



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**MARIA DOS REMÉDIOS NUNES**

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS:  
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A EJA**

**CAJAZEIRAS - PB  
2016**

**MARIA DOS REMÉDIOS NUNES**

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS:  
UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A EJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hérica Paiva Pereira.

# MARIA DOS REMÉDIOS NUNES

## A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA A EJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_.

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Hérica Paiva Pereira (Orientador)  
UFCG - CFP - UAL

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa  
UFERSA – UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rose Maria Leite de Oliveira - Examinadora  
UFCG - CFP – UAL

---

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva - Suplente  
UFCG - CFP – UAL

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre me incentivou e me apoiou em cada momento da minha vida. E por seu amor incondicional.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sempre se mostrou presente em toda a minha caminhada, por seu amor e proteção, sempre me mantendo firme em meus objetivos, a quem dou toda a glória por este trabalho.

À minha mãe, por me apoiar e sempre acreditar em mim. Obrigada por entender meu afastamento durante as viagens para me dedicar a este projeto.

Aos meus irmãos e à minha irmã Francineide, pelo apoio incondicional em me ajudar a cuidar da minha mãe durante meu afastamento e por serem fontes de eterna alegria, amizade, amor e total apoio nessa minha jornada.

Aos amigos e parentes próximos, pela compreensão do meu isolamento durante alguns momentos de dedicação na fase final deste trabalho.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Hérica Paiva Pereira, por seu apoio, seu profissionalismo, paciência e amizade, e por compartilhar comigo conhecimentos valiosos, fazendo as correções necessárias e de forma sempre bem humorada. Obrigada por ter permanecido ao meu lado, ajudando no meu crescimento acadêmico.

Aos colegas e às colegas de turma do mestrado, por compartilharmos saberes, angústias e pela oportunidade da convivência.

Agradeço em especial a dois colegas com que tive uma singular convivência, Maria do Socorro Ferreira Marinho e Eptácio da Silva Lopes, meus companheiros de fé e irmãos camaradas, sempre juntos até a madrugada na rodoviária, com muita descontração e afeto.

Ao Professor Dr. Onireves Monteiro de Castro, Coordenador do PROFLETRAS em Cajazeiras, pela amizade e companheirismo, por me acolher sempre com muito afeto, encorajando-me e proporcionando-me momentos de descontração quando eu me encontrava tensa. Obrigada pelos conselhos valiosos.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Vanice de Melo Lacerda Barbosa e Dr<sup>a</sup> Rose Maria Leite de Oliveira, membros da Banca Examinadora, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo do seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.

Finalmente, gostaria de agradecer a todos os demais aqui não citados nesta lista de agradecimentos, mas que de uma forma ou de outra contribuíram, não apenas para minha dissertação, mas também para eu ser quem eu sou.

## RESUMO

Esta dissertação de Mestrado Profissional em Letras tem por objetivo construir um módulo suplementar, com atividades de retextualização com os gêneros música e conto, na ótica do Letramento Social, com o propósito de desenvolver nos alunos as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Nesta perspectiva, achamos necessário realizar um estudo sobre os gêneros música e conto, tendo em vista conhecer mais profundamente a estrutura desses textos, e também refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas encontradas nesses gêneros. Um fator relevante foi compreender a importância do trabalho com os gêneros textuais, no sentido de preparar os discentes para atuarem nas diversas circunstâncias que a sociedade demanda, ou seja, formar sujeitos pensantes e reflexivos no uso da língua oral e escrita. Nessa perspectiva, a escolha pela prática da retextualização se deu justamente por se tratar de algo que vai além da escrita, envolvendo mudanças relevantes na produção textual, com implicações no campo linguístico, discursivo e textual, com significação na reescrita e paráfrase, objetivando transformar o texto que envolve a mudança no discurso, no contexto de produção, no suporte de circulação e, sobretudo, na modificação do gênero textual. Para fundamentar o trabalho, a pesquisa está embasada nas teorias de Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Tfouni (2004), Soares (2009), Manguel (1997), Scribner e Cole (1981) e outros, com o objetivo de aprofundar os postulados que dizem respeito aos gêneros textuais, retextualização e prática de letramento. O método utilizado é o qualitativo, pois busca entender a relevância e a significação dos problemas abordados, ao oferecer uma aproximação essencial entre sujeito e objeto. A proposta de intervenção será apresentada aos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras (CEJA), como um material didático suplementar ao já existente no programa, com o escopo de oferecer uma nova prática didática, significativa para o ensino da escrita, dada às dificuldades que o aluno do CEJA apresenta na produção textual, principalmente por se tratar de um Curso que funciona na modalidade semipresencial e, portanto, com contatos limitados com o professor. Vale salientar que este trabalho não termina aqui, e sua intenção é dar continuidade ao projeto iniciado, enfatizando a importância de se trabalhar os gêneros textuais, nos diferentes contextos do cotidiano do aluno do CEJA.

**Palavras-Chave:** EJA. Gêneros Textuais. Retextualização.

## ABSTRACT

This thesis of the Professional Master in Letters aims to build an additional module, with retextualization activities with the genres music and short story, from the viewpoint of social literacy, in order to develop in students the use of reading and writing skills in social practices. In this perspective, it was necessary to conduct a study of the genres music and short story, in order to know more deeply about the structure of these texts, and also to reflect on the linguistic, textual and discursive regularities found in these genres. An important factor was to understand the importance of working with textual genres in order to prepare students to work in the various circumstances that society demands, ie, form thinking and reflective subjects in the use of oral and written language. In this perspective, the practice of retextualization was chosen because it is something that goes beyond writing, involving significant changes in textual production, with implications for the linguistic, discursive and textual field, with significance in rewriting and paraphrasing, aiming to transform the text that involves changing in the discourse, in the context of production, circulation and support, especially in the genre modification. To support the work, the research is grounded in theories of Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Tfouni (2004), Soares (2009), Manguel (1997), Scribner and Cole (1981) and others, with the objective of further understanding the postulates that relate to textual genres, retextualization and practice of literacy. The method used is the qualitative one, because it seeks to understand the relevance and significance of the issues addressed by offering an essential approach between subject and object. The proposal of intervention will be presented to the teachers of the Centro de Educação de Jovens e Adultos Professora Eudes Veras (CEJA) as a supplementary educational material to the ones existing in the program, with the aim of offering a new teaching practice, significant to the teaching of writing, given the difficulties that the student of the CEJA presents in textual production, mainly because it is a course that works in a semipresential mode and therefore with limited contacts with the teacher. It is worth noting that this work does not end here, and its intention is to continue the project started, emphasizing the importance of working the genres in different contexts of the CEJA student's daily life.

**Keywords:** Adult Education. Textual Genres. Retextualization.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 EJA: Um pouco de história .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2 A Educação de Jovens e Adultos através do CEJA .....</b>	<b>19</b>
<b>2 O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EJA .....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Contribuições do Letramento para a EJA .....</b>	<b>25</b>
<b>3 GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À PRÁTICA .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Concepções e caracterizações dos gêneros textuais .....</b>	<b>31</b>
<b>3.2 O gênero música .....</b>	<b>32</b>
<b>3.3 O gênero conto .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3.1 A contação de história: suporte metodológico .....</b>	<b>37</b>
<b>3.4 A retextualização norteando a escrita .....</b>	<b>39</b>
<b>4 RESSIGNIFICAÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA .....</b>	<b>46</b>
<b>ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>51</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação de jovens e adultos (EJA) surgiu no começo do século XX, devido à necessidade urgente de se resgatar grande número de jovens e adultos que possuíam certo grau de letramento, o que lhes permitia atuar na vida cotidiana, mas que era insuficiente para as exigências sociais que requerem o domínio da leitura e da escrita.

No início, apenas as escolas noturnas ofertavam essa modalidade de ensino, pois os alunos vinham de um dia árduo de serviço e essa era a única maneira para alfabetizá-los. Os saberes eram repassados por grupos informais de pessoas que, em sua grande maioria, não possuíam formação acadêmica adequada, apenas dominavam a leitura e a escrita.

As dificuldades da EJA foram muitas, em toda a sua trajetória, pois não existia uma política pública adequada que se responsabilizasse em oferecer condições melhores de aprendizagem, por isso grande parte do sucesso dessa modalidade de ensino se deve aos professores, que se esforçaram para proporcionar uma melhor aprendizagem. Nessa perspectiva, há uma série de desafios que implica um novo olhar metodológico no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do aluno desta modalidade, através da leitura e da escrita. Para isso, sabe-se que um caminho promissor é resgatar os conhecimentos prévios do alunado e estabelecer um diálogo com os novos conhecimentos adquiridos na escola, com o objetivo de inseri-los como sujeitos ativos e reflexivos na sociedade em que vivem.

A proposta de retextualização, assim, pareceu uma ferramenta propícia para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois está sempre presente nos afazeres escolares do cotidiano do aluno. Ela ocorre na produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base e, segundo Marcuschi (2001), não acontece de forma mecanizada, pois envolve operações linguísticas complexas que interferem tanto na linguagem, no gênero, como no sentido.

Para o estudioso é preciso diferenciar retextualização de transcrição, já que na retextualização há uma interferência maior, além de mudanças, tais como a alteração do propósito comunicativo ou do gênero envolvido na atividade de uma escrita para a outra, ao reescrever o mesmo texto. Já no caso da transcrição, ocorre uma passagem do sonoro para o gráfico, observando suas características, inadequações gramaticais e semânticas. Através dela, percebe-se a diferença entre

fala e escrita, ou seja, o modo como se fala e o modo como se escreve, possibilitando observar erros que acontecem tanto na produção oral como na gráfica, favorecendo uma possível melhora na oralidade e na escrita.

A escolha do estudo desta temática está baseada na ampliação das marcas sociais dos gêneros, já que essa representa uma escolha metodológica adequada para o ensino do gênero textual e não apenas a um mero reconhecimento de suas características.

O questionamento que nos conduziu ao desenvolvimento deste trabalho diz respeito à nossa prática como professores do CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA), que tem como público alvo alunos que não tiveram condições de concluir seus estudos no tempo considerado adequado à sua faixa etária, além daqueles com dificuldades de aprendizagem.

Os módulos disponibilizados como material didático no CEJA, para o Ensino Fundamental (6º a 9º ano), elaborados pela autora Tânia Maria C.B. Mendes Viana e Equipe Técnica do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), embora seja um material muito rico de conteúdo, não contempla algo tão importante como a retextualização dos diferentes gêneros. Isso funcionou como uma motivação para o desenvolvimento de atividades nessa perspectiva, dada a importância dessa prática para que o discente possa desenvolver sua competência escrita e comunicativa, como também a capacidade de usar a linguagem de modo variado, na sociedade em que está inserido, nas diferentes situações de uso.

Nesse ponto de vista, a contribuição desta pesquisa se justifica em proporcionar aos professores do CEJA sugestões de atividades, através de um módulo suplementar, que trabalhe a retextualização. A finalidade é desenvolver as competências de leitura e escrita com maior propriedade, ampliando assim as possibilidades de interação dos alunos no meio em que eles vivem, através de uma atividade de retextualização que aborde a escrita.

Acreditamos que esta pesquisa será de grande subsídio para o trabalho docente com alunos jovens e adultos que, em sua maioria, são analfabetos funcionais e, portanto, não possuem o domínio de habilidades básicas referentes à leitura e à escrita, e muito menos o dos gêneros textuais.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é construir um módulo suplementar, para ser utilizado no CEJA, com atividades de retextualização com gêneros música e conto, na ótica do letramento social, com o propósito de

desenvolver nos nossos alunos as habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Para isso, desenvolveremos um estudo sobre os gêneros música e conto, com o escopo de ativar o conhecimento prévio dos alunos na construção desses textos, mas também de refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos.

Esta é uma pesquisa bibliográfica, realizada através de livros, artigos científicos, sites acadêmicos, revistas, etc., com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos nossos alunos no que dizem respeito aos gêneros textuais, retextualização e prática de letramento. O método utilizado é o qualitativo que, segundo Oliveira (2001), é utilizado para descrever, relatar, compreender e classificar minuciosamente o que os autores ou especialistas escrevem sobre determinado assunto. É através desse método que se observa a relevância e a significação dos problemas abordados, a partir da oferta de uma aproximação essencial entre sujeito e objeto.

Para fundamentar o trabalho, embasamo-nos nas teorias de Kleiman (1995), Marcuschi (2001), Tfouni (2004), Soares (2009), Manguel (1997), Scribner e Cole (1981) e outros.

Como resultado da pesquisa, apresentaremos uma proposta de intervenção, através de um módulo suplementar ao material didático, a ser aplicado a alunos do (6º ao 9º) Ensino Fundamental II do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) na escola Professora Eudes Veras, situada na cidade de Fortaleza – CE.

Esta proposta consiste em promover discussões teóricas sobre o processo de retextualização e proporcionar atividades do escrito para o escrito, inicialmente com os gêneros música e conto, tendo por suporte metodológico a contação de história, por ser o meio mais adequado a esse público. Vale salientar que este módulo será somente o primeiro, dentre outros, embasado na perspectiva do letramento social que, segundo Soares (2010, p.39), caracteriza aquele que sabe fazer uso da leitura e da escrita, como resposta às exigências que a sociedade requer nas práticas de leitura e escrita do cotidiano.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, no qual, na Introdução apresentamos uma breve panorâmica da temática da retextualização, tomando por base os estudos de Marcuschi (2001), assim como o objetivo da pesquisa, a justificativa da escolha do tema, as teorias que o fundamentam e a metodologia utilizada.

No primeiro capítulo, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do Letramento e o percurso histórico da EJA até a criação do CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos), que trabalha com a modalidade semipresencial.

No segundo capítulo, tratamos da importância do ensino da Língua Portuguesa no contexto da EJA, enfocando as contribuições que o Letramento oferece, através do trabalho com o gênero textual e a prática de retextualização na escrita.

No terceiro capítulo, apresentamos as características e concepções dos gêneros textuais, como também os gêneros música e conto, que serão trabalhados no processo de retextualização da intervenção pedagógica, tendo como suporte metodológico a contação de história.

Finalmente, no quarto capítulo, concentramo-nos na proposta de intervenção, como requisito, a ser apresentada ao programa do PROFLETRAS, para obtenção do Título de Mestre em Letras. Essa consiste em um módulo suplementar, com propostas de atividades de retextualização do texto escrito para o texto escrito. A finalidade é que essas atividades possibilitem desenvolver no aluno estratégias de escrita, ao oferecer-lhes as condições de uma produção que reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, levando em consideração os conhecimentos prévios que o aluno possui, como também seus valores e a sua cultura.

## **1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**

Atualmente a Educação de Jovens e Adultos, juntamente com o letramento, apresentam desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e a flexibilidade de muitos alunos que são trabalhadores e dispõem de um tempo mínimo para o estudo. Por isso, a alfabetização de adultos, concebida como conhecimento básico, é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para outras habilidades. Ela tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada.

Segundo Soares (1988), além de saber ler e escrever, é necessário também que o aluno saiba utilizar essas competências nas várias práticas sociais que a sociedade oferece. Portanto, ler e escrever, na vida de jovens e adultos, torna-se um ato transformador, porque, além de ser uma necessidade para o desenvolvimento do sujeito, como um ser social, proporciona grandes benefícios, como, por exemplo: o aumento da autoestima, a capacidade de saber se expressar em público, uma maior criticidade diante das situações a serem enfrentadas, etc., fatores fundamentais na construção do ser como cidadão capaz de atuar no meio em que vive.

Nessa perspectiva, focaremos na contribuição que o Letramento, como prática social, pode dar à Educação de Jovens e Adultos, através de aprendizados de retextualização com os gêneros música e conto, com suporte metodológico na contação de história.

E teremos a seguir, um pouco da história e desafios da EJA, desde o Brasil Colônia, até os dias atuais.

### **1.1 EJA: um pouco de história**

Na época do Brasil Colônia, quando a educação era responsabilidade da Igreja, o objetivo do ensino era assegurar a situação socioeconômica da época, ou seja, a educação era destinada apenas às camadas privilegiadas.

Segundo Cury (2000), com as mudanças políticas e econômicas que passaram a existir na história do país, surgiu a educação de adultos, destinada a atender os analfabetos, livres ou libertos, e somente do sexo masculino. Essa educação, mesmo que constasse na Constituição de 1967, em que era obrigatório

oferecer a educação básica até os 14 anos, não possuía uma política adequada, com recursos mínimos, como também não apresentava uma pedagogia que proporcionasse uma educação de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos só passou a ter características próprias quando a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394, foi aprovada em 1996. A partir dessa aprovação, a EJA passou a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio.

A história da EJA está marcada através de uma relação existente entre a classe dominante, ou seja, a elite e as classes populares do Brasil. Entendemos melhor essa realidade ao voltarmos à década de 1930, na qual a burguesia industrial se tornou fator fundamental no crescimento econômico, em que nosso país passou a fazer parte do cenário do capitalismo mundial.

A urbanização e a necessidade de mão de obra minimamente qualificada, nas indústrias, fizeram com que o governo buscasse novas diretrizes educacionais para o país, visando à diminuição do analfabetismo de adultos. Nessa perspectiva, Cury (2000) afirma que os primeiros documentos oficiais de atenção à EJA foram uma resposta às necessidades do capital e à diminuição dos vergonhosos índices de analfabetismo. Assim, o surgimento da EJA se deu devido a uma necessidade da classe dominante na época, e não como pagamento de uma dívida social e de instituição de direito para com a população analfabeta. Vale salientar que, não obstante o interesse das autoridades, somente no final do primeiro governo Vargas foi criado o Fundo Nacional de Ensino, com repasse de verbas aos estados, visando ao ensino básico primário de crianças e adultos.

Ainda nesse contexto, Fávero (2004, p. 22) explica que, nessa época, havia uma dimensão política; no entanto, ela era de acomodação, portanto adequada apenas e unicamente a um projeto social que se estabelecia em querer manter as estruturas. O autor deixa claro que a EJA seria um direito a ser concretizado, como um passo fundamental para uma sociedade realmente democrática.

Outro fator importante na história da educação no Brasil, sob orientação da UNESCO, foi o querer levar a educação de base a todos os brasileiros nas cidades e nas áreas rurais e atuar na capacitação profissional e no desenvolvimento comunitário. Foi então que, em 1968, entrou em cena o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), tornando-se “o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizados no país, com inserção em praticamente todos os

municípios brasileiros” (FAVERO, 2004, p.25). Não obstante todo o empenho dos alfabetizadores, os resultados foram considerados insatisfatórios, devido à falta de continuidade de estudos para os alfabetizandos. Foi então que, em 1985, ocorreu a extinção do MOBREAL, sendo substituído pela Fundação Educar, também extinta em 1990.

Ao recorrermos à história da Educação de Jovens e Adultos, podemos verificar que a primeira legalidade da EJA surgiu em 1971, com um capítulo específico de uma lei federal de educação (BRASIL,1996) e também com a preocupação com a qualificação dos profissionais que nela atuam.

A pressão popular por educação e escolas melhores, e em quantidade maior, levou a Constituição Federal (1988) a estender o direito à educação básica aos jovens e adultos, como um dever do estado com sua obrigatoriedade e gratuidade.

É importante destacar que a hierarquização socioeconômica do Brasil tem se reproduzido nas desigualdades de acesso à escrita e à cultura letrada, constituindo uma linha divisória entre brasileiros: alfabetizados/analfabetos. Nesse contexto, Soares (2008) afirma que alfabetizado, neste caso, é a pessoa que aprendeu a decodificar as letras, mesmo se não tem a competência de utilizar a leitura e escrita em suas ações do cotidiano. Já no que se refere ao letramento, “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2008, p.18). Sendo assim, para a pesquisadora, não é suficiente saber ler e escrever, mas, sobretudo, ter o domínio da leitura e da escrita na atuação como um ser social.

Nesse sentido, as novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo requerem cada vez mais o acesso ao saber. Portanto, aqueles que se virem privados do saber básico e das atualizações requeridas podem também se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos:

A educação de jovens e adultos (EJA) representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento para todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos podem atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a

novas regiões do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar às novas gerações (CNE 2000, p.5).

Assim, propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda vida é a função permanente da EJA, também conhecida por qualificadora, por ter o potencial de querer sempre se qualificar e descobrir novos campos de atuação. Nesse sentido, a EJA torna-se uma promessa de conquista de conhecimentos até então obstaculizados, em que o sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade.

Quanto ao uso dos termos, “jovens e adultos” é usado para indicar que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

À medida que a sociedade torna-se mais dependente do conhecimento, é necessário questionar e mudar certos pressupostos que fundamentam a educação atual. Nessa perspectiva, a aprendizagem é uma atividade contínua, iniciando nos primeiros minutos de vida e estendendo-se ao longo dela, o que significa expandir o conceito de aprendizagem.

Segundo Freire (2005), ao se referir à leitura de mundo, ele relaciona a “[...] inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (p. 139). Por isso, embora um indivíduo possa aprender bastante, ao interagir nas diferentes situações e com as pessoas, a complexidade encontrada na sociedade acaba demandando que ele procure ajuda para formalizar aquilo que faz intuitivamente.

Através desse ponto de vista, o surgimento da leitura, como prática social, fez o ser humano possuir uma nova forma de pensar, tanto no aprendizado como na tomada de decisões, nascendo daí o termo letramento, o qual se relaciona às práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em determinados contextos, à praticidade de quem utiliza a leitura e a escrita, às interações estabelecidas entre participantes da situação discursiva e às representações e valores associados à leitura e à escrita que um determinado grupo cultural assume.

A criação de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, nos vários estados brasileiros, resultou de um amplo movimento que surgiu ao longo dos anos noventa

do século XX. Esses tiveram como base a experiência das décadas anteriores, apresentando elementos suficientes para que os Fóruns reivindicassem, entre outras coisas, o seu reconhecimento como organismos estatais na formulação, execução e acompanhamento das políticas públicas da EJA.

O primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado em 1999, deixa bem destacado um indicador da capacidade de participação da sociedade brasileira, através de suas organizações, conforme síntese do evento a seguir:

Representa mais um passo na história recente da EJA, impulsionado pelos compromissos assumidos pelo Ministério da Educação, em nome do governo brasileiro, em encontros internacionais, desde a Conferência de Educação para Todos, em Jomtiem/Tailândia – 1990 e pela iniciativa de organizações tais como representações nacionais da UNESCO e do CEAAL, mais CONSED, UNDIME, CRUB, MTb e SESI. Estiveram presentes 298 representantes dos diversos segmentos que atuam no campo da EJA, tais como sistemas estaduais e municipais de educação, sistemas estaduais e municipais de trabalho e emprego, organizações empresariais e sistema “S”, universidades, ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais (UNESCO/MEC,2004, p.95).

O I ENEJA, citado acima, obteve uma conjunção de esforços das organizações da sociedade e de setores do Estado e setores empresariais e fez reativar a comissão nacional de EJA, com implantação e fortalecimento de outros fóruns estaduais e municipais de EJA, tendo como responsável O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Em 2004, ocorreu o VI ENEJA registrando uma conjuntura favorável à educação de jovens e adultos, destacando que não existia flexão nas políticas públicas que garantisse o direito de todos à educação. O Relatório do ENEJA (2004), ao falar da formulação de políticas, reafirma uma definição renovada da parceria e do respeito às iniciativas existentes nas administrações públicas e na sociedade, instituindo a Comissão Nacional da Alfabetização e, ao mesmo tempo, legitimando os Fóruns como interlocutores respaldados para se discutir as políticas públicas no âmbito da EJA. Ainda no relatório, tem-se que:

No âmbito da EJA, além dos que tradicionalmente conduziram o trabalho de educação de jovens e adultos – movimentos populares, ONGs, igrejas, Sistema S, etc.-, outros autores entram em cena, como empresários, com uma perspectiva positivamente agressiva de

buscar caminhos mais promissores para a EJA. Tal realidade é, sem dúvida, reflexo de uma sociedade cada dia mais sensível ao direito à educação de qualidade para jovens e adultos, não como assistencialismo, mas direito, na perspectiva da cidadania (ENEJA 2004, p.1).

Podemos perceber que pessoas e instituições atuantes na Educação de Jovens e Adultos tiveram uma participação influente nos movimentos relativos à gestão e organização da modalidade de ensino da EJA.

Os participantes do VI ENEJA entenderam que novos modos de fazer pedagógico deveriam compor a significação da EJA; para isso, seria levado em conta o contexto vivenciado pelos educadores, educandos e comunidade, autores da construção dos processos pedagógicos.

O documento final do VI ENEJA (2004) considerou esse fórum como um lugar amplo de discussão de problemas, de exposição de experiências e de busca de melhorias para a EJA, e reconhece avanços em duas esferas da atuação pública, quando afirma que:

Desde 2003, a inflexão causada nas políticas públicas, no sentido de assumir o direito de todos à educação, especialmente em relação a jovens e adultos, produziu efeitos significativos no cenário nacional da área. Observa-se, com certo regozijo, que muitas demandas dos Fóruns organizados vieram sendo incorporadas nas agendas políticas. [...] pôde-se delinear um novo quadro, com marcas favoráveis, referentes à assunção da continuidade à alfabetização, sem o que o direito não se faz, nem há chance de garantir a alteração da condição dos níveis de escolarização do País, pela inclusão do segmento jovem e adulto, a quem o Estado brasileiro deve o ensino fundamental como direito constitucional (ENEJA, 2004, p.1).

Podemos compreender a importância desse documento para a regularização da EJA como direito constitucional, amparado pelas políticas públicas e pela sociedade, ao garantir o direito de todos à educação, na inclusão do seguimento de Jovens e Adultos, e, portanto, um desafio para todos que estão envolvidos nessa modalidade de ensino. Isso porque essa mudança requer uma modificação no modo de pensar e atuar no fazer pedagógico, devido à peculiaridade do público e das características inerentes a um curso semipresencial.

A Declaração Final da V CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, em 1997, reafirmada na Reunião de Balanço Intermediário, ocorrida em Bangkok no ano de 2003, constatou os

referidos desafios e as necessidades formativas das pessoas jovens e adultas para a inserção ativa em suas sociedades. Nessa perspectiva, assinala que:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (UNESCO/MEC, 2004, p.42).

O Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, de 10 de maio de 2000, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e fortalece as bases legais, partindo da constatação, da recorrência na história brasileira, do desafio não resolvido da educação de pessoas jovens e adultas, desde a Constituição Imperial, ficando uma dívida social e legal a ser resgatada. O objetivo desse parecer era atender às especificidades da educação de jovens e adultos a às peculiaridades do momento histórico.

Ao reconhecer as grandes desigualdades socioeconômicas, oriundas do ponto de vista educacional, com a grande massa de brasileiros sem acesso à escola na idade própria, o Conselho Nacional de Educação CNE estabelece o seguinte:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à educação e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (CNE, 2000, p.5).

Fundamentado nessa compreensão social e política de reconhecer o domínio da leitura e da escrita como instrumento indispensável ao exercício dos direitos, universalmente reconhecidos ao ser humano, o Parecer do CNE/CEB (2000) designa um conjunto integrado de funções à EJA.

A primeira é a função **reparadora**, definida como a “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (p.7). Esse Parecer acrescenta ainda que, ao restabelecer um direito e uma igualdade, até então negados, a Educação de Jovens e Adultos torna-se ponto de partida para a

restauração da igualdade de oportunidades, surgindo então a segunda função, denominada **equalizadora**, em que se define assim:

[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais, como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência em outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (CNE 2000, p.9).

Na medida em que as duas funções são cumpridas, a Educação de Jovens e Adultos cumpre o papel também de função **qualificadora**, sendo a terceira e mais importante, já que ela é o próprio sentido da EJA, baseada na incompletude do ser humano no qual possui um potencial de desenvolvimento e de adequação para se atualizar em quadros escolares ou não escolares. O Conselho Nacional de Educação (2000, p.11) afirma que “mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade”.

## 1.2 A Educação de Jovens e Adultos através do CEJA

Antes da existência do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), a EJA era sinônimo de Supletivo, amparado pela Lei nº 5692/1971, que proporcionava aos jovens e adultos não escolarizados na idade certa, uma adequação do seu nível de escolarização. Criou-se então o CES (Centro de Estudos Supletivos), em 1970, que oferecia a possibilidade aos jovens e adultos de continuar seus estudos, sendo certificados após um exame de suplência nas séries finais do 1º grau, antes denominadas de 5ª a 8ª séries.

Em 1998, uma nova regulamentação fez com que essas escolas, que possuíam o supletivo, passassem a ser denominadas CEAD – Centro de Educação Aberta, Continuada a Distancia, mantendo a mesma modalidade de ensino não presencial e certificação através de exames. Isso nos permitiu constatar que a antiga concepção de favor ou assistência social, considerada na educação de jovens e

adultos, já não existia, porque, em seu lugar, surgiu a concepção de direito, que deixou de possuir um caráter supletivo e passou a ser uma educação permanente.

Nesse novo contexto, era necessária a existência de um ambiente educativo próprio, daí surgiu o CEJA, como espaço mais interessante, atual e próximo do aluno. Esse Centro é considerado como uma escola aberta e flexível na estrutura, organização escolar e tempos pedagógicos, buscando fortalecer a prática de aproveitamento dos saberes nascidos dos fazeres de seus alunos, denominada, assim, uma escola diferente.

Amparado pelos dispositivos legais que regem a Educação de Jovens e Adultos, o CEJA possui uma estrutura escolar diferenciada, que possibilita a realização de matrículas em qualquer período do ano, facilitando o acesso à educação básica de jovens e adultos que interromperam seus estudos na idade própria.

O CEJA cumpre o papel de uma escola inclusiva, ao oferecer formas alternativas de aprendizagem para um público diversificado. O público do CEJA, na maioria das vezes, são trabalhadores que começaram a trabalhar muito cedo, quase sempre por necessidades econômicas, deixando de frequentar a escola no tempo considerado adequado à faixa escolar. Portanto, o objetivo do Centro de Educação de Jovens e Adultos é buscar potencializar a competência que os jovens e adultos já possuem em sua vida cotidiana ao administrar suas finanças e sobrevivência. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades que contribuem para uma atuação mais eficiente no competitivo mundo do trabalho.

Esse Centro funciona com horário ininterrupto, de segunda a sexta feira, com 15hs de atendimento diário, iniciando às 07hs da manhã e encerrando às 22hs da noite. Os professores cumprem uma escala de plantão em três horários especificados a seguir: 07hs às 12hs; 12hs às 17hs e 17hs às 22hs, em que cada professor cumpre seu horário dentro do que está estipulado em sua lotação no atendimento semipresencial.

A carga horária dos docentes é distribuída da seguinte forma: Professores com 200hs trabalham 5 dias da semana, em um turno com 5h/a, somando 25h/a total, e um dia em outro turno, 4h/a, tendo 27h/a de atendimento ao aluno; e o restante da carga horária é dedicada ao planejamento, somando as 40hs semanais, sendo esse exemplo adaptável a outras cargas horárias.

O aluno, ao se matricular no CEJA, recebe um módulo de estudo que contém

os conteúdos a serem estudados em casa e, somente em caso de dúvidas, o discente retorna ao CEJA, para ser orientado por um professor da disciplina escolhida por ele. Caso o aluno não tenha dúvidas em relação ao conteúdo, ele pode fazer a avaliação e, ao ser aprovado, recebe o módulo da seguinte etapa e assim conseqüentemente, até concluir a disciplina. Isso vale tanto para o ensino fundamental como o ensino médio.

Em relação ao nosso trabalho pedagógico, como professora no CEJA, optamos por um atendimento peculiar do público alvo, ou seja, uma didática baseada na comunicação entre professor e aluno, que vai contra as rotinas rígidas e a favor da valorização do intercâmbio de experiências e saberes, da solidariedade, da cooperação e do diálogo. Essa prática tem como preocupação norteadora a autonomia intelectual do nosso aprendiz, já que ela desenvolve sua capacidade de discernir, decidir e aprender, como também sua autonomia afetiva. Além disso, contribui para que o aluno aprenda a conviver com as diferenças encontradas na sociedade, através de um grande eixo denominado de crença no ser humano.

Essa modalidade educativa, realizada com uma atitude de respeito ao aluno, torna o ambiente possível para a pluralidade, ampliando a dimensão social dos alunos que não tiveram a oportunidade de estudar mais cedo. Por isso, a ideia primordial é que os alunos aprendam a ler e escrever aquilo que condiz com suas práticas sociais, e consigam produzir textos que vão servir para atender às suas necessidades comunicativas do cotidiano ou, então, que ampliem suas possibilidades de interação no meio em que vivem. Nessa perspectiva, compartilhamos a ideia de Soares (1998, p. 45) quando relata que:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...].

A autora afirma ainda que grande parte dos alunos não sabe como lidar com as várias situações comunicativas da vida em sociedade, por isso a escola deve fornecer subsídios necessários para que eles estejam preparados para enfrentar

qualquer tipo de situação. Portanto, é indispensável haver uma escolarização real e efetiva, que desenvolva nos discentes essas competências.

Nesse ponto de vista, Costa (2011) defende que a alfabetização de jovens e adultos é vista como um processo social de comunicação, portanto não é inconcebível aceitar a alfabetização fora de um processo social que se realiza através da comunicação e interação de grupos, através de um contexto sociocultural, ou seja, por meio de relações sociais.

De acordo ainda com a autora, a escrita, concebida como modo de representação e de domínio do sistema, não torna o sujeito um escritor competente, pois, além disso, é preciso que se amplie a sua experiência e seus conhecimentos, a ponto de reconhecer a escrita na sua especificidade, vinculando-a à oralidade, mas não a tornando dependente dela.

Neste contexto, as práticas letradas vão sendo, aos poucos, aprendidas, quando o aluno vivencia contatos sociais diversos, nas variadas esferas das quais vai se tornando parte. Nesse processo, o CEJA torna-se um importante meio social, porque nele as práticas podem ser vivenciadas de modo sistematizado, acessível, flexível e bem organizado, através de modelos heurísticos, para que se aumentem as chances de resolução eficazes de problemas, com atenção ao que se pensa, diz e fala. Nesse sentido, oferecer uma educação de qualidade a jovens e adultos implica conhecer sua realidade e reconhecer suas necessidades, possibilidades e aspirações.

Segundo Fávero (1984, p.11), “jovens e adultos construíram, em sua prática cotidiana, com sua experiência de vida, estratégias de apreensão e transmissão de conhecimentos”; portanto, uma educação de qualidade, voltada para esse público, deve considerar esses conhecimentos prévios do aluno, que foram construídos em processos não escolares, mas que interferem e influenciam os processos de ensino e aprendizagem.

Enfim, o projeto do CEJA tem por objetivo formar cidadãos capazes de desenvolver-se na sociedade, adequando-os às exigências de um mercado de trabalho que prima por ser competitivo, dominado pela tecnologia e pelas constantes inovações da era globalizada em que vivemos. Além disso, objetiva conscientizar o aluno de que o exercício pleno da cidadania, de forma consciente e justa, só é possível por meio do desenvolvimento intelectual, ético, moral e afetivo de todo ser humano.

Os alunos do CEJA são aqueles que, por algum motivo, não puderam concluir seus estudos na idade considerada adequada, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. Eles têm suas aulas, na modalidade semipresencial, participando presencialmente do Centro de estudos, somente para esclarecer suas dúvidas gerais e aquelas para as provas. Portanto, é um desafio para nós, professores, trabalhar com esse público específico que nos exige uma sensibilidade apurada para o atendimento de suas necessidades, no que se refere às dificuldades de aprendizagem, mas também à falta de estímulos para estudar.

É importante conhecermos as limitações do nosso alunado, de seus sonhos e de seus interesses, por isso o nosso trabalho de docente vai mais além de ensinar a ler, escrever e contar. Procuramos dar aos nossos alunos a chance de transpor barreiras, para que eles alcancem outros níveis de aprendizado, como também exerçam e ampliem seu direito como cidadão, através dos novos conhecimentos que adquirem na escola.

Acreditamos nas palavras de Freire (2005, p. 28) ao dizer que é verdade que: “a educação modela as almas, recria os corações; ela é a alavanca das mudanças sociais”. Por essa razão, não descartamos as experiências dos jovens e adultos anteriores à escola, pelo contrário: partimos desses saberes para trabalhar a realidade deles, tanto escolar como cotidiana.

Na visão do pedagogo, nós não estudamos somente na escola, porque “estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema” (FREIRE, 2005, p. 58). Portanto, os saberes vêm não somente dos ambientes escolares, mas também da longa caminhada de experiências sociais, de trabalho e familiares, espaços esses considerados informais.

Nesse ponto de vista, procuramos tornar nossa escola mais do que uma simples estrutura física, mas um ambiente propício às relações sociais, focando nossas atividades na formação integral dos alunos, para que os mesmos sejam sujeitos ativos, críticos e criativos.

Enfim, o nosso objetivo é continuar contribuindo para uma educação de qualidade, para os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade própria. Com a certeza de que o conhecimento é a chave que pode ser colocada em suas mãos, para que se abram novas portas de oportunidades de uma vida melhor.

## 2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA EJA

O ensino da Língua Portuguesa, na EJA, encontra-se ainda muito centrado nas regras gramaticais e em frases descontextualizadas, isto é, desvinculado da prática do aluno e, portanto, sem significado para ele. Isso faz refletir sobre a importância de não focar a prática pedagógica apenas na ortografia e nas regras gramaticais, mesmo se essas possuem um papel importante na aprendizagem, já que “a gramática reflete as diversidades geográficas, sociais e de registro da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89).

Nesse ponto de vista, entendemos que a gramática na perspectiva formal/prescritiva, seja um instrumento que permite uma melhor atuação comunicativa, mas que não é suficiente para o desenvolvimento da língua como um todo. Nessa perspectiva, acreditamos que é necessário que ocorra uma mudança em nossas práticas pedagógicas, através de aulas mais interativas e prazerosas, com um conteúdo flexível e significativo para nossos alunos.

Os PCN (1998) afirmam que é tarefa nossa inserir nos discentes os saberes linguísticos, para que eles sejam capazes de atuar como sujeitos participativos e ativos na vida da sociedade. Por isto, a importância do trabalho com a diversidade de textos e gêneros textuais encontrados nas mais diferentes circunstâncias das práticas sociais. Sendo assim, o texto não pode, em momento algum, estar afastado do ensino de língua materna, já que é através dele que se compreende o mundo, os homens e suas ações.

Na elaboração de um texto, a criatividade posta em funcionamento não segue regras, e sim exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o que o locutor quer dizer, o que ele vincula e o que rejeita das referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações.

Encontramos em Bakhtin (1992), uma contraposição entre a criatividade aberta e infinita, e a finitude do momento e a concretude da situação. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1992, p.282). Daí, podemos concluir que o texto é o melhor lugar da expressão dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua.

Assim, uma proposta de atividade a ser trabalhada com diferentes textos é a retextualização, estudada por alguns estudiosos, dentre eles Marcuschi (2008). Para esse autor, o trabalho com textos diversos possibilita um maior domínio da língua.

O trabalho com os gêneros textuais, através de um processo de retextualização, prepara nossos alunos para que sejam mais participativos, estimulados e agentes de produção do próprio saber. Isso porque, através dessa prática, é possível desenvolver um diálogo, tanto na oralidade como na escrita, dos conhecimentos prévios com os novos saberes.

No caso da educação de jovens e adultos, em que nosso aluno chega à escola com uma capacidade comunicativa bem desenvolvida, não precisamos ensinar o que ele já sabe, e sim criar as condições necessárias para desenvolver o uso da língua materna nos diferentes contextos de compreensão, produção e análise textual, chamando a atenção do aluno para a real função da língua, na vida diária e nos seus modos de agir e interagir.

Através dos gêneros textuais e de atividades de retextualização, podemos ter um processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa mais produtivo, como relata Marcuschi:

Pode-se sustentar que as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades *conscientes* que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita (que vai além da transcodificação processada na transcrição inicial da fala), entram em ação algumas estratégias de *regularização linguística*. Estas são, em geral, as primeiras alterações e têm muito a ver com os fenômenos mais estreitamente relacionados à denominada *norma linguística padrão*, sendo assim atividades elementares ligadas à *corretude intuitiva*. Posteriormente, surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à *reordenação cognitiva* e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade da expressão (MARCUSCHI, 2008, p.55).

Quando nosso aluno faz uma atividade de retextualização, ele compreende as especificidades de cada texto e os elementos que o compõem, levando à compreensão da língua de forma efetiva. Por isso, no ensino de Língua Portuguesa, na EJA, o processo de retextualização é bastante produtivo, pois o nosso aluno pode desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de vários tipos de textos,

em que se encontram os diferentes gêneros e suas particularidades. Marcuschi, a esse respeito afirma:

Um ensino de língua na perspectiva ora sugerida apresenta a vantagem de um maior dinamismo e uma produtividade muito grande, porque leva em conta, de maneira sistemática, o aspecto textual discursivo e não apenas as estruturas formais. Sua vantagem é a possibilidade de oferecer previsões e sugerir alternativas comparativamente. Se daí surgirem regras, elas estarão sempre situadas num contexto dinâmico de decisões que envolvem ações situadas (MARCUSCHI, 2008, p.122).

Enfim, essa abordagem pedagógica, aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa na EJA, pode oferecer ao nosso aluno a oportunidade de construir sentidos, ser sujeito do seu aprendizado e desenvolver suas competências cognitivas e sociais, tornando-se assim apto a exercer sua cidadania frente às exigências da sociedade moderna.

## **2.1 Contribuições do Letramento para a EJA**

O termo letramento surge no cenário educacional brasileiro, na segunda metade do século passado, conforme Soares (2009, p.33). Mais especificamente, foi usado no ano de 1986, por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e, logo após, em 1995 o termo passou a integrar títulos de livros, tais como: “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman (2010) e “Alfabetização e Letramento” de Leda V. Tfouni (1997), integrando o discurso de especialistas das áreas de educação e linguística, fazendo-os mudarem suas visões referentes à linguagem, que passa a ser vista como um processo dinâmico em contextos significativos da atividade social.

Os estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, ligadas às mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas, relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Segundo Heath (1986), com o tempo, os estudos se alargaram para descrever as condições de uso da escrita, buscando definir ou delimitar quais eram os efeitos das práticas de letramento de grupos de sociedades não industrializadas, que estavam começando a interagir com o uso da escrita como uma tecnologia de

comunicação de grupos que sustentavam o poder.

Esses estudos visavam não só aos efeitos universais, do letramento, como também às mudanças políticas, sociais e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, além dos efeitos que se correlacionariam às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

O letramento pode ser definido atualmente como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. SCRIBNER e COLE, 1981). Portanto, essa prática é considerada um fenômeno social e possui uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-as ao progresso da civilização e ao desenvolvimento tecnológico, utilizado na contemporaneidade, em que tais recursos são de extrema importância para a linguagem e comunicação, por estarem inseridos em uma sociedade que progride intensivamente nesses meios.

Segundo Soares (2008), o letramento possui duas dimensões que se antagonizam entre si: uma progressista, liberal, e, a outra radical, revolucionária. Essa última o identifica não só numa perspectiva de responder e se adequar às necessidades do contexto social, mas também como uma condição que, ao abarcar a leitura e a escrita, viabiliza um posicionamento do indivíduo diante da dinâmica social. Nesse sentido, ele deve ser capaz de arguir os “valores, tradições e as formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2009, p. 74).

Ainda baseada na leitura de Soares (2008), percebemos que, na maioria das escolas, os educadores fragmentam e restringem o múltiplo significado do letramento, estratificando o conhecimento, selecionando e dividindo em partes o que deve ser aprendido, isto é, eles planejam essas práticas em períodos ou sequências onde deve ocorrer o aprendizado, redefinindo o letramento como um sistema de conhecimento descontextualizado, validado com desempenho em testes. Isso ocorre quando as escolas fragmentam o múltiplo significado do letramento, estratificando e codificando o conhecimento, avaliando o aprendizado periodicamente em momentos pré-determinados, como uma avaliação pontual, feita em bimestres e padronizada.

Soares (2008) afirma também que, para se obter informações de forma ampla, em uma sociedade do tipo capitalista, é necessário que o indivíduo tenha a habilidade para codificar e decodificar os signos linguísticos, porém isso não quer dizer que ele realmente irá executar as práticas sociais, permanecendo assim um

simples alfabetizado.

Para Tfouni (2004), não existe nas sociedades modernas o termo “iletrado”, mas sim “graus de letramento”; por isso, para a autora, é importante que o educador construa uma rede com várias possibilidades a serem exploradas, e não apenas um caminho, deixando que o aluno faça sua própria experiência. Para isso, é necessário disponibilizar diferentes recursos, como o Datashow, computador, internet, etc., para que a escola acompanhe as mudanças ocorridas na forma de comunicação contemporânea e insira seus educandos no contexto social que eles frequentam.

Ao envolver a área de linguística, Street (1984) contribuiu com uma nova ideia acerca do processo de alfabetização, trazendo o contexto do letramento para a aprendizagem do sistema de representação, em função de vários marcos históricos datados da época do século XVI, tais como a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas ou culturais. Além disso, as mudanças socioeconômicas incorporadas às formas de trabalhos industriais fizeram com que a escrita ganhasse importância cada vez mais acelerada na sociedade.

Na concepção de Kleiman (2010, p.20), “(...) o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita, tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. Assim, ele é considerado para a autora como:

Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p.238).

Enfim, entendemos que a escola não deve vincular o letramento somente a algumas atividades de leitura e escritas atreladas à morfologia e à sintaxe da língua, mas deve envolver seus alunos em práticas discursivas, determinadas pelos diferentes contextos em que participam pessoas de vários saberes; caso contrário, a escola não estaria preparando os discentes para atuar nas diferentes estâncias da sociedade. Eis aqui a valiosa importância do trabalho com os gêneros textuais, que possibilita o desenvolvimento de atividades múltiplas do cotidiano dos nossos alunos, formando-os assim para a prática da cidadania tão defendida pelos PCN.

### 3 GÊNEROS TEXTUAIS: DA TEORIA À PRÁTICA

A nossa comunicação verbal ocorre sempre através de algum gênero textual, e sua manifestação se dá por algum texto; dessa forma, podemos inferir que estamos submetidos à variedade de gêneros textuais.

No trabalho com um gênero textual, não se pode dizer que há o domínio de uma forma linguística, mas sim uma forma de realização de objetivos específicos em situações sociais e particulares. Como afirma Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”; dito isso, pode-se afirmar que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimar o discurso, pois se situam em uma relação sócio-histórica, com fontes produtivas que lhes dão sustentação e uma justificativa individual.

Na perspectiva de Bakhtin (1992), os gêneros são considerados componentes culturais e históricos, que se configuram através de demonstrações expressivas que interagem em conjunto e, ao mesmo tempo, ordenam e estabilizam as relações em sociedade.

Ao tratar dos três fatores constituintes do enunciado - conteúdo temático, construção composicional e estilo do enunciado -, o estudioso menciona o tratamento exaustivo do objeto, o querer dizer do locutor e os gêneros do discurso, como o principal fator constituinte do mesmo. O autor ainda afirma que a forma de dizer de cada locutor se efetua através da escolha de um gênero do discurso e defende que a escolha é determinada em função da especificidade de um determinado campo discursivo que envolve o tema e a parceria na interação. Em síntese, destaca que:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso; em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamos com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica (BAKHTIN, 1992, p. 301).

Diante do exposto, entendemos que em toda nossa fala temos o gênero do discurso sempre presente, seja ele oral ou escrito. Portanto, esses são textos que

encontramos na vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos, característicos e definidos por composições funcionais.

Marcuschi (2008) segue a linha de abordagem bakhtiniana para definir o gênero, e defende a tese de que é impossível existir a comunicação verbal sem algum gênero ou algum texto, pois toda manifestação verbal se dá através de textos realizados em algum gênero textual. Por isso, ele passa a denominar o gênero do discurso, concebido por Bakhtin, em gênero textual, porque esse atua como entidade empírica, ocorrida em situações comunicativas, e se expressa em designações diversas através de formas textuais escritas ou orais, estáveis, histórica e socialmente situadas. Como exemplos, pode-se citar: telefonema, sermão, carta pessoal, resenha, entre outras tantas que circulam nas diferentes instâncias de nossa sociedade.

Ainda para o autor, o estudo dos gêneros textuais tornou-se uma área interdisciplinar, dando uma especial atenção à linguagem em funcionamento, como também às atividades culturais e sociais. Portanto, o gênero enquanto texto concreto, situado histórica e socialmente, estável do ponto de vista estilístico e composicional, serve como instrumento comunicativo e como propósito específico na forma de ação social; por isso, torna-se fácil a percepção de que “um novo meio tecnológico, que interfere em boa parte dessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido” (MARCUSCHI, 2008, p.198).

Os gêneros, por não serem instrumentos rígidos, em função da necessidade que a sociedade oferece, estão sempre em contínua atualização e renovação; portanto, surgem e desaparecem de acordo com a necessidade e funcionalidade que a sociedade requer. Por isso a sua importância para a linguagem, pois os mesmos fazem parte de uma situação comunicativa que acompanha as necessidades interacionais, fazendo com que constantemente surja uma explosão de novos gêneros.

Na visão de Bhatia (1997), os gêneros têm uma forma, uma função, um estilo e um conteúdo, só que sua determinação é encontrada na função que realiza e não na forma, daí surgem falhas ao se estudar formas ou estruturas do gênero. O autor explica: “Esse aspecto tático da construção do gênero, sua interpretação e uso é provavelmente um dos fatores mais relevantes para dar conta de sua popularidade atual no campo dos estudos do discurso e da comunicação” (BHATIA, 1997, p. 629).

Ao dominarmos o gênero textual, apropria-se de um domínio de objetivos

específicos em situações sociais e particulares. Nessa ótica, Bronckart (1996, p.103) afirma que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, deixando clara a operacionalização dos gêneros em certos contextos, tornando-os formas legítimas do discurso.

Encontramos em Bronckart (1999, p.103), que segue a mesma linha bakhtiniana, a afirmação de que a assimilação dos gêneros é um processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos indivíduos nas atividades comunicativas, pois é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletir e agir produtivamente e positivamente na sociedade.

Com as novas tecnologias, proliferam gêneros novos, particularmente na mídia eletrônica (digital), por isso a escola atual deve ter a preocupação de produzir gêneros do discurso do mundo virtual, não podendo mais se ater somente ao ensino de como se escrever cartas, produção de debate face a face, etc. Enfim, não se deve limitar o estudo a determinados textos, mas sim oferecer aos alunos um número imenso de gêneros, para que eles conheçam e assim possam atuar com competência nos ambientes em que circulam. Sendo assim, os gêneros textuais passam a ser uma oportunidade de lidar com a linguagem nos seus mais diversos usos do dia-a-dia, porque tudo que é feito linguisticamente ocorre dentro de um gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados dentro de uma orientação enunciativo-discursiva, respaldada em Bakthin (1992); assim sendo, sua teoria de língua e gênero vai contra o ensino tradicional, além de possuir caráter puramente normativo, sugerindo práticas de trabalho com reflexão linguística, apoiadas na interpretação e produção de textos diversos.

Enfim, chegamos à conclusão de que é necessário trabalhar com os gêneros textuais escritos com nossos alunos, trazendo as práticas sociais para dentro da sala de aula, e repensarmos as atividades de leitura e escrita, na dimensão sócio-histórico-cultural em que eles estão inseridos. Com isso, queremos atentar para a especificidade de cada processo, pois são fenômenos em interconexão e representam práticas sociais abrangentes em que os gêneros textuais desempenham papel constitutivo.

### 3.1 Concepções e caracterizações dos gêneros textuais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998) defendem os gêneros como fortes aliados para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; por isso, propõem que eles sejam utilizados como objeto de ensino para a prática de leitura e produção textual.

Os gêneros são considerados entidades comunicativas, com predominância nos aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. A complexidade variável dos gêneros e sua dinamicidade não nos permitem fazer uma lista fechada deles, o que dificulta ainda mais a sua classificação. Assim, tornou-se preocupação atual dos estudiosos explicar como eles se constituem e circulam socialmente, e não suas tipologias.

Os gêneros textuais têm como base a sociedade e os costumes, e sofrem variação de cultura para cultura, refletindo situações sociais peculiares com um componente de adequabilidade estrutural. Assim sendo, devemos levar em conta o aspecto que se refere ao uso comunicativo dos diversos gêneros como determinantes de formas estruturais.

Para utilizarmos os gêneros textuais na EJA, precisamos fazer um levantamento dos que estão mais próximos da realidade do nosso aluno, como também observarmos que gêneros são mais recorrentes, principalmente os que surgem a cada dia com a era tecnológica. Estes, embora sejam, muitas vezes, não muito conhecidos pelo aluno, são também relevantes, dada a evolução do mundo cada vez mais globalizado e com novas tecnologias.

Segundo os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (1998), para que nosso aluno alcance o domínio da leitura e da escrita, é necessário realizar o exercício de construir textos, através dos gêneros textuais, e ser capaz de criticar e reformular seu próprio texto. Sendo assim, o trabalho com gêneros se torna eficaz e portador de muitos benefícios para o educador e o aluno.

As situações inovadoras constantes, com novas exigências, fazem surgir uma característica intrínseca à noção de gêneros, que é a flexibilidade, a qual permite que um gênero origine outro. Podemos constatar isso, muito frequentemente, nas inovações tecnológicas, principalmente aquelas ligadas à área de comunicação,

dado que força a adaptação do surgimento de novas formas de comunicação e, conseqüentemente, de novos gêneros textuais.

É de suma importância destacar que os gêneros não se definem por aspectos formais linguísticos, mas sim funcionais; não devemos desprezar a forma, pois em muitos casos é ela que determina o gênero, e em outros as funções. Eles são completamente adaptáveis a qualquer nova situação que exija uma produção textual.

Falaremos no item a seguir, a escolha da música como gênero inicial para o nosso trabalho, pois percebemos o quanto esse gênero faz parte do cotidiano dos nossos alunos.

### **3.2 O gênero música**

A música sempre esteve presente na vida das pessoas. Desde a antiguidade, os seres humanos já usavam algum tipo de som para manifestar suas emoções, sentimentos, inspirações, etc., produzido pela natureza ou pelo próprio ser humano.

Para Ferreira (2001), podemos dizer que “(...) o som, organizado por nós seres humanos, é capaz de ir além e pode ultrapassar fronteiras quando se deseja exprimir algo a alguém” (FERREIRA, 2001, p.9). Isso pode ser constatado na vida cotidiana, em que muitas pessoas consideram a música como um instrumento através do qual expressar seus sentimentos mais profundos, podendo transformar vidas, dependendo do contexto e da maneira em que ela é transmitida. Segundo Howard (1984):

As modificações que a música provoca em nossa vida interior, como, aliás, toda a impressão exterior que age sobre as profundezas do nosso ser, significa outro tanto de ampliação, de diferenciação, de aprofundamento em nossa substância íntima, ou melhor, é, no sentido próprio do termo, a causa do despertar de nossas faculdades (HOWARD, 1984, p. 12).

De acordo com os PCN (1997, p.75) “a música sempre esteve associada às culturas de cada época (...)”, ou seja, desde sempre ela já fez parte da vida do ser humano e vem desempenhando, ao longo da história, um importante papel, seja no aspecto religioso, moral ou social.

A era denominada digital fez surgir uma diversidade textual, a qual foi chamada de texto multimodal, e com base nessa multimodalidade, podemos considerar a música como um gênero textual multimodal, pois há nela uma linguagem verbal (a letra) e uma linguagem musical (melodia e ritmo).

Meurer (2000, p.150) diz que “os gêneros textuais constituem textos de ordem tão variada quanto anúncios, convites, atas, (...) cartas, comédias, contos de fada, (...) letras de música, entre muitos outros”. Na abordagem desse autor, as letras de música são um gênero textual, embora a linguagem musical não seja abordada em sua definição.

O autor ainda relata que a música, como todo e qualquer texto, possui fatores únicos de textualidade que um gênero textual apresenta, com suas características fundamentais, que agem na produção do seu sentido e variam de acordo com o meio em que são produzidas e em que o sentido é interpretado. E mesmo com todos esses elementos, ainda são levados em consideração os aspectos ideológicos da música e o seu tema. Somando todo esse conjunto, constrói-se o sentido da música, caracterizando-a como gênero textual.

Segundo Costa (2002), a música apresenta um caráter semiótico, pela variação do meio que se produzem o seu significado e o seu sentido, partindo da sua criação no meio verbal, recheada de sentidos e significados, até atingir seu caráter musical, que envolve letra, ritmo e melodia, criando novos sentidos e significados.

Ao partirmos do conceito de texto, pode-se dizer que a letra da música é um texto, pois ela possui aceitabilidade social e, muitas vezes, faz com que as pessoas se identifiquem e a vejam como um meio de autoexpressão de suas emoções. Sendo assim, podem sentir as palavras, compartilhar os pensamentos e sentimentos comuns, etc. É possível também considerarmos a música como meio de expressão para aspectos sociais, políticos e econômicos.

Podemos considerar o gênero música como situacional, por ocorrer em determinadas situações sociais e individuais e também por ser ele portador de intertextualidade, porque em seu texto, escrito ou falado, estão inseridos outros textos, outros contextos. Além disso, esse gênero é rico de informatividade, já que, culturalmente, a música foi criada com a função de informar algo, de reivindicar alguma coisa, de criticar ou elogiar, como também de expressar algo a respeito da sociedade, do homem, de suas crenças e de suas utopias.

O gênero música se assemelha a outros gêneros, por sua estrutura ser caracterizada por práticas discursivas. Nesse sentido, Tatit (2007, p. 275) relata que:

A música é o processo semiótico que melhor traduz o esforço de recomposição fônica dispendido em toda atividade enunciativa [...], a música propõe a questão básica do sentido sem a qual não se compreenderia a própria existência da enunciação.

Dessa forma, compreendemos que os diferentes significados encontrados na música dependem também das condições em que se encontra cada sujeito que a escuta. Portanto, as atividades de retextualização que queremos trazer para o módulo suplementar do CEJA, a partir da música, representam uma grande contribuição para as produções textuais, ao desenvolver a capacidade cognitiva e reflexiva dos educandos, além de despertar nos jovens e adultos emoções e pensamentos críticos, tornando-os mais sensíveis às problemáticas do cotidiano, confirmando o que diz Ferreira (2001, p.13): “[...] com a música, é possível despertar nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo [...]”.

Portanto, “a música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e abrir a cabeça do ouvinte para o mundo” (BRITO, 2006, p.27), por isso ela influencia no comportamento humano, determinando o modo de agir, de falar e de pensar de pessoas. Nessa visão, entendemos que o estudo deste gênero trará contribuições significativas para trabalharmos a linguagem de uma maneira transformadora.

E como segunda opção de gênero, temos o conto por ser acessível aos nossos alunos, contribuindo de forma significativa para a aprendizagem com gêneros textuais.

### **3.3 O gênero conto**

O conto é conhecido desde o século XV, quando em 1575 foi publicado o livro “Contos e Histórias de Proveitos e Eventos”, de autoria de Gonçalo Fernandes Trancoso. No entanto, não havia definição de gênero. Foi somente em 1812 que surgiu a definição, com os contos dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, através da publicação da obra “Kinder und Haus Marchen” (Contos para Crianças e Famílias).

Com sua evolução como gênero conto, foram publicadas grandes contribuições em obras de autores como Allan Poe e Kafka, que se tornaram inspirações para outros contistas brasileiros.

No século XVIII, a maior responsável pela manifestação do gênero conto foi a imprensa, popularizando-os através dos jornais, com o surgimento da prensa de Gutemberg.

O gênero conto assemelha-se a alguns textos em sua constituição de personagens, tempo, enredo, espaço, entre outros, mas o ponto de divergência entre eles é o da extensão. Esse gênero é uma narrativa mais condensada, com poucos personagens, em que o tempo e o espaço são reduzidos, como é possível observar no trecho abaixo:

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado [...].(FIORUSSI, 2003,p.103).

Dessa forma, em sua composição, o conto ocasiona no leitor um estado de exaltação, por ser um texto breve com informações valiosas, pois, caso seja longo demais, seu efeito poderá ser diluído. Segundo Poe (2004, p.57, *apud* GOTLIB), um conto breve faz com que o leitor tenha capacidade de realização da sua intenção, seja ela qual for. A leitura busca assim colocar a alma do leitor sob o controle do escritor e, não havendo influência externa, o resultado é bem positivo, pois o leitor não sentirá cansaço ou vontade de interromper a leitura.

Ainda segundo o autor, o conto é produto de um trabalho consciente, feito por etapas, em busca de obter um efeito único, o qual provém de um cálculo minucioso, ou seja, o contista tem que conseguir com o mínimo de meios, o máximo de efeitos e, se existir algo que não seja relacionado a esse efeito de conquistar o interesse do leitor, poderá ser suprimido. Portanto, na medida em que o conto é breve, ele ganha eficácia, pois flagra o momento presente, a sua momentaneidade, sem antes nem depois.

Alceu Amoroso Lima, numa conferencia que fez sobre o conto na Academia Brasileira de Letras, em 1956 (2004, p.65, *apud* GOTLIB) relata que:

O tamanho, portanto, representa um dos sinais característicos de sua diferenciação. Podemos mesmo dizer que o elemento quantitativo é o

mais objetivo dos seus caracteres. O romance é uma narrativa longa. A novela é uma narrativa média. O conto é uma narrativa curta. O critério pode ser muito empírico, mas é muito verdadeiro. É o único realmente positivo.

Portanto, não podemos caracterizar o conto em seu aspecto qualitativo, pois se torna complicado, já que no conto a primazia pertence ao espaço sobre o tempo e a questão é provocar ou não no leitor algum impacto, algo que chame sua atenção; por isso, o contista condensa a matéria para apresentar os seus melhores momentos.

Nesse sentido, Bosi (1975) argumenta que o conto é uma espécie de poliedro, um sólido geométrico cuja superfície é formada por um número finito de faces, “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária” (p.31). E por sua pequena extensão, expressa de forma breve o conflito que o envolve.

Segundo Cortázar (2006, p.151), “o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, limite físico”, ou seja, sua breve extensão torna-se uma das suas marcas definidoras, e mesmo assim consegue com um máximo de efeitos conquistar o leitor.

Embora esse gênero venha ganhando dimensão para ser trabalhado em sala de aula, ainda possui um pouco de dificuldade em ser conceituado. Cortázar (p.149) assim o define: “tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado pra si mesmo, caracol da linguagem”. No entanto, todos os seus elementos são importantes para o efeito que se quer alcançar no leitor. Ainda sobre a composição discursiva do gênero conto, encontram-se, em Sarmiento e Tufano (2004), características próprias desse gênero, como: enredo condensado, um conflito único com poucas personagens, tempo e espaço reduzidos, um clímax e um desfecho.

Com base nos estudos desses autores, pode-se dar ênfase ao gênero conto na sua organização prototípica, ao apresentar seus elementos composicionais.

A tabela abaixo apresenta as características que servirão para darmos uma noção da retextualização aos nossos alunos.

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

Fonte: Sarmiento e Tufano (2004).

A sobriedade do gênero conto, na sua economia de detalhes, captura apenas o mais significativo e torna-se um relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para absorver toda a atenção do leitor.

No item que se segue, apresentaremos algumas considerações sobre o suporte metodológico escolhido e sua importância na nossa proposta.

### ***3.3.1 A contação de história: um suporte metodológico na produção textual***

A narração de histórias é uma prática surgida antes da escrita, de modo que remete ao tempo em que o saber era transmitido oralmente, como único meio de armazenar e transmitir o conhecimento para as futuras gerações. Nesse sentido, valorizar os conhecimentos transmitidos pela oralidade recompõe, além de fazer refletir sobre qualidades esquecidas, a valorização das experiências coletivas. Meireles (1974, p. 41) defende que a contação de histórias é antiga e, por isso, “perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida”.

O ato de contar histórias estabelece, entre o contador e o ouvinte, uma relação de troca, vindo à tona toda a bagagem cultural e afetiva do ouvinte, possibilitando a ele que se expresse como quem ele realmente é. Nessa perspectiva, “contar histórias é uma arte porque traz significações, ao propor um diálogo entre diferentes dimensões do ser” (BUSATTO, 2003, p.10).

Assim, ao despertar no aluno o gosto pela leitura, aos poucos percebemos que nele surge o prazer de escrever, e nada melhor do que a contação de histórias como um caminho para isso, já que “o gosto de contar é idêntico ao de escrever, e

os primeiros narradores são os antepassados anônimos de todos os escritores” (MEIRELES, 1979, p. 42).

Segundo Busatto (2006), a tradição oral dos contos não desapareceu; pelo contrário, ganhou mais força nos últimos tempos. A respeito das contações de histórias, a autora explica:

As histórias antigas podem até parecer ultrapassadas neste ciberespaço dinamizado pelas informações e pelas conquistas da eletrônica e da informática, porém é neste confronto que as histórias revelam que são verdadeiras fontes de sabedoria, que têm papel formador da identidade (BUSATTO, 2006, p.20).

Essa realidade pode até parecer uma contradição, pois significa manter o antigo em uma sociedade moderna, em que as novas tecnologias e mídias a permeiam. Sabe-se que com a globalização das informações e a ampliação dos seus recursos, a linguagem falada poderia ser esquecida; no entanto, permanece a necessidade de resgatar os valores tradicionais e a própria natureza humana.

Nesse contexto é que se busca situar o contador de história, herdeiro da tradição da oralidade, em um ambiente mediado pelos novos meios de comunicação e transmissão do saber, lembrando que o contador tradicional, ao narrar os contos da tradição popular (mitos, lendas, contos de fada), abre espaço para o imaginário do leitor. Esse texto narrado, por ser um relato pessoal ou um fato vivido que leva o ouvinte até o cenário da ação narrada, faz com que ele dê sentido à narração, de acordo com seus referenciais internos.

O contador tradicional constrói sua leitura de mundo ao partir da interpretação do universo cultural do qual ele faz parte e, só depois, compartilha e socializa com seu ouvinte o saber, como um momento de elaboração das suas próprias crenças. Já o contador contemporâneo, por se apropriar e sofrer influência da cultura letrada e das novas tecnologias, é denominado contador secundário, perdendo o poder que o contador tradicional possui. (BUSATTO,2003,P.19)

A influência do novo século fez com que a escrita se tornasse uma aliada da memória, ao registrar e tornar perene o que era efêmero durante séculos, dado que, antes, as histórias contavam apenas com a memória, que ocupava papel significativo na sociedade. Hoje, a escrita, por ser concebida como técnica aprendida, exige o uso de ferramentas específicas e ações claras para serem

decifradas, e o falar se configura como um fato histórico biológico, como encontramos em Havelock (1996):

Uma consideração da oralidade (se assim posso dizer) do animal humano do ponto de vista da evolução exige-nos reconhecer que a linguagem oral é fundamental em nossa espécie, enquanto ler e escrever têm todo o jeito de um acidente recente (p.49).

O contador de histórias jamais será substituído pela escrita, mesmo com todos os seus recursos, pois somente a oralidade pode dar nova vida ao conto, e ao mesmo tempo gerar novas versões.

A convivência entre oralidade e escrita e as influências de uma sobre a outra existem desde muito tempo, mesmo que cada uma dessas modalidades possuam sua independência e especificidade, enquanto formas de comunicação humana.

A contação de histórias, como suporte metodológico escolhido para nossa proposta de intervenção, baseia-se na sua importância, já que os contos são narrados com muita precisão e permitem ao ouvinte interpretá-los e enriquecê-los como lhe convém, facilitando aos nossos alunos expor suas experiências e sua expressão artística, de uma forma espontânea e prazerosa como recontar, ouvir, e inventar. Encontramos em Gotlib uma explicação para reforçar mais ainda a importância desse suporte:

Enquanto a força de contar histórias perdura, necessária e vigorosa através dos séculos, uma história se constrói paralelamente: aquela que tenta explicar a história dessas histórias, um modo de recontar caracterizado pela simples natureza desta narração: a de contar histórias (1991, p.7).

Enfim, percebemos que o conto sempre oferece diferentes níveis de leitura e de compreensão e, por isso, através dele nosso aluno pode criar e recriar sem demarcação de limites precisos entre a ficção e a realidade, já que conto oral ou escrito pode ser uma invenção e até mesmo uma criação.

### **3.4 A retextualização norteando a escrita de gêneros**

Marcuschi (2004), em sua Obra “Da fala para a escrita”, aborda as relações entre a fala e a escrita, ou oralidade e letramento, e preocupa-se em fazer um breve

histórico sobre a história dessas relações, suas dicotomias e seus paradigmas, como também apresentar atividades de retextualização.

O autor aborda a retextualização como prática de produção de textos, com ênfase na transcodificação do texto oral para o texto escrito; no entanto, não desenvolve mas propõe a retextualização de textos do escrito para o escrito.

Marcuschi (2001) relata que as atividades de retextualização estão presentes no cotidiano das interações humanas, pois “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” (p.48). Nesse caso, retextualizar significa mudança de uma modalidade para outra, referindo-se da linguagem oral para a escrita, mas também da escrita para a escrita, ocorrida na mesma língua.

Para o teórico, esse processo poderia se chamar também de reescrita, embora sugira uma equivalência, pois não deixa de apontar uma diferença importante (já que na reescrita atua-se no mesmo texto). Ele defende ainda que “igualmente poderíamos usar as expressões *refacção* e *reescrita*” (MARCUSCHI, 2001 p. 48), já que observam aspectos relativos às mudanças de um texto em seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto). Portanto, podemos inferir que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.

Embora pareçam sinônimos os conceitos de retextualização e reescrita, o de retextualização foi escolhido para caracterizar as atividades desta pesquisa, apoiando-se em outros autores, que seguem o mesmo raciocínio de Marcuschi, como é o caso de Dell’Isola (2007) que define este processo como sendo de:

[...] transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma *refacção* e uma *reescrita* de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem (DELL’ISOLA, 2007, p.10).

Nesse sentido, qualquer que seja a atividade relativa à retextualização, ela sempre implicará em uma mudança de propósito, sendo a reescrita uma atividade mais refinada nos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam o texto base. A esse respeito, Marcuschi (2001, p.54) aponta quatro variáveis importantes no estudo dos processos de retextualização: o propósito, a relação entre

o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica e os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Ambos os processos, tanto de retextualização e reescrita, complementam-se e agem simultaneamente no processo de intervenção de um texto, dando a ideia de complementariedade. Diante disso, o estudioso relata, ainda, a importância de expor essa problemática aos alunos, de forma a conscientizá-los para o fato de que eles estão todo tempo retextualizando textos, sejam eles orais ou escritos.

Outro autor que aborda a retextualização é Matêncio (2003), que a define como:

A produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3).

Sendo assim, o processo de retextualização envolve não somente as mudanças linguísticas de um texto para outro, mas também os ajustes requeridos para a construção de um novo contexto, ou seja, para outra situação comunicativa, com outra intenção, com objetivo de outra aceitabilidade, ocasionando assim um novo gênero textual. Nessa perspectiva, a retextualização acarreta uma nova forma de dizer o que foi dito, a partir do emprego de um novo gênero. Diante do exposto, Travaglia (2003) esclarece que:

[...] ao retextualizar, terá que observar se o que apresenta como “dado”, ou como “velho” terá condições de fornecer ancoragem à compreensão e à interpretação para o novo leitor, uma vez que este participa de uma outra cultura, de um outro contexto situacional, tem outros conhecimentos e talvez não partilhe da mesma esfera de conhecimento de mundo do produtor do original (p. 83).

Outro fator importante é que a retextualização, segundo Marcuschi (2010), pode ser considerada uma ação realizada, de diversas formas, no cotidiano do aluno, como, por exemplo: o aluno que faz anotações escritas após a leitura de um romance, conta uma notícia que assistiu na TV, entre outras ações. Isso implica ações que interferem na construção de sentido e no processo de transformação textual em sentido amplo, como, por exemplo: uma criação artística, em que o aluno cria um texto com base em outro, mesmo que ocorra alteração do meio de produção e do suporte de circulação. Sobre esse procedimento, o teórico cita 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).

Diante do exposto, verificamos a complexidade do processo de retextualizar um texto, pois, além de reescrever, o processo propõe desenvolver mudanças relevantes na produção textual, com implicações no campo linguístico, discursivo e textual, com significação na reescrita e paráfrase, com o objetivo de transformar o texto que envolve a mudança no discurso, no contexto de produção, no suporte de circulação e, sobretudo, na modificação do gênero textual.

Salientamos que, mesmo diante da sua complexidade, a retextualização não ocorre de forma acidental, e sim com o intuito de se adequar à intenção dos interlocutores, ao contexto de produção e aos demais critérios de textualidade que são envolvidos nesse processo.

Encontramos em Dell'Isola (2007) um trecho que realça a complexidade das mudanças ocorridas durante o processo de retextualização:

Assim, partindo-se de que os gêneros são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é manifestação do discurso da enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz á tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam (DELL'ISOLA, 2007, p.12).

Compreendemos, a partir do exposto acima, que a retextualização é uma ação que precisa ser realizada de forma cuidadosa e apurada, pois a mesma abrange a compreensão total do texto base, o conhecimento do gênero utilizado, com destaque para a sua função, linguagem e suporte, como também para os elementos lexicais e semânticos.

A autora Dionísio (2012) complementa a visão de retextualização afirmando o seguinte:

A retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares; ao contrário, é fato comum na vida diária. Ela pode ocorrer de maneira bastante diversificada. Por exemplo, o [...] regulamento pode ser transformado em um documento escrito para ser registrado em cartório como adendo da convenção do condomínio (um texto escrito para outro texto escrito); [...] (DIONISIO, 2012, p.187).

Nessa perspectiva, consideramos a retextualização uma prática relevante, por se tratar de um tipo de atividade que envolve diferentes competências a serem trabalhadas com nossos alunos. Um exemplo disso é o caso dos gêneros textuais, que apresentam características que os diferem quanto à estrutura, conteúdo e tema. Neste caso, o nosso aluno, ao realizar a retextualização, deve adequar os critérios fundamentais para a realização desse processo, de forma que ele produza um novo gênero sem perder a essência do texto base, além de trazer para seu texto seus conhecimentos prévios e trabalhar as mudanças significativas do novo texto, como também as modificações de cunho sintático, fonológico, semântico e, acima de tudo, os fatores sociais, históricos e culturais, em que são inseridos os gêneros que condizem com a realidade deles.

Vale ressaltar que a nossa proposta de intervenção apresentada neste trabalho é de retextualização de texto escrito para texto escrito, justamente porque se sabe que nossos alunos possuem uma imensa dificuldade na escrita. Mesmo se muitos gêneros são trabalhados, tanto na oralidade como na escrita, focaremos mais a produção textual escrita, oportunizando aos alunos da EJA explorar as transformações linguísticas que o texto base sofrerá para se adequar ao novo texto.

Desse modo, o novo propósito comunicativo deixa bem clara a importância do trabalho com os dois gêneros textuais, que, neste caso serão a música e o conto, idealizados através da contação de história. Para um melhor esclarecimento sobre texto e gênero, explicam os PCN que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola, escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender (BRASIL, 1998, p. 28).

O que definimos como textos verdadeiros são aqueles que favorecem a reflexão crítica e proporcionam a plena participação dos discentes na sociedade

letrada. Neste ponto de vista, acreditamos que atividades como estas não só favoreçam a escrita de nossos alunos, mas também desenvolvam o aspecto cognitivo e social que cada um traz de sua experiência na construção de novos textos.

#### **4 RESSIGNIFICAÇÕES DA RETEXTUALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Nossa proposta de intervenção partiu de um olhar minucioso e detalhado sobre os conteúdos dos módulos, acerca da produção textual, que são utilizados no Ensino Fundamental II, na Educação de Jovens e adultos do CEJA, localizado na cidade de Fortaleza - CE. Percebemos que os conteúdos propostos por essa modalidade de ensino não contemplam a prática da retextualização em suas atividades.

Apesar das múltiplas possibilidades existentes de retextualização, escolhemos a do texto escrito para o texto escrito, fundamentado em Marcuschi (2004), Dell'Isola (2007) e Matêncio (2003). Esses autores têm como enfoque mostrar a riqueza e a abundância que esse tipo de atividade pode proporcionar às aulas de Português, no que diz respeito ao desenvolvimento da escrita que, por sua vez, requer também o desenvolvimento da leitura e da compreensão para chegar à construção dos novos textos.

Propomos os gêneros textuais música e conto, por oferecerem condições de reflexão sobre os diferentes temas presentes na sociedade contemporânea e, portanto, por serem textos mais atrativos para o público da Educação de Jovens e Adultos. A música, por ser um gênero com características específicas, pode atuar em qualquer esfera de atividade humana, desde que respeite as características próprias de cada uma de suas esferas, tais como: a esfera dos cantos de torcida, esfera esportiva, das propagandas musicalizadas, publicitária e outras. No que diz respeito ao conto, utilizaremos como suporte metodológico a contação de história, por se tratar de uma narrativa curta, que pode desenvolver a escrita de forma prazerosa, além de tratar de temas do dia a dia de nossos alunos.

A intenção é trabalhar com textos de forma produtiva, interativa e motivadora, através de resgate das memórias e conhecimentos prévios dos alunos, como também de seus valores, potenciais, cultura, religiosidade, etc. Além disso, almejamos desenvolver a sua capacidade cognitiva e pragmática, trazendo para a escola seus interesses e anseios pessoais, através de gêneros que agradam a todos, sem distinção de idade, classe social ou circunstância de vida.

Dada à delimitação do tema, focaremos no desenvolvimento de um módulo suplementar com foco em atividades de retextualização do gênero música para o

gênero conto, tendo como suporte metodológico a contação de histórias. Essas atividades serão apresentadas, em um primeiro momento, aos professores do CEJA, para que conheçam a proposta, e depois aplicadas aos alunos, juntamente com os demais materiais didáticos utilizados no programa.

Para comprovar a necessidade de trabalharmos a retextualização de textos, apresentamos aqui uma síntese dos sumários dos módulos trabalhados no CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof<sup>a</sup>. Eudes Veras, na cidade de Fortaleza - CE).

### CONTEÚDOS DO PROGRAMA – CEJA

<p><b>MÓDULO 1: COMPREENDE 3 UNIDADES</b>            Unidade 1 – Ladainha            Unidade 2 – Significado de palavras            Unidade 3 – Enumeração</p>	<p><b>MÓDULO 2: COMPREENDE 4 UNIDADES</b>            Unidade 1 – Arte de ser feliz            Unidade 2 – Fonemas e letras            Unidade 3 – Emprego de letras            Unidade 4 – Ampliação de frases</p>
<p><b>MÓDULO 3: COMPREENDE 4 UNIDADES</b>            Unidade 1 – Um jardim            Unidade 2 – A sílaba            Unidade 3 – A acentuação gráfica            Unidade 4 – A descrição de ambiente</p>	<p><b>MÓDULO 4: COMPREENDE 4 UNIDADES</b>            Unidade 1 – Dona Furquim            Unidade 2 – Substantivo            Unidade 3 – Adjetivo e artigo            Unidade 4 – Descrição de pessoas</p>
<p><b>MÓDULO 5: COMPREENDE 5 UNIDADES</b>            Unidade 1 – A volta            Unidade 2 – Os numerais            Unidade 3 – Os pronomes            Unidade 4 – Os advérbios            Unidade 5 – A narração</p>	<p><b>MÓDULO 6: COMPREENDE 6 UNIDADES</b>            Unidade 1 – Televisão para dois            Unidade 2 – Conceito e estrutura dos verbos            Unidade 3 – Modo indicativo            Unidade 4 – Modo subjuntivo            Unidade 5 – Modo imperativo            Unidade 6 – Discurso direto e indireto na Narração.</p>
<p><b>MÓDULO 7:</b>            Os verbos auxiliares COMPREENDE 5 UNIDADES            Unidade 1 – Os jornais            Unidade 2 – Os verbos irregulares            Unidade 3 – os verbos auxiliares            Unidade 4 – As locuções verbais            Unidade 5 – A narração – notícia</p>	<p><b>MÓDULO 8: COMPREENDE 5 UNIDADES</b>            Unidade 1 – O senhor            Unidade 2 – A frase e a oração            Unidade 3 – O sujeito            Unidade 4 – O predicado            Unidade 5 – A carta</p>

## MÓDULO 9: COMPREENDE 5 UNIDADES

Unidade 1 – Amor com A maiúsculo  
 Unidade 2 – Objeto direto, objeto indireto e predicativo do objeto  
 Unidade 3 – Complemento nominal e agente da passiva  
 Unidade 4 – Adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto e vocativo  
 Unidade 5 – Descrição, narração e dissertação

## MÓDULO 10: COMPREENDE 4 UNIDADES

Unidade 1 – Elas estão a procura de outro homem  
 Unidade 2 – Coerência entre as idéias  
 Unidade 3 – Pontuação  
 Unidade 4 – Dissertação

## MÓDULO 11: COMPREENDE 4 UNIDADES

Unidade 1 – Eu sei, mas não devia  
 Unidade 2 – Regência  
 Unidade 3 – Crase  
 Unidade 4 – Expressão escrita

## MÓDULO 12: COMPREENDE 4 UNIDADES

Unidade 1 – Crueldades natalinas  
 Unidade 2 – Concordância nominal  
 Unidade 3 – Concordância verbal  
 Unidade 4 – Dissertação

Como é possível observar ao final de cada módulo, o trabalho com o texto existe, mas ainda de uma forma muito vaga, considerando ainda as tipologias dissertação, narração e descrição. Isso nos deixa a sensação de que falta algo mais profundo e esclarecedor para nossos alunos, no que diz respeito a uma preparação para suas práticas sociais do cotidiano, como, por exemplo, um trabalho com os gêneros textuais que dão suporte a cada texto.

Nessa perspectiva, uma proposta de intervenção metodológica através da retextualização nos pareceu algo atrativo e, ao mesmo tempo, formativo, para trabalhar a maior dificuldade do nosso aluno: a escrita. Sabemos que não será uma fórmula pronta, por isso mesmo desejamos transformar a aula de texto em algo prazeroso e motivador para nosso alunado, afim de que ele possa encontrar sentido nos textos que escreve, confirmando assim os anseios dos PCN (1998), ao defender a importância de formar cidadãos em sala de aula, capazes de atuar nas várias instâncias da sociedade.

Enfim, esse módulo suplementar tem por escopo dar um aporte ao material já existente no Programa utilizado no CEJA, afim de que possa contribuir na superação do que nós professores enfrentamos no dia a dia, no trabalho com a escrita de nossos alunos.

Inicialmente, para chegarmos à constituição do *corpus* desta pesquisa, buscamos junto aos professores, identificar as queixas dos nossos alunos e suas maiores dificuldades. Como resultado, chegamos à conclusão de que a escrita é o

motivo de maior angústia e preocupação, por parte dos nossos alunos, no que se refere à produção escrita por eles, como também às correções realizadas pelos professores.

Fizemos um estudo nos módulos utilizados no CEJA, de modo que se pôde constatar que a data da produção desse material coincide com a publicação dos PCN (1998), ou seja, as orientações relativas ao ensino do 5ª a 8ª séries (atual 6º e 9º anos). Sabe-se que, com os PCN (1998), os gêneros textuais ganharam uma maior atenção; no entanto, não foram introduzidas nos módulos do CEJA, porque os módulos já estavam concluídos e não era possível reeditá-los. Por isso, passamos a trabalhar apenas as tipologias: descrição, narração e dissertação.

Com o advento dos PCN (1998), reforça-se a importância do estudo do texto, como unidade de ensino, através dos gêneros textuais.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção (PCN, 1998, p. 48).

Neste caso, considera-se um escritor competente aquele que é capaz de analisar seu próprio texto para as devidas verificações, revisando-o, como também recorrer a outros textos para a utilização como fonte para sua própria produção.

No que se refere ao material utilizado no CEJA, o conteúdo de gramática é bom, embora haja uma lacuna na produção textual. Não se trabalham os diversos gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos alunos, dificultando assim a compreensão de que o texto é construído diariamente, nos momentos de comunicação, tanto escrito quanto oralmente. Nessa ótica, percebemos o quanto é importante inserir, nas atividades pedagógicas, textos diversificados, que aproximem os alunos da sua prática social, porque só assim eles encontrarão as condições adequadas para se desenvolverem, principalmente no que diz respeito à produção escrita.

Surge então o desejo de trabalhar com o gênero música, por se tratar de algo que está sempre presente no cotidiano dos alunos, e o gênero conto, ao se apresentar como uma narrativa mais simples, devido apresentar apenas um núcleo

dramático, poucos personagens, tempo reduzido e acessibilidade à compreensão dos alunos da EJA e também pela aceitabilidade, por ser de fácil compreensão.

Desenvolvemos atividades que levaram em conta o texto em sua dimensão discursiva de construção e reconstrução de sentidos, o que justifica a escolha do gênero conto para a retextualização, ou seja, a criação do novo texto.

Para trabalhar o gênero conto, chamamos a atenção dos alunos sobre os textos que eles associam às experiências vivenciadas por eles; por isso a escolha da contação de histórias como suporte metodológico. Nesse sentido, os alunos se sentiram mais à vontade em construir suas narrativas. Vale salientar que, mesmo aderindo à proposta da contação de histórias, o gênero conto será apresentado, juntamente com sua estrutura composicional e características próprias, a fim de que os alunos o conheçam e sejam capazes de escrevê-lo.

Finalmente, escolhemos a contação de histórias como suporte para trabalhar o gênero conto, por ela permitir desenvolver, com o aluno do CEJA, o resgate de suas memórias, mostrando que esse é um espaço em que é possível compartilhar sentimentos, atitudes e posturas vivenciadas pelos personagens. Além disso, permite aguçar a criatividade dos alunos, trazendo à tona seus conhecimentos prévios, valores e cultura que contribuem para a construção de uma visão de mundo mais ampliada e significativa.

Diante das dificuldades encontradas na escrita dos alunos do CEJA, surgiu a ideia da construção de um instrumento que ajudasse os professores a trabalhar, de maneira prazerosa, a escrita de textos. Foi então que foi desenvolvido um módulo suplementar ao material didático de Língua Portuguesa.

A escolha do trabalho com a retextualização se deu justamente por se querer resgatar as experiências que os alunos trazem para a sala de aula, isto é, eles já convivem com a retextualização no seu dia a dia, ao contarem sobre um filme a que assistiram, uma notícia que receberam, uma viagem que realizaram, etc. Por isso, usou-se essa experiência a favor do professor, trabalhando os diferentes textos que circulam na sociedade.

Inicialmente, a retextualização foi apresentada no formato da música para o conto. No entanto, ele não será utilizado como uma fórmula pronta e acabada, pois esse módulo suplementar poderá ser editado à medida que forem sendo implementadas outras atividades apresentadas como contribuições dos professores do CEJA.

O módulo será composto por três unidades: na primeira unidade serão apresentados conceitos e considerações sobre o texto; na segunda unidade, serão abordadas atividades referentes a cada gênero da proposta e, por último, na unidade três, as atividades de retextualização, tendo como foco principal as atividades de escrita para escrita.

Este modulo suplementar, apresentado a seguir, antes de ser trabalhado com os alunos, que são o foco, será apresentado aos professores do CEJA, através de momentos abertos para discussão.

## ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

### UNIDADE 1 – Conceito de texto

Abordaremos a noção de texto e alguns fatores que fazem sentido ao texto, como o contexto e conhecimento de mundo.

#### 1.1 Conceitos e considerações sobre texto

Texto

O texto não é um aglomerado de palavras soltas, daí podemos concluir que ele é um conjunto de palavras, que unidas transmitem uma mensagem.

Segundo Val(1991), o texto é “uma ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”

A linguagem presente no texto pode ser considerada verbal (oral ou escrita) e não verbal (visual sonora e corporal).

#### Exemplos de texto verbal e não verbal

Texto 1:



## Texto 2



<https://www.todamateria.com.br/linguagem-verbal-e-nao-verbal>

## Texto 3



## Texto 4



<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=719>

De acordo com o exposto acima, quais textos você classificaria como verbal e não verbal?

---



---



---



Percebemos, através das situações expostas acima, a importância do contexto para a compreensão de sua relação com o texto, como também o seu conhecimento de mundo. Isto significa que, se você não tiver o conhecimento adequado da situação, na qual o texto está inserido, isso dificultará a sua compreensão e interpretação do mesmo.

Através dessas situações, agora vamos produzir atividades em contextos distintos, que interferem na comunicação e produção textual.

### **Atividade 1**

Crie situações com as palavras do quadro abaixo, usando uma mesma palavra em dois contextos. E justifique sua escolha.

CAIXA – VELA – MANGA – DENTE – MOLHO – PEDRA - PASTA
--

---

---

---

---

---

---

---

## **UNIDADE 2 – Gêneros textuais música e conto com atividades referentes a cada gênero**

Nesta unidade, vamos trabalhar os gêneros textuais música e conto (através da contação de histórias), aproximando-os da escrita, com atividades referentes a cada gênero.

### **ATIVIDADE 1: gênero música**

O gênero música tem suas características próprias, como a harmonia, a melodia e o ritmo. Além disso, apresenta o uso de várias palavras oriundas da oralidade, fazendo-nos perceber que a norma padrão não se configura como pré-requisito para o entendimento do texto.

1. No primeiro momento utilizamos uma música com palavras de cunho popular, com o objetivo de identificar as palavras através do contexto.

### Arrumação (Elomar Figueira Melo)

Josefina sai cá fora e vem vê  
 Olha os fôrro ramiado vai chovê  
 Vai trimina ridusi toda a criação  
 Das banda de lá da rio Gavião  
 Chiquêra prá cá já ronca o truvão  
 Futuca a tuia, pega o catadô  
 Vamo plantá feijão no pó  
 Mãe Purdença inda num culheu o ái  
 O aí rôxo essa lavora tardâ  
 Diligência pega panicum balai  
 Vai cum tua irmã, vai num pulo só  
 Vai culhê o ái, ái de tua avó  
 Futuca a tuia, pega o catadô  
 Vamo plantá feijão no pó  
 Lua nova sussarana vai passá

"Sêda branca"na passada ela levô  
 ponta d'unha lua fina risca no céu  
 A onça prisunha a cara do réu  
 O pai di chiquêro a gata comeu  
 Foi um truvejo c'ua zagaia só  
 Foi tanto sangue de dá dó  
 Os ciganos já subiro bêra ri  
 É só danos todo ano nunca vi  
 Paciência já num guento a pirsiguição  
 Já só um caco véi nesse meu sertão  
 Tudo qui juntei foi só prá ladrão  
 Futuca a tuia, pega o catadô  
 Vamo plantá feijão no pó.

2. No segundo momento, após a leitura e descoberta das palavras desconhecidas por vocês, explique para o grupo o significado dessas palavras dentro do contexto.
3. No terceiro momento ocorrerá a identificação do eu lírico (quem narra), apresentando suas ações e seus sentimentos. Explique o que eu lírico quer transmitir nesta música.

4. Identifique algumas palavras na música usadas na oralidade.

## ATIVIDADE 2: gênero conto através do suporte contação de história

O conto apresenta característica condensada, narrativa curta e apenas um conflito e poucos personagens. Portanto, ele captura apenas o mais significativo e é capaz de tornar-se relato de uma história bastante interessante e suficientemente breve para absorver toda a atenção do leitor.

1- No primeiro momento, apresentaremos um conto para que vocês identifiquem as características (condensada, narrativa curta, conflito e poucos personagens), confirmando sua linguagem simples, acessível dinâmica e direta. Após a leitura, identifique as características inerentes ao gênero conto.

### O burro morto

Um burro morreu bem em frente de uma Igreja. Como uma semana depois o corpo ainda estava lá, o padre resolveu reclamar com o prefeito.

– Prefeito, tem um burro morto na frente da Igreja há quase uma semana!



E o prefeito, grande adversário político do padre, retrucou:

– Mas, padre, não é o senhor que tem a obrigação de cuidar dos mortos?

– Sim, sou eu! – respon-

deu o padre, com serenidade.

– Mas também é minha obrigação avisar os parentes!

<http://sorisomail.com/partilha/120929.html>

---



---



---

2 – O segundo momento será a criação do conto, através da contação de histórias, recriada a partir da música citada abaixo. Para isso, você deve utilizar todas as características marcantes do gênero, atentando para que seja uma narrativa curta, com poucos personagens, um conflito e uma linguagem simples. Além disso, vale ressaltar que sua criatividade e compreensão estão ao seu critério, de acordo com a sua compreensão leitora da música.

## Tiro Ao Álvaro

Adoniran Barbosa

De tanto levar frechada do teu olhar  
Meu peito até parece sabe o quê?  
Táuba de tiro ao Álvaro  
Não tem mais onde furar  
Táuba de tiro ao Álvaro  
Não tem mais onde furar

Teu olhar mata mais do que bala de carabina  
Que veneno e estriquinina  
que peixeira de baiano  
Teu olhar mata mais que atropelamento de automóver  
Mata mais que bala de revólver

Escreva agora o seu conto, através de uma contação de histórias escrita.

---

---

---

---

### UNIDADE 3 – A retextualização e suas atividades

Buscamos, nesta unidade, trabalhar atividades de escrita, do texto escrito para escrito. Objetivamos explorar com nossos alunos as transformações que o texto-base sofrerá para se adequar ao novo texto. Usaremos os gêneros música e conto, este último com suporte metodológico na contação de histórias.

ATIVIDADE 1 – Retextualizar o conto com personagens mais atuais.

1 - No primeiro momento, vamos trabalhar o conto de Machado de Assis “Um Apólogo”, que é a história de um diálogo entre uma Agulha e um Novelo que discutem a importância do trabalho que cada um realiza na costura de um vestido.

Um Apólogo  
**Machado de Assis**

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Texto extraído do livro "Para Gostar de Ler - Volume 9 - Contos", Editora Ática - São Paulo, 1984, pág. 59.

Após a leitura do conto acima, vamos realizar uma atividade de retextualização. Como seria um diálogo semelhante ao "Apólogo", com personagens mais atuais? A sugestão indicada seria um diálogo entre um engenheiro e um pedreiro, ou entre o patrão e sua secretária. Use sua criatividade. Podem ser feitas

as adaptações necessárias, alterando a linguagem do texto, se for conveniente, acrescentar dados novos à sua história.

---



---



---



---

ATIVIDADE 2 – Reescrever a música para um conto, usando a contação de história como suporte metodológico,

1 – No segundo momento, vamos trabalhar a música “Saudosa Maloca”, do cantor Adoniran Barbosa, pois nela percebemos um retrato exato da linguagem popular. Esta música conta uma história. Reescreva à sua maneira essa história da música, como você entendeu e como ficaria na sua interpretação. Use sua imaginação e deixe sua mente fluir para que sua história fique mais interessante do que a música.

### **Saudosa Maloca**

#### **Adoniran Barbosa**

Si o senhor não está lembrado  
 Dá licença de contá  
 Que aqui onde agora está  
 Esse edifício arto  
 Era uma casa velha  
 Um palacete assobradado  
 Foi aqui seu moço  
 Que eu, Mato Grosso e o Joca  
 Construimos nossa maloca  
 Mais, um dia  
 Nós nem pode se alestrar  
 Veio os homi cas ferramenta  
 Que o dono mandô derrubá  
 Peguemo todas nossas coisa  
 E fumos pro meio da rua  
 Apreciar a demolição

Que tristeza que nós sentia  
 Cada táuba que caía  
 Doía no coração  
 Mato Grosso quis gritá  
 Mas em cima eu falei:  
 Os homi tá cá razão  
 Nós arranja outro lugar  
 Só se conformemo quando o Joca  
 falou:  
 "Deus dá o frio conforme o cobertor"  
 E hoje nós pega a páia nas grama do  
 jardim  
 E prá esquecê nós cantemos assim:  
 Saudosa maloca, maloca querida,  
 Que dim donde nós passemos dias  
 feliz de nossa vida

Escreva a sua história, usando as mesmas características da música:

---

---

---

### **ATIVIDADE 3 – Um texto e várias formas de escrita.**

No terceiro momento, vamos trabalhar com o conto de fada “Chapeuzinho Vermelho”, muito conhecido por todos nós. Como citamos anteriormente, nosso objetivo é escrever a mesma história, só que de outra forma.

Após a leitura desse conto de fada na versão de Henry Ávilla, e de alguns trechos da mesma história, vamos criar nossa versão sobre o mesmo conto de fada. Use sua criatividade para escrever sua história, fazendo as adaptações que achar necessárias. Mas cuidado! Mantenha a mensagem que o Texto Chapeuzinho Vermelho (texto 1) apresentou. Faça um texto bem divertido.

#### **Texto 1**

##### Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho, que tinha esse apelido, pois desde pequenina gostava de usar chapéus e capas desta cor.

Um dia, sua mãe pediu:

- Querida, sua avó está doente, por isso preparei aqueles doces, biscoitos, pãezinhos e frutas que estão na cestinha. Você poderia levar à casa dela?
- Claro, mamãe. A casa da vovó é bem pertinho!
- Mas, tome muito cuidado. Não converse com estranhos, não diga para onde vai, nem pare para nada. Vá pela estrada do rio, pois ouvi dizer que tem um lobo muito mau na estrada da floresta, devorando quem passa por lá.
- Está bem, mamãe, vou pela estrada do rio, e faço tudo direitinho!

E assim foi. Ou quase, pois a menina foi juntando flores no cesto para a vovó, e se distraiu com as borboletas, saindo do caminho do rio, sem perceber.

Cantando e juntando flores, Chapeuzinho Vermelho nem reparou como o lobo estava perto...

Ela nunca tinha visto um lobo antes, menos ainda um lobo mau. Levou um susto quando ouviu:

- Onde vai, linda menina?

- Vou à casa da vovó, que mora na primeira casa bem depois da curva do rio. E você, quem é?

O lobo respondeu:

- Sou um anjo da floresta, e estou aqui para proteger criancinhas como você.

- Ah! Que bom! Minha mãe disse para não conversar com estranhos, e também disse que tem um lobo mau andando por aqui.

- Que nada - respondeu o lobo - pode seguir tranquila, que vou na frente retirando todo perigo que houver no caminho. Sempre ajuda conversar com o anjo da floresta.

- Muito obrigada, seu anjo. Assim, mamãe nem precisa saber que erre o caminho, sem querer.

E o lobo respondeu:

- Este será nosso segredo para sempre...

E saiu correndo na frente, rindo e pensando:

(Aquela idiota não sabe de nada: vou jantar a vovozinha dela e ter a netinha de sobremesa ... Uhm... Que delícia!)

Chegando à casa da vovó, Chapeuzinho bateu na porta:

- Vovó, sou eu, Chapeuzinho Vermelho!

- Pode entrar, minha netinha. Puxe o trinco, que a porta abre.

A menina pensou que a avó estivesse muito doente mesmo, para nem se levantar e abrir a porta. E falando com aquela voz tão estranha...

Chegou até a cama e viu que a vovó estava mesmo muito doente. Se não fosse a touquinha da vovó, os óculos da vovó, a colcha e a cama da vovó, ela pensaria que nem era a avó dela.

- Eu trouxe estas flores e os docinhos que a mamãe preparou. Quero que fique boa logo, vovó, e volte a ter sua voz de sempre.

- Obrigada, minha netinha (disse o lobo, disfarçando a voz de trovão).

Chapeuzinho não se conteve de curiosidade, e perguntou:

- Vovó, a senhora está tão diferente: por que esses olhos tão grandes?

- É prá te olhar melhor, minha netinha.

- Mas, vovó, por que esse nariz tão grande?

- É prá te cheirar melhor, minha netinha.

- Mas, vovó, por que essas mãos tão grandes?

- São para te acariciar melhor, minha netinha.

(A essa altura, o lobo já estava achando a brincadeira sem graça, querendo comer logo sua sobremesa. Aquela menina não parava de perguntar...)

- Mas, vovó, por que essa boca tão grande?

- Quer mesmo saber? É prá te comer!!!!

- Uai! Socorro! É o lobo!

A menina saiu correndo e gritando, com o lobo correndo bem atrás dela, pertinho, quase conseguindo pegar.

Por sorte, um grupo de caçadores ia passando por ali bem na hora, e seus gritos chamaram sua atenção.

Ouviu-se um tiro, e o lobo caiu no chão, a um palmo da menina.

Todos já iam comemorar, quando Chapeuzinho falou:

- Acho que o lobo devorou minha avozinha.

- Não se desespere, pequenina. Alguns lobos desta espécie engolem seu jantar inteirinho, sem ao menos mastigar. Acho que estou vendo movimento em sua barriga, vamos ver...

Com um enorme facão, o caçador abriu a barriga do lobo de cima abaixo, e de lá tirou a vovó inteirinha, vivinha.

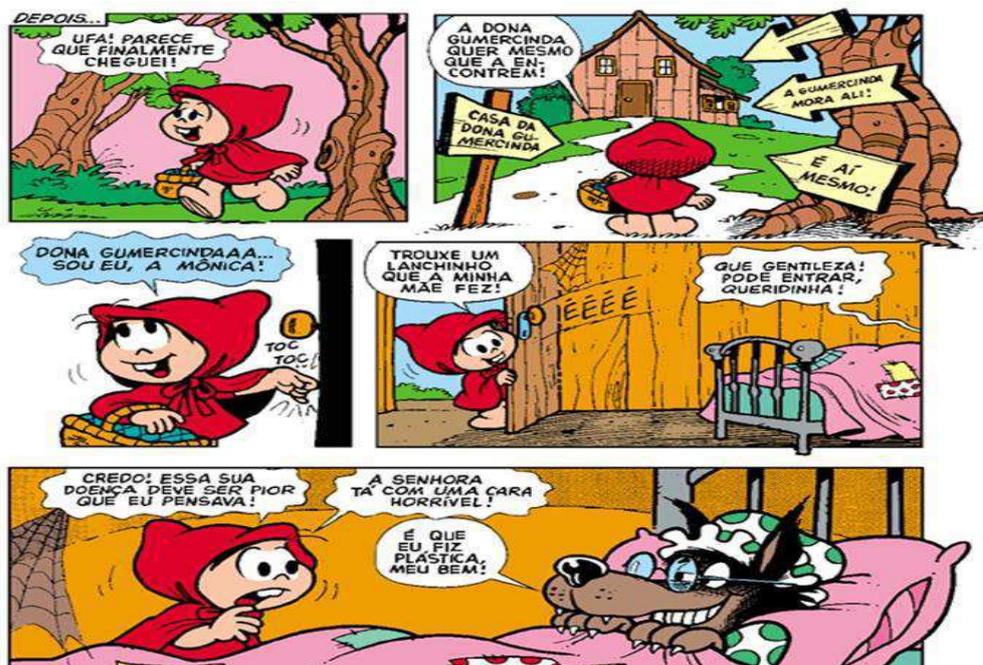
- Viva! Vovó!

E todos comemoraram a liberdade conquistada, até mesmo a vovó, que já não se lembrava mais de estar doente, caiu na farra.

"O lobo mau já morreu. Agora tudo tem festa: posso caçar borboletas, posso brincar na floresta.

<http://www.culturamix.com/wp-content/gallery/chapeuzinho-vermelho/chapeuzinho-vermelho-4.jpg>

## Texto 2



<http://pedagogaandreaeduca.blogspot.com.br/2012/01/tema-da-propostaaprendendo-com.html>

## Texto 3



<http://pedagogaandreaeduca.blogspot.com.br/2012/01/tema-da-propostaaprendendo-com.html>

## Texto 4



<http://pedagogaandreaeduca.blogspot.com.br/2012/01/tema-da-propostaaprendendo-com.html>

Agora construa sua história bem divertida.

---



---



---

**ATIVIDADE 4 – Transformar a música em conto, usando o suporte metodológico a contação de histórias.**

No quarto momento, utilizaremos uma música para ser escrita em um conto, usando como suporte a contação de história

## Xote Ecológico

Luiz Gonzaga

Não posso respirar, não posso mais nadar  
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar  
E se plantar não nasce, se nascer não dá  
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Não posso respirar, não posso mais nadar  
A terra está morrendo, não dá mais pra plantar  
E se plantar não nasce, se nascer não dá  
Até pinga da boa é difícil de encontrar

Cadê a flor que estava aqui?  
Poluição comeu  
E o peixe que é do mar?  
Poluição comeu  
E o verde onde é que está?  
Poluição comeu  
Nem o Chico Mendes sobreviveu

Conte uma história bem bonita, tendo como texto base a música “Xote Ecológico”, do um grande cantor nordestino Luís Gonzaga.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita e a oralidade são fundamentais na vida diária dos nossos alunos, e não podemos dizer que uma é mais importante do que a outra, pois cada uma tem sua especificidade e são práticas discursivas complementares que não competem entre si. Algumas teorias relatam que a fala é contextualizada e a escrita descontextualizada, o que não é verdade, já que as duas, tanto uma como a outra, são contextualizadas. Nesse ponto de vista, precisamos mostrar ao nosso aluno que fala e escrita não podem ser dissociadas, ambas se influenciam mutuamente e, por isso, podemos partir de um trabalho de uso das mesmas para conquistarmos novas habilidades linguísticas.

Através dos estudos realizados nesta pesquisa, pudemos constatar que a experiência que nosso aluno do CEJA tem, juntamente ao seu potencial de querer aprender sempre mais para aproveitar o tempo perdido, é algo valioso para se trabalhar na perspectiva do Letramento Social. Por isso, pareceu-nos necessário buscar novas práticas metodológicas que possam envolver o sujeito como um todo no seu contexto social, considerando assim seus potenciais, conhecimentos prévios, valores e, sobretudo, a sua cultura, como contribuição na construção de novos textos.

A escolha do trabalho com a retextualização, da escrita para escrita, através dos gêneros textuais música e conto, este último tendo como suporte metodológico a contação de histórias, deu-se precisamente por compreender a importância desse tipo de atividade para trabalhar a língua através dos gêneros textuais, na modalidade escrita, motivo de grande dificuldade para o aluno do CEJA. Nesse sentido, a nossa preocupação foi apresentar uma proposta, de acordo com as dificuldades encontradas ao longo de nossa experiência como docente no ensino fundamental, no que diz respeito às deficiências linguísticas no tocante à sintaxe e à ortografia da língua, mas, sobretudo, na construção de textos como um todo.

Outro fator relevante foi compreender a importância do trabalho com os gêneros textuais, na perspectiva de preparar nosso alunado a saber atuar nas diversas circunstâncias que a sociedade demanda, ou seja, formar sujeitos pensantes e reflexivos no uso da língua oral e escrita.

Vale salientar que um dos aspectos significativos e importante na construção deste trabalho foi a integração dos professores de Língua Portuguesa do CEJA, pois

os mesmos mostraram-se muito motivados, engajados, acreditando que seria uma mudança positiva para se trabalhar com nossos alunos, com o objetivo de desenvolvermos sua competência discursiva, através dos gêneros textuais, com um ensino significativo que contempla os usos e funções dos gêneros escritos de forma interacional.

Nesse sentido, este trabalho não apresenta registros para análise, visto que o mesmo, inicialmente, será apresentado aos professores, para que possam dar suas contribuições. Portanto, não temos um trabalho pronto e acabado, mas mesmo assim acreditamos que, durante o desenvolvimento das atividades com os docentes, teremos contribuições significativas para a ampliação da capacidade de escrita dos nossos alunos.

Estamos conscientes de que, ao aplicarmos esse módulo suplementar em nossas aulas do CEJA, vamos encontrar na escrita do nosso aluno muitas marcas da oralidade. No entanto, estamos certos de que aos poucos essas marcas diminuirão, graças à persistência de nós professores, que trabalharemos com afinco até chegarmos ao nosso produto final: a retextualização da escrita para a escrita. Com isso, esperamos contribuir para o nosso trabalho no CEJA, na busca de um ensino da linguagem que leva em conta os aspectos textuais-discursivos e não apenas estruturas formais e descontextualizadas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 - **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Fundamental. 1º segmento. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9.394/96**. Brasília. 1996.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

BUSATTO, C. **Contos e encantos dos 4 cantos do mundo**. CD-ROM. Curitiba: 2001.

CORTÁZAR, J. **Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores**. In Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

COSTA VAL, M.G., **Redação e Textualidade**. S. Paulo, Martins Fontes, 1991.

DELL'ISOLA, R. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007

FÁVERO, L.; ANDRADE, M.; AQUINO, Z. **A correção do texto falado: tipos, funções e marcas**. In: Maria Helena Moura Neves (org.). Gramática do português falado, v. VII, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

\_\_\_\_\_. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales, 24 ed. Atualizada. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORUSSI, A. In: Antônio de Alcântara Machado *et al.* **De conto em conto**. São Paulo: Ática, 2003.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1991

HAVELOCK, E. A. **A revolução da escrita na Grécia**. Trad. Ordep José Serra. São Paulo: Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HEATH, S.B. "Critical Factors in Literacy Development" in CASTELL, S.de; LUKE, A. EGAN, K. (orgs) **Literacy, Society and Schooling. A Reader**. Cambridge University Press, 1986.

HOWARD, W. **A música e a criança**. São Paulo: Summus, 1984.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCUSCHI, L.A. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MATENCIO, M. de L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos**: um estudo do resumo e da resenha. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN. Rio de Janeiro: UFRJ. 2003.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada**: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

SARMENTO, L. L. **Português: literatura, gramática, produção de texto**: volume único/Douglas Tufano. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001** (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

TATIT, L. **Semiótica da canção. Melodia e letra**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 8ª Ed.- São Paulo, Cortez, 2006. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.47).