



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

MARCELA APARECIDA DOS SANTOS

A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rio de Janeiro

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª Doutora Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

SS237r Santos, Marcela Aparecida dos
A Retextualização como estratégia de Letramento
na EJA / Marcela Aparecida dos Santos. -- Rio de
Janeiro, 2018.
100 f.

Orientadora: Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de
Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2018.

1. Retextualização. 2. Letramento. 3. Educação de
Jovens e Adultos. I. Moraes Ramos Nobre de Mello,
Ana Catarina , orient. II. Título.

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Marcela Aparecida dos Santos

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa do PROFLETRAS, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa.

Aprovada em: _____ de _____ de _____

Orientadora Prof^a. Doutora Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello – UFRJ

Prof^a Doutora Danússia Torres dos Santos – UFRJ

Prof^a Doutora Maria Cristina Rigoni Costa - UNIRIO

Prof^a Doutora Deize Vieira dos Santos – UFRJ, suplente interno

Prof^a Doutora Beatriz Fernandes Caldas – UERJ, suplente externo

Rio de Janeiro

2018

Dedico esta Dissertação ao meu José, meu filho, o presente mais lindo que Deus me deu. Você me fez e faz desejar a superação das minhas limitações e levar outros a fazê-lo também.

AGRADECIMENTOS

Especialmente, a Deus por ser o autor da vida e por ter me concedido a felicidade de superar limitações e chegar até aqui.

À intercessão da Minha Mãezinha do Céu por todos os momentos em que veio em meu auxílio e, prontamente, me socorreu, amparou e acolheu. Obrigada!

À minha família por ser o porto seguro onde posso ancorar nos dias de exaustão.

Carinhosamente, à minha mãe sem a qual eu jamais teria chegado até aqui. Obrigada por cada renúncia, por cada cobrança, pelo carinho e por toda dedicação em minha criação. Esse projeto também é seu.

Ao meu esposo, homem escolhido por Deus para iluminar os meus dias, por toda paciência e amor que me têm sido dedicados. Você me incentivou e me fez mais forte quando eu achava que não poderia mais prosseguir. Obrigada por cuidar do nosso filho para que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos meus alunos, sem os quais esse trabalho não poderia ser realizado. Vocês foram e continuarão sendo minha fonte de inspiração.

Aos meus amigos pelos momentos em que a oração de vocês se fez necessária para que eu superasse o desafio da escrita e por me fazerem sentir muito melhor do que realmente sou.

À professora Doutora Danúsia, minha primeira orientadora, por ter aceitado o desafio de me direcionar.

À professora Doutora Ana Catarina por dar continuidade ao trabalho iniciado pela professora Doutora Danúsia. Obrigada pela paciência e carinho no acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Demorou, mas conseguimos.

Agradeço aos membros da banca por sua contribuição para que muitas melhorias pudessem ser aplicadas a este trabalho.

À Capes por acreditar, incentivar e contribuir para que esse trabalho e muitos outros trabalhos se realizassem.

Agradeço também aos meus colegas da turma 3 do Profletras. Vocês me inspiraram a desejar ser uma profissional muito melhor. Alguém que ama o que faz e não se importa em transparecer isso.

*Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a
escola lhe abra horizontes.*

Emília Ferreiro

RESUMO

SANTOS, Marcela Aparecida. A retextualização como estratégia de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A presente pesquisa tem como objetivo propiciar aos alunos de uma turma da 7ª fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental de uma escola do município de Petrópolis, Rio de Janeiro, atividades que contribuam para aperfeiçoamento da leitura e da escrita, a fim de ampliar seus níveis de letramento. É comum que os alunos cheguem a essa fase de ensino com grande dificuldade para efetuar a leitura e a escrita de forma proficiente. Muitos ainda não leem fluentemente, não compreendem o que leem e não escrevem adequadamente. O foco do estudo consiste em investigar de que forma o trabalho com a retextualização de textos escritos pode contribuir para a ampliação dos níveis de letramento nesta etapa de ensino. O caminho metodológico adotado é o da pesquisa qualitativa, em conjunto com a pesquisa-ação, considerado o entrecruzamento das duas estratégias de pesquisa. Para tal, foi proposta uma sequência didática composta por várias etapas, nas quais alunos entre 15 e 48 anos participaram de atividades de leitura e escrita, que culminaram na produção da retextualização de um texto em verso para um texto em prosa. A coleta de dados se deu por meio de questionários, observação, registros escritos e pesquisa bibliográfica. Finalizada a investigação, pudemos concluir que a retextualização - transformação de um gênero em outro - mostrou-se capaz de estimular os alunos a ler, escrever e refletir sobre o processo de construção da escrita, de maneira que o resultado obtido foi satisfatório e revelou produções textuais que deixaram explícitas competências de escrita e leitura que superaram os objetivos propostos. Contudo, percebeu-se que ainda existe um longo caminho a ser trilhado para chegarmos a uma prática de leitura e escrita que seja plenamente proficiente. O trabalho com a retextualização é apenas um deles.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Retextualização. EJA. Letramento.

ABSTRACT

SANTOS, Marcela Aparecida. Retextualization as a literacy strategy in the Education of Youth and adults. Rio de Janeiro, 2018. Dissertation (Professional Master's in Letters - Profletras), Faculty of Letters, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The present research aims to provide students in a group of the 7th phase of the Education of Young and Adults (EJA) elementary school of a school in the municipality of Petrópolis, Rio de Janeiro, activities that contribute to improve reading and writing, in order to broaden their levels of literacy. It is common for students to arrive at this stage of teaching with great difficulty to perform reading and writing proficiently. Many still do not read fluently, do not understand what they read and do not write properly. The focus of the study is to investigate how the work with the retextualization of written texts can contribute to the expansion of literacy levels at this stage of teaching. The methodological approach adopted is that of qualitative research, together with action research, considered the intertwining of the two research strategies. For that, a didactic sequence was proposed composed of several stages, in which students between 15 and 48 years participated in activities of reading and writing, culminating in the production of the retextualization of a text in verse for a text in prose. The data collection was done through questionnaires, observation, written records and bibliographic research. After the investigation, we could conclude that the retextualization - transformation from one genre to another - was able to stimulate students to read, write and reflect on the writing process, so that the result was satisfactory and revealed productions textual skills that left explicit writing and reading skills that exceeded the proposed objectives. However, it has been realized that there is still a long way to go to reach a reading and writing practice that is fully proficient. Working with retextualization is just one of them.

Keywords: Reading. Writing. Retextualization. EJA. Literature.

RESUMEN

SANTOS, Marcela Aparecida. A retextualização como estratégia de letramento na Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

La presente investigación tiene como objetivo propiciar a los alumnos de una clase de la 7ª fase de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la Enseñanza Fundamental de una escuela del municipio de Petrópolis, Río de Janeiro, actividades que contribuyan a perfeccionamiento de la lectura y la escritura, a fin de ampliar sus niveles de letramento. Es común que los alumnos lleguen a esa fase de enseñanza con gran dificultad para efectuar la lectura y la escritura de forma proficientemente. Muchos todavía no leen fluidamente, no entienden lo que leen y no escriben adecuadamente. El foco del estudio consiste en investigar de qué forma el trabajo con la retextualización de textos escritos puede contribuir a la ampliación de los niveles de letra en esta etapa de enseñanza. El camino metodológico adoptado es el de la investigación cualitativa, en conjunto con la investigación-acción, considerado el entrecruzamiento de las dos estrategias de investigación. Para ello, se propuso una secuencia didáctica compuesta por varias etapas, en las cuales alumnos entre 15 y 48 años participaron de actividades de lectura y escritura, que culminaron en la producción de la retextualización de un texto en verso para un texto en prosa. La recolección de datos se dio por medio de cuestionarios, observación, registros escritos e investigación bibliográfica. Finalizada la investigación, pudimos concluir que la retextualización-transformación de un género en otro se mostró capaz de estimular a los alumnos a leer, escribir y reflexionar sobre el proceso de construcción de la escritura, de manera que el resultado obtenido fue satisfactorio y reveló producciones que dejaron explícitas competencias de escritura y lectura que superaron los objetivos propuestos. Sin embargo, se percibió que todavía existe un largo camino por recorrer para llegar a una práctica de lectura y escritura que sea plenamente competente. El trabajo con la retextualización es sólo uno de ellos.

Palabras clave: Lectura. Escritura. Retextualización. EJA. Lector.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Níveis de alfabetismo por escolaridade.....	19
Figura 1: Registro de questionário.....	45
Figura 2: Registro de questionário.....	46
Figura 3: Registro de questionário.....	47
Figura 4: Registro de questionário.....	48
Figura 5: Ciclo de desenvolvimento.....	50
Figura 6: Esquema de sequência didática.....	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa e objetivos.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 A leitura	21
2.2 A escrita	24
2.3 Letramentos.....	26
2.4 Retextualização	30
3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	34
3.1 O contexto educacional da EJA	39
3.2 Os sujeitos da EJA	40
3.3 A educação de jovens e adultos no município de Petrópolis	41
3.4 Os sujeitos da EJA na rede municipal de Petrópolis	42
3.5 O currículo da EJA	43
3.6 A Escola Municipal Dr. Rubens de Castro Bomtempo	44
4. METODOLOGIA.....	45
4.1 A estruturação das atividades.....	52
5. A PROPOSTA DE ATIVIDADE: RETEXTUALIZAÇÃO	55
5.1 Retextualização: o desenvolvimento das atividades.....	55
5.2 Retextualização: o material produzido	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A	86
APÊNDICE B.....	87
APÊNDICE C - Questionário para levantamento e estudo do perfil municipal da EJA – 2º segmento do Ensino Fundamental	88
APÊNDICE D: Questionário para pesquisa e levantamento de informações sobre práticas sociais, leitura e escrita de sujeitos da EJA	91
APÊNDICE E - Slides apresentados na aula sobre intertextualidade.....	94

1. INTRODUÇÃO

O atual contexto de ensino da língua portuguesa (doravante LP) no Brasil tem apresentado inúmeros desafios a serem superados para sua consecução. É necessário, segundo Fiorin (2012), num artigo publicado por Bueno), no site da Revista Giz “*formar leitores com proficiência, gente que seja capaz de produzir, e ler textos claros e concisos.*” Contudo essa não é a realidade observada, uma vez que, segundo o autor, atualmente, “o ensino está voltado para a descrição da língua. O professor se contenta, em suas aulas, em apresentar a gramática, explicar o que é análise sintática, sintaxe, e etc.”

Embora as informações supramencionadas apontem para um ensino pautado no exercício de questões gramaticais, em um estudo realizado por Neves *apud* Travaglia (2009, p.102), fica claro que, para grande parte dos professores, não há efetiva necessidade do ensino de teoria gramatical, independentemente da constante insistência nesse tipo de atividade.

Ainda de acordo com a pesquisa citada, no tocante ao que é ensinado, Neves registra que as áreas do programa de LP mais exercitadas, por ordem decrescente de ocorrência, são as seguintes:

1 – Classes de palavras.....	39,71%
2 – Sintaxe.....	35,85%
3 – Morfologia.....	10,93%
4 – Semântica.....	3,37%
5 – Acentuação.....	2,41%
6 – Silabação.....	2,25%
7 - Texto.....	1,44%
8 – Redação.....	1,44%
9 – Fonética e Fonologia.....	0,96%
10 – Ortografia.....	0,80%
11 – Estilística.....	0,32%
12 – Níveis de linguagem.....	0,32%
13 – Versificação.....	0,16%

Dessa maneira, segundo a autora, confirma-se que os mesmos conteúdos gramaticais são repetidamente aplicados, ano após ano, série após série, ao longo de toda a educação básica.

É importante que o ensino da língua seja desenvolvido sob o prisma da prática, ou seja, de maneira que o aluno possa compreender a aplicabilidade dos conceitos que as aulas de LP

apresentam e as diversas possibilidades de uso de suas habilidades linguísticas.

As formas de comunicação contemporâneas exigem indivíduos capazes de se comunicar fazendo uso das mais variadas linguagens e, dessa forma, a justificativa para o ensino da língua pode ser a proposta do linguista Evanildo Bechara (2007, p. 14): a escola deve procurar formar alunos “políglotas em sua própria língua”. Tal recomendação se viabiliza por meio daquilo que Hymes *apud* Neves (1997) conceituou como competência comunicativa que, segundo definição apresentada por Neves (*id.*, p. 15), “é a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”.

Ressalte-se, ainda, que os conteúdos de LP devem ser ensinados de forma a propiciar ao estudante o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, contribuindo, destarte, para o pleno exercício de suas atividades cotidianas, fora do ambiente escolar.

Embora a linguagem e, conseqüentemente, a língua estejam presentes em inúmeras esferas da interação humana, ainda se constata expressiva dificuldade por parte da escola em priorizar o que é essencial no ensino da LP: sua real aplicabilidade. Segundo Bechara (2007),

Recebendo o aluno já possuidor de um saber linguístico prévio limitado à oralidade, a escola não o leva a desenvolver esse potencial — enriquecendo a sua expressão oral e permitindo-lhe criar, paralelamente, as condições necessárias para uma tradução cabal, efetiva e eficiente, expressiva e coerente (falando ou escrevendo) de suas ideias, pensamentos e emoções. (p.14),

Decorrente dessa situação, são formados sujeitos cujas potencialidades de leitura e escrita não estão suficientemente desenvolvidas; um problema que repercute não apenas nas esferas de circulação social, mas também no espaço escolar e acadêmico - seja ele público ou privado. Oliveira (2010) observa, ao se referir a alunos oriundos de escolas particulares, dos quais se espera melhor desempenho nas atividades que demandam o uso das competências linguísticas, que:

[...] esses alunos conseguem ser aprovados nos exames vestibulares das grandes universidades públicas, pois são mais bem treinados para isso. Contudo, suas competências de leitura e de escrita são motivo de reclamação por parte de muitos professores universitários que lecionam em turmas iniciais, independentemente do curso. (OLIVEIRA, 2010, p. 13)

A partir da constatação da dificuldade enfrentada pela escola frente ao desafio de proporcionar um ensino de língua que contribua para o pleno desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, estruturou-se este trabalho, o qual tem por objetivo propor atividades de retextualização, através das quais se possa contribuir para a ampliação dos níveis de letramento de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (doravante

EJA).

Faz-se necessário evidenciar que, apesar de a escola estar empenhada em oferecer um ensino de qualidade, muitas vezes a prática se configura distante ou, até mesmo, dissociada de novas e relevantes teorias.

Street (2014) alude ao caráter múltiplo das práticas letradas, incitando-nos a uma reflexão sobre a pluralidade de práticas linguísticas e sobre o caráter hierárquico existente entre elas. É necessário, pois, uma lectoescrita¹ que esteja voltada não apenas para significados culturais, mas que adote posições ideológicas sobre o conceito de letramento e suas relações de poder. Dessa forma, sob esse viés, o papel da escola se amplia, uma vez que a formação linguística nela ofertada não deve se limitar ao exercício e desenvolvimento de habilidades mecânicas, de reprodução irrefletida.

Além do objetivo apresentado anteriormente, e considerados os apontamentos supracitados, objetiva-se, nesta pesquisa, apresentar algumas abordagens do conceito de letramento e suas implicações sobre a prática docente, assim como a reflexão de alguns autores sobre os processos de leitura, escrita e retextualização.

Por intermédio da realização de atividades de retextualização, espera-se contribuir para a ampliação do letramento dos sujeitos da EJA, revelando a possibilidade de produzir discursos semelhantes ao usar estruturas textuais diferentes, consoante o contexto ou a intenção do momento da sua enunciação.

Para desenvolver esta pesquisa e atingir o objetivo geral, procurou-se, a partir do conceito de letramento e retextualização, responder às seguintes questões:

(A) Como a retextualização pode contribuir para a ampliação das habilidades de leitura e escrita discente?

(B) É possível promover a ampliação do letramento em sujeitos da EJA?

(C) A retextualização é uma boa estratégia para conscientizar o aluno sobre as múltiplas possibilidades de manifestações discursivas?

(D) É possível aprimorar o olhar crítico do aluno sobre manifestações discursivas?

No presente trabalho, no primeiro capítulo, fazemos nossas considerações iniciais justificando a relevância da promoção desta investigação, apresentando eixos temáticos a serem desenvolvidos e definimos os objetivos em torno dos quais a pesquisa se estrutura.

¹ Lectoescrita é a capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma direção para o pensamento ou modo de pensar o uso da escrita e da leitura no dia-a-dia. A lectoescrita difere do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade fundamentada no texto impresso. Richard L. Venesky *apud* Mortatti, 2004, p. 45.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica desta pesquisa, no qual refletimos sobre conceitos de letramento, e abordamos conceitos de escrita e de leitura, sob a ótica de estudiosos como Oliveira (2010), Elias e Koch (2015), Marcuschi (2008), Petit (2008), Rojo (2009), Kleiman (1995), Soares (2000, 2004), Mollica (2009) e Street (2014), que, assim como esta dissertação, se preocupam com o desenvolvimento de um processo que habilite os estudantes para uma prática efetiva da lectoescrita. Ainda neste capítulo, trazemos a definição de retextualização, fundamentada na perspectiva de importantes pesquisadores, como Marcuschi (2010) e Dell’Isolla (2007).

Posteriormente, no terceiro capítulo, é feita uma breve revisão da História da EJA no Brasil, a fim de apresentar o contexto e perfil dos participantes desta pesquisa, pois consideramos importante apresentar os sujeitos contemplados neste estudo.

No quarto capítulo, traçamos a trajetória metodológica da pesquisa apontando os processos, estratégias e recursos utilizados com a finalidade de conduzir o leitor quanto aos procedimentos de pesquisa adotados. Apresentamos o perfil dos indivíduos pesquisados, assim como o local em que foi realizada a pesquisa, embora já tivéssemos tratado desse perfil no terceiro capítulo, que falava sobre a História da EJA no Brasil. Para fundamentar a proposta pedagógica, baseamo-nos principalmente na proposta didática apresentada por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011).

O quinto capítulo foi destinado à exposição das atividades propostas na sequência didática, à análise dos textos produzidos pelos alunos e à discussão dos dados obtidos.

Para finalizar, elaboramos algumas considerações estabelecendo correlação dos resultados obtidos com os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Por último, exibimos as referências bibliográficas e os anexos com materiais utilizados durante esta investigação.

A partir dos estudos aqui apresentados, acreditamos poder contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de colegas e estudantes partícipes da EJA.

1.1 Justificativa e objetivos

Sou professora há quinze anos, dez deles lecionando em turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, regular ou em sistema “supletivo”, EJA. Durante esse período, pude vivenciar inúmeras e enriquecedoras experiências nas turmas nas quais tive a oportunidade de atuar. Uma das minhas maiores inquietações sempre foi o fato de que alunos que chegavam à 6ª fase (ano) da EJA, na maioria das vezes, não apresentavam, se comparados aos alunos do

ensino regular, habilidades e competências mínimas de leitura e/ou de escrita, consideradas necessárias para esse nível de educação escolar. Sob o meu ponto de vista, era muito importante que esses alunos fossem leitores e escritores competentes, capazes de fazer uso dessas habilidades em suas atividades sociais cotidianas, principalmente por se tratarem de jovens e adultos cujos maiores anseios e necessidades são uma colocação no mercado de trabalho e uma melhoria de sua qualidade de vida, questões para as quais a leitura e escrita proficiente seriam muito relevantes.

Havia a preocupação de não preconizar, em minhas aulas, a promoção de atividades que visassem apenas conteúdos de cunho metalinguístico – o estudo da gramática pela gramática –, mas atividades que simulassem situações reais e contribuíssem para a efetivação de atividades cotidianas, como a elaboração de um *e-mail*, a confecção de uma lista de compras, a produção de um bilhete, entre outros. Preocupava-me o fato de que esses alunos não se revelavam hábeis para a resolução de diversas situações que se lhes apresentava e que tinha relação com o uso social da leitura e da escrita, seus saberes e conhecimentos. Havia ocorrido a alfabetização, entretanto não houve letramento.

Com a possibilidade de um estudo acadêmico, oportunizado pelo início de um Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Profletras, no qual somos incentivados a desenvolver estudos que contribuam para a prática docente, surgiu a ideia de propor um trabalho com retextualização, considerada a possibilidade propostas diversas com a leitura e a escrita.

Segundo as ideias de Perrenoud (*apud* Martins, 2016, p. 78), os professores, em sua prática diária, precisam criar situações que estimulem a capacidade de raciocínio de seus alunos, usando métodos alternativos para facilitar e desenvolver o conhecimento, as habilidades destes, podendo-se definir, dessa forma, os processos de intervenções pedagógicas. Sendo assim, encontrei nas propostas de atividades com a retextualização uma possibilidade de intervir no processo de desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos que compunham a minha turma da EJA.

Se considerarmos as diversas possibilidades de intervenções e processos que decorrem do desenvolvimento desse tipo de atividade, esta demandaria um trabalho com gêneros textuais, com a leitura, com a escrita e a refacção textual, oportunizando aos alunos atividades que lhes permitiriam uma interação mais profunda e autêntica com o texto.

Ao estruturar as atividades de intervenção pedagógica desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, evidenciou-se a necessidade de observar que o planejamento deveria estar orientado para o encaminhamento da apropriação dos saberes que eram deficitários, assegurando-se assim a formulação de estratégias mediadoras que contribuíssem para o sucesso do processo de letramento.

Dessa forma, iniciei a pesquisa, as leituras, o projeto, a elaboração e a aplicação das atividades apresentadas neste trabalho, que têm por objetivo geral:

- contribuir para a ampliação dos níveis de proficiência de leitura e escrita dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA.

Nossos objetivos específicos somam-se para concretizar o objetivo geral. São eles:

- propor atividades de revisão da estrutura de textos narrativos;
- promover a leitura, compreensão, construção e reconstrução de textos de gêneros diversos, de maneira que, ao manipulá-los, possam apropriar-se dos processos de estruturação linguística que os norteiam;
- proporcionar a aproximação de gêneros com os quais não costumam interagir cotidianamente;
- estimular a apropriação e contato com diferentes estruturas textuais e, a partir delas, o aumento do repertório leitor e de escrita dos alunos da EJA;
- orientar a reestruturação textos tipologicamente narrativos de maneira que não se percam seus elementos fundamentais.

Com o intuito de ampliar os níveis de proficiência de leitura e escrita, procurei atentar para os gêneros textuais recorrentes nos espaços de circulação social dos sujeitos desta pesquisa, além de aproximá-los de gêneros com os quais não costumam interagir cotidianamente, levando-se em conta o seu perfil e o papel fundamental da escola de oferecer diferentes e múltiplas experiências literárias ao educando.

Conscientes de que a literatura tem papel de extrema relevância na formação leitora, cidadã e crítica, no decorrer da pesquisa, optei pelo trabalho com gêneros narrativos e sua retextualização, a fim de que os estudantes pudessem exercitar estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto-base e as projetassem em uma nova situação de interação.

Considero, pois, necessária uma prática docente que atente para a formação de cidadãos capazes de se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita, de modo que estas tenham

por consequência a alteração dos aspectos sociais, políticos, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos.

As atividades aqui propostas foram pesquisadas, adaptadas, formuladas e reformuladas - conforme referências que constam nas propostas de atividades. Podemos afirmar, no entanto, que, se o fizéssemos neste momento, outras reformulações seriam feitas, visto que a cada momento novas ideias surgem e novas demandas e possibilidades se apresentam.

É importante ressaltar que não podia, nem posso, desconsiderar a frequente queixa dos discentes aos profissionais de ensino de LP referente à pouca compreensão da finalidade do ensino da língua, única e exclusivamente guiado pela gramática. O estudante, usuário da língua, não consegue reconhecer a funcionalidade daquilo que aprende na escola em seu cotidiano; tampouco nós, como educadores, muitas vezes, refletimos sobre o que é essencial ensinar em nossas aulas para que os alunos sejam capazes de perceber a relevância do trabalho que está sendo desenvolvido.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Orientar o estudante para aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de português, que não deveriam ter como foco principal o ensino da gramática normativa (Oliveira, 2010, p.43), sejam essas interações orais ou escritas. Esta deveria ser a diretriz de todo profissional, cujo trabalho se resume a lecionar a língua portuguesa. No entanto,

O passaporte para a cultura letrada ainda é artigo de luxo para 8,7%, índice que representa um contingente de 13,2 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2012, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Consideradas as áreas rurais, a taxa de analfabetismo supera, por exemplo, a população da cidade de São Paulo que é de 11,3 milhões. (BENÍCIO, 2015, p. 25)

Tal premissa reflete a necessidade de preocupação frente às práticas de letramento (orientações para o uso social feito da leitura e da escrita) frequentemente utilizadas nas classes de ensino de língua portuguesa, principalmente naquelas em que a modalidade de ensino é a de jovens e adultos (EJA), visto que estas são constituídas, em sua maioria, por um público marginalizado que apresenta urgente necessidade de sair da escola habilitado para o uso efetivo da leitura e da escrita.

Estamos falando de trabalhadores e não-trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens, afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros. (ANDRADE, 2013).

As aulas de língua portuguesa no ensino regular constituem um desafio para o educador devido à dinamicidade da língua e às demandas do trabalho com linguagem. Ainda mais desafiador é o trabalho com a língua na Educação de Jovens e Adultos – doravante EJA-, modalidade na qual o aluno apresenta um perfil diferenciado por ser fruto de tentativas mal sucedidas da prática de ensino, ou pelo fato de os mesmos estarem há muito afastados dos bancos escolares.

Mediante a concepção libertadora conferida ao processo educacional e com o propósito de contribuir para um melhor desenvolvimento das competências linguístico-textuais, estrutura-se este trabalho, cuja proposta é o trabalho com a retextualização como instrumento para a ampliação dos níveis de letramento em turmas da Educação de Jovens e Adultos.

Através de atividades de transformação textual, os alunos têm a possibilidade de ler, compreender, construir e reconstruir textos de gêneros diversos, de maneira que ao manipulá-

los possam ir apropriando-se dos processos de estruturação linguística que os norteiam e deles possam fazer uso não apenas em atividades escolares, mas também em sua rotina diária.

Em matéria divulgada na página do Ministério da Educação, podemos observar a situação das taxas de analfabetismo no Brasil nos dias de hoje:

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que a taxa de analfabetismo no país vem caindo consideravelmente nos últimos 15 anos. No entanto, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) mais recente, realizada em 2014 e divulgada em 2015, mostrou que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler ou escrever.

Percebe-se que o índice de analfabetismo tem caído consideravelmente nos últimos anos. No entanto, esses dados, embora não suficientes, consideram as habilidades de leitura e escrita apenas. Eles não consideram a aplicabilidade destas. Em complementação a estes levantamentos, o Instituto Paulo Montenegro em parceria com o IBOPE Inteligência, com o objetivo de mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos, promove pesquisas cujo intuito é avaliar suas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

Os dados apresentados por esta pesquisa, divulgada em fevereiro de 2016, são um pouco mais preocupantes, uma vez que o índice de analfabetos, na maioria das regiões do país tem diminuído, mas o índice de analfabetos funcionais, independente dos níveis de escolaridade, ainda é bastante alto.

Para o estudo proposto pelo Instituto Paulo Montenegro foi criada uma escala para auxiliar na classificação dos diferentes níveis de Alfabetismo. Essa escala não é a primeira desenvolvida, pois se identificou a necessidade de ampliar os grupos para que houvesse melhoria nos resultados. A tabela abaixo, divulgada por essa entidade, corrobora a afirmação apresentada acima:

Tabela 1: Níveis de alfabetismo por escolaridade (% por níveis de alfabetismo)

	Total		Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
Base	2002		88	457	843	453	161
Nenhuma	97	5%	59%	8%	1%	0%	0%
Ens. Fund. - séries iniciais	320	16%	30%	37%	12%	4%	2%
Ens. Fund. - séries finais	459	23%	10%	32%	29%	11%	7%
Ens. Médio	795	40%	1%	20%	45%	55%	45%
Ens. Superior ou +.	331	17%	0%	3%	13%	31%	45%
Total	2.002	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Instituto Paulo Montenegro – 2016

Mesmo entre os investigados que já alcançaram o Ensino Superior, o nível de alfabetismo encontra-se, em seu maior percentual, abaixo do nível proficiente, quando o objetivo era que esses níveis fossem alcançados até a conclusão do Ensino Médio.

Se antes a classificação acontecia em quatro níveis, o estudo especial do Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional), Alfabetismo no Mundo do Trabalho, contempla cinco grupos: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente. [...] De acordo com o estudo, 8% dos brasileiros entre 15 e 64 anos atingiram o nível Proficiente, o mais alto da escala, revelando domínio das habilidades descritas para essa classificação, como elaboração de textos mais complexos, interpretação de tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis e resolução de situações-problema de contextos diversos. Vinte e sete por cento das pessoas foram classificadas como Analfabetas Funcionais, com 4% correspondente ao nível Analfabeto. Neste caso, pode-se afirmar que a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos neste grupo se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011, que utilizou o mesmo corte deste estudo (< 95 pontos na escala Inaf). Do mesmo modo, a quantidade de pessoas classificadas como Alfabetizadas Funcionalmente alcança 73% da população investigada, o que também revela a manutenção do resultado obtido em 2011. A proficiência média da população caiu para 105,1, sendo de 35,1 o escore do nível Analfabeto; 77,9 do nível Rudimentar; 107,6 do nível Elementar; 126,8 do nível Intermediário e 146,0 do nível Pleno. “O Brasil não tem sido capaz de garantir oportunidades de acesso a uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens e, em consequência, depara-se com limitações significativas na formação da população acima de 25 anos, principal força produtiva no País. Mesmo no caso da geração mais nova, entre de 15 a 24 anos, que tem mais escolaridade, é preciso avançar nos níveis de aprendizagem para fortalecer o desenvolvimento social e a produtividade e capacidade de inovação de nossa economia” ressalta Ana Lúcia Lima, diretora executiva do Instituto Paulo Montenegro (IPM). (INAF Mundo do Trabalho, 2016)

Os dados acima apresentados comprovam que os objetivos previstos para o ensino de língua portuguesa não estão sendo plenamente concretizados no Brasil, o que nos leva a refletir sobre os constituintes considerados na elaboração dos currículos escolares, nas práticas metodológicas e na forma como esses são desenvolvidos na sala de aula, refletimos também sobre sua eficiência na formação de cidadãos capazes de fazer uso social da leitura e da escrita.

O processo educacional, pela sua própria natureza, constitui-se tanto num processo de domesticação/alienação quanto de libertação, dependendo do contexto ideológico em que ocorre. (Leite, 2008), portanto faz-se extremamente importante a autoavaliação da escola com vistas a verificar e, se necessário, reconfigurar os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nesse espaço.

Com a intenção de contribuir para os interessados no ensino de LP, elaborou-se este capítulo, no qual será feita a apresentação dos conceitos e a análise dos processos de leitura,

escrita e retextualização, pois são os instrumentos utilizados diretamente na construção deste estudo. Serão apresentados os diferentes conceitos de Letramento, uma vez que essa conceituação permeia todo o nosso trabalho.

A leitura será tratada em seu processo mecânico, ou seja, em seu processo de decodificação de símbolos linguísticos e em suas implicações para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. Será abordada a complexidade dos processos que envolvem a escrita e uma comparação desta com a leitura, atentando para os níveis de dificuldade que se aplicam a cada uma delas, especialmente no processo de alfabetização. Para concluir, será abordado o conceito de retextualização e sua possível contribuição para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

2.1 A leitura

Os PCN, um dos documentos norteadores do ensino no Brasil, definem a leitura como um

processo ativo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

.....
Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. (BRASIL, 1998, p. 69)

Assim como os PCN, acredita-se que o conceito de leitura em torno do qual se deve fundamentar o trabalho pedagógico é um conceito no qual a leitura exerce um papel social, ou seja, em que o leitor é capaz de fazer uso das habilidades e estratégias para exercer suas práticas sociais. A esse processo considera-se, neste trabalho, uma leitura proficiente.

De acordo com Freire (1997), a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, ou seja, de transformá-lo consciente da prática realizada. O ato de ler compreende desde a decodificação dos símbolos gráficos até a análise reflexiva de seu conteúdo.

Numa sociedade em que a escrita é predominante, saber ler torna-se uma necessidade, para que o indivíduo seja capaz de estabelecer relações, produzindo significados e adquirindo experiências que o tornem um efetivo cidadão e não apenas um sujeito capaz de decodificar informações.

No entanto, o retrato com o qual nos deparamos, considerados os péssimos resultados das avaliações de leitura em exames nacionais e internacionais, não revelam grande proficiência leitora de nossos estudantes. Segundo matéria redigida por Tokarnia e publicada no site da revista Nova Escola em dezembro de 2016,

mais da metade dos estudantes (51%) está abaixo do nível 2 em Leitura, que é considerado o básico nessa área. As características de quem está nesse patamar combinam com o tipo de habilidade em que os brasileiros foram bem: localizar e recuperar informações no texto. Os pontos fracos dos nossos alunos estão em integrar e interpretar informações.

Os dados acima apresentados consideram a modalidade regular de ensino. Se considerada a EJA, os resultados poderiam ser ainda piores.

Ainda segundo a matéria, “a avaliação de Leitura visa diagnosticar, principalmente, o emprego dos conhecimentos em várias situações cotidianas.”, o que, considerado o rendimento dos alunos, confirma nossa constatação de que o ensino de língua materna talvez ainda não esteja cumprindo seu objetivo de formar leitores proficientes.

Koch e Elias (2015) afirmam que a leitura é uma atividade de interação altamente complexa na qual são produzidos sentidos, que se realizam com base nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização, mas que requerem mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. Marcuschi (2008, p.230) corrobora essa ideia ao dizer que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” Portanto, nos dias atuais, formar leitores proficientes exige muito mais do que ensinar a decodificar sinais.

Durante a elaboração desta pesquisa fundamentamo-nos na visão de leitura defendida pelos PCN e pelos estudiosos acima apresentados. O estudante de Língua Portuguesa precisa ter acesso a um ensino que privilegie práticas que contribuam para o desenvolvimento de uma leitura que supere os símbolos e seja uma forma de relação com o mundo, através da construção de significados e da ampliação de conhecimentos.

Os dados com os quais lidamos são bastante alarmantes. Além dos dados citados anteriormente, nos deparamos também com uma situação complexa no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), avaliação que acontece em um nível mais avançado de escolaridade e que também apresenta resultados pouco satisfatórios:

Na última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), apenas 250 pessoas tiraram a nota máxima 1000 - enquanto 529.374 zeraram a redação. Os números, segundo especialistas, revelam fragilidade no ensino e na formação de jovens que, cada vez menos, conseguem articular ideias

próprias. Faltam leitura e prática de escrita. (SCACHETTI, PASCOAL, FERREIRA, 2015)

Muitos dos estudantes brasileiros estão aquém do nível de proficiência leitora considerado satisfatório, o que aumenta a necessidade de urgente trabalho de investigação, planejamento e promoção de práticas que possam contribuir para o aprimoramento dessas habilidades e o resgate do interesse pela leitura, o que pode transformar significativamente os dados observados.

A antropóloga Michele Petit (2008), no livro intitulado *Os jovens e a leitura*, apresenta considerações muito importantes no que diz respeito à contribuição pessoal e social da leitura.

As reflexões propostas nos permitem vislumbrar a leitura sob um aspecto que vai além do instrumental. Embora este também seja importante. “(...) não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho.” (PETIT, 2008)

A leitura é compreendida como um recurso capaz de ajudar na construção da identidade, na capacidade imaginativa e a criar resistência para os processos de marginalização.

[...] a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. E que ela pode representar uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania.” (PETIT, 2008, p. 19)

Negar a oportunidade de contato com o universo da leitura torna-se um crime, pois ao leitor estará sendo negada a possibilidade de transformar e ser transformado pelos textos sobre os quais estiver operando.

Petit (2008) afirma que “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.”

É provável que através do exercício de leitura – e não apenas decodificação - maiores níveis de desempenho leitor sejam alcançados. Além disso, Petit (2008, p. 61) aponta outros aspectos a serem considerados como pontos importantes que podem ser resultantes da democratização da leitura:

O primeiro aspecto, o mais conhecido, é o de que a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social.

Segundo aspecto da leitura, que é evocado com frequência: a leitura é também uma via privilegiada para se ter acesso a um uso mais desenvolvido da língua; essa língua que pode representar uma terrível barreira social.

A linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes.

[...] A leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos. Falarei do terceiro aspecto da leitura, um aspecto muito rico, mencionado repetidamente por nossos interlocutores. Insistirei um pouco neste tema porque me parece de grande importância e, curiosamente, é muitas vezes desconhecido ou subestimado.

A leitura, na realidade, é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. [...] a leitura permite romper o isolamento, pois possibilita o acesso a espaços mais amplos.

Portanto, a proposta de pesquisar e desenvolver práticas de leitura e escrita através da retextualização, neste trabalho, reflete não apenas uma preocupação de cunho acadêmico e qualitativo, mas social. Os alunos oriundos das escolas brasileiras precisam estar aptos a exercer de forma autônoma seu papel social e, para isso, precisam utilizar de forma eficiente a leitura e a escrita, o que nos coloca diante da complexidade de estimular o desenvolvimento dessas habilidades.

Sendo assim, a retextualização surge como estratégia de ampliação do repertório e habilidades textuais dos alunos, principalmente daqueles cujo contato com a leitura e a escrita é extremamente limitado. Afinal,

Existem pessoas dos setores mais pobres da população que tiveram a oportunidade de ter acesso aos livros, e experimentaram — em alguns casos por meio de um único texto — toda a amplitude da experiência da leitura. Nela, encontraram palavras que as transformaram, as trabalharam, às vezes muito tempo após tê-las lido. (PETIT, 2008, p.42)

2.2 A escrita

É evidente que o déficit educacional não reside apenas na leitura, mas também na escrita, visto que uma está intimamente ligada à outra. Dessa forma, ao pensarmos na ampliação dos níveis de letramento, precisamos direcionar o nosso olhar, também, para o processo de escrita, elemento de extrema importância para diversas práticas sociais.

Desvincular a escrita da leitura é algo bastante difícil, uma vez que, comumente, a leitura precede a escrita, e quanto maior a diversidade de textos com os quais o sujeito tiver contato, maior sua habilidade de produzi-los, pois

[...] para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias,

defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la” (SILVA, SILVA, 2013, p. 86).

Quando apontamos a escrita esperada para o aluno do segundo segmento do Ensino Fundamental, não estamos tratando apenas da habilidade de grafar letras ou codificá-las, mas, conforme Rojo (2009, p. 90), tratamos de uma escrita na qual é preciso também:

- *normalizar o texto*, usando os aspectos notacionais da escrita, que vão da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal etc.;
- *comunicar*, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades;
- *textualizar*, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) e atribuindo-lhe coerência (malha tópica, forma de composição do texto) e coesão;
- *intertextualizar*, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar.

A escrita a que nos referimos é aquela através da qual o sujeito será capaz de interferir ativamente na sociedade, não obtendo apenas benefícios pessoais, mas coletivos, como, por exemplo, numa situação em que o sujeito tenha de redigir um bilhete, um *e-mail*, elaborar um ofício, um abaixo-assinado, fazer uma solicitação formal, encaminhar pedidos no seu espaço de trabalho, produzir uma carta de amor, uma poesia ou até mesmo compor uma música. Muitas são as possibilidades de aplicação da escrita, entretanto seu uso dependerá da necessidade do sujeito e dos contextos nos quais ele esteja inserido.

Nesse sentido, Passarelli (2012) afirma que “Se refletirmos junto com nossos alunos sobre as funções da escrita, podemos mostrar duas funções predominantes – comunicativa e informativa.” A autora postula ainda que

[...] identificar a função social do texto propicia mais condições de o sujeito-leitor se apropriar do que implicam os propósitos comunicativos do autor do texto e, quando da produção textual, contribui para que o dizer do produtor se consubstancie dentro de seu projeto de dizer. (p. 129)

Essa função social pode se manifestar de forma frutiva, quando se propõe a entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer; ou ainda de forma utilitária, quando é usada para informar, formar opinião, explicar, argumentar, documentar, orientar, divulgar, instruir, etc. A escrita torna-se mais fácil quando se compreende o propósito da sua produção e, principalmente, quando se consegue aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo que se dá dentro e fora do ambiente escolar.

Ao olharmos para a escrita sob essa ótica nos deparamos com a questão do letramento e com o fato de que é necessário observar como a escola tem lidado com o processo de ensino-

aprendizagem tanto da escrita, quanto da leitura. Será que o processo de ensino escolar brasileiro está voltado para as práticas cotidianas dos nossos educandos ou apenas para a teorização de conteúdos que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento social dele?

Segundo Gouveia (2014), “toda comunicação é comunicação para fins específicos”, portanto a escola não pode distanciar-se dessa realidade trabalhando aleatoriamente e usando o texto como pretexto para o trabalho com elementos gramaticais, desconsiderando as situações comunicativas pelas quais o estudante-cidadão passa.

Kleiman (1995) afirma que o fato de a escola constituir-se como a principal agência de letramento de que a sociedade contemporânea dispõe a coloca como responsável pela inserção formal dos indivíduos no mundo da escrita, através da ação educativa que exerce.

Pensar em fundamentos e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento de competências que auxiliem na inserção do educando em todas as esferas da sociedade, principalmente quando se trata de estudante matriculado na EJA, é mais um dos papéis exercidos pela escola, que tem grande responsabilidade na aquisição das habilidades de leitura e escrita, e também em como essas se manifestarão na participação cidadã dos sujeitos oriundos das classes escolares.

A essa prática social da leitura e da escrita atribuímos o nome de Letramento.

2.3 Letramentos

Ao chegar ao segundo segmento do Ensino Fundamental, muitos dos alunos matriculados na EJA não apresentam as habilidades de leitura e escrita que deles se espera para essa fase de ensino. O processo de aquisição dessas habilidades ainda está em processo de amadurecimento. A maioria deles está apta a codificar e decodificar letras e palavras, no entanto somente isso não é suficiente. É necessário que entendam significados e sejam capazes de fazer uso das palavras em diferentes contextos. Precisam ter a capacidade de escrever e interpretar textos. Não basta que sejam capazes de copiá-los ou fazer uma simples leitura, precisam estabelecer um diálogo entre suas experiências de vida e linguagem com o texto.

Nesse sentido, podemos considerar a questão do letramento um conceito de extrema relevância, pois ao tratarmos deste, estamos tratando da prática social da leitura e da escrita. Conforme considerações de Soares (2000), Kleiman (1995) e Tfouni (2005), o termo letramento contempla uma variedade de conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais, daí advém a grande complexidade para defini-lo.

Kleiman considera letramento

[...] uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18),

ou seja, o letramento não se dá apenas em contextos nos quais estejam envolvidas a leitura e/ou a escrita, mas também contextos nos quais haja algum tipo de prática de oralidade.

Considerados os conceitos acima, torna-se muito importante ressaltar que as referidas práticas discursivas não se desenvolvem apenas no contexto escolar. Conforme Soares (2000)

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (p. 24).

Em consonância com Soares, Mollica (2009) afirma que

Contemporaneamente, entendemos por letrada a pessoa que sabe ler e escrever. Contudo, numa compreensão mais ampliada, todos os indivíduos podem ser considerados letrados, mesmo os não alfabetizados, por estarem inseridos na mesma cultura e serem possuidores de conhecimentos que lhes permite criar estratégias próprias para realizar cálculos e, em alguns casos, decifrar letras e palavras, para entender o que necessitam, sem terem passado para o ensino formal. (p. 11)

Embora esse letramento possa não se dar unicamente no ambiente escolar, a escola ainda é considerada o principal agente de letramento e, além disso, é considerada também como principal promotor de ensino-aprendizagem do código linguístico. Conforme aponta a autora abaixo:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20)

Há, atualmente, uma grande preocupação no Brasil a respeito da questão do letramento. A leitura e a escrita já não são mais vistas como um ato mecânico. O cerne dessa preocupação, na maioria das vezes, é a análise dos resultados de avaliações externas, através

das quais se tem chegado à conclusão de que o processo de alfabetização é ineficiente. Temos um grande número de alfabetizados, mas não de letrados.

Tratando especificamente do processo de letramento na EJA, é importante distinguir os diferentes processos que ocorrem, pois, como anteriormente sinalizado, o letramento não se dá apenas no ambiente escolar. Portanto, a estes são atribuídas diferentes classificações.

Entende-se por letramento escolar aquele em se dá em torno de práticas restritas às atividades usualmente escolares, como atividades metalinguísticas. Já o letramento social é aquele relacionado às práticas usuais no cotidiano do sujeito, como o preenchimento de um currículo, o envio de uma mensagem ou a produção de um abaixo-assinado. Ambos os tipos de letramento são de extrema importância e se relacionam intimamente, pois um complementa o outro.

O conceito de letramento apresentado por Kleiman (1995) e ratificado em Soares (2000) é o de letramento como um conjunto de práticas sociais que usa a leitura e a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, para envolvimento em contextos sociais específicos, com objetivos específicos. Esse conceito se enquadra no chamado letramento social.

Mollica (2009, p.12) afirma que “Letramento ainda significa os múltiplos saberes de natureza sócio-político-cultural que os cidadãos podem exhibir e colocar em prática no seio das comunidades, para fins diversos, mesmo que não sejam alfabetizados.”

A partir da definição proposta por Mollica, evidencia-se uma outra acepção de letramento social, que muito se aproxima da definição de alfabetização apresentada por Paulo Freire. Para o autor, a alfabetização é capaz de organizar reflexivamente o pensamento, de desenvolver a consciência crítica, de introduzir o educando em um processo real de democratização da cultura e de libertação (FREIRE *apud* KLEIMAN, 1995, p. 16). Ou ainda da definição de alfabetismo apresentada pelo INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), que considera alfabetismo “a capacidade de acessar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas” (Rojo, 2009, p. 44)

Embora os estudos referentes a essa temática no Brasil já estejam em discussão há alguns anos e muitos pesquisadores já tenham apontado distinções claras em relação aos tipos de letramento, muitos ainda acreditam que os sujeitos incapazes de decodificar a escrita sejam “iletrados” e esse estigma é um fardo maior do que os verdadeiros problemas com a leitura e a escrita (Street, 2014). Ou seja, o rótulo atribuído aos sujeitos que ainda não gozam de plenas habilidades de leitura e escrita ainda é um peso que supera suas limitações, mas também supera suas aptidões. Afinal, a leitura vai além do ato de decodificação.

É provável que muitos desses sujeitos tenham sido submetidos a práticas de leitura e escrita cujas habilidades desenvolvidas eram apenas as de caráter mecânico e metalinguístico, sem que houvesse contribuição para a prática social dessas atividades. Portanto, os preconceitos só contribuem para a ampliação da marginalização dos sujeitos ditos iletrados.

Street (2014) afirma que precisam ser empreendidas mudanças referentes às campanhas de alfabetização. Os pressupostos básicos precisam ser revistos. Uma das principais mudanças que precisa ser empreendida é a desconstrução e rejeição da teoria da “grande divisão”, para a qual, segundo o autor,

[...] os “iletrados” são fundamentalmente diferentes dos letrados. No plano individual isso significaria que modos de pensar, raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos “iletrados” presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. [...] No plano social, a teoria da “grande divisão” postula que existe uma diferença tanto de tipo quanto de grau entre as sociedades maciçamente alfabetizadas e aquelas com apenas uma elite ou uma minoria letrada. STREET (2014, p. 38)

O pesquisador defende a ideia de que o letramento precisa ser distinguido da educação em termos de suas supostas “consequências”, pois existem provas significativas de aquisição de letramento em variados contextos; assim como há comprovações antropológicas que demonstram que a reflexão sobre si e o pensamento crítico se encontram em sociedades e contextos supostamente considerados não letrados. Tais apontamentos nos fazem retomar as considerações de Michele Petit que acentuam a importância da leitura mesmo em contextos considerados não letrados. A transformação individual se dará mesmo que os sujeitos não sejam detentores das habilidades de escrita ou leitura.

Soares (2004) afirma que dissociar Alfabetização e Letramento seria um equívoco, pois

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

Contudo, Tfouni (1995) apresenta uma distinção entre o letramento e a alfabetização:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (p. 9).

A exposição das distinções entre os termos letramento escolar, letramento social ou alfabetização é de suma importância para a melhor compreensão deste trabalho, porém vale destacar que os conceitos apresentados demonstram similar relevância.

Para finalizar, é importante deixar claro que há grande complexidade e variação dos tipos de estudo que envolvem o conceito de letramento. Entretanto, enquanto educadores, a preocupação não deve residir nas conceituações do letramento – embora essas devam ser conhecidas pelo docente -, mas nas múltiplas capacidades que devem ser desenvolvidas para o exercício pleno da lectoescrita que, segundo Rojo (2009, p.45), podem ser sintetizadas da seguinte forma:

LER	ESCREVER
Decodificar	Codificar
Compreender	Normatizar (ortografia, notações)
Interpretar	Comunicar
Estabelecer relações	Textualizar
Situar o texto em seu contexto	Situar o texto em seu contexto
Criticar, replicar	Intertextualizar
...	...

Considerada a preocupação que deve fazer parte do processo de ensino de língua portuguesa, tem-se no trabalho com a retextualização um caminho para o desenvolvimento de atividades que contribuam para a ampliação das habilidades linguístico-comunicativas dos alunos da 6^o e 7^a fases do Ensino Fundamental, na modalidade EJA.

Logo, passaremos à observação do conceito de retextualização, proposta de atividade desenvolvida neste trabalho.

2.4 Retextualização

Os PCN deixam claro que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (Brasil, 1998, p. 23). Portanto, é imprescindível que o docente proponha atividades nas quais a língua possa ser utilizada de modo diversificado para que haja a produção de diferentes efeitos de sentido e adequação textual a diferentes situações de interação linguística, sejam elas orais ou escritas. Com o intuito de lidar com essa demanda educacional, surge a proposta

de trabalho com a retextualização, que pode se dar de maneiras diversificadas, visto que o termo abrange diferentes formas de desenvolvimento de trabalho com o texto.

Segundo Dell’Isola (2007, p.10),

Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.

Ou, conforme Marcuschi (2010), partindo da ideia de que um mesmo tópico pode ser narrado de maneiras diferenciadas e, levando em consideração as novas perspectivas observadas pela linguística textual, pode-se atribuir novo significado ao termo retextualização, que já havia sido antevisto como a transformação de um texto oral para um texto escrito.

O autor afirma ainda que

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. MARCUSCHI (2010, p. 48)

Para Travaglia (2003 apud Bouzada *et al*, 2013), a tradução é outra forma de retextualizar porque o tradutor aciona todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes.

As atividades desenvolvidas e aqui relatadas se fundamentam no conceito de Marcuschi (2010) que, embora trate da transposição oralidade/ escrita, afirma que a Retextualização não é um processo mecânico. “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos [...]” (Marcuschi, 2010, p. 46).

Outra consideração relevante é a de que o uso do termo retextualização, tal como adotado neste trabalho, poderá igualmente ser substituído pelas expressões refacção ou reescrita, conforme proposto por Marcuschi (2010), fundamentado em Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson (1991).

Ao nos comunicarmos, fazemos uso da linguagem, seja ela escrita ou oral, e toda forma de comunicação estrutura-se em torno de um gênero textual.

Segundo os PCN (1998, p.21), numa perspectiva bakhtiniana,

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. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

A seleção de um ou outro gênero vai depender do nosso propósito comunicativo. Segundo Marcuschi (2008, p.155), os gêneros referem-se

[...] aos textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos, enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Tem-se, portanto, no trabalho com a retextualização, uma possibilidade de proporcionar ao educando o contato e a apropriação de diferentes gêneros, bem como a consolidação de habilidades específicas de leitura e escrita. Afinal, para formar leitores e escritores competentes, é necessária uma prática continuada de produção de texto em sala de aula, além da aproximação das condições reais de sua produção (Silva, Silva, 2013).

Nas atividades propostas, neste estudo, deve-se considerar um aspecto de grande relevância, que, segundo Marcuschi (2010), é ignorado: trata-se da compreensão textual. O autor considera que para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que fora dito por outrem é imprescindível compreender o que esse outrem disse ou quis dizer. Antes da transformação textual precisa haver uma atividade cognitiva chamada compreensão.

Após o desenvolvimento da compreensão, dá-se a reescrita, na qual alguns processos estão envolvidos e precisam ser considerados: as diferenças linguísticas, a estrutura textual e a precisão das informações.

No trabalho com a retextualização, pode-se ir além, pois precisamos considerar as relações que se estabelecem na refacção de um texto. Muitas vezes se unem à voz do autor, e suas experiências serão determinantes no momento da reescrita.

Ao refletirmos sobre o entrecruzamento de vozes que se dá durante o processo de retextualização, é essencial considerarmos a questão da intertextualidade, que, segundo Elias e Koch (2015, p. 86), é

[...] elemento constitutivo do processo de **escrita/leitura** e compreende diversas maneiras pelas quais a produção/ recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos.

Justifica-se assim, o desenvolvimento de atividades com a intertextualidade, visto que retextualizar também implica um diálogo entre textos.

Nos próximos capítulos, apresentaremos brevemente a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a fim de contextualizar o espaço de promoção deste estudo e, nos capítulos posteriores nos dedicaremos à metodologia utilizada na produção da pesquisa, assim como relataremos o desenvolvimento da atividade de retextualização, descrevendo todas as etapas do processo.

3. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Ao pensarmos em estratégias de letramento para a Educação de Jovens e Adultos, precisamos, antes, situar-nos dentro da realidade histórica dessa modalidade de ensino para então podermos, a partir de um breve panorama, estabelecer uma análise e comparação da situação político-educacional do ensino e dos sujeitos que compõem este contexto educacional.

Inicialmente, precisamos olhar para a história da Educação no Brasil.

Ao considerarmos o período colonial, podemos perceber que primordialmente a educação era direcionada às crianças, mas também atendia aos adultos indígenas, que eram submetidos a uma forte ação para introduzir a nova cultura e educação (Stephanou; Bastos, 2005). Havia a intenção da Companhia Missionária de Jesus de alfabetizar e catequizar os habitantes da nova terra. No entanto, com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, esta responsabilidade passa a ser atribuída ao Império, o que acaba por fazê-la entrar em colapso. A partir desta fase, a identidade da educação brasileira passou a ser marcada por um ensino que se restringia à elite social da época. As aulas de latim, grego, filosofia e retórica eram direcionadas aos filhos dos colonizadores de Portugal, que eram meninos e brancos. Os negros e indígenas ficaram excluídos do processo educacional, embora o objetivo fosse educar para aculturar.

Nos anos posteriores, mais especificamente a partir de 1824, procurou-se garantir a todos os cidadãos a instrução primária. Entretanto, a lei não saiu do papel. Medeiros (1999) No Ato Constitucional de 1934, ficou determinado que as províncias teriam a responsabilidade de oferecer a instrução primária e secundária a todas as pessoas, porém esta instrução acabou sendo direcionada especialmente a jovens e adultos. Contudo, essa educação também tinha um princípio missionário e caridoso, o que não a torna muito diferente da educação que era oferecida no período colonial. A formação destas pessoas era um ato caridoso que as livraria da periculosidade e as faria menos degeneradas. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso.” Stephanou; Bastos (2005).

Durante o processo de evolução histórica, muitos fatos contribuíram para que o analfabetismo fosse motivo de exclusão e discriminação social, pois os analfabetos, os iletrados eram vistos como sujeitos incapazes. Um exemplo disso é postulado por Rui Barbosa, em 1882, ao afirmar que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios.” Stephanou; Bastos (2005). Em 1891, a situação torna-se

ainda pior, quando o direito de voto passa a ser limitado apenas às pessoas letradas e de posses.

Não havia um movimento para o progresso, o processo era contrário.

No início do século XX, o Brasil encontrava-se numa situação de subdesenvolvimento econômico-social, e começou-se a atribuir a culpa aos índices de analfabetismo. Era, pois, necessário o extermínio desse mal. Novos projetos de erradicação do analfabetismo foram criados. De acordo com Aguiar (2001), em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral, obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da Educação brasileira, que previa um tratamento específico para a Educação de Jovens e Adultos. Somando-se a essa proposta, nos anos posteriores, a educação de jovens e adultos volta a constar na lista de prioridades governamentais, conforme nos aponta Strelhow (2010):

E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos voltam a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundando em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliasse e incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fosse empregado na educação de adolescentes e adultos. (p.52)

Segundo Strelhow (2010), “desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta.”. Nesse período surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos), cuja finalidade era reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. No entanto, não havia preocupação sobre o indivíduo, eram tratados de forma homogênea. Criaram-se guias de leitura, que possuíam em seu conteúdo pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene. Pelo cenário apresentado, parecia haver mais preocupação com a quantidade de pessoas que se formavam do que com a qualidade. Os índices precisavam ser ampliados.

A possibilidade de mudança dessa realidade se deu em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, quando começaram a dar passos em direção à discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que começamos a conhecer um dos maiores pedagogos

do país, Paulo Freire (Strelhow, 2010). Freire despertou a atenção para o fato de que o desenvolvimento educativo precisa acontecer relacionado às reais necessidades das pessoas educadas. Então, como resposta aos apontamentos apresentados no Congresso, foi criada em 1958 a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos-polos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país, mas pouco se diferenciou das campanhas anteriores (Stephanou; Bastos, 2005).

O final da década de 50 foi marcado por uma mobilização social em torno da educação de jovens e adultos. Vários movimentos foram criados em vários estados brasileiros. Desejava-se através desses movimentos, reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular. Esse era um reflexo da proposta pedagógica proposta por Paulo Freire. Passava-se a identificar o analfabetismo “não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária.” (Stephanou; Bastos, 2005).

O grande impacto causado pelos movimentos de alfabetização popular fez com que dessem fim à CNEA e com que Paulo Freire fosse indicado para elaborar o Plano Nacional de Educação, num trabalho conjunto ao Ministério da Educação. Porém, o Golpe Militar de 1964, interrompeu esses planos.

Com o Golpe Militar de 1964, os programas voltados para a constituição de uma mudança social foram cortados. Seus materiais foram apreendidos e seus dirigentes detidos e exilados. A educação dessa época retorna ao modo de homogeneização e controle das pessoas. Foi então nesse período que, segundo Medeiros (1999), o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos.

O Mobral procurava restabelecer o conceito de que as pessoas que não eram alfabetizadas eram responsáveis por sua situação de analfabetismo e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil (Stephanou; Bastos, 2005). Houve, durante esse período, o recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência, reforçando a ideia de que para educar uma pessoa adulta é necessário ser apenas alfabetizado e que não se faz necessário o conhecimento pedagógico. O Mobral chegou ao fim em 1985, com a chegada da Nova República.

O fim do MOBREAL em 1985 não foi o fim dos programas de alfabetização. Surgiram outros programas de alfabetização em seu lugar como a Fundação Educar, que estava vinculada ao Ministério da Educação.

Com a República Nova há a primeira menção legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, como aponta Oliveira (2007):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola”.

Na constituição de 1988, ficou previsto que todas as pessoas teriam acesso à educação, sendo esta determinação reforçada na Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, publicada em 20 de dezembro de 1996 (Santos, 2004). Conforme a LDB, o Plano nacional de Educação deverá ser elaborado de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos. Fica também constituída a Educação de Jovens e adultos como uma modalidade de ensino. Aos jovens e adultos, fica garantido o direito à educação que atenda suas necessidades de estudo e ao poder público cabe o dever de promover esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exame supletivos.

Ocorre, nesse período, a descentralização política da EJA, cuja responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização é transferida aos municípios. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), ao comentar sobre a extinção da Fundação:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 121)

Durante o governo de Fernando Collor, é lançado o Programa de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha por objetivo reduzir o índice de analfabetos do país em cinco anos (Machado, 1998). Na década de 90, foi reafirmada a institucionalização da modalidade EJA, substituindo a denominação Supletivo por EJA, fato este que causou controvérsias entre alguns autores:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a

expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Em contraponto a essa consideração, a Lei nº. 9.394 (Brasil, 1996), em seu artigo 38, continua fazendo referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a ideia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos para o Ensino Médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (Rummert; Ventura, 2007).

No final da década de 90, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos, destaca que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p.1).

No entanto, embora as concepções legais referentes à EJA expressem a importância de investimento e cuidado com essa modalidade, isso não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino da qual continua sendo excluída. Haddad; Di Pierro (2000), apresentam um claro exemplo desse argumento, que é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que contava os alunos do Ensino Fundamental para o retorno dos recursos (verbas de investimento em educação), mas não considerava os alunos da EJA.

As atividades políticas mais recentes, já no século XXI, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sinalizaram iniciativas para as políticas públicas de EJA que apresentavam, em relação aos governos anteriores, maior ênfase no tratamento. Entre os anos de 2003 e 2006, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA:

Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos. Segundo, o PROJOVEM que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. (FRIEDRICH et al. 2010)

Ao longo dos últimos anos, muitas foram as tentativas voltadas para a formação de jovens e adultos. Foram Programas educacionais, Leis, propostas de ensino diferenciadas... Contudo, conforme apresentado pela LDB, a Formação de Jovens e Adultos “é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade”. Portanto, alguns elementos essenciais precisam ser considerados na elaboração dos currículos e no desenvolvimento das práticas escolares, como: para que público estão sendo direcionadas essas ações? Quais são as reais necessidades desses alunos? Em que contexto esse público está inserido? Será que os sujeitos da EJA são realmente iletrados e sem cultura, como são considerados por muitos?

3.1 O contexto educacional da EJA

Segundo a LDB, o público da EJA é “os que não tiveram acesso à educação na idade própria” (Brasil, 1996). Trata-se de pessoas que, de acordo com Paulo Freire (1987), não tiveram infância, ou tiveram uma infância frustrada diante da sociedade que os oprime e discrimina, colocando-os à margem do mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizado e, também, de pertencente a grupos culturais estereotipados.

Para os alunos dessa modalidade de ensino, a escola deveria ser um espaço no qual pudessem se socializar e, a partir dessa interação, se desse a transformação social e a construção de conhecimentos.

O professor que atende esse público precisa considerar todos saberes e conhecimentos trazidos por ele no momento de preparar seu conteúdo, respeitando as peculiaridades de cada um. É necessário ter ciência, especialmente, de que ao voltar à escola, esses sujeitos buscam, muito mais do que conteúdos, buscam também desenvolvimento pessoal: precisam de elementos para acrescentar em suas vidas. É importante, portanto, que os assuntos apresentados e tratados sejam de interesse deles ou relacionados à sua realidade.

É um público que demanda ações que contribuam para que saiam dessa condição marginalizada, uma vez que vivem num contexto no qual não findam as situações que os deixam distantes de uma efetiva participação social.

Street (2014) aponta que estudos recentes têm mostrado que, quando se trata de conseguir emprego, o nível de letramento é menos importante do que aspectos de classe social, gênero e etnia: o baixo letramento é mais provavelmente um sintoma de pobreza e privação do que uma causa. Torna-se um ciclo, que precisa ser desconstruído. A

discriminação se dá pelo nível socioeconômico e, conseqüentemente, é quase impossível sair dessa realidade, uma vez que poucas são as oportunidades.

O caminho para a mudança dessa realidade é a Educação. Compete, então, à escola e aos órgãos responsáveis o papel de encontrar caminhos que contribuam para a inserção dos sujeitos que se encontram marginalizados por não terem concluído seus estudos na idade adequada e para a desconstrução do preconceito em torno deles. Um meio para atingir esses objetivos é a promoção de estudos que promovam a conscientização sobre a existência e valorização das diferentes formas de manifestação cultural e expressão de letramento. Afinal, a aquisição efetiva da leitura e da escrita pode subsidiar a perpetuação de hábitos culturais daqueles que hoje não são valorizados e respeitados em suas práticas socioculturais.

3.2 Os sujeitos da EJA

Como dito anteriormente, o público da EJA demanda ações que contribuam para que saiam de uma condição marginalizada, uma vez que vivem em um contexto no qual não findam as situações que os deixam à margem da sociedade. Compondo esse público, muitas vezes, encontramos o aluno que vem cansado do trabalho, a mãe que está preocupada com o filho que deixou sob os cuidados de alguém, desempregados, dona de casa, jovens, idosos, portadores de necessidades especiais - esse último grupo em número cada vez mais crescente. São alunos com suas diferenças sociais, culturais, psicológicas, étnicas, religiosas.

Ao fazer referência aos sujeitos da EJA, é essencial que se considere a diversidade de perfis que nela são encontrados e no quanto essas diferenças implicam no trabalho pedagógico.

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes, descendentes de portugueses e de outros europeus, de asiáticos, de latino-americanos, entre outros. (BRASIL, 2009, p. 28)

De acordo Pereira (2015), definir o perfil do sujeito da EJA não é algo simples, pois cada dia cresce o número de pessoas em situações sociais diversas (como aquelas apontadas anteriormente) que não logram êxito na educação regular e passam a compor essa forma de educação. Um fenômeno recente é a juvenilização da EJA, visto que, a cada dia, mais jovens são incluídos nas classes de EJA. Contudo, o efeito desse fenômeno são “inchaços quase incuráveis por conta de que ela não está, infelizmente, preparada para lidar, pedagogicamente, com o jovem” (Pereira, 2015).

A EJA é um espaço no qual se ampliam as possibilidades de trabalho com a conscientização dos sujeitos. Nela, a igualdade de direitos é reafirmada e aos sujeitos que a constituem deve ser propiciada a aquisição de conhecimentos científicos, culturais, saberes e habilidades. Entretanto, Pereira (2015) afirma que a EJA também continua sendo espaço no qual, por conta da fragilidade pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem, as pessoas que deveriam ser incluídas terminam sendo excluídas e não promovidas cognitivamente e socialmente.

Para finalizar, é preciso ficar claro que

A EJA, na medida em que afirma a igualdade de todos como sujeitos de direitos, nega a forma de pensar de que uns valem mais do que outros, enfrentando as desigualdades como desafios a serem superados pela sociedade brasileira. Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas — um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, 2009, p. 29)

3.3 A educação de jovens e adultos no município de Petrópolis

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Petrópolis está diretamente vinculada a essa modalidade de ensino em âmbito nacional.

Em 1947, ocorreu a criação pelo governo federal de alguns programas que visavam à alfabetização de jovens e adultos e sua futura capacitação profissional. Não obstante os novos programas, após cinco anos, foi criado, em Petrópolis, o Curso Municipal de Educação de Adultos, destinado apenas a cidadãos entre 18 e 45 anos. Esse curso foi introduzido nos bairros operários e mais populosos dos distritos, pois, assim como a campanha nacional, tinha por finalidade a qualificação de mão de obra trabalhadora.

Ao longo dessas décadas, o município de Petrópolis incentivou o fim do analfabetismo, a ampliação da escolaridade de jovens e adultos por meio da oferta de vagas em seus estabelecimentos de ensino e por meio de programas de suplência promovidos em parceria com outras entidades, como o Banco do Brasil (BB Educar), a ONG Viva Rio (Projeto Comunidade Telecurso 2000) e o SESI (TransFORMAR e Por um Brasil Alfabetizado), além da adesão a programas do governo federal como Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e ProJovem.

Atualmente, de acordo com o proposto pela LDB 9394/96, as escolas municipais atendem interessados na EJA para cursar o Ensino Fundamental e as escolas estaduais,

interessados na EJA para cursar o Ensino Médio. As escolas particulares da EJA atendem tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio.

A rede municipal de Petrópolis contava com a oferta da modalidade EJA em 19 de suas escolas, as quais atendiam um público cuja maioria são jovens entre 15 e 20 anos. Embora seja um público bastante jovem, a rede encontra-se em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos que diz “a idade inicial para matricula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio” (Brasil, 2013). Entretanto, durante a elaboração deste trabalho, algumas alterações em níveis de distribuição das escolas com EJA estavam ocorrendo dentro do município, porém não pudemos dimensionar aqui as mudanças ocorridas por não terem sido concluídas.

3.4 Os sujeitos da EJA na rede municipal de Petrópolis

Muitos sujeitos participantes da EJA em Petrópolis são oriundos do ensino regular da própria rede e alunos que, após múltiplas reprovações, optaram por essa modalidade a fim de tentar avançar nos estudos, concluir o Ensino Fundamental e obter a certificação hoje exigida em muitos setores do mercado de trabalho.

No entanto, não apenas de jovens são constituídas as turmas da EJA. Nessas salas de aula também há adultos retomando os estudos com o propósito de ampliação curricular, e um pequeno grupo de idosos aposentados que ainda deseja se aventurar na descoberta de novos conhecimentos. A proposta curricular do município nos detalha de forma mais ampla e abrangente a realidade do perfil apresentada pelas escolas que oferecem a EJA:

O perfil do aluno da EJA vem sofrendo modificações com o passar do tempo. Hoje, segundo estudos e experiências vivenciadas, já encontramos educandos adolescentes na faixa etária entre 15 e 18 anos com defasagem idade-ano escolar nas turmas da EJA. Em nosso município, isso também é verificado. A grande maioria é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por frequente reprovação no ensino regular.

Uma outra demanda que atendemos na EJA de nosso município é a de pessoas idosas que buscam as escolas para desenvolver ou ampliar seus conhecimentos, ou que possuem interesse em outras oportunidades de convivência social e realização pessoal. São pessoas com uma característica de temporalidade específica no processo de aprendizagem, o que as faz merecer atenção especial no processo educativo.

Além da característica etária vinculada à EJA, há que se considerar outro conjunto de fatores que legitima os educandos desta modalidade de ensino. Trata-se da destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu e por diversas vezes ainda sofre as consequências de uma sociedade desigual,

com predomínio da tradição patriarcal, que a impediu anteriormente das práticas educativas.

Também encontramos em nossas escolas de EJA o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais. Considerando sua singular situação, dá-se prioridade a metodologias educacionais específicas, por meio de uma adaptação curricular, que possibilite o acesso, a permanência e o seu êxito no espaço escolar.

3.5 O currículo da EJA

Em entrevista (Apêndice A) com a então coordenadora municipal da Educação de Jovens e Adultos, Rosimere Pereira Manzani Lagares, realizada pela professora responsável por esta pesquisa, pudemos traçar um retrato do ensino nessa modalidade de ensino.

Esse, como citado anteriormente, apresenta-se em conformidade com as diretrizes reguladoras nacionais, que determinam e asseguram os direitos do jovem adulto em relação à escola e sua cidadania.

De acordo com a professora e, então coordenadora da EJA no Município, a rede conta com um plano curricular para a EJA, que foi reformulado em 2014 a partir de reuniões com os professores de diferentes áreas dessa modalidade de ensino, tendo sido lançada em setembro de 2015. Porém, mesmo contando com o plano curricular municipal como referencial, a instituição escolar, na figura do orientador pedagógico e do professor, tem autonomia para, se necessário, fazer adaptações curriculares.

De acordo com informações apresentadas na Proposta Curricular Municipal e ratificadas pela coordenadora municipal no período, esta se fundamenta, principalmente, em torno dos princípios educacionais construtivistas sociointeracionista, com embasamento teórico originados dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, Celestin Freinet, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Reuven Feuerstein e Malcolm Knowles.

Embora cientes da diversidade encontrada nessa área educacional e da demanda de formação apresentada pelo professor da EJA, ainda é bastante discreta a proposta de atividades para capacitação do professor ou até mesmo a proposta de atividades extracurriculares para contemplar a formação global do estudante.

Pode-se concluir que, assim como as informações apresentadas por vários estudos referentes à Educação de Jovens e Adultos apontam, a realidade educacional nesse município não difere muito da realidade nacional. Existe uma proposta teórica bem elaborada e bastante promissora. Contudo, ainda está arraigada na mentalidade educacional a ideia de que a Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade recuperar anos “perdidos” pelo sujeito nela

atendido. Entretanto, “a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (Constituição Federal, Art. 149). Ou seja, qualquer cidadão, cumpridas as exigências legais, tem direito de desfrutar da Educação ofertada pelos estabelecimentos públicos, independente da modalidade. E, para alcançarmos uma real transformação na prática escolar dessa modalidade de ensino, faz-se necessária a formação dos profissionais que lidam diretamente com ela e a desconstrução de diversos conceitos acumulados ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos.

3.6 A Escola Municipal Dr. Rubens de Castro Bomtempo²

Após todas as informações apresentadas a respeito da História da EJA e os dados municipais, consideramos relevante apresentar, de forma sucinta, a escola na qual se deu o estudo aqui apresentado.

Criada em 1988, a escola municipal Rubens de Castro Bomtempo fica localizada na zona urbana de Petrópolis e atende não apenas à sua comunidade, mas também às comunidades vizinhas. Funciona em três turnos e atende diariamente cerca de 900 alunos com aulas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade regular, nos turnos da manhã e tarde, e na modalidade EJA, à noite. Foi nesse contexto, em uma turma da 7ª fase da EJA que se deu o estudo aqui apresentado.

A estrutura física da escola é deveras privilegiada. Conta com 11 salas de aula, 1 laboratório de informática, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de direção, secretaria, 02 banheiros para os professores, 04 banheiros para os alunos, sala de recursos, biblioteca, mecanografia, sala para armazenamento de equipamentos e vestimentas da banda, refeitório, cozinha, pátio coberto e aberto (embora pequenos) e quadra poliesportiva, todos em bom estado de conservação.

A escola conta ainda com 01 diretora geral, 03 diretoras adjuntas e 03 orientadoras pedagógicas, além do quadro docente e de apoio, cujo número não temos como precisar, por não constar no arquivo do qual retiramos as informações acima apresentadas.

² É importante registrar aqui que as informações apresentadas tratam-se do período em que se desenvolveu a pesquisa apresentada. No momento, por alterações na organização da EJA no município, a Escola Municipal Rubens de Castro Bomtempo funciona em apenas dois turnos, manhã e tarde, e não oferece mais a Educação de Jovens e Adultos. Todos os alunos foram redirecionados para outras unidades escolares.

4. METODOLOGIA

Como metodologia de trabalho, começa-se o estudo por um levantamento da realidade social dos alunos e da situação estrutural e curricular da EJA no município de Petrópolis, região serrana do Rio de Janeiro. Com a aplicação desse levantamento tem-se por objetivo nortear a elaboração das propostas de trabalho que serão apresentadas nos próximos capítulos. Tais levantamentos se deram a partir de questionários que poderão ser encontrados anexados a este trabalho.

O estudo foi desenvolvido numa turma da 7ª fase da Educação de Jovens e Adultos, durante os meses de outubro e novembro de 2017. Embora a listagem de alunos matriculados para esta série ultrapasse 35, contávamos apenas com 23 alunos frequentando regularmente e, mesmo com esse número, nem todos participaram das atividades propostas, pois a assiduidade é um fator complexo nessa modalidade de ensino.

Entre os participantes do estudo, contávamos com alunos cuja faixa etária variava entre 15 e 48 anos. A maioria deles, especialmente os mais novos, estava matriculada na EJA por não ter sido bem sucedida no ensino regular. Alguns deles trabalham, outros fazem cursos profissionalizantes e outra parte apenas estuda. Esses grupos são divididos de forma bem igualitária.

Como dito anteriormente, demos início a este trabalho com um levantamento da realidade social dos alunos. Para isso, utilizamos um questionário através do qual pudemos avaliar um pouco melhor o público com o qual estávamos lidando. A partir deles traçou-se o perfil que aqui já retratamos. A importância da aplicação desse questionário era compreender as reais demandas dos educandos. A partir da análise dele, identificamos um perfil que ratifica a identidade dos sujeitos da EJA: um grupo de alunos que deixou a escola há muitos anos para trabalhar e hoje busca resgatar o tempo perdido com o objetivo progredir no meio profissional e outro grupo composto por alunos que foram retidos por diversas vezes no ensino regular e foram “promovidos” ou se “autopromoveram” para a EJA por já estarem com a idade avançada para cursar as séries com alunos do ensino regular. Identificamos também suas práticas e necessidades relacionadas à leitura e à escrita.

Nas próximas páginas, se pode observar alguns trechos desses questionários respondidos por alunos com diferentes perfis e que compunham a turma na qual realizamos nossa pesquisa. A íntegra do questionário pode ser vista nos anexos deste trabalho.

Figura 1: registro de questionário

Sim Não

14. Você tem acesso à internet em seu celular?
 Sim Não

15. Se utiliza a internet, para quê costuma utilizá-la?
 Para trocar mensagens
 Para acessar redes sociais
 Para ler jornais e revistas virtuais
 Para fazer pesquisas escolares
 Para outras finalidades. Quais? _____

16. Qual sua forma de diversão/ lazer preferida?
 Assistir TV Ler Acessar a internet
 Sair com os amigos Ouvir música Outros _____

17. De que disciplina você mais gosta na escola?
 Português Ciências Ensino Religioso
 Matemática Artes
 História/ Geografia Educação Física

18. Por que você está matriculado na EJA?
 Porque trabalho durante o dia.
 Porque faço cursos durante o dia.
 Porque repeti muitas vezes nos outros turnos.
 Porque fiquei muito tempo sem estudar e preciso concluir meus estudos.
 Porque prefiro estudar à noite.
 Por outro motivo.

19. Você já foi reprovado?
 Sim Não

Se sim, quantas vezes e em quais series? 5 1, 2, 3, 4, 5

20. Você ficou algum tempo sem estudar?
 Sim Não

22. Você costuma ler?
 Sim Não

23. O que você costuma ler?
 Jornais Livros Revistas
 Gibis Mensagens de redes sociais
 Bíblia Outros - Quais? _____

29. Você costuma escrever fora da sala de aula?
não

30. Você trabalha ou faz algum curso?
Eu faz curso

31. Se trabalha ou faz algum curso, lá você precisa utilizar a escrita ou a leitura em algum momento? Para qué?

No registro ao lado, podemos perceber o grande número de reprovações pelas quais esse aluno passou e quão limitada é sua escrita.

Figura 2: registro de questionário

Sim Não

14. Você tem acesso à internet em seu celular?
 Sim Não

15. Se utiliza a internet, para quê costuma utilizá-la?
 Para trocar mensagens
 Para acessar redes sociais
 Para ler jornais e revistas virtuais
 Para fazer pesquisas escolares
 Para outras finalidades. Quais? Para ouvir música

16. Qual sua forma de diversão/ lazer preferida?
 Assistir TV Ler Acessar a internet
 Sair com os amigos Ouvir música Outros

17. De que disciplina você mais gosta na escola?
 Português Ciências Ensino Religioso
 Matemática Artes
 História/ Geografia Educação Física

18. Por que você está matriculado na EJA?
 Porque trabalho durante o dia.
 Porque faço cursos durante o dia.
 Porque repeti muitas vezes nos outros turnos.
 Porque fiquei muito tempo sem estudar e preciso concluir meus estudos.
 Porque prefiro estudar à noite.
 Por outro motivo.

19. Você já foi reprovado?
 Sim Não
 Se sim, quantas vezes e em quais séries? 3 vezes na 4ª e na 6ª

20. Você ficou algum tempo sem estudar?
 Sim Não
 Se ficou, por quanto tempo foi? 2 anos

21. Contando com essa escola, por quantas escolas você já passou? 6

22. Você costuma ler?
 Sim Não

23. O que você costuma ler?
 Jornais Livros Revistas
 Gibis Mensagens de redes sociais Nada
 Bíblia Outros - Quais? _____

29. Você costuma escrever fora da sala de aula?
Sim em casa

30. Você trabalha ou faz algum curso?
trabalha fazendo skate

31. Se trabalha ou faz algum curso, lá você precisa utilizar a escrita ou a leitura em algum momento? Para quê?
não para nada

No registro ao lado, percebe-se mais uma vez o grande número de reprovações. Além disso, nos chama a atenção, o afastamento escolar, a falta de contato com a leitura e a escrita, assim como a escrita limitada.

Figura 3: registro de questionário

14. Você tem acesso à internet em seu celular?
 Sim Não

15. Se utiliza a Internet, para quê costuma utilizá-la?
 Para trocar mensagens
 Para acessar redes sociais
 Para ler jornais e revistas virtuais
 Para fazer pesquisas escolares
 Para outras finalidades. Quais? AINDA NÃO UTILIZO MANTENDO INICIO FINS DE TRABALHOS

16. Qual sua forma de diversão/lazer preferida?
 Assistir TV Ler Acessar a Internet
 Sair com os amigos Ouvir música Outros VIAJAR TRABALHAR

17. De que disciplina você mais gosta na escola?
 Português Ciências Ensino Religioso
 Matemática Artes
 História/ Geografia Educação Física

18. Por que você está matriculado na EJA?
 Porque trabalho durante o dia.
 Porque faço cursos durante o dia.
 Porque repeti muitas vezes nos outros turnos.
 Porque fiquei muito tempo sem estudar e preciso concluir meus estudos
 Porque prefiro estudar à noite.
 Por outro motivo.

19. Você já foi reprovado?
 Sim Não
 Se sim, quantas vezes e em quais séries? _____

20. Você ficou algum tempo sem estudar?
 Sim Não
 Se ficou, por quanto tempo foi? 10 ANOS

Sim Não

23. O que você costuma ler?
 Jornais Livros Revistas
 Gibis Mensagens de redes sociais
 Bíblia Outros - Quais? _____

29. Você costuma escrever fora da sala de aula?
ES CREVO ORÇAMENTOS DE OBRAS E OUTRAS COISAS COMO ESSEDO PÚBLICAS

30. Você trabalha ou faz algum curso?
TRABALHO

31. Se trabalha ou faz algum curso, lá você precisa utilizar a escrita ou a leitura em algum momento? Para quê?
NAS OBRAS

Este registro nos revela um perfil pouco diferente dos dois anteriores. Trata-se de um aluno cujos interesses na leitura e na escrita envolvem o trabalho, mas também práticas sociais. Não identificamos reprovações, porém um longo período de afastamento escolar. O registro também documenta a necessidade de uso da escrita e da leitura no trabalho cotidiano, uma motivação para o reingresso escolar.

Figura 4: registro de questionário

13. Você tem acesso à Internet em sua casa?

Sim Não

14. Você tem acesso à Internet em seu celular?

Sim Não

15. Se utiliza a internet, para quê costuma utilizá-la?

Para trocar mensagens

Para acessar redes sociais

Para ler jornais e revistas virtuais

Para fazer pesquisas escolares

Para outras finalidades. Quais? Pesquisa de emprego

16. Qual sua forma de diversão/ lazer preferida?

Assistir TV Ler Acessar a internet

Sair com os amigos Ouvir música Outros

17. De que disciplina você mais gosta na escola?

Português Ciências Ensino Religioso

Matemática Artes

História/ Geografia Educação Física

18. Por que você está matriculado na EJA?

Porque trabalho durante o dia.

Porque faço cursos durante o dia.

Porque repeti muitas vezes nos outros turnos.

Porque fiquei muito tempo sem estudar e preciso concluir meus estudos.

Porque prefiro estudar à noite.

Por outro motivo.

19. Você já foi reprovado?

Sim Não

Se sim, quantas vezes e em quais séries? 2 vezes 2º série

20. Você ficou algum tempo sem estudar?

Sim Não

Sim Não

23. O que você costuma ler?

Jornais Livros Revistas

Gibis Mensagens de redes sociais

Bíblia Outros - Quais? _____

29. Você costuma escrever fora da sala de aula?

Sim no trabalho

30. Você trabalha ou faz algum curso?

trabalho em condomínio

31. Se trabalha ou faz algum curso, lá você precisa utilizar a escrita ou a leitura em algum momento? Para quê?

Sim para receber cartas de cobrança, avisos, recados, avisos de cobras que entram no condomínio residencial. (PORTIÃO)

O questionário ao lado nos retrata um aluno mais familiarizado com a leitura e a escrita. De acordo com suas respostas, percebemos que estas se fazem presentes em seu cotidiano, devido à função exercida. O aluno também informa seu principal objetivo ao regressar para a Eja, que é resgatar o tempo perdido e concluir seus estudos.

Considerado o fato de que nosso foco residia em torno da produção escolar, porém com o propósito de ampliação das habilidades de leitura e escrita para que as demandas sociais desses alunos fossem melhor desenvolvidas, os hábitos extraescolares faziam-se relevantes. Através do levantamento, percebeu-se que, em um ou em outro momento, a escrita e/ou a leitura aparece(m) nas atividades sociais desses educandos, o que torna nossa proposta de estudo bastante relevante.

Considerado o propósito inicial desta pesquisa, pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa de intervenção. De acordo com a concepção de Damiani *et al.* (2012), entendem-se por pesquisas do tipo intervenção pedagógica as investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.

Sendo assim, podemos atribuir a este trabalho um caráter interventivo pedagógico, visto que nossa proposta tem por objetivo principal contribuir para a ampliação dos níveis de proficiência de leitura e escrita dos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos e propõe-se a fazê-lo através da realização de atividades que os levaria a refletir sobre o processo de leitura e de escrita, enquanto a professora exerceria o papel de mediadora de todo o processo, intervindo com e nas atividades propostas.

Segundo Gil *apud* Damiani (2012), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são aplicadas, ou seja, têm como finalidade contribuir para a solução de problemas práticos. Elas se opõem às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos, o que as torna bastante pertinentes no desenvolvimento de estudos no âmbito escolar.

Conforme o artigo apresentado por Damiani (2012), a classificação das intervenções como pesquisas é igualmente apoiada por suas semelhanças com a pesquisa-ação – procedimento metodológico já consagrado e bastante utilizado na Educação.

A pesquisa-interventiva apresenta alguns pontos de convergência com a pesquisa-ação. Esses pontos, baseados principalmente nas ideias de Tripp e Thiollent *apud* Damiani (2012), podem ser resumidos da seguinte forma: o intuito de produzir mudanças, a tentativa de resolução de um problema, o caráter aplicado, a necessidade de diálogo com um referencial teórico e a possibilidade de produzir conhecimento.

Embora possamos atribuir a esta pesquisa a classificação de pesquisa-intervenção, optou-se por tratá-la como pesquisa-ação. Dessa forma, nos próximos parágrafos, aprofundaremos a definição desse conceito e sua relação com este estudo.

A fim de acompanhar e verificar o processo de desenvolvimento de produção do contexto pesquisado – a sétima fase da Educação de Jovens e Adultos - optou-se pela pesquisa-ação – sem desconsiderar o caráter interventivo do trabalho. Através dela, foi possível a avaliação diagnóstica, o desenvolvimento e a observação do processo evolutivo das atividades propostas.

Apesar de não se ter certeza, a autoria do termo pesquisa-ação é atribuída a Lewin (1946). Tripp (2005, p. 447) apresenta uma definição para esse processo de pesquisa que vem ao encontro da proposta aqui introduzida; para ele “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Ao considerar o contexto escolar, temos ainda uma definição mais específica, que nos é apresentada pelo mesmo autor:

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445)

Ao tratar de pesquisa em sala de aula, precisamos atentar também para o fato de que esta

[...] insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com um paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com um paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10).

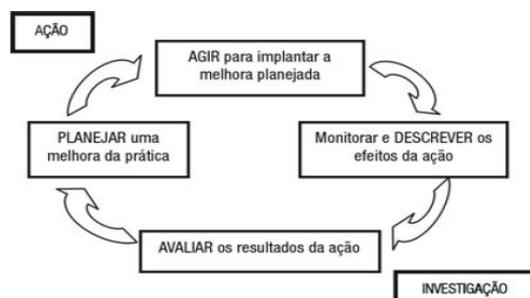
Na estruturação deste trabalho, optou-se pelo paradigma qualitativo, segundo o qual

[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (*ibidem*, p.32).

Percebe-se então o entrecruzamento da estratégia de pesquisa, a pesquisa-ação, com o paradigma qualitativo, uma vez que o objetivo é investigar os processos pedagógicos, planejar e implementar atividades que visem o aprimoramento desses processos.

Todo esse processo não se dá de maneira assistemática, mas obedece a um ciclo de desenvolvimento conforme apresentado por Tripp (2005, p.446):

Figura 5: ciclo de desenvolvimento.



Embora não divergentes, outros teóricos também apresentam a definição do que consideram uma pesquisa-ação. Assim, encontramos em Thiollent (1985, p.14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Engel (2000, p.182), define:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante, engajada, em oposição à pesquisa tradicional que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situação em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.

No contexto pedagógico, em nosso caso as salas de aula de Língua Portuguesa na EJA, o processo de pesquisa supracitado permite ao educador observar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos educandos e estipular, caso necessário, estratégias de intervenção para contribuir para a conclusão do processo de ensino-aprendizagem.

Em torno de todo esse processo, estrutura-se aquilo que Bortoni-Ricardo (2008) chama de *professor pesquisador*, que é o sujeito pesquisador da sua própria prática ou práticas pedagógicas com as quais convive e que, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimento e do processo de interação com os educandos, estará no caminho do aperfeiçoamento profissional.

Portanto, o professor-pesquisador será capaz de unir suas atividades de pesquisa ao trabalho pedagógico, refletir e interferir, ativamente, lançando mão de novas ideias e estratégias pedagógicas.

Como apresentado anteriormente, nossas atividades iniciaram-se com uma avaliação das condições socioeconômicas dos sujeitos participantes, para que então pudéssemos refletir e considerar as atividades que seriam posteriormente propostas, de maneira que estas respeitassem os interesses do público-alvo, mas também lhes agregassem novos conhecimentos.

4.1 A estruturação das atividades

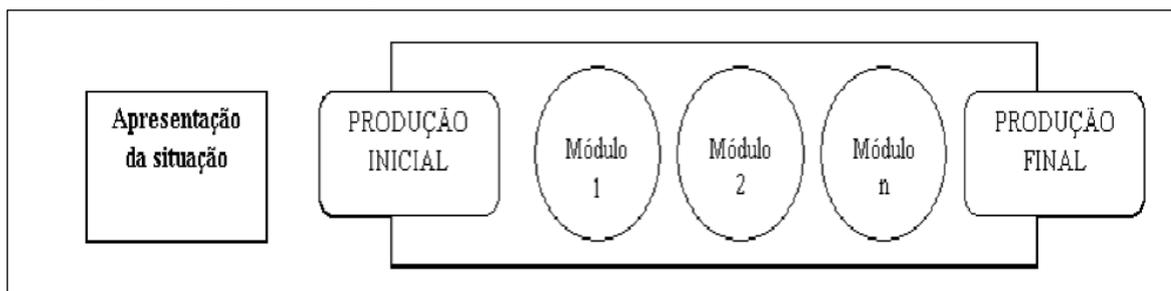
Para a elaboração da proposta didática, baseamo-nos, principalmente, no procedimento apresentado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011, p.83), no qual os autores apresentam a

proposta de uma estrutura para o trabalho com “sequências didáticas”, cuja finalidade principal é “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Algumas práticas de linguagem são consideradas um pouco mais complexas para o domínio dos alunos, no entanto, as sequências didáticas podem contribuir para o acesso dos alunos aos novos elementos comunicativos, desde que adequadamente estruturadas.

De acordo com os autores supracitados, a estrutura base de uma sequência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:

Figura 6: esquema de sequência didática.



Conforme o quadro acima, a apresentação da situação é a etapa em que “é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado” Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011, p.84) em nosso caso, à tipologia textual. Na produção inicial é proposta a elaboração de um primeiro texto, que pode ser oral ou escrito, revelando assim a ideia que os alunos têm da atividade que lhe está sendo proposta. De acordo com os autores (p. 87), a produção inicial é “o primeiro lugar de aprendizagem da sequência”.

Nos módulos, “trata-se de trabalhar os *problemas* que aparecem na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (p.87) e, para finalizar a sequência, há uma proposição final, em que o aluno tem a possibilidade de por em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática. A escolha desse modelo didático se deu pelo fato de que necessitávamos de modelo que norteasse a aplicação de nossas atividades, contribuindo para a eficácia daquilo a que nos propúnhamos.

Para darmos início a essa proposta didática, cujo objetivo é trabalhar a retextualização, propusemo-nos, primeiramente, a apresentar nosso objetivo final e as tarefas que os alunos deveriam realizar neste primeiro momento para alcançá-lo. A primeira tarefa consistia na produção individual do registro escrito de uma história que havia sido previamente exibida para eles. Essas histórias eram pequenas narrativas apresentadas numa produção

cinematográfica em que havia cinco curtas-metragens que se passavam em favelas do Rio de Janeiro, cujos personagens eram pessoas simples envolvidas em situações conflituosas para as quais precisavam encontrar soluções, que nem sempre eram as mais acertadas. Ainda que já houvesse um trabalho sendo desenvolvido com as turmas, foi a partir dessas produções que se obteve um melhor panorama das capacidades de que os alunos já dispunham e foram traçadas as estratégias de intervenção que viriam em seguida.

Ao fazer a apresentação da proposta de trabalho, pautamo-nos na colocação de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2011, p.84), que aponta esse item da sequência didática como um componente essencial.

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos.

Seguindo a primeira proposta de trabalho, considerada aqui a apresentação inicial, passamos à execução dos módulos de trabalho. Nestes, entendeu-se a necessidade de analisar e refletir sobre textos de estrutura narrativa, assim como de desenvolver atividades em que se discutisse o conceito de intertextualidade, uma vez que o trabalho com o texto está diretamente relacionado a esse conceito. A relação entre textos é inerente à produção escrita, principalmente quando se trata de reescrita, como é o caso da retextualização.

Para a construção deste estudo, é de grande relevância a alternância na organização do trabalho - individual ou em grupo - ou no tipo de atividade aplicada, pois segundo

[...] o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho. Para fazê-lo, existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. [...] é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2011, p. 89).

Na proposta final, deu-se a atividade na qual deveriam colocar em prática todos os conhecimentos acumulados durante o período de desenvolvimento do estudo, no qual aconteceram variados exercícios com textos narrativos. Através desta proposta, pode-se observar o nível de independência dos grupos, assim como seu desempenho na execução das tarefas propostas.

Nas próximas páginas, descreveremos detalhadamente o desenvolvimento dessa sequência de aulas.

5. A PROPOSTA DE ATIVIDADE: RETEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo apresentaremos a proposta de atividades desenvolvida nas turmas com as quais nos dispusemos a trabalhar.

5.1 Retextualização: o desenvolvimento das atividades

O processo de leitura ocorre através da junção de três elementos básicos: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais. Segundo Koch e Elias (2015), o conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical; o conhecimento enciclopédico se refere aos conhecimentos gerais sobre o mundo; e o conhecimento textual permite a identificação de textos como exemplares que se adequam aos diversos eventos da vida social.

Bortoni-Ricardo (2012) também apresenta considerações sobre os processos que envolvem o desenvolvimento de uma leitura proficiente. Ela afirma que

Uma leitura eficaz exige um esforço para compreender e construir uma interpretação, e esse esforço consiste, primeiramente, na ativação do conhecimento prévio, que envolve conhecimentos linguístico, textual e enciclopédico. O conhecimento linguístico é aquele conhecimento implícito, não verbalizado, que abrange desde o conhecimento do vocabulário até o uso da língua; já o conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos que o leitor tem sobre o texto; e o conhecimento de mundo ou enciclopédico é adquirido através das experiências e do convívio social do indivíduo. (BORTONI-RICARDO, 2012, p.114)

Ancorados nas considerações supramencionadas, optou-se por iniciar a proposta didática de retextualização trabalhando com os educandos os elementos que compõem gêneros textuais cujas estruturas são, predominantemente, narrativas.

Na série em que o trabalho ocorreu, o uso da tipologia narrativa é bastante comum e manifesta-se em diversos gêneros com os quais os alunos da sexta e sétima fase do Ensino Fundamental lidam. A intenção era propor atividades que auxiliassem na ampliação das habilidades de leitura e escrita, dentro e fora da sala de aula, respeitando seus interesses, mas que também lhes permitisse o contato com gêneros menos frequentes em sua realidade social, pois cabe à escola respeitar as diversas manifestações culturais e experiências trazidas pelos discentes, contudo, é também responsabilidade da escola proporcionar atividades que contribuam para aumento do

repertório linguístico desses sujeitos.

Ao organizarmos o trabalho com a retextualização, sentiu-se também a necessidade de desenvolvermos uma aula na qual fosse tratada a questão da intertextualidade, pois ela está intimamente relacionada à retextualização, especialmente a paráfrase, devido à relação que se cria entre os textos. Foi desenvolvida uma sequência de aulas, cada uma com seus objetivos específicos, porém todas com o objetivo geral que era ampliar o letramento dos alunos através do trabalho com a retextualização.

Nas próximas páginas, descreveremos detalhadamente o desenvolvimento dessa sequência de aulas, que culminaram na retextualização de um conto em prosa. Ao conjunto dessas aulas, podemos considerar uma sequência didática, considerando nossa fundamentação na estrutura base para uma sequência didática apresentada por Scheneuwly e Dolz (2011). Nesta obra, os autores tratam do trabalho com os gêneros orais e escritos na escola e propõem uma maneira sistemática de trabalho. Segundo os autores,

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com os amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2011, p. 83)

Embora nossa proposta de culminância fosse a retextualização de um conto popular, durante o processo de desenvolvimento de nossa sequência didática, trabalhamos com diferentes gêneros textuais: filme, conto literário, conto popular e música. Atentamo-nos, neste caso, à estrutura narrativa presente nos gêneros com os quais trabalhávamos, além de proporcionar aos alunos maior contato sistematizado com diferentes composições textuais, pois o desejo final era a refacção desses gêneros.

Nossa descrição será dividida em etapas, pois cada uma das propostas teve duração superior a um tempo de aula.

PRIMEIRA ETAPA

Objetivo: apresentar a proposta de trabalho a qual os submeteríamos, rever os elementos da narrativa e propor uma produção inicial (diagnóstica)

Duração: 4 aulas (45 minutos cada)

Desenvolvimento

- Exibição do vídeo – “5x favela: agora por nós mesmos”;



Revisão oral do conceito de narrativa e dos elementos que a constituem.

1º. NARRAÇÃO

É o ato de se contar um fato, criar uma história e, para criá-la, há a necessidade de descrevermos locais, personagens, detalhes, objetos etc. Não há narração que não apresente alguns aspectos descritivos.

Partes de uma boa narração:

- A . Apresentação do tempo (cronológico ou psicológico); local; personagem;
- B . Desenvolvimento do fato ou enredo;
- C . Conclusão (ponto alto dos fatos).

Na narração há sempre alguém que conta o fato, conhecido como **NARRADOR**.

ELEMENTOS DA NARRATIVA

A . NARRADOR

a) participante (= 1ª. pessoa); b) simples observador do fato narrado (= 3ª. pessoa);

B . FOCO NARRATIVO

Maneira como o narrador se situa em relação ao que está sendo narrado:

1ª. Pessoa (eu / nós), ou se distancia dela e escreve na 3ª. pessoa (utilização do índice de indeterminação do sujeito – “se”).

C . ENREDO OU AÇÃO

A sequência dos fatos ou acontecimentos.

D . PERSONAGEM OU PERSONAGENS

Pessoas que atuam na narrativa, além do narrador.

E . TEMPO

A extensão de tempo cronológico ou psicológico em que tudo acontece: horas, dias, meses, anos ou até minutos.

F . ESPAÇO GEOGRÁFICO

O local onde os fatos ou as cenas acontecem: o campo, a cidade, a casa, a vila, a estrada, a praia, a rua etc.

OBSERVAÇÃO

Na narrativa sempre há um CLÍMAX (parte alta, emotiva do texto, onde o leitor deverá entender e aplicar a complicação dos fatos narrados).

Informações disponíveis em:

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/portugues/tipologia-textual>

- Após falarmos sobre os elementos da narrativa e relacioná-los ao vídeo assistido, os alunos foram convidados a escolher uma das histórias* assistidas no vídeo e registrá-la. Como se trata de cinco pequenas histórias que têm as favelas do Rio de Janeiro como cenário, os alunos tiveram que fazer seu primeiro exercício de escrita fazendo a narrativa escrita de uma delas.

5x Favela - Agora por Nós Mesmos é um filme brasileiro dirigido por grupo de jovens cineastas moradores de favelas do Rio de Janeiro e produzido por Carlos Diegues e Renata de Almeida Magalhães. O filme é dividido em cinco episódios, daí vem o título do longa-metragem e também fazendo referência ao filme *Cinco Vezes Favela* (1962). *5x Favela - Agora por Nós Mesmos* é o primeiro longa-metragem brasileiro totalmente concebido, escrito e realizado por jovens moradores de favela. (https://pt.wikipedia.org/wiki/5x_Favela_-_Agorapor_N%C3%B3s_Mesmos)

Nossa primeira etapa foi o momento de introduzir a proposta que desenvolveríamos. Nela revimos os elementos da narrativa, pois eles já haviam tido contato com esses elementos na série anterior. Iniciamos com a exibição de um filme, composto por cinco pequenas narrativas cujos temas eram bastante atraentes para o público dessa turma. Após assistirem ao filme, fizemos um exercício oral no qual tiveram de relacionar os elementos da narrativa às histórias assistidas. Para finalizar, foi solicitado que escolhessem uma das histórias a que haviam assistido e a contassem por escrito. Ao registrarem por escrito aquilo a que assistiram, fizeram também um exercício de reflexão sobre as diferenças existentes entre o texto escrito e o texto oral, além das adaptações necessárias.

Esse foi um primeiro contato com a retextualização, pois, segundo Marcuschi (2010, p. 46), a retextualização é um “processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.”

SEGUNDA ETAPA

Objetivos

- Ler, compreender e analisar um texto narrativo.

Duração: 2 aulas (45 minutos cada)

Desenvolvimento:

Fizemos a leitura do texto *O assalto* e, em seguida, discutimos oralmente os elementos da narrativa, estruturais, semânticos e vocabulares do texto.

O ASSALTO

Carlos Drummond de Andrade

Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:

— Isto é um assalto!

Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de um admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

— Um assalto! Um assalto! — a senhora continuava a exclamar, e quem não tinha escutado, escutou, multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.

Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as mercadorias que transportavam. Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto. Se a fruta cai no chão, já não é de ninguém; é de qualquer um, inclusive do transportador. Em ocasiões de assalto, quem é que vai reclamar uma penca de bananas meio amassadas?

— Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!

O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:

— No que você vai a fim do assalto, eles assaltam sua caixa.

Ele nem escutou. Então os passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.

Outros ônibus pararam, a rua entupiu.

— Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.

— Já sei. A tal dondoca loira.

— É uma mulher que chefia o bando!

— A loura assalta em São Paulo. Aqui é morena.

— Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.

— Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!

— Vai ver que está caçando é marido.

— Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!

— Sangue nada, é tomate.

Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria, as vitrinas tinham sido esmigalhadas a bala. E havia joias pelo chão, braceletes, relógios. O que os bandidos não levaram, na pressa, era agora objeto de saque popular. Morreram no mínimo duas pessoas, e três estavam gravemente feridas.

Barracas derrubadas assinalavam o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo custo. No rumo do assalto, para ver, e no rumo contrário, para escapar. Os grupos divergentes chocavam-se, e às vezes trocavam de direção; quem fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era arrastado pela massa oposta. Os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pelo e contemplar lá de cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:

— Pega! Pega! Correu pra lá!

— Olha ela ali!

— Eles entraram na Kombi ali adiante!

— É um mascarado! Não, são dois mascarados!

Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão geral, e como não havia espaço uns caíam por cima de outros. Cessou o ruído, Voltou. Que assalto era esse, dilatado no tempo, repetido, confuso?

— Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora!

Caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha, protestando sempre:

— É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!

A segunda etapa foi um momento mais simples no qual os alunos estiveram em contato com uma crônica, de estrutura predominantemente narrativa e, nela, puderam observar os elementos estruturais, semânticos e vocabulares que compunham o texto. Era de extrema importância que eles tivessem contato com a maior variedade de textos possível e neles reconhecessem os elementos narrativos e sua aplicação. Essa atividade foi feita oral e coletivamente, uma vez que

Uma rica interação dialógica na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1998, p.24)

A variação na forma de aplicação das atividades também era algo que considerávamos importante, pois dessa forma era mais fácil atingir diferentes perfis de alunos, ampliando assim as possibilidades de assimilação dos conteúdos propostos.

TERCEIRA ETAPA

Objetivos:

Levar o aluno a compreender a relação que existe entre os textos;

Reconhecer a paráfrase como uma forma de relação entre textos;

Reconhecer marcas de intertextualidade num texto;

Produzir uma paródia;

Perceber que a retextualização é uma forma de exercício da intertextualidade

Duração:

4 aulas (45 minutos cada)

Desenvolvimento:

- Através de slides, foi feita a exposição do conceito de intertextualidade e suas manifestações. Durante a exibição dos slides, foram propostas algumas atividades orais, baseadas nos textos que lhes eram apresentados.

(Vide anexos)

- A atividade que finalizava essa etapa do trabalho tinha por sugestão a escolha de uma música ou um texto do qual gostassem para parodiar.

A terceira etapa foi uma proposta de reflexão sobre a relação que existe entre os textos e que também se estabelece na retextualização.

Os alunos foram levados à sala de vídeo para serem apresentados, por meio de vários slides, a exemplos de intertextualidade. Após observarem, discutirem e responderem oralmente a respeito dos textos, trabalhou-se teoricamente o conceito que estava sendo apresentado. Vale ressaltar que foi dada maior ênfase à paródia, uma das formas de

intertextualidade, visto que a proposta seguinte seria a elaboração de uma atividade como esta.

Para o desenvolvimento dessa atividade, os alunos se reuniram em duplas ou trios para elaborar uma paródia, que é uma forma de retextualização. A escolha do texto a ser parodiado era livre, pois a intenção era que trabalhassem com algo que lhes fosse mais familiar. Sugerimos campanhas publicitárias, músicas ou poemas. Todos os grupos optaram pela música, especialmente pelos ritmos que estavam em evidência no momento: o funk e o sertanejo universitário.

O resultado obtido, mostrado a seguir, foi altamente significativo, pois foi um espaço no qual, além da produção escrita, houve a manifestação da criatividade e da criticidade dos alunos.

QUARTA ETAPA

Objetivos: - oportunizar aos alunos o contato com um gênero bastante comum e com a história de um astuto personagem literário;

- analisar e compreender um conto popular;

- transformar de forma independente um conto popular em verso num conto popular em prosa.

Vejam as atividades propostas:

Os contos da tradição oral ou contos populares foram narrados pelas

Duração:

4 aulas (45 minutos cada)

- pessoas ao longo do tempo, tornando-se conhecidos em diferentes regiões e épocas. A maior parte deles não tem autoria definida, foram contados e recontados inúmeras vezes, pelos mais diversos contadores.

Para guardar as histórias na memória, transmiti-las oralmente e prender a atenção de seus ouvintes, alguns contadores desenvolveram técnicas, como uso de frases curtas, ritmo, combinação de sons e muita expressividade. Esse modo de compor aproxima algumas dessas narrativas à poesia

Das histórias de proezas
Lidas em todas as partes
Talvez não haja nenhuma
Jocosa e cheia de artes
Que chegue a se comparar
A de Pedro Malasartes

O Pedro enquanto criança
Foi cheio de diabruras
Devido a isso tornou-se
Campeão das travessuras
Foi um ente absoluto
Entre todas criaturas

Silva, Expedito Sebastião da. 100 cordéis históricos da
Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Rio de
Janeiro: ABLIC, 1998. P. 506

Que tal conhecer melhor esse Pedro Malasartes?

(*Britannica Escola*³)

Pedro Malasartes: Malandro, sábio e sedutor, Pedro Malasartes é um personagem famoso nos contos populares brasileiros. Chegou ao país na bagagem de histórias trazidas pelos povos da península Ibérica (Portugal e Espanha). “Malasartes” vem do espanhol *malas artes* (literalmente, “artes más”), que significa “travessuras” ou, no limite, “malandragens”.

De origem humilde, o astuto herói popular é cheio de artimanhas. Consegue enganar todos os que cruzam o seu caminho. Sempre leva a melhor diante dos poderosos, avarentos, orgulhosos ou vaidosos. Em alguns contos, Malasartes aparece como um herói humilde que faz justiça. Em outros, é só um malandro que tenta sobreviver.

Prepare-se para ler um conto da tradição oral com essa personagem, recontado em versos por Pedro Bandeira.

<p><i>"Lá na vila apareceu o safado Zé Trabuco Que encontrando dois tropeiros Propôs logo jogar truco.</i></p> <p><i>Zé trabuco era danado, era o mestre das mentiras. Trapaceou tanto no jogo que enganou os dois caipiras</i></p> <p><i>Dos tropeiros, enganados, foi-se todo seu dinheiro, pois até dezoito mulas carregou o trapaceiro.</i></p> <p><i>Malasartes foi à vila pra comprar fumo de rolo. Encontrou os dois tropeiros Em um grande desconsolo.</i></p> <p><i>- Pedro amigo, nos ajude! Veja só o que aconteceu: num joguinho, o Zé Trabuco com trapaça nos venceu. Zé Trabuco jogou sujo e o dinheiro ele ganhou. Enganando todos nós, até as mulas nos levou!</i></p>	<p><i>Pedro foi até a venda pra fazer uma comprinha. Quis feijão, cebola e sal, além de uma panelinha.</i></p> <p><i>Foi pra beira da estrada esperar o trapaceiro. Temperou bem o feijão e acendeu um bom braseiro</i></p> <p><i>Quando ouviu tropel de mulas, Pedro o plano começou. Pôs no chão a panelinha e o braseiro ele apagou</i></p> <p><i>Agachou-se ali do lado bem por onde o outro vinha e ficou muito quieto vigiano a panelinha.</i></p> <p><i>Com as mulas, pela estrada, Zé Trabuco foi chegando e de longe percebeu a panela fumegando.</i></p>	<p><i>Surpreendido, achou que aquilo com certeza estava errado, e chegando perto foi falando debochado</i></p> <p><i>- Ô caipira, o que é que é isso? É burrice ou é um jogo? Como pode cozinhar na panela sem o fogo?</i></p> <p><i>Malasartes nem ligou pro deboche do safado. Remexeu a panelinha e cuspiu para o outro lado:</i></p> <p><i>- Não sou bobo, meu amigo, desse fato a mim eu gabo. A vasilha onde eu cozinho é a panela do diabo!</i></p> <p><i>Eu ganhei esta panela e isso foi mais do que sorte, de um notável feiticeiro a quem eu salvei da morte. A panela é infernal, das vasilhas é a rainha,</i></p>
--	--	--

³ Britannica® Escola é uma plataforma de aprendizagem online para os alunos do Ensino Fundamental I. Encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico : <https://escola.britannica.com.br/>

*pois é só pedir a ela
e sem fogo ela cozinha!*

*Meu feijão está quase pronto
e é hora do jantar.*

*Se o amigo não se ofende
poderia então provar?*

*Pra falar toda a verdade,
eu tempero muito mal.*

*O que acha meu amigo,
não estará faltando sal?*

*Zé Trabuco se abaixou,
foi provar da panelinha.
Descobriu que estava cheia
e que estava bem quentinha.*

*- Nada falta, está no ponto!
espantou-se Zé Trabuco.*

*- Essa mágica é tão grande
que vai me deixar maluco.
Um milagre tal qual esse
eu desejava ter.*

*O que acha, meu amigo,
de a panela me vender?*

*Zé Trabuco ofereceu
o dinheiro que trazia,
mas o Pedro Malasartes
achou que era ninharia:*

*- Sua oferta, meu compadre,
poderia ser melhor,
pois eu acho que o valor
da panela é bem maior.
A panela é raridade,
não se encontra em todo lado,
Se essas mulas incluir,
o negócio está fechado.*

*Zé Trabuco lá pensou:
outras mulas e dinheiro
haveria de ganhar
de qualquer tolo roceiro.*

*No entanto, ele pensava
que magia igual àquela
nunca mais iria achar
a não ser a tal panela.*

*A bendita da panela,
com qualquer caldinho ralo,
a enganar a toda gente
haveria de ajudá-lo.*

*- Mas é claro que eu aceito!
Leve logo tudo embora,
Eu só quero essa panela
para mim sem mais demora!*

*Malasartes foi embora
feliz com a esparrela
e deixou o Zé Trabuco
a sorrir para a panela.*

*O idiota do Trabuco,
muito tempo ele esperou,
mas dali para diante
a panela só esfriou! "*

Atividade de Compreensão

1) O texto está escrito em versos organizados em estrofes. Em alguns trechos desse texto, percebem-se as falas dos personagens. Encontrem-nas e façam a identificação do personagem que a produziu. Vocês podem marcar no texto.

2) No início do conto, ficamos sabendo que Zé Trabuco é safado, danado, mestre das mentiras e trapaceiro. O que ele fez para ser assim chamado logo no início?

3) Pedro Malasartes resolveu fazer uma trapaça com Zé Trabuco. Marque a alternativa que indica o motivo dessa trapaça.

- a) Pedro tinha sido enganado.
- b) Pedro queria vender uma panela mágica.
- c) Pedro atendeu ao pedido de ajuda dos tropeiros.
- 4) Releiam:

“Quando ouviu o tropel de mulas, Pedro o plano começou.”

Explique o plano de Malasartes.

5) Agora releiam a fala de Zé Trabuco:

“- Essa mágica é tão grande que vai me deixar maluco.”

O que essa fala revela a respeito do efeito do plano sobre a personagem Zé Trabuco?

6) Completem a frase no caderno de acordo com o texto:

A mágica “tão grande” da panela, segundo Pedro Malasartes, era que ela

Como já vimos lá no início dessas atividades, o texto que vocês acabaram de ler é um Conto Popular escrito em versos.

Mas você sabe o que é isso? Vamos relembrar um pouquinho do que foi visto na 6ª fase e descobrir algumas coisas novas?

Se vocês gostam de **poesia**, certamente já ouviram falar de textos escritos em **prosa** e outros em **verso**. Como leitores, ambos podem parecer bonitos para vocês, mas estas formas contam com importantes diferenças no momento da escrita, do mesmo modo que há diferenças entre a fábula e o conto ou entre o conto e a novela.

Prosa

A **prosa** é a forma que adotamos para escrever de maneira natural, expressando as ideias como surgem no nosso pensamento, sem precisar seguir regras que nos indicam a medida que devem ter as linhas que escrevemos, ou o ritmo das mesmas. Na prosa, por exemplo, as frases não têm necessariamente que rimar, e a escrita não tem regras estritas como no caso do verso.

Exemplo

Descuidar do lixo é sujeira

Diariamente, duas horas antes da chegada do caminhão da prefeitura, a gerência de uma das filiais do McDonald's deposita na calçada dezenas de sacos plásticos recheados de papelão, isopor, restos de sanduíches. Isso acaba propiciando um lamentável banquete de mendigos.

Dezenas deles vão ali revirar o material e acabam deixando os restos espalhados pelo calçadão.

(Veja São Paulo, 23-29/12/92).

Verso

O **verso** é uma composição poética escrita considerando a métrica das sílabas e o ritmo das frases. No verso, utilizam-se elementos como os acentos, as pausas ou o som similar das palavras para criar uma narração com rima. Trata-se de uma das formas mais comuns de poesia que podemos encontrar, mas sua escrita não é tão livre como a prosa, no entanto o resultado final é igualmente bonito.

Exemplo

O bicho

*Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem.*

(Manuel Bandeira. Em Seleta em prosa e verso. Rio de Janeiro: J. Olympio/MEC, 1971, p.145)

A quarta etapa foi o ponto culminante do trabalho. Com essa proposta de atividade, esperava-se que os alunos, da forma mais independente possível, fizessem a leitura de um conto popular, analisassem, respondessem às questões apresentadas e transpusessem um conto popular em verso para prosa, fazendo as adequações necessárias. Nesta fase, optou-se por aplicar uma atividade de retextualização apresentada em um livro didático por alguns motivos: saber se os alunos da EJA estariam aptos a desenvolver uma atividade proposta para o ensino regular; avaliar a aplicabilidade de atividades que se diziam propostas de retextualização num livro didático; oportunizar aos alunos o contato com um gênero bastante comum e com a história de um astuto personagem literário.

Faz-se necessário ressaltar que a atividade foi retirada do livro didático Português, do Projeto Teláris de 6º ano. Este livro não era o utilizado na escola, contudo estava entre as obras inscritas no PNLD de 2014, registrado sob o número 2746COL01.

As atividades foram efetuadas em trios, pois a interatividade proporciona a troca de experiências e conhecimentos que contribuem significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente foi feita a apresentação do gênero textual, da personagem principal e de sua participação nos contos populares. Em seguida, realizou-se a leitura do conto, com ênfase nas características do texto poético, como a organização em versos, o lirismo e as rimas.

Antes de produzirem a retextualização, os alunos deveriam responder, por escrito, a compreensão do texto. Essa compreensão tinha por objetivo conduzi-los na releitura e aprofundamento do texto que haviam acabado de ler.

Para que não houvesse dúvidas, foi proposta uma retextualização prévia, que seria feita coletivamente com a ajuda da professora.

Na finalização da proposta, os alunos deveriam, da forma mais autônoma possível, elaborar sua retextualização.

5.2 Retextualização: o material produzido

Em seguida apresentaremos algumas das produções desenvolvidas durante o período em que aplicamos a sequência didática que é aqui discutida. Faz-se importante ressaltar que a maioria das atividades foi feita em grupos, uma vez que acreditamos que o trabalho em pequenos grupos (normalmente eram trios) pode contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem pela troca efetuada entre os indivíduos. Estes foram organizados, majoritariamente, de forma heterogênea. Os alunos com mais facilidade e desenvoltura

trabalhavam com aqueles que apresentavam maior dificuldade. Entretanto, durante todo o processo, tivemos cuidado para que os alunos com mais dificuldade não se sentissem intimidados pelos colegas ou não contribuíssem para a elaboração das atividades.

Ao redigirmos o presente estudo, optou-se pela apresentação apenas das produções das duas últimas etapas da sequência pedagógica, pois nesta fase já havíamos falado sobre a retextualização, conteúdo de grande relevância para este trabalho.

As produções selecionadas para serem aqui apresentadas se destacaram por conta de suas estruturas, criatividade apresentada ou por outros elementos que consideramos importantes serem registrados. As produções não apresentadas não apresentaram material de grande significância, no que diz respeito à proposta deste estudo. Em alguns casos houve cópias ou, ainda, a não refacção do texto conforme as orientações dadas.

TEXTO-BASE

Mentalmente (part. MC Kevinho)
Naiara Azevedo

Cê acredita, Naiara Azevedo?
Eu acredito, Kevinho
Ladies and gentleman
Oh, man
Quando você passa, tudo fica diferente
Tava sem graça, mas agora ficou envolvente
Vi sua boca gostosa na minha e senti o seu
corpo tão quente
Sua boca gostosa na minha e senti o seu corpo
tão quente
Olhei pro seu sorriso e viajei de repente

Tô sarrando em você mentalmente
Tô sarrando em você mentalmente
Tô sarrando em você
Olhei pro seu sorriso e viajei de repente
Tô sarrando em você lentamente
E tô sarrando em você lentamente
Tô sarrando em você lentamente
Tô sarrando em você lentamente
Cê acredita?
Vai, Kevinho!
Quem diria, hein
Disponível em: <https://www.letras.mus.br/naiara-azevedo/mentalmente>

PRODUÇÃO I

Quando eu tô na escola
Tudo fica diferente
Fica tão sem graça
E o clima não fica envolvente
(2x) Vi minha prova final
E desmaiei derrepente
(Refrão – 2x)
O professora da um ponto pra gente
Olhei pro bolhetinho
E viajei derrepente
(Refrão – 2x)
O professora não reprova agente.

Música: Mentalmente

A nós, como pesquisadores, coube a tarefa de sistematizar as atividades e analisá-las, na expectativa de um produto final que nos surpreendesse; a eles, enquanto alunos, o papel de produtores, pois, de acordo com Passarelli (2012), a prática auxilia no aprimoramento do desempenho e, se o professor sistematizar a prática, terá como oferecer instrução específica a respeito da produção textual, auxiliando o aluno a melhorar a sua redação. No entanto, é preciso se desvencilhar de alguns procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo.

Durante a elaboração dessa pesquisa, tivemos de nos desprender de muitos preconceitos para entender que o processo de construção é o mais importante, independente do resultado, visto que nem sempre atenderá às expectativas. O importante é a percepção de que, no decorrer do processo de construção e reconstrução dos textos, muitos conhecimentos são consolidados.

Uma das ideias que pode ser imediatamente refutada é a de que esses alunos não estejam alfabetizados. Eles leem e escrevem, fazendo uso do sistema alfabético e, embora apresentem alguns problemas de caráter fonético-fonológico, há diversos elementos que precisam ser destacados.

Primeiro, destacamos o fato de que, ao ter liberdade para a escolha de texto que iriam parodiar, muitos deles optaram por um gênero que é comum em seu cotidiano, a música, mais especificamente o pop e o funk.

Um olhar mais tradicional talvez desconsiderasse o resultado obtido por se tratar da produção de um gênero mais popular, no entanto, é necessário compreender que essa é uma forma de imersão na realidade desses sujeitos, que são jovens e adultos e, em sua maioria, oriundos de comunidades carentes cuja cultura musical é aquela que expuseram em seus textos. Vale ressaltar que, nas produções apresentadas, há riquíssimo conteúdo para avaliação docente.

A criatividade e a criticidade empregadas são de extrema relevância: eles conseguiram estabelecer uma relação com a realidade em que vivem na sua rotina escolar. Não apenas parodiaram uma letra de música, mas também expressaram angústias e frustrações.

Outro fato interessante se deu no momento em que iam produzindo a paródia e questionavam se poderiam usar uma ou outra palavra e se eu não me sentiria ofendida por causa das considerações sobre a escola, o que me fez recordar o termo “domesticação” utilizado por Paulo Freire. Esses sujeitos são constantemente tolhidos. Sair desta condição os

amedronta, porque ainda se sentem muito inseguros para expressar suas ideias e opiniões. Entretanto, essa é a postura da qual a Escola necessita para promover mudanças.

Com relação ao caráter estrutural, embora percebamos a falta de segmentação no emprego dos termos “derrepente” e “agente”, fugindo às normas que propõem “de repente” e nesse contexto, “a gente”; percebe-se que o texto produzido apresenta alguns elementos que lhe conferem textualidade.

O texto apresentado é capaz de comunicar uma mensagem, é coeso e coerente e estabelece relação, no sentido rítmico, com o texto original, além de deixar claro o apelo por uma aprovação.

Vejamos agora o segundo texto:

TEXTO- BASE

Olha a Explosão (part. Wesley Safadão) MC Kevinho

Essa novinha é terrorista
É especialista
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas

Essa novinha é terrorista
É especialista

Olha o que ela faz no baile funk com as amigas
Olha o que ela faz no baile funk com as amigas

É muito explosiva, não mexe com ela não
É muito explosiva, não brinca com ela não

Olha a explosão
E quando ela bate com a bunda no chão
E quando ela mexe com a bunda no chão
E quando ela joga com a bunda no chão
E quando ela sarra com o bumbum no chão,
chão, chão, chão, chão

Disponível em <https://www.letras.mus.br/mc-kevinho/olha-a-explosao-part-wesley-safadao/>

PRODUÇÃO II

Os professores são artistas,
São especialistas
Fizeram faculdade pra ensinar a quem precisa

Os professores são artistas,
São especialistas
Fizeram faculdade pra ensinar a quem precisa

Se os alunos pedem ponto, eles logo dizem “não”
Nota boa se ganha com muita determinação

Essa é a profissão
Que é capaz de formar um escrivão
Forma funcionário e também patrão
Infelizmente não tem apoio não
O magistério é a melhor profissão são, são, são

Musica original: Olha a Explosão (part. Wesley Safadão)
MC Kevinho

Mais uma vez é possível observar a criatividade no processo de reescrita desta canção. Além da criatividade, podemos perceber a criticidade desses alunos quando falam do magistério. Essas considerações possivelmente jamais seriam apresentadas se não tivessem encontrado espaço para manifestação.

A opção feita por esse grupo de alunos também é de parodiar uma música de ritmo bem popular e bastante em alta na mídia, o pop funk.

Assim como na produção anterior, observam-se vários elementos que conferem textualidade ao texto. Trata-se de um texto coeso e coerente, cuja estrutura manifesta uma intencionalidade ao lidar com questões que envolvem o magistério e, através dessa intencionalidade, se estrutura um texto bastante expressivo.

Embora tenhamos obtido materiais cujos conteúdos eram muito criativos e interessantes, outros grupos não o fizeram. Estes optaram por fazer cópias de paródias encontradas da internet, visto que estavam liberados para acessar a rede para a busca do texto que parodiariam. Todavia, ainda assim, é possível fazer uma avaliação desse fato: estes alunos estão tão habituados a serem cerceados e direcionados que se torna muito difícil uma produção na qual possam se manifestar livremente.

Paulo Freire considera que

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de assumir o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus proprietários “exclusivos”, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (Freire, 1987, p.19)

Nas próximas páginas, apresentaremos os resultados de algumas das retextualizações produzidas pelos alunos a partir da proposta apresentada na quarta etapa de nossa sequência didática, apresentada anteriormente.

PRODUÇÃO III

A Panela

Certo dia os tropeiros fizeram um jogo e foram trapaciados pelo Zé Trabuco que além de dar o calote levou suas mulas.

Então, foram falar com Pedro:

- Olha o que o Zé Trabuco aprontou, nós deu um calote e ainda levou as mulas e ganhou o dinheiro.

Então Pedro teve uma ideia. Foi até o mercadinho e comprou, panela, feijão, sal e cebola.
 Parou em uma beira de estrada e preparar o feijão
 Acendeu o fogo e cozinhou o feijão e esperou a chegada dele.
 Em quanto esperava, ele ouviu a chegada deles, ele apagou o fogo e esperou que o Zé
 chegasse até a panela. Quando ele chegou viu a panela com o feijão quase pronto.
 Ficou surpreso quando ouviu que a panela era mágica e quis logo ficar com a panela.
 E sim, ele caiu na armadilha que fizeram para ele sobre a panela ser mágica.

O texto apresentado deixa explícito que a proposta foi compreendida e que, embora não tenha havido mudança no gênero, pois ambos os textos são contos populares, houve a transformação estrutural e vocabular. Os alunos que produziram o texto demonstraram duas habilidades que podemos considerar bastante relevantes: a de síntese e a de eliminação das “marcas” do texto poético e sua apresentação em prosa.

No entanto, uma análise mais apurada, nos revela várias questões com as quais é necessário lidar para que os produtores desses textos cheguem a efetuar uma produção que possa ser considerada eficiente.

A escrita, como já dito anteriormente, vai além da grafia de símbolos gráficos, exige outros elementos para que o texto possa ser considerado um texto proficiente.

No texto acima, nos deparamos com algumas questões que interferem em seu propósito, que deveria comunicar claramente uma mensagem.

Faltam ao texto, principalmente, a *normalização*, que, segundo Rojo (2009), trata da ortografia, da pontuação, dos mecanismos gramaticais que devem aparecer em um texto bem estruturado e a *textualização*, que seria a forma com que o texto se organiza, assim como encadeamento dos elementos textuais. Há a repetição excessiva de alguns pronomes, da mesma maneira, não é feita a diferenciação clara sobre a quem esses pronomes se referem. Caso o receptor do texto produzido não conhecesse o original, seria bastante complexa a compreensão das informações apresentadas, ou seja, falta coesão e, conseqüentemente, coerência textual.

Continuemos nossa análise com o próximo texto:

PRODUÇÃO IV

Em uma Vila apareceu um homem chamado Zé Trabuço, logo a chegada encontrou dois tropeiros propôs logo jogar truco. Zé Trabuço era mestre das mentiras, conhecia todas as maneiras de trapacear, ele trapaceou tanto no jogo que os dois caipiras dos tropeiros.

Minutos depois Malasartes foi a Vila pra comprar fumo de rolo e viu os dois tristes e então eles pediram ajuda.

Pedro foi até a cidade fazer compras, depois foi para a beira da estrada esperar o trapaceiro Pedro armou uma armadilha e o trapaceiro caiu em armadilha da panela cozinhar sem fogo.

No texto acima, pode-se destacar a habilidade de síntese, a organização dos parágrafos e a objetividade, exercício essencial para a prática da retextualização.

Contudo, ainda que orientados, parece-nos ter faltado uma releitura mais atenta do texto, pois percebemos a troca ou ausência de alguns elementos importantes em partes como: “logo a (à ou na?) chegada encontrou dois tropeiros propôs logo”, ou ainda, no trecho “que os dois caipiras (ausência de um verbo?) dos tropeiros”. Tais elementos seriam relevantes para a clareza do texto.

Outro fator que merece consideração é o cuidado com a pontuação. Embora o texto esteja bem sintetizado e seja possível compreendê-lo, a falta ou a troca de alguns sinais de pontuação infringe um dos elementos que, segundo Rojo (2009), contribuiria para conferir textualidade à produção dos alunos.

PRODUÇÃO V

Certo dia lá na Vila apareceu um homem, que se chamava, Zé Trabuco ele se achava muito esperto. Ele encontrou dois homens simples e trabalhadores Ele logo pensou, vou dar um golpe nesses dois caipiras , chamou eles para um cartiado que o qual ele era um malandro. Ele pregou uma pesa nos dos homens e levou tudo que eles tinha de valor e ai eles encontraram um velho de muitos anos , e pediu uma ajuda para recuperar os seus pertences, foi ai que o seu amigo pensou, vou dar um golpe nesse malandro que engonou meus amigos. Ele pensou vou possar no mercado e vou compra uma panela e cebolas e um quilo de feijão. levou tudo para e pensou vou passar a perna nesse malandro, colocou o feijão num braseiro até ouvi o galope das mulas e ai ele apagou o braseiro até ouvi o galope das mulas e esperou o malandro se aproximar. O tal do Zé trabuco perguntou, o que você esta fazendo, estou fazendo um feijão na minha panela magica, que ganhei de um velho bruxo. O qual eu ajudei no passado, e ele me deu essa panela que era do inferno. O Zé trabuco ficou louco pela panela, ele logo se interessou por troca tudo que ele tinha, deu todo o seu dinheiro e todas as mulas. sem imaginar que a panela era de mentira.

Ao analisar o texto acima apresentado, percebemos uma produção que apresenta diversas informações.

É um texto que expõe várias marcas de oralidade: o uso do “aí” é bastante frequente; nele não há delimitação de parágrafos e os sinais de pontuação são aplicados de forma desordenada. Encontramos, também, diversos erros ortográficos e a repetição excessiva de alguns pronomes como, por exemplo, o pronome “ele”.

Apesar de, linguisticamente, o texto se apresentar repleto de desvios ou limitações, há outros elementos que fazem dele um texto. Houve a intenção de promover uma informação. Produziu-se, por escrito, a construção de uma história; neste caso, uma reconstrução. Ainda que haja alguns elementos que contribuam para a falta de conectividade entre as partes do texto, há vários que permitem a compreensão da história que está sendo narrada.

Um elemento muito interessante no texto é a associação de informações que se somam ao novo texto: eles dizem que a panela foi dada por um bruxo e o texto original nos fala de um feiticeiro; eles entendem a expressão “a panela é infernal” em seu sentido literal, e não com o sentido metafórico de que é muito potente, muito boa.

O resultado obtido foi bastante revelador. Através dele, podemos perceber diversos itens para nortear o trabalho que seguiria a proposta de atividades. Percebeu-se também que vários alunos dessa turma já têm, ainda que inconscientemente, estruturas frasais da língua portuguesa e diversos elementos de encadeamento textual sedimentados, o que nos leva a concluir que o sujeito da EJA, assim como o aluno do ensino regular, precisam de exercícios que os estimulem a refletir sobre essas estruturas para que possam aprimorá-las ou corrigi-las.

Ainda que os dois textos apresentados tenham nos dado informações importantes a respeito do processo de leitura, escrita e retextualização, revelando o quanto o potencial dos sujeitos da EJA muitas vezes é desacreditado, os textos que serão apresentados em seguida não foram tão bem sucedidos quanto os anteriores, visto que os alunos que os produziram, aparentemente não compreenderam bem a proposta e, mesmo com a possibilidade de constante assistência da professora, optaram por uma produção individual. Esse fato pode se dever à insegurança dos alunos, que muitas vezes se fecham e não dão espaço para que o professor tenha acesso a eles.

PRODUÇÃO VI

Certo dia lá na Vila apareceu um homem chamado “Zé Tranbuco”, encontrou 2 caipiras e propôs jogar truco. Ele Era danado, mestre das mentiras, trapassando no jogo enganou os dois caipiras, levou todo o dinheiro, e as 18 mulas. Malasartes foi a vila pra comprar fumo de rolo, encontrou os 2 tropeiros em uma grande tristeza. disse eles: Pedro, Pedro nós ajude num jogo sujo. Zé Trambuco nos venceu, ganhou todo o dinheiro e as 18 mulas. Pedro foi a venda fazer, levou feijão, cebola e

sal e até uma panela.foi pra beira da estrada esperar o trapaceiro, tempeirou o feijão e acendeu o fogo. quando ouviu o cavalgar das mulas, ai o plano começou, pois a panela no chão e o fogo apagou. se escondeu e em silencio ficou vigiando a panela, com a mula pela estrada de longe percebeu a panela esfumaçar: surpreendido falou debochado:o caipira oque e isso vc e burro ou isso e um jogo? Como vai cozinha com uma panela sem fogo Malasarte nem ligou para o deboche do Trambuco, mecheu a panela e falou pro outro lado não sou burro meu querido desse fato eu me gabo, a panela onde eu cozinho e a panela do diabo! Eu ganhei essa panela oque foi muita sorte de um feiticeiro que livreí da morte. A panela infernal a rainha das panelas e só fazer o pedido e sem fogo ela cozinha. O feijão ta quase pronto! Você quer provar? Na verdade não tempero muito bem, oque achou querido não está faltando sal. Trambuco se abaixou e provou da panela e disse. Não falta nada está faltando nada, esta magia está me deixando maluco, um milagre igual esse gostaria de ter! oque acha da panela me vender?

Trambuco pensou mais pessoas enganar e mais dinheiro ganha. Pois panela igual a essa jamais iria encontrar. A panela com qualche feijão ralo enganaria tanta gente quem diria ajudar, quem diria ajudar. ele então falou e logico que aceito leva logo tudo embora.

O texto acima manteve a estrutura muito semelhante ao original, principalmente no que se refere ao ritmo, devido às rimas. É possível identificar, imediatamente a falta de organização na distribuição do texto, o problema com o uso das letras maiúsculas, o problema de segmentação na escrita da expressão “oque”, o apagamento do R na palavra “qualque”, ou o acréscimo do i na palavra “tempeiro”. São muitas as inadequações apresentadas no texto, porém, durante a produção, algo despertou a minha atenção. As três alunas que o produziram optaram por efetuar uma paráfrase do texto e, muitas vezes, questionaram sobre quais palavras poderiam substituir aquelas que julgavam necessárias serem mudadas. Optamos por não interferir diretamente no que estavam produzindo, pois a intervenção poderia prejudicar o processo de reflexão vocabular que estava ocorrendo no momento da produção, o que não nos impediria de fazê-lo posteriormente.

Para finalizar essa análise, é necessário ressaltar que, aos tratarmos da retextualização, não nos detivemos apenas no processo de transformação de um gênero textual em outro, conforme o conceito apresentado por Dell’Isola (2007), mas fundamentamo-nos, como considerado na fundamentação teórica, na ideia de Marcuschi (2010) de que a atividade de retextualização se dá em um outro modo de dizer, em outra modalidade ou em outro gênero textual; o que sustenta nossa proposta de culminar o trabalho com a transformação do conto popular em verso para conto popular em prosa.

Esse autor também apresenta em sua obra alguns aspectos envolvidos na retextualização, contudo suas referências são à retextualização de textos orais em textos escritos. Para nossa análise, consideramos aqueles aspectos que se aplicariam à retextualização de um texto escrito para outro texto escrito. Observamos as questões de caráter linguístico, como as marcas de oralidade, a colocação da pontuação, a utilização de elementos coesivos e as concordâncias; consideramos também as adaptações estruturais, como a organização de novas sequências estilísticas, a reordenação tópica e o agrupamento das ideias.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo, ao propor atividades de retextualização, por meio das quais foi possível contribuir para a ampliação dos níveis de letramento de alunos matriculados na (EJA), revelar a possibilidade de produzir discursos semelhantes usando estruturas textuais diferentes, consoante o contexto ou a intenção do momento da sua enunciação.

O caminho percorrido foi complexo e instigante, tendo em vista que o trabalho com turmas da EJA apresenta desafios diversos, desde questões como o déficit de aprendizagem, a assiduidade, a diversidade etária e o tempo restrito. Contudo, estar inserida em uma classe da EJA, ter a oportunidade de observar e refletir a respeito das grandes dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, especialmente pelos professores de LP, despertou-nos para a possibilidade de um estudo que pudesse, como dito anteriormente, contribuir para a ampliação das habilidades de leitura e escrita desses alunos.

Sendo assim, considerou-se relevante apresentar momentos significativos da história da EJA, de maneira que se pudesse compreender o contexto com o qual estávamos lidando. Em seguida, na fundamentação teórica, tratamos de tópicos orientadores para a constituição do trabalho com a leitura, a escrita, a retextualização e o letramento.

O propósito desta pesquisa realizou-se na efetivação de uma sequência de aulas (*sequência didática*) nas quais foram propostas diversas atividades por intermédio das quais os alunos puderam ler, produzir materiais escritos, refletir sobre questões linguísticas e formular novos conceitos.

Em vista do resultado obtido, a discussão do material produzido indica que a metodologia utilizada mostrou-se efetiva no que tange aos propósitos da investigação. pudemos perceber que, quando são proporcionadas aos jovens atividades que estejam de acordo com sua realidade, estes se mostram bastante receptivos.

O trabalho com elementos da narrativa, desenvolvido a partir da discussão e análise de episódios de um filme, apresentou-se como uma atividade que contribui significativamente para a construção desses conceitos, uma vez que foi possível identificar e discutir coletivamente a presença dos elementos da narrativa na estrutura dos episódios. Além disso, a reflexão acerca de tais elementos e sua estruturação pode auxiliar na formação de indivíduos proficientes para lidar, de forma autônoma, com esse tipo de texto.

Mediante este estudo, observou-se a importância do trabalho em grupo, assim como da diversificação nas propostas de atividades. No decorrer da realização de tais atividades, houve trocas de grande relevância durante a produção das paródias. Alunos que não escreviam

muito bem contribuíram com ideias muito criativas, que eram registradas no papel por aqueles com maior domínio da escrita. a diversidade de atividades permitiu que os alunos mantivessem o interesse em todas as dinâmicas propostas e dispostos a executá-las. As atividades orais, nas quais conceitos eram discutidos ou textos eram analisados, possibilitaram aos alunos do sétimo ano da EJA a oportunidade de expor seus pensamentos e suas opiniões, de maneira que puderam experimentar momentos nos quais se expressaram e exercitaram a escuta, atividade cujo desenvolvimento é de grande importância na realidade deles e de todos nós.

A proposta de retextualização, transformação de um texto em verso em um texto em prosa, apresentada como atividade culminante neste trabalho, tinha por objetivo maior ampliar as habilidades de leitura e escrita dos sujeitos aos quais as atividades foram submetidas, de maneira que estes pudessem perceber que o processo de reconstrução textual se manifesta não apenas dentro do espaço escolar, mas que é um fenômeno comum no cotidiano.

Os objetivos propostos foram, em alguns casos, plenamente alcançados; em outros, a proposta não foi tão bem sucedida, visto que o exercício de ler, refletir e produzir escrita foi realizado. Contudo, nem todos os alunos produziram materiais significativos de maneira que alcançassem os objetivos propostos. Durante a execução das paródias, um grupo copiou um texto da Internet. Ao produzir as retextualizações, mesmo com auxílio constante da professora, um dos grupos parece não ter assimilado o objetivo da atividade e fez uma réplica do texto original.

Embora o trabalho tenha contribuído de forma altamente significativa para a ampliação das habilidades de lectoescrita dos alunos, se tivesse havido mais tempo para a aplicação das propostas, poderíamos ter dado continuidade ao trabalho e desenvolvido atividades de reflexão sobre os resultados obtidos nas produções realizadas.

Os resultados das atividades propostas evidenciaram diferentes necessidades dos alunos: ampliar suas habilidades de leitura e escrita, trabalhar sua autoestima, respeitar as especificidades de sua realidade – alunos da EJA, que compõem o turno da noite, oriundos de comunidades carentes, ansiosos por profundas e breves mudanças em suas vidas – e intensificar a reflexão sobre diversos processos linguísticos, muitos deles basilares.

Podemos concluir, pois, que a retextualização é uma estratégia eficaz para o aprimoramento da escrita e da leitura, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento dos gêneros e suas estruturas textual e vocabular. Através da retextualização é possível construir um panorama dos conhecimentos linguístico-discursivos dos alunos e das

intervenções necessárias para que a leitura e a escrita se tornem proficientes, particularmente em realidades específicas da instigante modalidade de ensino com a qual lidamos, a EJA.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. Salto para o futuro / TV Escola Programa3. Disponível em <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/eja-2-mandar.pdf> Acesso em 20/10/2017

BECHARA, E. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** 12. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BENÍCIO, M.N. M.. **A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos na EJA**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHESI, Lúcia de Carvalho.- 1.ed.- São Paulo: Ática, 2012. (**Projeto Teláris: Português**)

BORTONI-RICARDO, M. Stella (orgs.) et al. **Leitura e mediação pedagógica** – São Paulo. Parábola Editorial, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOUZADA, Cristiane de Paula; FARIA, Marta D. A. Faria; SILVA, Adriana da. **A retextualização como recurso didático para a produção textual**. The ESPecialist, vol. 34, no 1 (45-68) 2013 ISSN 2318-7115 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/13174> Acesso em 20/06/2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 30/06/ 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N° 1/ 2000 – **Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 30/06/2018

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECADI. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** /Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFMG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BUENO, Gabriela. **O desafio de ensinar Português.** Revista Giz. [on-line]. Edição 19. São Paulo: Sinpro, maio 2012. Disponível na Internet: < <http://revistagiz.sinprosp.org.br/?p=1964> > ISSN 2525-6394 Acesso em 15/12/2017

Declaração de Hamburgo de Educação de Adultos, 1997. Disponível em: <http://www.cefetop.edu.br>. Acesso em 20/06/2018

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato S.; RODRIGUES, Rafael F. de Castro M. D.; PINHEIRO, Sílvia S. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas [45] 57 – 67, maio/agosto 2013.

Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/3822/3074> Acesso em 01/12/2018

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento** In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2011, Pp. 81-124. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro)

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR Disponível em http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf Acesso em 17/12/2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 33 ed. São Paulo: Cortez (Coleção questões da nossa época; v. 13), 1997.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

GOUVEIA, Carlos A. M.; **Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita.** In: Silva, W. R.; Santos, J. S.; Melo, M. A. (Orgs.) Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

<https://novaescola.org.br/conteudo/3393/resultado-pisa-2015-ciencias-leitura-matematica> acesso em 08/03/2017

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em 20/06/2018

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática são limitadas em muitos setores da economia brasileira, podendo restringir produtividade e capacidade de inovação** disponível em

http://download.uol.com.br/educacao/2016_INAF_%20Mundo_do_Trabalho.pdf Acesso em: 10/12/2017

KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCK, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed., 11ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, M. M. 1998. **A Trajetória da EJA na Década de 90 - Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade**. In: 21a. reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. 21a. Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 1998. p. 156-156

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

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

MARTINS, Ângela Maria G. S.; VASCONCELOS, Caíque L.; ROCHA, Marília de Almeida. **A importância da intervenção pedagógica no processo de desenvolvimento de crianças do Ensino Fundamental**. Revista de Iniciação à Docência, v. 1, n. 2, 2016 – Publicação: agosto – 2017 - ISSN 2525-4332. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/rid/article/viewFile/6618/6443> Acesso em 27/11/2018

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da História à Ação**. Mallorca, 1999, p. 180.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=M30EAWAAQBAJ&pg=PA45&lpg=PA45&dq=Lecto+escrita> Acesso em 01/02/2019

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

OLIVEIRA, Luciano A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo L. Portela. **Educação de Jovens e Adultos: o direito à educação. In: Mesa Redonda: Direitos Educativos e a EJA no Brasil.** 16º Congresso de Leitura do Brasil – COLE, X Seminário de Educação de Jovens e Adultos. Campinas: UNICAMP, 11 a 13 de julho de 2007, http://www.alb.com.br/anais16/prog_pdf/prog01_01.pdf, Acesso em 09/12/2017

PASSARELLI, Lílian M. Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** 1 ed. – São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, Antonio. **Os novos sujeitos da eja e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social.** Anais... EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar, III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente- SIPD, Cátedra UNESCO, PUCPR, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013_8371.pdf. Acesso em: 20/06/2018

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução de Celina Olga de Souza. 1ª ed. – São Paulo: Ed. 34, 2008. 192p.

PREFEITURA DE PETRÓPOLIS. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular- Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ. 2015. Disponível em: <http://www.petropolis.rj.gov.br/see/phocadownload/documentos/proposta%20curricular%20eja%202015.pdf> Acesso em: 30/07/2018

REVISTA HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584 disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf Acesso em 09/12/2017

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

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola.** Educar em Revista, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, Edicleia Aparecida Alves dos; STREMEL, Margareth Leonardi Kuhn; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **A Necessidade de Reinventar a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 2004,

SCACHETTI, A. L.; PASCOAL, Raissa; FERREIRA, A. R. **Pisa: Brasil estaciona em Ciências e Leitura e cai em Matemática.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3393/resultado-pisa-2015-ciencias-leitura-matematica>. Acesso em 25/10/2018

SILVA, A. M. M.; SILVA, L. M. L. **Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português.** In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs). Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p.80-p.95.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista de Educação. n. 25, p. 5-17, jan./abr., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 12/12/2017

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, 2005, p. 259.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STRELHOW , THYELES BORCARTE. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf acesso em 02/12/2017

TFOUNI, Leda V . **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TOKARNIA, Maria. **Resultado mostra fragilidade na leitura e na escrita, dizem professores**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-01/resultado-do-enem-mostra-fragilidade-na-leitura-e-na-escrita-dizem> Acesso em 02/12/2017

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica**. In **Educação e Pesquisa**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Setembro-Dezembro, 2005, vol. 31, n.03, pp. 443-466. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em 30/08/2017

VENTURIM, Suellen S. e LINS, Maria da P. P. **A retextualização como estratégia de leitura e produção textual no Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF, v. XVII, n° 5, 31-47. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/05/CadCNLF_XVII_05.pdf Acesso em 02/12/2017

APÊNDICE A**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Declaro para os fins que se fizerem necessários que eu, Rosimere Pereira Manzani Bagares, portadora da identidade de nº 06267280-3 autorizo a publicação de informações coletadas em entrevista efetuada pela professora-pesquisadora Marcela Aparecida dos Santos, para fins acadêmicos, em sua pesquisa intitulada **A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Rosimere Pereira Manzani Bagares
Ciente

Petrópolis, 30 / 09 / 2017.

APÊNDICE B

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Eu, Catiane Costalonga Melo,
 DIRETORA ADJUNTA DESTA INSTITUIÇÃO, responsável pelo
Turno da noite - EJA

_____, estou ciente e autorizo a realização da pesquisa “*A retextualização como estratégia de letramento na EJA*”, a ser conduzida pela professora e pesquisadora Marcela Aparecida dos Santos. Fui informada pela responsável da pesquisa sobre as características e objetivos da mesma, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante da presente pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Petrópolis, 30 de setembro de 2017.

Catiane

Catiane Costalonga Melo
 MAT. 18921-9
 DIRETORA ADJUNTA
 E. M. DR. RUBENS DE CASTRO BOMTEMPO.

Assinatura e carimbo da diretora da instituição

APÊNDICE C - Questionário para levantamento e estudo do perfil municipal da EJA – 2º segmento do Ensino Fundamental

Por Marcela Aparecida dos Santos – Mestranda pela UFRJ – ProfLetras

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome Completo: _____

1.2 Idade: (opcional) _____

1.3 Tipo de vínculo com a Secretaria de Educação de Petrópolis:

() Concursado desde o ano de: _____

() Contrato temporário desde o ano de: _____

1.4 Que função você exerce na Secretaria de Educação?

2. FORMAÇÃO

2.1 Qual é a sua formação?

3. ATUAÇÃO

3.1 Níveis de escolaridade que já atuou: (marque quantas alternativas se fizer necessário)

() Educação Infantil

Por quanto tempo? _____

() Ensino Fundamental regular (1º. ao 4º. ano)

Em que ano(s)/série(s)? _____

Por quanto tempo? _____

() Ensino Fundamental regular (6º ao 9º ano)

Em que ano(s)/série(s)? _____

Por quanto tempo? _____

() Ensino Médio regular (1º. ao 3º. ano)

Em que ano(s)/série(s)? _____

Por quanto tempo? _____

() Educação de Jovens e Adultos

() 1º segmento - Por quanto tempo? _____

() 2º. Segmento - Por quanto tempo? _____

4. Há quanto tempo você é responsável por este setor de ensino?

5. Quantas escolas no município contam com o segundo segmento do Ensino Fundamental na modalidade de EJA?

6. Qual é o perfil dos alunos que compõem as turmas de segundo segmento da EJA?

7. A partir de comentários feitos por colegas e até mesmo por minha observação, pude perceber que houve uma grande mudança no perfil da EJA nos últimos anos. Você concorda com isso? Caso concorde, você considera essas mudanças positivas ou negativas? Por quê?

8. A rede municipal conta com um plano curricular para o segundo segmento da EJA ou segue apenas as diretrizes nacionais?

9. Se possui um plano curricular municipal, como foi elaborado esse plano? Você saberia informar quais são os fundamentos teóricos nos quais ele se baseia?

10. As escolas possuem autonomia para fazer, se necessário, adaptações curriculares?

11. Você considera os professores preparados para a atuação nessa modalidade de ensino, visto que um perfil diferenciado exige práticas diferenciadas? Por quê?

12. A Secretaria de Educação oferece formação continuada aos docentes que atuam no segundo segmento dessa modalidade de ensino? Com que periodicidade?

13. Em relação aos livros didáticos, a rede adota esse recurso? Se adota, como é feita a seleção para a EJA? Quais são os critérios adotados?

14. Sabemos que um dos principais objetivos do ensino é formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar efetivamente na sociedade. Também sabemos que a leitura e a escrita eficientes podem atuar significativamente neste processo. Existem propostas de projetos relacionados ao aprimoramento do processo de leitura e escrita dos discentes da EJA?

APÊNDICE D: Questionário para pesquisa e levantamento de informações sobre práticas sociais, leitura e escrita de sujeitos da EJA

1. Idade: _____

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Você se considera:

Branco Pardo Negro Indígena

4. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado (a)/ Mora com companheiro(a)

Separado(a)/ Divorciado (a) Viúvo(a)

5. Você tem filhos?

Sim Não

6. Qual é a escolaridade da sua mãe?

Sem escolaridade Primário (Até o 5º ano)

Ensino Fundamental Completo (Até o 9º ano) Ensino Médio

Superior

7. Qual é a escolaridade do seu pai?

Sem escolaridade Primário (Até o 5º ano)

Ensino Fundamental Completo (Até o 9º ano) Ensino Médio

Superior

Quantas pessoas vivem na sua casa contando com você?

2 3 4 5
 6 7 8 mais de 8

8. Quantas pessoas da sua casa trabalham?

2 3 4 5
 6 7 8 mais de 8

9. Você tem livros em casa?

Sim Não

11. Você gosta de ler?

Sim Não

12. Você costuma dedicar algum tempo para estudar fora da escola?

Sim Não

13. Você tem acesso à internet em sua casa?

Sim Não

14. Você tem acesso à internet em seu celular?

Sim Não

15. Se utiliza a internet, para que costuma utilizá-la?

- Para trocar mensagens
- Para acessar redes sociais
- Para ler jornais e revistas virtuais
- Para fazer pesquisas escolares
- Para outras finalidades. Quais? _____

16. Qual sua forma de diversão/ lazer preferida?

Assistir TV Ler Acessar a internet
 Sair com os amigos Ouvir música Outros

17. De que disciplina(s) você mais gosta na escola?

Português Ciências Ensino Religioso
 Matemática Artes
 História/ Geografia Educação Física

18. Por que você está matriculado na EJA?

- Porque trabalho durante o dia.
- Porque faço cursos durante o dia.
- Porque repeti muitas vezes nos outros turnos.
- Porque fiquei muito tempo sem estudar e preciso concluir meus estudos.
- Porque prefiro estudar à noite.
- Por outro motivo.

19. Você já foi reprovado?

Sim Não

Se sim, quantas vezes? _____

Em quais séries você já ficou reprovado? _____

20. Você ficou algum tempo sem estudar?

Sim Não

Se ficou sem estudar, por quanto tempo foi?

21. Contando com essa escola, por quantas escolas você já passou? _____

22. Você costuma ler?

Sim Não

23. O que você costuma ler?

Jornais Livros Revistas

Gibis Mensagens de redes sociais

Bíblia Outros - Quais? _____

24. Você costuma escrever fora da sala de aula? O que você escreve?

25. Você trabalha ou faz algum curso?

26. Se trabalha ou faz algum curso, lá você precisa utilizar a escrita ou a leitura em algum momento? Para quê?

27. Você gosta de ouvir histórias?

Sim Não

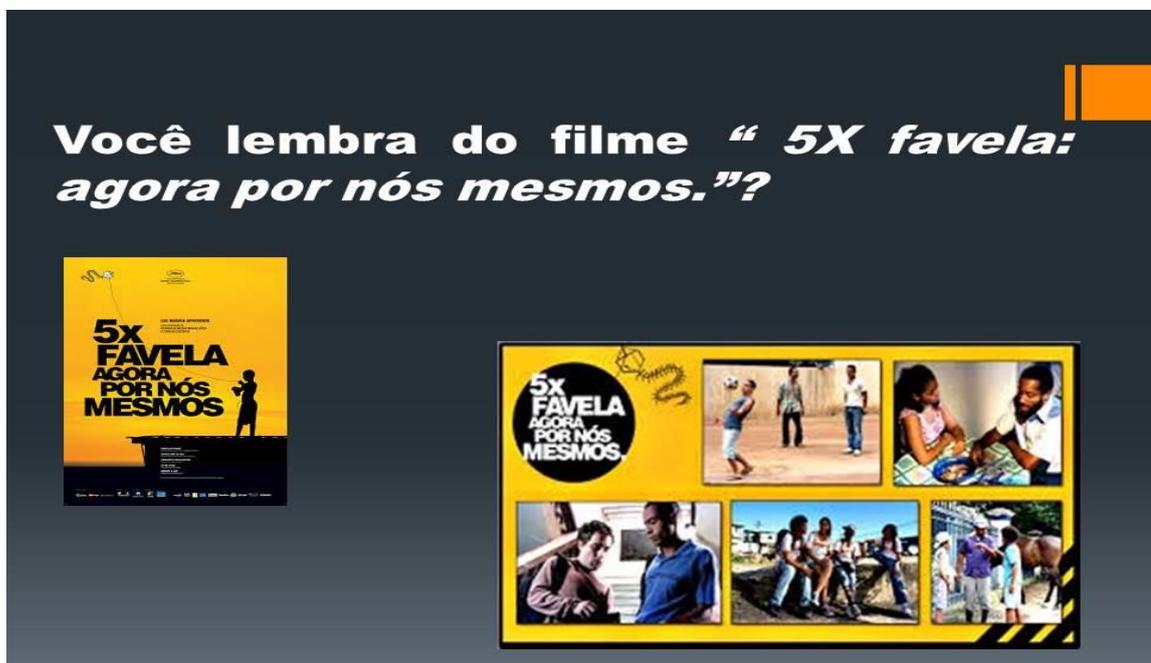
28. Se gosta de ouvir histórias, de que tipos de histórias são?

29. Você considera os momentos de leitura e escrita, na escola, importantes?

Sim Não

30. Faça sugestões de atividades que você gostaria de fazer nas aulas de português que contribuiriam para sua vida.

APÊNDICE E - Slides apresentados na aula sobre intertextualidade⁴



⁴ Páginas usadas para elaborar slides sobre intertextualidade

<https://atividadeslinguaportuguesamarcia.blogspot.com/2013/01/texto-e-discurso-intertextualidade.html>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55790>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19919>

<https://cursoestudomemorizacao.com.br/mapas-mentais-redacao-enem/>

<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/intertextualidade-.htm>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Cinco_Vezes_Favela

Você acredita que ele não foi o primeiro?

Cinco Vezes Favela é um [filme brasileiro](#) de [1962](#), considerado como uma das obras fundamentais para o advento do chamado [Cinema Novo](#) no Brasil. O filme apresenta cinco histórias separadas, cada uma delas com diferentes diretores: [Marcos Farias](#), [Miguel Borges](#), [Cacá Diegues](#), [Joaquim Pedro de Andrade](#) e [Leon Hirszman](#). Com produção de [Leon Hirszman](#), Marcos Farias e [Paulo Cesar Saracenie](#), como produtora o [Centro Popular de Cultura](#) (CPC) da [União Nacional dos Estudantes](#). Trilha sonora composta por [Carlos Lyra](#)(segmentos "Escola de Samba Alegria de Viver" e "Couro de Gato"), [Hélcio Milito](#) (segmento "Pedreira de São Diego"), [Mário Rocha](#)(segmentos "Um Favelado" e "Zé da Cachorra") e [Geraldo Vandré](#) (segmento "Couro de Gato").



A intertextualidade:

Você sabia que os textos podem conversar entre si? Sim, isso é possível, e a esse fenômeno damos o nome de intertextualidade. Essa ocorrência pode ser implícita ou explícita, feita por meio de paródia ou por meio da paráfrase. O que esses variados tipos têm em comum? Todos eles resgatam referências nos chamados **textos-fonte**, que são aqueles textos considerados fundamentais em uma cultura.

Será que você é capaz de resolver esses desafios? Indique a origem desses textos?

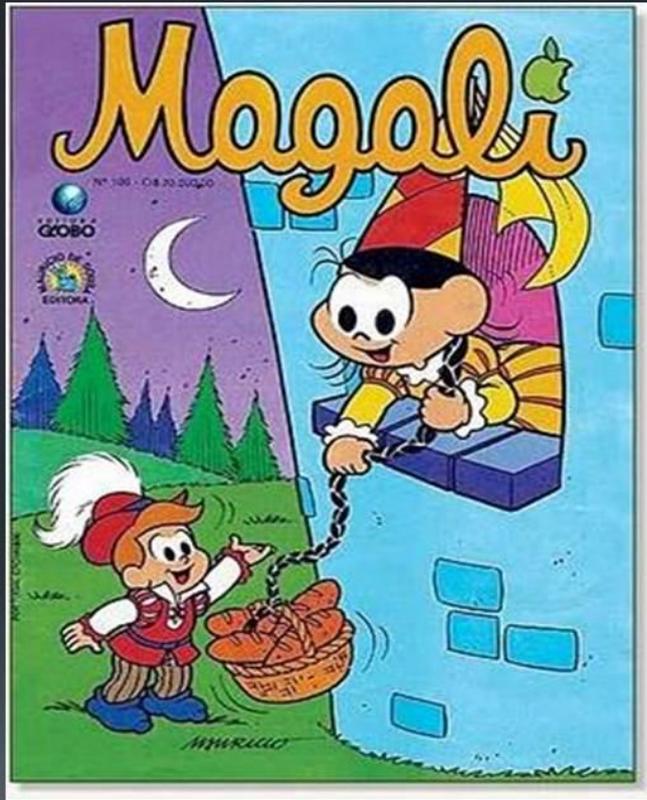
Você não quer contar esta história para seus filhos, quer?



Ajude a gente a combater o desmatamento da Amazônia. Fique sócio do Greenpeace

Acesse o nosso site www.greenpeace.org.br ou ligue 0300 789 2510.

GREENPEACE



(Cláudia, jul. 1998.)



**PEPINO
MALUQUINHO**
O MAIS LEVADO DA HORTIFRUTI

Aqui a natureza é a estrela 



CHUCHUREK
DE TÃO, TÃO DISTANTE, PARA A HORTIFRUTI

Aqui a natureza é a estrela 

ELE VOLTOU.
MAIS MADURO,
E AINDA MELHOR.



JAMBOIV

Aqui a natureza é a estrela 

A HORTIFRUTI APRESENTA:
**A INCRÍVEL
RÚCULA**



NA HORTIFRUTI
ELA GANHOU
SUPERPODERES.

Aqui a natureza é a estrela 

HORTA DE ELITE

SE NÃO FOR HORTIFRUTI,
PEDE PRA SAIR

Aqui a natureza é o estrela 

Plano Nacional da Propaganda

aparte a introdução

Num posto da  Ipiranga, as margens plácidas,

De um  VOLVO heróica  BRAHMA retumbante

 da liberdade em  RIVER fulgido

Brilhou no  Shell da  Parkes nesse instante.

Se o  Knorr dessa igualdade

Conseguimos conquistar com braço  Ford

Em teu  SEIKO, oh liberdade

Desafia o nosso peito a  Microsoft

Oh  parmalat,  MasterCard, Salve a  SHARP

 Amil um sonho intenso, um rádio  PHILIPS

De amor a  Lufthansa a  terra desce

 intel famoso céu risonho  OLYMPIKUS

a imagem de  banespa resplandesce!

 Gillette pela própria natureza

Es belo, és  Ford impávido colosso

E o teu futuro espelha essa  gradiente

 CERPA gelada

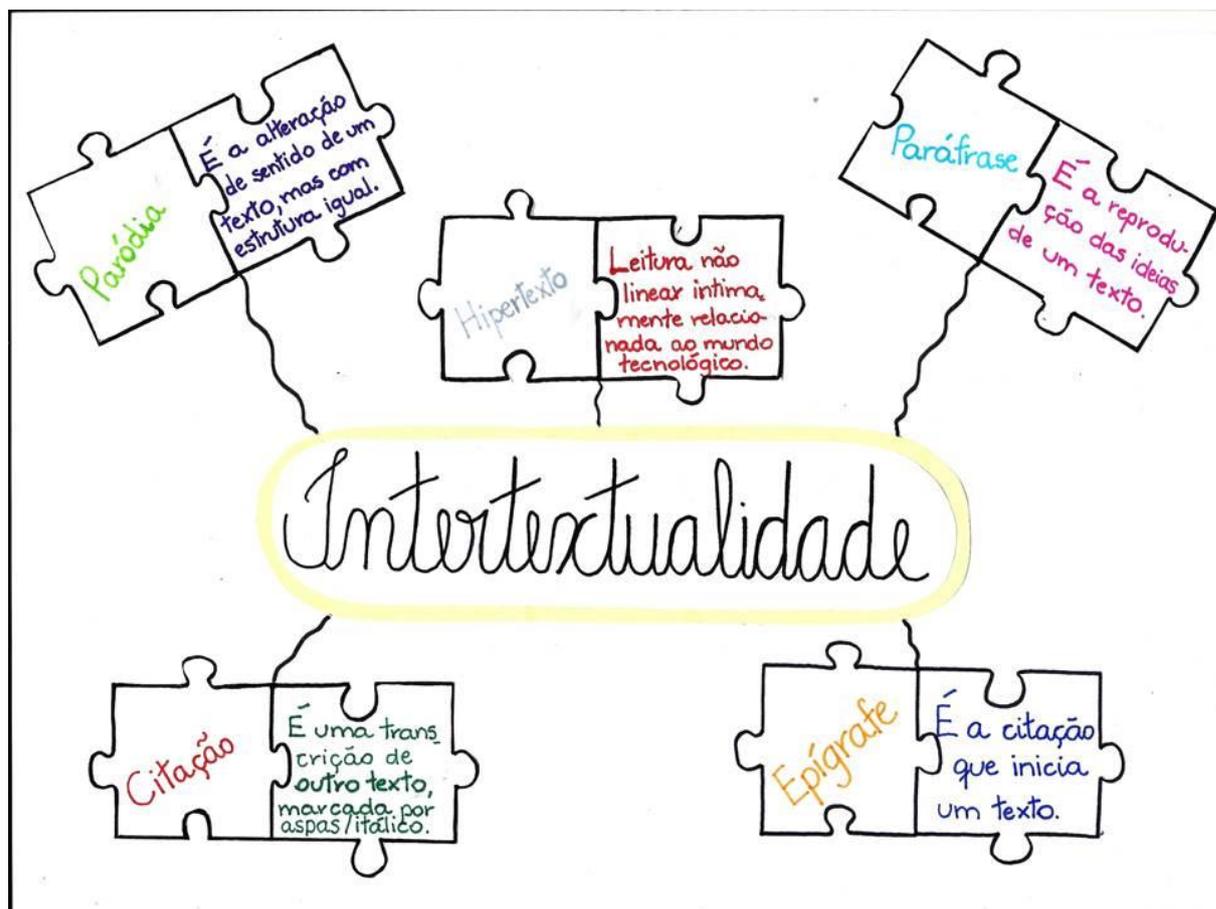
Entre outras mil és  Savini.  COMPAQ amada

Da  Philco deste solo és mãe  DORIL

 Coca-Cola,  BOM BRIL !!!

O idealizador... não quer se identificar
e desconhecemos o autor da imagem.

www.doril.com



Provérbios populares	Canção de Chico Buarque
"Uma boa noite de sono combate os males"	Bom Conselho
"Quem espera sempre alcança"	Ouçã um bom conselho
"Faça o que eu digo, não faça o que eu faço"	Que eu lhe dou de graça
"Pense, antes de agir"	Inútil dormir que a dor não passa
"Devagar se vai longe"	Espere sentado
"Quem semeia vento, colhe tempestade"	Ou você se cansa
	Está provado, quem espera nunca alcança
	Venha, meu amigo
	Deixe esse regaço
	Brinque com meu fogo
	Venha se queimar
	Faça como eu digo
	Faça como eu faço
	Aja duas vezes antes de pensar
	Corro atrás do tempo
	Vim de não sei onde
	Devagar é que não se vai longe
	Eu semeio vento na minha cidade
	Vou pra rua e bebo a tempestade
	(Chico Buarque, 1972)