



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

MARIA DE FÁTIMA LOPES TRINDADE COELHO

**O GÊNERO DISCURSIVO RELATO DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS
ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA PARA A
4ª ETAPA DA EJA**

**SANTARÉM/PA
2021**

MARIA DE FÁTIMA LOPES TRINDADE COELHO

**O GÊNERO DISCURSIVO RELATO DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS
ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA PARA A
4ª ETAPA DA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito para a obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**SANTARÉM/PA
2021**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) da UFOPA
Catalogação de Publicação na
Fonte. UFOPA - Biblioteca Unidade Rondon

Coelho, Maria de Fátima Lopes Trindade.

O gênero discursivo relato de experiências a partir das atividades didáticas integradas: uma proposta de ação didática para a 4ª etapa da EJA / Maria de Fátima Lopes Trindade Coelho. - Santarém, 2021.

98f.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.

1. Atividades Didáticas Integradas. 2. Gêneros discursivos. 3. Criticidade e responsividade. I. Moura, Heliud Luis Maia. II. Título.

UFOPACampus Rondon

CDD 23.ed. 469



Universidade Federal do Oeste do Pará

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 29

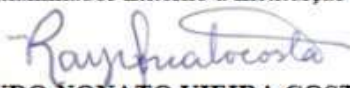
Aos quatorze dias do mês de outubro do ano de 2021, às 09:00 horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (membro externo) e Prof. Dr. Raimundo Nonato Vieira Costa (membro interno) a fim de arguirem a mestranda MARIA DE FÁTIMA LOPES TRINDADE COELHO, com a dissertação intitulada "O GÊNERO DISCURSIVO RELATO DE EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA PARA A 4ª ETAPA DA EJA". Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(X) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre e Letras.

() Reprovada.


Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO, UFPI

Examinador Externo à Instituição


Dr. RAIMUNDO NONATO VIEIRA COSTA, UFOPA

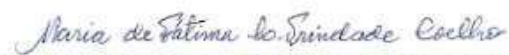
Examinador Interno

Dr. ANDREI SANTOS DE MORAIS, UFOPA

Examinador Interno


Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA

Presidente


MARIA DE FÁTIMA LOPES TRINDADE COELHO

Mestrando

A minha mãe, Maria das Graças, mulher de muitos predicados, que sentiria incomensurável orgulho daquela a quem ensinou as primeiras letras e em quem provocou as primeiras reflexões e inquietações em torno da língua. Seu amor e sua essência incomparáveis são eternizados em cada semente sua e em nossos corações.

AGRADECIMENTOS

Ao olhar para esta dissertação de mestrado, certifico-me que ela está para além de um estudo sobre o ensino da língua. Sem dúvida, é também resultado de muitas horas de renúncias, trabalho e estudo, mas como o dito é indissociável do não-dito, ela representa, ainda, minha história de superação.

Não poderia deixar de expressar minha eterna gratidão, primeiramente, ao Deus Único na pessoa do Pai, do Filho e do Espírito Santo, merecedor de toda honra e toda a glória, que sempre esteve em mim e comigo durante todo o tempo. Pela sua infinita bondade, O Senhor levantou pessoas para me ajudar nesta caminhada, sem as quais seria, certamente, mais difícil realizar com algum êxito tão árdua, porém, engrandecedora tarefa. Estou certa de que sua presença foi meu remédio, meu consolo, meu alívio e minha força para suportar todas as aflições por quais passei e por me dar capacidade para desenvolver minha pesquisa. Pela sua misericórdia, me capacitou a combater o bom combate, cumprir minha missão e, sobretudo, guardar inabalável a minha fé.

Sou grata por minha excepcional e amada família que, embora entre choros e risos (choros, todas as vezes que partia; risos todas as vezes que retornava das prolongadas e extenuantes viagens) aprendeu a suportar minha ausência e foi fonte de inspiração e incentivo para não me deixar desistir.

Aos professores que, direta ou indiretamente, contribuíram com a materialização dessa dissertação, especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura, homem de alma generosa, profissional humano, competente e comprometido com o “quefazer” e o progresso de seus orientandos. Sua dedicação e engajamento transcendem à obrigatoriedade de orientar a realização da pesquisa e alcançam o pesquisador e seu estado emocional, pois sempre se mostra preocupado com o bem-estar de seus aprendizes, deixando-os à vontade para produzirem com autonomia e tranquilidade, por acreditar que todos têm potencialidade para desenvolver e evoluir em seus fazeres.

É, de fato, um incentivador que não mede esforços para fazer-se presente, útil e ter atitudes acertadas durante todo o processo de construção da pesquisa, proporcionando real acompanhamento e total suporte para que se possa produzir com serenidade e responsabilidade. Seus direcionamentos realizados frequentemente via remota foram determinantes para que eu conseguisse avançar e chegar até ao fim.

Acredito que para a pesquisa transcorrer de maneira equilibrada, promissora e venha ser realmente produtiva, é indispensável que os envolvidos reconheçam suas prerrogativas e assumam seu papel neste contexto de geração de conhecimentos a fim de que não haja rupturas no relacionamento e estas não acabem por influenciar negativamente nos desdobramentos e na qualidade final dos trabalhos.

De nossa convivência harmoniosa entre orientador e orientanda que mantivemos durante todo o processo, resultou um relacionamento singular e construtivo, um vínculo de amizade alicerçado pelo respeito. Para sempre agradecida por sua generosidade, paciência, compreensão, cobranças e dedicação a mim dedicadas, querido professor!

Agradeço ao meu quase “coorientador”, Prof. Dr. Juscelino, homem possuidor de humildade de altíssimo quilate, exímio operador do ensino da língua que se doa ao seu ofício com diligência e excelência, sempre incentivando seus alunos a se reconhecerem enquanto protagonistas, a se sentirem mais capazes do que pensam ou do que disseram que (não)são.

Seu apoio e sabedoria, suas ricas e cuidadosas sugestões, sua análise crítica, porém, respeitosa, contribuíram imensamente com a evolução de meu trabalho e com meu aprendizado. Guardarei e farei uso de tudo em minha vida pessoal, profissional e, sobretudo, enquanto aprendiz.

Pelo vínculo de amizade que os uniu para a vida toda e, acima de tudo, por uma questão de deferência para com o senhor, devido sua humildade, inteligência e simplicidade, é que teço aqui estes comentários, embora eu não seja especialista em palavras...

Obrigada, minhas amigas e colegas de curso Elcilene Cativo e Glaiany, companheiras de lutas comuns e das intermináveis viagens de navio. Por nossa história e fé em comuns, estamos conectadas para a eternidade.

Agradeço a Deus por todas as amizades construídas por ocasião do curso. Entretanto, sou grata por me presentear com uma amiga mais chegada que irmã, com quem compartilhei os maiores desassossegos, tristezas, conquistas e alegrias. Mesmo distante, fomos presentes a ponto de nos sentirmos abraçadas e confortadas; de enxugarmos nossas lágrimas, de darmos a mão para reerguer e ajudar uma à outra. Às vezes e não poucas, uma de nós precisava de uma palavra de conforto e ânimo, mas ao procurarmos a outra, ela era quem vinha pedindo socorro. Então, guardávamos nossa dor, nossa angústia, nossos medos, enfim, e aliviávamos nossos fardos. Como conseguimos isto? Da nossa fraqueza tiramos forças, nos fortalecendo pela Palavra de Deus, que nos sustentou a cada dia.

Gratidão à querida Milena que, mesmo sem me conhecer, hospedou-me do primeiro até o último dia, me oferecendo, inclusive, sua própria cama em um gesto de nobreza e amor ao próximo. Somente Deus para recompensá-la, enquanto a mim, restou-me uma impagável dívida de amor.

Cleilma é mais uma dessas pessoas maravilhosas que foram bênção em minha vida. Suas orientações e sugestões foram valiosíssimas e oportunas em um momento extremamente delicado. Sua especial delicadeza e atenção no trato revelam a grandeza de seu caráter e de suas virtudes. Tenhas certeza de que Deus e eu não esqueceremos jamais de seu amor nem de suas obras, minha querida!

Agradecer, portanto, por tudo o que recebi, seja material seja imaterial, de todos os professores, colegas, amigos, que, indiscutivelmente, emprestaram-me um pouco de sua perseverança, equilíbrio e a constante volição pela busca de mais conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade intrínseca de superar toda sorte de obstáculos, conflitos mentais e incompreensões que a trilha pessoal e profissional ocasionou na minha vida como medida de aperfeiçoamento e evolução.

“Preparar uma aula não é preparar um cardápio, menos ainda requeimar pratos ou enlatados a serem repassados a alunos atentos ou desatentos, com fome ou sem fome do conhecimento. Quando reconhecemos o caráter histórico, inacabado, do conhecimento, nos resultam desencontradas essas concepções tão fechadas do conhecimento, pratos prontos apetecíveis e assimiláveis para qualquer mente “normal” desde que sejam repassados com didáticas apropriadas”

(Arroyo)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de ação didática, para se trabalhar o ensino de gênero discursivo baseada das Atividades Didáticas Integradas (ADIs) de Moura (2017), e pretende contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da língua de alunos de 4ª etapa, da Educação de Jovens e Adultos. Para fundamentar teoricamente esse trabalho, utilizou-se estudos de alguns autores que entendem a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, entre eles: Bakhtin (1981, 2003, 3006, 2010 a, 2011[1979] 2016), Bazerman (2007, 2011), Kleiman (2002, 2007), Koch (2006), Koch e Elias (2013), Marcuschi (2002, 2008), Moura (2017a, 2017b, 2017c, 2019). A partir do tema Superação, será sugerida uma sequência de atividades a serem desenvolvidas envolvendo gêneros da ordem do relatar, além do gênero principal que o relato de experiências. Por priorizar a interação e o diálogo, devem possibilitar o aprimoramento da capacidade discursiva do aprendiz, capacitando-o a inferir com autonomia nas várias situações sociais. Desta forma, ao sugerir uma proposta de ensino desenvolvida a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, busca-se chegar ao ponto em que seja considerada a formação crítica do sujeito da EJA, de modo que ele desenvolva uma postura responsiva e seja capaz de entender a língua, refletir sobre ela e saber usá-la em suas diversas atuações sociais.

Palavras-chave: gênero discursivo; Atividades Didáticas Integradas; responsividade; criticidade.

ABSTRACT

This work aims to present a didactic action proposal to work on the discursive gender teaching based on the Integrated Didactic Activities (ADIs) of Moura (2017) and intends to contribute to the process of teaching and learning the language of 4th stage students Youth and Adult Education. To theoretically base this work, studies by some authors were used that understand language as a constant process of interaction mediated by dialogue, among them: Bakhtin (1981, 2003, 2006, 2010 a, 2011 [1979] 2016), Bazerman (2007, 2011), Kleiman (2002, 2007), Koch (2006), Koch and Elias (2013), Marcuschi (2002, 2008), Moura (2017a, 2017b, 2017c, 2019). From the theme Overcoming, a sequence of activities to be developed involving genres of the order of reporting will be suggested, in addition to the main genre that the reporting of experiences. By prioritizing interaction and dialogue, they should enable the improvement of the learner's discursive capacity, enabling him to infer autonomously in various social situations. Thus, by suggesting a teaching proposal developed from a dialogical perspective of language, we seek to reach the point where subject of EJA be considered as critical training, so that he develops a responsive posture and be able to understand the language, reflect on it and know how to use it in his various social activities.

Keywords: discursive genre; Integrated Teaching Activities; responsiveness; criticality.

LISTA DE SIGLAS

ADIs	Atividades Didáticas Integradas
CEAA	Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Gráfico ilustrativo das ADIs	58
Figura 2- Capa do livro O Diário de Anne Frank	81
Figura 3- Capa do livro Eu sou Malala	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 LINGUAGEM E ENSINO	31
3.1 Concepção de língua e texto.....	31
3.2 O dialogismo no ensino da língua	33
3.3 O ensino da língua e os gêneros discursivos	37
4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA FUNÇÃO SOCIAL	40
4.1 Qual o lugar da EJA na Base Nacional Comum Curricular?	47
5 Caracterização do Gênero Relato	52
6 As Atividades Didáticas Integradas: As ADIS	55
7 Procedimentos metodológicos da Pesquisa	68
7.1 Caracterização do universo da pesquisa	68
7.2 O contexto da pesquisa	69
7.3 O aspecto socioeconômico do público-alvo	70
7.4 A geração dos dados	71
8 Proposta de metodologia de ação didática	72
8.1 Da apresentação da Proposta de Metodologia de Ação Didática	73
8.2 Quanto à realização da proposta	74
8.3 O desenvolvimento da proposta	75
8.3.1 Apresentação da 1ª atividade	75
8.3.2 Apresentação da 2ª atividade	76
8.3.3 Apresentação da 3ª atividade	77
8.3.4 Apresentação da 4ª atividade	78
8.3.5 Apresentação da 5ª atividade.....	80
8.3.6 Apresentação da 6ª atividade.....	82
8.3.7 Apresentação da 7ª atividade	84
8.3.8 Apresentação da 8ª atividade	84
8.3.9 Apresentação da 9ª atividade	85
8.3.10 Apresentação da 10ª atividade	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

REFERÊNCIAS 94

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na área de concentração Linguagens e Letramentos, na linha de pesquisa Gêneros do Discurso, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e insere-se no universo teórico da Linguística Textual. Baseada nas concepções bakhtinianas dos gêneros discursivos, além de outros estudiosos como Marcuschi (2002, 2008), Kleiman (2002, 2007), ela leva em consideração os aspectos das Atividades Didáticas Integradas (ADIs), por entender que tais atividades corroboram em grande medida para a realização de um ensino da Língua Portuguesa que contribui com a formação do sujeito crítico, responsivo, conhecedor e competente usuário da língua. Entrementes, para que isso ocorra, é indispensável que as suas competências crítico-discursivas sejam amplamente desenvolvidas. Considerando estes aspectos bem como experiências anteriores, as ADIs se apresentam como boa alternativa e gera expectativa de melhores resultados.

Embora a sociedade esteja vivendo um contexto de transformações, a educação parece não conseguir acompanhar esse ritmo e mostra-se cada vez mais resistente às mudanças, mesmo tendo a seu dispor uma série de tecnologias, métodos e ferramentas que poderiam potencializar a prática educativa e melhorar os resultados obtidos no processo ensino aprendizagem. Desse modo, todos somos desafiados a mudar, a nos reinventar constantemente, pois os tempos são outros, a sociedade é outra, as demandas socioeducativas assim como as necessidades e perspectivas não são as mesmas que se tinha há décadas, o que exige, portanto, novos direcionamentos teórico-metodológicos de todos os envolvidos nesse processo, sobretudo, professores.

Neste sentido, não é de hoje que se discute o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos em seus aspectos teóricos e práticos. Esse debate toma outros rumos, no entanto, a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, quando passa, portanto, a ser defendida uma nova concepção de ensino de língua portuguesa onde o aluno toma a posição de sujeito social e que, no próprio ambiente escolar, as práticas sociais lhes são apresentadas através de situações comunicativas reais. Desde então, muitas discussões, estudos e

intervenções ocorreram a fim de serem efetivadas as orientações e recomendações desse documento oficial.

Em nosso dia a dia no contexto escolar, não é raro nos depararmos com professores de língua portuguesa que ainda trabalham de forma tradicional, sem qualquer possibilidade de desenvolver as competências discursivas dos alunos. Estes, por sua vez, demonstram inegável desinteresse pelo estudo da língua (uma certa resistência, diria), e acabam criando o hábito de leitura descomprometido, sem a devida reflexão do sentido das coisas e o que é mais grave: não tem ampliada sua capacidade crítica e, na maioria das vezes não conseguem fazer uso da língua nas situações comunicativas mais cotidianas da vida.

Efetivamente, a escola seria o lugar mais apropriado para estimular essa atividade, mas a leitura está sempre relacionada à rotina da aprendizagem, tornando-se para os aprendizes uma atividade desestimulante e desinteressante. Talvez isso ocorra porque a língua vem sendo trabalhada de maneira automatizada, através de atividades que têm apenas a função de decodificar e interpretar a língua, não permitindo reflexões textuais mais profundas, dando origem a leitores desinteressados e desapaixonados, desmerecendo, por conseguinte, o seu valor e poder de explorar a pluralidade do texto.

Essa é uma constante inquietação que vivencio enquanto professora da educação básica, por observar (surge, assim, o interesse pela definição do estudo) que, na maioria das vezes em que se propõe explorar gêneros discursivos em sala de aula, ocorre uma forte resistência por parte da maioria dos alunos: apresentam dificuldade de compreensão, não demonstram interesse e não interagem com esse tipo de atividade, já que é uma tarefa vista com tons de obrigatoriedade, sem nenhuma relação com as diversas situações reais que eles vivenciam.

Diante dessas peculiaridades, questiono-me acerca do porquê de a maioria dos alunos não demonstra interesse pela leitura, não consegue refletir, nem oralizar sobre textos e acaba se comportando pacificamente durante as atividades de compreensão, tais como discussões, debates, rodas de conversa ou até mesmo durante uma conversa informal a respeito de determinados temas. Outro questionamento imediato está relacionado a quais intervenções poderiam contribuir para resolver essa problemática? E ainda: Por apresentarem dificuldade de entender a língua e saber usá-la com autonomia, sem compreenderem que o aprendizado tem

a utilidade para além da sala de aula, a saber, para sua vida, quais metodologias aplicar a fim de ampliar a capacidade linguístico-discursiva desses alunos?

Seja qual for o contexto, romper com o tradicional realmente não é tarefa fácil, mas também não é impossível quando se compreende que é necessário e pode trazer resultados mais satisfatórios e transformadores. Para que as mudanças necessárias aconteçam, no entanto, elas precisam ser primeiramente geradas no pensamento dos profissionais da educação e isto ocorre quando passam a entender a educação como reflexiva e transformadora.

Observamos que essa concepção também se aplica ao ensino da Língua Portuguesa, haja vista que é muito comum vermos ainda em andamento, profissionais reproduzindo práticas tradicionais para “ensinar” a linguagem que pouco ou em nada contribuem para a formação crítica do aluno. Um ensino trabalhado de maneira convencional, desprovido de criticidade e sem compromisso de desenvolver outras capacidades que não sejam as de ler e de escrever.

Face a essa realidade, é oportuno tentar compreendê-la e analisar por que a maneira de se trabalhar a língua e os resultados dessa prática continuam os mesmos. Ora, deve ser por vários motivos e talvez um deles seja porque muitos de nós professores não despertamos e continuamos a “ensinar da mesma forma como fomos ensinados” - de maneira descontextualizada da prática e dos usos, o que faz com que acabemos nos resvalando pela rampa do tecnicismo e do tradicionalismo.

De que o meu aluno precisa, realmente? Não é necessário refletir muito para se concluir que é de um ensino da língua diferente daquela que consiste apenas em memorizar regras gramaticais e em ler, rasa e descompromissadamente, textos que servem somente para fazer atividades de interpretação e compreensão, na maioria das vezes não o estimula a fazer maiores reflexões sobre a língua.

Devemos sempre considerar que ele tem o direito de experimentar, até porque existem outras formas, outros métodos, outras propostas de aprender/estudar a língua e isso não lhe pode ser negado. Com isso, ele poderá ter plenamente desenvolvidas suas competências comunicativas e ser capaz de descobrir, entender e refletir sobre a língua, saber como ela funciona e como usá-la na vida prática.

Para os propósitos de entendimento, interessa-nos questionar: O que se pode fazer diante dessa realidade? Por onde e por quem começar? É certo que a mudança que se pretende não ocorrerá de maneira automática, no entanto, exige do

professor abdicação, esforço, disposição e a necessidade de estar aberto ao novo, de se reelaborar. Por isso, é urgente que ele mude sua maneira de pensar o ensino da língua, porque somente assim haverá mudança em sua prática pedagógica.

Inevitavelmente, essa transformação pessoal e profissional do professor há de desencadear mudanças de pensamento e de comportamento no aluno também, pois se ele consegue entender a língua como ela é e sabe utilizá-la, certamente vai ter mais engajamento e se sentir mais motivado a aprender. Logo, se esse sujeito está munido de conhecimento e de pensamento crítico, espera-se que ele adote uma postura mais autônoma durante as aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, não haverá nada que impeça que suas práticas sociais sejam redimensionadas e sua realidade transformada.

A partir dos elementos aqui apresentados, pergunto-me enquanto professora, que já entendeu essa necessidade: como posso pôr isso em prática? Como tornar o ensino de linguagem útil e atraente a fim de despertar no meu aluno o interesse? Acredito que primeiramente é necessário apresentar-lhe a língua como, de fato é: não homogênea e nem estável ou estática, mas repleta de diversidades e possibilidades, absolutamente compreensíveis. Vista desta forma, significa dizer que está longe de ser uma atividade impossível de ser apreendida e realizada, como é considerada por boa parte dos alunos.

Para além disso, compreendi que preciso dispor de possibilidades pedagógicas que atendam a esses anseios, que respondam por uma formação mais aprofundada do sujeito e se preocupem em dar maior desenvoltura às suas competências linguístico-discursivas, habilitando-os para atuar e intervir onde quer que seja necessário. Tendo em vista esta perspectiva, apresento uma alternativa que pode enriquecer nossa prática e gerar maiores e melhores resultados ao se trabalhar a linguagem.

Nessa perspectiva, parece-me oportuno trabalhar com as Atividades Didáticas Integradas (ADIs), proposta de ensino elaborada por Moura (2017a), que se desenvolve por meio dos gêneros discursivos compreendendo ações que integram (de maneira cíclica, sem, porém, priorizar uma ou outra) leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, tendo muito a contribuir para a formação da capacidade linguístico-discursiva e reflexiva dos alunos, enquanto sujeitos responsivos e que conhecem e sabem fazer uso de sua própria língua.

O que se pretende com o trabalho a partir das ADIs é que o aluno de 4ª etapa da EJA/Ensino Fundamental experimente/realize atividades que envolvam atos de ler, escrever, oralizar e refletir linguisticamente num movimento dinâmico, haja vista que essas ações são igualmente importantes e necessárias para a ampliação de suas capacidades sociodiscursivas.

Aliás, tal proposta de fazer pesquisa com base na perspectiva das ADIs, a partir do ensino com gêneros, já vem sendo realizada, inclusive apresentada como objeto de pesquisa interventiva de várias produções acadêmicas, mais precisamente de dissertações de alunos do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Apresento a seguir, em breves palavras, algumas dissertações defendidas:

No ano de 2018, foram dois os trabalhos apresentados à banca de defesa: o de Rosiane Maria da Silva Coelho e o de Robson David de Jesus Neres. O trabalho de pesquisa da primeira acadêmica, de Coelho (2018), teve como título “Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa”. Foi desenvolvido em uma escola pública estadual, na cidade de Santarém e teve como público-alvo alunos de um projeto de aceleração paraense denominado Projeto Mundiar (Ensino Fundamental).

Neres (2018), por sua vez, realizou a intervenção em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, de uma escola localizada na zona urbana do município de Parintins, no Amazonas. Sua pesquisa que traz o título “Gêneros textuais e ensino: didatização de gêneros do argumentar a partir das ADIs – atividades didáticas integradas” e evidencia que, por meio das Atividades Didáticas Integradas, os gêneros discursivos podem ser trabalhados de maneira mais significativa.

Durante o ano de 2019, foram defendidas quatro dissertações desenvolvidas na perspectiva das ADIs. Considerando a relevância das temáticas, vale à pena conhecer um pouco sobre cada pesquisador/a e de seu respectivo trabalho: Adalzinda Pinto Araújo realizou sua pesquisa em turmas de 6º ano de uma escola estadual, em Tonantins, no Amazonas, cujo tema foi “Atividades didáticas integradas com gênero de divulgação científica: uma proposta de ensino na concepção dialógica de linguagem para o Ensino Fundamental II”; Ana Diane Pereira Vinhote fez uma análise a partir da descrição das ações didáticas concretas realizadas com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública, no

município de Curuá, no Pará e nomeou sua pesquisa de “Atividades Didáticas Integradas e Ensino: uma proposta para a ampliação discursiva dos alunos no Ensino Fundamental”; Ana Paula Santos Barbosa, assim como eu, definiu como público-alvo, alunos da 4ª etapa da Educação de Jovens e adultos – EJA/Fundamental e sua dissertação teve como título “Atividades Didáticas Integradas (ADIs): dialogismo entre os gêneros discursivos para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA”; e por último, a dissertação intitulada “Atividades Integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual-discursiva” foi apresentada por Eucinei Janete Costa Coelho dos Santos, que teve sua proposta de intervenção desenvolvida nas aulas da disciplina Língua Portuguesa, em uma turma de 8º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Tapajós, na cidade de Santarém, no estado do Pará.

Em 2020, Eliana Patrícia Santos Sardinha desenvolveu uma pesquisa que investigou de que maneira as Atividades Didáticas Integradas (ADIs) podem redimensionar a prática de ensino de gêneros na língua portuguesa no ensino fundamental – essa dissertação teve como título “Atividades Didáticas Integradas em ensino de gêneros: uma perspectiva dialógica da linguagem no ensino fundamental”.

Em todas as pesquisas desenvolvidas nessa perspectiva é possível notar que as práticas didáticas de ensino da língua com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADIs), contribuíram bastante para ampliação da capacidade sociodiscursiva dos alunos, pois eles não se tornaram apenas escritores e leitores mais críticos, mas sujeitos mais autônomos, dotados de responsividade e capazes de atuar ativamente em diferentes contextos sociais.

Por essas e outras razões, apresento a dissertação que tem como título “O gênero discursivo Relato de Experiências a partir das Atividades Didáticas Integradas: uma proposta de ação didática para a 4ª etapa da EJA”, a qual traz como inquietação principal refletir sobre a dificuldade que os alunos têm de compreender a língua e de usá-la fora da sala de aula, de maneira autônoma. Diante disso, é que discuto que metodologias aplicar para ampliar a capacidade linguístico-discursiva desses alunos.

Como objetivo geral, pretendo verificar de que forma as Atividades Didáticas Integradas, a partir das relações dialógicas do gênero Relato de Experiências, colaboram para o desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas do aluno da 4ª Etapa da EJA/Ensino Fundamental. Nesse intuito, optei por

esse público-alvo por supor que esse sujeito possui uma competência leitora e, dada sua história e considerando as suas especificidades, entendo ser necessário que eles sejam ouvidos, visibilizados e protagonizados, à medida que são estimulados a se tornarem mais atuantes nas diversas situações comunicativas.

Para tanto, a proposta de metodologia de ação didática contempla uma sequência de dez atividades a serem desenvolvidas em momentos diferentes, partindo do tema superação. O gênero principal que pretende trabalhar é o relato de experiência, no entanto, outros gêneros da ordem do relator serão trabalhados, como por exemplo: autobiografias, biografias, memórias e reportagens. Por entender a língua enquanto interação, decidi pela eleição do gênero relato, pressupondo que por esse trabalho e pelo exercício dialógico que ele proporcionará, criar-se-á uma oportunidade de o aluno resgatar fatos ou acontecimentos marcantes e importantes em sua vida, assim como de relatar suas superações e de se reconhecer protagonista de sua história.

Essa dissertação está organizada por capítulos e conta, ainda, com a introdução e as considerações finais.

No primeiro capítulo, em conformidade com os fundamentos e perspectivas tratados, discuto algumas concepções de linguagem e ensino, assim como o dialogismo e os gêneros discursivos no ensino da língua. Nele, busco demonstrar que a atuação do professor de língua portuguesa é inevitavelmente influenciada pela concepção e modo como ele entende a língua. Neste caso, ele precisa repensar sua maneira de vê-la e de ensiná-la, para que, enquanto mediador do processo interativo e dialógico, possa conduzir o aprendiz a tornar-se mais reflexivo, capaz de exercitar suas habilidades sociocomunicativas. Para isso, ele pode desenvolver atividades envolvendo gêneros discursivos visto que estão relacionados à própria vida, e que tenham relação com o contexto social para que façam sentido para ele.

Em seguida, trago à tona algumas reflexões acerca da história da Educação de Jovens e Adultos, mostrando que suas propostas e ações sofreram descontinuidade em virtude da evidente falta de compromisso e de responsabilidade por parte dos governantes e discuto um pouco sobre o (não) lugar que ela (des) ocupa na atual legislação, a saber, na BNCC. Defendo, ainda, que o trabalho com esse público deve privilegiar uma prática sociointerativa que promova no indivíduo a

consciência política e o autoreconhecimento enquanto cidadão, a fim de lhe dar mais condições de gerar mudanças sociais.

Reflico acerca do gênero discursivo relato de experiências, mostrando suas características, finalidade, uso e importância ao trabalhar a linguagem. Na sequência, apresento as Atividades Didáticas Integradas, seus princípios teórico-metodológicos, bem como sua aplicabilidade e desdobramentos.

Exponho também a pesquisa, seus procedimentos metodológicos, suas características, o contexto em que está inserida, os aspectos socioeconômicos do público-alvo destinado e como os dados foram gerados.

Ao demonstrar a proposta de ação didática, procuro apontar seus objetivos, a maneira que se pretende realizá-la e como ocorre o desenvolvimento em suas etapas práticas, descrevendo cada atividade e suas respectivas ações pedagógicas.

Por último, nas considerações finais, retomo as discussões que percorreram todo esse estudo, reiterando que o que proponho pode ser uma alternativa para se trabalhar a linguagem com vistas ao desenvolvimento críticodiscursivo e da postura responsiva do aprendiz. Aponto, ainda, que a escola deve assumir-se como ambiente que dá voz e visibilidade a ele, onde seja estimulado a compartilhar suas experiências, suas falas por meio de um ensino pautado na interação dialógica e na prática discursiva.

Dou destaque às oportunas contribuições que, em todo o decurso de elaboração desse trabalho, foram trazidas para minha vida pessoal e, sobretudo, profissional, me permitindo ser mais (auto) questionadora e mais convicta de que o professor precisa ser primeiramente crítico para, desse modo, incentivar seu aluno a se desenvolver enquanto sujeito responsivo.

2 BASE TEÓRICA

Como exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, esta pesquisa é desenvolvida com o objetivo de discutir o ensino e o desenvolvimento de metodologias aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, tendo como base os estudos bakhtinianos acerca de gêneros do discurso, e de pesquisadores como Moura (2017a, 2017b, 2017c, 2019), Kleiman (2002, 2007), Bazerman (2007, 2011), Koch (2006), Koch e Elias (2013), Marcuschi (2002, 2008),

entre outros. A proposta consiste em trabalhar, por meio das ADIs, o gênero do discurso Relato de Experiências, considerando sua especificidade, a fim de trazer à tona vivências dos estudantes de maneira que assumam o protagonismo, possam ampliar suas aprendizagens e utilizar os conhecimentos adquiridos, atrelando-os à construção de saberes e práticas dos usos sociais da língua.

A partir daí, serão trabalhados outros gêneros, sobretudo, os gêneros da ordem do relatar (letra de músicas, filmes, vídeos, autobiografias, biografias, diários). Desse modo, partindo do diálogo com os diversos gêneros discursivos, pretendo verificar de que maneira as aulas de língua portuguesa, ministradas por meio de ADIs podem auxiliar os alunos quanto à ampliação de suas capacidades linguístico-discursivas.

Se há algo que me incomoda sobremaneira (na verdade, sempre me incomodou, enquanto aluna e principalmente enquanto profissional) é a ideia de que, apesar de todos os aparatos pedagógicos que temos à disposição para potencializar nossa prática, muitos professores ainda veem como um grande desafio a maneira em como a Língua Portuguesa deve ser ensinada, no que concerne ao ensino daquilo que os alunos não sabem em relação à linguagem e à produção.

Esta não é tarefa simples e tão pouco nova, haja vista que inúmeras discussões em eventos acadêmicos, pesquisas e estudos mais aprofundados já abordaram o assunto e os resultados de trabalhos em sala de aula asseveram a possibilidade de sucesso de práticas de produção escrita de gêneros discursivos diversos, nos vários níveis de ensino.

Além disso, muitos desses estudos visam oferecer aos docentes, possibilidades de trabalhos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula no processo de ensino da língua e mediação de leitura. É o que, de igual modo, pretendemos fazer por meio dessa pesquisa.

A necessidade de abordagem do assunto, no entanto, não se esgotou dada às diferentes demandas, dentre elas a dificuldade que muitos professores têm em romper com o paradigma de ensino tradicional que ainda impera na maioria das escolas, seja pela constante falta de valorização profissional, seja pela falta de formação continuada ou até mesmo porque muitos deles não se veem como pesquisadores.

Parece-me que, por conta desses e/ou de outros fatores, o professor se sente o único responsável por promover a mudança que tanto almeja e, talvez por isso, não se sinta estimulado a obter mais conhecimentos teórico-práticos para aprimorar sua prática e tende a repetir, então, modelos costumeiros, que não exploram o texto com a discursividade necessária e pouco contribuem para a promoção de alunos leitores, capazes de refletir a língua que falam.

Há de se considerar que a falta de interesse demonstrada por parte dos alunos, pode estar relacionada a certas práticas de leitura em sala de aula que, por vezes se tornam maçantes e difíceis, além de não fazerem sentido para eles. E se não tem significado, muito provavelmente o aluno vai sentir estranheza diante de uma língua que, embora fale em seu dia a dia, parece-lhe diferente e extremamente difícil.

Para Kleiman (2002, p. 16), isso ocorre porque

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

É uma realidade, sem dúvida, preocupante: as metodologias utilizadas geralmente não contribuem, para que o aluno sinta interesse pela leitura em sala de aula, ao contrário, essa atividade se agiganta de maneira que ele não consegue ver algum sentido nelas e nem finalidade alguma para sua vida.

Para que haja mudanças, no entanto, penso que é necessário que a escola dialogue com os anseios dos estudantes e faça desdobramentos a fim de atrair o sentido da leitura, como fonte de conhecimento e prazer. Daí, então, as aulas de Língua Portuguesa terão a devida importância para o aluno visto que farão sentido para ele e, assim, não serão vistas como motivo de tédio e de desinteligência.

Não menos grave é o fato de que esse modelo de ensino ainda está sendo mantido não só dentro da escola, mas também funciona como mecanismo de exclusão fora dela, conforme assevera Kleiman (2002, p. 16):

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. E dessa legitimidade que se deriva um dos aspectos mais nefastos das práticas limitadoras que discutiremos: elas são perpetuadas não só

dentro da escola, o que seria de se esperar, mas também funcionam como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola.

De fato, o que mais se assiste nas escolas são práticas que sustentam, legitimam e perpetuam uma abordagem de ensino que acaba por utilizar metodologias que não promovem a formação de sujeitos capazes de refletir e inferir em diferentes contextos interativos, pois desvinculam as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, como se fossem independentes umas das outras e pudessem ocorrer de forma dissociada, sem, portanto, nenhum diálogo. A esse respeito, Moura (2019, p. 03) afirma:

Para propósitos didáticos, os conceitos referentes à oralidade, leitura e escrita são colocados numa espécie de sequência. No entanto, é válido afirmar que a oralidade não subsiste, do ponto de vista da construção de sujeitos responsivos, sem a conexão necessária com a leitura e vice-versa e que estas constituem-se como essenciais para a constituição de sujeitos escritores capazes de se posicionar diante do que dizem nos vários contextos sociopragmáticos em que estão imersos, imprimindo avaliações críticas aos seus discursos, no âmbito da produção de diferentes gêneros escritos. Por conseguinte, as atividades, acima colocadas, exigem dos indivíduos a reflexão linguística, na medida em que agem metadiscursivamente e metarreflexivamente sobre os sentidos produzidos nas várias atividades sociais.

As postulações de Moura (2017) evidenciam que é na leitura de textos que os sujeitos (re) constroem sentidos e tomam posição sobre estes nas atividades de oralidade, mas é por meio da escrita que eles refletem sobre o que discursivizam. Nessa dinâmica interativa, o indivíduo age reflexivamente sobre suas falas, considerando os inúmeros sentidos produzidos por sua habilidade de refletir o que já construiu. Ou seja, esse processo de reflexão linguística dá origem a um ato semântico-linguístico em que possibilita que o sujeito aja reflexivamente sobre seus discursos, nos mais diversos contextos sociais. Nesse sentido, Moura (2019, p. 1497) defende que

[...] ler, falar, escrever e agir reflexivamente acerca dos sentidos que (re) construímos apresentam-se sempre como ações intercambiáveis, mútuas ou recíprocas, já que as atividades languageiras socialmente instituídas também não são exclusivas e isomórficas, mas dinâmicas quando do nosso trânsito pelos espaços de produção do significado.

Ao olhar pelo prisma do autor e considerando, ainda, que a língua é uma instância de interação, entendo que aquilo que lemos e ouvimos determina nossa fala.

Significa que o que falamos vai dar origem às diferentes produções escritas, como num processo que engloba tais atividades, em que uma reivindica a outra, o que Moura considera “uma interseção necessária na mobilização dessas atividades”. (MOURA, 2019, p. 1498). Diante disto, fica claro que é, portanto, na leitura de textos, por meio desse encadeamento, que o meu aluno vai (re) construir sentidos e se posicionar oralmente sobre estes e, através da escrita, refletir discursivamente desde que eu, enquanto professora de língua, o estimore a desenvolver essas habilidades.

Nesse sentido, segundo lembra Bakhtin (2010), as atividades da língua que envolvem leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística são constituídas a partir do dialogismo entre os diferentes enunciados existentes na prática social. Desse modo, é indispensável que, por meio de uma reciprocidade dialógica, as atividades sejam interrelacionadas, pois para esse autor, como para nós, “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso”. (BAKHTIN, 2010, p. 348).

Isto nos deixa clara a necessidade e a urgência de se integrar as já mencionadas atividades, visto que a conexão dialógica entre elas produz ampliação da capacidade argumentativa-discursiva dos alunos.

Então, por onde/quem começar essa mudança? Pela escola, evidentemente. Conforme demonstra Kleiman (2007), a escola precisa criar espaços a fim de que as práticas sociais letradas sejam experimentadas, e, assim, possa assumir os multiletramentos que existem na vida social e ainda ter mais possibilidades de refletir e saber usar sua língua. Quanto a nós, professores de língua portuguesa, nos compete adotar práticas que trabalhem a língua na perspectiva interacionista e abster-nos daquelas outras que veem a língua como mero pretexto, para o ensino de gramática negando, assim, sua natureza dinâmica.

Não pairam dúvidas de que, por um lado, é no ambiente escolar que o conhecimento encontra espaço, e é sistematizado; por outro lado, é lá, também, que ele precisa ser expandido. Precisa ser, portanto, um espaço de aprendizagens, de reflexão do qual todos - professores e, sobretudo, os alunos, precisam se apropriar e explorar, e assim, não permitir mais que práticas obsoletas ainda encontrem lugar no estudo/ensino da língua.

À vista disso, penso que, ao contrário do que temos em muitas realidades, o ensino precisa fazer sentido para o aluno, ser apreendido para ser vivido e pensado

fora da escola. Precisamos provocá-lo a fazer importantes reflexões do tipo: qual o sentido do que aprendo? para que vai me servir? como realmente funciona? onde e como devo aplicar? Digo isto pois acredito que quando ele produz indagações acerca de sua realidade e como ela funciona, passa a tomar consciência de sua condição e o estudo da língua, neste caso, deixa de ser uma atividade desprovida de criticidade e se torna libertadora, prazerosa e encantadora.

Se pensarmos e agirmos dessa maneira, o processo ensino aprendizagem da língua não será mais aquele em que o aluno apenas armazena na memória o que lhe foi repassado, em um processo automatizado onde a língua não permite que o sujeito desenvolva ações maiores que as de saber ler e escrever, ao contrário, promoveremos um ensino que fará com que o aluno conheça a língua e seu funcionamento para além do ambiente escolar, nas relações sociais, ampliando, dessa forma, suas competências comunicativas/discursivas.

Para que isso aconteça, entretanto, é preciso desprezar as metodologias que se preocupam apenas em levar os alunos a identificar aspectos estruturais da língua, como é possível observarmos nas atividades de leitura e interpretação de texto ou de estudo da gramática, que ainda são aplicadas em muitas salas de aula. Mais que isso, é necessário que, a partir da compreensão e produção de textos de diferentes gêneros discursivos, possamos trabalhar a língua a fim de desenvolver no aluno uma visão totalizante, não-fragmentada da realidade, com vistas a torná-lo cidadão capaz de refletir e intervir nas mais diversas situações de tratos sociais.

Nesta discussão, uma das observações de Bakhtin (2006, p.93-94) que merece destaque é essa:

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico.

A partir das concepções de Bakhtin, entendemos que a língua/linguagem não é um produto pronto e acabado; é, no entanto, uma prática material, viva e constituída continuamente na interação social, com suas muitas vozes que compõem a individualidade do ser humano. Ela acontece ao mesmo tempo em que ocorre a

comunicação verbal, num processo evolutivo que parece não ter fim. Desse modo, “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Daí, pode-se dizer, insisto, que é indispensável que o indivíduo seja estimulado a escrever e oralizar, refletir e intervir em situações diversas, ou seja, que ele tenha aprimorada a sua capacidade discursiva e adquira atitude responsiva. Em outros termos, mais do que estudar conteúdos e métodos, precisamos pensar o ensino de língua que o aluno seja convidado a comunicar-se, a refletir, a se reconhecer e se assumir enquanto sujeito crítico.

A respeito da atitude responsiva, Bakhtin (2016, p. 24-25) esclarece que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante.

Seguramente, as postulações de Bakhtin são pertinentes, pois apontam o fato de que quando o sujeito compreende a língua que fala, ele toma atitude reflexiva sobre si mesmo e sobre as coisas com as quais interage, passando a adotar uma posição responsiva, conseguindo argumentar com autonomia e segurança. O certo é que, a partir de quando o aluno é estimulado a refletir e assim, compreende o que está estudando, ele começa a desenvolver a habilidade de responsividade. Vejamos o que ressalta Bakhtin (2016, p. 25) a esse respeito:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.

Diante dessas considerações, perguntamo-nos, então, de onde vem e para onde vai essa atitude responsiva da qual trata Bakhtin? Penso, pelo que postula o autor, ela não surge do nada. Antes, ocorre como se a semente da responsividade estivesse desde sempre dentro do indivíduo e, num dado momento, brotasse.

Para o autor, o sujeito vai desenvolver essa atitude, seja em uma ação imediata seja como compreensão responsiva que tarde para acontecer. Isso significa que, cedo ou tarde, o que é ouvido e compreendido será respondido em posteriores discursos ou, mesmo, através da maneira de se comportar do interlocutor. Basta que essa função seja acionada e trabalhada. E o professor de Língua Portuguesa pode realizar esse trabalho, por meio de metodologias que favoreçam ao aluno, o aprimoramento de suas capacidades.

É maravilhoso observarmos a evolução dos nossos alunos; muitas vezes, eles não expõem suas ideias e suas concepções acerca do que ouviram porque não foram encorajados, mas quando são, é inevitável que a capacidade de se relacionar com respostas seja potencializada. Isso deixa claro o que já dissemos, que o sujeito precisa apenas de um incentivo para desenvolver uma postura responsiva, cabendo ao professor assumir o papel de estimular, provocar o aluno a refletir mais criticamente.

Baseados em teorias sociointeracionistas, os PCNs (1998), por sua vez, asseguram que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar o trabalho com os gêneros discursivos, levando o aluno a compreender que ele vivencia diariamente, pois são práticas sociais. Além disso, devem ser trabalhados de maneira que o aluno (re) conheça os gêneros, como funcionam e para que, efetivamente, servem na vida prática. Vejamos o que dizem os PCNs (BRASIL, 1998, p. 21):

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

Isto se explica: o ensino baseado em gêneros é, segundo este documento oficial, um dos critérios indispensáveis para desenvolver as intervenções didáticas com ênfase na interação social, de maneira que o aluno seja estimulado a refletir sobre seu aprendizado e, assim, possa ter mais ampliada sua capacidade crítico-discursiva.

Nesse viés, pretendo utilizar as ADIs, a proposição elaborada por Moura (2017a), como proposta de integração entre atividades didáticas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística nos gêneros discursivos, analisando, a partir da concepção de língua enquanto interação e do caráter dialógico dos gêneros do discurso, como alternativa metodológica capaz de ampliar a capacidade crítico-

discursiva, argumentativa, sociorretórica e reflexiva dos alunos, por meio do gênero Relato de Experiências.

Com isto, insisto na reflexão sobre a utilização desse modelo de ensino da Língua, com abordagem que contemple esses princípios e objetivos já mencionados. Assim, para responder acerca de qual concepção de linguagem, de língua, de sujeito e de texto, o professor deve fazer uso? E, no intuito de responder ao questionamento, a seguir abordo uma discussão a respeito do assunto.

3 LINGUAGEM E ENSINO

Sabendo-se que a linguagem é uma forma de interação e que por isso, não se pode pensar sobre ela sem considerar as relações dos sujeitos e como estes utilizam a língua, a relação com a língua constitui-se como espaço de interação humana e como resultado dos diversos processos de intervenções interlocutivas. Quando usamos a linguagem, não necessariamente apenas transmitimos informações para que o outro as decodifique, mas também estamos praticando ações comunicativas que não conseguiríamos realizar se não fosse falando e nos comunicando. Assim, conseguimos interagir e agir sobre o outro.

Neste sentido, questiono-me que consequências traz essa concepção de linguagem para o ensino? O que me parece mais evidente é que professores e alunos são colocados lado a lado, não mais como um que sabe e outro que não sabe, ou um que deve ensinar e o outro que deve aprender, mas como participantes de um mesmo processo de formação de sujeitos construtores de conhecimentos e de aprendizagens.

Partindo dessa premissa, tenho como objetivo neste capítulo, em consonância com os fundamentos e perspectivas anunciadas, discutir as concepções de língua e texto, assim como o dialogismo e os gêneros discursivos no ensino da língua.

3.1 Concepção de língua e texto

Toda ação pedagógica é permeada e/ou influenciada pela concepção e modo como o professor de língua portuguesa entende a língua. Assim, é imperativo que se reflita sobre algumas concepções de linguagem, a fim de se reconhecer

aquela que melhor favoreça um ensino voltado para a formação crítico-discursiva que se quer promover no sujeito. Vamos a elas:

Na concepção que compreende a linguagem como uma estrutura ou um instrumento de comunicação e a língua como um código a ser utilizado para transmitir uma mensagem a um receptor, baseado em regras gramaticais a serem seguidas pelo falante/ouvinte a fim de se estabelecer a comunicação, o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado”. (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10)

Nesse caso, a leitura consiste em um processo mecânico por meio do qual o aluno apenas decodifica as informações transmitidas pelo professor. O aluno é tratado como um sujeito inconsciente, sem vez e nem voz, pois não controla o sentido do que diz, já que o sentido do texto está nas palavras e nas suas estruturas, cabendo-lhe apenas decodificá-lo.

A língua também é vista como um produto acabado, um ato individual a partir da concepção de língua, como expressão do pensamento de um sujeito psicológico. Ao nascer, conforme essa concepção, o ser humano traz consigo a capacidade de exteriorizar seu pensamento.

Segundo Koch (2006, p.13-14), “trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada”. Aqui, o texto é considerado um produto do pensamento do autor e cabe ao leitor, enquanto sujeito passivo neste processo, captar as suas intencionalidades. Logo, vem o veredito: para a pessoa se expressar bem, ela precisa ser um sujeito, acima de tudo, pensante.

Outra concepção de linguagem que merece reflexão, diz respeito à interacionista, que é vista como um processo de interação verbal, como um produto histórico-social e está ligada às estruturas sociais. Nessa concepção, a língua está em constante evolução e se realiza através da interação verbal, social e histórica dos locutores.

Nesse processo de interação, os sujeitos - ativos como são, se constroem e são construídos e por serem construtores de sentidos, são tidos como seres sociais e históricos que interagem em um contexto sócio-histórico. De acordo com Koch e Elias (2013, p. 11), nessa concepção, o texto é o lugar da interação

onde se constituem os interlocutores; não é, portanto, produto, mas processo. Já a leitura, é vista como uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos em que as experiências e os conhecimentos do leitor são plenamente levados em consideração.

Consideremos, finalmente, que o sentido do texto se dá na interação entre o texto e os sujeitos, cabendo ao leitor participar ativamente na construção do seu sentido, sendo indispensável que ele mobilize uma série de estratégias linguísticas, cognitivas e discursivas, para formular hipóteses para preencher possíveis hiatos do texto.

É importante destacar que o sujeito não conseguirá isso sozinho, sem incentivo, sem estímulo. É preciso que lhe abram portas: ele precisa ser provocado a oralizar, falar, escrever e refletir linguisticamente. É o que aqui defendo: que o professor, ciente dessa demanda e com o devido suporte teórico-metodológico, deve assumir esse papel de provocador, estimulador do potencial, da criticidade e responsividade de seu aluno.

Desta forma, acredito e isso precisa ser dito: ensinar a língua, na perspectiva de ampliar a capacidade crítico-discursiva do aluno, exige que nos ocupemos e nos preocupemos com algo mais do que o ensino e aprendizagens de regras gramaticais. O aluno precisa e tem direito de receber mais que isso: ele precisa de um ensino que privilegie o domínio da língua, que lhe possibilite a reflexão sobre seu funcionamento e lhe mostre como aplicá-la na vida diária.

Diante disso, pode-se afirmar que é dando lugar a uma nova maneira de ver e ensinar a língua, que o aluno vai ter estimulada sua criticidade e vai poder exercer a sua responsividade. E é justamente esse um dos propósitos desta pesquisa.

3.2 O dialogismo no ensino da Língua

Como mencionado antes, a concepção de língua que o professor tem e aplica à sua prática pedagógica pode contribuir ou não para a formação de um sujeito capaz de atuar criticamente na sociedade em que vive. Daí a necessidade de se refletir sobre a dimensão social e política do ensino da língua, e ainda sobre como esse ensino pode contribuir para a formação de um sujeito reflexivo.

Conforme Kleiman (2002), ainda predomina nas aulas de língua portuguesa, uma concepção de língua tradicional e descontextualizada, cujo saber linguístico está desvinculado do uso da linguagem, em que o texto é só um subterfúgio para se estudar regras gramaticais, o que claramente se observa em muitos livros didáticos. Lembra a autora (2002, p. 17):

Uma prática bastante comum no livro didático considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela em que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas.

Aqui observa-se a prática de ensinar a língua que não concebe a linguagem como atividade dialógica e que se preocupa essencialmente com o estudo de elementos gramaticais, sem fazer nenhuma relação com o contexto das práticas sociais, resulta em um ensino ineficiente que acaba criando no aluno a ideia de que é muito difícil aprender sua própria língua, a qual, na verdade, ele já conhece, porem não sabe usar as regras.

Consequentemente, esse modelo produz nos aprendizes o sentimento de não conhecerem e não dominarem a língua que estão falando/estudando ou que - é por isso mesmo, devem se conformar - com a condição de sujeitos incompetentes por não conseguirem entender como funciona e como é usada nas diferentes situações vividas. Lamentavelmente, é incontestável que, dentre tantas, “uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação”. (KLEIMAN, 2002, p.19).

A situação fica mais complexa quando observamos que isso é uma realidade que muitos professores, senão da maioria. Entretanto, é um desafio que todos temos de lidar diariamente, o de assumir a conta e mudar a realidade de um ensino que “deixa de lado aspectos da língua que levam o estudante a refletir, a ver a língua em uso e a relevância das construções utilizadas no texto para constituir sentido a ele”. (VINHOTE, 2019, p.43).

Concordo com o que postula a autora e acrescento que o ensino de

língua deve ser comprometido com a formação do cidadão, enquanto sujeito que se realiza nas ações e nas atuações comunicativas.

É nesse processo que o sujeito se torna capaz de produzir sentido e desenvolver posturas responsivas e é, ainda, onde se cria a possibilidade de diálogo e a partir deste, haverá de existir sempre um movimento de ida e vinda, de transformação de si mesmo e da realidade a sua volta. Ou seja, quanto mais o sujeito interage nos vários contextos sociais, quanto mais relações dialógicas ele mantiver, mais conseguirá agir responsivamente, e, assim, nem ele nem sua visão poderão ser os mesmos, haja vista que esse processo interativo de comunicação é, terminantemente, (auto)transformador.

Para Bakhtin (1981), o diálogo diz respeito a todo o processo de comunicação: verbal (falado ou escrito) e não verbal e a comunicação entre pessoas o qual não acontece necessariamente quando estão de frente umas às outras. E mais que isso, Bakhtin (1981, p. 123) considera que qualquer enunciação,

por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado.

Nesse sentido, o discurso é visto como um espaço marcado pela diversidade de vozes, vindas de outros discursos, pois o sujeito traz consigo todas as vozes que o antecederam. A linguagem, sempre inacabada, está em constante movimento e sempre se renovando pela dependência da compreensão que acontece no diálogo. Desse modo, segundo Bakhtin (2016, p. 25):

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Por essa visão do autor, nota-se que ele entende que quando alguém pratica uma ação concreta dotada de intencionalidade está desenvolvendo uma atitude responsiva ativa, isto é, não é que se realize involuntariamente. E é por isso que chamamos à atenção para um ensino de língua voltado para a formação do sujeito, considerando que não basta conhecer uma língua, mas é fulcral também

que se compreenda seu funcionamento e os procedimentos que envolvem o seu uso social, já que todo discurso produzido leva em conta a situação de uso, pois não acontece aleatoriamente, mas se realiza por meio de um gênero.

Diante dessas observações, parece razoável admitir que, quando estimulado a perceber a língua como uma atividade interativa, cujo ensino promova a ampliação da sua capacidade de discursar, refletir, compreender e produzir sentidos, o aluno passa a entender a língua que fala e saber como ela funciona, reconhecendo-se enquanto parte da realidade em que está inserido e, com certeza, tornando-se um sujeito mais consciente, mais ativo e mais crítico.

Para tanto, ao se propor a trabalhar atividades de linguagem, é necessário que o professor saia do lugar-comum e adote metodologias pedagógicas potencializadoras, que contemplem todos esses aspectos mencionados. Uma sugestão muito interessante são, por exemplo, as ADIs (proposta adotada nesta pesquisa) que, por meio do estudo com gêneros discursivos, englobam as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística e contribuem para a formação do leitor proficiente e sua inserção no mundo. A esse respeito, Moura (2017a, p. 06-07) afirma:

Essa inserção não diz respeito à questão de tornar os indivíduos aptos a se comunicarem, já que o fazem desde que nascem; nem se refere ao fato de poderem codificar e decodificar informações com que têm contato dentro e fora da escola ou de serem proficientes no domínio da estrutura da língua, o que é insuficiente para o que se quer de indivíduos capazes de intervir criticamente nas instâncias socioinstitucionais. Trata-se, ao contrário, de ampliar significativamente a capacidade textual-discursiva e sociorretórica de indivíduos-cidadãos nos diversos espaços de produção de linguagem, nos quais devem estar capacitados a argumentar, contra-argumentar, refutar, avaliar, criticar, concordar, discordar, responder, analisar, persuadir e intervir.

Para Moura (2017a), assim como para mim, ensinar a língua e a maneira como se ensina é mais que uma questão pedagógica ou uma ação pedagogizante; é, por si só, um ato político sendo que por meio dele o sujeito se reconhece enquanto cidadão e, ao mesmo tempo que amplia sua capacidade sociodiscursiva, pensa e age politicamente nos contextos comunicativos que faz parte.

Como se observa, precisamos levar nosso aluno a tornar-se um sujeito mais reflexivo, pois só assim estará capacitado a exercitar suas habilidades sociocomunicativas de maneira mais plena e eficaz.

3.3 O ensino da Língua e os Gêneros Discursivos

De modo geral, podemos dizer que a língua está a nosso serviço e possibilita que nos expressemos e sejamos compreendidos nos processos de interação social por meio de textos orais e escritos que, diariamente, produzimos. Nesse sentido, sejam quais forem nossas intenções e finalidades, escolhemos e utilizamos alguma forma de texto para que nosso objetivo sociocomunicativo seja alcançado nas diferentes práticas sociais, “em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Ao ensinar a língua, é importante deixar claro ao aluno que cada situação de interação verbal que ele vivenciar vai exigir dele, portanto, a escolha de um determinado gênero, e que deve sempre levar em conta o que, para quem e com qual finalidade vai falar, cabendo ao falante/escritor usar o gênero que julgar mais apropriado à situação comunicativa. Isto deve ocorrer porque os gêneros são diversos e dinâmicos, têm funções sociais próprias e estão organizados conforme suas peculiaridades, o assunto envolvido, o papel dos interlocutores e sua situação. O certo é que, tal como defende Bakhtin (2011[1979]), para usar os gêneros livremente, é preciso que o falante/escritor os domine.

A partir das observações aqui apresentadas, podemos notar que, quando o sujeito se apropria dos gêneros, de pronto consegue se realizar nas mais rotineiras situações sociocomunicativas, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva. Desse modo, ao produzir textos, o aluno deve ter em mente que seu texto tem uma função e uma finalidade, pois atende a uma situação de comunicação verbal para a qual foi pensado e elaborado.

Bakhtin (2011[1979], p. 262) afirma que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciado”, sejam eles orais ou escritos, sendo por meio deles que a linguagem se efetiva nas diversas atividades humanas.

Vistos, então, como práticas de linguagem, os enunciados são marcados pelas relações entre as pessoas, relações essas que são histórica e socialmente construídas como que numa teia dialógica. Resta lembrar que todo enunciado possui características, finalidade e estilo próprios e, ainda, que todo enunciado tem

uma intencionalidade.

Diante de tudo isso, há que se indagar: o que vai determinar ou influenciar na escolha do gênero na construção do discurso? Acredito, com base em teorias bakhtinianas, que ao construir seu discurso, o falante/escritor deve levar em consideração seu interlocutor, procurando se antecipar à forma em como ele irá assimilar o seu discurso e, assim, procurar adequar todo o enunciado a esse interlocutor.

Em outros termos, para alcançar melhor seu objetivo de comunicação, ele pressupõe como o interlocutor irá entender seu enunciado e, então, usará o gênero mais oportuno à situação de interação. Note-se a importância do interlocutor nesse processo; pois ele é sempre levado em consideração pelo falante/escritor e sempre vai influenciar na escolha do gênero do discurso.

De acordo com Bakhtin (2011[1979], p.262),

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

Em sua afirmativa, a posição bakhtiniana deixa clara a formidável heterogeneidade e dinamicidade dos gêneros do discurso e nos leva a reconhecer que, se essa concepção não for levada em consideração, isso tornará o estudo da língua subjetivo e formal, totalmente contrário à natureza da língua que é viva e dinâmica.

Aspecto importante a ser considerado pela escola é que ela deve propiciar ao aluno um espaço de possibilidades; tornar possível que o aluno conheça e adquira as competências necessárias para utilizar a linguagem em diversas situações sociais é uma delas.

É preciso aqui dizer, como feito em outros momentos, que isso é uma necessidade e um direito do aluno, o de compreender a função social da linguagem e saber fazer o devido uso, nas diversas situações de interação com o mundo que vive.

Geralmente, a produção de texto é estimulada e cobrada do aluno, quase sempre nas aulas de língua portuguesa como se isso fosse uma missão exclusiva do professor desta disciplina, mas deveria ser trabalhada nas demais. Do ponto de

vista metodológico, parece indispensável que o aluno tenha conhecimento que, ao produzir textos a fim de eleger, então, o gênero adequado, deve fazer a si mesmo alguns questionamentos importantes, tais como: o que vou escrever? por que vou escrever? para quem vou escrever?

É importante deixar claro, tal como postula Marcuschi (2008, p. 150), que “cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”, ou seja, ele está vinculado a uma realidade social e está relacionado com as ações pelo indivíduo desenvolvidas.

Em trabalho sobre gêneros, Bazerman (2011), a partir de um olhar sociopolítico e cultural, afirma que o professor deve proporcionar ao aluno a compreensão de seu funcionamento no meio social e como esse ele se relaciona com as instituições sociais que fazem parte dela, considerando que todo gênero nasce num meio histórico, cultural e interativo dentro dessas instituições.

De acordo com o autor, levar o sujeito a dominar gêneros é ensiná-lo a agir politicamente. Em outras palavras, quando o aluno domina um gênero discursivo, não domina apenas uma forma linguística, mas domina uma maneira de se realizar politicamente nas situações sociais. Nas palavras de Bazerman (2011, p. 32, gênero é definido como:

apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo.

Isto é interessante, porque o autor deixa claro que o gênero é essencialmente mutável porque tem de atender à necessidade da sociedade, considerando seus aspectos sociopolítico e cultural. Essa ideia é defendida de maneira similar por Marcuschi (2008, p. 155-156), ao dizer que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação como entidades dinâmicas.

Diante dessas poucas observações, há de se concordar com Marcuschi (2008) quando diz que os gêneros são essencialmente dinâmicos e variavelmente

complexos, que estão ligados às ações humanas. Desse modo, considerando que se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, o professor deve promover seu estudo partindo do contexto social de uso do aluno, pois segundo o referido autor, “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia”. (MARCUSCHI, 2008, p.161)

Nesse caso, entendo que se quisermos realizar um ensino de língua preocupado com a formação integral do sujeito e com a ampliação da sua competência comunicativa, é preciso promover atividades que se aproximem o máximo possível do contexto social que ele está inserido.

Para isso, é recomendável utilizar os gêneros discursivos como meio, visto que estão fortemente relacionados às atividades humanas e à própria vida. É muito provável que dessa maneira, o aluno compreenda e conheça mais a si mesmo e sua realidade, e tenham ampliadas, assim, as suas habilidades comunicativas o que, certamente, facilitará sobremaneira sua atuação sociopolítica. É exatamente nessa perspectiva que proponho trabalhar com gêneros, por entender que a aprendizagem se torna mais fácil e acessível quando ocorre por meio de conhecimentos que estão relacionados ao contexto social do próprio aprendiz.

4. A Educação de Jovens e Adultos e sua Função Social

Vamos tratar, em breves considerações, acerca da Educação de Jovens e Adultos e sua função social, fazendo uma abordagem histórica e apontando o lugar que essa modalidade de ensino tem ocupado na legislação educacional.

Antes, porém, chamo à atenção para o fato que, com objetivo principal de democratizar o ensino da rede pública no Brasil, essa modalidade envolve todos os níveis de ensino da Educação Básica do país e está destinada a jovens, adultos e idosos que não acessaram à educação na escola regular na idade que seria indicada, podendo ser ofertada tanto no ensino presencial, quanto à distância (EAD).

A modalidade Educação de Jovens e Adultos abrange do ensino fundamental ao médio e está assim dividida: o Ensino Fundamental que tem duração média de 2 anos para fins de conclusão e se destina a jovens a partir de 15 anos que não concluíram a etapa entre o 1º e o 9º ano, proporcionando-lhes

conhecer e experimentar novas formas de aprender e pensar; e o Ensino Médio, destinado às pessoas maiores de 18 anos e tem como prazo médio 18 meses para a finalização dos estudos. A conclusão dessa etapa preparará o aluno para realizar provas de vestibular e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), com vistas a possibilitar o ingresso em universidades.

Para ser mais específica, a organização das etapas, dependendo da normatização de cada entidade federativa, suas secretarias e conselhos de educação, poderá ocorrer da seguinte forma: 1ª Etapa do Ensino Fundamental corresponde ao 1º, 2º e 3º anos; 2ª Etapa do Ensino Fundamental corresponde ao 4º e 5º anos; 3ª Etapa do Ensino Fundamental corresponde ao 6º e 7º anos; 4ª Etapa do Ensino Fundamental corresponde ao 8º e 9º anos; 1ª Etapa do Ensino Médio corresponde ao 1º ano e 2ª Etapa do Ensino Médio corresponde ao 2º e 3º anos.

Na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a Educação de Jovens e Adultos é destinada a um público específico: àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. No entanto, é alterada pela Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018 em seu artigo 37, a fim de dispor sobre aprendizagem e educação ao longo da vida, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Para chegar até essa importante mudança, uma longa trajetória de tentativas no sentido de avançar foi escrita. Mencionarei apenas algumas, não menos importantes. Tudo começou em 1947 com a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) por iniciativa do Ministério da Educação e Saúde¹. Sob a coordenação de Lourenço Filho, essa campanha tinha o objetivo de levar educação aos brasileiros que não sabiam ler e desse modo,

¹ O até então Ministério dos Negócios da Educação e Saúde que, além de ser responsável por assuntos referentes à educação, desenvolvia atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente, passa a ser designado Ministério da Educação e Saúde. Por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, que estabelece uma ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro. Somente em 1953, por força da Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, passa a se chamar Ministério da Educação e Cultura (MEC).

estimular o desenvolvimento social e econômico, o que conseqüentemente, melhoraria as condições de vida das pessoas.

Posteriormente, em 1952, outra campanha foi criada - agora, para atender a região nordeste. Intitulada de Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), tinha como slogan a frase “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, demonstrava que a educação de adultos era importante para a democracia. Entende-se, portanto, que se o indivíduo adulto fosse alfabetizado, poderia exercer sua cidadania.

Em 1958, após um período bem-sucedido, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos começa a fracassar por apresentar resultados insatisfatórios. O Ministério da Educação, então, convoca o II Congresso Nacional de Educação de Adultos a ser realizado em Belo Horizonte. Nesse evento, foram feitas muitas críticas em relação a vários aspectos da campanha desenvolvida no Estado, entre os tais: a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a desqualificação dos professores devido à má remuneração, a inadequação de programas e do material didático, enfim, as precárias condições em que a campanha funcionava.

Já em 1963, o Ministério da Educação encerrou a Campanha Nacional de Educação de Adultos e dá a responsabilidade a Paulo Freire de construir uma nova proposta – um movimento que tinha a transformação social como base em suas ações – o Programa Nacional de Alfabetização, lamentavelmente interrompido em 1964, pelo Golpe Militar.

O que se observa é que algumas experiências da EJA foram elaboradas num contexto sócio-histórico, que passavam por um período em que ocorriam movimentos de ascensão política dos trabalhadores (1960-1964), a qual se tinha uma concepção de educação de adultos que via a educação como libertadora e tinha por objetivo conscientizar o sujeito e, por outro lado, outra que a entendia como educação funcional e se preocupava em treinar mão de obra com vistas à produtividade e o engajamento no processo de transformação social.

Devido às fortes manifestações populares, em 1961 surge a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada pela Secretaria de Educação de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, que pretendia a imediata ampliação das oportunidades educacionais para toda a população daquela região.

Enquanto isso, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de

Recife, Paulo Freire e sua equipe desenvolviam experiências de alfabetização de adultos que se destacavam, sobretudo, pela busca de conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum. Foi Freire quem elaborou um sistema de novos conceitos e uma nova postura baseada na teoria da epistemologia, para atender às novas demandas dos processos de alfabetização e educação popular.

Nesse período tenso (1961-1964), a intervenção dos militares, apoiada pelas elites civis, fez com que todas as manifestações de reformas fossem canceladas e colocadas à margem, restando apenas o Movimento de Educação de Base (MEB) com várias ressalvas, no entanto, impostas pelo regime militar, obviamente.

O Golpe de 1964 fez com que o país ingressasse no período capitalista monopolista de Estado e, conseqüentemente, ocorre uma ruptura política, reprimindo tanto os movimentos de educação e cultura popular quanto seus dirigentes censurados, conforme explicam Haddad e Di Pierro (2000).

A educação de adultos foi desprezada, fato este que ecoou internacionalmente e levou a UNESCO a intervir decisivamente nas orientações pedagógicas e técnicas para a EJA, no país. Assim, foram criadas três ações interventivas.

A primeira ação foi a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) que pautada na ideologia da segurança nacional, recebia financiamento e acordos MEC-USAID² e tinha como objetivo a integração e a subordinação ao capital internacional. No entanto, parece que sua preocupação era mesmo manter elevada a frequência escolar, visto que limitava a distribuir alimentos como atrativo.

O governo militar, por sua vez, ao perceber a intensa mobilização social criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, diferentemente do que ocorria anteriormente, restringiu o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever

² Em 23 de junho de 1965, esse acordo foi firmado pela primeira vez entre os governos do Brasil e dos EUA, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), representado pelo ministro Flávio Suplicy de Lacerda, e a United States Agency for International Development (USAID), representada por seu diretor Stuart Van Dyke. Este acordo teve a finalidade de promover, direta ou indiretamente, a cooperação cultural entre os dois países, principalmente em relação à assessoria para planejamento do sistema de ensino, que representaram o clímax das discussões em torno da colaboração técnica Brasil-Estados Unidos no âmbito da educação.

Tudo indica que os investimentos destinados e aplicados nesse programa foram altíssimos. Fávero & Rivero (2009) afirmam que, por terem os recursos provenientes da transferência voluntária de 1% do imposto de renda devido por empresas e 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, esta foi a campanha de alfabetização mais afortunada já realizada no país.

Curiosamente, mais uma vez a educação para essa clientela sofre/perde e o programa recebeu inúmeras críticas, a começar pelo sentido e pelo objetivo, apresentando resultados que não foram dos melhores. E o que aconteceria com o Mobral? Não era de se esperar, mas foi extinto, em 1985, e substituído pela Fundação Educar que, subordinada ao MEC e com caráter de órgão de fomento e apoio técnico, deixou de ser uma instituição de execução direta.

Regulamentado pela Lei nº 5.692/71, o ensino supletivo foi a terceira e última ação do Regime. Foi a primeira vez em toda a história que uma lei reconheceu a educação de jovens e adultos como um direito à cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971 a qual fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e outras providências - estabelecendo no capítulo IV a essa modalidade, mais especificamente ao ensino supletivo. Entretanto, segundo Haddad (2006), esta lei limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos, o que era desproporcional visto que certamente não atenderia à verdadeira faixa etária desse público.

Esse modelo de ensino tinha seu próprio estatuto com seus vários princípios, entre eles o da flexibilidade. Talvez devido a isso, a EJA passou a apresentar altíssimos índices de evasão.

Acredito que um de seus erros foi não proporcionar um ambiente que privilegiasse as relações sociais e ações de aprendizagem, haja vista que naquele processo educativo não havia relação interativa entre professor e aluno, mas a “aprendizagem” consistia apenas em dar-lhe acesso às informações fornecidas pelos módulos de instrução.

Podemos observar pelas postulações de Haddad (2006) que o dever do Estado foi ampliado e alcançou todos que não tinham escolaridade básica, independentemente da idade, a partir da Constituição de 1988, quando 50% dos recursos de impostos relacionados ao ensino foram destinados e aplicados no combate ao analfabetismo e na universalização do ensino fundamental.

Vejamos agora, como foi tratada a questão da educação de jovens e adultos por alguns governantes. Em 1990, no governo de Fernando Collor, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e, surpreendentemente, extinto um ano depois por falta de investimento financeiro, demonstrando, com isso, que o governo federal poderia ter demonstrado mais compromisso e responsabilidade para com a educação de jovens e adultos e evitado, desta maneira, houve um retrocesso em relação às conquistas obtidas na década de 1980.

O presidente Fernando Henrique Cardoso, por sua vez, vem reforçar tal desrespeito com a Educação de Jovens e Adultos no nosso país através de sucessivas ações, que visavam a expansão e aprofundamento das reformas neoliberais, uma delas diz respeito ao destino dessa modalidade de educação à iniciativa privada e, através do Programa Alfabetização Solidária, remeteu à filantropia parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo (HADDAD, 2006).

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) comete-se, ainda nesse governo, uma das maiores exclusões de jovens e adultos, pois passa a se computar o ensino supletivo no índice de alunos de ensino fundamental, trazendo perdas econômicas, além de várias outras.

A década de 1990 foi marcada por um processo de um duplo movimento para a história da EJA e por um rol de perdas para a educação. Uma delas diz respeito à exigência da idade mínima para prestar exames para o supletivo, assegurado por lei. A EJA assumiria uma nova identidade e passaria a ter caráter supletivo e de aceleração do ensino regular.

É somente no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) que podemos observar maior interesse e preocupação com a alfabetização de jovens e adultos. Uma ação desse governo que nos chama à atenção foi incorporar as matrículas ao financiamento do FUNDEB. Também foram desenvolvidas várias outras iniciativas voltadas a jovens e adultos trabalhadores, distribuídas em diferentes Ministérios.

Foram várias as ações e programas destinadas a esse público, mas prefiro citar algumas que mais se destacaram: Brasil Alfabetizado, Exame Nacional

para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), Plano Nacional de Qualificação (PNQ) - financiador de ações através dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), entre outros³.

Outra ação que merece destaque nesse governo é que, principalmente a partir de 2003, a educação profissionalizante é ampliada, recebendo maiores investimentos, entretanto, também não podemos deixar de reparar que as iniciativas privadas continuam a se beneficiar dos recursos públicos, pois como ao Estado compete o dever de assegurar oportunidades de educação, ele não calcula esforços nem valores para que todos tenham direito ao aprendizado e à oportunidade, ainda que para isso, firme parceria com a iniciativa privada.

Incluir a EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) foi uma das medidas adotadas pelo Estado, medidas essas que não se constituíram em política pública. Na realidade, o que se tinham eram ações de vários setores do governo, desenvolvidas através dos recursos dos programas federais, e/ou da parceria público-privada que privilegiou programas menos abrangentes, relacionados à alfabetização de adultos e à elevação de escolaridade e/ou à educação profissional.

Resultante de uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005 e instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, foi criado o PROEJA com o objetivo de integrar a educação profissional à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos, a fim de atender todas as esferas de ensino.

Há que se concordar que o Proeja foi uma proposta sem precedentes no Brasil, haja vista que a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser integrada à formação profissional, tendo como maior preocupação, além de elevar a escolaridade, incluir socialmente os indivíduos por meio da capacitação para o mercado de trabalho.

Em seu artigo 37, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³ Um estudo analítico dessas políticas e programas pode ser consultado em Cêa (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Kuenzer (2006).

(LDBEN) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. (BRASIL, 1996).

Somente no ano 2000, é que suas funções e bases legais fundamentadas na LDB são estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer nº 11 (das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos) os Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos para se referir às ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo, esse documento altera e amplia conceitos que vinham sendo preservados desde o final da década de 1980.

O que fica claro e isto reitero, é que a EJA sofreu uma histórica descontinuidade de suas propostas e ações por conta da total falta de efetivo compromisso e responsabilidade com a modalidade por parte dos governantes.

4.1 Qual o lugar da EJA na Base Nacional Comum Curricular - BNCC?

A reflexão que vou fazer em resposta a essa pergunta, parece corresponder à intenção do tema proposto, e a farei para que as discussões que tivemos até aqui não fiquem presas a representações vagas e deixem lacunas a respeito da importância e do espaço que a EJA assume atualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considero interessante pontuar que, especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido alvo de muitas críticas, uma delas é que esse documento não leva em consideração as especificidades da modalidade que tem como necessidade uma organização de espaço, de tempo e do ponto de vista pedagógico e pressupõe, sobretudo, o respeito às identidades expressas na diversidade dos sujeitos.

Parece-me evidente que, embora haja diferentes discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular e que a LDB em seu Art.38 assegura que os sistemas de ensino, no caso da Educação de Jovens e Adultos, deverão manter cursos e exames supletivos que compreenderão a base nacional comum do

currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Entretanto, é preciso considerar que a Educação de Jovens e Adultos deve ser contemplada com um currículo específico, pautado no diálogo, em princípios democráticos e participativos de maneira a garantir o direito de reconhecimento das diversidades presentes nessa modalidade.

Acerca disso, há uma constatação irrefutável: a Base Nacional Comum Curricular deveria destinar, em sua última versão, o espaço merecido pela Educação de Jovens e Adultos, no entanto, não o fez. Poderia propor, ao menos, uma reflexão sobre a construção de currículos para essa demanda educacional que abrange parcela significativa de brasileiros que deixaram de frequentar a escola.

Claro que incluir a EJA na BNCC não seria a solução para que os avanços que se espera para essa modalidade venham acontecer. O que parece perigoso é que a total ausência de propostas pode contribuir para reforçar a posição marginalizada que a EJA conquistou na história da educação de nosso país.

Ora, diante dessa realidade, questiono-me: se não temos estabelecida uma política pública para a modalidade, de que maneira se espera corrigir erros que vêm sendo cometidos e que se configuram nesta grande dívida social? Como e quando teremos orientações educacionais que contemplem a formação sociocrítica dos sujeitos atendidos por ela?

Neste indagar, faz-me considerar que o caminho percorrido pela Educação de Jovens e Adultos foi marcado por contratempos e não poucos obstáculos. Sempre assumindo um papel de coadjuvante no cenário da educação brasileira, seu processo histórico teve uma série de programas de ações sem sucesso e/ou cheias de lacunas, equívocos e falhas referentes à inadequação de currículos, métodos e materiais didáticos, de ordem estrutural e organizacional que, infelizmente, ainda podem ser observados em muitas escolas.

O mais impressionante e o que não faz sentido discordar é que se tem algo que persistiu e isso era indispensável para quem estava no poder, independente do momento histórico, foi a necessidade de controlar as condições de acesso ao conhecimento a fim de, claramente, assegurar o poder.

Mais do que incluir na legislação como uma opção política, é necessário que a EJA seja legitimada por meio da organização/orientação do trabalho pedagógico e da prática pedagógica. É, sem dúvida, urgente que a proposta de

trabalho pedagógico para a EJA, garanta ao aluno o acesso aos múltiplos conhecimentos, levando em consideração os diversos contextos sócio-históricos, a fim de que, desse modo, cumpra sua função educativa, que é garantir o acesso, a permanência e o sucesso em seu processo de aprendizagem, mas também sua função social que consiste em garantir o desenvolvimento da integral formação do indivíduo.

Para Gadotti e Romão (2011) a EJA é tão abrangente que não se limita às ações desenvolvidas na escola, aquelas que possibilitam ao aluno ler, escrever e compreender a sua língua, bem como dominar os símbolos e as operações matemáticas básicas. Ela deve ir “acontecendo nos movimentos sociais, como, por exemplo, nos sindicatos, associações de bairros, conselhos de moradores, [...], entre outros”. (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 141).

Estes autores, acrescentam ainda esses autores que essa educação deve dar acesso a um patrimônio da humanidade que é o conhecimento socialmente produzido e então terão mais possibilidades de compreender melhor o mundo que os cerca e de se tornarem sujeitos críticos capazes de intervir na sua realidade.

Desse modo, entendendo que há uma relação muito próxima entre Educação de Jovens e Adultos e o de Educação Popular, cabe-nos enquanto escola, desenvolvermos uma prática educativa assumidamente como prática política que vá além do repasse dos conteúdos que na maioria das vezes não tem significado nem conexão alguma com a vida prática dos alunos, mas uma prática que promova a conscientização por meio da educação.

A esse respeito, postula Paulo Freire (2007, p.17),

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Nessa perspectiva, Freire propõe o rompimento com aquela posição de neutralidade construída ideologicamente pelo sistema dominante para a Educação de Adultos e defende que o indivíduo, antes de mais nada, seja estimulado a aprender a ler criticamente o mundo, compreendendo seus diversos contextos, e não apenas saia da escola após anos de estudos, devidamente certificado, mas igualmente inabilitado

ao mundo da leitura e, conseqüentemente para a leitura do mundo. (FREIRE, 2007).

Essa mudança só acontecerá se primeiro assumirmos essa posição política e desenvolvermos uma prática reflexiva que considere o perfil dos alunos da educação de jovens e adultos assim como suas diversidades, que proporcione o acesso à cultura geral, aprimore a consciência crítica e política e promova a formação humana e intelectual desses indivíduos.

Quem são, portanto, esses sujeitos atendidos pela EJA: Qual seu perfil? Em que ele se difere dos demais alunos das outras modalidades de ensino? Quais suas particularidades? Quais suas necessidades e expectativas? Qual proposta de trabalho pedagógico deve ser elaborada para atender às suas reais necessidades e expectativas?

Como sabemos, o aluno da EJA é, como qualquer outro, um sujeito sócio-histórico-cultural, entretanto há que se reconhecer que as especificidades tornam essa clientela um público muito particular. Desse modo, parece-me que, para se pensar e/ou construir um trabalho pedagógico para essa modalidade, é necessário não se deter apenas ao aspecto faixa etária, mas reconhecer suas diversidades de maneira muito mais ampla.

Vejamos o que dizem os PCNs a respeito do perfil do aluno da EJA:

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros — mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui a sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar — que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. Propostas que incluam a todos nas suas especificidades sem, contudo, comprometer a coesão nacional, tampouco o direito garantido pela Constituição de ser diferente. (BRASIL, 2008, p. 1).

Quando esse indivíduo chega à escola traz, necessariamente em sua bagagem, experiências e conhecimentos já elaborados, ou seja, não é uma criança ou um adolescente que vê e entende o mundo como tal. Traz também, como se pode esperar, necessidades e expectativas bem particulares, além de limites e possibilidades individuais que precisam ser respeitados por todo o sistema de que fará parte, haja vista que ele busca na educação o desenvolver-se pessoa, social e intelectualmente, bem como ampliar sua capacidade de agir no mundo.

Isto significa dizer que a construção das diretrizes educacionais para essa clientela não deve ser pensada como um processo de recuperação de tempo perdido, de aprendizagem fora da época, mas precisa contemplar todas essas peculiaridades e promover um ensino que tenha a flexibilidade como um de seus princípios para que seja garantido, assim, o acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar a fim de que sua formação aconteça satisfatoriamente.

Entendo que é desafiador superar todas as dificuldades e os desfavores que marcaram a trajetória de vida e voltar à escola, após determinado tempo afastado; é voltar a se sentir capaz, incluído novamente – educacional e socialmente. Aqui está a postura que a escola deve adotar: ter consciência política e considerar os diversos motivos que levaram esse aluno a estar fora da escola e, principalmente, os que o fizeram retornar.

Afinal, não sabemos o que levou esse jovem ou adulto a ser excluído do ambiente escolar; podem ter sido, muitas vezes, dificuldades das mais variadas ordens: financeiras, cansaço, não conseguir se adaptar ou se sentir aceito por um sistema educacional que não atende às suas necessidades e expectativas e pior, por não fazer relação nenhuma com o contexto social e cultural do qual faz parte.

Bem provável que esse sujeito se sinta um estranho, “um peixe fora d’água” diante desse sistema educacional que anula sua identidade sociocultural já que não foi pensado, planejado para que ele não se torne alguém crítico e produtor de mudanças no meio em que vive. No entanto, veste-lhe, por meio de sua prática reducionista de um processo de desanalfabetização, uma fantasia de aprendiz, a fim de substituir o rótulo de analfabeto pelo de concluinte.

Impende ressaltar que esses alunos necessitam muito mais que isso, a saber: de uma prática que possibilite que eles não sejam apenas conhecedores e leitores da palavra, mas que forme sujeitos conhecedores e leitores do mundo, dotados de compreensão crítica, consciência política e atitudes transformadoras (FREIRE, 2000).

Estou certa de que é com esses aspectos que devemos nos preocupar ao trabalhar com essa clientela e privilegiar uma prática sociointerativa que estimule o aluno a ter consciência política e permita que se reconheça enquanto cidadão, parte e agente na/da sociedade. Se fizermos dessa maneira, estaremos dando oportunidade para que ele atue politicamente e, assim, tenha mais condições de

superar as desigualdades sociais porque passa e de gerar mudanças sociais. Desse modo, estaremos cumprindo nosso papel de proporcionar a formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, é importante que o processo de ensino e aprendizagem seja voltado para atender às múltiplas necessidades e perspectivas desses sujeitos, sempre levando em consideração suas especificidades e seu contexto sociopolítico e econômico.

Como já disse em outra ocasião, o aluno da EJA tem sua história, suas experiências e aprendizados, inclusive, escolares que, sem sombra de dúvidas, são muito importantes e devem ser levados em consideração ao se construir do currículo escolar, pois assim, o aluno irá se conscientizar de que é sujeito ativo do seu processo de aprendizagem, que é autor e testemunha da sua história de escolarização.

Diante de tais considerações, sugerimos a aplicação das ADIs, por meio do estudo do gênero relato de experiências em que se pretende abordar o tema superação, por considerar que essa proposta pode contribuir com esse processo, além de poder ser usado como instrumento de socialização e de autoconhecimento. Acreditamos que, somente através de uma prática pedagógica crítica e transformadora, conseguiremos desenvolver no aluno além de sua capacidade de ler e escrever, também a de discursivizar e atuar politicamente no processo de transformação social.

5 Caracterização do Gênero Relato

Sabemos que o indivíduo, enquanto ser eminentemente social, sente-se movido pela vontade de compartilhar histórias, fatos ocorridos em sua vida – uma ou outra experiência vivida - que, talvez, tenham sido profundamente marcantes e inesquecíveis e que ainda estejam guardados em sua memória. Seja qual a natureza desses acontecimentos - eles podem ter sido alegres, tristes, trágicos, engraçados, emocionantes – não importa, o que interessa é que, volta e meia, estamos relatando algo, por mais que às vezes passe despercebido já que se trata de um comportamento comum.

Contar histórias, assim como relatar experiências vividas, além de ser uma das características que nos faz diferente dos outros animais, pode ser

considerada também uma necessidade humana, pois as pessoas gostam de relatar o que acontece com elas no seu dia a dia.

Imaginemos, por exemplo, que quando a criança chega da escola, a primeira coisa que a mãe quer saber é como foi aula ou o dia dela e esta conta com riquezas de detalhes, exatamente tudo o que aconteceu. As crianças, principalmente dos anos iniciais, adoram relatar para a professora, para os colegas de turma o que aconteceu em casa, independente se, às vezes, é algo muito particular, comprometedor ou até mesmo, que deveria ser mantido em segredo. Eu mesma já presenciei situações dessa natureza por diversas vezes durante essas mais de duas décadas que atuo como professora do Ensino Fundamental.

Um dos momentos mais esperados pela criança durante sua rotina escolar é aquele momento em que ela terá espaço para se expressar, contar fatos acontecidos em casa, ouvir o que os coleguinhas também têm a contar. É, sem dúvida, a Hora da Rodinha - uma prática importantíssima que acontece diariamente no contexto de ensino nos anos iniciais, cuja maior importância está, a meu ver, para além da organização da rotina que define como trabalhar as boas-vindas, musicalidade, organização do calendário, chamadinha, escolha do ajudante do dia e apresentação das atividades do dia, mas em dar oportunidade à criança de desenvolver várias habilidades não menos necessárias como as de oralizar e o dialogar.

De modo geral, muitos professores dos anos iniciais têm desenvolvido essa prática com o objetivo apenas de apresentar/cumprir o roteiro de sua proposta, das atividades planejadas, no entanto, considero possível que além de trabalhar o desenvolvimento da comunicação, da autonomia, do respeito à diversidade, da imaginação, entre outras, ainda haja novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagens.

É, ao que me parece, algo que faz parte da natureza humana e acontece tão naturalmente que nem percebemos que, constantemente, estamos a relatar nossas experiências. Existem, no entanto, diversas formas de contar e transmitir essas experiências. O certo é que o conceito de experiência está sempre relacionado às memórias, percepções e vivências de uma pessoa seja na vida diária, na escola ou na sociedade.

Trata-se de uma ideia genérica do assunto em questão. Nosso objetivo

aqui é dar luz ao estudo do relato enquanto modalidade textual, fazendo o diálogo com outros gêneros de maneira a desenvolver as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística por meio das ADIs, idealizadas por Moura (2017).

Desse modo, temos que o relato, por se tratar de um discurso que conta experiências pessoais, pode se constituir um meio de promover o resgate dessas experiências, dada a importância de desenvolver práticas escritas por alunos que estão fora de seu tempo de inserção nas atividades escolares e, por isso, muitas vezes, podem apresentar baixa autoestima.

Além disso, entendo que quando o aluno produz um relato pessoal, ele constrói algo muito maior que um simples texto; este não apenas conta sua experiência, mas configura-se como um instrumento que serve de transmissão social de informações.

A esse respeito, Bazerman (2007, p.117), postula que

A escrita nos dá o espaço para transformar nossa experiência e aprendizagem em palavras coerentes e reflexivas, provendo, dessa forma, meios para se desenvolver um conhecimento pessoalmente significativo.

A intenção é que o aluno adquira a competência comunicativa que exigem as diversas situações de comunicação surgidas nas práticas sociais. Além disso, importa que ele entenda a leitura e a escrita como um ato social, que se realiza não para atender as nossas necessidades individuais, mas porque pertencemos a grupos sociais e a língua se efetiva na interação entre os pares.

Por isto, considero tão importante um ensino comprometido com o domínio da língua que presuma o desenvolvimento da capacidade de leitura, a proficiência na escrita e demais habilidades discursivas bem como o conhecimento das diferentes funções comunicativas dos textos.

Quanto ao ato de relatar, Faraco (2010), lembra que está relacionado à necessidade ou ao desejo que indivíduo tem de comunicar uma experiência vivida e que possibilita, ainda, a organização dessa experiência. Para o autor, uma prática de comunicação corriqueira do ser humano é relatar acontecimentos da vida diária, ou seja, “toda vez que você conta um fato já ocorrido, organizando as ações e os eventos por meio de algum critério previamente definido, está produzindo um relato”. (FARACO 2010, p. 202)

Para produzir o relato de um fato, uma experiência marcante de sua vida,

no entanto, o aluno deve levar em consideração vários aspectos, a saber: uma sequência cronológica; expressões para marcar a passagem do tempo e a localização no espaço; verbos, geralmente, empregados no passado; uso da primeira pessoa do singular; linguagem pessoal, subjetiva e direta.

O importante, antes de tudo, é que ele organize as informações para constituir o texto, pois sua experiência será compartilhada com os outros e pode muito bem fazer com que se identifiquem devido os interesses e vivências em comum. É interessante dizer que o relato de experiência vivida pode apresentar uma história de superação que servirá de exemplo para outra pessoa.

Muito recorrente encontramos em nossa sociedade, grupos organizados de autoajuda nos mais variados assuntos que lançam mão do gênero relato geralmente produzido oralmente para estimular a troca de experiências e conhecimentos entre seus membros. Por vezes, esses relatos podem servir de inspiração para outras pessoas a também superarem suas dificuldades e buscar a transformação de seus comportamentos.

Dependendo do grupo, seja virtual seja presencial, o que as pessoas relatam são as experiências que contam as dificuldades, emoções e situações nelas contidas. De todo modo, ao produzir um relato de uma experiência (oral ou escrito), importa que ela seja situada no tempo e no espaço e que parta de um tema que sirva de motivação (no nosso caso, enfocaremos o tema superação), a fim de que não se resuma em uma sequência de fatos dispersos.

Assim, ao utilizar essa proposta metodológica que são as ADIs, optei por abordar o gênero relato de experiência, considerando suas especificidades e possibilidade de diálogo com outros gêneros, acreditando que oportunizará ao aluno a rememoração de suas vivências e com isso, permitirá que assuma seu protagonismo e tenha ampliadas suas capacidades sociocomunicativas.

Finalmente, apresento a seguir a proposta das Atividades Didáticas Integradas, suas características e concepções teórico-metodológicas e demonstro a importância do trabalho por meio dessas atividades para se conseguir resultados mais satisfatórios no processo ensino-aprendizagem da língua.

6 As Atividades Didáticas Integradas: As ADIS

Quando me ponho a observar como se dá o ensino da Língua Portuguesa em muitas escolas, a primeira impressão que tenho é de ter entrado no túnel do tempo, de visitar os colégios onde cursei 1º e 2º Grau, nas décadas de 1980 e 1990. Isto porque me faz lembrar exatamente de como aconteciam as aulas, as provas, as metodologias, a aprendizagem e a avaliação que era refletida nas notas alcançadas ao final de cada bimestre.

E me faz deduzir que o ensino continua preso à exploração da gramática normativa e ao método das explicações ligeiras, o que leva muitos a acreditarem que a escola é o lugar, apenas, de aprender a ler e escrever, desprivilegiando, com isso, outras habilidades necessárias para o uso satisfatório da língua e o desenvolvimento mais efetivo das capacidades discursivas dos aprendizes.

Hoje, enquanto professora e na convivência com outros professores de Língua Portuguesa, posso observar que alguns, senão a maioria, acreditam estar ensinando a língua por meio das famosas atividades de leituras e interpretação de texto com foco na exploração da gramática e das exaustivas aulas de redação, isto é, acabam reproduzindo obedientemente o que estabelece o sistema, já que devem acreditar que a ação de estudar/aprender resume-se aos atos de incorporar e decodificar conteúdos e a de ensinar, ao de transmiti-los.

Habitualmente, alguns professores trabalham atividades que consistem apenas em pedir ao aluno que escrevam um texto, geralmente, a partir de um tema, produção essa que muitas vezes não é sequer solicitado que seja lida, muito menos explorada e fica por isso mesmo, até porque o professor já tem o que precisa para avaliar: um texto escrito.

Outras habilidades, não menos necessárias e importantes como leitura, oralidade e reflexão linguística, não ganham espaço nesse processo, haja vista que o professor não reconhece que uma está intimamente relacionada à outra, que há uma interconectividade entre elas.

Isso é preocupante: imaginemos, por exemplo, que ao trabalhar um texto – e lembremos que todo texto se realiza em algum gênero - o professor não veja necessidade nem importância em trabalhar aspectos como oralidade e a reflexão linguística e se preocupe apenas em trabalhar a escrita. Certamente vai acontecer que ele poderá até operar com os gêneros do discurso, mas nunca irá estimular o aluno a oralizar e refletir linguisticamente, pois é sendo estimulado a desenvolver

suas competências discursivas que o aluno vai se tornar um leitor proativo, mais competente.

De todo modo, o professor vai acabar se acomodando com as práticas tradicionais de trabalhar a língua, sem perceber e reconhecer que as atividades que envolvem leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística são igualmente relevantes e podem ser trabalhadas de maneira integrada. Além disso, o que considero ainda mais grave é que o aluno também vai ter esse entedimento e, dessa feita, além de não querer aprender gramática, não vai ter ampliadas suas capacidades comunicativas. Mas, reparando bem, há que se ter maior preocupação é com o ensino alienante, fruto dessas práticas educativas sem postura crítica.

Nesta perspectiva, em sua pesquisa de intervenção, Vinhote (2018) demonstra o quanto o trabalho de delimitação dos gêneros do discurso com essas atividades já mencionadas mostra-se importante, pois “faz com que o aluno perceba a rede intercomunicativa que a língua apresenta na escrita, oralidade, leitura e reflexão linguística”.

Com efeito, reconhecida a sua importância, proponho àqueles professores que querem dar novos rumos e resultados ao processo de ensino-aprendizagem, uma sugestão para se ensinar a língua de maneira a contribuir para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno que consiste na aplicação das ADIs que trabalha a língua a partir de um tema, dialogando com diversos gêneros e por meio deles faz, simultaneamente, a integração entre as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística.

Vejamos a observação feita por Coelho (2018, p. 39), chamando à atenção para as especificidades dessa proposta e o que a diferencia de outras:

Ao contrário de algumas metodologias didáticas que elegem uma determinada atividade, geralmente a escrita como o foco principal de ensino, as ADIs estabelecem uma conexão entre leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. Elas não são sequenciais, isto é, não há uma ordenação fixa para o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas.

Como se pode notar, no ensino da Língua Portuguesa, o gênero e todas as atividades de linguagem são de igual modo, indispensáveis e não devem ser trabalhadas isoladamente, sem conexão uma com as outras. Assim se desdobram as ADIs: quanto aos procedimentos, têm um caráter cíclico e acontecem em torno

de um gênero discursivo, partindo de um tema sugerido e/ou determinado pelo professor ou pela turma, sempre fazendo a interrelação com vários outros gêneros. Importa que não se dê prioridade apenas a uma, como se esta fosse mais importante ou contribuisse mais para desenvolver as habilidades leitoras dos aprendizes. “Logo, há uma interseção necessária na mobilização dessas atividades”. (MOURA, 2019, p. 1498)

Observemos no diagrama que se segue uma tentativa de demonstrar que, na perspectiva das ADIs, esse processo ocorre como em um movimento cíclico em que uma atividade chama a outra de maneira integralizadora, sem que uma tenha maior destaque que outra, mas que existe a mútua interpenetração das atividades.

Figura 1 – ilustração das ADIs



Fonte: criação da autora (2020)

Pela ilustração é possível observar que essa proposta parte da ideia de que, no ensino de Língua Portuguesa, é possível trabalhar a formação integral do sujeito de modo que as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística sejam desenvolvidas de maneira integrada sem que haja, portanto, a supervalorização de uma em detrimento da outra, considerando que todas são igualmente significativas, deixando evidente a interseccionalidade de que trata Moura (2019, p. 1499) ao afirmar que

os atos de linguagem, em todas as suas dimensões, constituem-se na reciprocidade dialógica, intercambiável, em que um ato penetra no outro inelutavelmente, pois a nossa vida implica essa dinâmica: lemos, dizemos do que lemos num efeito de responsividade engajada e, por conseguinte, escrevemos, tomando posição avaliativa no âmbito dessa escrita. Consequentemente, refletimos criticamente sobre tudo isso, já que o mundo social não chega para nós reificado, o que demanda uma intervenção constante nele, atos estes que deveriam ser reconstituídos na escola, de forma a construir cidadãos reflexivos/responsivos.

Mas, como desenvolver e o que se quer realmente alcançar ao se trabalhar com as ADIs? Para Moura (2017) que elaborou as Atividades Didáticas Integradas, é indispensável que sejam construídas com base numa perspectiva dialógica com vistas a formar sujeitos dotados de responsividade, ou seja, precisam proporcionar ao aluno um procedimento que o torne um indivíduo capacitado a fazer uso da linguagem e intervir ativamente nos vários contextos sociais.

As postulações de Moura (2020) ampliam nossa compreensão de que, para se tornar esse indivíduo capaz que conhece a língua e sabe fazer uso dela nos seus diversos trânsitos sociais, ele precisa, primeiramente, ter acesso a um ensino significativo, cujas atividades tenham relação com as práticas sóciodiscursivas vividas por ele, a fim de que seja estimulado a desenvolver seu agir comunicativo, sua formação enquanto sujeito responsivo⁴

Dito isto, demonstrarei mais adiante como se desenvolvem as ADIs, apresentando a importância de cada atividade de linguagem a ser trabalhada quando se pretende ensinar língua portuguesa, a partir de uma concepção interativa e dialógica de aprendizagem.

De acordo com minhas experiências no campo da educação, sobretudo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças e adolescentes, tenho percebido que a motivação do aluno em querer falar, se expressar oralmente vem daquilo que ele vê e ouve.

É natural, no entanto, que durante uma atividade escolar, alguns aprendizes apresentem facilidade de se expressar ao passo que outros, não. É fácil perceber também que, quando o aluno oraliza, dá sua opinião, concordando, discordando, ele acaba por se envolver e se apropriar do processo comunicativo,

⁴ Informação fornecida pelo professor Heliud Moura durante orientação acadêmica via Whatsapp em junho de 2020

promovendo, assim, sua inserção e seu protagonismo em seu processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas considerações, sem pretender (é claro) uma discussão mais extensa, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste trabalho, convido a refletir acerca da importância e do papel da oralidade na formação do sujeito/leitor: Não seria a oralidade um fator importante na potencialização da aprendizagem? Em que medida a valorização da oralidade pode contribuir para a ampliação da capacidade discursiva do sujeito em aprendizagem da língua? Essa habilidade, de oralizar, vem sendo trabalhada nas aulas de ensino da Língua? Se é que vem, de que maneira isso acontece?

Há que se reconhecer que na atualidade, durante as aulas de Língua Portuguesa, muitos professores (sem querer desmerecer seu valor e sua prática), acreditam que trabalham a oralidade quando dão voz ao aluno para que leia em voz alta um texto, preocupando-se apenas com a eloquência e os aspectos de compreensão do texto, resvalando pela rampa do formalismo pedagógico.

Com isso, formata-se um leitor que é apenas um repetidor e transformador de símbolos gráficos em orais, incapaz de compreender o que quer dizer o texto e atribuir sentido a ele – um leitor passivo, oco, sem conteúdo.

Abro parênteses: os resultados dessas práticas continuarão a ser comprometedores para o ensino-aprendizagem e para a formação de sujeitos leitores proficientes, dotados de criticidade e responsividade enquanto a ação de oralizar for resumida à apresentação de uma bela postura e uma boa entonação ao ler determinado texto desprezando-se, desse modo, as múltiplas facetas que compõem o ato de ler, entre elas a oralidade.

Isto posto, realço que a escola precisa garantir aos alunos as condições necessárias a fim de que usufruam do direito de expressar suas vozes, pois quando são respeitados e estimulados a desenvolver a oralidade, certamente, terão mais aperfeiçoada sua competência discursiva.

A meu ver e ao contrário do que muitos talvez pensem, o trabalho com os aspectos da oralidade não é uma “perda de tempo”, mas rico e enriquecedor. É, pois, tão importante quanto os outros vários conteúdos escolares – aqueles ditos oficiais e indispensáveis que temos a cumprir, aplicar e avaliar. O que se vê, no entanto, é que há pouco aprofundamento em relação ao trabalho com a oralidade em sala de

aula, considerando-se que parece que o papel central da escola tende a ensinar a escrita.

Nesse sentido, trabalhar a oralidade é uma prática pouco valorizada, talvez porque essa atividade não seja vista como parte importante no processo de ensino-aprendizagem da língua. Essa desvalorização pode ser amplamente percebida nos livros didáticos que não dão a ela o enfoque merecido.

Em relação a esse aspecto, de como a oralidade é tratada pelo livro didático, Marcuschi (2002, p.23) concluiu que os livros didáticos de Português, de uma maneira geral,

tomam a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade; [...] a língua é clara uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica.

Pelas postulações do autor, parece-me claro que o livro didático apresenta ao aluno recém-chegado à escola uma nova língua, diferente daquela que fala, que acha que conhece e sem relação alguma com a realidade em que vive. É, portanto, compreensível que seja uma língua difícil de entender como funciona e de aprender a usar, embora ele já traga consigo a oralidade e consiga usar e dominar com tranquilidade nas suas relações de convivência.

Indiscutivelmente, as práticas de interação oral em sala de aula são importantes para o processo ensino-aprendizagem, pois auxiliam na melhor compreensão de como funciona a escrita e, principalmente, ampliam a capacidade discursiva para ser utilizada em diversas situações de interação social.

Gostaria de ressaltar, ainda, que ao possibilitar situações interativas e dialógicas entre os sujeitos, o exercício da oralidade em sala de aula dá a eles a oportunidade de compreender e refletir sobre a língua que falam, de colaborar entre si e de desenvolverem maiores habilidades em relação às práticas sociais da língua.

Isto nos diz que a oralidade tem uma função social e sua prática não se resume apenas a oportunizar espaço para falar, se expressar oralmente, mas de dar voz para se manifestar politicamente, contribuindo, assim, para a formação do sujeito reponsivo de que já tratei neste estudo. Segundo Moura (2017a, p. 9):

a prática da oralidade não é somente um meio pelo qual o sujeito diz alguma coisa, mas um instrumento sociopolítico de construção das identidades

integrantes do espaço escolar, que se expressam segundo os códigos sociais e culturais dos grupos a que pertencem.

O que essas asseverações do autor demonstram, acima de tudo, é que o ensino da oralidade pretende a interação dialógica do aluno, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento de suas habilidades discursivas necessárias a torná-lo um sujeito municiado de responsividade que pense, reflita, desenvolva (auto) questionamentos, aja e intervenha politicamente nos meios sociais onde convive.

Nessa perspectiva, entendo que não podemos desprezar a importância que tem a oralidade no processo de apreensão da língua, demonstrando, com isso, que é indispensável que aspectos orais sejam desenvolvidos e explorados em sala de aula. É preciso reconhecer, no entanto, que a oralidade não deve ser desprestigiada, mas ser abordada de maneira consorciada com as demais atividades de leitura, escrita e reflexão linguística, haja vista que falar, ler, escrever e refletir são atividades que se complementam e não se deve desvincular uma das outras.

E é por essas afirmações que pretendemos o trabalho com as Atividades Didáticas Integradas no sentido de sugerir uma proposta de ensino-aprendizagem que promova condições e oportunidades para desenvolver/aperfeiçoar a linguagem oral dos aprendizes nas aulas de estudo da língua, proporcionando o desenvolvimento das habilidades envolvidas no uso da língua nas diversas situações discursivas por eles vividas.

Quanto à produção escrita, ou melhor, ao ato de “aprender a escrever” é um processo contínuo de aprendizagem que acontece e é aprimorado ao longo de toda a vida escolar e acadêmica do sujeito. É também, sem dúvida, outro importante aspecto a ser trabalhado na formação do indivíduo para que possa desempenhar plenamente os seus vários papéis sociais.

É na escola, particularmente na educação básica, onde e quando os estudantes são (ou deveriam ser) estimulados a escrever e a se tornarem habilidosos no trato com a língua escrita. Essa parece ser uma questão prioritária para o sistema educacional: que adquira habilidades de leitura e escrita igualmente satisfatórias que o possibilitem manter as relações em que se faz necessário o uso da língua.

No entanto, o que assistimos, é tão inquietante pois parece ser um efeito contrário visto que muitos, senão a grande maioria não se sente segura para produzir um texto com coerência, resultando em um desastre no campo da produção escrita.

Temos, inclusive, uma amostra da situação ao observarmos o que ocorre em exames nacionais como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares, no que se refere ao desempenho e resultados da redação.

Diante desse cenário, procuro entender o que ocasiona e quais as consequências disso. É preciso compreender, antes de tudo, que todas as pessoas podem chegar a produzir bons textos pois, como enfatiza Moura (2020), ninguém nasce dotado desse dom, por isso, para que o aluno produza textos interessantes e que façam sentido, precisa conhecer elementos linguísticos e estratégias de como fazê-lo⁵.

Além desses aspectos, considero que a mediação acertada do professor é fundamentalmente importante nesse processo. Entretanto, o trabalho com vistas à produção de textos autônoma e consistente não é exclusivamente do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores, até porque o estudante não escreve apenas nas aulas de Língua, mas em todas as disciplinas.

Neste caso, precisamos levá-lo a gerar expectativas e superar suas próprias limitações, estimulando o desenvolvimento de suas capacidades necessárias ao exercício pleno da compreensão e da escrita. Assim, quando o ajudamos a usar a escrita de forma competente, estamos auxiliando na sua promoção social. É isso que devemos possibilitar ao nosso aluno porque é disso que ele precisa. Estamos, porventura, fazendo isto?

O certo é que, com o devido incentivo, o estudante vai adquirindo autonomia e passa a fazer uso da escrita em outros ambientes, em outras situações do trato social onde ele vai expor suas opiniões, de forma diferente daquela que é feita na escola; não mais de maneira mediada, controlada, mas espontaneamente porque é assim, despreocupadamente, que ela acontece fora dos muros da escola.

Nesse processo de construção da escrita, ele precisa ser orientado, considerando que a produção de textos é uma maneira que ele vai ter de organizar e comunicar o que e como pensa. Por isso as práticas de produção textual precisam ser significativas para que o aprendiz se sinta estimulado a escrever e escrever algo que faça sentido tanto para ele quanto para alguém que vai ler e, assim, novos sentidos serão atribuídos a essa produção. Ele precisa, reitero, ver sentido naquilo que

⁵ Informação fornecida pelo professor Heliud Moura durante orientação acadêmica via Whatsapp em outubro de 2020.

escreve, refletir sobre o que escreve, saber que sua produção tem importância e significado, entender que não está “brincando de escolinha”.

Como, entretanto, possibilitar que ele produza textos e produza sentidos, se o que muitas vezes ocorre na escola é que muitos professores apresentam um tema ou um texto e esperam/cobram um único significado, uma única interpretação?

Parece algo improvável, mas se o professor tiver compromisso, responsabilidade e respeito tanto para com o aluno quanto para sua produção escrita, e se envolver diretamente no processo de produção do texto, sua participação irá muito além das orientações formais e será de auxiliador nesse processo criativo. Isto porque, às vezes, ele pode até ter ideias interessantes que só precisam ser bem trabalhadas, mas se o professor se preocupar somente com aspectos formais, é muito provável que se deixe escapar um potencial leitor caso suas habilidades discursivas não sejam amplamente desenvolvidas.

Aspecto de fundamental importância a ser considerado é que, sempre que necessário, o professor oriente seu aluno a revisar e reescrever o que produziu a fim de que ele compreenda e assimile como se dá o processo de construção da sua escrita. Quando ele tem essa compreensão, coloca-se diante do seu texto, revendo, discordando, modificando, reescrevendo, podendo-se dizer que assumiu o protagonismo do que escreve e torna-se responsivo (BAKHTIN, 2003, p.272).

Sob essa mesma ótica devemos considerar ainda o que afirma o autor:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Isto quer dizer que, ao produzir o discurso, o sujeito espera ser respondido. Logo, se o professor compreender que isto é a base do processo dialógico e estimular o aprendiz a tomar atitude por meio de práticas de linguagem, contribuirá definitivamente para se que torne sujeito do seu próprio discurso e não será um mero reprodutor do que escreveram ou falaram os outros, mas passa a se apropriar das suas palavras e opiniões pois terá adquirido essa tal responsividade.

Nesse sentido, Moura (2020) postula que uma produção escrita nunca é

um produto pronto e finalizado, mas é sempre inacabada e sujeita à reconstrução de sentidos. Nesse caso, é papel do professor estimulá-lo a produzir textos escritos não mais a partir de modelos tradicionais, e sim a partir do diálogo com a oralidade, leitura e reflexão linguística, que é o que propõem as Atividades Didáticas Integradas.

Enquanto o professor tiver uma concepção de ensino-aprendizagem da língua pautada em uma perspectiva de aprendizagem passiva e mecânica, não conseguirá levar o aprendiz a pensar criticamente sobre aquilo que está produzindo, como se o texto final surgisse do nada e só passasse a ter vida e forma quando já está pronto o que dá uma falsa ideia de que o texto pronto está acabado, finalizado. Não está. Pode e deve ser rediscursivizado. Enfim, se não é estimulado a refletir durante o processo de construção do seu texto, essa habilidade, tão indispensável para a formação leitora, acaba sendo ignorada, desprezada.

Por essas considerações, defendo, assim como Coelho (2019) que, nas aulas de Língua Portuguesa, é questão de necessidade levar os aprendizes a refletirem sobre a função social e o propósito comunicativo do que irão escrever, ou seja, saber o que irão escrever e para quem irão escrever, propiciando situações favoráveis para que ele interaja, reflita e veja utilidade naquilo que produz.

Em outros termos, a escrita não deve ser compreendida como um produto, mas como processo de interação que se desenvolve por meio de alternativas voltadas para a reflexão crítica e que pode levar meu aluno a participar ativamente nas diferentes situações de uso da língua.

É, de fato, imprescindível que nos preocupemos em promover um ensino que o estimule a refletir sobre o funcionamento da língua e que o capacite a usar suas habilidades e competências no seu dia a dia. Logo, precisamos entender que é nossa a responsabilidade de proporcionar um ambiente que permita que ele desenvolva suas habilidades discursivas e, assim, nos desprender das práticas prescritivas com suas atividades burocráticas e formais, como se a língua não acontecesse fora da escola, nas situações de convívio social.

Para que qualquer mudança aconteça e com ela, um ensino eficiente, faz-se necessário primeiro que haja uma mudança na escola, nos professores e em suas concepções de língua e ensino, assim como em suas práticas pedagógicas.

O ensino de Língua Portuguesa, nessa perspectiva, é um desafio para o professor e para o aluno também, pois ambos são vistos como sujeitos que

interagem dialogicamente na construção do conhecimento significativo e prático. Eu diria que a sala de aula é então, um importante espaço de diálogos e reflexões que deve estimulá-lo a ampliar sua reflexão crítica de modo que possa estar capacitado a fazer uso dos diferentes gêneros de forma autônoma e competente.

Não podemos deixar de observar, o desespero de muitos professores ao ver que os alunos, em sua maioria, entendem o ato de ler como uma tortura, algo desagradável, fatigante, monótono, desestimulante, desinteressante - um dever que precisa ser o quanto antes cumprido, um fardo do qual precisa estar logo livre. A impressão que se tem é que não há nada que chame a atenção deles o que também desestimula o professor, que acaba se acomodando e deixando de rever suas metodologias, sua prática.

Então, por que isso acontece? Que leitura é essa e de que maneira está sendo trabalhada? É possível apresentar a leitura ao aluno, de maneira que se sinta atraído, interessado, comprometido? Haveria, pois, uma fórmula para se conseguir essa proeza? Decerto que não, no entanto, precisamos nos esforçar e tentar, a começar rompendo com o já mencionado ensino tradicional e transformar as aulas de língua num espaço de reflexão, estimulando, assim, as competências linguísticas dos aprendizes.

A este respeito, Moura (2017b, p.566) nos ensina:

[...] é tendo como ponto de partida essas experiências já estabilizadas, que o professor pode construir estratégias de intervenção/reflexão sobre o que os alunos textualizam e fazem significar, o que vai muito além de uma análise linguística de base formal e funcional, para deslocar-se para uma tomada de posição responsiva e socialmente engajada, dada a complexidade dos espaços sociais pelos quais transitam ou que poderão transitar ao longo de seus percursos.

Por esse raciocínio, o autor deixa clara qual a postura que o professor deve adotar, se é que pretende efetivamente formar sujeitos reflexivos sobre o que leem, falam e escrevem, isto é, que agem discursivamente. E há que se dizer que, nessa construção de sujeitos responsivos, é necessário desenvolver ações de ensino e aprendizagem transformadoras referentes ao trato da língua e da linguagem comprometidas com a promoção do leitor crítico, sempre levando em consideração os espaços sociais onde se movimentam.

Na prática, cabe ao professor, propor intervenções metodológicas mais

estimulantes e atraentes que permitam o trabalho com as atividades de oralidade, escrita e leitura de maneira inter-relacionada haja vista que “exigem dos indivíduos a reflexão linguística, na medida em que agem metadiscursivamente e metarreflexivamente sobre os sentidos produzidos nas várias atividades sociais”. (MOURA, 2019, p. 1497)

Acredito, e minhas concepções estão impregnadas e apoiadas no que postula Moura (2019), que quando levamos nosso aluno a ler fazendo a reflexão linguística sobre o que leu, estamos levando-o a adquirir a habilidade de metarreflexivar, a entender e produzir novos discursos sobre o conhecimento a que teve acesso.

À medida, porém, que o estimulamos a pensar, (re)(des)construir e/ou ampliar seus dizeres, estamos mediando um processo de geração da atitude reflexiva e se ele reflete linguisticamente sobre o que leu e escreveu, certamente vai produzir novos sentidos e assim, novas leituras e produções escritas serão elaboradas, como num movimento rotativo infindável em que, curiosamente, uma atividade não escapa de se relacionar à outra, de, portanto, coabitar com a outra.

Assim, a reflexão linguística, de acordo com o que explica Moura (2019, p. 1497) “constitui um ato semântico-discursivo em que o indivíduo age reflexivamente acerca do seu discurso, observando-se um jogo de significações advindo da sua capacidade de repensar o que disse.”

A partir do que aponta o autor, entendo que esse agir reflexivo ocorre a partir de um ensino-aprendizagem da língua que leve o indivíduo a pensar, refletir crítica e linguisticamente com vistas à ampliação de suas capacidades discursivas a serem usadas nas práticas sociais.

Diante de tais preocupações, faz-se necessária uma ação pedagógica em que o trabalho com os gêneros discursivos representem um espaço para o desenvolvimento da capacidade interativo-discursiva dos sujeitos e as atividades de oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística, as ADIs que segundo Moura (2019, p.1515) “devem constituir um instrumento para a construção da cidadania” sejam trabalhadas de maneira interrelacionada, sem que uma seja considerada mais importante e necessária que a outra.

Acredito que utilizar essa proposta pedagógica para ensinar a língua representa uma fuga aos padrões tradicionais que em nada exploram a língua bem

como o seu uso e possibilita, assim, uma oportunidade de desenvolver as capacidades crítica, discursiva e reflexiva de sujeitos acostumados às metodologias puramente pragmáticas.

Frente a esse quadro de total descompasso no ensino da língua que insiste em se apresentar em nossas escolas, Moura (2017c, p. 455) propõe:

Daí se pensar uma concepção de ensino de língua que rompa com as cristalizações próprias de metodologias voltadas para a identificação, classificação e descrição de formas e que constitua como transformadora e crítico-reflexiva em relação às práticas obsoletas ainda em curso na escola.

Considerando as postulações de Moura, argumento a favor dessa nova concepção e maneira de trabalhar a língua, pois descarta as práticas tradicionais e reificadas e propõe um ensino de caráter transformador e reflexivo, com vistas à promoção de sujeitos responsivos.

7 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

7.1 Caracterização do universo da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica referente aos gêneros discursivos, a fim de analisar como esse tema vem sendo produzido e proposto na tradição de ensino de língua portuguesa e discutido por estudiosos para, então, refletir sobre sua relevância no ensino de língua portuguesa. Como tratarei sobre a utilização das ADIs, farei estudo conceitual e de como se organiza essa proposta a partir das obras do autor, o Prof. Dr. Heliud Moura (2017a, 2017b, 2017c, 2019, 2020) bem como de trabalhos desenvolvidos com base nessa metodologia de ensino.

Diante dessas especificidades da proposta de metodologia de ação didática que se pretende realizar, a pesquisa-participante, que segundo Prodanov (2013, p. 128) se realiza “quando é desenvolvida a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas” seria indicada. Neste tipo de pesquisa, onde há constante interação do pesquisador com o público-alvo e seu total envolvimento no contexto da pesquisa, ele terá maior possibilidade de melhor observar o encaminhamento da pesquisa em seus aspectos qualitativos e assim serem feitas as intervenções necessárias.

A pesquisa também tem abordagem qualitativa, haja vista que segundo Minayo (2009), não tem por objetivo levantar dados que envolvam números ou gráficos relacionados à quantidade, mas apresentar dados mais subjetivos, que serão observados no âmbito escolar, social, individual e coletivo e, assim, permitirá olhares diferenciados para a mesma realidade.

Para Minayo (2009, p. 21),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só pelo que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Pelo que defende a autora, a abordagem qualitativa desenvolve-se em um ritmo próprio em que as respostas não dão cabo às indagações, mas estimulam o surgimento de outros questionamentos e de novas descobertas.

Sendo assim, nesse tipo de pesquisa, mais importante que se chegar a um resultado, pronto e acabado, é dar ênfase ao processo, ao que acontece durante o desenrolar dos trabalhos. Em vista disso, nossa pesquisa também se constitui como etnográfica, pois conforme defende André (1995, p. 25), “outra característica importante da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”.

No nosso caso, com a aplicação da proposta de ação didática sugerida, espera-se que os alunos tenham liberdade para (re) construir conhecimentos, desenvolvam suas capacidades discursivas de ler, escrever, comunicar-se e refletir linguisticamente, compreendendo sua língua e sabendo fazer uso dela nos em sua vida prática.

7.2 O contexto da pesquisa

Bem sabemos e é naturalmente compreensível que a instituição escola imprime suas marcas em todos aqueles que fizeram ou fazem parte dela. É nela que os sujeitos se formam (ou deveriam) enquanto cidadãos; esse lugar e, conseqüentemente, a história vivida durante o período em que a frequentaram, têm sua importância guardada na memória de todos os envolvidos.

Com os alunos da EJA não poderia ser diferente, uma vez que sua relação com a instituição escolar é específica, porque específica é a realidade de onde eles vêm. Nesse caso, é muito comum recebermos alunos com suas próprias histórias sobre seu retorno à escola e suas perspectivas de adquirir conhecimentos, mas todas apontam quase sempre, para os mesmos motivos que os levaram a parar de estudar – as múltiplas dificuldades enfrentadas, entre elas, a necessidade de trabalhar para poder se sustentar.

Diante dessas considerações, acredito que propor, elaborar e executar uma proposta de ação pedagógica envolvendo um público da modalidade de educação de jovens e adultos significa, dentre outras coisas, lançar um olhar respeitoso sobre os sujeitos/estudantes que fazem parte da proposta interventiva (e neste caso em particular, alunos da 4ª etapa da EJA), levando em consideração suas diversidades.

7.3 O aspecto socioeconômico do público-alvo

Geralmente, o perfil do aluno da EJA é, geralmente, de um trabalhador que luta para recuperar o tempo que por algum motivo perdeu e com ele, a possibilidade de concluir os seus estudos no tempo regular, no entanto, é indiscutível que sua maior luta é para superar as condições precárias em que vive.

Essas condições são, muitas vezes, tão precárias que direitos essenciais como alimentação, emprego, moradia, saúde e transporte acabam sendo negados a esse sujeito a ponto de levá-lo a se conformar com a condição de sujeito excluído- da escola e do mundo. Desse modo, nessa busca por escolaridade e na perspectiva de, conseqüentemente, conseguir inserir-se nesta sociedade, que se mostra cada vez mais seletista, excludente e preconceituosa que exige graus elevados de letramento das pessoas, esse indivíduo retorna à escola em busca de meios para tal conquista.

Ora, sem escolaridade, há de se concluir que terá redobradas chances de se manter nessas condições. A esse respeito, Gadotti e Romão (2011, p. 39) enfatizam que o analfabetismo “é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos”.

Então, pensar a Educação de Jovens e Adultos nos obriga a conhecer e considerar o público alcançado por essa modalidade de ensino, sem deixar de levar em consideração todo o contexto em que está inserido. Nesse sentido, PAIVA afirma:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19).

Diante de tantas peculiaridades que envolvem a identidade da clientela da EJA, é importante levar em consideração as diversas situações que nem sempre lhes são favoráveis. Nesse caso, é indispensável reconhecer e trabalhar as diversidades desse público, considerando suas significativas experiências de vida, as motivações que lhes move a voltar e lhes fazem resistir pois, desse modo, colaboraremos com o processo de ensino e aprendizagem e para o enfrentamento de diversas formas de exclusão na sociedade.

É necessário deixar de olhar a educação de jovens e adultos como modalidade que tem como função apenas recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever na idade dita 'certa', compreendendo-a como meio de resgatar uma dívida social. Mais que isso: é preciso conhecer o perfil dos alunos a fim de criar condições de ofertar uma educação voltada à realidade desses sujeitos, em que a escola se constitua um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos e saberes significativos diversos que os possibilite avançar para a leitura do mundo e para o empoderamento enquanto sujeitos de sua própria história.

7.4 A geração dos dados

Em pesquisas qualitativas, de modo geral, alguns procedimentos devem ser adotados e algumas ferramentas precisam ser utilizadas tendo em vista o aperfeiçoamento dos métodos de geração de dados. Para registrar as etapas que se realizam no desenvolvimento da proposta de ação didática bem como realizar coleta e a análise de dados, é indispensável que o pesquisador utilize o diário de bordo.

Como o próprio nome diz, é um diário de anotações, onde serão registrados, detalhada e precisamente, todos os fatos, passos, descobertas, indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises, devendo ser preenchido ao longo de todo o trabalho. Outro instrumento de geração de dado é o uso de filmagens das diversas ações e situações ocorridas, a fim de responder ao questionamento levantado pelo problema da pesquisa e fornecer subsídios para o pesquisador.

8 PROPOSTA DE METODOLOGIA DE AÇÃO DIDÁTICA

Apresento a proposta de ação metodológica e as estratégias das atividades que compõem esse trabalho. Com o tema **“ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS NO ENSINO DA LÍNGUA: RELAÇÕES DIALÓGICAS A PARTIR DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM TURMAS DE 4ª ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, a referida proposta, conforme já mencionado, trata-se da utilização da metodologia ADIs de MOURA (2017a) que pretende integralizar as atividades de oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística, por meio da relação mutuante em torno de gêneros discursivos, visando contribuir com o desenvolvimento da capacidade linguística-discursiva dos alunos e com sua formação enquanto sujeitos responsivos, tanto em sala de aula como fora dela.

Nesta proposta pedagógica, a sugestão é trabalhar o gênero discursivo Relato de Experiências enquanto gênero principal, cuja finalidade é relatar e organizar, de forma oral ou escrita, experiências marcantes vividas e salvas na memória de quem relata e, desse modo, provocar uma reflexão individual e coletiva acerca das histórias de vida dos alunos dando ênfase ao tema “Superação”.

Além do gênero principal, serão trabalhados outros como sugerem as ADIs, sobretudo, os gêneros da ordem do relatar (autobiografias, biografia, diário, notícia, reportagem) de maneira que o aluno seja estimulado a perceber a função social deles em diferentes esferas de comunicação bem como em suas interações cotidianas.

Para realização de qualquer trabalho, os objetivos são elementos fundamentais a serem pensados. Como objetivo geral, pretende-se desenvolver uma proposta pedagógica de ensino com base nas ADIs em que as atividades de leitura,

escrita, oralidade e reflexão linguística sejam trabalhadas interrelacionadamente a partir do ensino dos gêneros discursivos.

A fim de se dar maior delimitação ao tema e de apresentar mais detalhadamente os resultados que se pretende alcançar pela proposta de ensino, alguns objetivos específicos se fazem necessários. Vamos a eles: reconhecer que atividades que integrem a oralidade, leitura, escrita, e reflexão linguística possibilitam compreender o funcionamento da língua em situações de uso em gêneros orais e escritos; participar de debates, exposições orais e rodas de conversas; registrar informações proeminentes coletadas durante as exposições; produzir o gênero relato de experiências (principal) levando em consideração sua estrutura composicional (o contexto de produção, a temática, o interlocutor, a finalidade, o suporte, entre outros elementos); revisar, reescrever e rediscursivizar os gêneros produzidos; reconhecer os elementos textuais, linguísticos e discursivos dos diferentes gêneros discursivos trabalhados; desenvolver múltiplos saberes necessários à interação nas práticas sociais; verificar se, na proposta de ação pedagógica as Atividades Didáticas Integradas constituam espaços de ensino favoráveis a melhor didatização dos gêneros discursivos no âmbito escolar; organizar e criar via aparelho celular, um vídeo mostrando a experiência pessoal.

Por onde se vê, é uma atividade que tem caráter dialógico e que por conta disso, mobiliza e amplia a capacidade linguístico-discursiva do sujeito, podendo-se proporcionar momentos significativos de aprendizagem e reflexão linguística, além de contribuir para torná-lo sujeito protagonista de sua própria história.

8.1 Da apresentação da Proposta de Metodologia de Ação Didática

A condução do trabalho compreende algumas atividades que serão desenvolvidas uma vez por semana, durante as aulas de língua portuguesa e trabalharão leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística a partir dos gêneros escolhidos, como num festival cíclico em que uma atividade convida a outra.

O primeiro passo será apresentar à gestão escolar a proposta, seus objetivos, sua metodologia e as ADIs (Atividades Didáticas Integradas), bem como a toda a comunidade, inclusive aos alunos. Isso poderá ser feito durante a reunião com

os responsáveis, logo no início do período letivo, a fim de que conheçam e acompanhem o processo.

Após esses encaminhamentos, será o momento de proporcionar aos alunos o contato inicial com a proposta pedagógica para promover a familiaridade com a temática a ser trabalhada.

Para tanto, o professor deverá utilizar o projetor multimídia para apresentar, explicar sua finalidade e objetivos gerais e específicos, mostrando a previsão de sua duração e como se dará o trabalho com as ADIs a partir do gênero Relato de Experiência. Ainda nesse momento, será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e participação para que leiam e assinem, caso estejam de acordo.

Logo após, será entregue um presente: um kit preparado para incentivá-los, contendo um pequeno diário com chave, um lápis, uma caneta, uma borracha, uma camiseta padronizada com o nome do projeto e um chocolate - um incentivo à participação e à preparação de um ambiente favorável a esse processo que, supostamente, será novo e desafiador.

8.2 Quanto à realização da proposta

Ao pensar nas etapas do nosso trabalho, proponho uma possibilidade de organização de ação didática que pretende desenvolver uma sequência coerente de atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Quanto sua realização, propõe-se, primeiramente, apresentar a proposta à turma e, nas atividades posteriores, promover o contato com os gêneros da ordem do relatar que envolve relatos de experiência, autobiografias, biografias, memórias e reportagens.

Depois, como os alunos já terão formado o arquivo de leitura (registros de leituras, atividades e reflexões) trabalhado nos momentos de atividades anteriores e, portanto, devem conseguir fazer relações e produzir reflexões com os diferentes textos, tanto em seu aspecto composicional quanto em sua estrutura de conteúdo temático, eles produzirão a primeira versão escrita do Relato de Experiência.

Por último, a ideia é rever e reescrever tanto de forma individual quanto colaborativa para, depois, produzir um vídeo com os relatos de experiência, utilizando o aparelho celular que deverá ser exposto no final da ação pedagógica.

Desse modo, essa metodologia de ação didática apresenta atividades que têm por finalidade levar os alunos a adquirir o protagonismo e a atuar nos mais variados contextos reais de interação. Até porque o aluno já é falante da língua, não vai, portanto, aprender a falar, mas a usá-la.

Acredito que, mais do que trabalhar leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, essas atividades possibilitarão aos alunos o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para produzir e fazer uso do gênero Relato de Experiência, assim como dos demais gêneros abordados e contribuirão, assim, para a ampliação de suas capacidades sociodiscursivas, enquanto sujeito responsivo. Deslocadas do que as fundamenta, elas não seriam mais que técnicas.

8.3 O desenvolvimento da proposta

Listo agora as atividades e apresento suas possibilidades pedagógicas que pretendem seguir:

8.3.1 1ª Atividade: Leitura protocolar

Duração: 03 aulas de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Promover a prática da leitura a fim de desenvolver as competências e habilidades discursivas e a competência leitora dos alunos.

Nesse primeiro momento, o professor apresentará alguns textos aos alunos. Esses textos são reportagens sobre a pandemia de Coronavírus que impactou o Sistema Único de Saúde (SUS), a sociedade e a produção de desigualdades no Brasil e no mundo todo.

Após todos terem recebido, o professor lê uma parte do texto junto com a turma e orienta que cada aluno também faça sua leitura com bastante atenção e pontue o que achou interessante, explicando que será socializado posteriormente com os colegas e com a professora.

Em seguida, ele interrompe a leitura e começa a fazer algumas perguntas sobre as informações já lidas, possibilitando que o aluno volte ao texto várias vezes e

busque as informações que realmente são relevantes para a compreensão leitora. A partir das informações percebidas, ele faz outras perguntas a fim de instigar o que os alunos assimilaram e, depois, façam deduções sobre o texto, permitindo que se manifestem livremente diante dessas provocações.

Assim, deve-se pedir que anotem no caderno o que mais lhes chama a atenção; no momento a seguir, sugerir que eles socializem suas compreensões entre si.

Para que essa estratégia funcione a contento, no entanto, é importante que o professor se preocupe em elaborar perguntas que levem o aluno a fazer inferências sobre aquilo que está implícito no conteúdo apresentado, levando-o a refletir e expressar suas impressões sobre o que leram.

As reportagens a serem apresentadas para os alunos estão disponíveis nos endereços abaixo:

(Disponível em: <http://www.saude.df.gov.br/covid-19-os-relatos-de-quem-venceu-o-novo-coronavirus/>)

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/fique-bem/noticia/2020/04/as-historias-de-quem-enfrentou-a-covid-19-e-agora-esta-curado-ck8klnlkt01ed01o5kz7zyb6d.html>

8.3.2 2ª Atividade: Roda de Conversa com uma pessoa, vítima do Covid-19

Duração: 03 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Estimular o diálogo por meio da problematização, da troca de informações e da reflexão para a ação, permitindo aos alunos se expressarem e aprenderem em conjunto.

Nesse momento, será realizada uma roda de conversa com uma pessoa, vítima do Covid-19 que sobreviveu após passar alguns dias em processo de intubação, e será a hora de ser trazido à baila o tema a ser trabalhado (superação).

A ideia é a seguinte: proporcionar um momento de inclusão e motivação dos alunos, incentivando-os não somente a falar ou manifestar sua opinião, mas a ouvir o relato de experiência da pessoa convidada. Para isso, o professor deve esclarecer inicialmente que todos devem ser protagonistas, respeitando sempre a fala e o momento do outro já que todos precisam se sentir à vontade para se expressar

livremente. Ou seja, deve-se criar um espaço de diálogos que permita que os alunos se expressem e construam compreensões em conjunto a respeito do tema.

O professor deve mediar a discussão e, claro, intervir quando necessário para garantir a participação de todos os alunos. É um momento oportuno para o professor dar voz aos alunos a fim de que todos participem, permitindo que eles reflitam e digam o que pensam e o que sentem diante do tema, ou melhor, que tenham autonomia e se tornem protagonistas de sua aprendizagem.

Feito isso, após os alunos ouvirem o relato das experiências vividas pela pessoa convidada e serem encorajados a refletir e a se expressar oralmente, será o momento de registrar no caderno as informações que acharam interessantes. Em seguida, produzirão um cartaz com as frases de impacto sobre a doença e suas consequências para ser apresentado aos colegas de classe e exposto na sala.

8.3.3 3ª Atividade: Conhecendo melhor o gênero Relato de Experiências

Duração: 03 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Conhecer e identificar o gênero relato de experiência e suas características, favorecendo, assim, a ampliação da competência linguística do aluno.

Primeiramente, no projetor multimídia, serão mostrados relatos, dentre eles alguns de pessoas que também foram vítimas do Covid-19 e sobreviveram (postagens feitas na internet). A professora fará a leitura dos relatos e provocará os alunos com perguntas que estimulem a fazer levantamento de questões sobre o gênero discursivo, assim será possível fazer uma sondagem sobre os conhecimentos prévios deles a respeito do gênero relato.

Para isso, a professora fará alguns questionamentos para orientar a mediação e a leitura do gênero em foco: Já leu um texto como esse? O que ele comunica? Onde circula? Qual o suporte? Como é organizado no papel? Quem o escreveu e com qual propósito? Que marcas textuais revelam o propósito do autor? Que texto é esse?

Depois, serão mostradas (por meio de slides explicativos) as características do gênero, tais como: sua função social, sua finalidade, os meios em que circula, quem

são os locutores e os interlocutores, o tema que geralmente é abordado nesse gênero de texto. Então, serão distribuídas cópias dos relatos aos alunos (organizados em duplas) que deverão fazer a leitura colaborativa, já que juntos eles podem compartilhar interpretações e visões, favorecendo, assim, o desenvolvimento da compreensão leitora individual e coletiva.

Nessa troca de falar e escutar o outro, ouvir outra opinião é sempre construtivo haja vista que quando o aluno compartilha a sua interpretação e aprimora as suas ideias com base no que cada um percebeu, suas habilidades linguísticas serão ampliadas. Esse momento é importante porque através da leitura, o aluno vai conhecer mais profundamente esse gênero textual e conseguir identificar elementos linguísticos-discursivos.

Depois que o gênero for bem explorado, solicitar que os alunos relatem algumas experiências importantes ocorridas em suas vidas e registrem as informações que considerarem mais importantes acerca do gênero.

8.3.4 4ª Atividade: Apresentação musical do cantor Osmar Junior, interpretando a canção *Igarapé das Mulheres*.

Duração: 03 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Identificar e compreender o gênero textual letra de música, relacionando-o ao gênero relato a fim de estabelecer vínculos e/comparações entre os dois gêneros, aprimorando, assim, as capacidades de leitura crítica e discursiva do aluno.

Letra da Canção: Igarapé Das Mulheres

Compositor: Osmar Júnior

O tempo leva tudo

O tempo leva a vida

Lá fora as margaridas fazem cor

Eu lembro a alegria

Boiar naquelas águas

E ver as lavadeiras lavando a dor

E lavavam a minha esperança perdida

De crescer lá no igarapé

E lavavam o medo que tinha da vida

E agora o meu medo o que é?

A minha nave, um tronco navegava

As estrelas, entre as palafitas

E as lavadeiras

Nas minhas aventuras, poraquê

Pirara, piranha peixe-boi, boto, igara

E lavavam a minha paixão corrompida

As mulheres do igarapé

As Joanas, Marias, deusas, Margaridas

Lavarão o que ainda vier

(Disponível em <https://www.letras.mus.br/osmar-junior/968335/>)

Antes da apresentação, é recomendável distribuir cópias das letras das músicas a serem trabalhadas de modo a permitir o contato individualizado com o texto e que todos façam a leitura silenciosa.

O autor/cantor será convidado a se apresentar e logo depois da apresentação musical, participará de uma Roda de conversa/bate-papo quando deverá contar/relatar a história que deu origem à letra a fim de que os alunos percebam que há no texto da música, um relato de experiência vivida.

Deverá ser um momento de construção de um espaço de diálogos em que permitirá que os alunos ouçam atenciosa e respeitosamente e se expressem com autonomia e liberdade.

Em seguida, a turma deve ser dividida em pequenos grupos, a fim de incentivar a troca de ideias entre os estudantes durante a atividade a seguir, onde

serão trabalhadas as letras dessa música *Chão de Giz*, de Zé Ramalho, que também se trata de um relato de experiência.

Após esses encaminhamentos, o professor deverá solicitar aos estudantes que façam um levantamento oral de hipóteses e considerações sobre o relato, observando os elementos textuais e linguísticos presentes no texto das letras das canções, estabelecendo uma relação com os relatos anteriormente trabalhados.

Espera-se que consigam refletir a respeito dessas relações e reconheçam as características do gênero relato de experiências, relacionando-o ao gênero letra de canção. Só a partir daí, então, pedir que registrem pontos que julgarem relevantes para a produção de seus próprios relatos.

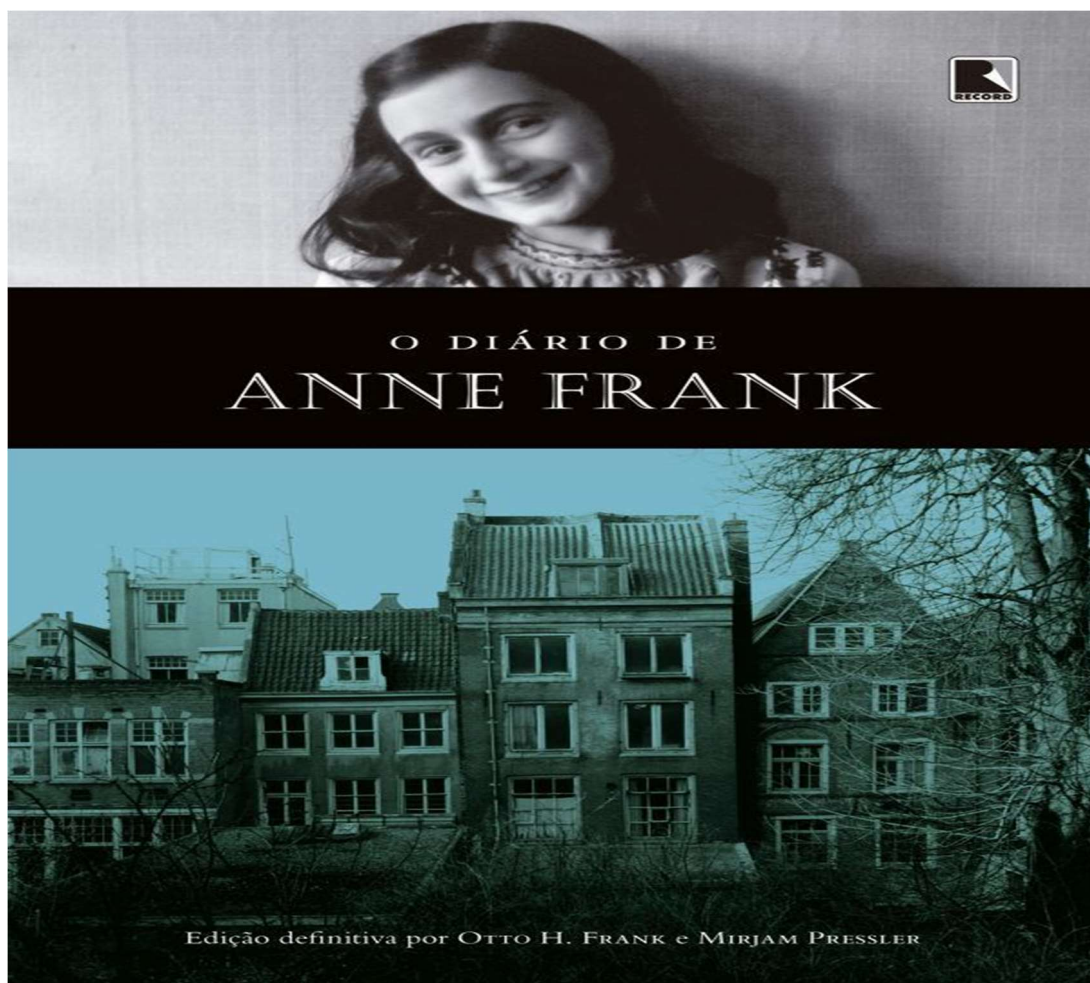
8.3.5 5ª Atividade: Filme O Diário de Anne Frank (2009)

Duração: 04 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Ampliar o repertório de leitura dos alunos por meio de diferentes gêneros, estimulando sua capacidade de refletir criticamente.

Figura 2 - Capa da obra O Diário de Anne Frank



Disponível

em:

<https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.record.com.br%2Fproduto%2Fo-diario-de-anne-frank%2F&psig=AOvVaw321RIlqxAeh0w8K43Izyyq&ust=1608026621475000&source=images&cd=vfe&ved=2ahUKEwiteKNnM3tAhXvNLkGHb1qBccQr4kDegUIARC-Ag>

Como motivação para promover e levar os alunos a melhor compreenderem o gênero relato de experiência, será exibido o filme “O Diário de Anne Frank” (2009).

O filme é baseado em uma história real e conta a experiência de uma menina judia que, para fugir da perseguição nazista durante a segunda guerra mundial, teve que se esconder junto de sua família no sótão de um conhecido de seu pai, onde conseguiram sobreviver por algum tempo à espera do final da guerra, na esperança de sobreviverem e voltarem a ter uma vida normal.

Durante o tempo em que passou escondida, a menina, movida pela necessidade de relatar o que estavam vivenciando, teve a ideia de escrever um diário,

após ter ouvido na rádio que, assim que a guerra terminasse, relatos sobre aquele período seriam valorizados.

Anne Frank, mesmo em condições tão adversas, se preocupou em registrar sua triste experiência em seu diário: relatou com detalhes várias situações que vão desde coisas rotineiras como os estudos até seus sentimentos, o medo que sentia da guerra, o quanto ansiava pela liberdade e ainda, suas dúvidas e esperanças futuras.

Após assistirem ao filme, serão explorados seu conteúdo e alguns trechos interessantes da história de vida da autora registrados em seu diário. Os alunos serão estimulados e deixados bem à vontade para se expressar e compartilhar suas impressões sobre a história.

Como o gênero diário foi abordado no filme, serão entregues aos alunos cópias com trechos do Diário de Anne Frank, a fim de que observem a estrutura do texto e comparem o relato de experiência.

Na sequência, será proposto o trabalho com o gênero relato de experiência, quando se solicitará que cada aluno produza um relato de uma experiência marcante em sua vida. O professor deverá enfatizar as condições de produção do gênero: trata-se de um texto que vai contar a experiência ou algum acontecimento da pessoa que o escreve, ou seja, terá características de narração, mas será uma história real de quem vai escrever.

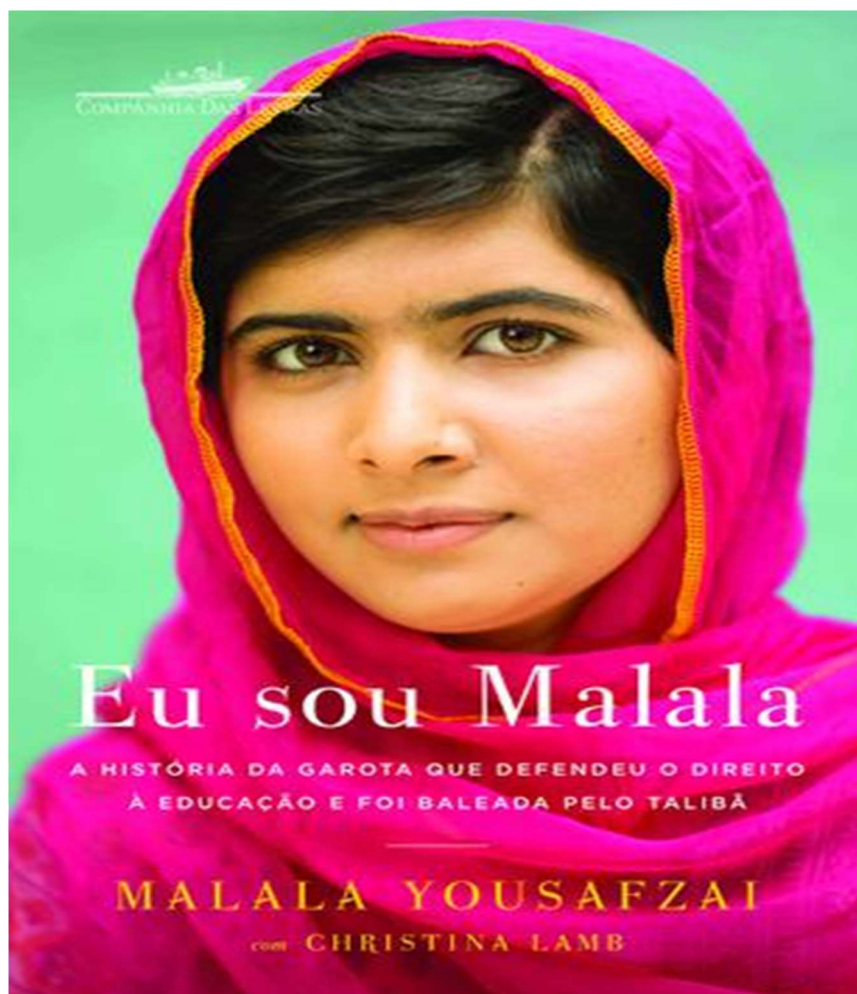
8.3.6 6ª Atividade: Autobiografia: *Eu sou Malala* (2013), de Malala Yousafzai e Christina Lamb

Duração: 02 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Promover a compreensão da leitura dos textos autobiográficos, reconhecendo suas características e estabelecendo relações com o gênero relato.

Figura - Capa da obra *Eu sou Malala*



Disponível em: <https://a-static.mlcdn.com.br/618x463/livro-eu-sou-malala/magazineluiza/083953500/105ae70aa932153c2bc14199e92e9253.jpg>

Apresentar aos alunos a obra autobiográfica *Eu sou Malala* - a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã - de Malala Yousafzai e Christina Lamb / Tradução de George Schlesinger, Luciano Vieira Machado, Denise Bottmann e Caroline Chang. Permitir que todos manuseiem brevemente o livro.

Através de slides, apresentar o contexto sociocultural em que vivia Malala e ainda alguns trechos de uma reportagem onde a autora é entrevistada. Pedir aos alunos que assistam com muita atenção e propor uma discussão sobre a história de superação da ativista, relacionando-a com a vida deles.

Na sequência, o professor deverá pedir aos alunos que, em dupla, anotem as informações que acharam mais importantes. O professor fará a socialização

dessas informações oralmente, sempre solicitando aos alunos que participem das discussões.

Apresentar aos alunos a seguinte proposta de produção textual: “Assim como Malala, todos nós temos experiências vividas para contar. Então, escreva um texto autobiográfico (narrador de primeira pessoa), contando uma experiência vivida na infância”. Os textos produzidos deverão ser lidos pelos alunos (assim, poderão exercitar sua competência discursiva) e apreciados por todos para, então, serem expostos no mural da sala de aula, caso autorizado.

Serão ainda trabalhados oralmente elementos e características que compõem esse gênero, fazendo relação/comparação com o gênero relato. No final, o livro será disponibilizado para empréstimo de modo que todos realizem a leitura para posterior socialização.

8.3.7 - 7ª Atividade: Hora de escrita

Duração: 02 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo Geral: Promover o incentivo à produção textual a partir das discussões promovidas na sala de aula contribuindo, assim, para a reflexão crítica.

Nessa etapa os alunos planejarão o aprofundamento/melhoramento da produção escrita dos seus próprios relatos. A professora fará o planejamento para escrita a partir de algumas questões norteadoras registradas na lousa, tais como: O que escreveremos? Com que propósito vão escrever? Sobre o que escreveremos? Como o texto que vamos escrever é organizado? Quem serão os possíveis leitores do texto a ser escrito? Que tipo de linguagem precisamos utilizar? Por quê?

Resolvidas as questões do planejamento, os estudantes produzirão o relato. Eles poderão utilizar as informações obtidas nas etapas anteriores para produzir o texto escrito com certa autonomia, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do gênero proposto.

8.3.8 8ª Atividade: Revisitando o texto produzido.

Duração: 02 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Estimular o aprimoramento da escrita, promovendo a realização da leitura e da revisão de termos utilizados e reescrevendo trechos, se necessário.

É o momento de analisar os textos produzidos pelos alunos. Sem dúvida, o professor tem um papel fundamental durante nesse processo de revisão, visto que vai instigar seus alunos a refletirem sobre o que escreveram e os aspectos discursivos que utilizaram, contribuindo para que desenvolvam uma escrita cada vez mais aprimorada, favorecendo, dessa maneira, a formação de escritores competentes e autônomos, capazes de refletir linguisticamente durante e sobre o que produz.

O professor deverá proceder assim: a partir da produção de um estudante (que não será identificado), a professora realizará análise, fazendo observações em relação aos aspectos discursivos, composicionais e linguísticos para evidenciar as limitações apresentadas no texto.

Após a realização da análise, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, os alunos terão a oportunidade de reler, revisar e aprimorar seus textos. É a hora de corrigir ortografia e pontuação, fazer cortes, acrescentar informações, reformulações e reescrever a produção textual.

Momento oportuno para levar o aluno a refletir linguisticamente sobre todos esses aspectos que permeiam a produção de texto.

Depois que eles reescreveram seus relatos, o professor deverá fazer uma revisão e uma avaliação dos textos antes da exposição ao público. Então, eles deverão reescrever o texto. Em seguida, será marcado o dia da apresentação oral de suas produções, ou seja, de socializarem seus relatos.

8.3.9 9ª Atividade: Produção de vídeo com relatos dos alunos

Duração: 04 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Incentivar os alunos a produzir e utilizar vídeos como meio de aprendizagem e complementação de conteúdo.

Nessa última etapa, utilizando seus celulares, os estudantes produzirão um vídeo com seus relatos para a exposição na escola. Anterior ao processo de gravação das imagens é interessante despertar nos alunos a curiosidade em relação à utilização dos vídeos como uma nova forma de comunicação dos conteúdos.

O professor deverá enfatizar a importância dessa atividade de produzir vídeos por meio de celulares e dar as devidas orientações no que se refere à gravação, edição e divulgação dos vídeos.

Nesse processo de produção, os alunos terão a oportunidade de cada um a seu modo e com sua linguagem, expressar e relatar aos demais, a experiência de vida que considerar mais importante ou a que tiver escolhido para contar.

Assim, ao produzir suas narrativas/seus relatos e ver suas próprias imagens, se reconhecerão como sujeitos capazes de contar suas histórias, refletirão sobre esses aspectos e se perceberão enquanto protagonistas delas.

Tendo todas as imagens captadas, é hora de juntar todo o material gravado, colocar na ordem, descartar o que não ficou bom, acertar o áudio e montar o vídeo. Deixá-los à vontade para usarem a criatividade livremente e serem movidos pelas impressões pessoais que tiveram de tudo o que observaram e apreenderam.

Após a organização dos trabalhos e da edição dos vídeos, seria interessante divulgar no blog da escola ou em suas mídias sociais (caso a escola disponha dessas ferramentas, obviamente), desde que sejam devidamente autorizados pelo aluno/ produtor.

Agora, é a hora de organizar o próximo momento: a exposição e exibição dos vídeos. Será quando os trabalhos dos alunos serão apresentados e contará com presença dos pais e da comunidade escolar. Desse modo, a apresentação do projeto deve ser pensada com muito carinho, pois será neste momento que o aluno irá ver todo o seu trabalho, conseguir refletir sobre o que foi feito e discursar a respeito da experiência que teve.

10.3.10 10ª Atividade: Exposição

Duração: 02 horas/aula de 45 minutos cada

Data: a definir

Objetivo: Interagir e socializar com a comunidade escolar as experiências vivenciadas e o conhecimento adquirido durante a ação didática, exercitando o senso de responsabilidade e a capacidade sociocomunicativa.

Essa última atividade é muito significativa para os alunos, pois consiste não apenas na apresentação dos resultados de um processo de ação didática, mas de todo um aprendizado que se deu do início ao final. Por conta disso, sugere-se fazer uma cerimônia solene com um discurso na abertura e um coquetel de confraternização para agradecer a participação de todos os envolvidos nesse trabalho a fim de que eles se sintam valorizados e incentivados a se tornarem leitores proficientes.

O professor deverá sugerir ou convidar antecipadamente alguns alunos, todos quantos desejarem, para se expressar oralmente a respeito do trabalho desenvolvido, da experiência vivida, de quanto tiveram desenvolvidas suas habilidades de leitura crítica da realidade e de produção do conhecimento, isto é, sua capacidade linguístico-discursiva.

É importante estimular os alunos a exercerem sua oralidade de forma organizada e elaborada, mas permitir que aconteça de forma livre e autônoma.

Tanto o vídeo quanto as produções finais (relatos) deverão ser exibidos no projetor multimídia e, no final das apresentações, essas últimas serão expostas num painel produzido especialmente para esse fim na escola, mostrando o quanto essa experiência foi bem-sucedida e enriquecedora para todos e proporcionou momentos significativos de aprendizagem e reflexão linguística, além de contribuir para torná-los sujeitos protagonistas de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não faz sentido que ainda esteja em andamento no contexto atual da educação um ensino que não permite ao aprendiz conhecer e explorar a língua com suas diversidades e possibilidades de usos e práticas, além disso, não o capacite a atuar independentemente em diferentes situações sociais.

Essa situação é reforçada e reproduzida pelas práticas que, ao invés de conduzirem à formação mais aprofundada do sujeito e se preocupem em possibilitar o desenvolvimento das suas competências linguístico-discursivas de modo a dar maior desenvoltura às atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística, de maneira interrelacionada, acabam, em muitos casos, privilegiando uma ou outra dessas atividades como se o foco fosse trabalhar a/as que julgamos mais importante/s, desmerecendo, assim, o valor das demais.

Por considerar os fatores mencionados e por me inquietar com a consolidação desse modelo, me compreendi, enquanto sujeito parte desse contexto, e me coloquei frente a um grande desafio: buscar meios para, ao menos, tentar mudar não o mundo, mas a sua realidade. Muitas devem ser as tentativas feitas nessa direção e talvez alguns resultados positivos tenham sido alcançados, todavia, não temos visto de fato, as mudanças tão desejadas no processo ensino-aprendizagem da língua.

Acredito que até têm sido intervenções importantes, mas parece não estar sendo suficientes e eficazes, pois continuamos a presenciar professores aplicando metodologias que repousam no tradicionalismo e já deveriam estar em desuso visto que não apresentam os resultados esperados. Temos, por outro lado, alunos demonstrando desinteresse e aflição por não conseguirem entender e fazer uso da língua porque não a compreendem claramente, pois não foram conduzidos a refletir mais a fundo nos “porquês” e nos “paraquês” de seu estudo.

Assim, explica-se porque o processo ensino-aprendizagem da língua é considerado uma verdadeira “chatice”, uma atividade desinteressante, sem empolgação, sem sentido para muitos, senão a maioria dos aprendizes e até de professores, tendo em vista que é carente de crítica e pouco ou nada contribui para a ampliação de seu conhecimento sobre a língua e para aprimorar suas experiências sociodiscursivas.

Entretanto, não basta elucubrar a respeito das causas e consequências e nem de quem é a responsabilidade da situação. Caso pretendamos partir para a transformação em nosso contexto e, dessa forma, contribuir com o processo de engrandecimento das competências crítico-discursivas e da promoção da conduta responsiva do aluno, o primeiro passo que devo dar enquanto professor é preocupar-me e inquietar-me, fazendo autoquestionamentos do tipo: Como despertar no meu aluno a ampliação de suas habilidades de ler, escrever, discursivizar e refletir a língua? Como encorajá-lo a isso? Como conseguir realizar tanto diante das carências formativas de alunos e professores? Por onde começar? Quem deve ser o primeiro a dar o primeiro passo? Quais iniciativas devem ser tomadas? Quais mudanças devem ser feitas? Em quem elas precisam começar a acontecer?

E nesse buscar respostas para minhas indagações me convenci que o professor precisa ser primeiramente, crítico, autoprovocador, pois quando ele se autoavalia, avaliando sua maneira de pensar e agir, conseqüentemente, sua prática pedagógica será redimensionada. Logo, irá se empenhar para encontrar meios de tornar suas aulas mais atrativas, mais interessantes, mais proveitosas. Para tanto, deverá se preocupar em elaborar e/ou utilizar metodologias que despertem o interesse e a curiosidade do aluno e o provoque a acessar novos conhecimentos, a ampliar suas habilidades.

Por essa perspectiva, ao sugerir a proposta de ação didática envolvendo as ADIs, de início, não tive a pretensão de elaborar um material didático que pudesse ser utilizado por professores que desejassem aplicar nem suas salas de aula, mas apenas de ilustrar algumas orientações que pudessem responder a algumas inquietações minhas e de professores que sofrem ao observar diariamente o desinteresse de muitos alunos e a dificuldade de entender/usar sua própria língua e, assim, auxiliá-los quanto ensino.

Diante do predomínio do ensino gramatical e da evidente necessidade que muitos têm de decidir o que ensinar e como ensinar, parece-nos que o ensino da língua só pode evoluir na direção de um compromisso: ao do professor assumir o protagonismo de seu trabalho e levar o aluno assumir o dele.

Em vista disso, apresentei a referida proposta que consiste numa sequência de dez atividades, com diferentes ações a serem trabalhadas com alunos de 4ª etapa da EJA do Ensino Fundamental. Juntas, essas atividades resultarão em

um processo que envolve uma organização didática e contempla práticas sistemáticas de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística durante todo seu desenvolvimento, possibilitando que o aprendiz aperfeiçoe suas capacidades discursivas com vistas a ampliar sua capacidade comunicativas.

Registre-se que todas as atividades planejadas pretendem conduzir o aluno não apenas para a percepção da composição dos gêneros abordados, mas primordialmente, para o desenvolvimento de suas habilidades já mencionadas, podendo resultar em significativa aprendizagem para todos os envolvidos, inclusive professores, visto que nesse tipo de trabalho em que há práticas colaborativas ocorre a possibilidade de propiciar oportunidades de crítica e de aprimoramento de conhecimentos entre os participantes.

Além disso, deve-se considerar que possivelmente, a partir desse trabalho pedagógico, os indivíduos alcançados se sintam e se reconheçam como sujeitos de sua própria história, dotados de responsividade e tenham sua autoestima ampliada, posto que sua experiência e sua voz serão ouvidas, acolhidas.

É importante lembrar que, em se tratando do aluno da Educação de Jovens e Adultos - público-alvo a que se destina essa proposta e que possui uma diversidade muito particular, esse sujeito busca mais que escolarização. Quando ele retorna à escola, deseja mais que ter um certificado de conclusão de estudos. É evidente que ele busque o desenvolvimento enquanto pessoa, enquanto cidadão que deseja e merece ser reconhecido e respeitado, não apenas como indivíduo que teve nova oportunidade de voltar a estudar.

No entanto, percebemos que não é de hoje que a Educação de Jovens e Adultos vem sendo desprestigiada. É o que nos mostra sua história com sua trajetória marcada por ações descontínuas e por uma série de programas que, por vezes, nem caracterizava como forma de escolarização, exatamente por não se levar em consideração as reais especificidades da clientela dessa modalidade de ensino. Esse foi um dos muitos desafios enfrentados por ela.

Quando percebi que, historicamente, a EJA teve papel secundário no cenário da educação brasileira, fui convocada a tentar compreendê-la para melhor contribuir para a reversão desse quadro e, assim, dar voz e visibilidade a essa discussão. Além disso, deve-se considerar ainda que é possível que, a partir desse trabalho pedagógico, os indivíduos alcançados por ele passem a se sentir sujeitos de

sua própria história e tenham mais ampliadas não só suas competências discursivas, mas também e não menos importante, sua autoestima.

Segundo o que venho trabalhando, nesse hábito de perguntar, o faço mais esta vez: Como é possível pensar uma base de organização e de orientação do trabalho pedagógico para a modalidade, sem considerar as especificidades dos sujeitos que serão alcançados por ela? E mais: como não legitimar a inclusão da EJA na legislação se ela existe e os sujeitos alcançados por ela também são reais? Se suas expectativas e interesses e necessidades também são? Se seu maior desafio é a promoção do desenvolvimento de processos de formação humana de jovens e adultos e não apenas direito ao acesso e à permanência desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental? Teria, essa modalidade e esses indivíduos, porventura, menor importância e, por isso, menor necessidade de reconhecimento, respeito e investimentos que as demais?

Nesse viés, estou de acordo com Arroyo (2007) quando afirma que a EJA precisa ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com identidades concretas. Eles não possuem o mesmo perfil dos outros indivíduos parte de outras modalidades de ensino. Não podemos descaracterizá-los nem desenvolver com eles o mesmo trabalho que desenvolvemos em outras modalidades.

Uma tarefa urgente a ser realizada é que a EJA seja incluída na legislação enquanto opção política que precisa ser validada por meio da prática pedagógica de todos os envolvidos em seu processo ensino-aprendizagem. Com base nessa concepção foi que escolhi o trabalho com o gênero relato de experiência, pois meu objetivo não se resume apenas a contribuir para o desenvolvimento das capacidades linguageiras do aluno e que ele conheça e saiba usar o gênero, mas, sobretudo, proporcionar o aperfeiçoamento de suas ações e interações sociais por meio da prática interativa e colaborativa que, inevitavelmente, ocorrerá entre professor e aluno.

Em tais condições, é indispensável que o professor crie condições e possibilidades que permitam que o aluno entenda e faça uma avaliação de sua aprendizagem, manifestando suas apreensões em relação às atividades, apontando sugestões e propondo intervenções necessárias.

Neste processo pedagógico, é dada a oportunidade ao aluno de, ao mesmo tempo que cresce, examinar seu desempenho, estimulando-o a assumir seu

protagonismo e se tornar, deste modo, um sujeito responsivo. E é neste fazer e tornar-se que ele “vai conquistando a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo” (ANTUNES, 2006, p. 164).

Acredito que não há prescrições prontas quando se trata de ensino/aprendizagem de língua, pois nenhuma turma é igual porque os sujeitos não são iguais, são diversos e únicos. Todavia, entendo que essa proposição pode ser adaptada para qualquer turma, podendo ser redimensionada, ressignificada e até mesmo, se tornar uma possibilidade de uma ação interventiva.

Estou certa de que a proposta de ação didática de que tratei até aqui representa uma possível alternativa de trabalho capaz de responder à necessidade de um ensino que pretenda ser voltado para o aprendizado crítico e para o desenvolvimento do posicionamento responsivo do aprendiz frente às demandas de interação sociodiscursivas. Representa, ainda, uma arma municiada de conhecimento, interação dialógica, reflexão constante e crítica contundente capaz de capacitar alunos e professores no combate à reprodução das estruturas e valores vigentes no ensino da língua.

Por tudo o que venho discutindo nesse trabalho, ganha força a concepção que sempre tive de que a escola precisa ser mais que um local de aprendizagem do aluno; deve assumir-se como um espaço que dá voz e visibilidade a ele. Um espaço que cultive e fomente um ensino discursivo por meio da interação dialógica, onde seja incentivado e convidado a compartilhar suas experiências, seus dizeres. Um lugar, portanto, em que o ensino da língua pretenda desenvolver suas capacidades criticodiscursivas, possibilite fazer uso das diversas possibilidades de usos e práticas, aspectos indispensáveis à formação do sujeito responsivo de que tratei durante todo este estudo.

Ressalte-se, ainda, que essas poucas discussões aqui elaboradas me permitiram maiores e mais profundas reflexões acerca de mim mesma e da profissional que era e sou, contribuindo para a elevação de minha formação enquanto pessoa e educadora. Certifiquei-me, após décadas de atuação como operadora do ensino da língua, que é imperativo que o professor esteja disposto e se disponha a se reinventar, a fim de aperfeiçoar-se diante das demandas educacionais e suas especificidades.

Talvez se trate, mais que isso, de uma questão de resistência. Uma convocação ao professor para tomar consciência (e consciência política, para ser bem clara) de suas concepções e de sua conduta, para se opor e reagir frente ao que modelo que salta às vistas e, desse modo, provocar mudanças significativas em si mesmo, em sua prática e, conseqüentemente, no seu aluno e em sua aprendizagem.

Finalmente, à medida que essa proposta ia sendo tecida, percebia-me não somente sendo instrumentalizada, mas podia notar que meus olhares e convicções não eram mais os mesmos; foram, contudo, redimensionados, assim como, certamente, será minha prática, meus fazeres.

Diante disso, de perceber o que causou em mim, embora não tenha sido aplicado, só me resta deduzir o que poderá proporcionar ao aprendiz e ao professor que propuser desenvolver esse trabalho. Decerto, tanto o professor quanto o aluno poderão evidenciar a elevação dos resultados no processo de ensino e aprendizagem da língua, em suas próprias vidas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. Disponível em <http://lab.cua.ufmt.br/lepega/file/2018/03/etnografia.pdf>. Acesso em 06/09/2021, às 05h34min.

ARAÚJO, Adazinha Pinto. **Atividades didáticas integradas com gênero de divulgação científica: uma proposta de ensino na concepção dialógica de linguagem para o E. Fundamental II**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras /UFOPA - Santarém, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Ana Paula Santos. **Atividades Didáticas Integradas (ADIs): dialogismo entre os gêneros discursivos para a produção da carta argumentativa de reclamação na EJA**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFOPA - Santarém, 2019.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 15/02/2021.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação Social**. In.: HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela (Orgs). São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In.: HOFFNAGEL, Judith; DIONISIO, Angela (Orgs). 4. ed. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COELHO, R.M. da S. **Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Santarém, 2018.

FARACO, Carlos Emílio. **Língua portuguesa: linguagem e interação**. v. 1. São Paulo: Ática. 2010.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José. **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação de adultos: algumas reflexões**. INGADOTTI, Moacir; GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, Rev. Bras. Educ. [online]. n. 14, p, 110-115, 2000.

HADDAD, Sérgio. **Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Mimeo, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Angela Kleiman. 9ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo, Santa Cruz, n. 53, v. 32, p. 1-25, dez, 2007.

KOCH, Ingedore G. **Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In O Livro Didático de Português. DIONÍSIO, Angela P. & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org). RJ: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção temas sociais)

MOURA, H. L. M. **Atividades Didáticas Integradas no Ensino Fundamental: conceitos e aplicações**. Mimeo, 2017a.

MOURA, H. L. M. **Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo versus perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa**. In: Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo, vol. 21, n. 3, p. 561 – 578, PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora (MG), 2017b.

MOURA, H. L. M. **Concepções de língua e ensino: desdobramentos e práticas**. In: Revista Philologus, ano 23, n. 67, Supl.: Anais do IXI SINEFIL, Rio de Janeiro: CIFEFIL, jan./abr. 2017c.

MOURA, H. L. M. **A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Revista Estudos Linguísticos, v. 48, n. 3, p. 1495-1516, dez. 2019.

MOURA, H. L. M. **Postulações feitas durante as atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS**, jun., out., 2020.

NERES, R.D. de J. **Gêneros textuais e ensino: didatização dos gêneros do argumentar a partir das ADIs – Atividades Didáticas Integradas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Santarém, 2018.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Eucinei Janete Costa Coelho dos. **Atividades Integradas de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: uma perspectiva sociointeracionista e textual-discursiva**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFOPA – Santarém, 2019.

SARDINHA, Eliana Patrícia Santos. **Atividades Didáticas Integradas em ensino de gêneros: uma perspectiva dialógica da linguagem no ensino fundamental**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFOPA - Santarém, 2020.

VINHOTE, Ana Diane Pereira. **Atividades Didáticas Integradas e Ensino: uma proposta para a ampliação discursiva dos alunos no Ensino Fundamental**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFOPA - Santarém, 2019.

Conheça a História da Educação Brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 14/03/2021.

http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2013.632-2018?OpenDocument. Acesso em 04/09/21.