consciência das escolhas linguísticas, dos recursos comunicativos utilizados na produção de textos, do desenvolvimento de habilidades de revisão, de edição e de reescrita dos textos produzidos, a fim de aprimorar a clareza, a coesão, a coerência e a adequação aos propósitos comunicativos (BRASIL, 2018).

O eixo da BNCC, conforme disposto no documento, é, de fato, o trabalho com os gêneros, de maneira que “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 78)

3.2.2 Referencial Curricular do Paraná

Em nível estadual, o Paraná implementou a BNCC, por meio do Referencial Curricular do Paraná, consolidado por ações colaborativas entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (Seed/PR), o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/PR) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR) (PARANÁ, 2018).

O Referencial Curricular do Paraná é um documento que estabelece as diretrizes e as orientações para elaboração e implementação dos currículos nas escolas paranaenses, com base nas diretrizes nacionais, adaptando-se à realidade e às especificidades educacionais do estado do Paraná. Busca promover uma educação de qualidade, pautada na formação integral dos estudantes, na valorização da diversidade e no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a vida pessoal, acadêmica e profissional. (PARANÁ, 2018, p.9)

Assim, o documento propõe “o desenvolvimento integral dos estudantes, dando condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos por meio de diferentes linguagens para agir com determinação, respeitando os princípios éticos, democráticos, inclusivos, estéticos e políticos” (PARANÁ, 2018, p. 13). Organiza-se em áreas do conhecimento, contemplando: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Educação Física, Arte e Educação Ambiental.

Com base nesse referencial, as escolas têm a responsabilidade de elaborar seus Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP), que são documentos que direcionam as ações educativas da instituição. Os PPP devem estar alinhados com as diretrizes e os objetivos estabelecidos no Referencial Curricular, garantindo uma coerência entre as propostas educacionais e os propósitos do sistema de ensino.

O documento aponta que “repensar o currículo constitui-se um grande desafio para os sistemas de ensino, tendo em vista, a compreensão de que a educação vem a ser uma das possibilidades de transformação social [...]” (PARANÁ, 2018, p. 13). Em concordância com o documento, ao repensar o currículo, é fundamental considerar a educação como uma possibilidade de transformação social, e a escola como um espaço que favorece a construção de uma sociedade democrática. Isso implica superar visões restritas e fragmentadas da educação, buscando uma abordagem mais abrangente, contextualizada, voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com o bem comum.

3.2.3 Currículo da Rede Estadual Paranaense

No decorrer do processo de construção, a Seed/PR organizou um documento orientador, o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), objetivando complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, levando em consideração as necessidades e as características da rede de ensino do estado, de acordo com a BNCC. O CREP fornece sugestões e orientações sobre os conteúdos que devem ser abordados, levando em conta a realidade regional (PARANÁ, 2021) O documento, Paraná (2021, p.3) apresenta-se como

um instrumento de fundamental importância para a prática docente, pois apresenta um conjunto de conteúdos, competências gerais, e também específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes.

Esses conteúdos são essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes no nível fundamental II, preparando-os para agir de forma crítica e responsável diante dos desafios do mundo contemporâneo e para participar ativamente na sociedade. O documento estabelece dez competências específicas de Língua Portuguesa:

Quadro 3 – Competências específicas de Língua Portuguesa

1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes

	campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2021, p. 5)

O documento, baseado nos pressupostos da BNCC, adota uma perspectiva enunciativo-discursiva, buscando compreender não apenas as estruturas e regras linguísticas, mas também o papel social da linguagem, suas funções comunicativas e os efeitos que os enunciados podem ter sobre os interlocutores e a sociedade como um todo. Nesse sentido, o professor deve promover atividades que envolvam o texto como unidade central de trabalho.

Isso significa que o estudo da linguagem deve estar voltado para a compreensão dos textos em relação aos contextos de produção, “no cotidiano, as situações enunciativas se dão em campos de atuação diferentes, e todas essas possibilidades devem ser abordadas – em maior ou menor grau – na escola” (PARANÁ, 2021, p. 9). Geraldi (2011, p. 37) defende que o foco do ensino de língua portuguesa deveria considerar três práticas: prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise linguística. Para o autor, uma coisa é “saber uma língua”, outra coisa é “saber analisar uma língua”.

O ensino da língua proposto por Geraldi (1984) busca desenvolver a competência comunicativa dos alunos, centrando-se na utilização da língua em situações reais. A prática de análise linguística está inserida nesse contexto, por intermédio das interações com os textos, considerados como produtos das relações sociais. Nos anos finais do ensino fundamental, o CREP

organiza os objetivos de aprendizagem/habilidades em quatro campos de atuação social: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública.

No entanto, o documento salienta que devido à variedade de gêneros discursivos em cada campo social, nem todos podem ser trabalhados no decorrer do ano escolar, devido a restrições de tempo e objetivos de aprendizagem. Desse modo, o professor tem a responsabilidade de selecionar os gêneros textuais mais adequados para cada campo de atuação social, buscando equilíbrio e relevância para os objetivos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos (PARANÁ, 2021). No que se refere ao planejamento, o documento orienta (Quadro 4):

Quadro 4 – Organização dos gêneros

Campo de atuação jornalístico/midiático	Tirinhas, <i>charges</i> , memes, <i>gifs</i> , notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, cartaz, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para <i>internet</i> , <i>spot</i> , propaganda de rádio, de TV, notícias para rádios, TV ou vídeos; <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, roteiro de perguntas, comentários, jornais radiofônicos e televisivos, <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião; discussões e debates, comentário, infográfico, cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para <i>internet</i> , <i>spot</i> , propaganda de rádio e de TV.
Campo de atuação da vida pública	Enquetes e pesquisas de opinião, seminário, anotações, propostas/projetos culturais e ações de intervenção, seminário, apresentações orais (considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos).
Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa	Enquetes e pesquisas de opinião, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, seminário, textos de divulgação científica, tabela, gráfico, ilustração, esquemas, apresentações orais (considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos).
Campo de atuação artístico-literário	Contos contemporâneos, minicontos (de amor, de humor, de suspense, de terror); crônicas líricas, humorísticas, críticas; romances canônicos; narrativas de enigma, narrativas de aventura; romances juvenis; biografias romanceadas; novelas; causos; contos (de esperteza, de animais, de amor, de encantamento); fábulas contemporâneas; crônicas visuais; narrativas (de ficção científica, de suspense); audiolivros de textos literários diversos; <i>podcasts</i> de leituras dramáticas; poemas diversos (soneto, lira, <i>haikai</i> , poema concreto etc.), ciberpoema; microrroteiro; lambe-lambe; texto dramático.

Fonte: Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, P. 7)

É importante destacar que tanto os momentos de trabalho específico com uma prática de linguagem, quanto os momentos de abordagem integrada são importantes no desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades em Língua Portuguesa. Isso porque permitem que os

alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam competências específicas de cada prática, ao mesmo tempo em que compreendem as relações e as interações entre as diversas práticas de linguagem em situações reais e significativas. O documento retoma os fundamentos das habilidades em Língua Portuguesa que prevê (Quadro 5):

Quadro 5 – Objetivos de aprendizagem/das habilidades

Na prática de leitura/escuta	Compreendida como um ato dialógico, no qual o leitor e o autor se constroem com o texto e pelo texto, na produção de sentidos, as condições de produção, recepção e circulação dos textos devem ser objetos de reflexões, e as análises de vem compreender tanto o verbal quanto o não verbal como elementos indissociáveis.
Na prática da oralidade	O trabalho deve ser planejado com textos orais sistematizados, que exigem do(a) estudante planejamento de fala e adequação discursiva ao gênero proposto, de acordo com sua finalidade e seu contexto de produção e uso. É nessa prática que a exploração da variação linguística é mais acentuada, considerando-se a diversidade de práticas orais de usos da linguagem.
Na produção textual	O trabalho deve compreender o planejamento, a escrita, a revisão, a reescrita, a edição e a publicação, visando à reflexão sobre cada uma dessas práticas e o cumprimento do objetivo específico de cada gênero: informar, advertir, argumentar, propor, dialogar, divertir, compartilhar ideias etc.
Na prática de análise linguística/semiótica	A exploração dos aspectos do estilo dos textos deve considerar suas finalidades comunicativas, os contextos de produção, interlocutores, suporte, vozes sociais entre outros, para que as reflexões não se fixem apenas em nomenclaturas gramaticais e regras, mas nos fatos essenciais sobre o funcionamento da língua. Cabe ressaltar que o termo <i>semiótica</i> , agregado ao nome dessa prática, se deve ao fato de que as ações de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar e replicar esses gêneros, bem como de interagir com eles.

Fonte: Currículo da Rede Estadual Paranaense (PARANÁ, 2021, p. 8).

Além disso, as aulas de Língua Portuguesa devem estar alinhadas com as competências gerais da BNCC, definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (PARANÁ, 2021, p. 9). Em relação à avaliação em Língua Portuguesa, o documento enfatiza que deve ser considerada como formativa, ou seja, um processo contínuo e integrado à prática pedagógica, que busca acompanhar e auxiliar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo, de forma a ampliar a autonomia, o protagonismo e a participação ativa nos diferentes campos de atuação.

Nessa abordagem, em concordância com o documento, a avaliação não se limita a uma única prova ou momento de verificação de conhecimentos, mas está presente em todo o processo educacional. Além disso, o documento, Paraná (2021, p.11) aponta que é importante que:

A avaliação seja construída por meio de um processo contínuo que se inicie pelo prognóstico coletivo sobre o que será trabalhado, o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes e possíveis dificuldades a serem superadas, e continue no transcorrer de todo o trabalho pedagógico para que possa regular, no final do período focalizado, o (re)planejamento do trabalho que será desenvolvido a seguir.

Outro ponto importante é com o Plano de Trabalho Docente de cada professor, o que deve estar alinhado com o Referencial Curricular do Paraná (que define o que é básico pra cada ano escolar, a partir dos pressupostos da BNCC), garantindo que os conteúdos e as habilidades essenciais sejam abordados e avaliados de forma adequada. Desse modo, a prática de avaliação se torna um exercício contínuo para o professor, que deve monitorar o progresso dos alunos, identificar as dificuldades e realizar intervenções pedagógicas para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes (PARANÁ, 2021).

3.2.4 Diretrizes Curriculares para EJA do Estado do Paraná

As Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos são estabelecidas pela Secretaria de Estado da Educação. O objetivo é fornecer orientações sobre a organização curricular, conteúdos, metodologias de ensino, avaliação e demais aspectos do processo educativo voltado para jovens e adultos que estão retornando aos estudos, de todas as escolas do Paraná que ofertam a modalidade (PARANÁ, 2006).

Embora o documento seja resultado de uma produção coletiva, construído por representantes regionais do Paraná, apenas sete compuseram a equipe da redação. As DCE do Paraná buscam estabelecer um diálogo entre a demanda dos alunos da EJA e a prática dos educadores, reconhecendo os desafios existentes e propondo soluções para melhorar a efetividade do ensino (PARANÁ, 2006). No entanto, a realidade prática da implementação das diretrizes nem sempre reflete essa intenção. Há vários fatores que podem influenciar a falta de diálogo entre as diretrizes e a prática pedagógica dos professores da EJA no Paraná, dentre eles: desconhecimento ou falta de acesso às diretrizes, resistência à mudança, falta de suporte e recursos, diversidade de realidades e contextos.

Considerando o perfil dos educandos, que são jovens, adultos e idosos, as DCE do Paraná reconhecem a importância de considerar a história, a condição socioeconômica, a posição nas relações de poder e a diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural desses estudantes. Para articular o currículo da EJA, foram definidos três eixos principais: a cultura, o trabalho e o

tempo, que são fundamentais para a construção do conhecimento e a formação integral dos educandos (PARANÁ, 2006).

O eixo da cultura reconhece a importância de valorizar a diversidade cultural dos alunos, promovendo o respeito e o reconhecimento de suas identidades e vivências. O eixo do trabalho busca estabelecer conexões entre a formação educacional e as experiências e demandas do mundo do trabalho, preparando os educandos para a inserção e o desenvolvimento profissional. Já o eixo do tempo reconhece as diferentes temporalidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes adultos, considerando suas trajetórias e possibilitando a recuperação de conhecimentos anteriores.

Além de abordar esses eixos articuladores, o documento aborda um breve histórico da EJA, propostas curriculares, reflexões sobre a função social da EJA, orientações teóricas-metodológicas e avaliativas. Esses elementos visam fornecer direcionamentos para os professores e demais profissionais envolvidos na EJA, buscando promover uma educação de qualidade e adequada às necessidades e características dos educandos (PARANÁ, 2006).

Dessa forma, é importante que os educadores compreendam e legitimem as orientações presentes no documento, adaptando-as às realidades locais e dialogando com os estudantes, de modo a garantir uma educação inclusiva, contextualizada e significativa. A reorganização e a reorientação do trabalho pedagógico na EJA estão diretamente ligadas ao desafio de desenvolver processos de formação humana que estejam conectados aos contextos socio-históricos dos estudantes. O objetivo é superar a exclusão educacional e garantir que tenham acesso, permanência e sucesso no início ou retorno à escolarização básica como direito fundamental (PARANÁ, 2006).

A partir disso, as orientações metodológicas das práticas pedagógicas na EJA devem estar atreladas aos três eixos articuladores, propostos para as DCE do Paraná: cultura, trabalho, tempo. As orientações metodológicas estão direcionadas para um currículo que não se baseia na abordagem tradicional e fragmentada das disciplinas, mas em uma perspectiva mais abrangente e integradora. Portanto, propõem um currículo que valoriza os conteúdos culturais relevantes, articula diferentes saberes e promove uma aprendizagem contextualizada e significativa para os educandos (PARANÁ, 2006).

A partir dessas observações, depreende-se que o objetivo principal da educação, especialmente na modalidade EJA, é desenvolver os estudantes, para que se engajem de forma efetiva em suas práticas sociais e de trabalho. Isso significa que o ensino precisa estar vinculado diretamente às necessidades e experiências dos alunos, de modo a tornar o aprendizado relevante e aplicável em suas vidas diárias. Uma das características da EJA é a diversidade em um mesmo ambiente de aprendizagem, o que representa um desafio para os educadores, que precisam adotar estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Outro ponto a considerar é que muitos estudantes da EJA estão inseridos no mundo do trabalho e têm responsabilidades familiares e sociais, podendo exigir uma conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal, o que pode representar um desafio adicional para esses alunos. Nesse sentido, é importante que a educação na EJA seja flexível, permitindo que os estudantes conciliem suas responsabilidades cotidianas com os estudos, para efetivamente se beneficiarem da educação.

De acordo com as DCE/EJA do Estado do Paraná, essa situação desafiadora “exige da escola a tomada de posição frente à desigualdade estrutural da sociedade, no sentido de uma ação pedagógica voltada à superação desse caráter excludente” (PARANÁ, 2006, p. 37). Partindo desse princípio, o documento estabelece critérios para a seleção de conteúdos e práticas curriculares que visam valorizar a cultura dos educandos. Os quatro critérios estabelecidos pelas DCE (PARANÁ, 2006, p. 38) são:

Primeiro critério: dar relevância aos saberes escolares frente à experiência social construída historicamente. [...]

Segundo critério: enfatizar o pensar e promover a interação entre os saberes docentes e discentes na busca de conteúdos significativos.[...]

Terceiro critério: dar ênfase às atividades que permitem integrar os diferentes saberes.[...]

Quarto critério: articular singularidade e totalidade no processo de conhecimento vivenciado pelos educandos. [...].

No entanto, a escola não deve limitar-se apenas ao contexto escolar, mas também considerar como esses saberes podem repercutir no contexto social mais amplo. A educação não se restringe apenas à sala de aula, precisa formar cidadãos capazes de interagir e transformar a realidade em que estão inseridos. Portanto, é importante que os saberes transpostos didaticamente para situações escolares tenham uma relação com o mundo, possibilitando aos estudantes compreenderem a aplicação prática e sua relevância na sociedade. Dessa forma, reconhece-se que as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis às especificidades da comunidade escolar.

Isso significa que as metodologias devem ser aplicadas de acordo com as necessidades, as características e os contextos dos estudantes e da própria escola (PARANÁ, 2006). Dando continuidade a esta pesquisa, buscamos compreender a importância de trabalhar com os gêneros discursivos, mais especificamente com o gênero carta pessoal e a possibilidade de superar as dificuldades de escrita dos alunos da EJA.

4 O GÊNERO CARTA E SUAS POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 A Importância das Cartas para a Humanidade

As cartas registraram momentos históricos, descreveram épocas e sentimentos. Por meio delas, a História foi construída e registrada. Durante muito tempo, aproximou os indivíduos, pelas notícias e mensagens enviadas por parentes, pessoas próximas ou de relação formal/profissional. Assim, ocupou lugar de destaque social, pois, antes dos telefones, sites e aplicativos, era o único meio de comunicação pessoal.

Como salientou Vasconcellos (2008), a história do Brasil começou com a carta de Pero Vaz Caminha ao rei de Portugal sobre as belezas da nova terra. Outro importante documento para a construção da nossa “identidade” foram as cartas escritas pelos jesuítas que acompanharam a expedição que vinha o primeiro governador geral Tomé de Sousa. A Companhia de Jesus criou um método que consistia na remessa de cartas com relato das atividades desenvolvidas. Entre 1524 e 1556, Santo Inácio redigiu 6.815 cartas que eram copiadas e lidas nas diferentes localidades onde os missionários se encontravam.

Em sua pesquisa, Vasconcellos (2008) lembra a carta que Thomas Jefferson escreveu, em 1787, para John Jay, relatando parte da carta que recebeu de José Joaquim da Maia, pedindo auxílio para o governo dos Estados Unidos numa revolução do Brasil contra Portugal. Outra importante carta é a de Joaquim Silvério dos Reis, encaminhada ao Visconde de Barbacena, que delatou os preparativos da Inconfidência Mineira. Ligadas ao movimento chefiados por Tiradentes, encontramos também as famosas *Cartas chilenas*, escritas pelo poeta Tomás Antônio Gonzaga, sob o pseudônimo Critilo, para o seu amigo Doroteu, receptor. São treze cartas, escritas em versos brancos, que retratam a vida do governador de Vila Rica, Luís da Cunha Meneses.

4.2 Função das Cartas

Bakhtin (2006, p. 107) revela que “a palavra em função do interlocutor comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte”. Através da palavra, os sujeitos se definem em relação ao outro. Ela constitui um elo de comunicação social entre os interlocutores, afastando-os do isolamento social e existencial. Bakhtin (2006) entende o diálogo como toda comunicação que possa ser verbalizada pela interação social. Portanto, viver é sinônimo de participar de um grande diálogo, interrogar, escutar, reclamar, concordar, responder etc.

Diante disso, uma das características da carta é o caráter de diálogo, a inter-relação entre os interlocutores, e essa relação cria uma presença ilusória, conforme destaca Foucault (1992, p. 149-150)

A carta faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige. E presente não apenas pelas informações que lhe dá acerca de sua vida, de suas actividades, dos seus sucessos e fracassos, das suas venturas e infortúnios: presente de uma espécie de presença imediata, quase física [...] Se ficamos felizes por possuir os retratos dos nossos amigos ausentes... quanto mais não nos alegra uma carta, pois traz vivas marcas do ausente o cunho autêntico de sua pessoa. O traço de uma mão amiga impressa nas páginas proporciona o que há de mais doce na presença: reconhecer-se.

O ato de escrever uma carta requer uma resposta por parte dos destinatários, pois gera uma relação comunicativa semelhante ao que ocorre no diálogo. No entanto, quando o enunciador escreve, seu receptor está distante. Neste cenário, enunciador e enunciatário jamais estarão presentes ao mesmo tempo. Assim, ocorre a concretização de um ato comunicativo indireto, uma reprodução de conversas espontâneas e pessoais. Violi, citado por Andrade (2011, p. 102) observa que a função da carta não é apenas troca de informação, mas tem voz, faz um elo entre a proximidade e a distância, entre a presença e a ausência.

Ao pensar em distância, a carta aproxima os ausentes, é caracterizada pelo estilo simples, espontâneo, sem pretensão de alcançar a posteridade. Sobre os cuidados da carta, Silva, citado por Vasconcellos (2008), acrescenta que conservar a carta é manter sua materialidade; queimar uma carta é destruir todo vínculo de amor que representa; devolver é negar-se como destinatário; e tornada como domínio público pode ser entendida como manifestação de poder.

Na mesma direção, Bakhtin (1997) argumenta que a reciprocidade ocorre quando se revela uma atitude responsiva do outro em relação à palavra dirigida, responder é ter uma responsabilidade diante do outro. Ao não responder, toda e qualquer possibilidade de relação é eliminada. Logo, o diálogo acaba quando não há responsividade. Bakhtin (1997, p. 290), alega que:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

No dizer de Bakhtin, “Para a palavra (e para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade (ficar sem resposta)” (BAKHTIN, 1997, p. 356). Enunciar, portanto, objetiva presença, é interação, um evento de caráter único, irreproduzível, “como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)” (BAKHTIN, 1997, p. 332).

4.3 A Estrutura das Cartas

Frequentemente, diversos textos circulam em situações comunicativas variadas, adequadas

a contextos sociais diversos. Essa adequação está intimamente ligada à capacidade do ser humano interagir de forma conveniente em diferentes práticas sociais. Os gêneros discursivos são as diversidades de textos encontrados nesses contextos sociais e ligados às situações cotidianas, não devendo ser confundidos com tipos textuais. Nessa perspectiva, Silva (2014, p. 120) destaca que “tipos textuais são caracterizados como uma sequência linguística e retórica de como os textos são materializados”, geralmente categorizados como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Valendo-se dos estudos e reflexões sobre gêneros discursivos de vários teóricos, começamos citando Bakhtin (1997), para compreender algumas características próprias do gênero carta pessoal. De acordo com Bakhtin (1997), todos os nossos enunciados utilizam-se de uma forma padrão relativamente estável. Como afirma o autor, a variedade dos gêneros dos discursos é tão infinita quanto a esfera da atividade humana é inesgotável. Para mais uma definição de gênero, recorremos a Cavalcante (2013, p. 44), o qual afirma que:

São padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas. Trata-se de artefatos constitutivos sócio cognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente.

Com isso, é possível entender que cada situação comunicativa oral ou escrita manifesta um gênero discursivo para atender às diversas situações sociais que se constituem ao longo do tempo. Bakhtin (1997, p. 279) destaca que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados quanto as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Dessa forma, aprendemos a “moldar nossa fala às formas do gênero”, segundo Bakhtin (1997, p. 281), ou seja, mesmo ignorando a existência teórica dos gêneros do discurso, podemos usá-los na prática, com segurança e destreza. O autor define o gênero de discurso em primário (simples), que se refere às situações do cotidiano imediato em que são produzidos e onde a atividade humana se realiza e se concretiza na relação com o contexto (cartas, diários íntimos, documentos, réplicas de diálogos etc.). Por sua vez, o gênero de discurso secundário (o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico) se distancia da situação do cotidiano imediata, referindo-se a uma proporção mais complexa e evoluída, principalmente na escrita artística, científica, sociopolítica.

Para qualquer estudo sobre gêneros, é necessário especificar a natureza do enunciado, seja

primário ou secundário, de modo que estejam vinculados na concretude da vida, pois os enunciados e a vida interagem entre si. Segundo Bakhtin (1997, p. 282), “O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia”. Para o autor, o enunciado, através do conteúdo temático, estilo e construção composicional, demonstra as condições específicas e a finalidade de cada esfera.

Cabe destacar que estilo pode ser interpretado como a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais de uma língua empregados no texto, a temática, a seleção dos assuntos e a forma composicional. Assim, é como um texto se compõe, e isso refere-se à estrutura textual e à classe discursiva a qual o gênero é reconhecido. Ampliando a discussão, Bortolin *et al.* (2017) consideram que é importante conhecer os gêneros discursivos que circulam na vida diária, assim como os principais elementos que possuem e, também, contextuais (autor, destinatário, tempo e lugar de produção, suporte etc.).

Sobre o assunto, Melo e Soares (2006, p. 532) consideram que “a carta pessoal está mesclada com características de gêneros primários e de gêneros secundários”. Para as autoras, a relação entre os interlocutores é muito próxima, com expectativa de resposta, e o tempo e o lugar aparecem explicitados no cabeçalho. Em conformidade com Bakhtin, Melo (1999, p. 14) conclui que “carta é um gênero primário do discurso, uma unidade funcional da língua, empregada em situações características ausência de contato imediato entre emissor e destinatário”. Apesar de não constituir um diálogo “face a face”, há a materialização de um ato comunicativo indireto, uma manifestação espontânea e pessoal.

O gênero discursivo carta apresenta uma estrutura mais complexa que o bilhete, com uma diversidade de textos e propósitos. Numa carta pessoal, por exemplo, podem-se encontrar trechos narrativos, descritivos e argumentativos. A composição é: local, data, destinatário, saudação, corpo, despedida e assinatura. De acordo com a esfera discursiva de produção (cotidiano familiar, administração pública, comércio, jornalismo etc.), a carta se classifica como: pessoal, oficial (também chamada de ofício), comercial, entre outras.

Muito embora a ênfase deste trabalho recaia sobre cartas pessoais, outros gêneros também mantêm relação discursiva, como salienta Silva (2002, p. 54): “a diversidade das práticas comunicativa epistolares há mais de 20 séculos já assinalava a existência de não apenas um gênero, mas o surgimento de um sistema (ou constelação) de gêneros epistolares”. O gênero carta originou outros subgêneros distintos, como a carta familiar, a carta de amor, a carta do leitor e ao leitor, a carta íntima, bilhete, entre outras, todas com a mesma estrutura básica: a seção de contato, o texto, a despedida, embora com intenções e formas de realização diferentes.

Contribuindo com a discussão de gêneros epistolares, Bunzen (2004) propõe um mapeamento dos gêneros encontrados nos manuais da língua materna e que fazem parte das produções discursivas do gênero correspondência. Entre eles, destacam-se: carta pessoal, e-mail, bilhete, carta do leitor, carta literária, cartão-postal, carta de amor, cartão de aniversário, carta de apresentação, telegrama, carta editorial e carta aberta. O que diferencia os subgêneros é que, primeiramente, a carta pessoal é qualquer mensagem dirigida a alguém, com linguagem informal, geralmente enviada em envelope; enquanto os demais subgêneros, de acordo com Lima (2009, p. 50), “diferenciam-se dela pela extensão (caso bilhete), suporte (como cartão), objetivo (como o convite) ou forma de circulação (como o e-mail)”.

O dicionário Ferreira (2011) define alguns gêneros da correspondência:

Bilhete: 1. carta simples e breve (p. 143)

Carta: 1. Comunicação manuscrita ou impressa, endereçada a uma ou várias pessoas; missiva, epístola. (p. 187)

Cartão: 1. Folha composta de camadas de papel coladas entre si, ou fabricada diretamente com pasta de papel. 2. Retângulo de cartão (1) para escrita. (p. 188)

Cartão-postal: Cartão (2) que numa das faces tem uma ilustração, reservando-se a outra à correspondência; postal. (p. 252)

Convite: 1. Ato de convidar. 2. Mensagem pela qual se convida. (p. 257)

Correio eletrônico: Tecnologia 1. Serviço que possibilita o envio de mensagens ou arquivos através de redes de computadores para usuários que têm um endereço eletrônico. 2. Mensagem transmitida por esse serviço. [Sinônimo em língua inglesa: e-mail.] (p. 258)

Recado: 1. Mensagem oral. 2. Comunicação escrita ou oral. (p.744)

Em sua pesquisa, Bunzen (2004) notou que o gênero carta pessoal é trabalhado apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, e com tendência a apenas uma série. Nas atividades de produção textual, detectou alguns aspectos, como ênfase na estrutura textual e não nos aspectos de ordem culturais, sociais e discursivos. Porém, para o autor, não são os aspectos estruturais que legitimam uma carta pessoal, mas “podemos enviar cartas pessoais, sem data, sem nome (uma vez que o destinatário conhece a letra do remetente), sem despedidas, etc.” (BUNZEN, 2004, p. 3). Segundo Bunzen (2004), o importante ao escrever uma carta pessoal é a interação, levar em consideração o destinatário, a identidade social de onde falam e o status de participação no evento.

Sobre este assunto, Menezes (2005, p. 109) define a palavra epistológrafo: “vem do grego *epistológráphos*, significa ‘aquele que cultiva a epistolografia; epistoleiro’”, explicando que podemos definir a epistolografia como a correspondência escrita, por seu valor histórico, filosófico, literário ou outro, por vezes conservada ou publicada. Como gênero literário, relaciona-se com a biografia e inclui as obras compostas em forma de cartas. O autor afirma que a natureza da carta é a de uma conversa por escrito, de caráter espontâneo, constituindo o dia a dia íntimo das emoções e ideias do autor, um relato dos acontecimentos e costumes da época, sendo redigida sem intenção de alcançar a posteridade, mas transformou-se, com o desenvolvimento da literatura, em gênero

independente, com finalidade diversa da original.

Para documentar a vida política, moral e espiritual, os povos latinos reuniram as cartas em livros. O epistolário de Cícero, obra-prima da antiguidade, é um dos exemplos, com metade do que produziu, 16 cartas a Ático, seu amigo; 16 livros de cartas enviadas aos amigos e parentes, contendo respostas; 3 livros de cartas ao seu irmão Quintus; e 26 cartas a Brutus, cuja autenticidade é contestada.

Em se tratando de epistolografia, Menezes (2005, p. 110) relata que a correspondência de Voltaire é uma das mais vastas e variadas, com cerca de 10 mil cartas. Começou a escrever desde a idade de 19 anos, às vezes várias cartas por dia. Napoleão Bonaparte, o “campeão da epistolografia”, consta que ditou ou escreveu entre 55 mil e 75 mil cartas. Do seu epistolário, foram publicadas cerca de 41 mil cartas e despachos, alguns dos quais queimados na Rússia, outros, destinados a Maria Luísa, foram vendidos ao governo francês, em 1935, pelos parentes austríacos da imperatriz. Menezes (2005, p. 110) lembra que:

Os museus e os arquivos da Europa guardam as proclamações de Napoleão e centenas de seus manuscritos. Por meio da pena, pela palavra escrita, deixou para a posteridade a marca indelével do seu caráter, o traço da sua sensibilidade. Assim como Napoleão, centenas de homens célebres - escritores, filósofos, pensadores e músicos - legaram aos vindouros, pela palavra escrita ou pela grafia das pautas musicais, o traço da sua formação, a centelha do seu gênio, o retrato da época em que viveram.

Entretanto, Vasconcellos (2008, p. 380) alerta que “a carta torna-se propriedade do destinatário e a este cabe optar quanto ao destino que dará ao documento: ou lê e destrói, ou guarda consigo”. Muitas vezes, a carta guarda registros históricos, biográficos, literários e artísticos importantes, sendo, portanto, publicadas. Pontuamos que, ao ser publicada, a produção originária da carta não foi dirigida a este público leitor. A autora adverte para as cartas serem comparadas a outros documentos, pois não se deve confiar na sinceridade epistolar. Publicada a carta, saindo da esfera privada, ganha uma nova posição, o documento passa a ser visto por todos e passível de críticas e opiniões alheias das informações registradas. Eventualmente, os autores mudam de opinião ou pontos de vista, e as cartas podem até ser desprezadas em outros momentos.

Nas palavras de Vasconcellos (2008, p. 377), ao escrever uma carta, o signatário fala ao interlocutor como se estivesse presente, como se fosse uma parte do diálogo, expondo seus pensamentos e dizendo certas verdades. Como ressaltado, as cartas podem ser dirigidas a um destinatário fictício ou real. As endereçadas a um destinatário real, podem ser vistas sob dois ângulos: documental e literário, mesmo sem intenção artística na correspondência.

Mário de Andrade, maior missivista brasileiro, concorda que as cartas têm características documentais, porém valorizam a privacidade. Sobre o assunto, Vasconcellos (2008) mostra que

quem trabalha com correspondências encontradas em arquivos privados deve ter alguns cuidados de ordem jurídica e ética, pois salienta que as cartas estão protegidas pelo direito do autor. Nas palavras de Vasconcellos (2008, p. 384),

No Brasil, o direito de autor é recente; sua autonomia jurídica deu-se somente com a Lei 5.988/73, embora o assunto já tivesse merecido atenção no artigo 7º da Lei Imperial de 1827. [...] A constituição de 1891 incluía o direito do autor entre os direitos fundamentais; no artigo 26, lê-se: “Aos autores de obras literárias e artísticas é garantido o direito exclusivo de reproduzi-los pela imprensa ou por qualquer outro processo mecânico. Os herdeiros dos autores gozarão desse direito pelo tempo que a lei determinar.

No entanto, há disposições na Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) que admitem a reprodução de pequenos trechos para uso privado, desde que feita pelo pesquisador, sem intenção de lucro, a citação em livros, jornais, revistas e outros meios de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica. O artigo 27 da mesma lei prevê o uso de paráfrases e paródias.

As estruturas das cartas podem variar, dependendo da relação dos envolvidos. Nota-se no gênero um vínculo pessoal, individual, com narrativas e acontecimentos do cotidiano do autor. O remetente é sujeito de seu discurso, para Moraes (2007, p. 32), “um manipulador de sensações e de realidades”. Geralmente a carta estrutura-se em: a) local data; b) saudação; c) texto; d) despedida; e) assinatura. Bortolin *et al.* (2017, p. 124) elaboraram um levantamento de traços característicos do gênero “carta pessoal”:

1- Nome específico: carta pessoal. 2- Contexto de produção e recepção: a) Autor: alguém querendo se comunicar com amigos ou familiares. Nível de autoria: elevado, visto que tanto o conteúdo quanto a linguagem precisam ser pensadas e construídas pelo autor; b) Leitor preferencial: familiares e amigos; c) Suporte: papel e envelope; d) Produção sem um tempo determinado; se enviada pelo sistema postal, o tempo de leitura ficará sujeito à data de entrega; e) Lugar: Produção: sem lugar determinado (podendo ser escrita em sala de aula como exercício). Recepção: Geralmente, na residência do destinatário; f) Evento deflagrador: contar eventos particulares da vida do emissor, expressar emoções, sentimentos e perguntar sobre acontecimentos da vida do destinatário. 3- Tema/objeto de estudo: Assuntos particulares e pessoais da vida do emissor; questionamentos ao destinatário; expressão de emoções e pontos de vista. 4- Função/objetivo: Dialogar (à distância) com o destinatário que faz parte de suas relações. 5- Linguagem estilo: Linguagem familiar, informal, espontânea e com marcas da oralidade. 6- Organização/estrutura: Organização em parágrafos. Estrutura: local e data; vocativo; corpo do texto; despedida e assinatura (podendo acrescentar o P.S - post-scriptum - para apresentar informações adicionais que se esqueceu de mencionar no corpo do texto).

De uma maneira geral, esses traços levantados por Bortolin *et al.* (2017) permitem perceber e entender os aspectos composicionais da carta. Para contribuir com o exposto, Bakhtin (1997) considera uma característica essencial de um enunciado (parte de um discurso, oral ou escrito), em todo e qualquer gênero discursivo a existência do destinatário, pois, sem destinatário não pode haver enunciado. muito menos gênero discursivo. Ao construir um enunciado por meio de algum

gênero discursivo, esperamos naturalmente uma resposta.

4.4 Tipos de Cartas

As cartas, cuja função é a interação e a comunicação entre pessoas distantes, sofreram ajustes discursivos nos textos para atender às necessidades sociais de cada época. Ao pensar nas cartas como a materialização do desejo de interação à distância, tendo em conta o aspecto composicional e temático, Bouvet, citado por Andrade (2011, p. 3), destaca que:

Da carta breve às epístolas, da carta de negócios à de amor, da crônica à ficção, caracteriza-se por acolher uma temática variada expressa em múltiplos registros linguísticos. Existe uma grande diversidade de tipos de cartas que se adequam às mais variadas circunstâncias de uso na vida social e adotam formatos diversos ao longo do tempo, o que as converteu em objeto de variadas classificações em todos os tempos.

Bex (1996), citado por Favoni (2020, p. 44), divide as cartas em esferas pública e privada, ramificadas em pessoal e institucional, classificadas de acordo com o grau de informalidade, envolvimento, formalidade e distanciamento entre remetente e destinatário. Com base na pesquisa de Favoni (2020, p. 45), na esfera pública não-oficial, destacam-se dois gêneros: a *Carta aberta*, com diversas finalidades, podendo ser publicadas com a intenção de favorecer, denegrir imagem de algum órgão público, estabelecimento ou pessoa pública, e a *Carta de redação* ou *Carta ao leitor*, espaço onde o leitor pode se manifestar, podendo ocorrer nas esferas pública, econômica ou social. A autora cita também a *Carta comercial*, que se subdivide em outras categorias: *Cartas promocionais* de vendas e *Cartas de cobrança*, *Carta de apresentação* e *Cartas publicitárias*.

Já na esfera de comunicação privada, a pesquisadora destaca o *bilhete*, que pode ser enquadrado como epistolar, por suas características de interação, apresentando em seu texto assuntos do cotidiano, escritos de maneira informal, linguagem simples, de maneira curta e direta. Favoni (2020) também menciona o gênero *Cartão postal*, uma espécie de carta resumida, o qual evidencia os momentos vividos no cotidiano do emissor; o *e-mail* (*electronic-mail* – correio eletrônico) e o *WhatsApp*, meios de comunicação mais modernos e rápidos. Ainda dentro da esfera de comunicação privada, destacamos a *Carta pessoal*, corpus desta Pesquisa.

Andrade (2011, p. 102) lembra que a carta abre um diálogo entre emissor e interlocutor ausente. Mesmo com particularidades entre as diversas espécies de cartas, todas possuem relações com a matriz epistolar, como: presença *versus* ausência; oralidade *versus* escrita; privado *versus* público; envolvimento *versus* distanciamento; realidade *versus* ficção. Essa matriz epistolar pode ser observada na carta pessoal.

Sobre o assunto, Kaufman e Rodríguez (1995), citados por Melo e Soares (2006, p. 534),

retratam que as cartas pessoais podem conter diferentes tramas, como a descrição, a argumentação, a narração e a conversação, nas diferentes funções da linguagem. Para elas, as cartas pessoais são como um diálogo a distância e evidenciam marcas da oralidade, como: frases inconclusas, perguntas para o receptor, perguntas para o destinatário, pontuações que retratam as emoções.

Da mesma forma, Jakobson, um dos primeiros estudiosos da língua a considerar que a linguagem não tem apenas a função de transmitir informações, citado em Gonçalves Ramos (2013, p. 6), alerta que “cada mensagem apresenta uma diversidade de funções e que é a predominância de uma ou de outra que determina a estrutura verbal e não a sua exclusividade”. O linguista considera seis funções da linguagem, definidas de acordo com a predominância que os elementos recaem sobre a mensagem, são elas:

- Função emotiva: indica a capacidade da linguagem para expressar a atitude de quem fala em relação ao que está falando;
- Função conativa: encontra sua maior expressão em mensagens em que se expressa uma orientação direta ao destinatário;
- Função fática: quando uma mensagem visa estabelecer, prolongar, controlar ou interromper a comunicação;
- Função referencial: serve para designar objetos e atribuir-lhes significações. Dá prioridade aos dados concretos, fatos ou circunstâncias;
- Função metalinguística: expressa mais claramente em frases que fornecem informações a respeito do código lexical de um idioma. Um texto que comenta outro texto, as gramáticas e os dicionários são exemplos.
- Função poética: caracterizam as mensagens que apresentam uma orientação para a própria mensagem. Aquela que se preocupa mais em *como dizer* do que com *o que dizer*.

Portanto, o gênero carta pode abranger funções diferentes, ou seja, características particulares, de acordo com o propósito da comunicação e intenção do emissor. Nas cartas pessoais, os interlocutores não partilham fisicamente do mesmo tempo e espaço e ocorrem diferentemente para o emissor e destinatário. Porém, são marcadas na própria estrutura da carta (cabeçalho) e por elementos dêiticos no corpo do texto.

Sob essa perspectiva, Melo (1984, p. 44-45) destaca que elementos dêiticos (lugar, pessoa, tempo, discurso e dinâmica social) são um elo entre a criação linguística do interlocutor e os contextos situacionais em que tal criação ocorre. Salienta que:

Uma interação com elementos dêiticos revela geralmente a cumplicidade entre os interlocutores, pois não é necessário que usem as marcas linguísticas que denominem claramente o que querem dizer para que interajam bem, eles podem utilizar os operadores dêiticos para indexicalizar (indicar, reconhecer, localizar)

quem são e o contexto em que estão inseridos.

Já Preti, citado por Melo (1984, p. 47), observa que os dêiticos são facilmente empregados nos diálogos face a face. Já no texto escrito, como o destinador e destinatário não estão no mesmo espaço e não compartilham o contexto situacional, utilizam outros recursos, como descrições mais detalhadas dos atores e da localização e organização temporal e espacial.

As relações entre os sujeitos, o tempo e o espaço do discurso e a sua enunciação são, em geral, expressas na fala por dêiticos. Já na escrita essas relações são tratadas por meio de descrições mais detalhadas dos atores e da localização e organização temporal e espacial.

A partir dessa observação, ao utilizar a escrita, o interlocutor vale-se de recursos diferentes, como os sinais gráficos e as pontuações para expressar conteúdos que a fala manifesta por expressões de sonoridade. Relacionando a teoria bakhtiniana dos gêneros à carta e ao diálogo, seguem um modelo de construção composicional, pois o estilo está diretamente vinculado ao interlocutor e ao propósito comunicativo.

De acordo com Melo e Soares (2006), no início da missiva, percebemos a natureza do relacionamento dos interlocutores, pois aparecem o local, a data e o vocativo. No corpo da carta, estão o desenvolvimento do objeto do discurso e, por fim, o encerramento da interlocução. Então, surge a conclusão, em que deve haver a saudação final e a assinatura. Para as autoras, qualquer gênero do discurso constitui um estilo próprio de enunciação. Quanto ao estilo, Bakhtin (1997, p. 283-286) explica que:

A variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum. [...] O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. [...] Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico.

Dessa forma, o estilo do gênero do discurso pode ser modificado pelos estilos individuais, de acordo com o uso da língua pelo sujeito em determinado contexto. De acordo com o autor, o sujeito pode, por inexperiência, não dominar a diversidade de certos tipos de gêneros, dificultando o uso, a agilidade e a perfeição. Bakhtin (1997, p.304), afirma que:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Fazendo referência a Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. De

acordo com o autor, o propósito do trabalho com gênero ajuda a estimular a participação na vida social e comunicativa. Atualmente, o trabalho com gênero lida com aspectos sociofuncionais e formais, são complexos e variáveis assim, devido a essa numerosidade, ainda não é possível nomear todos os gêneros em circulação.

Nesse sentido, diversos textos circulam diariamente e em suportes vários, materializados em situações comunicativas adequadas ao contexto sociodiscursivo, reconhecidos pelas características funcionais, organização, contexto, temáticas e linguísticas. Bakhtin (1997, p. 279-280) alega que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Ampliando a discussão, conforme a necessidade da sociedade, novos gêneros surgem, e os antigos desaparecem ou são adaptados, conforme as necessidades e a evolução tecnológica. Com a inovação dos meios de comunicação, além de cartas, jornais, televisão, internet, e-mail, rádio, contamos com modernos aparelhos celulares, com aplicativos (*Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp, Telegram*), que possibilitam a comunicação rápida entre as pessoas, reduzindo distâncias, inclusive por vídeos.

4.5 Cartas Famosas

Ao pensar em cartas famosas ao longo do tempo, várias se destacam. Uma das mais antigas e lidas é, sem dúvida, a Bíblia, o maior *best-seller* de todos os tempos. Em Almeida (2019, p.909), temos o seguinte excerto:

Também exortamos vocês, irmãos, a que admoestem os que vivem de forma desordenada, consolem os desanimados, amparem os fracos e sejam pacientes com todos. Tenham cuidado para que ninguém retribua aos outros mal por mal; pelo contrário, procurem sempre o bem uns dos outros e o bem de todos. Estejam sempre alegres. Orem sem cessar. Em tudo, deem graças, porque esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus.

No trecho citado, a primeira carta de Paulo, capítulo 5 versículo 14-28, tem como destinatários os Tessalonicenses. É o primeiro escrito do Novo Testamento, com o contexto histórico por volta do ano 51 depois de Cristo. A carta mostra como um homem de Deus transformou e a vida das pessoas, assim como estabelece padrões de fé e morais para a sociedade. Paulo aconselha, orienta, adverte, agradece e abençoa o povo Tessalonicense, por meio da narrativa da carta. A Bíblia, na Teologia Cristã, pode ser concebida como uma carta de Deus à humanidade, porém ela não configura o gênero carta, e sim um hipergênero com diversos gêneros autônomos

(orações, leis, salmos, provérbios, cânticos, cartas etc.).

Destacamos, também, a carta do escrivão Pero Vaz Caminha, “certidão de nascimento do Brasil”, encaminhada ao rei de Portugal D. Manuel, em forma de diário, narrativa pessoal, linguagem simples, realista, com data de 1 de maio de 1500, em que descrevia o local: clima, solo, produtos da terra e hábitos dos nativos do Brasil. Considerado o primeiro texto literário do Brasil, foi levado a Lisboa por Gaspar Lemos, intitulado *Carta a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*, é constituído por sete folhas de papel manuscritas, cada uma em quatro páginas, num total de 27 páginas de texto e mais uma de endereço (FERREIRA, 2013). Para ilustrar, apresentamos um pequeno trecho da carta de Caminha (1963, p. s/n):

Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha, nem qualquer outra alimária, que costumada seja ao viver dos homens. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. E com isto andam tais e tão rijos e tão nédios, que o não somos nós tanto, com quanto trigo e legumes comemos.

Outro importante documento na história do Brasil, a partir do século XVIII, a utilizar o gênero foi a *carta de alforria*. Os negros tiveram a chance de conquistar sua liberdade comprando ou ganhando o documento. Segundo Brito (2016, p. 1) “o senhor ou a senhora, que a redigia de próprio punho [...] geralmente, o escravo conseguia a sua carta de alforria depois de juntar muitos trocados, dinheiro e ouro roubado nas minas onde tinham que trabalhar”. Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil.

A correspondência de Clarice Lispector com suas irmãs, Tânia Kaufman e Elisa Lispector, durante o período que esteve na Suíça, entre 1946 e 1948, retrata muito o momento que estava vivendo de profunda insatisfação, principalmente pela ausência da família e amigos. Também evidencia a não adaptação à cidade, sua dificuldade em se comunicar, não apenas por correspondência, como na carta escrita de Nápoles, 1º de setembro de 1945, onde Lispector (2002, p.75) relata:

Tania, querida.

Recebi sua carta de 12 de agosto, aquela que você se queixa da dificuldade de correspondência. Com certeza é a resposta a alguma minha em que eu me queixo de não receber cartas. Mas acho que não me queixava da demora apenas. Creio que estou recebendo tudo o que você manda. Tanto que as notícias que você resume eu já as tivera por outras cartas. Quanto a não poder conversar direito pelas cartas, isso é uma fatalidade e tem que ser por toda a vida... é melhor agente se habituar. Mesmo pessoalmente é difícil conversar, mesmo quando a conversa é entre duas irmãs que se gostam e se entendem.

O texto da Constituição de 1988, intitulado *Carta Magna do Brasil*, apresenta uma série de novidades jurídicas, marcando o início da consolidação da democracia no Brasil. Segundo Dias (2019, p. 1),

A Constituição de 1988 consolidou a transição de um regime autoritário para um democrático. Assim, restabeleceu a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas e instituiu preceitos progressista, tais como a igualdade de gênero, a criminalização do racismo, a proibição da tortura e direitos sociais, como educação, trabalho e saúde.

Trata-se de um documento formal, escrito com regras básicas com propósito jurídico, reunindo os anseios políticos. É importante destacar que, apesar dos princípios e direitos estabelecidos pela Constituição de 1988, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na efetivação desses direitos e na garantia da igualdade para todos os cidadãos. A luta pela implementação e proteção desses direitos é um processo contínuo.

5 PROPOSTA DIDÁTICA

“Aquele que escreve cartas não apenas cola selos num envelope de nuvens lançado sobre o horizonte. Espera que quem recebe saiba ler na linha d’água a sede do eterno instante e jorre afeto e resposta num diálogo de fontes”.

(Affonso Romano de Sant’Anna)

5.1 PRODUÇÃO DE TEXTO

O ensino de produção escrita não é tarefa fácil, principalmente pensando nas inúmeras variações de gêneros existentes. Normalmente utilizam-se metodologias objetivas, que tendem a abordar o processo de forma mecânica e conservadora. Essas abordagens mais tradicionais geralmente se concentram em aspectos formais da escrita, como gramática, ortografia e estrutura textual. A escrita é uma forma de expressão pessoal e criativa, que permite aos alunos transmitir ideias, experiências e emoções de maneira única. Portanto, é importante adotar abordagens que valorizem a criatividade, a originalidade e a voz do aluno.

Percebemos inúmeras dificuldades, muitas vezes, por falta de estímulo ou interesse do aluno em realizar tais atividades. Para Passarelli (2004, p.18),

O fenômeno da crise da linguagem implica um quadro de insatisfação no âmbito escolar brasileiro, tendo em vista o que vem ocorrendo com sujeitos diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Os estudantes mostram-se desacreditados em relação à sua própria competência linguística.

Nas palavras de Soares (1994), citado em Passarelli (2004), enquanto os estudantes desacreditam na própria competência linguística, os professores não conseguem lidar com a falta de sucesso e sentem-se impotentes como profissionais. Entretanto, Passarelli (2004) acredita que parte das deficiências do ensino de produção de textos tem a ver com o material didático utilizado pelo professor em sala de aula.

Na tradição, há o ensino de três tipos de textos: descrição, narração e dissertação. Grande parte dos professores de Língua Portuguesa utilizam textos e materiais didáticos que não estão de acordo com as experiências vividas pelo estudante e, assim, com base em modelos prontos, o aluno é levado a redigir textos, conforme as características exigidas pelo professor. Por outro lado, o ideal seria apresentar modelos em conexão com a experiência e a realidade do estudante. Freinet, citado em Passarelli (2004, p. 23), argumenta sobre o uso da língua: “basta valer-se dela em condições

que imitam a vida, para falar, ler e escrever corretamente”.

A produção textual é o momento culminante, resultado de um processo que se inicia em atividades de leitura, análise de textos, vídeos motivadores, propagandas e outros recursos para desenvolver a criatividade. Almeida (2015 p. 45) elenca algumas rotinas a serem seguidas pelo professor, dentre elas:

- Iniciar a proposta com o levantamento sobre o tema a ser trabalhado.
- Sempre explorar oralmente a sugestão dada.
- Solicitar que façam um planejamento do texto e em seguida o rascunho.
- Valorize a escrita! Diga aos alunos que “Escrever um texto é esculpir uma obra de arte”.
- Se possível antes de orientá-los para editarem seu texto, corrija-o.
- Programe-se de maneira que o aluno faça o rascunho num dia, e só no dia seguinte volte a lê-lo para fazer os ajustes - eles precisam treinar a autocrítica e a autoavaliação.
- Elogie o que é bom! Esse estímulo é necessário.

É importante ressaltar que o texto é resultado de um processo de reflexão e associação de ideias que pode passar por várias reescritas antes de alcançar sua versão final. Durante o processo de correção e avaliação, o professor assume o papel de leitor, corretor e avaliador do texto, analisa o texto produzido pelo aluno e fornece comentários, por escrito ou oralmente. Esses comentários têm o objetivo de auxiliar o aluno a aprimorar a escrita, identificando pontos fortes e áreas que precisam ser melhoradas. Essa intervenção do professor é fundamental para auxiliar os alunos a aperfeiçoarem suas habilidades de escrita, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas.

Considerando a discussão realizada, levantamos uma proposta para o estudo do gênero carta pessoal.

UNIDADE 1	
Objetivos	Desenvolver habilidades de leitura e escrita dos estudantes; Expor aos alunos o gênero discursivo Carta pessoal enquanto prática social;
Conteúdo	Gênero Discursivo- Carta pessoal.
Número das aulas do RCO	5 aulas
Encaminhamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento prévio sobre o assunto/ leitura de carta (2 aulas) Passo 1 – Primeiramente, é feito uma reflexão a respeito das formas de comunicação desde a pré-história até os dias atuais.

	<p>Os alunos relatam o que sabem sobre o assunto, numa roda de conversa. Em seguida, é a vez de o professor expor oralmente mais detalhes sobre o assunto.</p> <p>Passo 2 – O professor indaga aos alunos se escrevem cartas, para quem, de que forma entregam, pelo correio ou pessoalmente, se alguém da família recebe, quais os remetentes mais comuns, se conhecem alguma carta histórica. O professor pergunta se as cartas utilizadas atualmente são da mesma forma que eram antigamente, e se, hoje, são consideradas um meio de comunicação importante. Nesta etapa, os estudantes são ouvidos.</p> <p>Passo 3 – O professor dialoga com os alunos o porquê de escrever tal texto, bem como a importância do estudo deste gênero, mesmo que cartas não sejam utilizadas atualmente com frequência.</p> <p>Passo 4 – Leitura de Carta Pessoal realizado pelos alunos, resolver atividade de análise do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Assistindo filme (3 aulas) <ul style="list-style-type: none"> Passo 1 – Assistir ao filme “Cartas para Deus”. Um roteiro envolvente, simples e emocionante, conta a história real de um garoto doente que todos os dias escreve um carta para Deus e entrega para o carteiro que não sabe o que fazer com elas, mas ao ler as cartas, acaba descobrindo para quem entregá-las. <p>Utilizar 50 minutos da aula, pedir para terminarem de assistir em casa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2dqZ-tRFHBw. Acesso: 12 jun. 2022.</p> <p>Passo 2 – Comentários sobre o filme de forma oral. Perguntar para os alunos quem era o destinatário das cartas, por que escreviam as cartas, o que motivou e que valor tem para o remetente a escrita da carta. Quais os sentimentos despertados ao escrever e receber cartas. Qual a função social das cartas.</p>
--	--

	<p>Relato pessoal.</p> <p>Passo 3 - Refletir sobre a relação entre remetente e destinatário de uma carta pessoal.</p>
Recursos	Texto, filme (uso do Educatron)
Estratégia(s) para gestão da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada • Metodologias ativas
Estratégia(s) avaliativas	<p>Participação em todas as etapas das atividades.</p> <p>Interação com a turma.</p>
UNIDADE 2	
Objetivos	<p>Ampliar o conhecimento sobre o gênero carta pessoal;</p> <p>Desenvolver nos alunos capacidades de reflexão acerca da estrutura composicional do gênero carta pessoal;</p> <p>Levar o aluno a conhecer os elementos que compõe o envelope (nome e endereço completo, CEP e o selo) e compreender qual o papel dos selos e do código de endereçamento postal (CEP);</p> <p>Melhorar a habilidade de leitura e produção de texto;</p> <p>Aperfeiçoar o diálogo e a interação entre os alunos;</p>
Conteúdo	<p>Gênero Discursivo- Carta pessoal</p> <p>Produção de texto.</p>
Número das aulas do RCO	9 aulas
Encaminhamentos	<p>Etapas para realização das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto e música E.C.T. - Cássia Eller (2 aulas) <p>Passo 1 – Entregar para os alunos e apresentar a letra da música, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9bj42f7otcg. Acesso: 12 jun. 2022.</p> <p>Passo 2 – Em seguida, os alunos devem refletir sobre a letra da música, sobre o trabalho de serviço postal na cidade, carteiros, autoria, a quem pertence a carta. Violação de correspondência, extravio, cartas de amor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisando cartas (4 aulas) <p>Passo 1 – Apresentam-se, pelo <i>data show</i>, vários textos de cartas para os alunos lerem. Como forma de comparação, são levados modelos de Cartão Postal e carta digital (<i>e-mail</i>).</p> <p>Passo 2 – A seguir, as cartas são lidas em voz alta pelo professor</p>

	<p>da sala. Propostas de algumas cartas a serem mostradas aos alunos, podendo, de acordo com o interesse da turma, serem apresentados novos modelos.</p> <p>Passo 3 – O professor solicita aos alunos um levantamento dos elementos essenciais da estrutura das correspondências apresentadas.</p> <p>Passo 4 – O professor apresenta outros elementos não explorados pelos alunos sobre o gênero, orientando a anotar no caderno todas as informações levantadas.</p> <p>Passo 5 – Atividades de fixação do gênero.</p> <p>• Produzindo e reescrevendo cartas (3 aulas)</p> <p>Passo 1 - Após esta etapa, o professor solicita para os alunos escolherem alguém (um remetente) para escrever uma carta, usando as informações estudadas sobre o gênero até o momento.</p> <p>Passo 2- No dia seguinte, o professor pedirá aos alunos para lerem suas cartas e fazerem as autocorreções ou mudanças necessárias.</p> <p>Passo 3- O professor fará a correção das cartas e, em seguida, pedirá para os alunos reescreverem as cartas.</p> <p>Passo 4- Para finalizar e estimular os alunos, o professor levará os envelopes e pedirá para preencherem, colocarem as cartas no envelope e enviarem pelo correio.</p> <p>Passo 5- Nesta etapa, o professor fará uma reflexão com os alunos sobre a função social da carta pessoal.</p>
Recursos	Texto, vídeo, envelopes.
Estratégia(s) para gestão da aula	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva dialogada • Metodologias ativas
Estratégia(s) avaliativas	<p>Produção do gênero tratado em sala.</p> <p>Participação em todas as etapas das atividades.</p> <p>Interação com a turma.</p>
UNIDADE 3	
Objetivos de aprendizagem	<p>Desenvolver habilidades de leitura e escrita dos estudantes;</p> <p>Redigir cartas para amigos;</p>

Conteúdo	Gênero Discursivo- Carta pessoal Produção textual
Número das aulas do RCO	11 aulas
Encaminhamento	<p>Etapas para realização das atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Criação de carta (2 aulas) <p>Passo 1 – Nesta etapa, o professor apresenta aos alunos a letra da música “Pense em mim”, de Leandro e Leonardo.</p> <p>Passo 2- Solicitará aos alunos para escreverem uma carta, de acordo com os modelos estudados. Peça para que não esqueçam de endereçar a carta para alguém e de assinar, pode usar um pseudônimo.</p> <p>Passo 3- Hora de compartilhar as cartas com os colegas. Deixar que os alunos em duplas, compartilhem as cartas produzidas.</p> <p>Passo 4- Na fase de correção, o professor pode encorajar os alunos a revisar e reescrever as cartas, depois tocar o vídeo.</p> <p>Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QvLYeQzoFN0.</p> <p>Acesso: 12 jun. 2022</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Outras cartas pessoais (3 aulas) <p>Passo 1 – Nesta etapa, são apresentadas aos alunos cartas de escritores, para terem um referencial e produzam cartas.</p> <p>Passo 2 – Atividades de compreensão do gênero.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Produção de texto (2 aulas) <p>Passo 1 – Nesta etapa, os alunos produzem uma carta pessoal, endereçada a um amigo fictício ou real.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Corrigindo carta (2 aulas) <p>Passo 1 – No dia seguinte, o professor pede para os alunos lerem suas cartas e fazerem as autocorreções.</p> <p>Passo 2 – O professor lê as cartas e aponta sugestões de correções necessárias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reescrita (2aulas) <p>Passo 1 – Os alunos fazem a reescrita das produções.</p> <p>Passo 2 – Nesta etapa, os estudantes podem compartilhar as cartas com os colegas da sala.</p>

Recursos	Textos, vídeo.
Estratégia(s) para gestão da aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Aula expositiva dialogada ● Metodologias ativas
Estratégia(s) avaliativas	Produção do gênero tratado em sala. Participação em todas as etapas das atividades. Interação com a turma.

Além dessas sugestões, novas etapas e atividades podem ser acrescentadas às indicadas, conforme observação ou necessidade do docente ou dos estudantes. Em suma, as atividades construídas buscam uma proposta de escrita, por meio do gênero carta pessoal, presente nas situações do cotidiano.

5.2 ANÁLISE DO CORPUS

As atividades propostas ocorreram com a participação de todos os alunos presentes. No entanto, devemos considerar o perfil dos estudantes da EJA: alunos evadidos, com longa jornada de trabalho, alguns com dificuldades ou histórico de fracasso escolar. Ressaltamos que nem todos realizaram as atividades propostas na íntegra, por não serem assíduos.

Nas aulas, foram trabalhados conteúdos sobre gênero discursivo, retomando os elementos essenciais do gênero carta pessoal. Os alunos realizaram várias atividades para o reconhecimento do gênero e produziram algumas cartas. Desse modo, foi necessário fazer uma leitura de cada texto produzido pelos estudantes, e selecionamos para análise duas cartas de cinco alunos que realizaram todas as atividades (A, AP, B, E, P).

As cartas selecionadas são atividades da Unidade 3, do Caderno da Proposta Pedagógica, que sugeria a escrita de uma carta pessoal, a partir dos textos estudados, devendo ser feita em grupo, porém os alunos preferiram individualmente devido à particularidade do gênero. Destacamos alterações da escrita de algumas cartas iniciais para a escrita de algumas cartas finais, pois não foi comunicado aos alunos para manterem o texto original. Assim, inicia-se a análise da adequação do texto à organização composicional requerida ao gênero, assim como os aspectos relativos à textualidade.

5.2.1 Produção Inicial do Aluno A

Eu escrevo éssa carta. Em vez de você chorando por ele liga pra mim, não, não liga pra ele se lembre que eu há muito tempo te amo Quero fazer você feliz

A felicidade pra mim é você te amo! Te amo!

Vamos pegar o primeiro avião.

A felicidade pra mim é você se lembre que eu há muito tempo te amo.

Abraço

Ibiporã, 23 de novembro 2022 xxxx

Na carta inicial do aluno A, percebemos a intimidade do signatário com o destinatário, utilizando a linguagem informal com que se reporta. O texto é curto, começa pela mensagem, não há a definição do interlocutor. O aluno utiliza alguns elementos do gênero carta, como local, data e, em seguida, a assinatura no final, enquanto o gênero sugere uma estrutura em que a apresentação do local e data seja feita logo no início da missiva, seguido pelo vocativo, mensagem, despedida e assinatura. Não conseguimos perceber a configuração de uma *Carta pessoal*, não apresenta cabeçalho e nem vocativo.

O corpo textual dessa carta é constituído por um único parágrafo, nota-se que o aluno faz pouco uso de pontuações. Percebemos a grafia incorreta da palavra “éssa”, uso incorreto de maiúscula, devido à falta de pontuações, sinalizando que existem dificuldades com a escrita. O remetente se despede de forma carinhosa, “abraço”, em seguida, apresenta o local, data e assina. O discurso está organizado no **presente**, o que marca as situações que estão acontecendo no momento. Porém, a mensagem do texto não está clara, falta a demarcação dos parágrafos, pontuação, coesão e organização do texto. Exemplo desta marca está em: “Eu escrevo esta carta Em vez de você chorando por ele”.

Na redação, o aluno fala sobre seus sentimentos, seus desejos, suas preocupações, utilizando a letra da música “Pense em mim”, de Leandro e Leonardo. Mesmo que o signatário use alguns recursos que contemplam aspectos do gênero carta, a falta de elementos da dimensão textual e de textualização faz com que ela não se enquadre totalmente ao gênero.

5.2.2 Produção Final do Aluno A

Após maior conhecimento acerca do gênero, interferência do professor e ter vivenciado atividades de reescrita do texto, a *Produção Final* se configura diferente da *Produção Inicial*.

Iporã, 06 de Dezembro de 2022

Querida

Em vez de você chorando, por, ele Liga, pra mim, não, não, liga pra ele se lembre que eu, há, muito, tempo te amo, Quero, fazer, você, feliz.

A felicidade, para mim, é, você, te amo! Te amo! Vamos pegar, o primeiro, avião.

A felicidade pra mim é você, se lembre que eu há muito tempo te amo.

De seu amigo.

xxxxxxxxxxx

Na versão, percebemos que os laços afetivos estão claros, pelo vocativo “querida”. O conteúdo permanece o mesmo, pois se trata de reescrita da *Produção Inicial*. Notamos traços dos elementos composicionais do gênero *Carta pessoal*. Utiliza: a) cabeçalho com local, data e vocativo: “Iporã, 06 de Dezembro de 2022. Querida”; b) corpo do texto estruturado com o assunto: “A felicidade pra mim é você, se lembre que eu há muito tempo te amo.”; c) encerramento com a despedida e assinatura: “De seu amigo. xxxxxxxxxxxx”.

O signatário interage com o destinatário, falando sobre si, declarando seu amor, seus sentimentos para a “amiga”: “A felicidade, para mim, é, você, te amo! Te amo!”. O aluno define os parágrafos, porém não utiliza as pontuações de forma correta “Liga, pra mim, não, não, liga pra ele se lembre que eu, há, muito, tempo te amo, Quero, fazer, você, feliz.”

Analisando os aspectos que compõem o gênero, a versão final da carta do aluno A mostra uma melhor organização em relação à primeira. Assim, podemos concluir que a reescrita contribui para melhorar as competências de produção escrita dos alunos. Com relação à capacidade linguística/discursiva que não ficou muito clara na primeira versão, pode ser melhor desenvolvida. Por exemplo, acerca da pontuação, utilizou o ponto final em algumas frases, e conseguiu demarcar a paragrafação, mesmo sem utilizar espaço para isso. Apesar de não atender de forma adequada os aspectos discursivos da língua, a escrita final apresentou melhora, pois o aluno demonstrou conhecimento acerca dos elementos estruturantes do gênero.

5.2.3 Produção Inicial do Aluno AP

Ibiporã, 23 de Novembro de 2022

Querido xxxx há muito tempo penso em você, por isso, pense em mim chore por mim liga pra mim. Se lembre que eu há muito Tempo Te amo, quero fazer você feliz.

Você é a minha maior felicidade a minha felicidade pra mim é você.

Pense em mim, liga para mim estou esperando sua ligação ...

Ass. Xxxx

A produção inicial da carta do aluno AP mostra que escreve a carta para um destinatário que faz parte da sua família, cuja relação de intimidade é marcada pelo uso do vocativo “querido xxxx”. É perceptível que o remetente utiliza alguns elementos essenciais do gênero carta, colocando local, data, vocativo, corpo do texto e assinatura.

Na redação, percebemos que o aluno reconhece que, no momento em que encerra uma ideia, o adequado é fazer o uso do ponto final, como na frase: “Querido xxxx há muito tempo penso em você, por isso, pense em mim chore por mim liga pra mim”. Entretanto, em relação ao uso da vírgula, o signatário não utiliza de modo adequado, como na frase: “Você é a minha maior felicidade a minha felicidade pra mim é você”. Na paragrafação, adequa sua carta em três parágrafos.

5.2.4 Produção Final do Aluno AP

Ibiporã 29 de Novembro de 2022.

Querido xxxx escrevo a você para dizer a pessoa incrível que você é, Conhecer você foi como receber um presente de Deus, como sou grata por sua vida,

Você é amigo, companheiro, onesto, dedicado carinhoso que consegue resolver qualquer situação e sempre você procura resolver com muito amor, muita calma, da melhor forma possível

Aprendi a gostar mais de você com o passar dos anos, pois conheci a pessoa incrível que você é

Um relacionamento depende muito um do outro, e posso dizer que nessa área somamos, unimos de uma forma muito precisa!

Obrigada por tanto amor e dedicação,.

Obrigada por ser Tão dedicado.

Deus abençoe sempre você com
Toda sorte de bençãos!
Creio que as mãos de Deus estão sobre nós, Todos os dias nos abençoando!

Com amor! Xxxxx

Na produção final, em concordância com Vasconcellos (2008), o signatário fala ao interlocutor (esposo), como se ele estivesse presente. O tema da carta é o sentimento de gratidão e amor ao destinatário. Percebemos que a linguagem é simples, clara. O discurso é organizado no **presente** na maior parte do texto: “**escrevo** a você”, “Você **é** amigo”, “**Creio** que as mãos de Deus”, são exemplos dessa temporalidade. Apresenta marcas temporais, como em: “**sempre** você procura resolver”, “com o **passar dos anos**”, “**todos os dias** nos abençoando”. Evidencia-se também a falta ou algumas inadequações no que se refere ao uso de pontuações.

O texto abrange oito parágrafos irregulares, porém utiliza os elementos essenciais do gênero Carta pessoal, tanto quanto na primeira versão, contendo em ordem respectivamente: a) Local/data: “Ibiporã 29 de Novembro de 2022”; b) vocativo: “Querido XXXX [...]”, c) Corpo do texto: “escrevo a você para dizer a pessoa incrível que você é, [...]”; d) Despedida: “Com amor!”, e) Assinatura: “XXXX”.

Como diferenças entre as produções, podemos ressaltar que, na primeira versão, o signatário fica preso à letra da música, enquanto, na segunda, coloca a própria voz para relatar seus sentimentos e estreitar a relação, criando um elo à distância com o amado, por intermédio da Carta. Notamos alguns problemas com relação a ortografia, como em: a) “onesto”- Adjetivo. Falta da letra H. b) “Obrigada por ser *Tão* dedicado”. “Deus abençoe sempre você com *Toda* sorte de bençãos!”, ou seja, palavras usadas com letra maiúscula, quando deveriam ser com letra minúscula. Além disso, nota-se o uso inadequado ou a falta de pontuações.

Com relação às práticas de linguagem desenvolvidas, houve desenvolvimento do aluno quanto à capacidade escritora, tanto na primeira, quanto na segunda versão. O aluno foi capaz de seguir a estrutura composicional do gênero Carta pessoal, redigir o texto conforme o propósito comunicativo, que era o de evocar seus sentimentos ao destinatário (esposo).

5.2.5 Produção Inicial do Aluno B

Ibiporã, 23 de Novembro, 2022
querida xxxx a muito tempo Eu penço em você chora por mim meu bem liga para

mim pra falar para você que Eu té amo Eu choro de amor por você

De quem tanto té ama

xxxx

O texto inicial do aluno B, pela estrutura utilizada, é mais parecido com o gênero bilhete, mas podem-se observar alguns elementos do gênero carta, como: a) local/data “Ibiporã, 23 de Novembro, 2022”; b) vocativo “querida xxxx [...]”; c) corpo do texto “a muito tempo Eu penço em você [...]”; d) despedida “De quem tanto té ama”; e) assinatura. Na versão, o aluno organizou o texto em um único parágrafo, não inseriu pontuações, não utilizou a letra maiúscula no início do parágrafo, usou de modo incorreto acentuações, como em “té amo”, cometeu alguns deslizes ortográficos, como em “penço”.

A carta evoca o sentimento de amor do signatário para o destinatário, que se mantém distante. Percebemos um elo de intimidade entre os correspondentes, pelo uso do vocativo “querida xxxx”, e a despedida é feita de forma carinhosa “De quem tanto té ama”. O discurso está organizado no **presente**, o que marca as situações que estão acontecendo no momento, por exemplo: “Eu **choro** de amor por você”. Porém, a mensagem do texto não está clara, com ausência de pontuação, coesão e organização do texto.

5.2.6 Produção Final do Aluno B

ibiporã 23 de novembro

minha querida xxxx

a muito tempo Eu penço em você E no seu sorriso E no seu olhar meu amor por você chorava por você toda noite por você meu bem liga para mim para bater um papo você sabe que Eu té amo Eu choro de amor por você meu amor so seu corração fas parte do meu o nosso corrasões se encaicha o amar É mais forte que deus abensoa o nosso amor

De quem tanto té ama

De mais vida beijo xxxx

xxxxxxx

Na escrita final do aluno B, após intervenções do professor, o estudante consegue definir

os elementos essenciais, como local, data, vocativo, mensagem, despedida e assinatura separadamente, aproximando o texto do gênero carta pessoal. O texto continua escrito em um único parágrafo, sem alinhamento, mesmo formato da primeira produção. Apresenta desvios ortográficos, como em: “penço, corração, fas, abensoa”, repetições de palavras, uso incorreto ou falta de letra maiúscula como em: “ibipora 23 de novembro”, “a muito tempo Eu penço em você E no seu sorriso E no seu olhar [...]”.

Notamos que o aluno B tem dificuldades na organização dos parágrafos, as frases são inconclusas, o texto é de difícil compreensão, pela falta de elementos coesivos e pontuação inadequada. Apesar dos problemas elencados, podemos concluir que, de acordo com as exigências do gênero, a versão final contemplou os elementos composicionais de Carta pessoal.

5.2.7 Produção Inicial do Aluno E

Ibiporã, 23 de novembro de 2.022

Meu Querido esposo xxxx

Lembre-se que eu te amo te amo muito, tudo o que eu quero e fazer você feliz. Porque a felicidade para mim e fazer você feliz.

Então pense em mim chore por mim liga pra mim estou com saudade,

Porque a felicidade pra mim e você.

De sua amada Esposa

xxxx

No texto inicial do aluno E, é possível analisar que o estudante conhece os elementos essenciais do gênero carta pessoal, utilizando o local/data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. No que se refere ao uso de pontuações, utiliza a pontuação final com regularidade, empregando sistematicamente o ponto final, especificamente para terminar todos os períodos organizados. Houve deslizes nas acentuações do verbo *ser*, como em: “Porque a felicidade para mim e fazer você feliz”; falta ou uso de vírgulas inadequadas, como em: “ Então pense em mim chore por mim liga pra mim estou com saudade”. Estruturalmente falando, o texto está organizado em três parágrafos, mas não estão alinhados para melhorar a visualização e leitura do texto.

5.2.8 Produção Final do Aluno E

Ibiporã, 06 de Dezembro de 2022

Meu querido esposo xxxx eu o amo muito, e tudo o que eu mais quero é fazer você feliz.

Porque a alegria da esposa é fazer você feliz meu esposo.

Então pense em mim chore por mim liga pra mim estou com saudade.

Porque a felicidade pra mim é ter você sempre ao meu lado.

No momento você não está porque viajou a trabalho, espero que possa regressar até o Natal, para que possamos comemorar juntos em família.

Sei que você também tem saudade, por isso resolvi escrever essa carta;

Ao recebe-la vai alegrar seu coração e servir de aconchego para para sua alma e muita alegria.

Muita saudades de sua amada esposa.

xxxx

Na versão final do aluno E, o tema da carta retrata o amor e a saudade do esposo que está distante. Já no vocativo, demonstra o carinho e o amor que sente pelo destinatário e, na despedida, expressa seu sentimento de saudade. O texto está organizado em oito parágrafos, separados por pontuações que encerram os períodos, como na versão inicial, e nesta versão os parágrafos estão mais alinhados.

No que se refere ao uso de pontuações, utiliza a pontuação final com regularidade, empregando sistematicamente o ponto final, especificamente para terminar todos os períodos organizados. Ocorreram pequenos deslizamentos no uso de acentuações, vírgulas e grafia de palavras. O discurso é organizado no **presente** “tudo o que eu mais **quero** é fazer você feliz”, encontramos marcas **temporais** presentes no texto como: “felicidade é ter você **sempre** ao meu lado”, “**no momento** você não está porque viajou”.

Acrescido a isso, o processo narrativo, por meio do gênero carta, revelou a importância deste artefato cultural para a comunicação a distância e o alento ao coração do amado distante. Na versão final do aluno E, após a limpeza, percebemos claramente os traços dos elementos essenciais do gênero carta, uma mensagem clara que declara seus sentimentos para a pessoa amada.

5.2.9 Produção Inicial do Aluno P

Ibiporão, 23 de Novembro, 2022

Querida xxxx que amo muito você.

Lembre que au há muito tempo te amo te amo! te amo!
 Quero fazer você feliz.
 A felicidade pra mim é você Pense em mim te amo muito minha filha linda do meu coração.
 Felicidade meu amor.
 xxxx

É possível perceber que o texto inicial do aluno P está organizado em dois parágrafos, com a) local/data “Ibiporão, 23 de Novembro, 2022”; b) vocativo “querida xxxx [...]”; c) mensagem “Lembre que au há muito tempo te amo [...]”; d) despedida “Felicidade meu amor”; e) assinatura. O tema da Carta é evocar o sentimento de amor e bem querer à filha. Inicialmente, o vocativo “querida” marca a relação de proximidade e intimidade com o destinatário.

Foi possível analisar a temporalidade da narrativa da carta: “que você filha **depois** de ter estudado”, “mais **nunca** se esqueça e mãe e Pai te amamos muito”. O discurso, predominantemente, é utilizado no **presente**, “nois te **amamos** muito”. O signatário apresenta palavras grafadas de forma incorreta, como em: “Ibiporão”, falta ou uso inadequado de pontuações, como em: “A felicidade pra mim é você Pense em mim te amo muito minha filha linda do meu coração”, mostrando que existem dificuldades com a escrita.

5.2.10 Produção Final do Aluno P

Ibiporã, 29 de novembro 2022.

Querida

Minha filha linda quero que você seja uma pessoas que alcança todos os seu sonho.
 Que estude muito para fazer uma faculdade e ser uma pessoas muito boa atensioça com as pessoas carinhosa e muito dedicada, sempre.

Que você seja a pessoas mais querida que você é com as pessoas que ama muito você.

Que você filha depois de ter estudado e feito a sua faculdade se torne uma grande mulher e muito trabalhadora que a mãe e Pai fica muito orgulhosos de você.

E tona uma grande familia linda meu amor da minha vida.

E ensina seu filho ou filha a educação que nos ensinou a você filha linda da mãe e do Pais mais nunca se esqueça e mãe e Pai te amamos muitos.

Muitas felicidade meu amor

xxxx

Na versão final do aluno P, o texto está organizado em seis parágrafos, o conteúdo da carta do aluno permanece o mesmo, por ser a reescrita da Produção inicial, falando sobre o amor e o carinho que sente pela filha. Nesta versão, aconselha a filha a estudar, trabalhar, ser uma grande mulher e ter uma família para os pais sentirem orgulho dela. Na reescrita, a aluna estende um pouco mais a mensagem, aumentando os parágrafos, sem respeitar as margens da folha, reconhece e utiliza os elementos essenciais do gênero carta pessoal.

Apesar de essa carta mostrar a estrutura e melhor organização em relação à primeira, não podemos deixar de mencionar alguns desvios, como por exemplo: a) palavras com grafia incorreta: “filhia”, “atensioça”, “familhia”; b) palavras sem marca de plural, como na frase: “Muitas felicidade meu amor”; c) falta de acentuações, concordâncias verbal e nominal “ E ensina seu filho ou filha a educação que **nos** ensinou a você [...]”; “nunca se esqueça e mãe e Pai te amamos muitos”. Pensando nos elementos que compõem o gênero Carta pessoal, notamos uma abordagem diferente da Produção inicial, sendo possível ver o percurso tomado pelo signatário para sua refacção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a escrita de cartas seja momento de encontros, diálogos, memórias, saudades e experiências vivenciadas. A proposta permitiu que sentimentos como: como solidão, saudade, ansiedade, amor, esperança e gratidão, viessem à tona. Conforme aponta Soares (2019), o ato da escrita é um momento de reflexão, revisão e avaliação sobre o meu *Eu* e o que desejo transmitir ao destinatário.

De acordo com Bakhtin (1997), a variedade dos gêneros do discurso evidencia diferentes aspectos da personalidade. Considerando o uso da língua pelo sujeito em determinado contexto social, tais estilos individuais podem relacionar-se de diferentes maneiras com a língua comum. Encontramos, na produção das cartas analisadas, estilo simples e espontâneo, envolvendo situações do cotidiano, próprias do gênero.

Em conformidade com Melo e Soares (2006), as cartas produzidas pelos estudantes da EJA retratam um diálogo a distância, evidenciando marcas da oralidade, como frases inconclusas, pontuações que revelam emoções e perguntas para o destinatário. Avançando mais nossa análise, consideramos alguns traços levantados por Bortolin *et al.* (2017, p. 124) sobre o gênero carta pessoal nas produções dos alunos.

- 1- gênero escolhido- carta pessoal
- 2- a) contexto de produção: cartas destinadas aos amigos ou familiares
- b) leitor preferencial: amigos ou familiares
- c) suporte: papel fornecido pelo professor, sem uso de envelope
- d) produção destinada às atividades escolares
- e) lugar: sala de aula
- f) evento deflagrador: cumprimento de atividades educacionais, solicitado pelo professor
- 3- tema/objeto de estudo: assuntos particulares e pessoais da vida do emissor e do destinatário.
- 4- objetivo: dialogar/ interagir com familiar ou amigo a distância, revelar seus sentimentos.

Valendo-se da pesquisa de Bunzen (2004), não são os aspectos estruturais que legitimam uma carta pessoal, pois podemos enviar cartas pessoais, sem data, sem nome, sem despedidas, etc. Para o autor, o importante ao escrever carta pessoal é a interação, o destinatário, a identidade social de onde falam e o status de participação no evento. Assim, as cartas escritas pelos alunos permitiram interação com o destinatário.

Iniciamos nossa pesquisa com a expectativa de melhorar a habilidade escritora dos alunos da EJA através dos gêneros discursivos. O gênero escolhido foi a Carta pessoal, apesar da concorrência (internet, celular) ela continua sendo usada socialmente.

No contexto educacional, é importante que a escola incorpore a variedade de gêneros em suas práticas em sala de aula. Os professores de Língua Portuguesa da EJA podem utilizar o gênero carta como uma forma de trabalhar a linguagem de maneira concreta, aproximando-a da vida real dos alunos, ajudando-os a desenvolver suas habilidades de escrita, expressão e comunicação. Faz-se necessário que a escola compreenda que a variedade na escrita diz respeito tanto às suas condições de produção, recepção e circulação quanto à compreensão dessas condições pelos sujeitos.

Ao discutir a importância das cartas, podemos recorrer às ideias de Mikhail Bakhtin (1997), que destaca que, na vida concreta, estamos constantemente usando a língua para produzir enunciados completos. Assim, as cartas representam um gênero específico de comunicação, com suas características próprias. Elas oferecem a oportunidade de expressar pensamentos, sentimentos e experiências de forma mais detalhada e pessoal do que outros meios de comunicação. Escrever e receber cartas proporciona uma conexão mais profunda e humana entre as pessoas, permitindo que compartilhem suas vidas e estabeleçam vínculos significativos.

Dessa forma, encontramos nas cartas produzidas pelos estudantes do CEEBJA Dr Francisco G Beltrão, um diálogo a distância, evidenciando marcas da oralidade, como frases inconclusas, ausências ou pontuações que revelam emoções para o destinatário, desvios gramaticais, trechos predominantemente narrativos, estilo simples, espontâneo, que envolvem situações do cotidiano, próprias do gênero.

Nas produções iniciais, de forma geral, as cartas evidenciaram que os estudantes tinham pouco conhecimento acerca do gênero em foco. Já nas produções finais, conseguiram identificar e aplicar satisfatoriamente os elementos essenciais do gênero Carta em suas produções, sendo assim, poderão desenvolver, não somente o gênero em foco, mas, também, outros que exigem uma estrutura similar como carta de reclamação, bilhete, carta ao leitor, carta do leitor, cartão-postal, carta de apresentação, carta aberta, etc...

Acreditamos que a escrita de cartas seja momentos de encontros, de diálogos, memórias, saudades e experiências vivenciadas. A proposta permitiu aos alunos vir à tona sentimentos, tais como solidão, saudade, ansiedade, amor, esperança, gratidão, pois conforme aponta Soares (2019), o ato da escrita é um momento de reflexão, revisão e avaliação sobre o meu *Eu* e o que desejo transmitir ao destinatário.

Com relação à escrita, acreditamos que revisar um texto é um ato de avaliação ao estabelecermos um valor ao escrito do outro ou ao nosso próprio, de acordo com os critérios do gênero, a textualidade e o contexto de comunicação. Oportunizar a reescrita e revisão, é ensinar o aluno que ele pode melhorar sua escrita refletindo e ajustando-a de acordo com orientações e diálogos entre ele e o professor e entre ele e seu próprio texto.

Deste modo, acreditamos que os objetivos da proposta em propiciar aos alunos da EJA a oportunidade do trabalho com gêneros discursivos foi satisfatório e gratificante, os alunos relataram que gostaram da experiência de produzir texto sobre o tema que eles “sabem” e as atividades de reescrita do texto oportunizou a reflexão, escuta e edição das cartas. O estudante “E” relatou que gostou da experiência de reescrever as cartas, assim teve a oportunidade de corrigir as palavras, acrescentar outras e passar a limpo o texto.

A implementação da proposta em sala de aula foi realizada no mês de novembro de 2022. Neste primeiro semestre de 2023, podemos colher os frutos do trabalho realizado. Para nossa surpresa, os alunos voluntariamente escreveram cartas para os alunos que não estavam frequentando para motivá-los a retornarem para a escola, auxiliando na “busca ativa”. Conseguimos o retorno de três alunos da sala que se sentiram emocionados com o recebimento das cartas escritas pelos colegas e retornaram.

Esse fato, trouxe benefícios para o agir cotidiano no ambiente de sala de aula e contribui com a nossa proposição de que as cartas, mesmo com o avanço da tecnologia, ainda podem ser usadas em contextos sociais.

Esperamos que a proposta didática elaborada nesta pesquisa possa de alguma forma auxiliar o professor em sala de aula e contribuir para o aprimoramento das competências escritoras dos alunos da EJA, colaborando para a formação de cidadãos críticos, participativos e protagonistas de sua própria história.

Desse modo, nosso trabalho visa colaborar com os muitos já existentes e tendo em vista a magnitude do objeto selecionado para a pesquisa, não foi possível esgotar todas as possibilidades acerca do estudo. Que a presente pesquisa alcance relevância acadêmica, pois além de alcançar os objetivos pretendidos, poderá contribuir como base teórica para outros estudos acerca deste assunto.

REFERÊNCIAS

- AGLIARDI, D. A. Legislação e políticas públicas de EJA 1. *In*: STECANELA, N. (Org.). **Caderno de EJA**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013, p. 15-36.
- ALMEIDA, R. C. S. **Práticas de leitura e produção de texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- ALMEIDA, J. F. (Trad.) **BÍBLIA SAGRADA**. 3ª ed. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2019.
- ANDRADE, K. A. **As cartas nas letras de músicas**. Belo Horizonte, MG: Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, 2011. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=37906>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- ASSIS, J. M. M. **Correspondência de Machado de Assis**. Tomo I – 1860-1869. Sergio Paulo Rouanet (coordenação e orientação). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. Trad: Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/ncxevcv>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- BRITO, K. F. **Carta de Alforria**. InfoEscola: Navegando e Aprendendo. 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/historia/carta-de-alforria/>. Acesso em: 24 abr. 2022.
- BORTOLIN, R. N.; CATELÃO, E. M.; SANTOS, G. J. F. Carta Pessoal: Do diálogo ao monólogo como meio de expressão, reflexão, enfrentamento dos medos e humanização. **Revista PERcursos Linguísticos**, Dossiê: O texto em sala de aula: práticas e sentidos. v. 7, n. 17, p. 121-132, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/17342/12543>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 24–46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- BRANDÃO, Z. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 64, n. 147, p. 38-69, maio/ago. 1983.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf
Acesso em: 07 abr. 2023
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino

fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**: Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais: Brasília, 2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf

Acesso em: 08 abr.2023

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10024-confitea-6-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 24 abr. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília/MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 08 mar. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ. 1999.

BUNZEN, C. Cartas pessoais nos manuais escolares: letramento escolar? **Intercâmbio**, v. XIII, p. 03, 2004.

CAMINHA, P. V. **Carta a El Rei D. Manuel**. São Paulo: Dominus, 1963.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1-11, 2007. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>. Acesso em: 16 maio 2023.

CARTA. *In*: **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 170.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

DIAS, F. Constituição de 1988. **Educa + Brasil**. 21 fev. 2019. Disponível em:

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/constituicao-de-1988>. Acesso em: 26 abr. 2022

- FAVONI, I. F. S. **Carta Pessoal**: instrumento para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2020.
- FERREIRA, K. C. O. *et al.* Um ensaio teórico acerca da evasão na Educação de Jovens e Adultos. **Mimesis**, Bauru, v. 42, n. 2, p. 7-17, 2021.
- FERREIRA, P. R. A. **Caminhar e transformar – Língua Portuguesa**: língua portuguesa anos finais do ensino fundamental: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: FTS, 2013.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.
- FOUCAULT, M. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, M. **O que é um autor**. Lisboa: Veja, 1992.
- GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J.W. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381- 396, 2015. Disponível em: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_17_2015.pdf
Acesso em: 09 mai. 2023.
- LIMA, W. M.S. **O homem é um animal que escreve cartas**: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental. 2009. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25141> Acesso em: 24 abr. 2022.
- LISPECTOR, Clarice. **Correspondências**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- GONÇALVES RAMOS, A. As (diferentes) Funções da Linguagem: Contribuições de Jakobson e Vygotsky. **Revista Memento**, v. 4, n. 1, p. 1-14, jan./jun. 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MAZUCATO, T. Métodos. *In*: MAZUCATO, T. (Org.). **Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018, p. 54-58. Disponível em: <http://funepe.edu.br/arquivos/publicacoes/metodologia-pesquisa-trabalho-cientifico.pdf>
Acesso em: 23 mai. 2022.
- MELO, B. O. R.; SOARES, M. E. As cartas na Educação de Jovens e Adultos. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 11., 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Instituto de Letras e Linguística, 2006, p. 530-542. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_182.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022
- MELO, I. F. **Língua Portuguesa. Estilística**: A ponte entre Linguística e Teoria Literária, São Paulo: Edição nº 22, 1984.

MELO, C.T.V. “**Cartas à redação**”: uma abordagem discursiva. 1999. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

MENEZES, O. **Cartas e suas histórias**. São Paulo: Marco Zero, 2005.

MICARELLO, H. A.; MAGALHÃES, T. G. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 150-163. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19321>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MORAES, M. A. Epistolografia e Crítica genética. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 1, p. 30- 32, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n1/a15v59n1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

NASCIMENTO, L. F. A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 41, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoes>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Jovens e Adultos**. Curitiba: Seed, 2006.

PARANÁ, Conselho Estadual De Educação (CEE). **Deliberação n.º 10/2021, de 01 de dezembro de 2021**. E-Protocolo n.º 18.200.166–0. 2021. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-05/deliberacao_10_21_retificada.pdf. Acesso em: 07 maio 2023.

PARANÁ, **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Educação Infantil e Componentes curriculares do Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/referencial_curricular_parana/educacao_infantil_ensino_fundamental. Acesso: 08 abr. 2023.

PARANÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense-CREP**. Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, anos finais. 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/referencial_curricular_parana/educacao_infantil_ensino_fundamental. Acesso em: 08 abr. 2023.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, C. **Educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Editora IBIPÉX, 2011.

QUEIROZ, T. A. J. **Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri**. 2. ed. São Paulo: Instituto Cultural Ítalo Brasileiro, 1981.

ROSA, J. G. **Cartas a William Agel de Mello**. São Paulo: Ateliê, 2003.

SANTOS, G. J. F.; NETZEL, R. M. A.; OLIVEIRA, M. M. Gêneros textuais de organização didática: teorias que embasam a prática cotidiana. **Revista Contraponto**, v. 5, n. 8, p. 56-59,

2ª sem. 2015. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/viewFile/11168/9025>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SEED, Secretaria de Estado da Educação do Paraná- Departamento de Educação Básica.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Língua Portuguesa. Paraná, 2008.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

SILVA, J. L. Letramento e Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos: TROCANDO IDEIAS E REVENDO CONCEITOS. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**, v. 6, n. 2, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/6095/3862>

Acesso: 21 abr. 2023

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos. 2002. Tese de Doutorado. Faculdade UFMG, Belo Horizonte, 2002. Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf

Acesso em: 04 jun. 2022.

SILVA, J. L. Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p. 1-11, 2021. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/462>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Giovane Silveira da. **Estratégias linguístico-argumentativas no gênero carta do leitor**. Revista Práticas de linguagem, v. 4, n. 1, especial, jan. 2014. Disponível em:

<https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2009/11/ANAIS-DO-II-COL%c3%93QUIO-DE-LETRAMENTO-LINGUAGEM-E-ENSINO.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

TEODORO, E.C; SANTOS, S.A. Os estudantes da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 3, p. 16-33, 23 nov. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/53349>. Acesso em: 23 abr. 2023.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf. Acesso em: 29 mai. 2022.

UNESCO. Confitea V. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Julho, 1997.

Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por

Acesso em: 21 abr. 2023.

VASCONCELLOS, E. Intimidade das confidências. **Teresa**, São Paulo, n. 8-9, p. 372- 389, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/teresa/article/view/116762>. Acesso em: 04 jun. 2022.

ANEXOS

Anexo 1 – Carta inicial do aluno A

Eu escrevo esta carta em sda de você chorando por
 ele ligo pra mim, não, não ligo pra ele, se lembro que eu
 há muito tempo te amo muito, por você feliz.
 A felicidade para mim é você te amo! te amo!
 Vamos pensar e primelira, amã.
 A felicidade para mim é você se lembro que eu há
 muito tempo te amo.

Ilipocã, 13 de novembro 2022 Alvaro

Anexo 2 – Carta final do aluno A

Ilipocã, 06 de dezembro de 2022
 Querida,

Em sda de você chorando por, ele ligo pra mim,
 não, não, ligo pra ele, se lembro que eu há muito
 tempo te amo muito, por você feliz.
 A felicidade para mim é, você te amo! te amo! Vamos,
 pensar e primelira, amã.
 A felicidade para mim é você, se lembro que eu há
 muito tempo te amo.

De seu amigo.

Anexo 3 – Carta inicial do aluno AP

Itaipava 23 de Novembro de 2022.

Querido _____ há muito tempo penso em
 você, por isso, penso em mim chore por mim
 ligo para mim, Se lembre que eu há muito
 tempo Te amo, quero fazer você feliz.
 Você é a minha maior felicidade, a minha
 felicidade pra mim é você.
 Pense em mim, ligo para mim, estou
 esperando sua ligação...

Ass. _____

Que tal você reescrever
 sua carta separando
 o vocativo, mensagem,
 despedida, como nos
 modelos de cartas esta-
 dadas?

Gostei do seu texto

Prof.
 Claudine

Anexo 4 – Carta final do aluno AP

Itaipava 29 de Novembro de 2022.

Querido _____ escrevo a você para dizer
 a pessoa incrível que você é, conhecer
 você foi como receber um presente de
 Deus, como sou grata por sua vida,
 você é amigo, companheiro, honesto, dedicado
 carinhoso que consegue resolver qualquer
 situação e sempre você procura resolver
 com muito amor, muita calma, da melhor
 forma possível.

Aprendi a gostar mais de você com o passar
 dos anos, pois conheci a pessoa incrível que
 você é.

Um relacionamento depende muito um
 do outro, e posso dizer que nessa área
 soumos, unimos de uma forma muito
 preciosa!

Obrigada por tanto amor e dedicação,
 Obrigada por ser tão dedicado.

Deus abençoe sempre você com toda
 sorte de bênçãos!

Quero que as mãos de Deus estejam sobre
 nós, todos os dias nos abençoando!

Com amor!

Anexo 5 – Carta inicial do aluno B

ibiporã, 23 de novembro, 2022

querida a muito
 tempo eu penso em você
 choro por mim meu
 bom liga para mim
 para falar para você
 que eu te amo eu
 choro de amor por você

De quem tanto te ama

Anexo 6 – Carta final do aluno B

ibiporã 23 de novembro

minha querida

a muito tempo eu penso em
 você e no seu sorriso e no
 seu olhar meu amor por
 você chorava por você toda
 noite por você meu bom
 liga para mim para bater
 um papo você sabe que eu
 te amo eu choro de amor
 por você meu amor se seu
 coração for parte de mim e
 nesse coração se encaixa
 o amor é mais parte que
 deu ausência e nesse amor

De quem tanto te ama,
 de mais vida feliz

Anexo 7 – Carta inicial do aluno E

Iliporã, 23 de novembro de 2022

Meu querido esposo
 Lembre-se que eu te amo
 te amo muito, tudo que
 eu quero é fazer você
 feliz. Porque a felicidade
 para mim é fazer você
 feliz.
 Então pense em mim chore
 por mim liga pra mim
 estou com saudade
 Porque a felicidade pra
 mim é você.
 De sua amada esposa

Anexo 8 – Carta final do aluno E.

Iliporã, 06 de dezembro de 2022

Meu querido esposo
 eu o amo muito e tudo que
 eu mais quero é fazer você feliz.
 Porque a alegria da esposa
 é fazer você feliz meu esposo.
 Então pense em mim
 chore por mim liga pra mim
 estou com saudade.
 Porque a felicidade pra mim
 é ter você sempre ao meu lado.
 No momento você não está
 porque viajou a trabalho,
 espero que possa regressar
 até o Natal para que possamos
 comemorar juntos em família.
 Sei que você também tem
 saudade, por isso resolvi
 escrever essa carta;
 Ao recebê-la vai alegrar
 seu coração e servir de
 aconchego para para sua
 alma e muita alegria.
 Muita saudades de sua
 amada esposa.

Anexo 9 – Carta inicial do aluno P

Ilhéus, 23 de Novembro, 2022
 Querida
 Muita saudades. Que amar
 lembra que eu há muito tempo te amo te amo!
 Te amo!
 Quero fazer você feliz.
 A felicidade para mim é você. Você
 em mim. Te amo muito minha filha
 linda da minha caracóis.
 --- felicidade meu amor.

Anexo 10 – Carta final do aluno P

Ilhéus, 29 de Novembro 2022.
 Querida
 Minha filha linda quero que você
 seja uma pessoa que alcança todas
 as seu sonhos.
 Que estude muito para fazer uma
 faculdade e ser uma pessoa muito boa
 atenciosa com as pessoas carinhosa e
 muito dedicada, sempre.
 Que você seja a pessoa mais querida
 que você é com os pais que ama
 muito você.
 Que você filha depois de ter estudado
 e feito a sua faculdade se torne uma
 grande mulher e muita trabalhadora
 que o mãe e pai fica muito orgulhoso
 de você.
 e tenha uma grande família linda
 meu amor da minha vida.
 E lembra seu filho ou filha a educação
 que nos deu a você filha linda da
 mãe e do pai mais nunca se esqueça
 a mãe e pai te amamos muito
 muitas felicidades meu amor