



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIA IZABEL BRITO MOREIRA

**USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO
MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS-PB: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

CAJAZEIRAS - PB

2018

MARIA IZABEL BRITO MOREIRA

**USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO
MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS-PB: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Maria Leite de Oliveira

CAJAZEIRAS

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

M838u Moreira, Maria Izabel Brito.
Usos sociais da escrita por alunos de turmas da EJA no município de
Cachoeira dos Índios-PB: uma proposta didático-pedagógica / Maria
Izabel Brito Moreira. - Cajazeiras, 2018.
67f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP,
2018.

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Escrita - desenvolvimento.
3. Abordagem interacionista I. Oliveira, Rose Maria Leite de. II.
Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de
Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 374.7

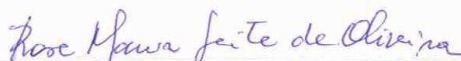
MARIA IZABEL BRITO MOREIRA

USOS SOCIAIS DA ESCRITA POR ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO
MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS-PB: UMA PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

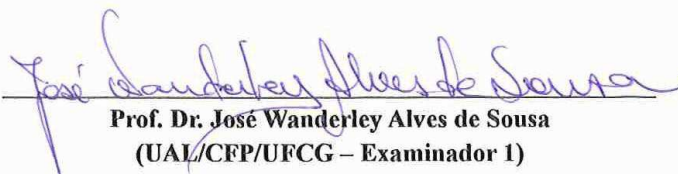
Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras - Língua
Portuguesa, do Centro de Formação
de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande –
Campus de Cajazeiras - como
requisito de avaliação para obtenção
do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 16/03/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Rose Maria Leite de Oliveira
(UAL/CFP/UFCG – Orientadora)



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 1)



Prof.ª Dr.ª Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG – Examinador 2)

A minha família pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas constantes provas do seu amor imensurável por mim.

Aos meus pais, sinônimo de tudo que de há de bom neste mundo.

Ao meu marido e filhas, por entender as minhas ausências.

A minha orientadora, Rose Maria Leite, a quem tenho profunda admiração, por sua dedicação e sabedoria a mim transmitida.

Ao subprojeto PIBID Língua Portuguesa, por ter me proporcionado vivenciar inúmeras experiências e conhecimentos que possibilitaram meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos de turma por trilharem comigo essa jornada tornando- a ainda mais significativa. Sem dúvida sou uma pessoa melhor depois de conhecê-los.

Aos professores da banca de defesa por aceitarem tão prontamente avaliarem meu trabalho, fazendo parte deste momento único na minha vida.

À coordenação do curso de Letras Língua Portuguesa pelo esclarecimento de dúvidas e informações prestadas sempre.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse sonho. Meu muito obrigada!

**“Para fazer uma frase de dez palavras são
necessárias umas cem.”**

Millôr Fernandes

RESUMO

A presente investigação tem como foco a análise do desenvolvimento da escrita por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que se configura por apresentar as etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira. Os alunos envolvidos nessa modalidade, por alguns motivos não conseguiram frequentar a escola na idade adequada, que compreende os anos da educação básica, e isto lhes confere sérias dificuldades de participação social pelos usos da linguagem. Com base nisso, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar e descrever os usos sociais de apropriação da escrita de alunos de tal segmento de ensino à luz da abordagem interacionista. A pesquisa é qualitativa, aplicada e de cunho etnográfico. Os sujeitos são alunos dos 1º e 2º segmentos da EJA de uma escola pública do município de Cachoeira dos Índios (PB). O arcabouço teórico que embasa tal pesquisa são os estudos de Antunes (2003), Oliveira (2010), Rocha (s/d), Ferreiro e Teberosky (1999), Bronckart (1999), Soares (2013) e Marcuschi (2008), dentre outros, que atualmente têm trazido grandes contribuições no campo do ensino e aprendizagem da escrita enquanto prática social. Pretendeu-se com tal investigação a geração de políticas públicas de enfrentamento às dificuldades de aquisição e apropriação da escrita a aprendizes desta modalidade de ensino em nível municipal, regional e até nacional.

Palavras-chave: EJA. Abordagem interacionista. Gêneros textuais. Escrita.

ABSTRACT

The present research focuses on the appropriation and development of writing by students of Youth and Adult Education (EJA), a teaching modality that is configured to present the stages of primary and secondary education of the Brazilian public school network. The students involved in this modality, for some reasons, were not able to attend school at the appropriate age, which comprises the years of basic education, and this gives them serious difficulties of social participation by the uses of language. Based on this, the main objective of this research is to analyze and describe the acquisition and appropriation of the writing system of students of this segment of education in the light of the interactionist approach. The research is qualitative, applied and ethnographic. The subjects are students of the 1st and 2nd EJA segments of a public school in the city of Cachoeira dos Índios (PB). The theoretical framework that bases this research are the studies of Antunes (2003), Oliveira (2010), Rocha (s / d), Ferreiro and Teberosky (1999), Bronckart (1999), Soares (2013) and Marcuschi among others, who have now a days made great contributions in the field of teaching and learning of writing as a social practice. The purpose of such research was to generate public policies to deal with the difficulties of acquisition and appropriation of writing for apprentices of this type of teaching at municipal, regional and even national level.

Keywords: EJA. Interactionist approach. Textual genres. Writing.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Texto do aluno RSB (1º segmento).....	31
Quadro 2 -	Texto do aluno CPI (1º segmento).....	33
Quadro 3 -	Texto do aluno RSF (2º segmento) – 1ª versão.....	34
Quadro 4 -	Texto do aluno RSF (2º segmento) – 2ª versão.....	35
Quadro 5 -	Texto do aluno DDG (2º segmento).....	37
Quadro 6 -	Sequência didática.....	41
Quadro 7 -	Crônica <i>A Aliança</i>	42
Quadro 8 -	Crônica <i>A vida não é uma comédia romântica</i>	46
Quadro 9 -	Definições de cada tempo verbal.....	48
Quadro 10 -	Crônica <i>Cobrança</i>	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFP	Centro de Formação de Professores
COEJA	Coordenação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEFMCO	Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Cândido de Oliveira
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
Fundeb	Fundo de Financiamento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL.....	16
2.2 A ESCRITA COMO FORMA DE INTERAÇÃO SOCIAL.....	20
2.3 A ESCRITA E OS USOS SOCIAIS	26
3 METODOLOGIA.....	30
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	32
4.1 ANÁLISE QUALITATIVA	32
4.1.1 Os achados do 1º segmento	32
4.1.2 Os achados do 2º segmento	35
5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA PRÁTICAS COM A ESCRITA EM TURMAS DA EJA.....	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	56
APÊNDICE A - Plano Global de Oficina.....	57
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	58
APÊNDICE C - TERMO DE ANUÊNCIA.....	65
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	66

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que se configura por apresentar as etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira. Os alunos envolvidos nessa modalidade, por alguns motivos, não conseguiram frequentar a escola na idade adequada, que compreende os primeiros anos da educação básica.

O ensino de jovens e adultos no país existe desde o período da colonização, quando os portugueses chegaram ao Brasil e quiseram impor uma cultura de letramento, amparado nos moldes europeus religiosos e culturais, aos índios que habitavam nosso país. Os objetivos desses colonos não eram apenas comunicativos, havia um interesse dominador e econômico por trás desse ensino. Os jesuítas eram responsáveis pela educação no Brasil e criaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação religiosa de excelência. “Neste período a educação era considerada tarefa da Igreja e não do Estado [...]” (SANTANA, s/d, p. 3).

O público alvo da modalidade EJA exige, além de outras habilidades, ter na escrita uma forma de se relacionar com o mundo e as pessoas a sua volta. A possibilidade de acesso a maior quantidade de textos que circulam em sua vida social significa maior autonomia a esse aluno, enquanto cidadão, que têm direitos e deveres a cumprir perante a sociedade que o cerca, sendo a escola, neste contexto, uma das instituições responsáveis por mediar o ensino-aprendizado e por possibilitar, muitas vezes, a ascensão social e pessoal deste aprendiz, sobretudo, através do acesso e uso da leitura e da escrita.

Sobre o domínio da escrita, ela traz ao homem êxito e lhe promove autossuficiência e poder de persuasão, que se agregam ao modo de enxergar e transmitir o mundo que o cerca. Seguindo uma linha de raciocínio com perspectiva na escrita interacionista, Antunes (2003) apresenta a escrita como algo que está vinculado à interação humana, à necessidade de envolvimento entre os sujeitos, de troca de ideias, informações, sentimentos, com fins interativos.

A escrita, por ser uma atividade interativa, requer do indivíduo uma série de mecanismos que a tornem realmente uma troca de saberes comunicativos. Oliveira (2010) pontua que, além dos conhecimentos linguísticos, temos ainda que possuir os conhecimentos enciclopédicos, informações necessárias sobre o que deve ser escrito, os conhecimentos textuais, vinculados aos gêneros textuais, dentre outros aspectos inerentes ao ato de escrever.

Neste contexto, os alunos da EJA, ao longo de sua trajetória escolar, geralmente enfrentam desafios e situações que os excluem da escola, devido á falta de habilidade com a

leitura e escrita. Esse público retorna à escola muitas vezes em busca de uma participação social ativa e inclusiva na comunidade que está inserido, e nesse contexto a escrita é peça fundamental, no ato da comunicação em sociedade. É, pois, através dela que, além da autonomia de transitar entre os diversos textos norteadores da organização social, esses indivíduos tem o prazer pessoal de pertencer ativamente a uma sociedade, que cada vez mais necessita se ordenar em torno da escrita.

Assim, com base em tal contexto, a presente investigação tem como objeto de análise a abordagem da escrita, na perspectiva interacionista, em turmas da EJA, de uma escola pública do município de Cachoeira dos Índios- PB, considerando que o acesso a tal modalidade da língua é fator preponderante para uma formação letrada e cidadã. O arcabouço teórico no qual nos embasaremos serão os estudos de Antunes (2003), Oliveira (2010), Rocha (s/d), Ferreiro e Teberosky (1999), Bronckart (1999), Soares (2013) e Marcuschi (2008), dentre outros, que atualmente têm trazido grandes contribuições no campo do ensino e aprendizagem da escrita enquanto prática social.

Essa pesquisa surgiu a partir da seguinte problemática não há dúvidas de que os alunos que integram a modalidade EJA buscam interação social, vendo na escola importante espaço para sanar uma série de dificuldades impostas socialmente, a exemplo de práticas que dependem do processamento da escrita. Dessa forma, apesar de existir a modalidade de ensino que atende a esse público, muitos alunos que a ela estão ligados não conseguem ter êxito com a escrita devido à falta de práticas escolares sistemáticas para o trabalho com a língua fundamentada, sobretudo, no uso dos textos que circulam quotidianamente.

Partimos, então, da hipótese de que a escrita é um mecanismo significativo da linguagem, pois sua aquisição tem uma grande relevância social e comunicativa, bem como possibilita o sujeito se tornar apto ao domínio dos diversos textos que circulam na sociedade, o que culmina na formação de um cidadão pleno e independente socialmente, no tocante aos usos sociais que dela se faz. Portanto, aos alunos da EJA, tal formação cidadã é comprometida pela falta de práticas escolares que redimensionam o valor e a função da escrita em sociedade.

Para tanto, temos como objetivo geral analisar e descrever os usos sociais de apropriação da escrita em alunos do 6º ao 9º (1º e 2º segmentos) da EJA no município de Cachoeira dos Índios-PB com vistas a ampliar as práticas pedagógicas em torno do ensino desta modalidade a este público, em específico. E como objetivos específicos: Investigar o processo de aquisição e processamento da escrita no Programa da EJA à luz das teorias interacionistas; descrever as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes durante a produção de

textos em turmas da EJA; propor atividades norteadoras aos professores da EJA para o trabalho com a escrita social.

Quanto à metodologia da pesquisa, este é um estudo qualitativo, aplicado e de cunho etnográfico. Os sujeitos são 22 alunos das turmas de (1º ao 5º ano) e de (6º ao 9º), os dados foram coletados a partir da produção de dois gêneros: bilhete e relato pessoal.

A escolha de textos a partir dos gêneros textuais como objeto de pesquisa neste contexto, justifica-se porque se faz necessário um espaço amplo de discussão em torno da necessidade de conhecer como é vista e processada a modalidade escrita da língua por alunos do programa EJA, como também ressaltar a importância social da apropriação e aquisitiva da escrita aos jovens e adultos que enxergam nesse programa uma forma de inserção social.

Além disso, pesquisar sobre tal processo é fundamental ao professor de língua portuguesa que almeja desempenhar um trabalho de qualidade, voltado ao ensino da escrita, de modo a tornar o aluno apto a produzir e reconhecer os diversos textos que circulam na sociedade.

O texto está organizado nos seguintes capítulos: *Capítulo I*, Introdução, no qual constam as seguintes informações: tema, objetivo geral e específicos, questionamento a partir do qual surgiu a pesquisa, hipótese, motivação e metodologia. *Capítulo II*, a Fundamentação Teórica, na qual apresentamos estudos que vão desde os conhecimentos sobre o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a importância da escrita como forma de interação social, até a escrita relacionada aos gêneros textuais; *Capítulo III*, no qual são apresentados os passos metodológicos da investigação; *Capítulo IV*, no qual é apresentada a análise e discussão de dados; *Capítulo V*, no qual apresentamos uma proposta de trabalho com a escrita a partir de uma Sequência Didática; e, por fim, as *Considerações Finais*. Além desses capítulos, apresentamos, ainda, as *referências* e os *apêndices* da investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

A EJA no Brasil não é recente, teve início desde a colonização, quando os jesuítas com o objetivo de catequizar os indígenas e recrutar mão de obra para atender às necessidades da elite portuguesa, ensinavam-lhes a língua portuguesa. Dessa forma, dá-se origem ao desenvolvimento da escolarização, com vistas à educação de jovens e adultos analfabetos, com o intuito pré-estabelecido de prestarem seu trabalho à corte para atender à demanda e às tarefas requeridas pelo Estado. De acordo com Paiva (1973 *apud* FRIEDRICH et al., 2010, p. 394):

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos, como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres.

Dessa forma, emergiu no contexto do nosso país, em 1854, a primeira instituição de ensino destinada a educação de jovens e de adultos trabalhadores e analfabetos, no horário noturno, propício aos trabalhadores, já que certamente o público-alvo trabalhara durante o dia. Não demorou muito e as escolas para tal público se expandiram por todo o Brasil.

Ainda nesse contexto, segundo Friedrich et al. (2010) foi criado no Rio de Janeiro, em 1881, o Decreto nº 3.029, nomeado como “Lei Saraiva”, para homenagear o Ministro do Império, José Antônio Saraiva, encarregado de realizar a primeira reforma eleitoral no Brasil, instaurando pela primeira vez o ‘título de eleitor’. Porém, esta lei proibia que os analfabetos pudessem votar por considerar a educação algo relacionado às classes sociais mais favorecidas. “O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e a inabilidade social.” (FRIEDRICH et al., 2010, p. 394). Diante do exposto, as pessoas que não sabiam ler e escrever, ditas analfabetas eram excluídas e privadas dos direitos cidadãos e sociais, na época.

Segundo Friedrich et al. (2010), com o afastamento dos jesuítas no século XVIII, o ensino de adultos sofreu impacto e foi colocado em pauta de discussão na mudança do Império-República entre os anos de 1887e 1897. Nesse período aconteceu a propagação da rede escolar de ensino com o intuito de resolver os problemas do analfabetismo do país. Em

1910 surgiram “ligas contra o analfabetismo”, tendo como principal objetivo a extinção do analfabetismo e a idealização que o analfabeto pudesse votar.

Com a crescente industrialização e a urbanização em expansão, surgiu a necessidade de criação de leis e de novas escolas, que atendessem ao público adulto. Assim “[...] com a constituição de 1934, o ensino primário de adultos tornou-se dever do Estado, ao qual cabia assegurar um lugar, para a educação desse segmento da população, no sistema público.” (EJA MODERNA, 2013, p. 295).

Analisando a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2001), observamos que em 1945, a ditadura de Vargas chega ao fim, e é também nesse período que recentemente havia chegado ao fim à segunda guerra mundial. A Organização das Nações Unidas (ONU) chamava atenção para necessidade de aproximar as nações em um ideal de paz e democracia entre os povos. Com acontecimentos históricos concomitante ocorrendo no Brasil e no mundo, a educação de adultos começou a ganhar destaque, pois era evidente a necessidade do governo em ampliar suas bases eleitorais e promover a produção no país.

Nesse período, a educação para adultos têm seu reconhecimento na sociedade, na versão de uma campanha que atendesse às massas populacionais. Em 1947 o governo lançou a Campanha Nacional de Educação de Adultos. As intenções da Campanha eram ambiciosas. “Esperava-se alfabetizar os alunos em um tempo médio de três meses, por meio de uma cartilha que constituiu o primeiro material didático produzido para adultos no país.” (EJA MODERNA, 2013, p. 295). Apesar dos esforços em proporcionar uma alfabetização em massa, a Campanha chega ao fim em 1950, devido a diversas críticas, entre elas, as propostas inadequadas ao público adulto e a falta de traquejo referente à diversidade cultural brasileira.

Na época em que a Campanha Nacional de Adultos estava em execução, o analfabetismo era considerado como causa e não consequência da situação econômica, social e cultural do país. “Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal identificado psicológica e socialmente como uma criança.” (BRASIL, 2001, p. 20). Nessa concepção, o adulto era considerado uma pessoa sem nenhum preparo para assumir seus papéis diante da sociedade em que estava inserido.

No entanto, a partir dos anos 1960, em contraposição a este estigma, surgiram os estudos do educador pernambucano Paulo Freire. Seu método de alfabetização de adultos influenciou estudos e propostas que ecoam até os dias atuais. De acordo com sua proposta, a alfabetização de adultos deveria, dentre outras concepções, partir da realidade social do indivíduo. (EJA MODERNA, 2013). Assim:

Seu método de alfabetização presumia que o professor estabelecesse um diálogo inicial com os alunos, a fim de conhecer sua realidade cultural e identificar os vocábulos que empregavam para expressá-la. O professor deveria então selecionar palavras a partir das quais seria realizado um exame crítico da realidade mais imediata dessas pessoas e o estudo da escrita e da leitura. (EJA MODERNA, 2013, p. 295).

Desse modo, o ensino voltado para adultos obedeceria a pressupostos ligados à vida cotidiana dos educandos em seu contexto social, a partir de suas experiências vivenciadas, visando o compromisso ético atrelado ao comprometimento do educador com os educandos. Neste contexto, o educador teria que criar oportunidades de uso de palavras conhecidas e presentes nas situações do dia a dia do aluno, como por exemplo, palavras relacionadas aos trabalhos que exerciam na realidade em que as presenciavam.

A partir dos estudos e propostas pedagógicas de Paulo Freire, surgiu uma nova concepção sobre o analfabetismo: “[...] antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária.” (BRASIL, 2001, p. 23). Em janeiro de 1964, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização que objetivava propagar pelo país a proposta do estudioso que contava com a mobilização de diversos grupos e movimentos em prol da alfabetização e educação popular.

Os programas de alfabetização e educação popular foram precocemente interrompidos, pelo golpe militar de 1964, e, em seu lugar, foi implantado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Porém, as intenções governamentais eram outras: O apoio popular já substituído por outros campos de interesse do governo, sendo um deles, a formação de mão de obra que cumprisse às demandas do mercado de trabalho e do modelo econômico atual (EJA MODERNA, 2013).

Nesse mesmo cenário, ocorreu em 1971 a regulamentação do Ensino Supletivo que objetivava restituir a escolarização que não havia ocorrido na faixa etária considerada na época. “Com um funcionamento muito centralizado, o Mobral espalhou-se por todo o país, mas não cumpriu sua promessa de erradicar o analfabetismo durante aquela década e, em 1985, na transição à democracia, acabou sendo extinto e substituído pela Fundação Educar” (UNESCO, 2008, p. 28).

No mesmo período, a educação de adultos experimentaria um novo movimento de articulação social, a partir de grupos engajados que tinham o propósito de recuperar o legado

da educação popular, reconstruir a democracia e os direitos sociais e políticos. A participação dos movimentos sociais, de acordo com a Unesco foi decisiva neste processo. Deste modo,

[...] a Constituição de 1988 restituiu o direito de voto aos analfabetos, em caráter facultativo; concedeu aos jovens e adultos o direito ao ensino fundamental público e gratuito; e comprometeu os governos com a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos. (UNESCO, 2008, p.29).

Ressaltamos que a constituição de 1988 foi determinante para o acesso ao ensino gratuito em todo país, inclusive para os jovens e adultos. O atendimento à rede pública foi ampliado com o intuito de atender às demandas requeridas pela nova constituição. Nos anos 1990, o país assumiu responsabilidades referentes à educação de jovens e adultos e passou a participar das conferências internacionais. Destacam-se, segundo Unesco (2008), a participação brasileira na Conferência Mundial de Educação para Todos. As discussões giraram em torno das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Em 1997, o Brasil participou da “V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo (Alemanha) em 1997, que proclamou o direito de todo ser humano ter acesso à educação ao longo da vida.” (EJA MODERNA, 2013, p. 296).

Mais tarde o termo supletivo foi extinto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que declarou a EJA como modalidade da Educação Básica do Ensino Fundamental e do Médio. Desde então, a modalidade EJA vem sendo reconhecida em suas especificidades em forma de documentos com funções norteadoras a esse ensino. (EJA MODERNA, 2013)

Foi também com a LDB de 1996 que as políticas públicas voltadas para a EJA foram ampliadas. Assim sendo, observamos que, frequentemente, são realizados debates e pesquisas, organizados entre os estados e os municípios brasileiros que articulam os Encontros Nacionais de EJA (ENEJA). De acordo com Nunes (2016), o primeiro ENEJA foi realizado em 1999 e marcado pela participação da sociedade brasileira junto às suas organizações sociais. Em 2004, aconteceu o VI ENEJA. Neste encontro foram discutidas legislações que garantissem o direito de educação á todos, inclusive àquelas que se tratam das renovações de parcerias e iniciativas das políticas públicas relacionadas ao ensino dos jovens e adultos.

No início do terceiro milênio, a Unesco frisou que a alfabetização e educação de jovens e adultos conquistaram nova postura na agenda das políticas nacionais, com a criação

do Programa Brasil Alfabetizado, em 2003, e a contínua inserção da modalidade EJA, no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007.

2.2 A ESCRITA COMO FORMA DE INTERAÇÃO SOCIAL

A escrita é uma forma de interação social entre o sujeito e o mundo que o cerca. Seu domínio possibilita ao sujeito a inclusão comunicativa exigida em diversos momentos da interação social, porém, a insuficiência no domínio dos textos escritos pode ocasionar na exclusão social do indivíduo, como também, sua dependência comunicativa, tendo em vista que o sujeito necessita de interação social mútua. Segundo Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa que requer uma relação entre sujeitos, com o intuito de compartilhar ideias, sentimentos e intenções por meio da manifestação verbal.

Desta forma, para que a escrita possa possibilitar a interação entre as pessoas, é preciso que haja uma mediação entre os sujeitos envolvidos nesse processo, e essa mediação não se limita apenas nas palavras. Neste sentido, Antunes (2003, p. 45) afirma que “[...] não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’”. Por isso a necessidade de conhecer sobre aquilo que se propõe a escrever, ampliando a percepção das coisas e preenchendo a cabeça de ideias.

A visão interacionista da escrita, de acordo com a autora, considera que existe o outro, a quem dividimos o momento da escrita, o sujeito ao qual dirigimos nossa produção textual; mesmo que ele não esteja presente no momento da produção escrita, sempre haverá um interlocutor, alguém que direcionamos a escrita de maneira interativa. Esse momento da interação é o que determina o que dizer e como dizer, tornando assim o ato de escrever uma tarefa com maior chance de eficácia.

Partindo do pressuposto de que o ato de escrever deve ser regido por uma interação entre sujeitos, com um propósito comunicativo, “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário [...]” (ANTUNES, 2003, p. 47). Tal prática acarreta em consequências desastrosas nas produções escritas, tornando o ato de escrever uma tarefa difícil.

A relação entre padrão único de fala e padrão único de escrita é desmistificado pela autora que alerta sobre o fato de que não falamos como escrevemos, nem escrevemos como falamos, pois, o contínuo de fala e escrita depende do interlocutor, por isso, ora falamos e escrevemos com maior formalidade, ora usaremos a fala e a escrita de forma mais informal,

dependendo do contexto e dos sujeitos envolvidos na interação social. A fala informal por ser usada em contextos espontâneos de conversação coloquial e ser carregada de expressões, gírias e por apresentar os mecanismos usados em sua construção, como, por exemplo, os gestos, as expressões faciais que o corpo produz para formular a comunicação. Quanto à escrita, a relação é a mesma, pois escrevemos de acordo com a nossa necessidade de comunicação, para interagir socialmente com determinado grupo ou sujeito, obedecendo a graus de formalidades, dependendo da situação comunicativa e do interlocutor no momento da interação social.

Oliveira (2010) ressalta o papel da escola no que diz respeito ao ensino do português, pois é dever dela incluir seus educandos nas práticas e situações sociais que envolvam o letramento. Deve ser também papel do professor auxiliar seu aluno que, ao chegar à escola, já possui conhecimento da língua materna, carecendo apenas de práticas e subsídios para o conhecimento da escrita de textos.

Ensinar a redigir é um processo que, de acordo com Rocha (s/d, p. 80), requer, “[...] antes de mais nada, que o professor tenha em mente que a escrita é uma atividade comunicativa”, cada vez mais abrangente no cotidiano de uma sociedade letrada. É possível notar, inclusive, como a escrita permeia nossa vida diária, como somos levados a conviver com diversos textos relacionados ao contexto social que estamos inseridos. As práticas escolares de escrita não devem tomar para si apenas propósitos com fins unicamente escolares. O ato de escrever deve responder a um propósito comunicativo definido, o destinatário.

O ato de redigir, para Rocha (s/d, p. 82), “[...] implica em realizar operações mentais de natureza conflitante”, ou seja, algumas operações mentais estarão em jogo no processo de escrever um texto, tais como: ensaio, revisão, escrever e passar a limpo, extrapolar e resumir. A autora chama a atenção, ainda, para a escrita como um processo que exige habilidades a serem consideradas para o bom andamento do ato de redigir. Entre essas habilidades, são destacadas, por exemplo, a frequência em redigir, seja nas aulas de português, seja em outras disciplinas, pois escrever deve ser uma prática constante aliada ao hábito de leitura.

Corroborando com o exposto acima, Antunes (2003, p. 54) afirma que “elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos”. A elaboração de um texto não se limita, apenas ao ato de escrever, mas demanda várias etapas que ocorrem, desde o planejamento da escrita, a etapa da escrita, até o momento da reescrita.

Outro aspecto a considerar é que a escrita existe para desempenhar diversas funções comunicativas presentes nas sociedades e nas diversas comunidades discursivas que encontram nos gêneros textuais um método prático de organização social, portanto, para viver em sociedade é fundamental o reconhecimento dos gêneros, escritos ou orais, vinculados às práticas sociais.

A respeito da aquisição da escrita pelo aprendiz, cabe lembrar os postulados de Ferreiro e Teberosky (1999), para as quais, este é um processo de construção da linguagem e que nesse processo, o aprendiz (aqui entendido não apenas pela criança em fase inicial de alfabetização, mas o adulto também) compreende o valor significativo da escrita, constrói hipóteses sobre o que ela representa. Para as autoras o sujeito:

[...] procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Neste processo, o aprendiz passa por diferentes níveis de construção da escrita, que segundo as autoras, são classificados em cinco níveis: a) no primeiro nível a escrita confunde-se com o objeto referido; nesse ponto o sujeito espera, por exemplo, que a escrita do nome seja correspondente ao tamanho da pessoa, o sujeito ainda não tem a percepção que a escrita seja representação das partes sonoras da fala, pois o valor que ele atribui à escrita está vinculado à concepção de quantidade e tamanho do objeto; b) no segundo nível, percebe-se um avanço na concepção da escrita, pois o sujeito começa a entender a relação entre objeto e a escrita como forma de representação nominal, há a aquisição de certas formas fixas e o aprendiz tende a usar as letras que compõem o seu nome para escrever outras palavras; c) no terceiro nível, também chamado de hipótese silábica, há uma tentativa de valor sonoro nas letras que compõem a escrita, o aprendiz passa a compreender que a escrita representa partes sonoras da fala, ainda neste nível as letras podem ou não ser usadas com valor sonoro regular, além disso, as grafias podem aparecer de formas distantes e diferenciadas de letras; d) no quarto nível há a passagem da hipótese silábica para a alfabética, a hipótese silábica entra em discrepância com o valor sonoro referente às letras uma sílaba pode ter valor sonoro de uma letra, este processo vem carregado de significação ao aprendiz que estabelece as múltiplas hipóteses que foram formadas no decorrer da evolução, assim, o aprendiz compreende que faz

falto o número de letras para que algo possa ser lido e escrever algo é ir representando, progressivamente, as partes sonoras desse nome; por fim, e) no quinto nível, o sujeito apresenta a escrita alfabética. Ao atingir esse nível, ele compreende que cada um dos caracteres da escrita equivale a valores sonoros dos fonemas das palavras que vai escrever, porém, as dificuldades não se findam, e o aprendiz enfrentará problemas de ordem ortográficos, mas não terá problemas específicos com a escrita.

Considerando a passagem desde processo de aquisição da escrita até chegar ao texto, a escola exerce um importante papel na formação do indivíduo e a escrita ensinada por ela possibilita apropriação de diversos textos que circulam nas esferas sociais. Brito (1984, p. 116) destaca que “[...] escrever é, assim, ascender socialmente. Dá status.” Nesse sentido, a língua, seja falada ou escrita, é o meio de interação entre os homens e necessariamente há um interlocutor, o outro, a quem vislumbro no momento da comunicação.

A presença do interlocutor no momento da produção textual é algo fundamental para o processo de ensino e aprendizado com a escrita, pois, segundo Brito (1984, p. 111). “[...] falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala”, pode ocasionar uma série de dificuldades. Os educandos, na maioria das vezes, são obrigados a escrever seguindo certas regras, o professor, quase sempre, é o único leitor do seu texto, isso faz com que o aluno apenas pense em escrever seguindo o que ele pensa ser o “gosto” do professor. Tal realidade precisa ser repensada em todos os seguimentos do ensino básico para que, pela escrita, o sujeito possa entender o valor que a língua tem em seu dia a dia.

Sendo a leitura e a escrita importantes mecanismos de interação social, os números relacionados à educação no país ainda são preocupantes. De acordo com a revista *Época*, números divulgados pelo governo em novembro de 2016, existem no Brasil **12,9 milhões de pessoas** com 15 anos ou mais de idade que não sabem ler. Isso representa **8% dos brasileiros** nessa faixa de idade. Os números são ainda alarmantes para o país, pois a educação deve ser prioridade de uma nação e, conseqüentemente, os outros aspectos referentes à vida em sociedade, como saúde e direitos humanos, resultariam em uma maior qualidade de vida.

Soares (2013) frisa a evolução das conexões entre escrita, sociedade e cultura, conexões estas que sofrem processos históricos, sociais e cognitivos ao longo da história. Considerando que a escrita exerce um papel indispensável nas sociedades modernas e culturas letradas, a autora tece considerações sobre os termos analfabeto (aquele que não sabe ler, nem escrever) e alfabetismo (termo designado para aquele que sabe ler e escrever), sendo o último,

objeto central de suas pesquisas. O termo alfabetismo, para autora, é conceituado como algo de complexa definição, pois são necessárias discussões que atendam os conceitos de integração de sentidos sobre esse termo. “O *alfabetismo*, entendido como um estado ou uma condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade.” (SOARES, 2013, p. 30, grifo da autora).

A ênfase dada no termo alfabetismo pela autora ocorre devido à necessidade da nossa sociedade em não admitir apenas que o sujeito consiga “ler e escrever”, mas que domine os diversos modos de usos que são impostos, pela leitura e a escrita. De acordo com Soares (2013), o termo alfabetismo é compreendido “[...] em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*.” (SOARES, 2013, p. 30, grifo da autora). A partir da dimensão individual, conceituar o alfabetismo envolve dois processos considerados diferentes, leitura e escrita, pois os processos, habilidades e conhecimentos que envolvem a aprendizagem da leitura são diferentes dos que constituem aprendizagem com a escrita. O sujeito pode saber ler e não saber escrever, pode ser um leitor fluente e um mau escritor. Além das diferenças entre ler e escrever, Soares (2013) alerta que é preciso pontuar que cada uma dessas atividades compreende uma soma de habilidades e conhecimentos muito diferentes.

Assim, ler, sob a perspectiva de sua dimensão individual, é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, e é também um processo de construção da interpretação de textos escritos. (op. cit., p. 31).

A partir do exposto acima, são diversos os processos que levam ao indivíduo a apropriação da leitura, além de decodificar os símbolos escritos e entender os sons das sílabas, deve também está apto a compreender e interpretar o sentido de um texto escrito, com suas características e especificidades que vão, desde organização das ideias, ao reconhecimento dos diversos textos escritos, por exemplo, jornais, receitas, textos literários, que circulam na sociedade. Ler não deve ser um processo que se finda na decodificação sonora e escrita de letras e palavras que formam um texto, deve ir além, está associada a sentidos que compõem entendimentos que se entrelaçam cognitivo, cultural e socialmente.

Seguindo ainda o viés dos diferentes processos que envolvem a leitura e a escrita Soares (op. cit.) traça algumas habilidades no processo de apropriação da escrita.

E, tal como foi afirmado com relação à leitura, também aqui não são categorias polares, mas complementares: escrever é um processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e *é também* um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita. (p.32, grifo da autora).

Assim como a leitura, a escrita também percorre por habilidades que transcendem apenas a transformação do som em construção de palavras, é necessário que o indivíduo tenha a habilidade de fazer o uso adequado da pontuação no texto, que selecione as informações e ideias que farão parte do texto com a finalidade de alcançar o seu leitor, e também, que seja habilidoso ao produzir uma grande variedade de textos escritos, da mais simples assinatura do seu próprio nome em um documento até uma tese de doutorado. Nesta concepção, escrever não requer somente o reconhecimento sonoro e escrito das letras que formarão um texto. É necessário um processo envolto em mecanismos que se ajustam para efetuar a comunicação em seu contexto e especificidades. É importante frisar, apesar de deixar evidente, que há processos diferentes que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, Soares (op. cit) explica que essas categorias não são dicotômicas, mas possuem conexões entre si.

Depois de conceituar o alfabetismo na dimensão individual a estudiosa define a dimensão social, para ela, o alfabetismo não é designado, apenas como uma situação pessoal, pois é, acima de tudo, é uma prática social “[...] o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, em um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita [...]” (SOARES, 2013, p. 33). Quanto maior for o acesso e a experiência do indivíduo com os diversos textos e contextos necessários de circulação na sociedade mais o sujeito terá autonomia para e produzir e dominar o maior número de textos escritos. Nisto a escola é fundamental para o processo de apropriação das práticas de leitura e escrita.

A dimensão social de conceito de alfabetismo é colocada por Soares (op.cit.) seguindo duas linhas de raciocínio: o de que o alfabetismo tem seu valor para sociedade sob uma cópula de submissão às práticas produtivas para fins trabalhistas, ou da forma revolucionária que dá liberdade de conhecimento. Além disso, é preciso ser levado em consideração que existem práticas de leitura e escrita diversificadas de acordo com o contexto social e com os papéis que são exercidos pelos sujeitos e grupos pertencentes a essa sociedade materializados, através da escrita, por gêneros textuais, conforme veremos a seguir.

2.3 A ESCRITA E OS USOS SOCIAIS

O direito das pessoas jovens e adultas ao ensino foi, pois, certificado na LDB (1996), na qual foi integrado como modalidade da educação básica do Ensino Fundamental e do Médio apropriada às especificidades próprias desse grupo. Assim de acordo com a LDB:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Neste contexto, os alunos que compõem a modalidade da EJA, por razões diversas e específicas, não puderam ingressar na escola nas fases da infância e da adolescência, por isso a necessidade de buscar conhecimentos metodológicos para a inserção social desses indivíduos. Para que a escola realize as funções e responsabilidades que a ela são destinadas, é preciso, dentre outros aspectos, o estudo e atualizações dos documentos que regem a legislação do ensino EJA, assegurar o trabalho oportuno com os diversos textos que circulam a sociedade, e, assim, formar cidadãos aptos aos diversos contextos sociais de uso da língua.

Seguindo a linha de pesquisa baktiniana sobre os estudos com os gêneros, Marcuschi (2008) explica que toda a nossa comunicação verbal se dá a partir de textos e conseqüentemente, dos gêneros textuais. Assim sendo, o trabalho de apropriação e produção dos gêneros textuais na escola deve ser incitado, especialmente ao ensino na modalidade EJA, pois dentre as especificidades deste público está a busca por inserção social, por vezes omitida, por não possuírem domínio dos textos recorrentes nos diversos contextos sociais.

Promover o domínio da língua portuguesa através dos gêneros textuais e discursivos hoje oportuniza o reconhecimento dos diversos gêneros inseridos nas mais diversas práticas cidadãs. Marcuschi (2010a, p. 19) define os gêneros textuais como:

Fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Neste sentido, os gêneros estão vinculados à vida social de cada cultura, adequando-se e se moldando de acordo com a necessidade da sociedade e atingindo graus de complexidade conforme a situação comunicativa, sendo ela que vai determinar a formalidade do gênero. Dessa forma, “[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” (BRONCKART, 1999, p. 103).

Todas as nossas atividades comunicativas do cotidiano se organizam por meio dos gêneros textuais, portanto, para viver em sociedade é essencial o reconhecimento dos gêneros vinculados às práticas sociais. O indivíduo que domina os mais diversos gêneros tem maior possibilidade de êxito em suas atividades associadas às comunidades discursivas que participa.

Marcuschi (2008b, p. 208) diz que “[...] a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correlato a própria organização da sociedade”. Os gêneros se adaptam à sociedade a qual estão encaixados, servindo de mediadores e organizadores de nossas atividades sociais. Essa mudança depende do uso que cada comunidade discursiva realiza com cada gênero. Na visão do autor, eles possuem uma forma, uma função, bem como estilo e conteúdos. Os gêneros têm propósitos estruturais que se destacam principalmente por sua forma e função, nesse sentido possui uma esfera de circulação própria.

Considerando que o trabalho com os gêneros textuais seja de notável relevância para as práticas de uso da linguagem e, conseqüentemente, para a inserção social do indivíduo nas diversas práticas que o envolve em sociedade, é salutar que os mesmos sejam objeto de análise, leitura, discussão e produção por turmas da EJA.

Na percepção dos estudos bakhtinianos toda nossa comunicação se dá a partir de dimensões dialógicas, isto é, a construção do indivíduo como ser atuante em sociedade acontece sempre através do discurso do outro que está presente no seu. Há inevitavelmente a interferência do outro nos discursos proferidos pela nossa comunicação. “Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem.” (FIORIN, 2006, p. 18). Mesmo diante dos textos

escritos ou mesmo dos enunciados que dispensa a comunicação verbal, as relações comunicativas são dialógicas.

Portanto, as relações dialógicas passam pelos enunciados proferidos no ato da comunicação, todo enunciado requer uma réplica no discurso, sendo de aceitação ou não. “O que delimita, pois, sua dimensão é a alternância dos falantes. Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas.” (FIORIN, 2006, p. 21). Permitindo a resposta do outro, os enunciados sempre estarão carregados de sentidos no seu contexto de uso, sejam de lembranças, reflexões, afirmação e contradição de outros enunciados.

De acordo com Fiorin (2006), os enunciados formam-se baseados em outros, por consequência, estão permeados de vozes que constitui os discursos e por sua vez a comunicação. É importante salientar que a teoria bakhtiniana leva em consideração que existam pelo menos duas vozes que aparecem nas relações dialógicas, as vozes sociais e individuais. Estas vozes perpassam, desde grandes polêmicas filosóficas até a conversação cotidiana. Por isso, todas as nossas percepções de mundo em seu contexto histórico social e cultural, passa pela interseção dos discursos e na escrita também é assim.

Bakhtin considera que o diálogo consiste numa interação entre indivíduos que se influenciam reciprocamente através da linguagem e ele parte da hipótese de que é na minha relação com o outro que eu me concebo enquanto ser histórico e social.

Diante o exposto das concepções bakhtinianas que concebem o sujeito como um ser que possui necessidades dialógicas de interação para sua formação social e em decorrência das necessidades específica, exigidas pelo público que compõem a modalidade EJA, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) desenvolveu junto ao Ministério da Educação, uma Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA, tendo como propósito subsidiar as escolas e secretarias estaduais, municipais e demais instituições que atendem ao programa, objetivando integrar o aluno às práticas sociais de uso da linguagem, atentando às devidas exigências que demandam esse programa, como por exemplo, a chegada tardia desse público a escola. Para a Proposta

[...] o curso de Língua Portuguesa para alunos da EJA deve, em primeiro lugar, servir para reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. (BRASIL, 2002, p.12)

Além das malsucedidas experiências com língua escrita, o público da EJA busca a retomada social e posicionamento pessoal em algumas esferas sociais, além da possibilidade de compreensão de leitura e escrita relacionada ao seu cotidiano. Nesse sentido, a Proposta enfatiza ainda, a produção e reconhecimento do texto escrito nos seguintes moldes:

Um texto, como a decifração de qualquer ato de comunicação, é, antes de tudo, uma prática social que se dá na interação com o outro. Conscientizar o aluno da EJA desse processo, tarefa da área de Língua Portuguesa, é estabelecer a cumplicidade entre ele e a palavra. (BRASIL, 2002, p.12)

Entendemos, portanto, que as práticas relacionadas à produção escrita, no público da modalidade EJA, são um fator determinante para processo de retomada social e pessoal, tendo em vista que, os alunos dessa modalidade, apresentam características específicas relacionadas a diversos fatores sociais, cognitivos e culturais constituídos ao longo dos tempos.

3 METODOLOGIA

A fim de investigar, pois, o processo de apropriação da escrita por alunos da EJA, do ponto de vista teórico-metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa científica é uma atividade humana que fornece respostas aos questionamentos relevantes da natureza, para tal investigação o pesquisador utiliza e manipula com cuidado os diferentes métodos e técnicas, para a obtenção de resultados apropriados as suas questões. Prodanov e Freitas (2013, p. 70) consideram que há na pesquisa qualitativa:

[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. [...] o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave [...].

Nessa perspectiva, de classificar a pesquisa como relação entre o sujeito e o mundo real, tendo como foco o pesquisador, Godoy (1995, p. 28) caracteriza a pesquisa etnográfica, como tendo, por eixo norteador o trabalho de campo, onde o pesquisador de forma empírica é peça fundamental, pois deve estar em contato direto e intenso com seu estudo, buscando o entendimento de regras e costumes daquele grupo sob sua orientação.

Os sujeitos desta investigação são assim alunos integrantes do Programa da EJA, da Escola municipal de Ensino Fundamental Maria Cândido de Oliveira (EMEFCO) em Cachoeira dos Índios-PB. Os discentes acima referidos estão distribuídos nos seguintes segmentos da modalidade EJA do Ensino Fundamental: 1º segmento (1º ao 5ºano), e 2º segmento (6º ao 9º ano).

Cabe ressaltar que, por envolver sujeitos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética da UFCG/ CFP, e o aluno participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar dela.

Com o propósito de analisar como se efetiva o aprendizado e processo de produção da escrita em sala de aula por estes sujeitos, o levantamento do *corpus* se deu através da tarefa de *produção escrita* dos gêneros textuais *bilhete* e *relato pessoal*.

Para a coleta dos textos escritos, utilizamos as seguintes etapas em forma de oficina: a) abordagem didática sobre os gêneros escolhidos, buscando o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros estudados; b) leitura e debate com os alunos sobre os gêneros explorados a

fim de identificar forma, função, bem como estilo e conteúdos temáticos; e c) produção escrita individual dos gêneros textuais relatos e bilhete.

Os alunos dos dois segmentos acima referidos produziram seus textos e, para fins de análise, procedemos com a escolhida intencionalmente de uma amostragem de textos para efetivar a discussão qualitativa que tomou como base as seguintes categorias de análise:

- a) Apropriação do sistema da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).
- b) Escrita dialógica (BAKHTIN; 2008).
- c) Atendimento às condições de produção da escrita (GERALDI, 2006).

Quanto à análise quantitativa, ela tomou como base todos os textos produzidos pelos alunos dos dois segmentos, conforme veremos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 ANÁLISE QUALITATIVA

Assim, dos 22 participantes da pesquisa, distribuídos nos dois segmentos de ensino, 14 deles conseguiu produzir o gênero solicitado na oficina, sendo que, no 1º segmento (1º ao 5º ano do EF), estavam matriculados seis alunos, mas apenas três conseguiram produzir o gênero solicitado, o bilhete, pelo fato de ainda não terem se apropriado dos recursos linguísticos textuais para produzir tal gênero. Quanto ao 2º segmento, 7º ano do EF, havia 10 alunos matriculados e, destes, seis produções foram realizadas; enquanto que no 9º ano do EF, havia seis alunos matriculados, e foram produzidos cinco textos do gênero solicitado, o relato pessoal.

4.1.1 Os achados do 1º segmento

Na turma do 1º segmento, foi solicitado aos alunos, através de uma oficina, que produzissem um texto do gênero *bilhete*, cuja proposição foi: *escreva um bilhete convidando um amigo para ir com você a uma excursão de férias na praia de Canoa Quebrada, Ceará*. O texto abaixo ilustra a produção textual do aluno RSB.

Quadro 1 - Texto do aluno RSB (1º segmento)

<p>Rafaeu</p> <p>eu estou covindando você palas e a praia vai sebo vamo divirti muito beigo a baso R.S.B.</p>
--

Fonte: Pesquisa, 2018.

Ao analisarmos tal texto percebemos uma produção construída em torno de diversos desvios ortográficos no processo da escrita. Embora, o educando tenha se apropriado da estrutura e características do gênero bilhete, é possível observar certa dificuldade em desenvolver a mensagem solicitada. Apropriando-se da categoria de análise da pesquisa, à luz de Ferreiro e Teberosky (1985), vemos que o aprendiz ainda passa por diferentes níveis de construção da escrita e luta para se apropriar da escrita ortográfica, apesar de percebemos que

ele já tem noção da escrita social. As autoras ressaltam, ainda, que o processo de apropriação da escrita está relacionado à construção da linguagem e que escrita que se configura a partir de hipóteses vivenciadas pelo falante. Sendo assim, o educando já apresenta características relacionadas ao quinto nível denominado de escrita alfabética, pois percebemos que ele compreende que cada sílaba corresponde a um valor sonoro, quando escreve “palas”, “vamo”, “divirti”, o que já aponta para níveis de reflexão sobre a língua. Como foi explicado anteriormente, o aprendiz aqui é entendido também como um adulto e a escrita para ele tem um significado diferente do que para a criança, tendo em vista que o adulto compreende em maior grau de concepção a posição social da escrita, ele sabe que necessita dela para participar das situações comunicativas da sociedade em que está inserido e mais, que “escrever, é assim, ascender socialmente” nos conforme de Brito (1984).

Apesar do constante contato com a escrita, o aluno da modalidade EJA, devido suas especificidades de ingresso escolar tardio, não a produz com frequência. Isso não quer dizer que o aluno seja totalmente alheio aos recursos que regem a escrita, ao contrário, sabem que dela necessitam continuamente ao longo das suas necessidades sociais. A escola deve e necessita priorizar o conhecimento que o aluno tem construído de suas vivências e experiências linguísticas e discursivas fora da escola.

No fragmento “vai sebo vamo divirti”, percebemos a presença do dialogismo de Bakhtin configurada aqui pela 2ª categoria, quando este enfatiza que, um discurso é permeado pelo discurso de outrem e que as relações de sentidos que compõem qualquer discurso estão conseqüentemente ligadas às relações formadoras do indivíduo através do outro. Dessa forma, é perceptível que o aluno ache que a ideia de ir à praia é boa e que a diversão será garantida. Esse tipo de discurso é muito comum em quem visita a praia. Também não está claro no texto se o aluno alguma vez teve a oportunidade de ir à praia.

Assim, o texto produzido pelo aluno RBS, e apesar de ser portador de desvios, na organização ortográfica, implica que a presença do destinatário foi indispensável para a compreensão do gênero. Por isso a ênfase de Geraldi (2006) numa escrita que privilegie o interlocutor, algo que dialoga com nossa 3ª categoria de análise, o atendimento às condições de produção da escrita: ter o que escrever, para quem escrever, ter como escrever, saber por que escrever.

Passemos para análise do:

Quadro 2 - Texto do aluno CPI (1º segmento)

<p>Denise</p> <p>Vamos com migo para uma excursão de férias você vai diverti muito i eu tanbem eu maca fui para uma excursão como esa de canoa quebrada, ceará. assina Sua amiga i irmã de coração fica com Deus ate logo. C.P.I.</p>
--

Fonte: Pesquisa, 2018.

No texto 2, observamos mais uma vez os desvios de ordem ortográficas apontados por Ferreiro e Teberosky (1999) no processo de apropriação da escrita. Observamos também que o aluno em questão, encontra-se no nível da escrita alfabética, na qual o aprendiz já entendeu o valor da escrita, que os sons estão relacionados aos nomes das coisas. Notamos que o texto do aluno, está mais contextualizado e rico do que o anterior. Além de entender as características que regem o gênero bilhete é possível notar a segurança na transmissão da mensagem.

Partindo ainda dos expostos de Bakhtin sobre o dialogismo, para ele, todo discurso está envolvido, mergulhado em outros discursos e ainda que existam as vozes sociais, aquelas concepções de sentidos que o enunciador traz em seu discurso proveniente de outros discursos. As relações dialógicas, segundo Fiorin (2006), à luz dos expostos de Bakhtin podem ser de aceitação ou recusa, discórdia e concórdia. Assim novamente é mostrado no texto que a ideia de ir à praia é divertida “você vai diverti muito i eu também”, numa espécie de contrato social.

A expressão “fica com Deus”, utilizada no texto nos dá a possibilidade de perceber um discurso impregnado de sentidos e vozes dialógicas, pois essa expressão é carregada de sentidos dependendo do contexto da linguagem que possa ser deferida, uma forma de despedida de respeito e amor pelo destinatário, por exemplo. Entretanto, não é a qualquer destinatário, esse em questão é alguém de íntima afetividade. Bakhtin também nos chama atenção para as intenções dos enunciados e os diferencia das unidades da língua. Para ele, as palavras não são de ninguém não apresentam autor, mas a partir do momento em que a palavra é proferida, transforma-se em enunciado, automaticamente ganha sentido. Brito (1984) ressalta que a presença do interlocutor no momento da produção textual é algo

fundamental para o processo de ensino e aprendizado com a escrita, assim, nisso o gênero bilhete escolhido para esta investigação foi ótimo instrumento de trabalho com a escrita, pois permitiu ao escritor vislumbrar seu interlocutor no momento da produção textual.

4.1.2 Os achados do 2º segmento

Passemos à discussão dos achados em alguns textos do 2º segmento. Abaixo, temos os textos do aluno RSF que produziu o gênero relato pessoal.

Quadro 3 - Texto do aluno RSF (2º segmento) – 1ª versão

Certo dia eu estava, em um lugar próximo onde eu morava, comecei brincar com meu falecido pai que hoje está com deus comecei correr e pular acabei caindo de uma árvore, com essa queda quebrei um braço que até hoje, me dá um defeito, ou seja um problema logo com meu pai que a tempos eu não u via fui para o ospital com muitas dores que nunca teria sentido na vida mais isso passou como tudo na vida passa momentos bons como momentos ruins. se passou dois anos meu pai morreu, voltei a cair quebrando novamente o braço. Já não tenho mais meu pai e agora o que faço, logo minha mãe falou : eu estou aqui para o que der e vier me tanquili zui suas palavras como se fosse a fala de deus eu falei obrigado mãe sei que não tenho mais meu pai, mas como sempre posso contar com você ela falou meu filho eu estou aqui para o que de i vier agradeçi, obrigado mãe não sei como uma pessoa pode ser mãe e pai ao mesmo tempo.

Fonte: Pesquisa, 2018.

Quadro 4 - Texto do aluno RSF (2º segmento) – 2ª versão

Passado e presente

Certo dia eu estava, em um lugar próximo onde eu morava, comecei brincar com meu falecido pai que hoje está com Deus comecei a correr e pular acabei caindo de uma árvore, com essa queda quebrei um braço que até hoje, meda um defeito, ou seja um problema, logo com meu pai que a tempo não u via. fui para o hospital com muitas dores que nunca tinha sentido na vida, mas isso passou como tudo na vida passa momentos bons e momentos ruins. se passaram dois anos meu pai morreu, voltei a cair quebrando novamente o braço. ja não tenho mais meu pai e pensei o que faço, logo minha mãe falou “eu estou aqui para o que der e vier” me tranquilizou com suas palavras como se fosse a fala de Deus eu falei obrigado mãe sei que não tenho mais meu pai, mas como sempre posso contar com você ela falou “meu filho eu estou aqui para o que der e vier” agradei obrigado mae, não sei como uma pessoa pode ser mãe e pai ao mesmo tempo.

Fonte: Pesquisa, 2018.

No texto 3, 1ª versão, percebemos que o enunciador lança mão de lembranças para construir o seu texto, organiza as ideias em torno delas e dos momentos em que esteve com seu pai. Seu discurso é saudoso e doloroso, pois relata uma perda significativa, a morte do pai. O aluno parece sentir-se confortável nessa posição de produzir um texto em que ele possa narrar um acontecimento que marcou sua vida, sendo ele próprio o protagonista da produção textual, inclusive essa é uma das características presente no gênero relato.

Comparando a 1ª com a 2ª versão, observamos que há desvios ortográficos ainda muito acentuados, mesmo que tenha sido proposta a reescrita do texto. No entanto, não se devem descartar as reflexões operadas pelo o educando durante a produção textual. Observamos que objetivo de produção de um relato foi alcançado. As falhas nos elementos coesivos da produção textual podem estar ligadas às poucas práticas escolares vivenciadas pelo educando. Brito (1984) nos chama atenção para a escrita sem interlocutor. Para ele, essa prática, pode ocasionar falhas nos elementos coesivos que regem a escrita, por isso a

necessidade de trabalhar a produção textual com alunos de maneira a conscientizá-los sobre a escrita com destinatário que não seja apenas o professor.

Neste contexto cabe ressaltar que os discursos estão permeados de enunciados, que se constituem com base em outros enunciados que, por sua vez, apresenta vozes que se entrelaçam numa perspectiva social e individual. Desse modo, à luz dos expostos de Bakhtin, os enunciados não se dirigem apenas a um destinatário imediato, no momento da interação verbal, mas existe ainda, um superdestinatário, uma espécie de consciência discursiva ligada a grupos sociais que variam de época, lugar, ciência, igreja e partido, em função disso, toda réplica do discurso, inclusive à conversação cotidiana refere-se a um superdestinatário, assim sendo, os enunciados produzidos pela linguagem, são sociais. É o que percebemos quando o aluno RSF produz seu texto.

Observando os trechos que dizem “[...] não sei como uma pessoa pode ser pai e mãe ao mesmo tempo”, “[...] suas palavras como se fosse a fala de Deus eu falei obrigado mãe [...],” percebe-se a presença do superdestinatário o qual a teoria de Bakhtin destaca, pois a imagem da mãe que cria um filho sem pai perante a sociedade é de assumir o papel de mãe e pai, ao mesmo tempo, concepção esta, que ela passa para o filho, evidenciando ainda mais a perspectiva de que os discursos se entrelaçam e passam de época, lugar e falantes. Porém, é preciso frisar a singularidade de cada pessoa, entender que a subordinação aos discursos sociais não são completas e cada sujeito é um ser social e individual. Na passagem “[...] mas isso passou como tudo na vida passa momentos bons e momentos ruins”, há nesse discurso ainda a noções de vozes sociais de que se fala a teoria de Bakhtin, muitos discursos religiosos, culturais, dentre outros, fazem essa relação dos momentos da vida indistintamente serem passageiros.

Seguindo ainda as discussões do dialogismo de Bakhtin sob o olhar de Fiorin (2006), existe outra forma de dialogismo, além da que estamos analisando, o dialogismo subtendido nos discursos. Entretanto, veremos outra forma do dialogismo, a que introduz pelo enunciador a voz ou outras vozes no enunciado que compõem o discurso.

As formas de embeber o discurso alheio no próprio enunciado estão relacionadas ao modo de funcionamento da linguagem na comunicação real. Quando no texto, o aluno revela a tristeza que sentiu ao perder o pai e questiona-se sobre o que fazer ele recorre à voz da mãe para contextualizar seu pensamento e embasar o relato de sua tristeza em relação aos sentimentos que o afligiam: “[...] eu estou aqui para o que der e vier [...]” e “[...] meu filho eu estou aqui para o que der e vier [...]”. A presença das aspas no texto ocorre para determinar o

discurso do outro, neste caso, o discurso de sua mãe dentro do seu próprio. A posição da mãe em relação às angustias do filho demarca um discurso que ecoa de vozes sociais, a propósito da sua postura enquanto mãe e mulher a de cuidar acima de tudo do filho. Não há dúvidas de que além de se apropriar da escrita numa perspectiva social, o aluno também atende às condições de produção de um texto.

Por fim, temos o texto que também produziu um relato pessoal:

Quadro 5 - Texto do aluno DDG (2º segmento)

O Nascimento dos meus filhos

O dia que marcou mais minha vida foi quando meus filhos nasceram sentir uma alegria tão grande porque não imaginava que Deus ia me dar um dom de ser mãe de gêmeos agradeço muito Deus por eles nascerem com muita saúde... e alegria minha vida. E vou dar tudo o que eu nunca tive. na infância não tive muitas coisas boas, na minha vida mas tive amor de verdade, de mãe, mas tiver uma avó e avô paternos, que me criaram com muito amor. e sei que eles não podiam me dar tudo depois Jesus levou eles dois fiquei muito triste e tive que trabalhar, porém meus irmãos nos sustentaram foi muito difícil eu só tinha 15 anos, quando eles morreram mas sei que a vida é assim mesmo.

Fonte: Pesquisa, 2018.

Analisando o texto do aluno DDG, percebemos que o educando apresenta em sua produção textual menos desvios ortográficos em relação às produções dos alunos do 1º segmento e que conduz o texto de modo coerente, embora haja falhas de coesão. Ferreiro e Teberosky (1999) alerta para os possíveis erros ortográficos que o aprendiz enfrentará depois de ter passado pelo os níveis da escrita chegando ao quinto nível à escrita alfabética. No entanto esses erros tendem a ser sanados ao longo da trajetória escolar. As autoras chamam atenção para o contato do aprendiz com a escrita e o contexto em que lhe é apresentado. Para elas, as crianças de classe média, por exemplo, estão em maior contato com a escrita e isso

possibilita uma percepção mais aguçada do que seja escrever. O aluno em questão deixa claro em seu texto que, inclusive, não teve acesso a muitas coisas: “[...] na infância não tive muitas coisas boas [...]” e “[...] sei que eles não podiam me dar tudo[...]”. O que nos faz inferir que também não teve acesso a muitas práticas com a escrita. Um dado interessante é que a aluna em questão foi, desde primeiras séries, estudante da modalidade EJA, o que nos faz inferir que a compreensão da escrita enquanto possibilidade do fazer social só se dar quando ingressou na EJA.

Analisando outros recortes da produção textual avistamos que a aluna possui as características e especificidades antes mencionadas, quando no trecho ela coloca, “[...] Jesus levou eles dois depois fiquei muito triste e tive que trabalhar, porém meus irmãos nos sustentaram foi muito difícil eu só tinha 15 anos,[...]” A oportunidade de ingressar na escola, na infância lhe foi negada devido à necessidade de trabalhar; além dela, seus irmãos tiveram que trabalhar o que nos faz inferir que, a eles também foi negado o acesso à educação na idade adequada. Observamos também, que os textos apresentados são colocados como desabafos e relacionados às tristezas vivenciadas por eles [quase todos os textos produzidos possuíam essas características]. A necessidade de uma vida melhor e a convicção de que a educação e conseqüentemente a escrita são pontes para um lugar na sociedade, são refletidos quando no trecho diz “E vou dar o que eu nunca tive.” Um discurso atravessado de sentidos relacionados a vivências passadas e à busca por melhoras na posição social que ocupa, mas não só para ela, também para os filhos que são de sua responsabilidade.

Trabalhar os gêneros relato pessoal e bilhete com os alunos para analisar as produções textuais para este estudo foi de suma importância Brito (1984) e Antunes (2003) nos chamam atenção para o interlocutor, aquele a quem vislumbro quando redigido um texto, ele sempre vai estar presente mesmo que não esteja explícito, sempre haverá um interlocutor, alguém a quem direcionamos a escrita de maneira interativa. Esse momento da interação é o que determina o que dizer e como dizer. O ato de escrever deve ser marcado ainda pela necessidade de conhecer sobre aquilo que se propõe a escrever. Tal fato nos levou à conclusão de que os textos analisados, à luz das categorias postuladas, de fato podem ser indicativos da importância desse trabalhar a escrita na perspectiva interativa. Assim, como forma de contribuir com as práticas escolares com a escrita em turmas da EJA, apresentamos a seguir uma sequência Didática com vistas à melhoria da escrita de alunos desta modalidade de ensino.

5 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA PRÁTICAS COM A ESCRITA EM TURMAS DA EJA

As sequências didáticas são mecanismos importantes para o trabalho do professor em sala de aula, tendo em vista que o mesmo necessita de planejamento e organização para buscar qualidade de ensino-aprendizado. O trabalho com as sequências didáticas desenvolvidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly tem como principal objetivo ensinar os gêneros textuais da oralidade e da escrita de maneira ordenada. A presente proposta de intervenção segue o modelo de sequência didática, organizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 *apud* MARCUSCHI, p. 213), que a definem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A significação do trabalho com a crônica na modalidade EJA

Série de aplicação: 9º Ano EJA

Entendendo a situação

A crônica é o relato ou comentário “de fatos corriqueiros do dia-a-dia, dos fait divers, fatos da atualidade que alimentam o noticiário dos jornais, desde que esses se tornaram instrumentos de informação de grande tiragem no século passado.” (ARRIGUCCI 1987, p. 52).

A crônica está significativamente presente na nossa vida nos dias atuais por ser, seu suporte costumeiro o jornal, torna-se cada vez mais atuante na sociedade. Também apresenta como um gênero acolhedor para o ensino em sala de aula, pois apresenta narrativas cotidianas, usa linguagem simples e direta, trata de fatos corriqueiros, assim aproxima-se mais da realidade dos alunos.

Neste sentido, a sequência didática ora desenvolvida tem como prioridade a produção do gênero textual *crônica* na turma de 9º ano do ensino fundamental, da modalidade EJA (essa proposta pode ser adequada à outra série do 2º segmento da modalidade EJA, ou ainda,

as demais séries do ensino fundamental), com atividades que previstas para um mês (tempo a ser flexível a depender das especificidades de cada turma) e culminará em um trabalho de produção que pode ser escolhido pelo professor, a exemplo de criar um caderno com as produções dos alunos e, por conseguinte, ser lançadas propostas de retextualização da crônica com a peça teatro, por exemplo.

COMPLEMENTANDO

Professor,

Desde o início do processo da Sequência Didática converse com os seus educandos sobre as próximas etapas, e sobre a importância de um trabalho que envolve o gênero crônica, ainda relate sobre a possibilidade de uma culminância com o produto final.

Em um primeiro momento, faz-se de extrema importância que o professor instigue aos alunos quanto aos conhecimentos prévios acerca do gênero. O professor pode fazer tais perguntas:

- Vocês já ouviram falar em crônica?
- Essa palavra faz com que vocês se remetam a algo?
- No dia a dia podemos encontrar crônicas em outros lugares, além da aula de língua portuguesa?

O docente pode promover um debate com os educandos para socializar o gênero crônica. Findado o momento, de exposição do gênero, o docente deve apresentar as características da crônica e suas especificidades, bem como, os meios em que tal gênero circula na sociedade. Professor, você deve apresentar, a estrutura e as características do gênero crônica, com que seguem no quadro abaixo, conforme Cereja e Magalhães (2000, p. 206):

Quadro 6 – Sequência didática

A crônica é quase sempre um texto curto, apressado (geralmente o cronista escreve para o jornal alguns dias da semana, ou tem uma coluna diária), redigido numa linguagem descompromissada, coloquial, simples, muito próxima do leitor.

A crônica apresenta poucas personagens e se inicia quando os fatos principais da narrativa estão para acontecer. Por essa razão, o espaço e o tempo da crônica são limitados: as ações ocorrem num único espaço e o tempo, normalmente, corresponde a não mais que alguns minutos ou algumas horas.

A crônica admite narrador em 1ª e 3ª pessoas, isto é, o narrador pode participar dos fatos e refletir sobre eles como personagem ou ser observador daquilo que narra ou comenta.

Características da crônica:

- Geralmente é publicada em jornais e revistas;
- Relata de forma artística e pessoal fatos no cotidiano;
- Consiste em um texto curto e leve;
- Tem por objetivo divertir e/ ou refletir criticamente sobre a vida;
- O tempo e o espaço são normalmente limitados;
- Pode apresentar os elementos básicos da narrativa: fatos, personagens, tempo e lugar.

Fonte: CEREJA, W. R. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

Após isso, o professor deve levar diferentes gêneros textuais, para que os alunos possam realizar a leituras em sala de aula, fazendo com que eles sejam capazes de reconhecer uma crônica quando a lerem, seja dentro ou fora da escola.

Para que os alunos possam reconhecer as características do gênero crônica, sugerimos a leitura da crônica de Antonio Luíz Verissimo abaixo:

Quadro 7 – Crônica *A aliança*

A aliança

Esta é uma história exemplar, só não está muito claro qual é o exemplo. De qualquer jeito, mantenha-a longe das crianças. Também não tem nada a ver com a crise brasileira, o apartheid, a situação na América Central ou no Oriente Médio ou a grande aventura do homem sobre a Terra. Situa-se no terreno mais baixo das pequenas aflições da classe média. Enfim. Aconteceu com um amigo meu. Fictício, claro.

Ele estava voltando para casa como fazia, com fidelidade rotineira, todos os dias à mesma hora. Um homem dos seus 40 anos, naquela idade em que já sabe que nunca será o dono de um cassino em Samarkand, com diamantes nos dentes, mas ainda pode esperar algumas surpresas da vida, como ganhar na loto ou furar-lhe um pneu. Furou-lhe um pneu.

Com dificuldade ele encostou o carro no meio-fio e preparou-se para a batalha contra o macaco, não um dos grandes macacos que o desafiavam no jângal dos seus sonhos de infância, mas o macaco do seu carro tamanho médio, que provavelmente não funcionaria, resignação e reticências... Conseguiu fazer o macaco funcionar, ergueu o carro, trocou o pneu e já estava fechando o porta-malas quando a sua aliança escorregou pelo dedo sujo de óleo e caiu no chão. Ele deu um passo para pegar a aliança do asfalto, mas sem querer a chutou.

A aliança bateu na roda de um carro que passava e voou para um bueiro. Onde desapareceu diante dos seus olhos, nos quais ele custou a acreditar. Limpou as mãos o melhor que pôde, entrou no carro e seguiu para casa. Começou a pensar no que diria para a mulher. Imaginou a cena. Ele entrando em casa e respondendo às perguntas da mulher antes de ela fazê-las.

— Você não sabe o que me aconteceu!

— O quê?

— Uma coisa incrível.

— O quê?

— Contando ninguém acredita.

— Conta!

— Você não nota nada de diferente em mim? Não está faltando nada?

— Não.

— Olhe.

E ele mostraria o dedo da aliança, sem a aliança.

— O que aconteceu?

E ele contaria. Tudo, exatamente como acontecera. O macaco. O óleo. A aliança no asfalto. O chute involuntário. E a aliança voando para o bueiro e desaparecendo.

— Que coisa – diria a mulher, calmamente.

— Não é difícil de acreditar?

— Não. E perfeitamente possível.

— Pois é. Eu...

— SEU CRETINO!

— Meu bem...

— Está me achando com cara de boba? De palhaça? Eu sei o que aconteceu com essa aliança.

Você tirou do dedo para namorar. E ou não é? Para fazer um programa. Chega em casa a esta hora e ainda tem a cara-de-pau de inventar uma história em que só um imbecil acreditaria.

— Mas, meu bem...

— Eu sei onde está essa aliança. Perdida no tapete felpudo de algum motel. Dentro do ralo de alguma banheira redonda. Seu sem-vergonha!

E ela sairia de casa, com as crianças, sem querer ouvir explicações. Ele chegou em casa sem dizer nada. Por que o atraso? Muito trânsito. Por que essa cara? Nada, nada. E, finalmente:

— Que fim levou a sua aliança? E ele disse:

— Tirei para namorar. Para fazer um programa. E perdi no motel. Pronto. Não tenho desculpas. Se você quiser encerrar nosso casamento agora, eu compreenderei.

Ela fez cara de choro. Depois correu para o quarto e bateu com a porta. Dez minutos depois reapareceu. Disse que aquilo significava uma crise no casamento deles, mas que eles, com bom-senso, a venceriam.

— O mais importante é que você não mentiu pra mim.

E foi tratar do jantar.

Fonte: <http://www.releituras.com/lfverissimo_alianca.asp>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Após a leitura do texto, que pode ser lido por alunos intercalando as vozes na parte do diálogo, o professor pode fazer as seguintes perguntas:

- Vocês percebem algumas das características estudadas?
- Há a presença de poucos personagens?
- Relata fatos do cotidiano?
- É um texto curto?
- Tem como objetivo divertir ou refletir?

Atenção! é possível que o aluno perceba as características mencionadas sobre o gênero. Com isso, é oportuno neste momento, instigá-los a falar sobre o que entenderam. Desse modo, é possível sondar o grau de aprendizagem dos alunos com a crônica.

ATIVIDADE 1

COMPREENDENDO O TEXTO:

Após a leitura e debate da crônica de Luís Fernando Veríssimo A aliança, responda as seguintes perguntas:

1) Quem são os personagens do texto?

2) Qual o cenário em que a história acontece?

3) Qual o objetivo desse texto?

4) Como se apresenta o narrador nessa crônica?

5) Há algo de divertido, cômico no texto? Exemplifique.

6) O texto reflete a acontecimentos do cotidiano?

Alô professor! Você pode pesquisar na biblioteca da escola se há livros ou coletâneas que contemplem o gênero crônica, além disso, organizar os alunos e levá-los a biblioteca pode ser uma ótima oportunidade de aprendizado para todos.

Mais uma dica! Um bom modo de introduzir as crônicas, em sala de aula, é trabalhar a leitura da coleção *Para gostar de ler*, coletâneas de crônicas de grandes escritores como Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Fernando Sabino e Luiz Fernando Veríssimo.

Primeira produção:

Essa fase é significativa, pois é através de uma primeira produção que o professor pode observar pontos fracos e fortes de seus alunos perante o gênero que está sendo trabalhado. Além disso, essa fase funciona como estágio até a produção final.

Importante!

O trabalho com recursos digitais na escola, ainda, é considerado um tabu, embora a riqueza do trabalho, com essas ferramentas sejam riquíssimas, pouco se tem trabalhado nesse sentido. Seguem abaixo, algumas referências que podem dar embasamento teórico ao professor para ministrar essa parte da sequência ou qualquer outro momento em que necessite dos recursos digitais.

[file:///D:/%C2%A0/Documents/Downloads/mdia_e_educacao_jussara_bittencourt_de_s__revista_quenubim%20\(1\).pdf](file:///D:/%C2%A0/Documents/Downloads/mdia_e_educacao_jussara_bittencourt_de_s__revista_quenubim%20(1).pdf)

Assim, o professor deve utilizar as reflexões obtidas na atividade anterior, sobre as características e estruturais da crônica para, logo depois, apresentar a proposta de produção com a inserção do aplicativo digital o *whatsApp* pelos alunos. Mais uma vez, o professor deve sondar os seus alunos sobre o conhecimento de mundo deles acerca do aplicativo, mostrando as funcionalidades do mesmo. O professor pode dizer que para utilizar o *whatsApp* é necessário que o usuário de aplicativos digitais possua um celular que seja compatível com *app*. Além disso, faz-se uma conta com o número do telefone, depois são adicionados apenas os contatos que o portador do aplicativo possui na sua lista telefônica. O professor irá criar um grupo no *whatsApp* e adicionará todos os educandos da turma. Depois disso, o mestre mandará para o grupo a crônica “A vida não é uma comédia romântica”, do autor Luis Fernando Verissimo e explicará o propósito dessa atividade. A crônica segue abaixo:

Importante! É essencial que o professor faça a leitura da crônica ainda em sala de aula, para a melhor compreensão dos alunos.

Quadro 8 – Crônica *A vida não é uma comédia romântica*

A vida não é uma comédia romântica

Homem e mulher se conhecem numa sala de espera de médico. Ela grávida, ele esperando a mulher, que se consulta com o médico. Ele oferece a Caras que estava folheando: — Quer dar uma olhada?

Ela:

— Acho que essa eu já vi. É nova?

Ele, depois de consultar a data da revista:

— Bom, é deste século...

Os dois riem. E se apaixonam. Dessas coisas. Destino, química... Quem explica essas coisas? Apaixonam-se, pronto. Mas não caem nos braços um do outro. Mesmo porque a barriga dela, de sete meses, não permitiria. Ficam apenas se olhando, atônitos com o que aconteceu. Pois junto com o amor súbito vem a certeza da sua impossibilidade. Como uma ferida fazendo casca em segundos. E como nenhum dos dois é um monstro de frivolidade, e como a vida não é uma comédia romântica, é uma coisa muito séria, e como eles não podem largar tudo e fugir, trocam informações rápidas, para pelo menos ter mais o que lembrar quando lembrarem aquele momento sem nenhum futuro, aquela quase loucura. Sim, é o primeiro filho dela. Menino. E a mulher dele? Está consultando o médico porque a gestação complicou, o parto talvez precise ser prematuro.

Também é o primeiro filho deles. Filha. Menina. Que mais? Que mais? Não há tempo para biografias completas. Gostos, endereços, telefones, nada. A mulher dele sai do consultório. Ele tem que ir embora. Dá um jeito de voltar sozinho e perguntar o nome dela. Maria Alice. E o dele? Rogério! Rogério! E sai correndo, para nunca mais se encontrarem.

Mas se encontram. Três anos depois, na sala de espera de um pediatra. Ela chega com uma criança no colo. Ele está lendo uma revista. Talvez a mesma Caras. Os dois se reconhecem instantaneamente. Ele pega a mãozinha da criança. Pergunta o nome. É João Carlos. Caquinho. — Ele está com algum... — Não, não. Consulta normal. Ele é saudável até demais. E a de vocês? O parto, afinal... — Foi bem, foi bem. Ela está ótima. Chama-se Gabriela. Só veio fazer um check-up. Eu não posso ficar lá dentro porque fico nervoso. E declara que não houve dia em que não pensasse nela, e no que poderia ter sido se tivessem saído juntos daquele consultório, anos atrás, e seguido seus instintos, e feito aquela loucura. E ela confessa que também pensou muito nele e no que poderia ter sido. E ele está prestes a pedir um telefone, um endereço, um sobrenome para procurar no guia, quando a mulher sai do consultório com a filha deles no colo e ele precisa ir atrás, e só o que consegue é um olhar de despedida, um triste olhar de nunca mais. Mas se encontram outra vez. Dois anos depois, na sala de espera de um pronto-socorro. Ele com a mulher, ela com o marido. Ele leva um susto ao vê-la. O que houve? É o Caquinho. O cretino conseguiu prender a língua numa lata de Coca. Ele se emociona. A mulher dele não entende. De onde o marido conhece aquele Caquinho? E aquela mulher? Ela está perguntando se aconteceu alguma coisa com a Gabriela. Não foi nada, Gabriela só bateu com a cabeça na borda da piscina e está levando alguns pontos. E nem a mulher dele nem o marido dela entendem por que, ao chegar a notícia de que o Caquinho só ficará com a língua um pouco inchada, os dois se abraçam daquela maneira, tão comovidos. Depois, em casa, ele se explica: — Solidariedade humana, pô. * * * A história não precisa terminar aí. Rogério e Maria Alice podem continuar se encontrando, de tempos em tempos, em salas de espera (dentistas, traumatologistas, psicólogos especializados em problemas de adolescentes etc), até um dia ela sair do quarto de hospital onde está o Caquinho, que teve um acidente de ultraleve, e avistá-lo na sala de espera da maternidade, e perguntar: — A Gabriela está tendo bebê? E ele fazer que sim com a cabeça, com cara de para onde foram as nossas vidas?

Fonte: < <http://noblato.oglobo.globo.com/cronicas/noticia/2008/01/a-vida-nao-uma-comedia-romantica-86689.html> >. Acesso em: 2 fev. 2018.

Findada a leitura, o professor deve levantar alguns questionamentos sobre o texto: qual o tema da crônica? Quem são os personagens principais? Eles deveriam ficar juntos? e etc.

Posteriormente, depois de ter levantado as características da crônica, de que a crônica dá margem para serem interpretados vários finais, ter falado e mostrado como funciona o aplicativo, os educandos deverão escrever um novo texto, alterando o final da crônica. Desta forma, o professor trabalhará o gênero textual crônica, de uma forma bem simples e dinâmica, por meio de um recurso digital pouco utilizado na sala de aula, mas que atrelado a compromissos educacionais, pode se tornar uma grande ferramenta educacional.

Importante! Esta fase vai demandar mais atenção, pois é fundamental que todos participem do grupo e exponha seus finais da crônica!

MÓDULO 2

Subtendendo que os alunos já tenham se apropriado das características do gênero crônica e estejam mais familiarizados com o gênero. É pertinente, neste momento, trabalhar a análise linguística envolvendo os tempos verbais, pois a crônica em sua estrutura mantém uma relação contínua de fatos narrados que envolvem tempo e espaço.

Para consolidar, ainda mais, o trabalho com a crônica, o professor pode levar um vídeo que contextualiza a origem da crônica utilizando desenhos animados. O vídeo esta disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=3ryQoO8Qjzs>

O trabalho com os tempos verbais pode ser iniciado com a recapitulação da concepção de verbo, conjunções, flexão de número e pessoa e os modos verbais.

Observação!

As explanações sobre o verbo e suas ramificações podem ser, apenas, em caráter de revisão. Porém, isso vai depender da turma em questão.

Depois de ter tecido considerações sobre os tempos verbais presentes na crônica, o educador deve introduzir uma conversa com os alunos que questione, de forma mais informal e com caráter realmente de conversa a concepção deles sobre o tempo a partir das seguintes perguntas:

- Lembra-se de seu tempo de criança, as brincadeiras, os programas de televisão?

- Há algum objeto em casa que lembre a sua infância?
- Como percebem o mundo que está a sua volta hoje? E no passado
- O que esperam para o futuro?

Estes questionamentos ajudarão na percepção, dos alunos, sobre os três tempos verbais, a saber: presente, pretérito (passado) e o futuro.

Em seguida, deverão ser expostas algumas definições de cada tempo verbal. Conforme Cereja e Cochar (2015, p. 259):

Quadro 9 – Definições de cada tempo verbal

Presente: expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou uma ação que se repete ou perdura;

Pretérito: esse tempo, também conhecido como passado se subdivide em: **pretérito perfeito** transmite a ideia de ação completamente concluída. O **pretérito imperfeito** que transmite a ideia de uma ação passada habitual ou contínua. No **pretérito mais-que-perfeito** é transmitida a ideia de uma ação ocorrida no passado e anterior à outra ação também passada.

Futuro: há dois tipos de futuro. O **futuro do presente** expressa a ideia de uma ação que ocorrerá num tempo futuro em relação ao tempo atual. **Futuro do pretérito** expressa a ideia de uma ação futura que ocorreria desde que uma condição tivesse sido atendida antes.

Fonte: CEREJA, W. R. **Português: Linguagens.** São Paulo: Saraiva, 2015.

Professor, essas definições sobre os tempos verbais, podem ser acompanhadas pelo livro didático.

MÓDULO 3

Como os educandos já foram apresentados às características que regem o tempo verbal, agora é hora de apresenta-los a crônica “Cobrança” de Moacyr Sclair.

Quadro 10 – Crônica *Cobrança*

Cobrança
<p>Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíam a atenção dos passantes: “Aqui mora uma devedora inadimplente.”</p> <p>— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.</p> <p>— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.</p> <p>— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...</p> <p>— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ouviu? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.</p> <p>— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...</p> <p>— Negativo. Já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.</p> <p>Neste momento começou a chover.</p> <p>— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.</p> <p>Ele riu, amargo:</p> <p>— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.</p> <p>— Posso lhe dar um guarda-chuva...</p> <p>— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.</p> <p>Ela agora estava irritada:</p> <p>— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.</p> <p>— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.</p> <p>Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.</p> <p>O imaginário cotidiano. São Paulo: Global, 2001.</p>

Fonte: <<http://joaosilva-educarpraserfeliz.blogspot.com.br/2012/03/19-cronicas-interessantes-para.html>>. Acesso em: 02 de fev.2018

ATIVIDADES

Agora é hora de responder a perguntas referentes à crônica de Moacyr Scliar, *A Cobrança*:

Quais os tempos verbais que podem ser identificados na crônica?

Escreva trechos da crônica onde predominam a presença de verbos no tempo passado

Os verbos do tempo passado podem ser subdivididos em pretérito perfeito e imperfeito é possível exemplificá-los na crônica? Que relações de sentido eles promovem?

Qual o tempo verbal predomina na crônica “Cobrança”?

PRODUÇÃO FINAL

Neste momento, de produção final, é de suma importância que o professor revise as características, até então, estudadas do gênero crônica e escolha temas relacionados à realidade social do educando, uma vez que a vivência em sala de aula lhe confere essa autonomia. A produção do texto deve ser feita de modo individual e deve passar por um processo de reescrita.

Algumas sugestões são:

- Respeito;
- Preconceito social;
- As diversas formas de violência;
- Bullying;
- Depressão.

Professor!

Estas são apenas algumas sugestões, para produção final. Outras temáticas podem ser abordadas levando em conta sempre as experiências e vivências dos alunos.

A AVALIAÇÃO DO DISCENTE

A avaliação deve acontecer durante todos os passos da Sequência Didática, pois é papel do docente observar a participação, o engajamento e o comprometimento dos seus alunos durante a realização desse processo. É interessante o professor conversar com os alunos sobre a sequência de atividades levantando perguntas tais como: “gostaram de aprender sobre o gênero crônica”? “O que acharam da ideia de trabalhar um texto que envolveu recursos digitais”? Quais sugestões eles podem levantar para o trabalho com o próximo gênero?

Quanto à produção final observe se os alunos compreenderam as características do gênero crônica; observe se a narrativa apresenta fatos do cotidiano, se apresenta teor humorístico, além disso, o professor deve estar atento à acumulação de saberes pelos alunos que participam da execução da proposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, percebemos que a escrita é uma atividade comunicativa cada vez mais exigida em uma sociedade letrada, Pois, é através dela que se organizam as relações humanas, com o outro, num constante diálogo. Partindo disto, compreendemos que se tornaria pertinente estudar como se processa a escrita por alunos da modalidade EJA.

A pesquisa que se desenvolveu nesse trabalho foi quanti-qualitativa de cunho etnográfico, apresentando uma base teórica sobre aquisição e processamento da escrita, sobre os gêneros textuais, e sobre a abordagem social da escrita.

A análise dos dados nos possibilitou entender que a escrita é processo de comunicação que envolve muito mais que elementos gráficos e sonoros, mas está vinculada ao quem somos, nossas vivências e experiências num contínuo diálogo, o que ficou demonstrado a partir de vários fenômenos linguístico-discursivos presentes nos textos dos participantes.

A partir da análise foi produzida uma proposta de intervenção para o 2º segmento da EJA, em forma de *Sequência Didática*, com o objetivo de contribuir com práticas mais significativas a fim de oferecer recursos para um trabalho mais expressivo com a escrita, atentando sempre para as especificidades que exigem esta modalidade.

A relevância do trabalho com a escrita em sala de aula é incontestável, pois, além de ser papel da escola tornar o aluno um ser crítico capaz de compreender e produzir os diversos textos que regem a nossa comunicação, é também dever dela lançar subsídios para que esse aluno possa interagir socialmente nos mais diversos contextos sociais.

A análise desenvolvida nessa pesquisa foi significativa de modo que seus resultados poderão contribuir para o professor entender que a escrita não se processa de modo aleatório, mas que envolve mecanismos de suma importância no processo comunicativo.

Com essa pesquisa, concluiu-se, ainda, que os processos que regem a escrita vão além dos fenômenos linguísticos, pois há relações dialógicas que se entrelaçam nos diferentes discursos em face da comunicação, apontando para o fato de que a escrita passa por diferentes processos construídos pelo indivíduo até tomar a autonomia de texto. Os textos produzidos pelos alunos foram significativamente analisados constatando a riqueza e o dinamismo do ato de escrever. É preciso pontuar ainda que a escrita é uma forma de interação social. O contato cotidiano com a escrita, nos mais diversos espaços ocupados, em sociedade faz com que indivíduo a busque cada vez mais.

Por fim, destacamos, contudo, que mesmo a pesquisa tendo dado conta dos seus objetivos, a discussão está aberta a novos posicionamentos, uma vez que, como todo trabalho acadêmico, novas pesquisas e estudos podem ser desenvolvidos nesta área. Isto acontece porque a constante busca pelo conhecimento é incessável

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARRIGUCCI JR., D. Fragmentos sobre a crônica. In: **Enigma e Comentário: Ensaio sobre Literatura e Experiência.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1. segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro.** São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.
- _____. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: Brasília, secretaria de educação fundamental, 2002.**
- BRITO, L. P. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares: In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula: Leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 1984, p. 109-119.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio- discursivo. Trad.: A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos; anos finais do ensino fundamental: manual do professor educador/ organizadora** Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki. 1. ed.- São Paulo: Moderna, 2013.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua portuguesa.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.
- FRIEDRICH, M. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: Leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 2006.
- GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino.** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NUNES, M. R. **A retextualização de gêneros: uma proposta de atividades para a EJA.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2016.

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

OSHIMA, F. Y. **O custo do analfabetismo para a vida do indivíduo.** Atualizado 03/08/2017 18h16. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/08/o-custo-do-analfabetismo-para-vida-de-cada-um.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Rio Grande do Sul: Universidade FEEVALE, 2013.

ROCHA, I. L. **Ensinando a redigir: do processo ao produto.** Fortaleza: UFC/NELM, s/d.

SANTANA, D. C. S.; SANTOS, F. M. S.; SANTOS, S. M. **Eja: Breve análise da trajetória histórica e tendências de formação do educador de jovens e adultos.** Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br/>>. Acesso em: 01 set. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640POR.pdf>>. Acesso em: 15 jan.2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Plano Global de Oficina



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PLANO GLOBAL DA OFICINA¹

OFICINA

Conhecendo e desenvolvendo os gêneros *bilhete* e *relato pessoal* em turmas da EJA

1. Identificação		
1.1. Instituição: Universidade Federal de Campina Grande		
1.4. Carga horária semanal: 10 h/a		
1.5. Dias: <u>1º segmento:</u> terças (18h45 às 20h15), quartas (21h às 22h30) e sextas (18h45 às 20h15). <u>2º segmento:</u> terças (21h às 22h30), quartas (18h45 às 20h15) e quintas (21h às 22h30).		
1.6. Pesquisadora: MARIA IZABEL BRITO MOREIRA		
1.7. Orientadora: ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA		
1.8. Turmas/segmentos: 1º segmento (1º ao 5º) 2º segmento (6º ao 9º)		
2. Objetivos (Gerais e específicos)		
<p>Geral:</p> <p>Analisar e descrever o processamento da escrita em alunos do 6º ao 9º da EJA no município de Cachoeira dos Índios-PB com vistas a ampliar as práticas pedagógicas em torno do ensino desta modalidade a este público em específico.</p> <p>Específicos:</p> <p>a) Investigar o processo de aquisição e processamento da escrita no Programa da EJA à luz das teorias interacionistas;</p> <p>b) Conhecer, discutir e produzir com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) os gêneros textuais bilhete e relato pessoal como forma de averiguar e desenvolver a competência escritora dos aprendizes da língua.</p>		
5. Descrição do Plano de estágio		
Mês/Data	Conteúdo/Atividade	Material/referências
FEVEREIRO 2018	O que é o bilhete? Atividades previstas:	Projetor, folha de papel A4, caneta, apagador, quadro.

¹ Plano de Oficina previsto pelo Projeto de Pesquisa APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS-PB para fins de coleta de dados em turma da EJA do município de Cachoeira dos Índios-PB.

<p>Segunda semana</p> <p>5h/a</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar (realizar rodas de conversa) apresentando o gênero a ser estudado, evidenciando a importância de ler e produzir textos sobre o gênero bilhete. 2. Estimular os conhecimentos prévios dos alunos a cerca do gênero estudado. 3. Verificar se os alunos compreendem, em que situações sociais, esses textos são produzidos, com qual finalidade, em que suporte. 4. Apresentar conteúdos norteadores para a apropriação do gênero escolhido. Sugestões: mostrar os diferentes tipos de bilhete encontrados no site do Google. 5. Aplicar atividades com o objetivo de consolidar, as considerações feitas, sobre o gênero textual bilhete. Sugestão: Para essas atividades acessar o link. http://portaldoprofessor.mec.gov.br/. 	
<p>FEVEREIRO 2018</p>	<p>O que são os relatos pessoais? Atividades previstas:</p>	
<p>Quarta semana</p> <p>5h/a</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar Rodas de conversa (conceito de relatos; a importância que os relatos têm na nossa vida). Sugestão: solicitar aos alunos que tragam algum objeto que lembra sua infância, por exemplo, uma foto. 2. Exibir vídeos que abordam o tema e as características específicas do gênero relato pessoal. Sugestão: vídeos (YOUTUBE). Analisar com os alunos os aspectos referentes aos vídeos assistidos como: o tempo, narrador, personagens, o tipo de linguagem. (USAR ROTEIRO DE PERGUNTAS). 3. Apresentar textos de relatos pessoais aos alunos, explorando as características antes estudadas, através de questionamentos sobre o gênero relato pessoal. 4. Convidar os alunos a rememorizarem suas vidas (fatos que marcaram sua infância vida; histórias do passado etc.) a partir de relatos pessoais. 	

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHESI, Vera. **Português: projeto Têlaris**, 9. 1ed. São Paulo: Ática, 2012.

CECCHIN . A. **Estudando o gênero relato pessoal**. Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=Qu9Jj5nJicU>> . Acesso em 10 de nov. 2017.

CECCHIN . A. **Relato Pessoal**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pCPcSAwwq0o>>. Acesso em 10 de nov. 2017.

CEREJA, W.R. **Texto e interação**: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

FREIRE. A. M. A. **Biografia de Paulo Reglus Neves Freire**. Disponível em: <http://www.genealogiafreire.com.br/bio_paulo_reglus_neves_freire.htm>. Acesso em 10 de nov. 2017.

MARCHUSCHI, L. A. **Gêneros textuais e ensino**. Organização: Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA. M.E. **Trabalhado com o gênero textual bilhete**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54741>>. Acesso em 10 de nov. 2017.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal
de Campina Grande



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) no estudo **Apropriação e Processamento da Escrita em Alunos de Turmas da EJA no Município de Cachoeira dos Índios-PB**, orientado pela professora Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, lograda na Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Tal pesquisa pretende descrever e discutir as práticas docentes de trabalho com a escrita, na sala de aula, com vistas à apresentação de uma proposta de intervenção, justificando-se, uma vez que se faz necessário um espaço amplo de discussão em torno da necessidade de conhecer como é vista e processada a modalidade escrita da língua por alunos do programa EJA, como também ressaltar a importância social e aquisitiva da escrita aos jovens e adultos que enxergam nesse programa uma forma de inserção social. Além disso, pesquisar sobre tal processo é fundamental ao professor de língua portuguesa que almeja desempenhar um trabalho de qualidade, voltado ao ensino da escrita, de modo a tornar o aluno apto a produzir e reconhecer os diversos textos que circulam na sociedade. Com vistas à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

Em conformidade com a resolução nº466/12 do CNS, informamos que a pesquisa apresenta como risco mínimo o constrangimento ao redigir o texto e expor suas produções. Os benefícios da pesquisa são: a pesquisa trará o benefício de explorar, de modo investigativo, as produções textuais dos alunos, além de oportunizá-los o sentimento de autoestima perante a produção escrita de um texto vinculado as práticas de uso da sociedade. Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) aos seguintes procedimentos: a) abordagem teórica sobre o gênero escolhido, buscando o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros estudados; b) leitura e debate com os alunos sobre os gêneros explorados a fim de identificar forma, função, bem como estilo e conteúdos temáticos; e c) produção escrita individual dos gêneros textuais relato pessoal e bilhete. Todas as informações

fornecidas serão registradas, garantindo-se o total anonimato dos participantes da pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita nenhum tipo de identificação. Outrossim, os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, através dos seguintes canais: telefones: (83) 9 99349838; e-mail: rose_deoliveira@yahoo.com.br, endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo s/n - Casas Populares - Tel.: (83) 3532-2016. CEP 58900-000 - Cajazeiras – PB.

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cachoeira dos Índios-PB, ____de____ de _____.

Assinatura do(a) voluntário(a)

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA

Esc. M. de Ed. Infantil
e Ensino Fundamental
Maria Cândido de Oliveira
CNPJ 01 807 514/0001-16



PREFEITURA MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS - PB
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
EMEIEF MARIA CANDIDO DE OLIVEIRA - INEP: 25007327
AVENIDA GOVERNADOR JOÃO AGRIPINO, S/N.
CEP: 58.840-000
CACHOEIRA DOS ÍNDIOS - PB
E-mail: mc.deoliveira2010@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro para devidos fins de direitos que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada **APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS ÍNDIOS-PB**, que será realizada pela aluna, Maria Izabel Brito Moreira da UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CAMPUS CAJAZEIRAS, sob a orientação da Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, pesquisa essa que terá o apoio desta instituição.

Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como co-participante do presente projeto de pesquisa e do seu compromisso em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e suas complementares, como também no resguardo da segurança e bem estar dos participantes, assegurando a infraestrutura necessária.

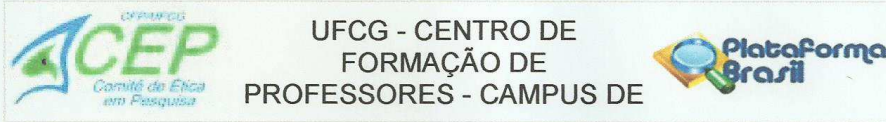
Cachoeira dos Índios– PB, 01 de fevereiro de 2018.

Lindayana Braga Ferreira

Lindayana Braga Ferreira

Lindayana Braga Ferreira
GESTORA
Mat. 0004/2018
[Assinatura]

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS INDIOS-PB

Pesquisador: ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80591017.5.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.488.447

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS INDIOS-PB" apresenta natureza qualitativa, na perspectiva da pesquisa etnográfica, a ser realizada com 15 alunos do EJA para investigar o processo de aquisição da escrita por estes indivíduos.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS INDIOS-PB tem por objetivo principal analisar e descrever o processamento da escrita em alunos do 6º ao 9º da EJA no município de Cachoeira dos Índios-PB com vistas a ampliar as práticas pedagógicas em torno do ensino desta modalidade a este público em específico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios do projeto de pesquisa foram especificados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS INDIOS-PB é importante e os métodos especificados estão adequados à proposta do trabalho.

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
 Bairro: Casas Populares CEP: 58.900-000
 UF: PB Município: CAJAZEIRAS
 Telefone: (83)3532-2075 E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE



Continuação do Parecer: 2.488.447

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos estão apresentados de forma adequada. O autor da pesquisa ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA redigiu e apresentou de forma correta os seguintes itens: Termo de Consentimento Livre e Espontâneo, folha de rosto, carta de anuência, cronograma, orçamento e demais documentos necessários à aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o que foi exposto, sugerimos a APROVAÇÃO do projeto APROPRIAÇÃO E PROCESSAMENTO DA ESCRITA EM ALUNOS DE TURMAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DOS INDIOS-PB, número 80591017.5.0000.5575 e sob responsabilidade de ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1038647.pdf	05/02/2018 15:35:13		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Anuencia.pdf	05/02/2018 15:33:40	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/02/2018 15:33:14	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	05/02/2018 15:32:51	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_REPONSABILIDADE_PESQUISADOR.pdf	30/11/2017 12:13:12	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TEMO_DE_RESPONSABILIDADE_ASSISTENTE.pdf	30/11/2017 12:12:32	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	22/11/2017 10:28:07	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_2_OFICINA.docx	22/11/2017 09:57:43	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_1_FICHA.docx	22/11/2017 09:57:27	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO_TCC.docx	22/11/2017 09:53:54	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

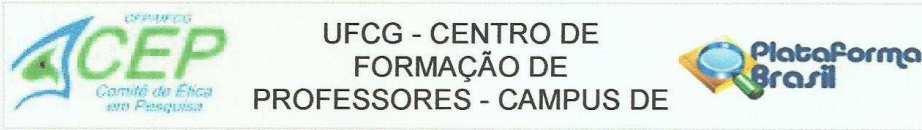
CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br



Continuação do Parecer: 2.488.447

Investigador	PROJETO_TCC.docx	22/11/2017 09:53:54	ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA	Aceito
--------------	------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAJAZEIRAS, 06 de Fevereiro de 2018

PIP Paulo Roberto de Medeiros

Assinado por:

Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador)

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n
 Bairro: Casas Populares CEP: 58.900-000
 UF: PB Município: CAJAZEIRAS
 Telefone: (83)3532-2075 E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br