



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

RACHEL ÂNGELA RODRIGUES DIAS

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO REMOTO:
MULTILETRAMENTO CENTRALIZADO NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM
PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E
DE PRODUÇÃO TEXTUAL**

FORTALEZA

2021

RACHEL ÂNGELA RODRIGUES DIAS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO
REMOTO: MULTILETRAMENTO CENTRALIZADO NO ESTUDO
DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA,
DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof. Dr^a. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D534e Dias, Rachel Ângela Rodrigues.

A educação de jovens e adultos e o ensino remoto : multiletramento centralizado no estudo dos gêneros textuais em propostas de atividades de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual / Rachel Ângela Rodrigues Dias. – 2021.
169 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Gênero textual. 3. Ensino remoto. 4. Multiletramento.
I. Título.

RACHEL ÂNGELA RODRIGUES DIAS

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO
REMOTO: MULTILETRAMENTO CENTRALIZADO NO ESTUDO
DOS GÊNEROS TEXTUAIS EM PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA,
DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestra em Letras.
Área de concentração: Linguística
Aplicada

Aprovada em: 28/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Eulália Leurquin e Fábio Delano,
por me fazerem acreditar na possível
materialidade do sonho freireano.

E a Francisco Wellington que, de
educando oprimido, tornou-se
educador libertador - *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sensível presença constante em minha vida.

À Mercedes Dias, minha mãe, e à Joana Silveira, minha avó, que me ensinaram a viver e me mostraram o valor do estudo.

À querida amiga Eulália Leurquin, por sua orientação segura e sua amizade inestimável.

Ao caríssimo Fábio Delano, por sua amizade generosa e coerência teórica, de quem vivência no cotidiano as verdades que postula.

A todos os professores que estiveram conosco nesse período de formação na turma VI do Profletras, por me ajudarem a ser uma melhor professora.

A todos os colegas amigos da turma VI do Profletras – UFC, fonte de apoio e encorajamento, companheiros de lutas e sonhos.

Aos meus alunos da EJA, por me inspirarem essa pesquisa.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extra verbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, a que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (BAKHTIN, 2011, p.154)

RESUMO

Esta é uma pesquisa de cunho teórico qualitativo que tem por objetivo geral a proposição de um cadernopedagógico para uso em plataformas digitais de ensino, em aulas remotas síncronas ou assíncronas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais. A premência de afastamento e de isolamento sociais motivada por uma pandemia ainda não debelada, impulsionou-nos, em vista da necessidade provocada por essa situação inesperada, à criação de um material pedagógico digital, com o fim específico de servir de apoio aos professores para o ensino e aos alunos para a aprendizagem de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual, pela implementação de atividades que privilegiem o estudo dos gêneros textuais por meio do multiletramento. Embora não haja indicações à EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consideramos as determinações desse documento quanto ao uso de estratégias de multiletramento também para essa modalidade, tendo em vista que os alunos da EJA devem, observando-se sua cidadania, ser incluídos nas práticas digitais do mesmo modo que os alunos das demais modalidades de ensino. Com relação à metodologia, organizamos a produção do caderno pedagógico em cinco módulos, nos quais, sob o viés de um gênero textual específico, são trabalhadas a leitura, a análise linguística semiótica e a produção textual, observando-se o desenvolvimento de habilidades nos diferentes campos de atuação. As atividades propostas no caderno foram formuladas considerando-se a multimodalidade e remetendo a práticas de letramento digital, visando à concretização de estratégias de multiletramento, contudo partindo-se do pressuposto do uso social dessas ações, não como um fim em si mesmo. Teoricamente nossa pesquisa embasa-se no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart(2007), na proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire (1987) e em Marcuschi (2009), para a abordagem dos gêneros textuais. Apoiamo-nos nesses autores por se coadunarem com a perspectiva de valorização da dimensão social da educação, visando à autonomia do educando pelo fomento da reflexão e da criticidade, o que se relaciona plenamente às necessidades formativas dos alunos da EJA. Embora saibamos que o ensino remoto obrigatório se deve a uma circunstância passageira, o sucesso da experiência do uso das

plataformas digitais indica-nos que sua exploração por professores e alunos deve continuar, mesmo sanada a situação emergencial em que nos encontramos, pois se trata de recurso que não deve ser desprezado por qualquer que seja a modalidade de ensino. Como o material por nós elaborado ainda não foi utilizado pelo público a que se destina, professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos, não nos é possível, presentemente, tecer considerações objetivas sobre resultados alcançados, no entanto esperamos, com estetrabalho, contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento de habilidades de leitura, de análise linguística/semiótica e de escrita dos alunos da EJA.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; gênero textual; ensino remoto; multiletramento.

ABSTRACT

This is qualitative theoretical research that has as its general objective the proposition of a pedagogical textbook for use in digital teaching platforms, in synchronous or asynchronous remote classes of Youth and Adult Education (YAE), final years. The urgency of social distancing and isolation motivated by a pandemic that has not yet been resolved, has driven us, in view of the need caused by this unexpected situation, to create a digital teaching material, with the specific purpose of supporting teachers for the teaching and students to learn reading, linguistic/semiotic analysis and writing through the implementation of activities that favor the study of textual genres through multiliteracy. Although there are no indications for YAE in the Common National Curriculum Base (CNCB, 2017) we consider the determinations of this document regarding the use of multiliteracy strategies also for this modality, considering that YAE students must, observing their citizenship, be included in digital practices in the same way as students from other teaching modalities. Regarding the methodology, we organized the production of the pedagogical textbook into five modules, in which, under the bias of a specific textual genre, reading, semiotic/linguistic analysis and textual writing are worked on, observing the development of skills in different fields of action. The activities proposed in the textbook were formulated considering multimodality and referring to digital literacy practices, aiming to implement multiliteracy strategies, however, assuming the social use of these actions, not as an end in itself. Theoretically, our research is based on the Sociodiscursive interactionism of Bronckart (2007), on the Liberating Pedagogical Proposal of Paulo Freire (1987) and on Marcuschi (2009) for the approach of textual genres. We support these authors because they are consistent with the perspective of valuing the social dimension of education, aiming at the autonomy of the student by promoting reflection and criticality, which is fully related to the training needs of YAE students. Although we know that mandatory remote education is due to a passing circumstance, the success of the experience of using digital platforms indicates that their exploration by teachers and students must continue, even after the emergency situation in which we find ourselves is remedied, as it is about resource that should not be neglected by any type of teaching. As the

material developed by us has not yet been used by the target audience, teachers and students of Youth and Adult Education, it is currently not possible for us to make objective considerations about the results achieved, however we hope, with this work, to contribute truly for the development of YAE students' reading, linguistic/semiotic analysis and writing skills.

Keywords: youth and adult education; textual genre; remote teaching; multiliteracy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
AVACED	Centro de Educação a Distância
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centros de Educação de Jovens e Adultos
CES	Centro de Ensino Supletivo
CONFINTEA	Conferência internacional sobre educação de jovens e adultos
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
EaD	Educação a distância
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LDBEN	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PEI	Programa de Educação Integrada
UNE	União Nacional dos Estudantes
MEC	Ministério da educação
SEJUS	Secretaria da Justiça e Cidadania
SEAS	Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo
VEPA	Vara de Execução de Penas Alternativas
EEFM	Escola de Ensino Fundamental e Médio
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PTPS	Preparação para o Trabalho e Prática Social
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Educação
TAV	Técnicas Administrativas e Vendas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
2.1 Educação de Jovens e Adultos: primeiros passos no Brasil.....	23
2.2 A situação da Educação de Jovens e Adultos na atualidade.....	25
2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação de Jovens e Adultos ...	27
2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Ceará.....	29
2.5 A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Creusa do Carmo Rocha	32
2.6 A Educação de Jovens e Adultos e a atual Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental	33
2.7 A Educação de Jovens e Adultos na conjuntura governamental vigente....	35
2.8 O Ensino remoto, a educação a distância e o ensino online: interseções e diferenças	37
2.9 A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial	40
2.10 A EJA e a implementação efetiva da pedagogia dos multiletramentos ...	42
3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL QUE TÊM ORIENTADO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA	46
3.1 As abordagens de leitura no ensino brasileiro	47
3.1.1 <i>A abordagem behaviorista ou mecanicista de leitura</i>	47
3.1.2 <i>A abordagem psicolinguística de leitura</i>	48
3.1.2.1 Os modelos psicolinguísticos de leitura.....	49
3.1.2.2 O modelo de Sistema de Comunicação de Ruddell	49
3.1.2.3 O modelo de Testagem de Hipóteses de Goodman	50
3.1.3 <i>A abordagem interacionista de leitura</i>	51
3.1.4 <i>A perspectiva sociopsicolinguística de leitura</i>	51
3.2 As diferentes concepções de gramática	52
3.2.1 <i>A Gramática normativa ou prescritiva</i>	53
3.2.2 <i>A gramática descritiva</i>	54
3.2.3 <i>A Gramática internalizada</i>	54
3.3 Algumas concepções de escrita	56
3.3.1 <i>A concepção de escrita centralizada na língua</i>	56

3.3.2 A concepção de escrita centralizada no escritor	57
3.3.3 A concepção de escrita centralizada na interação	57
3.4 As concepções de leitura, de abordagem gramatical e de produção textual adotadas no Caderno Pedagógico produzido para os anos finais da Educação de Jovens e Adultos.....	58
3.4.1. A concepção de leitura	58
3.4.2 A concepção para a abordagem gramatical.....	59
3.4.3 A concepção de produção textual	61
4 OS GÊNEROS COMO BASE PARA O LETRAMENTO NA LEITURA, NA PRODUÇÃO ESCRITA E NA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	62
4.1 O texto e o gênero: a importância da compreensão desses conceitos para o ensino de Língua Portuguesa	62
4.2. Intergenericidade: a complexa relação entre forma e gênero textual	64
4.3 Do estudo do texto ao estudo do gênero	65
4.4 As peculiaridades dos gêneros textuais: considerações para o ensino de Língua Portuguesa	66
5 A PEDAGOGIA FREIREANA E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO MEDIADOS PELA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	68
5.1 Paulo Freire: a educação para a transformação social.....	70
5.2 O Interacionismo sociocultural de Vygotsky	75
5.3 O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart.....	79
5.4 Educação de jovens e adultos: o diálogo entre a pedagogia freireana e o Sociointeracionismo de Vygotsky	82
6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	86
6.1 A Caracterização da pesquisa.....	86
6.2 A estrutura do caderno didático	87
6.3 As leituras, a análise linguística/semiótica e a produção textual de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	90
7 CONCLUSÃO	94
8 CADERNO PEDAGÓGICO.....	96
REFERÊNCIAS.....	166

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa de cunho teórico qualitativo que tem por objetivo a proposição de um material pedagógico para uso em plataformas digitais de ensino, em aulas remotas síncronas ou assíncronas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), anos finais, em uma escola municipal de Fortaleza.

Vimo-nos impulsionados à criação dessa proposta em virtude da necessidade de acesso dos alunos dessa modalidade de ensino a um material que lhes sirva de apoio à aprendizagem de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual de forma efetiva, tomando por base sua faixa etária, adolescentes a partir dos quinze anos e adultos, e conhecimento de mundo.

Consideramos, também, o fato de que, por motivo de biossegurança imposto por uma pandemia que ainda não foi debelada, os alunos tiveram de se afastar da escola, sem que dispusessem de qualquer material didático, tendo em vista que, na escola municipal a cujo público da EJA se dirige esse trabalho, no ano letivo de 2020, não foi entregue livro didático aos alunos da EJA, nem no início e nem durante o ano, o mesmo ocorrendo, até esta data, no ano letivo de 2021.

Esse fato deveu-se a não aquisição de livros pela prefeitura de Fortaleza para a modalidade, assim foi informado pela direção da escola. Desse modo, será valioso para o professor e para os alunos a disponibilização de um material virtual que lhes facilite o acesso ao conteúdo a ser estudado, uma vez que poderá ser utilizado até mesmo a partir de um celular com internet, recurso de que a grande maioria dos alunos dispõe.

Embora tenhamos ciência de que a obrigatoriedade do ensino remoto se deva a uma circunstância passageira, a experiência da utilização das plataformas digitais nos tem apresentado a possibilidade de implementação de recursos que podem tornar as aulas mais atraentes e efetivas para os alunos quanto ao aprendizado, além de oferecerem condições aos professores de dirimir certas dificuldades há muito enfrentadas. O implemento sistemático de atividades didáticas voltadas especificamente aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, é uma das possibilidades propiciadas pelas plataformas digitais como a *Google Classroom*, utilizada pela rede municipal de Fortaleza.

Há dezessete anos trabalhamos com educação de jovens e adultos. Durante todo esse tempo, sempre utilizando materiais didáticos observados por nós

como inadequados, por não terem sido elaborados, considerando-se as especificidades do público da EJA, como faixa etária, condições sociais ou aspectos relativos à cultura da região desses alunos.

Sobre esses livros, percebemos tratar-se, na maioria das vezes, de mera adaptação, comparativamente ao volume de páginas dos livros do ensino regular. Citamos, como exemplo, o livro da coleção Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa, de autoria de Priscila Ramos de Azevedo Ferreira, publicado pela editora FTD. Esse material que foi entregue aos professores e alunos da rede municipal de Fortaleza, nos anos de 2014, 2015 e 2016, para ser utilizado pelos anos finais da EJA, correspondentes ao oitavo e nono ano, anos finais do Ensino Fundamental, possui 256 páginas, quando um livro para apenas um ano regular possui em média em torno de 250 páginas.

Com relação ao conteúdo, trata-se do mesmo tipo de livro que usariam alunos do Fundamental regular, com semelhante seleção de textos, por exemplo, mas com indicação para dois anos. Ficamos com a impressão de que a editora simplesmente adaptou um livro do ensino regular, que seria para um ano, dividindo-o em duas partes, pois os anos finais da EJA equivalem a dois anos do regular, a EJA III corresponde ao sexto e sétimos anos do Fundamental, enquanto a IV corresponde ao oitavo e nono ano desse mesmo nível. Logo o que temos não é um material específico para a EJA, mas um livro adaptado, com redução de conteúdo, para que contemple, em apenas um ano, o que deveria ser trabalhado em dois anos letivos.

Peixoto (2007), em um estudo sobre os materiais didáticos dirigidos ao Projovem, projeto para inclusão do Governo Federal voltado a jovens entre 18 e 29 anos, que se diferencia da EJA por ter entre seus propósitos a preparação para o trabalho, também constatou a inadequação do material didático. A pesquisadora observou contradições entre o que é exposto, pelo autor, como embasamento teórico para a formulação do livro e os tipos de atividade efetivamente nele encontradas, que, segundo as conclusões da autora, não atende ao ensino da leitura (interesse da pesquisadora) dos alunos do Projovem.

Os livros indicados para a EJA, além do citado Caminhar e Transformar – Língua Portuguesa, bem como os da coleção Tempo de Aprender – Língua Portuguesa, da editora IBEP, escritos para os anos finais da EJA, e já utilizados por

nós, apresentam, como principal diferencial daqueles indicados para o ensino regular, a simplificação dos conteúdos relativos à teoria gramatical de um modo geral, que é apresentada de forma superficial e explorada com poucos exercícios. Desse modo, para suprir a carência do livro, cabe ao professor o aprofundamento teórico dos conteúdos gramaticais indicados para os anos finais, que são, principalmente, os relativos à análise sintática.

Considerando-se que, em um ano letivo, na verdade, estamos trabalhando os conteúdos básicos de dois, isso demanda um tempo precioso em anotações manuscritas, muitas vezes feitas por alunos que ainda apresentam dificuldades significativas de escrita, pois a grande maioria dos estudantes da EJA está defasada na aprendizagem, mesmo em relação à série em que se encontra.

Infelizmente, no cotidiano escolar da maioria das escolas públicas municipais de Fortaleza, mais especificamente aquela em que trabalhamos, há a frequente impossibilidade de produção de material autoral impresso, para entrega aos alunos. Em muitas situações, isso ocorre devido à falta de recursos da escola, como a carência de papel suficiente para cópias frequentes, ou ainda a inexistência de copiadoras que estejam disponíveis aos professores. Dessa maneira, as lacunas que há no livro tornam-se problemas importantes, pois não são adequadamente supridas.

Assim sendo, a possibilidade de os alunos utilizarem um material didático feito para eles, que esteja disponível de forma constante em um ambiente virtual, passível de atualização, após um certo período de tempo, viabilizará, sem custos para o estudante ou para a escola, uma solução para a dificuldade de não possuírem um livro adequado para a modalidade em que estuda.

Ressaltamos ainda que, apesar da condição social desprivilegiada da maioria dos alunos da EJA, esses, quase unanimemente, têm acesso à internet por meio de smartphones, que rotineiramente levam para a escola, embora constituindo, muitas vezes, um problema a ser resolvido, já que o usam em sala para finalidades não relacionadas à aula. Alguns educandos, inclusive, dispõem de outros aparelhos como tablets ou computadores, portanto têm acesso aos meios tecnológicos necessários ao uso de um material virtual, inclusive têm se valido desses meios para acesso às aulas remotas.

Há também o fato de que a acessibilidade a um material didático organizado não oferece apenas subsídios ao aluno para a aquisição do conteúdo da disciplina, mas possibilita, ainda, a manutenção de uma rotina de estudos em casa, o que segundo pesquisas, como as das autoras Mallmann e Moura (2016), é imprescindível aos processos de ensino e aprendizagem.

Além da observação dos aspectos mencionados, um material didático atualizado para a EJA deve ter como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual ressalta, embora não determine nenhum direcionamento curricular específico para a modalidade, a necessidade de a educação para a EJA centrar-se nas habilidades em Português, Matemática e inclusão digital.

No que se refere especificamente à Língua Portuguesa, a BNCC (2017) sustenta a observância de competências e habilidades nessa disciplina e, com relação à linguagem, privilegia a abordagem enunciativo-discursiva, a qual prevê as interações entre língua e sujeito como constituintes para consolidação dos compartilhamentos sociais que se dão por meio da ação humana: “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2017, p. 65).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1988) já traziam em sua formulação uma concepção sociointeracionista de ensino e aprendizagem, indicando que os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser organizados, partindo-se do pressuposto da realização da língua no uso, ou seja, por meio das práticas sociais, pois agindo sobre esses conteúdos, apropriamo-nos deles, transformando-os em conhecimento próprio, garantindo, assim, a expansão da capacidade de uso da língua, bem como a aquisição de outras capacidades que possam ser aplicadas em situações languageiras concretas.

Dessa forma, a finalidade do ensino de uma língua é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, cabendo-nos como professores desenvolver, também nos alunos da EJA, habilidades fundamentais como a da leitura, a de análise linguística e a de produção da escrita, instrumentalizando-os para que estes possam fazer uso da língua de forma eficaz para a comunicação e, sob esse ponto de vista, ter acesso a um material de apoio didático que se aproxime dessa abordagem representa uma facilitação ao ensino-aprendizagem.

Outro aspecto importante a ser considerado na implementação desse material, como objeto de facilitação de estudo da Língua Portuguesa para os alunos

da EJA, é a integração que procuramos fazer, nas atividades nele propostas, às mídias digitais. Essas atividades, especialmente as de produção textual, preveem ações que façam circular os gêneros produzidos em redes sociais, notadamente o Instagram, de uso preferencial entre os alunos. Também propomos a utilização de vídeos para a introdução de determinados gêneros em estudo, em outras ocasiões indicamos a utilização de aplicativos como ferramenta para a realização de atividades como a realização de *storytellings* ou a criação de um cordel animado.

Essas estratégias têm relação com a ideia de multiletramento. *Multiliteracy ou multiliteracies* foi um conceito desenvolvido pelo New London Group, em 1994, nos Estados Unidos. Esse grupo elaborou a abordagem dos multiletramentos para dar resposta à influência que as novas tecnologias exerciam sobre a sociedade, em particular no que diz respeito à educação.

O termo multiletramento, segundo Mary Kalantzis e Bill Cope (1994), membros do grupo, relaciona-se a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a multiplicidade de convenções de significados nas variadas esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade que resulta das características dos novos meios de comunicação e informação.

Com relação ao aspecto que se refere às variedades linguísticas, o primeiro mencionado, observa-se sua crescente relevância para as formas de interação nos mais diversos contextos sociais, por esse motivo, a centralidade da escola no ensino de um único padrão linguístico não é mais aceitável. O ensino da língua deve prever também o trânsito do aluno por ambientes sociais em que as convenções sejam diferentes da norma padrão, desse modo o multiletramento propõe a exploração das variantes da língua.

Quanto ao segundo aspecto, a multimodalidade, observamos que o registro da palavra não ocorre somente pela escrita. De fato, em todas as épocas foram usados meios visuais, auditivos, táteis, gestuais, espaciais, relacionando-se entre si e com o meio da escrita, com regras e padrões de significado próprios. Sob esse aspecto, a expansão das possibilidades de uso dos meios digitais favorece a essas variadas formas de expressão linguísticas.

Nesse sentido, a pedagogia do multiletramento, ainda segundo o New London Group, absorve e incentiva o uso de um amplo espectro de percepções e ferramentas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas, a fim de suprir o

educando das habilidades necessárias a um mundo globalizado e em constante transformação. Tendo em vista esse aspecto, a escola deve ser canal de acesso ao aluno à crescente oferta de tecnologias de ensino e aprendizagem, a cada dia mais disponíveis, as quais propiciam a ampliação cultural e linguística do educando. Contudo não se deve tomar o uso da tecnologia como um fim em si mesmo, ela é sim uma ferramenta de acesso que oferece múltiplas opções e de que a escola não pode prescindir.

A fim de preparar o aluno para essa nova realidade que se impõe, conforme fundamentos pedagógicos, centrados no desenvolvimento de competências, a BNCC (2017) orienta para novas práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas. Elas devem fomentar a criticidade dos alunos em relação ao conteúdo e a variedade de ofertas midiáticas e digitais, educando-os para o uso mais democrático das tecnologias disponíveis e para uma participação responsável na cultura digital que se impõe na realidade atual.

O documento normatizador da educação enfatiza que esses novos letramentos da mídia digital realizam-se tendo em vista uma diferente mentalidade, determinada por uma ética com a qual não se lidou até hoje. Desse modo é necessário que sejam considerados contextos formativos, ao longo da Educação Básica, que levem em conta as mudanças também no que se refere à ética das relações no contexto digital.

Na área de Linguagens os multiletramentos são mais destacados ao longo da BNCC, especialmente no que diz respeito às Línguas Portuguesa e Inglesa do Ensino Fundamental ao Médio. Em todas as referências, a Base entende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017. 68). Assim sendo, a BNCC (2017) indica a abordagem de temáticas que suscitem a reflexão sobre problemas inéditos gerados pelo uso das mídias sociais como, por exemplo, a abordagem das dimensões ética, estética e política dos usos das mídias digitais, fomentando o pensamento crítico sobre fenômenos como pós-verdade, discurso de ódio ou excesso de exposição nas mídias sociais. Impõe-se também a necessidade de que os alunos dominem gêneros como post, fanzines, podcast, tutoriais em vídeo, paródias, entre outros, mas mantendo-se o estudo do texto convencionalmente impresso e práticas de produção consagradas pela escola, como

são o artigo de opinião, a crônica, a entrevista, a charge, a história em quadrinhos e outros tradicionalmente estudados em Língua Portuguesa.

Dessa maneira, observamos que a abordagem de multiletramento está em consonância com os preceitos da BNCC (2017) de prover o educando de condições para a vida social e profissional e para o pleno exercício da cidadania, devendo a escola possibilitar a utilização das novas tecnologias no aprendizado. A prática do multiletramento corrobora, ainda, os ideais democráticos e de inclusão defendidos pelo documento normativo, portanto o material por nós elaborado encontra ressonância com essa visão, pois, também sob esses aspectos, visa incluir o aluno da EJA.

A fim de atingir os objetivos às quais nos propusemos com esse trabalho, a pesquisa foi organizada nos seguintes capítulos: no primeiro, a introdução, expomos a motivação para a sua execução, ressaltando sua relevância para professores e alunos do segmento da Educação de Jovens e Adultos, notadamente quanto à necessidade de se trabalhar com o multiletramento nas aulas para alunos da EJA como forma de inclusão ao letramento digital, a partir de um material de digital pedagógico, elaborado especificamente para os alunos da EJA.

No segundo capítulo, fazemos uma retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos desde o seu surgimento em nosso país, por meio dos jesuítas à época ainda do Império, até os dias atuais, em que vivenciamos o desinteresse do atual governo pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos, desinteresse que se coaduna ao aparente projeto de sucateamento da educação pública que o chefe do Executivo, através do próprio Ministério da Educação, vem implementando sistematicamente.

Ainda nesse capítulo, fazemos uma breve descrição do funcionamento da EJA na escola Creusa do Carmo Rocha, a cujo público de jovens e adultos volta-se, inicialmente, a produção do caderno didático por nós elaborado.

Completando esse capítulo, tratamos do ensino remoto, o qual se impôs em vista das circunstâncias provocadas pela pandemia de Covid-19. Apresentamos suas características e o diferenciamos da Educação a distância, modalidade que já existia muito anteriormente à pandemia e que apresenta aspectos distintos das aulas remotas. Lembramos também que, por consideramos tais diferenças, é necessário estar atento quando se trata de ensino propagado como online, para que se saiba com exatidão a que tipo de modalidade se refere.

No terceiro capítulo, rememoramos as diferentes concepções de leitura, de gramática e de produção textual que têm servido de base para o ensino de Língua Portuguesa, destacando as que adotamos como embasamento para a produção do Caderno de Atividades que resulta desta pesquisa.

No quarto capítulo, abordamos o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros. Tratamos da relevância do gênero textual para o ensino de línguas, uma vez que a produção didática na qual redundava essa pesquisa centraliza-se no estudo dos gêneros textuais.

No quinto capítulo, focalizamos a base teórica em que nos embasamos, a fim de apoiar nossa pesquisa: o sociointeracionismo discursivo, cujo principal representante é Bronckart (2007), e a concepção pedagógica de Paulo Freire, que se interligam ideologicamente quanto ao caráter sócio-histórico-cultural da educação.

No sexto capítulo, discorremos sobre aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa, na qual propomos a elaboração de um caderno organizado em módulos didáticos, que visa ao ensino da leitura, da análise linguística/semiótica e da produção textual, a partir do estudo dos gêneros textuais e do uso de recursos digitais para contemplar o multiletramento. Para esse fim, conforme já sinalizamos, considera-se a abordagem prevista pela BNCC (2017), quanto à aquisição de habilidades específicas de leitura, análise linguística e escrita, bem como as competências relativas à Língua Portuguesa.

Finalizando, no sétimo capítulo, concluímos, tecendo observações acerca das contribuições que ensejamos quanto à utilização do caderno pedagógico virtual por nós elaborado, bem como sobre aquelas que nossa pesquisa traz para a compreensão do funcionamento da EJA, com relação ao ensino remoto e a possibilidade de que a modalidade continue se beneficiando das características das aulas remotas, mesmo que estas já não sejam imprescindíveis, como, por exemplo, com o uso de plataformas digitais, aplicativos para comunicação direta e redes sociais.

2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

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

Educação de Jovens e Adultos no Brasil é sempre alvo de muitas reflexões porque ainda representa, para o país, problemas de diversas ordens (social, político, econômico e educacional). Se por um lado, por tais razões, facilmente a EJA é deixada para o segundo plano; por outro lado, o número de estudantes que frequentam escolas ou centros de estudos de Educação de Jovens e Adultos cresceu muito nos últimos anos. Esse fenômeno impossibilita negar a sua existência, ou mesmo a necessidade de sua existência.

Para além dessas questões, outras se somam a elas e outras igualmente importantes ressaltamos aqui. Apenas para exemplificar, estudo realizado no contexto da Educação de Jovens e Adultos (PEIXOTO, 2009), em escolas municipais de Fortaleza, mostrou a inabilidade de leitura desses estudantes e o descompasso do material didático com o nível real dos estudantes. O mesmo estudo apontou conclusões que sinalizam para outra questão também relevante que era a constatação de que em uma mesma sala de aula, havia diferentes níveis de aprendizagem o que dificultava o desempenho de alunos e professor. Por fim, mas não menos importante, foi observado que o professor que assumia a sala de aula se sentia incapacitado para assumir uma realidade tão plural.

Atualmente, vemos em sala de aula da EJA a mudança do perfil dos estudantes, dificilmente temos a predominância de estudantes adultos, a maioria é composta por jovens que, por alguma razão, desistiram dos estudos e resolveram retomá-lo, ou foram transferidos compulsoriamente para a Educação de Jovens e Adultos por não se encontrarem mais na idade adequada ao ensino regular. Nossa proposta de atividades passíveis de serem desenvolvidas em ambiente digital, de forma remota, volta-se, então, principalmente a esse público, pois são os mais afeitos ao uso da tecnologia em seu dia a dia.

Valemo-nos, para nosso embasamento teórico principal, de duas abordagens que, a nosso ver, são complementares. Uma orientada pelos princípios

epistemológicos do interacionismo social, adotando por base o interacionismo socio discursivo, quadro teórico que compreende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. (BRONCKART, 1997, p.13). A outra é a visão pedagógica de Paulo Freire, baseada no caráter libertador, pois, segundo esse autor, a educação tem como objetivo maior a conscientização do educando, sobretudo o das camadas mais desfavorecidas da sociedade, ou seja, educar é levar o educando a compreensão de sua situação de pessoa oprimida e fazer com que aja em favor de sua emancipação. Sob esse ponto de vista, a educação tem caráter político e deve ter como propósito primeiro a autonomia do aluno, para que este se torne capaz de mudar sua realidade desfavorável.

Com base nos princípios que aqui se expõem, buscamos refletir sobre a condição social dos sujeitos da EJA para, a partir de suas necessidades específicas de desenvolvimento educacional no âmbito da linguagem, elaborarmos propostas de atividades que contemplem o multiletramento, visando ao ensino de leitura, de produção escrita e de análise linguística.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: primeiros passos no Brasil

A ideia de educar jovens e adultos não é nova no Brasil, podemos observá-la desde o Império. Nesse período, religiosos jesuítas responsabilizavam-se pela educação das elites da colônia, garantindo a perpetuação do catolicismo com o seu trabalho de catequização. No entanto, no ano de 1870, por meio da criação das escolas noturnas em várias províncias do país (SALES, 2008, p.25), iniciou-se o processo de educação de adultos no Brasil.

A iniciativa de regulamentar a alfabetização de jovens e adultos não se deve à valorização da educação ou ao desejo de expandi-la, mas às novas exigências da urbanização e da industrialização, as quais demandavam mão-de-obra qualificada, bem como pela necessidade de expansão do contingente eleitoral, caracterizando o que marcou a educação de jovens e adultos no Brasil: o utilitarismo e o pragmatismo. Além das características mencionadas que afastaram essa formação daquela de que usufruíam as elites, havia ainda a superficialidade, que mantinha a superioridade educacional dessa camada social, comparativamente às classes populares, evidenciando a intencionalidade das escolhas curriculares a serem implementadas para a população desprivilegiada socialmente.

Uma política nacional que instituísse a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para toda a população, sem exceções, só surgiu com a Constituição de 1934, a partir da qual houve a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos, em 1947, e, no mesmo ano, iniciaram-se o desenvolvimento de campanhas para a erradicação do analfabetismo, como a Campanha de Educação de Adultos. No ano de 1952, ocorreu a Campanha de Educação Rural, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Nesse período, campanhas de educação de jovens e adultos ganharam relevância, em virtude de ser necessário implementar a produção econômica, bem como as bases eleitorais dos partidos, tendo-se em vista a redemocratização do país, com o término do Estado Novo e a integração dos migrantes da zona rural aos centros urbanos.

Na década seguinte, houve vários movimentos, partindo de diversas instituições, visando à educação de jovens e adultos, entre os quais os mais significativos foram o Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular do Recife (1961) e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). Antes dessa época, eram ofertados aos adultos apenas o ensino primário, na década de 1960 expandiu-se ao ensino ginasial. Para a base teórica desse ensino para adultos, o educador Paulo Freire foi de extrema relevância, tendo destacado a necessidade de o povo participar da vida pública do país.

Com o Brasil sob o comando dos militares, que reprimiram muitos dos que trabalhavam pela educação das classe populares no Brasil, a partir de 1985, muitas das ações relativas ao Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, até então organizado levando em conta as ideias de Paulo Freire, o qual tinha por princípio a utilização de uma metodologia que tomasse por base a realidade dos alunos, passaram a ser implementadas por igrejas, associações de moradores, organizações de base local entre outros espaços comunitários.

Visando à solução do analfabetismo no Brasil o governo iniciou a expansão da Cruzada ABC (Ação Básica Cristã, entidade educacional de origem protestante, surgida no Recife, nos anos 60, para a educação de analfabetos). A partir de 1967, o Governo Federal organizou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, mas apenas em 1970 houve uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada para jovens adultos.

Dessa forma o Mobral ampliou o seu alcance no território nacional e diversificou sua atuação. Uma de suas iniciativas foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que condensava o primário em poucos anos e dava a possibilidade de continuidade de estudos aos recém-alfabetizados do Mobral, e o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), o qual utilizava a metodologia de Paulo Freire como princípio norteador. Em 1985, O MOBREAL foi substituído pela Fundação Educar, que vigorou até 1990, sendo extinta pelo governo Collor de Melo.

Em 1971, com o ensino supletivo promovido pelo MEC, ocorre a ampliação da escolaridade para a totalidade do ensino de 1º grau. A função desse ensino foi redefinida e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) para atender aos alunos que desejassem completar os estudos fora da idade regulamentada para as séries iniciais do ensino de primeiro grau, incluindo aqueles advindos do Mobral.

Com o passar dos anos, são criados programas de caráter compensatório. O ensino supletivo, proposto na LDBEN 5692/71, continuou a vigorar na LDBEN 9394/96, com novas concepções de Educação de Jovens e Adultos, que ampliou a noção de direito ao Ensino Fundamental extensivo aos adultos, noção essa já existente desde a Constituição de 1934.

2.2 A situação da Educação de Jovens e Adultos na atualidade

A educação de jovens e adultos, atualmente, é uma modalidade do Ensino Fundamental e considerada um direito do cidadão, assumindo um papel reparador e de busca por equidade, o que aponta uma mudança ideológica, especialmente no que se refere a uma visão utilitarista da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A lei fundamental da educação nacional, LDBEN 9394/96, determina que a educação de jovens e adultos é para quem não teve acesso ou não pôde dar continuidade aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária correta, entre 7 e 17 anos, e que esta deve ser ofertada, de forma gratuita, por meio de condições educacionais adequadas, sendo consideradas as individualidades, interesses, condições de vida e de trabalho dos educandos.

O parecer CEB 11/2000 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos as quais destacam que a educação de jovens e adultos, modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos estudantes e

faixa a etária, para a oferta de um modelo pedagógico adequado que assegure equidade.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), as funções da educação de jovens e adultos são três: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora refere-se principalmente ao direito a uma escola de qualidade e ao direito ao conhecimento. A função equalizadora prevê a igualdade de oportunidades que favoreçam os educandos a entrada no mundo do trabalho e nos vários aspectos da vida social, principalmente os culturais. A função qualificadora tem caráter permanente, pois a educação do ser humano é incessante, assim sendo a educação de jovens e adultos precisa fomentar a atualização e o desenvolvendo do educando dentro e fora da escola, de modo contínuo.

No sentido de valorizar-se essa visão de Educação de Jovens e Adultos, ocorreu, em Hamburgo, Alemanha, a V Conferência Internacional sobre Educação de jovens e adultos, CONFINTEA, conferência que teve por objetivos tratar da importância da aprendizagem de jovens e adultos e elaborar compromissos regionais, numa perspectiva de educação para a vida que visasse à participação de todos no desenvolvimento sustentável e igualitário, bem como à promoção de uma cultura de paz baseada na liberdade, justiça e respeito mútuo e o atribuindo o mesmo nível de relevância à educação formal e à educação não-formal.

De acordo com essas orientações, é necessário priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam participar com a mesma responsabilidade e compreensão do desenvolvimento sustentável, ter acesso às transformações científicas e tecnológicas, entendendo seus impactos na vida social e cultural.

Desse modo, a EJA também deve direcionar-se à formação de cidadãos conscientes do valor da democracia, a partir do ensino dos direitos humanos, do incentivo à participação social ativa e crítica, do estímulo à solução pacífica de conflitos e da eliminação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação que valorize as diferentes culturas.

Com essa finalidade, é necessária a elaboração e implementação de um currículo flexível, diversificado e participativo, que seja definido a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, levando-se em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecendo o seu conhecimento de mundo.

Um dos esforços para o alinhamento das ações relacionadas à EJA, no Brasil, aconteceu em dezembro de 2008, entre os dias 8 e 13. Nesse período, em Natal, Rio Grande do Norte, ocorreu a Reunião Técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens, na qual instituições ratificaram seu compromisso com a Educação de Jovens e Adultos.

Essas instituições reafirmaram a relevância da participação democrática e republicana como princípio basilar das políticas públicas de estado em EJA, e reconheceram a necessidade do compartilhamento de estratégias e ações para que haja o cumprimento do direito à educação de qualidade e à sua oferta efetiva aos sujeitos que a demandam.

Desse modo, comprometeram-se a implementar discussões permanentes sobre o tema, a fim de fortalecer os espaços de mobilização já criados e, também, organizarem-se para planejar, executar e avaliar, conjuntamente, ações direcionadas à efetivação da EJA em seus territórios.

Reafirmaram, ainda, a necessidade do fortalecimento de políticas públicas de estado para essa modalidade, a partir da identificação da realidade e das necessidades educacionais de jovens, adultos e idosos, voltando-se, principalmente à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, socioeconômica, espacial, cultural, dentre tantas outras.

Sendo pelo que se expõe, as políticas de estado devem garantir o acesso à educação, criando um sistema de atendimento que assegure o direito à educação básica e à educação continuada. Houve ainda o compromisso de as unidades federativas criarem conjuntamente cronogramas nos estados e no Distrito Federal, conforme as atribuições e responsabilidades de cada participante, para atenderem as recomendações do Documento Nacional “Brasil: Educação e Aprendizagens de Jovens e Adultos ao Longo da Vida”, que foi elaborado de modo coletivo, quando da preparação do país à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), evento intergovernamental realizado a cada período de 11 ou 12 anos, desde 1949.

2.3 As Diretrizes Curriculares Nacionais e a Educação de Jovens e Adultos

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no seu artigo 38, em referência à EJA, há a proposta de que os sistemas de ensino mantenham “cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional

comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. No que diz respeito aos exames, o que se determina são provas que comprovem a fluência e capacitação para a conclusão do Ensino Básico, primeiramente no que se refere ao Ensino Fundamental (para alunos maiores de 15 anos) e, em segundo lugar, para o Ensino Médio (para alunos maiores de 18 anos).

Para a criação da Base Nacional Comum Curricular (2017) em vigor e que já havia sido mencionada na LDB, no artigo 38, de acordo com o já citado, a Educação de Jovens e Adultos voltou a ser discutida. Num primeiro momento, nas primeiras versões surgidas do debate nacional, houve alguma referência específica à EJA, tendo sido a modalidade incluída e debatida.

No entanto, constatamos que, da versão final, a preocupação específica com relação à EJA foi retirada. De acordo com especialistas do MEC, essa forma de tratamento em relação à modalidade se deu para que, na percepção social ele fosse inserido no ensino regular, evitando ser estigmatizado. Desse modo a EJA está incluída na educação regular, sendo considerada no conjunto dos direitos de aprendizagem global, pois a BNCC (2017) não é um currículo e as questões específicas quanto à EJA são curriculares.

Contudo especialistas em educação discordam desse ponto de vista, argumentando que da forma como a BNCC (2017) aborda a EJA, se perde o foco das necessidades da modalidade, uma vez que não há no documento regulação que comporte a demanda específica para a EJA como a determinação da faixa etária, a formação de educadores voltada para a modalidade, os tipos de avaliação, as metodologias a serem consideradas e se haverá relação da modalidade com os cursos técnicos.

Certamente, ao ignorar a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC concorre para o prejuízo dos alunos da modalidade. De fato, a BNCC (2017) não é um currículo, no entanto, ao se abster de orientações à EJA, com o suposto intuito de igualá-lo ao ensino regular, muito mais reforça o estigma da modalidade, ao não considerar as especificidades do seu público. Esse composto por alunos que, em sua maioria, têm objetivos distintos daqueles dos alunos do ensino regular. Muitos veem na possibilidade de concluírem o Ensino Fundamental e Médio uma abertura para a conquista de uma melhor posição no mercado de trabalho, portanto é necessário que, também na lei, haja direcionamentos claros para que o ensino voltado a esse público seja efetivo aos seus interesses, favorecendo, inclusive, a

sua permanência na escola. Possivelmente as demandas da EJA venham a ser atendidas em outro documento, entretanto não há previsão atualmente para que isso ocorra.

2.4 A Educação de Jovens e Adultos no Ceará

De acordo com a Secretaria da Educação do Estado do Ceará, esta garante o acesso à educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos presencial e semipresencial.

A modalidade presencial, em atendimento a quem ficou fora da faixa etária, ocorre em escolas da rede estadual, distribuídas na maioria dos municípios cearenses e para públicos definidos, como os jovens e adultos privados de liberdade em estabelecimentos penais, em parceria com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS), com a Vara de Execuções Penais (VEPA), atende ainda a adolescentes e jovens nos Centros de Medidas Socioeducativas, em parceria com a Superintendência Estadual do Sistema Socioeducativo (SEAS).

No formato semipresencial, há 32 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), dos quais 9 são localizados em Fortaleza e 23 no interior. De acordo com o Censo Escolar de 2015, convém registrar que houve a matrícula de 37.940 alunos nos CEJA para o estudo presencial. Segundo os dados do Educa censo de 2017, há 312 escolas de Ensino Fundamental e Médio que oferecem a modalidade EJA presencial, e essas unidades de ensino matricularam 25.759 alunos, nos turnos diurno e noturno. Sendo que destes 3.879 no Ensino Fundamental anos iniciais e finais e 21.880 no Ensino Médio.

A Secretaria de Educação do Estado assegura escolarização por meio de convênio com outras Instituições, para atendimento escolar aos privados de liberdade em 42 unidades prisionais, com matrículas vinculadas aos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, localizadas no interior do Estado, e à EEFM Aloísio Léo Arlindo Lorscheider, cujas salas de aula funcionam em 10 unidades na Região Metropolitana de Fortaleza. Esta ação acontece por meio de um convênio de cooperação técnica com a Secretaria da Justiça e Cidadania (SEJUS).

Há também atendimento escolar aos beneficiários de penas alternativas com restrição de liberdade nos finais de semana, os quais, em lugar de serem recolhidos, são encaminhados a frequentar aulas aos sábados e domingos no CEJA Paulo Freire, em Fortaleza. Este trabalho se dá em parceria com a Vara de

Execução de Penas Alternativas (VEPA), formalizada por meio de Termo de Cooperação Técnica.

É fornecido, ainda, atendimento escolar às pessoas em progressão de pena, regime semiaberto, com trabalho externo, as quais são encaminhadas por via judicial para matrícula no Projeto Aprendizes de Liberdade, que se dá aos finais de semana no CEJA Prof. Gilmar Maia, em Fortaleza. Esse projeto acontece por meio de Convênio entre a Secretaria da Educação, Secretaria de Justiça e Cidadania, Tribunal de Justiça do Ceará e 2ª e 3ª Varas de Execução Penal.

Outro serviço é o atendimento escolar a jovens em conflito com a Lei, nas Unidades de Medidas Socioeducativas, com matrículas ligadas aos Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA de Fortaleza, Sobral e Juazeiro do Norte, em cooperação técnica com a Superintendência Estadual do Sistema de Atendimento Socioeducativo (SEAS).

A Secretaria de Educação do Estado também oferta a EJA Médio presencial com qualificação profissional. Desde 2015, motivada pela necessidade de qualificar a oferta do Ensino Médio, promoveu a implementação de uma política da educação de jovens e adultos veiculada à qualificação profissional, visando à inclusão e à garantia do direito à aprendizagem contínua, favorecendo ainda outras aprendizagens preparatórias para o trabalho e para as práticas sociais.

Quanto ao atendimento semipresencial, o Estado do Ceará possui, em sua rede escolar, 33 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), os quais oferecem o Ensino Fundamental dos anos finais no formato presencial, bem como o Ensino Médio, para isso vale-se da educação a distância, que permite ao aluno cumprir a carga horária do seu nível de ensino, na escola em que está matriculado, apenas parcialmente de maneira presencial.

Esses centros de ensino apresentam outra organização, em que se substitui a sala de aula tradicional, com o intuito de diversificar as oportunidades de aprendizagem e dar continuidade ao processo de formação dos jovens e adultos que buscam a modalidade semipresencial. É um ensino que se diferencia daquele que há nas outras escolas da rede em relação ao formato, ao tempo de funcionamento e às estratégias pedagógicas utilizadas, realizando-se nos três turnos, de janeiro a dezembro, de 2ª a 6ª feira, sendo facultado ao aluno efetivar sua matrícula em qualquer período do ano.

Por ser semipresencial, esse tipo de ensino favorece a flexibilidade dos horários para os alunos, que podem frequentar o CEJA de acordo com a sua disponibilidade de tempo. Nesses centros a avaliação de desempenho acadêmico é igualmente diferenciada, levando em conta o processo, e é feita pelos professores de cada disciplina com o apoio de uma equipe para o assessoramento pedagógico.

Essas unidades favorecem ainda a atualização de conhecimentos para jovens e adultos que já concluíram o Ensino Médio, mas que desejam aprofundar seus conhecimentos ou revisá-los com o objetivo de participar de concursos públicos e vestibulares. Os CEJA também podem emitir certificados de conclusão do Ensino Fundamental dos candidatos aprovados no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e certificação do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência dos aprovados no ENEM.

Com relação ao material didático, o PNLD-EJA é o Programa Nacional do Livro Didático que, desde 2014, inclui a Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de distribuir obras e coleções adequadas e de qualidade para educandos da educação básica na modalidade EJA, da alfabetização de jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado até o Ensino Médio de todas as redes públicas de ensino, tanto para alunos das turmas da EJA presenciais quanto para os alunos que são atendidos de forma semipresencial, nos CEJA.

A SEDUC tem por prática a realização de oficinas para a escolha dos livros didáticos do PNLD EJA, das quais participam professores representantes das escolas que oferecem essa modalidade de ensino.

A SEDUC também organiza periodicamente encontros com os gestores dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), com a principal finalidade de fomentar a reflexão sobre a aprendizagem e educação dos jovens e dos adultos das escolas das quais são responsáveis, além de programar e alinhar os procedimentos para a organização da oferta da EJA no formato semipresencial.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará preocupa-se também com a formação continuada dos professores da EJA, para que esses professores, adequadamente qualificados, estejam capacitados a atender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos.

Essa formação ocorre de duas formas: Curso de Aperfeiçoamento em EJA, com 200 h/a, disponibilizado em ambiente virtual de aprendizagem do Centro de Educação a Distância (Avaced), direcionado aos professores, gestores e técnicos

das Crede/Sefor que trabalham com a EJA; bem como a Formação Continuada dos Professores da Qualificação Profissional, com 60 h/a, que contempla os conhecimentos de Preparação para o Trabalho e Prática Social (PTPS), Técnicas Administrativas e Vendas (TAV) e Informática, por meio da metodologia do Projeto e-Jovem, para qualificar professores das turmas da EJA + Qualificação Profissional.

2.5 A Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Creusa do Carmo Rocha

Os alunos aos quais proporemos as atividades elaboradas visando ao ensino remoto pertence à Escola Municipal de Ensino Fundamental Creusa do Carmo Rocha, na qual leciono há 25 anos. Ela se localiza no bairro Granja Portugal, rua Duas Nações, número 1055, na cidade de Fortaleza.

Essa instituição de ensino foi fundada em 5 de março de 1974 e, desde o ano de 2004, oferece a modalidade destinada à Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, por meio de aulas presenciais, em todas as disciplinas do Fundamental, nos anos iniciais e finais. Inicialmente havia três turmas da EJA I e II, correspondentes aos anos iniciais, e quatro turmas da EJA III e IV, relativas aos anos finais.

Apesar de a escola, no ano de 2015, ter se tornado polo de EJA da regional V, na localidade, sendo a única a oferecer a modalidade no bairro, o interesse dos alunos vem decrescendo. Declínio que se manifesta nas matrículas, a cada ano mais escassas.

Tal situação obriga a escola, no período anual de matrículas, a fazer campanhas de divulgação da existência da Educação de Jovens e Adultos na instituição, mesmo oferecendo há muitos anos essa modalidade de ensino. Nessa iniciativa envolve, inclusive, os professores, que se veem na iminência de perderem suas lotações, no turno da noite, pela inexistência de alunos em número suficiente para a formação de turmas, as quais, presentemente, resumem-se a uma turma nos anos iniciais, EJA II, e três turmas para os anos finais, sendo uma para a EJA III e duas para a EJA IV; em média 37 alunos.

Esse público da Educação de jovens e Adultos da Escola Municipal Creusa do Carmo Rocha é constituído, principalmente, por jovens entre 16 e 18 anos, e alguns adultos entre 30 e 50 anos. Esses alunos, majoritariamente, são trabalhadores comerciais, industriários, informais e domésticos (entre os últimos,

alguns, especialmente mulheres, não remunerados, pois trabalham na própria casa). Há ainda outros que trabalham na construção civil. Entre os mais jovens, muitos não se dedicam à atividade laboral, sobrevivendo com o apoio financeiro da família.

Quase todos esses estudantes residem no bairro em que se situa a escola. Contudo, muitas vezes, têm dificuldades de chegar no horário de início das aulas, pois têm de se deslocar dos seus locais de trabalho, frequentemente situado na região central da cidade ou mesmo na região metropolitana. Esse fato, muitas vezes, provoca desestímulo no educando, que, devido à dificuldade em acompanhar regularmente as aulas acaba desistindo, gerando um significativo índice de evasão.

Com relação aos professores regentes das turmas da EJA nessa instituição de ensino, são todos profissionais graduados em suas áreas, mas não detêm especialização em Educação de Jovens e Adultos. A única formação nesse sentido é a fornecida mensalmente pela secretaria de educação da prefeitura de Fortaleza e ministrada na sede da Regional em que se localiza a escola, no caso a Regional V, conforme já mencionado.

Em sua maioria, os professores frequentam os encontros formativos implementados pela prefeitura, tendo em vista as certificações fornecidas pela participação, as quais, posteriormente, poderão ser utilizadas para ascensão funcional por qualificação. Contudo seria simplista atribuir essa postura dos educadores ao desinteresse por capacitar-se, ela se relaciona mais ao fato de que as formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação não atendem às necessidades formativas de professores da EJA, pois não são consideradas as especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, portanto não contribuem para uma práxis educativa que fomente a reflexão por parte do aluno, incentivando-o a transformar sua realidade.

2.6 A Educação de Jovens e Adultos e a atual Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental

Roberto Catelli Jr., mestre em História Econômica pela Universidade de São Paulo e doutor em Educação pela FE-USP, coordenador do Programa Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa e coordenador dos cursos de Educação Profissional do Colégio Santa Cruz, já chamou a atenção que desde sua primeira versão, lançada em 2015, não houve qualquer menção relativa à EJA na Base Nacional Comum Curricular, que também se classifica como modalidade da

educação básica. Há apenas a informação de que certos eixos se aplicam a crianças, jovens e adultos, não sendo considerada qualquer especificidade com relação aos sujeitos da EJA.

Esse fato gerou debates em encontros com educadores da Educação de Jovens e Adultos e logo ficou claro que a BNCC (2017), da forma que estava sendo proposta, não se adequava ao público da EJA. Mesmo se considerando que os conteúdos relativos à Educação Básica deveriam ser os mesmos, para assegurar a todos os mesmos direitos de aprendizagem, eles, por si só, não garantem a equidade.

Não havia no documento nenhum texto que remetesse à especificidade da EJA, observando-se a diversidade de sujeitos que se matriculam nessa modalidade de ensino em todo o país. O currículo para esse público, considerando-se o fato de constitui, em maioria, adultos que retornam à escola, por vezes, após longo tempo de a terem deixado, com experiências e aprendizagens pessoais e profissionais variadas, precisaria ser diferenciado.

Para Catelli Jr. (2019), não faz sentido unificar conteúdos de crianças, adolescentes e adultos, pois esses se encontram em níveis diferentes de aprendizagem e os adultos não têm de aprender da mesma forma que as crianças. Desse modo, o questionamento que se faz é: quais são os conteúdos necessários para que adultos avancem em seus estudos e possam ampliar suas perspectivas pessoais e profissionais? Que percurso curricular deve ser construído para tanto, levando-se em conta os diferentes sujeitos da EJA?

Muitos dos educandos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas de muito baixa renda, que estão ou estiveram em situação de exclusão em razão da raça, do gênero ou da condição social, assim é necessário criar-se oportunidades educativas que possibilitem a essas pessoas saírem da imobilidade social e pessoal. Com essa demanda não há comprometimento da BNCC.

Em sua segunda versão, de abril de 2016, a BNCC, encontrou uma forma de mencionar a EJA, com a inserção da palavra “adultos”, no trecho onde antes se lia “crianças e adolescentes”, que passou a ser “crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Essa alteração não teve utilidade prática, apenas ampliou a homogeneização curricular.

A solução encontrada pela BNCC expõe o que parece ser o pensamento sobre essa modalidade EJA, a qual sempre teve um caráter marginal em todos os

governos, o que se comprova pelos baixos recursos que lhe têm sido destinados, os quais mínguem a cada governo. Esta postura fortalece a ideia de que só é preciso que eduquemos as crianças para que não seja mais necessária uma escola para adultos fora da faixa etária adequada ao ensino básico. No entanto, esse raciocínio não considera os fatores sociais que levam a exclusão de crianças e jovens da escola. Essas crianças e jovens tornam-se, depois, o público da EJA.

Na terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental, o documento não mais menciona a EJA, assim indicando que ele não se aplicaria a esta modalidade de ensino, mas não oferece qualquer alternativa curricular, acentuando ainda mais a marginalidade da EJA. A mesma postura com relação à modalidade se repetiu em abril de 2018, na versão da BNCC para o Ensino Médio.

Então onde fica a Educação de Jovens e Adultos em um país em que, de acordo com o módulo Educação da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua de 2019, divulgada em 15 de julho de 2020 pelo IBGE, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado? Sem pensar em uma política pública voltada especificamente para a EJA, não será possível resolver essa urgente situação que nos cobra uma antiga dívida social.

Segundo Catelli Jr. (2019), é imprescindível a mobilização dos educadores da EJA para que essa modalidade esteja de fato a serviço do desenvolvimento de seu público, oferecendo-lhe real oportunidade de ingressar em uma universidade, melhorar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho ou avançar em sua aprendizagem, propiciando uma participação social consciente.

A não inclusão da modalidade EJA nos documentos curriculares nacionais evidência, mais uma vez, a isenção governamental com relação a esse público, o que dificulta o alcance da valorização de uma modalidade de ensino destinada a uma extensa parte da população que vem tendo historicamente cerceado o seu direito à educação e, conseqüentemente a uma participação social mais efetiva.

2.7 A Educação de Jovens e Adultos na conjuntura governamental vigente

A situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no que diz respeito aos investimentos federais, a partir do ano de 2019, registra o pior

quadro dos últimos anos. A lei do Orçamento Anual do governo Jair Bolsonaro destinou, no último ano, 2020, somente R\$ 25 milhões para o setor. O ministério da Educação, em 2019, então sob a autoridade do ministro Abraham Weintraub, aplicou apenas R\$ 16,6 milhões na área, dos R\$ 74 milhões previstos para aquele ano. Segundo o Sistema Integrado de Operações (Siop), esse foi o menor investimento no programa da década.

No atual governo, a Educação de Jovens e adultos vem sendo sistematicamente desarticulada, a começar na curta administração de Véllez Rodriguez, um dos ex-ministros da educação do governo, que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) a qual tinha a responsabilidade de criar políticas para o setor em estados e municípios. Em seu lugar, foram criadas as secretarias de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação, não houve nenhuma determinação no decreto que as instituiu que se relacionasse a uma gestão para a EJA.

De acordo com o pesquisador Roberto Catelli Jr. (2019), embora tenha sido alocada formalmente na Secretaria de Educação Básica (SEB), só existe no documento, pois não há programa, gestor ou proposta para a modalidade. O programa de alfabetização, hoje, só se destina a crianças, o que desconsideraria a imensa dívida social no campo da educação para com os destinatários da Educação de Jovens e Adultos.

O desprezo do governo atual pela modalidade, também se faz notar na não existência de investimento significativo na formação de educadores, na falta de metodologias voltadas especificamente para a modalidade e na não criação de escolas apropriadas para jovens e adultos.

Essa postura prejudica expressivamente o desenvolvimento da modalidade, para a qual é fundamental que se considere a diversidade dos sujeitos a que ela se destina, por meio da proposição de modelos educacionais que contemplem a heterogeneidade de idosos, jovens, trabalhadores urbanos e rurais, jovens em liberdade assistida, encarcerados, bem como a um outro grande contingente de pessoas adultas que, por um motivo ou outro, tenham se afastado, em idade regular, da escola.

Além desse aspecto, é necessário ainda observar o necessário investimento em currículos adequados, criação de espaços educativos de fácil

acesso para os jovens e adultos e a implementação de políticas intersetoriais que promovam a permanência dos sujeitos da referida modalidade na escola.

Para Catelli Jr. (2019), há, de fato, intenção em acabar com a modalidade, pois a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) era vista pelo governo como um reduto de “esquerdistas”, de “comunistas”. Assim sendo, por razões ideológicas, um governo de extrema direita visa à descontinuidade de todas as ações que vinham sendo executadas pela Secretaria extinta, dentre elas o fornecimento de material didático, pois, apesar de o governo não ter responsabilidade direta pela execução da Educação de Jovens e Adultos, isso também lhe cabe, bem como a formação de professores e demais despesas.

Ressalta-se ainda que o fim da SECADI também representou o término de todos os programas relativos a indígenas e a quilombolas, não havendo nem mesmo perspectiva de substituição, para que haja alguma continuidade dos trabalhos que a extinta Secretaria implementava.

2.8 O Ensino remoto, a educação a distância e o ensino online: interseções e diferenças

Embora em vigor há mais de um ano nas escolas públicas e privadas de todo o país, dúvidas com relação ao que seja, de fato, a modalidade ensino remoto ainda persistem. Não são poucos os que o confundem com o ensino a distância (EaD), método que, apesar de possuir intercessões com o ensino remoto, tem características distintas.

A modalidade EaD existente, nas instituições de ensino brasileiras, devido à instauração da Lei n.º 9.394 de 1996, que regulamentou e tornou válida a educação a distância para todos os níveis de escolarização, possui características bem específicas, que a distinguem do ensino remoto implementado durante a pandemia.

Esse tipo de ensino possui uma estrutura político-didática-pedagógica integral, que contempla, de modo flexível, variados conteúdos e atividades para cada disciplina. Organização esta que leva em conta os objetivos e as características do conhecimento e das habilidades gerais, específicas e

socioemocionais, a partir de orientações normativas da Educação no país, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Além da proposição de conteúdos e do encaminhamento de atividades, o EaD precisa ser estruturada tendo por base uma metodologia bem definida e compatível com a interação virtual, inclusive no que diz respeito ao processo avaliativo dos alunos.

O EaD é uma modalidade planejada para oferecer todo o suporte adequado de atendimento à aprendizagem assíncrona. Para tanto há vídeo aulas, professores tutores com disponibilidade em horários flexíveis para atendimento aos alunos, fóruns de discussão, atividades em formatos variados. O ambiente virtual de aprendizado e o uso de outros recursos tecnológicos favorecem esse ensino a distância.

Para que seja possível concretizar as aulas nesse formato, o EaD demanda uma plataforma operacional robusta, que possibilite acessos simultâneos de vários alunos e professores, propiciando também a disponibilidade de conteúdos de forma ininterrupta.

Assim sendo, a grande vantagem dessa modalidade de ensino está na flexibilização e personalização do aprendizado. Essas características permitem autonomia aos educandos, para que possam, de acordo com sua disponibilidade controlar sua rotina de estudos.

O ensino remoto não se confunde com o EaD, pois são modalidades que possuem características bem específicas. No ensino remoto, há a transmissão síncrona das aulas, de modo que professores e alunos de uma turma têm interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no sistema presencial. Assim sendo, mantém-se o que seria a rotina de sala de aula, em um ambiente digital, acessado tanto por alunos como por professores, em espaços distintos.

A escola pode criar turmas específicas remotas, observando o planejamento de conteúdo e carga horária e, para que as aulas remotas funcionem adequadamente, são necessárias adaptações à forma de apresentação das disciplinas.

É necessário, também, considerar que aulas remotas exigem constante interação do professor com os alunos, pois, em algumas situações, não se tem nem mesmo como saber se o aluno que entrou na plataforma para assistir à aula,

permanece, de fato, na aula, muitas vezes o professor vê apenas um ícone que identifica o aluno. Assim sendo, é preciso que o professor planeje a aula remota, levando em conta esse aspecto, elaborando estratégias que prevejam interação constante com os alunos.

Outro fator de diferença é a demanda tecnológica que, nas aulas remotas, é menos exigente do que nas aulas da modalidade EaD. Para as aulas remotas, pode-se utilizar aplicativos e serviços abertos e genéricos de comunicação e interação, como o Zoom, o Skype e o Google Hangout. Mas há a possibilidade de uso de soluções específicas de salas de aulas virtuais, como a plataforma Teams, da Microsoft, e a Google Classroom, as quais, além das transmissões ao vivo, permitem a disponibilização de gravações e atividades complementares.

Desse modo, a modalidade de ensino remoto ganha força como uma saída segura para momentos emergenciais como o que vivemos, viabilizando a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, para amenizar os impactos na aprendizagem de crianças, jovens e adultos, quando ocorrer, por qualquer motivo, o afastamento das aulas presenciais.

Além desse aspecto de solução emergencial, salientamos a importância da utilização das plataformas, como apoio às aulas presenciais. Esse recurso possibilita ao professor a disponibilização de materiais digitais variados ao aluno e que este se comunique com o professor para dirimir alguma dúvida, fora do ambiente de sala de aula presencial, dependendo da disponibilidade de tempo do professor.

Contudo alguns especialistas em Educação não consideram as aulas remotas como uma modalidade específica de ensino, por estas replicarem aulas que foram planejadas para serem presenciais, diferentemente do EaD que se organiza a partir de um planejamento próprio.

Podemos resumir as características de ambas as modalidades da seguinte maneira: as aulas remotas são síncronas, com aulas ao vivo ou gravadas, nos dias e horários em que ocorrem as aulas presenciais, a interação se dá com o professor de cada disciplina, os materiais usados nas aulas são personalizados e elaborados pelo professor da disciplina, há um calendário próprio, o professor segue o planejamento da disciplina com as necessárias adaptações à aula remota, as avaliações são elaboradas pelo professor da disciplina de acordo com os conteúdos ministrados.

Já as aulas Ead são gravadas, há um único tutor para orientar os alunos e dirimir as dúvidas, os materiais usados nas aulas são padronizados, o calendário letivo é padronizado e unificado, bem como as avaliações e testes.

Levando-se em conta o exposto acima, quando nos referimos à educação online, está se fazendo uso de um termo genérico, que pode dizer respeito tanto às aulas remotas, quanto às aulas da modalidade EaD, pois indica o fato de que em lugar de ocorrerem de forma presencial, as aulas acontecem a distância, fazendo uso de ferramentas tecnológicas que permitam a interação.

Dessa forma, quando uma instituição diz oferecer aulas online, é necessário esclarecer a que tipo de aula exatamente está se referindo, porque pode se tratar de transmissões diárias ao vivo ou que possuem um banco de aulas gravadas ou mesmo que fazem chamadas individuais de vídeos com alunos em horários agendados.

2.9 A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial

O surgimento da doença Covid-19, no Brasil, no primeiro trimestre de 2020, doença essa que tomou rapidamente proporções de pandemia, exigiu tanto distanciamento quanto isolamento social, a fim de que fosse combatida a propagação do vírus que a provoca.

A nova realidade exigiu alterações nos hábitos cotidianos, modificando a rotina em vários âmbitos da vida, dentre os quais o educacional. Nessa área, para que crianças, jovens e adultos pudessem dar continuidade ao desenvolvimento dos seus estudos e não houvesse descontinuidade do calendário letivo, foi necessário que o ensino presencial transitasse emergencialmente para o ensino remoto no período da imprescindível quarentena.

Esse processo de mudança do ensino presencial para o remoto, em que os alunos passaram a assistir às aulas por meio de seus aparelhos celulares, computadores e tablets, precisou ser referendado pela orientação e normatização do Ministério da Educação para que tivesse validade legal.

Mas só ser aceito legalmente não foi garantia para a sua implementação com sucesso. A fim de que a continuidade das aulas ocorresse de modo efetivo, garantindo a aprendizagem dos alunos, mesmo que de forma remota digital, foi

imprescindível a utilização de múltiplas tecnologias, que favorecessem a contínua comunicação, interação e avaliação dos educandos.

Dessa forma, foi necessário considerar também as dificuldades de acesso dos alunos, sobretudo os da escola pública, que, muitas vezes, não dispõem nem mesmo de internet. Essa situação gerou o afastamento de alunos que não conseguiram os meios minimamente necessários para acompanhar as aulas ou levou à defasagem do conhecimento desses alunos, em razão das dificuldades de acesso às aulas.

Em se tratando especificamente da EJA, tomando por base a escola municipal Creusa do Carmo Rocha, instituição na qual lecionamos, as condições de implementação do ensino remoto, principalmente no primeiro semestre de 2020, foram bastante confusas para os alunos. De uma hora para outra, eles se viram sem o contato direto com os professores, pois a coordenação intermediava a entrega das atividades elaboradas pelos docentes, ficando o controle de frequência sob a responsabilidade da direção, que não repassava aos professores informações sobre esse fato. Também desconhecíamos se os alunos estavam devolvendo as atividades que entregávamos à coordenação.

No segundo semestre, iniciou-se o trabalho com a plataforma Google Classroom, o que propiciou mais autonomia aos professores quanto ao controle das tarefas. Mas, somente ao final do ano letivo, alguns poucos alunos começaram a utilizar a plataforma, de modo que podemos avaliar que, de fato, não tivemos aulas remotas concretamente, pois esse tipo de aula implica comunicação com os alunos, ainda que virtual. A simples postagem das atividades, sem a comunicação do professor com os alunos ou mesmo a devolutiva, por parte dos alunos, dos exercícios indicados, tornou inviável o acompanhamento sobre a aprendizagem da maioria desses alunos.

Apesar de tudo, como não poderíamos responsabilizá-los nem mesmo pela não participação _ tendo em vista todas as circunstâncias adversas que estavam enfrentando com a pandemia, inclusive o uso de ferramentas digitais com as quais não estavam habituados (especialmente os alunos mais velhos), como a própria plataforma Google Classroom, ou a dificuldade de acesso à internet _foi consenso aprovar as turmas para que esses estudantes não fossem prejudicados quanto à continuidade de seus estudos.

Embora a intenção tenha sido favorecer os alunos, essa atitude, em longo prazo, é um desserviço a sua aprendizagem, pois esta, de fato, não se efetiva. O que pode levá-los, inclusive, à evasão da escola, por não conseguir acompanhar a progressão dos conteúdos em razão da defasagem acumulada.

No ano letivo de 2020, ainda não haviam sido criados grupos de WhatsApp para as turmas de EJA, o que só aconteceu a partir de 2021. O uso desse aplicativo favoreceu significativamente a comunicação entre professores e alunos e entre os próprios alunos, resolvendo algumas das dificuldades que tínhamos para contatar os alunos no ano anterior.

2.10 A EJA e a implementação efetiva da pedagogia dos multiletramentos

Nas sociedades modernas, a tecnologia está inserida em todos os setores, a cada dia de forma mais expressiva. Essa realidade cria uma demanda de constante atualização com relação aos frequentes avanços tecnológicos e cabe à escola adequar-se a essa necessidade, tornando-se mediadora em ações pedagógicas que insiram as novas tecnologias, de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, é necessário que também se leve em consideração a multiplicidade cultural e semiótica existente na sociedade atual e o novo perfil dos jovens dessa modalidade de ensino, pois esses se encontram imersos num contexto global de uso dos mais variados meios tecnológicos. E, apesar de serem alunos de poucos recursos financeiros, dispõem, em sua grande maioria, de aparelhos como smartphones, que os conectam com a internet e com as redes sociais a que ela dá acesso.

Esse público mais jovem da EJA caracteriza-se, de acordo com o educador americano Marc Prensky (2001), como nativo digital. Esse conceito designa os jovens nascidos a partir de 1980, que cresceram em meio ao uso da tecnologia e que, com o advento da internet, passaram a utilizar ferramentas digitais tais como blogs, redes sociais e vídeos do YouTube (como criadores ou consumidores).

Já os alunos mais velhos da EJA enquadram-se, ainda segundo Prensky (2001), na classificação de imigrantes digitais. Pessoas nascidas antes de 1980 e que, mesmo não tendo crescido cercados pela tecnologia, adaptaram-se bem às inovações advindas dela, sobretudo no que se relaciona à comunicação.

Tendo em vista esse contexto social que redundava na escola, o qual também engloba a Educação de Jovens e Adultos, tornam-se prementes estratégias de ensino que contemplem as exigências impostas pelos avanços tecnológicos. Assim é preciso que haja o implemento de atividades atraentes aos alunos que apresentam esse novo perfil, especialmente os mais jovens, pois são os que frequentemente mais se envolvem com a tecnologia, sem, contudo, excluir-se os mais velhos, para que esses não venham a perceber a escola como um ambiente desvinculado das suas vivências e necessidades cotidianas.

Com o propósito de garantir um aprendizado efetivamente significativo ao aluno da EJA, considerando-se a demanda por um ensino que envolva as tecnologias digitais na educação, voltamo-nos à pedagogia dos multiletramentos. Essa denominação foi cunhada pelo grupo de Nova Londres (GNL), um grupo de pesquisadores que a utilizou pela primeira vez no manifesto de 1996, *A Pedagogy of Multiliteracies — Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos—desenhando futuros sociais”).

De acordo com o GNL a pedagogia dos multiletramentos é:

[...] uma integração complexa de quatro fatores: o mundo das experiências e significados dos alunos (*prática situada/situated practice*); a construção de significados por parte dos alunos (*instrução/overtinstruction*); a relação dos significados aos seus contextos e finalidades sociais (*postura crítica/critical framing*) e a recriação de significados em novos contextos (*prática transformadora/transformed practice*) (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 83)

Cabe à escola a gestão da complexidade dos novos letramentos, inserindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no ensino, bem como considerando nos currículos a diversidade cultural presente na sociedade e constatável nas salas de aula, representada pelo plurilinguismo, pela multissemiótica e por uma visão pluralista das culturas, como forma de promover a tolerância e a alteridade (ROJO, 2012).

Referenciando essa visão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), dá destaque aos multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, fazendo as seguintes afirmações: que a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual se encontra o componente Língua Portuguesa, intenta “oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos” (BRASIL, 2017, p. 506) e que “é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que

procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados.” (BRASIL, 2017, p.487).

Encontrando interseções entre a pedagogia dos multiletramentos exposta no manifesto do GNL e o que apresenta a BNCC (2017) no componente Língua Portuguesa, Hissa e Sousa (2020) estabeleceram o seguinte quadro:

Quadro 1 - Domínios da existência/campos de atuação:

Pedagogia dos multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: ● vida profissional ● vida pública ● vida privada	Cinco campos de atuação social: ● campo da vida pessoal ● campo artístico-literário ● campo das práticas, estudos e pesquisa ● campo jornalístico-midiático ● campo da vida pública
Pedagogia dos multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: ● vida profissional ● vida pública ● vida privada	Cinco campos de atuação social: ● campo da vida pessoal ● campo artístico-literário ● campo das práticas, estudos e pesquisa ● campo jornalístico-midiático ● campo da vida pública
Pedagogia dos multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: ● vida profissional ● vida pública ● vida privada	Cinco campos de atuação social: ● campo da vida pessoal ● campo artístico-literário ● campo das práticas, estudos e pesquisa ● campo jornalístico-midiático ● campo da vida pública
Pedagogia dos multiletramentos	Componente Língua Portuguesa da BNCC
Três domínios da existência: ● vida profissional ● vida pública ● vida privada	Cinco campos de atuação social: ● campo da vida pessoal ● campo artístico-literário ● campo das práticas, estudos e pesquisa ● campo jornalístico-midiático ● campo da vida pública

Fonte: periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos-acesso em 2/8/2021.

Constata-se, portanto, pelo quadro elaborado pelas autoras, a leitura ampliada da BNCC (2017) dos três domínios da existência humana manifestados pelo GNL, em que, na BNCC (2017) o eixo da vida profissional se vê como campo artístico-literário-midiático e o eixo da vida privada é reinterpretado como o campo da vida pessoal e das práticas, estudos e pesquisas.

Observamos, então, que o documento normativo se embasa no pensamento expresso no manifesto e o adapta à Língua Portuguesa, o que ratifica a ideia de que o multiletramento e a multimodalidade devem ser definitivamente inseridos nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Embora a BNCC (2017) não traga, especificamente, um direcionamento curricular dirigido à Educação de Jovens e Adultos, pensamos que essa modalidade não pode ser ignorada. Uma abordagem pedagógica que considere o que esse documento norteador prescreve para o ensino da língua materna deve, necessariamente, incluir a EJA, sob o risco de se alijar os jovens e adultos, que desejam dar continuidade a seus estudos, de um currículo que lhes garanta condições sociais de equidade.

Há que se considerar, ainda, que o ensino remoto emergencial imposto pela pandemia de Covid-19, por seu caráter tecnológico, acelerou a ampliação de uma prática pedagógica que envolve o multiletramento em todas as modalidades de ensino. Embora saibamos que essa foi uma situação provisória, pois o ensino presencial voltará a predominar quando as condições adequadas de biossegurança retornarem, as estratégias que envolvem textos multimodais ou multissemióticos, digitais ou impressos deverão permanecer em expansão, porque, como vimos, não são circunstanciais.

3 CONCEPÇÕES DE LEITURA, GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL QUE TÊM ORIENTADO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Marxismo e filosofia da linguagem, p. 109).

A linguagem como expressão do pensamento, como forma objetiva de comunicação e como processo de interação verbal são as perspectivas que têm direcionado o ensino de Língua Portuguesa. Como Geraldi (1996), pensamos ser fundamental que o professor se conscientize de que suas ações em sala de aula devem estar relacionadas a uma opção política que envolva teorias de compreensão e de interpretação da realidade.

Essa postura implica o conhecimento de que as concepções de língua que embasam as diferentes visões de ensino de leitura, de gramática e de produção escrita, alteram-se, dinamicamente, de acordo com o momento histórico, reafirmando seu caráter social. Conscientizar-se desse fato é fundamental para que o professor seja sujeito ativo no processo educacional, não apenas o realizador de um projeto de ensino de língua que não idealizou e cujos propósitos e fundamentos não é capaz de compreender com profundidade.

Portanto, para que o professor não se torne apenas um mero executor de estratégias pedagógicas que, muitas vezes, pareça-lhe fruto de modismos, mas seja capaz de direcionar suas ações conscientemente à aprendizagem de seus alunos, a partir de princípios que lhe sejam claros, o conhecimento teórico é imprescindível para a tomada de decisões próprias sobre como estruturar seu trabalho, visando ao aprendizado efetivo do aluno.

Destacamos, a seguir, as abordagens de ensino de leitura, de gramática e de produção de texto que temos observado no Brasil, bem como as bases teóricas que as sustentam.

3.1 As abordagens de leitura no ensino brasileiro

Com o passar dos anos e o avanço nos estudos da linguagem no Brasil, observamos a evolução da abordagem da leitura nas salas de aula de Língua Portuguesa do modelo mecanicista para o modelo sociopsicointeracionista de leitura. As variações nas concepções se dão em meio a mudanças no contexto sócio-histórico, evidenciando que, em cada período, o pensamento filosófico determinou a concepção ideológica sobre o modelo educacional vigente (LEURQUIN, 2001).

Para termos clareza do caminho percorrido pelos educadores no ensino da leitura no Brasil, trataremos, a seguir, dos diferentes modelos teóricos que o têm norteado.

3.1.1 A abordagem behaviorista ou mecanicista de leitura

No Brasil, o modelo mecanicista teve seu início no Brasil e preponderou, de forma sistemática, nas décadas de 1950 e 1960, com base nos estudos estruturalistas da língua e na Psicologia Behaviorista. Esse modelo reducionista e simplista abordava a leitura do ponto de vista ascendente (bottom up), defendido por Gough (1972, 1985), aquele em que o leitor apenas capta o significado superficial do texto. Não se leva em consideração, nessa perspectiva de leitura, a experiência do leitor em relação ao texto, a possibilidade de inferências nem a construção de hipóteses que o levem a atribuir sentido ao texto.

Dessa forma a leitura, de acordo com o que nos esclarece Kleiman (2001), ocorre apenas como decodificação, em que o leitor traduzirá os grafemas em sons, restringindo, assim, o ato de ler unicamente a encontrar o significado das palavras do texto. Ainda de acordo com Kleiman (2001), a influência do behaviorismo, nesse modelo de leitura, dá-se também pela importância do estímulo visual, representado na leitura pelas letras.

A visão mecanicista de leitura relaciona-se à concepção de que a linguagem é expressão do pensamento, explicada a partir do psiquismo individual do sujeito falante. A enunciação, vista dessa forma, como um ato puramente individual, forma-se no psiquismo do indivíduo, exteriorizando-se, objetivamente, para o outro, por meio de signos.

Leurquin (2001, p.32) observa que, mesmo sob críticas negativas, ainda se pode encontrar o modelo mecanicista sendo utilizado como base para o ensino de leitura. E reitera as críticas, relacionando os seguintes problemas motivados por essa forma de ensino:

- a) Como se trata de uma atividade de decodificação, quando o aluno não conhece uma palavra, ele se bloqueia, dificultando o processo de construção de significados e formando representações negativas da atividade de ler;
- b) limitando-se à decodificação dos signos linguísticos, o aluno não avança no processo de compreensão;
- c) existe uma crença de que o texto é um produto acabado, com um só sentido;
- d) também relacionada aos sentidos está a crença de que as ideias do texto são inquestionáveis;
- e) a leitura é vista como uma prática individual.

Essa atividade de leitura, centrada em habilidades mecânicas, desvincula-se de uma função comunicativa real. De fato, não pode ser compreendida como leitura, uma vez que a construção de sentidos não se realiza interativamente, de modo a se considerar as visões de mundo dos sujeitos implicados na ação.

3.1.2 A abordagem psicolinguística de leitura

De acordo com Kleiman (2004), na segunda metade da década de 70, as ciências psicológicas, psicolinguística e Psicologia Cognitiva, estavam em destaque na sustentação dos estudos da linguagem. Sob essas ciências, a investigação do processamento da leitura partia da centralidade do leitor, uma vez que era o seu funcionamento cognitivo que estava em destaque nos estudos, interessando, principalmente, o seu processo de compreensão da língua escrita.

Embora se diferenciando do modelo behaviorista, a abordagem das ciências psicológicas ainda lhe dava continuidade epistemológica, pois o foco passou unicamente a ser o leitor e seus processos na leitura, mesmo que no modelo psicolinguístico o leitor não seja passivo.

Ainda segundo Kleiman (2004), o surgimento da Linguística Textual foi relevante para a abordagem psicossocial. A partir da década de 80, o texto e os mecanismos que geram a textualidade começaram a ser tidos como significativos na compreensão de um texto, portanto influenciando em sua legibilidade. Esses aspectos passaram a ser levados em consideração em relação à compreensão textual a partir dessa época.

A abordagem psicolinguística da leitura também tem como diferencial o fato de considerar as situações reais de interação entre os falantes, o que anteriormente não se considerava.

3.1.2.1 Os modelos psicolinguísticos de leitura

Os estudos psicolinguísticos produziram modelos para explicar como ocorria o processo de leitura. Esses modelos se embasam na teoria cognitivista de leitura e representam uma mudança de paradigma no campo da linguística, do empirismo para o racionalismo. O leitor passa a ser um processador ativo de conhecimento, dotado originalmente da capacidade de assimilá-lo, contudo, ainda nessa visão, o contexto sócio-histórico do leitor não é considerado. Aqui o processo de leitura é entendido como busca de significado, o que já representa um avanço na qualidade de leitura, considerando-se que, do ponto de vista tradicional, o leitor era um mero decodificador do código. Nessa perspectiva, a aprendizagem se constrói a partir da interação entre ambiente e estruturas cognitivas preexistentes no indivíduo (LEURQUIN, 2001)

3.1.2.2 O modelo de Sistema de Comunicação de Ruddell

Segundo Kleiman (1989), Ruddell (1976) vê a leitura como um processo psicolinguístico complexo que consiste na decodificação de unidades linguísticas, dimensões estruturais e na interpretação dos dados semânticos, a partir dos objetivos do leitor. Nesse modelo a visão inicia o processo de decodificação no qual são acionados os sistemas grafêmico, fonêmico e morfêmico. O material captado é, então, organizado em constituintes, e armazenado na memória imediata (em fatias ou “chunks”) para servir de input a regras transformacionais. O sistema semântico seria, então, ativado, para que se obtenha uma leitura lexical, a qual, com o significado estrutural, gerará o significado do constituinte que será armazenado na memória a longo prazo.

Esse modelo prevê um componente afetivo (“affective mobilizers), que se constitui pelos interesses e objetivos pessoais do leitor, influenciando todos os níveis de processamento. Há, ainda, um componente de estratégias cognitivas, o qual influencia, em qualquer nível de processamento, a forma como o leitor avalia, organiza e sintetiza a informação, retesta as hipóteses preditivas e determina as estratégias metacognitivas do leitor durante o processo.

Kleiman (1989) observa que, por relacionar-se ao gerativismo de Chomsky, os diversos componentes desse modelo traçam a história derivacional de unidades sentenciais, não contribuindo para a compreensão de unidades maiores.

3.1.2.3 O modelo de Testagem de Hipóteses de Goodman

De acordo com Kleiman (1998), no modelo de testagem de hipóteses de Goodman, a leitura ocorre quando o leitor reconstrói mensagens do autor por meio de seu conhecimento prévio, da elaboração de hipóteses, inferências, adivinhações e de suas experiências. Para ele a leitura é “uma atividade de interação entre pensamento e linguagem” (GOODMAN, 1967). Esse modelo tem por finalidade caracterizar a dimensão preditiva da leitura. Para o autor, no processo da leitura, são utilizados três tipos de informação ao mesmo tempo. São elas:

[...] informação grafo-fônica que inclui a informação gráfica, fonológica, bem como a interrelação entre ambas; a informação sintática, que tem como unidades funcionais padrões sentenciais, marcadores desses padrões e regras transformacionais supridas pelo leitor; e a informação semântica, que inclui tanto vocabulário quanto conceitos e experiência do leitor. (p. 29)

Kleiman (1998) ainda observa que, para a utilização concomitante desses níveis, são necessárias estratégias propiciadoras para o processamento. São elas: “scanning” (busca de informação específica); busca na memória de pistas fonológicas, informações sintáticas e semânticas; acionamentos de conhecimentos prévios (enciclopédicos, de mundo, socioculturais, linguísticos, entre outros) que são armazenados na memória de curto e longo prazo por meio de pacotes de conhecimento ou esquemas; testagem sintática e semântica das pistas textuais e regressão ocular (em caso de inconsistências na evolução da leitura). O conjunto dessas estratégias cognitivas resultarão na elaboração de significados.

Resumidamente, pode-se afirmar que, no modelo de Goodman, a leitura é um processo não linear e não padronizado, em que a capacidade cognitiva do leitor é relevante, envolvendo, também, a seleção de dados armazenados na memória e as capacidades de antecipar e prever informações por meio da ativação de conhecimentos prévios. Portanto ler é utilizar estratégias de inferenciação (previsão, dedução, etc.) e autocorreção, dessa forma, o leitor construirá sentido através de um armazenamento de informações.

3.1.3 A abordagem interacionista de leitura

O modelo interacionista une as visões anteriores sobre leitura, no que diz respeito ao leitor, reconhecendo a necessidade de inclusão de seus conhecimentos prévios no processo da leitura, mas também por considerar a importância do texto. Assim há uma junção dos modelos Bottom-up (leitura ascendente, que desconsidera o leitor que é apenas decodificador) e Top-down de leitura (em que os conhecimentos prévios do leitor são preponderantes para a compreensão do texto), pois do ponto de vista interacionista, esses processos ocorrem simultaneamente, de maneira não hierarquizada, completando-se mutuamente para suprir falhas do leitor ou do texto, que possam dificultar a apreensão da leitura.

Segundo Kleiman (2000, p. 66):

Daí que na leitura tanto a responsabilidade do autor com a do leitor seja considerada maiores: o autor, que detém a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. [...] Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual [...].

Na perspectiva interacionista, o leitor deixou de ser passivo, apenas um receptáculo de estímulos do texto e foi alçado ao papel ativo de contribuinte para a construção significados do texto, apoiado em seus conhecimentos prévios e nas pistas textuais deixadas pelo autor. Sob esse aspecto, a leitura se torna um processo contínuo e mutável de construção de significados. O texto impresso e suas pistas têm papel relevante, mas, agora, o conhecimento sociocultural do leitor participa da construção do sentido na leitura.

3.1.4 A perspectiva sociopsicolinguística de leitura

Repensando sua teoria, Goodman (1984 apud ALMEIDA, 2008) apresenta uma ampliação ao seu modelo de testagem de hipóteses ao qual denomina de sociopsicolinguística. Nessa visão ampliada, leitor e texto não apenas interagem, mas, transformam-se, participando de uma transação da qual surge o significado. Sob essa perspectiva, a leitura é um evento dinâmico, um processo que remete tanto à produção quanto à recepção do texto. De acordo com Braggio (1992 apud ALMEIDA, 2008):

O ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor a, com audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicossociolinguisticamente, ele varia

de acordo com a situação na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante.

Nessa perspectiva encontramos, também, os estudos de Bakhtin, Vygotsky e Freire, cujo pensamento sobre a linguagem se intercepta na visão de que o homem, de acordo com o que observa Braggio (1992 apud ALMEIDA, 2008), humanizado pela linguagem, toma consciência de si mesmo e de sua realidade, reflete sobre ela, transformando-a e transformando-se como sujeito e como agente sócio-histórico.

Ainda de acordo com Braggio (1992) a linguagem deve ser tomada como um instrumento formador de consciência, pois é preciso que o leitor reflita a cerca de sua condição, como um ser social, para tornar-se um leitor, além de crítico, capaz de agir, de forma competente, para produzir mudanças. Leurquin (2001) observa que para Braggio, mesmo o modelo sociopsicolinguístico não é suficiente, pois lhe falta uma dimensão que, prevendo a apropriação crítica da linguagem pelo leitor, reflita sobre a sua realidade.

Rememorando esses modelos teóricos que remetem a diferentes visões relacionadas ao processamento da leitura pelo homem, observamos tratar-se das mais relevantes contribuições da ciência da linguagem que redundam na sala de aula, como prática pedagógica do ensino da leitura. Entender as mudanças que houve nesse percurso dos estudos da aquisição da leitura, leva-nos a percepção de que não há concepções completas, acabadas, mas de que estas repercutem o contexto sócio-histórico em que se situam.

3.2 As diferentes concepções de gramática

Antes de tratarmos das diferentes concepções de gramática, julgamos necessário rememorarmos as concepções de linguagem em que estas se embasam, pois Travaglia (2009, p.21) observa que:

[...] o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.

Travaglia orienta que é necessário que se tenha conhecimento das diferentes concepções de linguagem para que o professor possa decidir conscientemente em qual delas irá se embasar o seu ensino da Língua Portuguesa. A linguagem pode ser concebida sob três diferentes óticas (TRAVAGLIA, 2009):

1. *A linguagem é expressão do pensamento*: presume que há regras que orientam a organização lógica do pensamento e da linguagem. Estas embasariam a gramática normativa ou tradicional, apontando as regras para a boa escrita e a boa fala. Sob esse ponto de vista, a língua é um processo imutável, que não admite variações.
2. *A linguagem é um instrumento de comunicação*: de acordo com Saussure (2006), a linguagem é instrumento de comunicação e a língua é um fato social por pertencer a todos os membros de uma comunidade, sendo exterior ao indivíduo, que não pode criá-la ou modificá-la. Portanto a visão de que a linguagem é um instrumento de comunicação baseia-se no estruturalismo. Desse modo, a língua um conjunto de signos que se combinam, segundo regras capazes de transmitir ao receptor uma mensagem, isso quer dizer que é necessário que os envolvidos no ato manipulem os sinais do código de forma preestabelecida, assim sendo há regras rígidas que devem ser observadas pelos usuários da língua.
3. *A linguagem é um processo de interação verbal*: essa concepção tem a linguagem como forma ou processo de interação. Segundo esse princípio, ao se fazer uso da linguagem, não apenas se traduz o pensamento ou se transmite informações por meio da manipulação de signos linguísticos, mas se age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Segundo Bakhtin (1986, p.123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Para o ensino da Língua Portuguesa, a concepção de gramática adotada pelo professor advirá da forma como ele entende a linguagem. A partir desse entendimento, o ensino da língua se orientará por uma destas três concepções de gramática:

3.2.1 A Gramática normativa ou prescritiva

Essa gramática pode ser definida como um conjunto de regras que devem ser seguidas. De acordo com Possenti (1996), essa é ainda a definição mais adotada pelas gramáticas pedagógicas e pelos livros didáticos, com o intuito de

fazer com que seus leitores aprendam, de acordo com seus autores, a “falar e escrever corretamente”, ou seja, tudo o que se afasta das regras prescritas é visto como erro. Para que a finalidade de apreender as normas da língua seja alcançada, apresentam um conjunto de regras, visando a que o leitor as domine para se capacitar ao uso da variedade padrão da língua, tanto escrita, quanto oral. Gramáticas desse tipo são conhecidas como normativas ou prescritivas e se apoiam na ideia tradicional de linguagem como expressão do pensamento.

3.2.2 A gramática descritiva

A gramática descritiva deriva da concepção de que a linguagem é um instrumento de comunicação e, como o nome explicita, preocupa-se com a descrição da língua. Possenti (1996, p.65) diz tratar-se da “gramática dos linguistas”, que tem como principal interesse descrever e/ou explicar a língua a partir do uso real pelos falantes, ou seja, tal como são, de fato, faladas e escritas. Sob esse ponto de vista o que é relevante é tornar claramente conhecidas as regras de fato utilizadas pelos falantes. Ainda de acordo com Possenti (1996, p.65):

“Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência, do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais —ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente.”

Como exemplo para essa observação, cita o uso do pretérito-mais-que-perfeito simples, o futuro do presente simples, que o autor identifica como sintético, e os pronomes e verbos na segunda pessoa do plural, a utilização de pronomes retos como objetos e dos oblíquos como objetos diretos, entre outras situações de uso corrente na língua, sobretudo a falada, mas que ainda não são referendadas pela norma culta.

3.2.3 A Gramática internalizada

A gramática internalizada define-se como um conjunto de regras dominadas pelos falantes as quais tornam a sua linguagem compreensível, produzindo frases ou sequências reconhecíveis dentro da língua. De acordo com Possenti (1996, p. 69):

[...] isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases, dentre os quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na sequência. Dada a maneira constante — isto é, que se repete — através da qual as pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam sequências sonoras com

determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade.

Ainda citando Possenti (1996, p.69), há dois tipos de fatos linguísticos que se mostram argumentos convincentes para a existência de uma gramática internalizada, aquela que está na mente dos falantes, que seria a origem das suas produções linguísticas. Ambos os dados são provenientes da fase de aquisição da língua e de aquisição de novos dialetos por adultos. Um exemplo do primeiro caso é a criança produzir formas que não foram copiadas de adultos, mas baseadas no que seria o conhecimento de uma regra internalizada, a partir da qual ela se orientaria para as outras produções semelhantes. Como utilizar, num processo de analogia, a conjugação dos verbos regulares dormir e aprender (dormi, aprendi), para conjugar os verbos irregulares fazer e trazer (fazi, trazi). Isso seria um indicativo de que a criança possui uma regra internalizada para o uso de verbos.

As hipercorreções entram no segundo caso. Situações em que pessoas que falam dialetos não cultos da língua, entram em contato com falantes que utilizam esses dialetos e aprendem que o seu modo de falar não é considerado correto. Após assimilarem a nova forma considerada certa, passam a corrigir palavras semelhantes, mas as quais não cabe a correção, de modo indiscriminado. Como exemplo, podemos pensar em alguém que aprende que a forma “carça” e “marvada” estão incorretas e passa a corrigir também armário e disfarça, que antes falava corretamente, para as formas “almário” e “disfalça”.

Além das três concepções de gramática mencionadas, Travaglia (2009) menciona mais oito tipos de gramática que se relacionam à estrutura e ao funcionamento da língua e a seus objetos de estudo. São elas: gramática implícita, gramática explícita, gramática reflexiva, gramática contrastiva, gramática geral, gramática universal, gramática histórica e gramática comparada.

A gramática implícita, também conhecida como gramática do inconsciente, diz respeito à competência linguística internalizada em todos os seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático e textual discursivo) e da qual o falante não tem consciência. Por outro lado, a gramática explícita, também conhecida como gramática teórica, é representada pelos estudos linguísticos que procuram, por meio do uso de metalinguagem sobre a língua, apresentar sua estrutura e funcionamento

Já a gramática reflexiva é a “gramática em explicitação” e representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua. A gramática contrastiva, por sua

vez, descreve duas línguas simultaneamente, sendo significativamente útil para identificar semelhanças e diferenças entre variedades de uma mesma língua, como esclarece Travaglia (2009).

A gramática geral compara o maior número possível de línguas, buscando reconhecer todos os fatos linguísticos realizáveis, bem como as condições em que se realizarão. Não se ocupa com os fatos linguísticos já ocorridos, mas com as possibilidades que estão por trás deles – é uma gramática que procura prever possibilidades gerais.

A gramática universal é uma gramática comparada, pois procura descrever e classificar os fatos linguísticos observados universalmente e, desse modo, nem sempre se distingue da gramática geral.

Finalizando as gramáticas histórica, que estuda a origem e a evolução das línguas, e a gramática comparada, que “estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos em comuns” (TRAVAGLIA, 2009, p. 37).

3.3 Algumas concepções de escrita

As perspectivas sobre o ato de escrever, ao longo do tempo, têm se apresentado plural, pois envolve particularidades de diferentes tipos. Assim, de acordo com Koch e Elias (2009), podemos compreender a escrita a partir de aspectos linguísticos, cognitivos, pragmáticos e sócio-histórico-cultural. Dessa forma, encontramos definições de escrita que ora se centralizam na língua, ora no produtor do texto, ora na interação. Vejamos a seguir, ainda segundo Koch e Elias (2009), essas definições.

3.3.1 A concepção de escrita centralizada na língua

Nessa concepção a centralidade pertence ao código, pois essa visão de escrita liga-se à ideia de linguagem como um sistema completo de cujas regras o escritor deve se apropriar para realizar o trabalho da escrita. O sujeito, então, é tido como (pré) determinado pelo sistema e o texto como produto de uma codificação que o leitor deverá decodificar (p.33), sendo necessário para tal ação apenas o conhecimento do código, o qual não admite interpretações diversas do que se pode apreender estritamente por meio dele. De acordo com esse princípio é valorizado o conhecimento da ortografia, das regras gramaticais e do léxico.

Desse modo não há interação entre leitor e texto, mas apenas captação da informação contida por meio do código, o leitor é um sujeito passivo, um mero decodificador. Sua experiência subjetiva não é levada em consideração na leitura.

3.3.2 A concepção de escrita centralizada no escritor

A focalização da escrita no escritor considera o texto resultado lógico da representação mental do seu autor, que, dessa forma, não admite interferências do leitor para ser compreendido. A essa concepção subjaz a ideia de que a escrita é expressão do pensamento, visto por esse ângulo o escritor é um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações (p.33), assim não há qualquer forma de interação pessoal do leitor com o texto, a ele cabe somente captar a intenção do escritor, seu pensamento transmitido por meio do código.

3.3.3 A concepção de escrita centralizada na interação

A escrita, sob a visão da interação, leva o escritor a produzir seu texto tendo em mente o leitor. Sua produção, desse modo, é não linear, o escritor pensa sobre o que vai escrever, como vai escrever, tendo em vista o seu leitor, modifica o texto de acordo com os seus propósitos comunicativos, inclusive reescrevendo-o. A escrita passa, então, a ser um processo interativo, não apenas a apropriação de regras ou a captação do pensamento de autor do texto (p.34).

Nessa perspectiva, o texto torna-se produto da interação entre escritor e leitor, sendo o sentido construído dialogicamente, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos(...) (p.34). Nesse contexto é exigido do escritor a utilização de estratégias tais como tais como: ativação de conhecimento sobre a situação comunicativa, seleção e organização das ideias, balanceamento entre informações explícitas e implícitas e revisão da escrita ao longo do processo. O sentido da escrita não é resultado nem apenas do código nem das intenções do escritor, mas é um constructo que não pode ser determinado a priori (p.35).

3.4 As concepções de leitura, de abordagem gramatical e de produção textual adotadas no Caderno Pedagógico produzido para os anos finais da Educação de Jovens e Adultos

Optamos, em nosso percurso acadêmico como professora de Língua Portuguesa, assumirmos a linguagem enquanto ação, pois não a entendemos como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, mas como forma de ação conjunta entre os interlocutores, que agem no mundo social por meio dela. Isso implica que os processos de produção de sentidos precisam ter em consideração a troca entre os interlocutores, em um contexto de interação determinado.

Assim sendo, a elaboração do Caderno Pedagógico para o trabalho com a Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos anos finais, envolvendo leitura, análise linguística/semiótica e produção escrita, objetivo principal de nossa pesquisa, vincula-se aos princípios do sociointeracionismo com o qual se coaduna nossa visão de linguagem.

3.4.1. A concepção de leitura

As concepções de leitura adotada por nós para a elaboração do Caderno Didático encaminham-se na direção da concepção de base sociopsicolinguística, em que o foco se concentra no encontro do leitor com o documento lido, o que resulta num novo evento (LEURQUIN, 2001), portanto a leitura entendida como transacional, em virtude da base teórica sociointeracionista discursiva, embasada em Bronckart (2007) que adotamos para a efetivação desse trabalho.

Leurquin (2001) com relação a essa forma de abordagem de leitura, observa que, como Braggio (1992), também enxerga limitações nesse modelo, que Braggio (1992) redimensiona, inserindo a ideia de que a linguagem é um instrumento formador de consciência, uma vez que só a reflexão sobre sua condição no mundo, levará o leitor a criticidade e, com essa consciência, tornar-se transformador, ativo e competente.

Segundo as autoras, ao modelo psicolinguístico faltaria a dimensão para apropriação crítica da linguagem, modelo o qual estudiosos como Bakhtin (1997), Freire (1987) e Vygotsky (1998), semelhantes na abordagem do tema, ampliam, incluindo o conceito de que o homem, pela humanização da linguagem, modifica-se

e, conseqüentemente, também a sua realidade, como sujeito e como agente sócio-histórico. O homem, sob essa ótica, é um agente consciente das mudanças pessoal e social.

3.4.2 A concepção para a abordagem gramatical

A concepção de estudo da língua por nós adotada para a elaboração do Caderno Didático, aproxima-se da análise linguística, uma vez que está associada à reflexão e ao uso efetivo da língua, pois, inclusive pela experiência empírica, temos observado a forma tradicional de ensino da língua, que privilegia a metalinguagem, como pouco eficiente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos educandos.

Por essas razões compreendemos que só uma abordagem da língua por meio de atividades de análise linguística poderá fazer com que o aluno, a partir da compreensão do sistema linguístico, consiga utilizar, de modo eficiente, seus recursos. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1988) víamos indicação dessa abordagem que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) atualmente, reitera.

A intenção não é simplesmente retirar completamente a descrição gramatical dos estudos da língua. Travaglia (2003) sugere que o ensino teórico da gramática seja usado para facilitar a referência a elementos da língua, mas não com a intenção de cobrança posterior em atividades ou avaliações, especialmente em anos iniciais do Ensino Fundamental, desse modo a teoria gramatical passa a ser vista como um instrumento de mediação, em lugar de um fim em si mesmo.

A expressão análise linguística surgiu para designar uma nova visão acerca da reflexão sobre o sistema linguístico e ao estudo desse sistema nas escolas, quanto aos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2009). Segundo essa autora, a análise linguística e o ensino tradicional de gramática apresentam muitas diferenças.

O ensino tradicional de gramática apresenta a língua como um sistema de estrutura inflexível e invariável, fragmenta os eixos de ensino, não relacionando o ensino da gramática, necessariamente, com o de leitura e de produção textual, baseia-se na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento, privilegiando os exercícios de metalinguagem, enfatiza os conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando-os isoladamente e em

sequência mais ou menos fixa, sem considerar seu uso no texto, centraliza-se na norma padrão, culta da língua, não relaciona os conteúdos gramaticais às especificidades dos gêneros, desconsiderando o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal e privilegia para o ensino as unidades palavra, frase e período; privilegia os exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e de correção.

Ainda de acordo com Mendonça (2009) a abordagem focalizada na análise linguística apresenta uma visão de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, integra os eixos de ensino, sendo uma ferramenta para a leitura e a produção de textos, a metodologia para o ensino é de ordem reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).

A análise linguística ainda prevê o trabalho que envolve as habilidades metalinguísticas, as que se relacionam à capacidade de descrever e analisar a linguagem como objeto de estudo, ou seja, a abordagem que tradicionalmente se tem feito da gramática. Por outro lado, considera também as habilidades epilinguísticas, voltadas para a reflexão sobre a língua, visando à atribuição de sentido ao texto, tendo em vista a sua coesão e coerência, bem como os aspectos relativos à sua organização gramatical e ortográfica.

Desse modo, a análise linguística ocorre paralelamente às demais formas de abordagem linguística, não de modo único, mas como um instrumento, não como um fim; centraliza-se nos efeitos de sentido, funde-se ao trabalho com os gêneros. Na medida em que contempla exatamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas, elege como unidade principal o texto e dá preferência a questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre a adequação e os efeitos de sentido.

Em vista de nossa opção pelo estudo da linguagem do ponto de vista da concepção sociinteracionista discursiva de Bronckart (2007), que pondera a linguagem a partir de sua efetivação pelos gêneros textuais e pela consideração do falante como sujeito social situado historicamente, julgamos ser mais produtivo e coerente para nossa abordagem nas atividades a serem propostas para o estudo da língua, a análise linguística/semiótica, pois há ainda que se observar os textos multimodais, também sob a ótica do multiletramento digital, conforme prevê a BNCC.

3.4.3 A concepção de produção textual

Nossa visão para a construção das atividades de produção textual do Caderno Didático também se apoiou no sociointeracionismo discursivo, pela ideia, já mencionada, da concepção de sujeito historicamente constituído, um agente social, ativo, empenhado em uma atividade sociocomunicativa (KOCH, 2011).

Ainda de acordo com Koch (2011), essa concepção demanda do produtor do texto, o que ela chama de *projeto de dizer*, e da parte de seu intérprete (leitor/ouvinte) uma participação ativa para construir o sentido do texto, mobilizando o contexto, considerando as pistas que o texto apresenta. Desse modo, para ela, produtor e leitor são estrategistas, pois para realizarem a escrita e a leitura mobilizam várias estratégias de diferentes ordens, cognitivas, interacionais e textuais para produzirem o sentido do texto.

Desse modo, para Koch (2011), para que o escritor realize, na escrita, um processo interativo, efetivamente, ele terá de considerar-se um planejador, que recorrerá a variadas estratégias de organização do texto e à criação de sinalizações, as pistas, para a construção dos sentidos que o texto pode conter.

Sob esse enfoque, o produtor deve ser capaz de organizar o texto para obter o efeito comunicativo que deseja, organizando-o de forma estratégica para conseguir o resultado que espera sobre seu leitor, usando para isso a multiplicidade de recursos para a formulação de um texto que a língua possibilita, inclusive estabelecendo limites às possíveis leituras.

Pelas razões inicialmente mencionadas, adotamos na concepção de texto, no que se refere a sua produção, os mesmos princípios expostos por Koch (2011).

4 OS GÊNEROS COMO BASE PARA O LETRAMENTO NA LEITURA, NA PRODUÇÃO ESCRITA E NA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

“A língua passa a integrar a vida através de gêneros (que a realizam); é igualmente através de gêneros que a vida entra na língua.”
(BAKHTIN, 2003)

O ensino de Língua Portuguesa, tendo por base os gêneros textuais, associa-se à ideia de que esses são, segundo Marcuschi (2002, p.23), “realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.”

Considerando-se essa perspectiva, não é possível desvincular o ensino da Língua Portuguesa das formas de circulação social dos textos em suas múltiplas finalidades, pois é assim que a língua se realiza no cotidiano, por meio de interações verbais concretizadas por meio de algum gênero textual, fato corroborado por vários estudiosos da linguagem, entre os quais Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2007). Sob essa visão, a centralidade nos gêneros textuais relaciona, no ensino da língua materna, aspectos históricos, culturais e sociais inerentes às atividades humanas como um todo, favorecendo que o aluno apreenda a língua de modo significativo e efetivamente produtivo.

4.1 O texto e o gênero: a importância da compreensão desses conceitos para o ensino de Língua Portuguesa

Embora os estudos acerca dos gêneros textuais, nos meios acadêmicos, já não sejam recentes, ainda encontramos, correntemente, no cotidiano das salas de aula de Língua Portuguesa, equívocos conceituais entre as noções de texto e de gênero. Imaginemos que se essas noções se encontram embaralhadas na percepção dos professores, como poderá ser possível trabalhá-las em sala de aula, de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos?

A confirmação de que o professor deve ter como base os gêneros textuais para o ensino de línguas, vem das conclusões de variados estudos linguísticos dentre os quais os de autores como Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (2007) e

Marcuschi (2009), que confirmam só ser possível haver comunicação verbal por meio de algum gênero textual.

Dessa perspectiva, a língua é vista de maneira não subjetivista, modo de ver alinhado ao sociointeracionismo. Por esse princípio teórico, os gêneros são ações sociodiscursivas que habilitam *a agir sobre o mundo e dizer o mundo* (MARCHUSCHI, 2002).

A partir dessas observações iniciais, relevantes para que compreendamos a razão de ser do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula e o porquê ser necessário distingui-lo, de forma clara, dos tipos de texto, vejamos as definições para ambos conforme Marchuschi (2002, pp. 3 e 4):

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Como claramente se pode observar no exemplo dado por Marcuschi (2002), apenas nesse excerto de um texto do gênero carta pessoal, há quatro tipos de sequências textuais diferentes (a descritiva se repete uma vez, esse tipo de sequência, juntamente com a expositiva é frequente em cartas pessoais).

Esse exemplo demonstra que é possível explorar um texto em sala de aula, expondo suas sequências tipológicas, para demonstrar ao aluno que isso ocorre com todos os gêneros. Essa estratégia também evidencia que, a depender do gênero, haverá mais certas sequências textuais do que outras.

Sequências tipológicas	Gênero textual: carta pessoal
Descritiva	Rio, 11/08/1991
Injuntiva	Amiga A.P. Oi!
Descritiva	Para ser mais preciso estou no meu quarto, escrevendo na escrivaninha, com um Micro System ligado na minha frente (bem alto, por sinal).
Expositiva	Está ligado na Manchete FM - ou rádio dos funks - eu adoro funk, principalmente com passos marcados. Aqui no Rio é o ritmo do momento ... e você, gosta? Gosto também de house e dance music, sou fascinado por discotecas! Sempre vou à K.I,
Narrativa	ontem mesmo (sexta-feira) eu fui e cheguei quase quatro horas da madrugada.

Fonte: Marcuschi (2002)

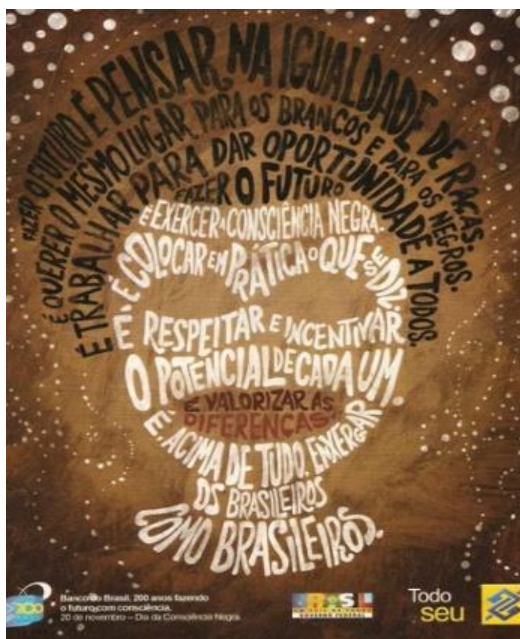
[...]

4.2. Intergenericidade: a complexa relação entre forma e gênero textual

Uma característica dos gêneros que pode, também, provocar certa dificuldade no seu reconhecimento, é a intergenericidade, expressão cunhada por Marcuschi (2009), uma vez que nem sempre existe uma relação biunívoca entre forma e gêneros textuais, pois eles se imbricam e interpenetram para constituírem novos gêneros. (BAKHTIN, 1979 apud MARCUSCHI, 2009)

Observemos o texto abaixo como um exemplo desse imbricamento dos gêneros. Trata-se de uma propaganda governamental contra o preconceito, que é apresentada em forma de poema concreto. Por que classificar este texto como sendo do gênero propaganda e não do gênero poema? O que vai determinar essa identificação é a intenção comunicativa do autor que, como em toda propaganda, é de convencimento do leitor, no caso desse texto, o interesse é fomentar o repúdio ao racismo. A mescla dos gêneros poema e propaganda para a apresentação da mensagem com a utilização de um poema com características visuais, como o

concreto, torna a propaganda mais atraente, chamando a atenção para a sua mensagem.



<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/intergenericidade.htm>-acessado em 28/05/2021

Compartilhamos do pensamento de Marcuschi (2002), por consideramos a abordagem dos gêneros textuais a forma mais adequada de lidarmos com o ensino nas salas de aula de Língua Portuguesa, uma vez que reconhecemos a primazia do gênero para a comunicação humana, que se realiza linguisticamente apenas por meio deles.

Nesse contexto de ensino da língua por meio dos gêneros, há que se incluir também os gêneros multimodais digitais, previstos pela BNCC (2017) quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa, pois a cada dia mais esses se inserem no cotidiano.

4.3 Do estudo do texto ao estudo do gênero

O texto, já há muito, é a base para o estudo da língua nos mais diversos aspectos. Seja para o estudo de leitura e produção de texto ou para o uso em atividades epilinguísticas, como confirmam Rojo e Cordeiro (2010).

Ainda segundo as autoras, durante quase três décadas, o texto foi trabalhado de variadas formas em sala de aula, menos como objeto de estudo de suas propriedades intrínsecas. Desde seu uso na metodologia ensino “criativo”, em que o texto suscitava hábitos de leitura e servia como estímulo para a produção de

textos, passando por sua utilização como suporte de estratégias, ainda não havia uma abordagem que visasse ao ensino sobre os textos em si.

A partir da mudança da visão da disciplina de conceitual para procedimental, houve a necessidade do uso de estratégias que constituíssem procedimentos. O texto começa, desse modo, a ser objeto de estudo dos eixos procedimentais e alguns de seus aspectos, como suas estruturas globais e locais, passam a ser ensinados. Ainda nessa fase o texto servia de pretexto ao ensino das gramáticas normativa e textual, no entendimento de que se o aluno soubesse as normas, saberia também os procedimentos para a elaboração do texto.

Nesse período, em razão de as teorias textuais fornecerem subsídios para o agrupamento dos textos em tipos, estes recebiam uma classificação generalizadora, globalizante, as tipologias, que, muitas vezes, desconsideravam as propriedades específicas dos textos.

Rojo e Cordeiro (2010) ainda observam ser falho o estudo de texto que não considera o contexto de produção e finalidades dos textos, para centrar-se nas formas e conteúdos.

Esses modos de abordagem foram alterados a partir de estudos da enunciação e do discurso, que suscitaram mudanças na maneira de trabalho com o texto em sala de aula, fazendo com que se passasse a tomar como base as condições de produção e circulação dos textos, assim como a significação que representam. Nesse contexto surge a noção de gênero textual ou discursivo como substituto eficiente à noção de tipologia. O gênero, então, torna-se instrumento para o ensino de leitura e produção de textos orais e escritos.

4.4 As peculiaridades dos gêneros textuais: considerações para o ensino de Língua Portuguesa

Marcuschi (2009), refletindo sobre a questão do gênero e o ensino nas escolas, observa a dificuldade de se selecionar um gênero ideal para o estudo, tanto pela sua variedade, como pela especificidade do uso social. Considera que certos gêneros são mais adequados ao consumo receptivo do que à produção, dependendo da possibilidade de seu uso concreto, por um produtor. Um e-mail, um bilhete, uma lista, são gêneros de mais provável uso em situação real cotidiana, do que uma reportagem ou um editorial, por exemplo.

Também há o aspecto de que, para a seleção dos gêneros a serem estudados pelos alunos, é necessário ter em mente a complexidade daqueles de maior formalidade para o educando, inclusive os orais, que devem ser tratados pelo professor de maneira produtiva para o aluno, pois este não os aprenderá espontaneamente.

Para essa orientação, os manuais escolares, muitas vezes, são apoio pouco eficientes, uma vez que, apesar de apresentarem uma relativa variedade de gêneros, aqueles que aparecem nas seções centrais e básicas não variam e os gêneros das demais seções não são aprofundados, não havendo sistematicidade no tratamento do gênero.

Representa outra causa de dificuldade para a seleção dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula a quantidade expressivamente maior dos gêneros escritos em relação aos gêneros orais. Ademais Bakhtin, segundo expõe Marcuschi (2009): “aponta os gêneros textuais como esquema de compreensão e facilitação da ação comunicativa interpessoal.” O resultado dessa estabilização de formas, de acordo com Marcuschi (2009) textuais repercutiria não apenas nos processos de compreensão, mas na própria estabilização de formas sociais de interação e raciocínio.

A partir dessa definição de Bakhtin, Marcuschi situa a organização da produção discursiva em gêneros diretamente relacionada à organização social, assim o estudo sócio-histórico dos gêneros textuais estaria ligado ao próprio funcionamento social da língua, o que remeteria diretamente à perspectiva teórica sociointeracionista.

5 A PEDAGOGIA FREIREANA E O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO MEDIADOS PELA CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL

“[...] ninguém educa ninguém – ninguém se educa a si mesmo – os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, p.44)

Freire, Vygotsky e Bronckart externam em suas obras um ideário que reflete uma leitura de mundo semelhante, embora as tenham produzido em contextos sócio-históricos distintos. Entre essas similaridades encontra-se a forma de entender a linguagem.

Paulo Freire em entrevista concedida à Virginia Maria de Figueiredo e Silva e à Tânia Maria Piacentini, em 1985, afirma ser inviável entender a linguagem sem que se tenha em consideração a classe, sem referência ao poder de classe.

Em seu ponto de vista, a linguagem é um referencial de poder da classe dominante que impõe os seus valores por meio dela, subjugando a classe popular, determinados padrões de certo e errado na língua.

Freire observou a distância entre a língua considerada culta e de prestígio das elites e a falada pelo povo pouco escolarizado das classes populares, ressaltando as diferenças sintáticas que levam às diferenças semânticas que remetem à estrutura do pensamento, ou seja, a elite impõe seus valores à classe popular, moldando seu pensamento por meio da linguagem.

Partindo da proposição de Freire de uma educação que incentive a colaboração, a responsabilidade social e política e, sobretudo, a constituição de um sujeito autônomo (FREIRE, 1996), sua visão de linguagem a situa como um instrumento para a superação das desigualdades sociais, implicando a superação das diferenças linguísticas entre as classes sociais, para que se alcance o que ele chama de “média” entre a linguagem da elite e a da classe popular, sem a maior valorização de uma ou de outra, o que, segundo ele, só poderia ocorrer como resultado de uma radical transformação social.

Para Vygotsky (1991), a linguagem é um sistema simbólico que realiza a mediação do ser humano com o mundo, representando os conceitos abstratos, portanto há uma interdependência entre pensamento e linguagem. Por isso

podemos afirmar que a linguagem é o principal elemento mediador no processo educacional, o que assegura a centralidade do diálogo na ação pedagógica.

Vygotsky também considera preponderante o contexto social. Para ele o ser humano se constitui como sujeito histórico-cultural a partir de suas interações com o seu meio social. Dessa forma o ser humano constitui e é constituído, agindo interativamente na criação de seu contexto cultural, assim a cultura é parte da natureza do homem e esta evolui por meio das interações sociais (REGO, 2000).

Tanto Freire (1987) quanto Vygotsky (1991) entendem que o homem só pode ser compreendido tendo-se em vista sua realidade social, para que este seja entendido em sua totalidade e não isoladamente. Apenas dessa maneira, como ser social, o homem pode pensar e agir criticamente em busca da transformação da sociedade, para que esta seja mais justa, igualitária e humana (FREIRE, 1987).

Do mesmo modo, os pressupostos teóricos vygotksyanos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart evidenciam a importância das relações sociais para a aquisição da linguagem, bem como das atividades languageiras para a inserção social dos indivíduos (BRONCKART, 2007).

A teoria de Bronckart defende o papel central que a linguagem possui, pois esta, de acordo com esse teórico, é o instrumento básico para o desenvolvimento humano e a mediadora das atividades educativas necessárias a esse desenvolvimento. Por isso, para ele, a cidadania se constrói pela linguagem, uma vez que esta os torna sujeitos sócio-históricos.

Esses três teóricos, Freire, Vygotsky e Bronckart, portanto, têm concepções que ratificam o homem como sujeito sócio-histórico, que se apropria da cultura do seu entorno social por meio da interação. Visões que se opõem a ideia de conhecimento transmitido, de sujeito como individual.

Trabalhar a educação e a linguagem sob a perspectiva desses teóricos, remete-nos ao ser humano como essencialmente dialógico, o que nos faz repensar nossa postura como educadores e a forma como enxergamos nossos educandos, que devem ser reconhecidos pelo professor como indivíduos capazes de alcançar a autonomia, assim como lhes precisa ser garantido o respeito aos seus valores culturais, construídos em suas interações sociais.

5.1 Paulo Freire: a educação para a transformação social

Paulo Freire vê a educação como um instrumento de mudança social. Como Vygotsky, teórico do interacionismo social, enxerga o homem como um ser social, historicamente situado, desse modo a consciência de sua condição e a transformação dessa situação deve se dar em sociedade, por meio do agir coletivo.

Para tratarmos da visão de sociedade e de educação desse pensador, focalizaremos sua obra basilar para a compreensão do pensamento freireano: o livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela primeira vez em 1968, durante um período em que vigorava no Brasil o governo imposto pelo golpe militar de 1964, portanto totalitário e opressor, governo que o havia forçado ao exílio. É nesse contexto que Freire assume o ato de educar como político, uma forma de alterar uma realidade de injustiça social entre oprimidos e opressores. Para ele a educação tem o poder de despertar o homem para a sua condição de oprimido, levando-o, a partir dessa conscientização, a agir coletivamente para alterar sua situação adversa.

A metodologia de Freire consiste em educar de forma conectada ao cotidiano dos educandos e às suas experiências, por meio do diálogo respeitoso entre professor e aluno. Respeitoso no sentido de que ambos sejam vistos pela ótica dos valores humanos intrínsecos, sem que haja superiores ou inferiores, um diálogo que se estabelece horizontalmente. Partindo dessa premissa, o professor eleva o estudante à condição de aprendiz ativo, por isso o pensador critica os métodos de ensino em que o professor é o detentor absoluto do saber, e o aluno apenas um “depositário”, o que era chamado por ele de “educação bancária”, a qual, adiante, abordaremos mais detidamente. Segundo Freire (1987), ver os alunos como meros receptáculos de informações que os professores detêm e neles depositam, “Transformar os alunos em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo.”

Para Freire não é possível haver neutralidade no processo educacional, pois este funciona como instrumento integrador do homem à lógica do sistema e o faz conformar-se a ele. A educação só levará homens e mulheres à libertação se for capaz de fomentar o pensamento crítico que os fará agir conjuntamente para transformar sua realidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire assume que o problema central da história presente da humanidade seja o de sua desumanização. Freire reconhece a desumanização como realidade histórica e ontológica (MEDEIROS, 2013, p.130). E o processo de libertação, que redunde na humanização, deve ocorrer por meio de uma luta coletiva pela liberação da situação de desumanização na qual os oprimidos se encontram, portanto se trata de uma ação social.

No entanto, a saída da opressão depende da consciência do educador que, como Freire expõe em sua obra, no processo de ensinar também oprime. Visando solucionar essa contradição, o autor busca conscientizar o docente do seu papel problematizador da realidade do educando e de como a educação exerce papel decisivo no processo de busca pela liberdade.

A liberdade almejada pelo oprimido tem que ser conquistada por seus próprios meios e em coletividade, pois como afirma Freire (1987, p. 29): “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Contudo o homem oprimido pode não conseguir enxergar-se como tal, permanecendo alienado sobre sua real situação. Sair dessa condição de alienado exige esforço pessoal e reverbera em luta, pois esse homem está mergulhado no mundo ao qual o opressor o expõe. Os oprimidos têm medo da liberdade, ficam divididos entre deixar o mundo ao qual estão presos ou lutar e alcançar a liberdade.

Essa situação que provoca sofrimento interior, mas leva à libertação é vista como um parto: “O homem que nasce deste parto é um homem novo” (FREIRE, 1987, p. 19). Os caminhos que levam a liberdade exaurem e provocam sofrimento, mas transformam o indivíduo em um novo homem.

Contudo, entre os oprimidos há aqueles que ambicionam ser opressores para estar em uma posição de poder, pois não veem como solução a união entre aqueles que se encontram em sua mesma condição, pensam nas vantagens do opressor e desejam ter as mesmas facilidades, apesar de essa postura significar a exploração de outros como ele. Muitos dos que são oprimidos têm esse objetivo.

Contudo, mesmo o opressor detendo o poder, este também não é um ser livre, porque depende de que haja oprimidos para manter a sua situação de superioridade, assim empenha-se em fazer com que o oprimido permaneça na obscuridade da ignorância sobre sua real condição, fazendo-o crer, por exemplo, que ela advém de um desejo divino. Sempre houve ricos e pobres no mundo, é assim porque Deus o quer. Desse modo, procura impedir a conscientização do

oprimido sobre sua real condição no mundo, evitando que este lute pela transformação que o levaria a libertação. “Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos, ou nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p.25). Essa ação do opressor mantém o ciclo de injustiça social.

A Pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica, a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. Como uma pedagogia humanista e libertadora, a pedagogia do oprimido terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação.

No sentido de manter o homem preso à situação de oprimido, a concepção bancária de educação é usada como instrumento de opressão e impede a humanização do educando, mantendo-o inerte, conformado-o a sua condição social desfavorecida, e, dessa forma, contribuindo para a manutenção da injustiça social. A educação nessa perspectiva bancária transforma a consciência do aluno em um pensar mecanizado, o que o faz sentir como se a realidade social fosse algo exterior a ele, sobre a qual não pudesse agir. Como observa Gadotti (2004, p.69): “Na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o ‘saber’ é uma doação, dos que se julgam sábios, aos que nada sabem.”

Freire condena essa maneira de educar porque, segundo ele, nessa concepção de educação, o educador limita o conhecimento do educando, impondo o que a sociedade julga ser melhor para a manutenção do status quo. E, mesmo que não tenha consciência de que essa forma de pedagogia reforça as diferenças sociais, o que faz o educador nessa situação é apenas reforçar os valores sociais vigentes, mesmo aqueles que mantêm o oprimido como tal.

Uma vez entendendo sua situação na sociedade, o educando não mais aceitará permanecer na condição de oprimido, pois compreendendo o seu papel social, buscará a sua liberdade.

Já a educação problematizadora gera consciência da pessoa sobre si mesma e sobre sua forma de inserção no mundo. Nessa forma de educar, há uma troca contínua de saberes entre educadores e educandos, com a

intensão de que os últimos não se limitem a repetir mecanicamente o conhecimento transmitido pelos primeiros.

Segundo Freire (1987), a educação problematizadora se embasa no diálogo através do qual professores e alunos estabelecem possibilidades comunicativas voltadas à transformação do educando em sujeito de sua própria história. É a superação da dicotomia educador versus educando. Nesse processo de educação, por meio do diálogo com seus educandos, enquanto ensina, o professor também aprende, juntamente com o educando, a refletir criticamente. Ou seja: é através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 1987, p.44). Essa forma de enxergar a educação leva a humanização da sociedade, pois a ação de educar é eminentemente humana.

De modo que se pode resumir da seguinte maneira as características que se relacionam à educação bancária e a educação para a libertação: a educação bancária serve à dominação, é antidialógica, é inibidora da criatividade, é fomentadora da passividade, é conservadora e nela há a contradição educador versus educando. A educação para a libertação é dialógica, incentiva a reflexão e a autonomia crítica, é revolucionária.

Freire (1987, p. 45) fundamenta a relação dialógica no amor, na práxis que tem como dimensões: a ação, a reflexão e a ação transformadora. A palavra, nesse sentido, tem valor transformador, por meio dela transforma o mundo e aos homens. E para libertar os oprimidos de sua condição de opressão, utiliza o diálogo, a partir de uma postura de amorosidade: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 51).

Quando procuramos construir uma relação com o educando por meio do diálogo, evidencia-se a importância da palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como um meio para que ele se realize, impõe buscar, também, seus elementos constitutivos (FREIRE, 1987, p. 44).

Buscando os constituintes da palavra encontraremos duas dimensões: ação e reflexão, (FREIRE, p. 50) tão radicalmente em interação que sem uma não há a outra. Toda palavra verdadeira é práxis e pode transformar o mundo. A palavra inautêntica é alienante e perde sua dimensão transformadora, da mesma forma a palavra que é apenas ação, torna-se ativismo inócuo, ambas impossibilitam o diálogo. No entanto a palavra verdadeira, que é ação e reflexão pode mudar o

mundo, mas para isso ela deve gerar o diálogo, considerando todas as vozes e todos os participantes desse diálogo como iguais, ela não pode ser privilégio de apenas alguns que se colocam acima dos demais, negando-lhes o direito à expressão em uma relação de dominação.

Mas a audição ao outro, a valorização da sua voz, de suas necessidades só acontecerá como um ato de amor, em uma relação harmoniosa. Dessa forma, diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo. O mundo será o que me ligará aos outros homens e mulheres, nossas leituras de mundo nos farão reconhecer a importância da comunicação entre o eu e o tu. (FREIRE, p. 50). Portanto a educação, numa perspectiva libertária, precisa estar pautada no diálogo, na comunicação respeitosa e amorosa entre professores, educandos e seus pares, considerando-se suas vozes.

Freire (1987, p.49) nos diz: “Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. O método dialógico torna-se relevante ao conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem a liberdade de expressão. Aqui a reflexão já não está restrita ao professor que repassa uma visão de mundo específica a um aluno “oco”, há um educador reflexivo que abre espaço para que o educando expresse a sua percepção da realidade.

Outro elemento relevante na pedagogia do oprimido são os temas geradores (FREIRE, p.56), que devem partir sempre da realidade do educando, diferentemente da educação tradicional que se baseia em conteúdos pré-estabelecidos. Considerar as experiências de vida do aluno para o aprendizado é necessário para que a sua historicidade seja observada no processo de aprendizagem, nesse sentido, os temas geradores relacionados à vivência do aluno, tornam o processo educativo significativo e são propulsores para novos diálogos.

Contraopondo-se à teoria da ação cultural dialógica, Freire (1987, p.77) nos apresenta a teoria da ação cultural antidialógica”, em que reflete sobre lideranças que não dialogam com os liderados, criando a contradição entre sua atuação e seus objetivos. Freire ressalta que a ação e reflexão da liderança não pode ocorrer dissociada dos outros, se o seu real compromisso é o da libertação. A oposição da classe dominada não pode ser interna, sua oposição precisa estar focalizada na elite. Diz Freire sobre essas lideranças que “carregam a sombra do dominador dentro de si” e, por isso mesmo, não são, de fato, revolucionárias.

O papel de um autêntico líder revolucionário seria apresentar a palavra verdadeira, reflexiva, ativa e dialógica àqueles a quem representa e tem de, também, levar a verdadeira palavra daqueles a quem representa, provocando mudanças sociais concretas, buscando uma ação dialógica que reverbere em colaboração, união, organização e síntese cultural e se opondo à ação antidialógica de conquista, divisão, manipulação e invasão cultural.

As reflexões que o pensador Paulo Freire ressalta nessa obra fundamental trazem à tona a questão da relação dialética entre opressores versus oprimidos e de como é necessária uma práxis que oriente a uma ação visando à superação dessas contradições. Então nos cabe, como educadores, tomarmos posição, sobretudo quando, em nossa prática, também nos encontramos oprimidos, vivenciando cotidianamente a desvalorização do professor e o descaso com o ensino público.

A visão pedagógica de Paulo Freire nos induz a assumirmos uma postura consciente como educadores, para que procuremos agir transformando realidades, as nossas próprias e, como educadores conscientes, a realidade adversa de nossos alunos, procurando desvendá-los para que enxerguem sua real condição no mundo, esses alunos que precisamos tratar como educandos, que são tão facilmente entregues à alienação de si mesmos e à exploração das classes dominantes. Mas precisamos nos manter atentos ao risco de nos tornarmos falsos líderes, impositores de nossas próprias visões, considerando nossos alunos receptáculos vazios, líderes avessos ao diálogo. Começemos entendendo a dialogicidade, necessária em todos os níveis da educação, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos, pessoas que retomaram os estudos após longo tempo afastadas da escola, na maioria das vezes, em razão de questões relacionadas à sobrevivência, ao trabalho.

Assumindo a possibilidade de nos tornarmos capazes de nos libertar e, nesse processo, levar o outro a também livrar-se da opressão, passamos a enxergar o educando sob o sonho pedagógico de base marxista de Paulo Freire, mas tão cristão em sua essência humanizadora.

5.2 O Interacionismo sociocultural de Vygotsky

Situaremos o interacionismo sociocultural a partir do que explicita sobre a teoria o professor Jean Paul Bronckart em seu texto Os Gêneros de Textos e os

Tipos de Discurso como Formatos das Interações Propiciadoras de Desenvolvimento (2009).

Segundo Bronckart, o sociointeracionismo é uma teoria que visa legitimar cientificamente uma concepção do estatuto do ser humano, cujos fundamentos se respaldam, principalmente, na obra de Spinoza (1677/1954).

De Darwin (1859/1980) que apresentou os elementos empíricos que mostram a continuidade da evolução, a Marx (1845/1951) e Engels (1925/1975), muitas foram as contribuições à teoria interacionista. Marx e Engels propuseram um esquema geral de antropogênese que indica que as capacidades biocomportamentais específicas dos organismos humanos tornaram possível a elaboração de atividades coletivas, bem como de instrumentos para a sua concretização.

Essas atividades são as responsáveis pela existência do mundo econômico, do social e do semiótico que passaram a ser parte específica do meio ambiente humano. O encontro com as propriedades inéditas do meio e, depois desse contato, sua apropriação e interiorização pelos organismos singulares, progressivamente, alteraram o psiquismo herdado da evolução e possibilitaram o surgimento do pensamento consciente em seu estado atual.

Essas ideias destacaram o caráter intrinsecamente inseparável dos processos de organização social das atividades, de sua regulação pela linguagem e de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, abrindo, então, caminho para a abordagem da explicação do funcionamento psicológico humano, que implica, necessariamente, a história das interações humanas, do modo que se organizam nas atividades e nas produções verbais coletivas.

Uma das características dessa corrente teórica é a oposição radical a três princípios da tradição filosófico-científica que permanecem a orientar a maioria das abordagens das Ciências Naturais e das Ciências Humanas/Sociais, o primeiro deles é o da estabilidade e da finitude dos mecanismos de organização do universo, formulado, principalmente pela física de Newton.

Essa teoria postula que as leis que regem os processos atestáveis do universo são deterministas e reversíveis no tempo. Os elementos naturais seriam delimitados e finitos e todas as suas transformações observáveis apenas resultado de suas propriedades estáveis e eternas.

Conforme já o demonstraram estudiosos como Prigogine (1996), Maturana e Varela (1998) e tantos mais, essa teoria deixa de lado o caráter dinâmico e imprevisível da evolução do universo, evidenciado principalmente pela Termodinâmica e pela Astrofísica e é inadequada para conceituar os efeitos que a evolução, a História e, mais amplamente a “flecha do tempo” exercem sobre as condições do surgimento do conjunto de formas de organização provenientes da matéria única.

O segundo princípio refutado pelo interacionismo social é o da aceitação da legitimidade do recorte dos objetos e subobjetos de conhecimento e, conseqüentemente da aceitação do fracionamento das ciências, particularmente as Ciências Humanas/Sociais. Esse fracionamento decorre da vinculação ao positivismo de Comte (1830/1907), que classificou as ciências com base no grau de generalidade e da complexidade dos seus objetos de estudo.

Pela História podemos perceber que as Ciências Humanas/Sociais foram elaboradas com base na posição reacionária e estática de Comte e não na visão dinâmica e histórica proveniente de Darwin e Marx. Por isso essas ciências não consideram a problemática das relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos, entre outros, do funcionamento humano. Também não consideram a problemática dos processos evolutivos e históricos pelos quais essas variadas dimensões foram geradas e se construíram.

O terceiro princípio rejeitado pela vertente interacionista social tem sua origem, principalmente na filosofia dualista de Descartes (1637/1951). Esse autor propõe o dualismo de substância entre os fenômenos físicos (corpos e objetos inertes) e os fenômenos psíquicos (alma, espírito, pensamento consciente), considerando que só os seres humanos são dotados de psiquismo, como benefício de um gesto “criador” particular.

Essa concepção coloca o psiquismo na raiz de todo o conhecimento, assim seria necessário estudá-lo antes de tudo para, só então, analisar os demais tipos de manifestações coletivas que ele tornaria possível.

Foi essa perspectiva que gerou, nas Ciências Humanas e Sociais, o conjunto de abordagens “ascendentes”, principalmente o cognitivismo e as neurociências, sustentando que primeiro é necessário abordar as propriedades dos

organismos individuais para, só depois, analisar os fenômenos de ordem linguística, sociológica, econômica e todos os demais.

Ao contrário, o interacionismo, por embasar-se em Spinoza, parte da ideia monista de unidade da substância material e da continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano. Por esta razão, recomenda uma abordagem “descendente”, focalizada nos efeitos específicos da história coletiva humana e sobre a mudança constante e correlativa dos fatos sociais e dos psicológicos.

Muitos são os autores do início do século XX que defendem a posição interacionista, entre eles (conferir Bronckart e Friedrich): Vygotsky, já mencionado, Bühler (1927), Dewey (1910/1985), Dilthey (1925/1947), Mead (1934), Politzer (1928), Spranger (1928), Wallon (1938) entre outros.

A apresentação mais precisa do início do interacionismo é a obra de Volochinov (seu único e verdadeiro autor), *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/1977).

Nessa obra a intenção do autor era estabelecer as bases de uma filosofia da linguagem articulada ao marxismo, colocando como questionamento central o estatuto e as condições de desenvolvimento da ideologia, o que Politzer chamou de mundo dos conhecimentos.

Seu questionamento levou ao problema do estatuto e das condições de constituição do psiquismo ou do pensamento consciente humano. Sua teoria fundamenta-se em três princípios maiores: toda produção ideológica é de natureza semiótica, pois a ordem do mundo dos conhecimentos se constitui necessariamente como signos; os signos-ideias são produto da interação social e são condicionados por essa interação. Desse modo, apresentam um caráter dialógico, inscrevendo-se em um *horizonte social e dirigindo-se a um auditório social*; todo discurso interior, todo pensamento ou toda consciência apresenta, portanto, um caráter social, semiótico e dialógico.

Com essa obra, a intenção de Volochinov era esclarecer as condições de constituição do pensamento consciente humano, em um programa e pesquisa cujo interesse principal seriam as condições e os processos de interação social, em seguida sobre as formas de enunciação que materializam ou semiotizam essas relações, e ainda para a abordagem da organização das unidades-signos no interior das formas (VOLOCHINOV, 1929/1977, p.137).

Volochinov sustentava que como essas formas de interação e de enunciação são constituídas pelos produtos da história particular dos grupos humanos, deveriam ser estudadas sob uma perspectiva diferencial e comparativa.

O programa de trabalho exposto e as proposições de seus autores, por meio século, estiveram relegados ao esquecimento, sob efeito da filosofia positivista. Com a redescoberta das obras de Vygotsky, nas décadas de 1970 e 1980, e, particularmente, em virtude dos pensamentos críticos de Bruner, houve o ressurgimento dessa corrente de pensamento, que se encontra significativamente ativa na atualidade, sobretudo no campo da Linguística, da Sociologia e das Ciências da Educação.

O projeto de Bronckart se situa nesse movimento contemporâneo, no quadro geral por ele nomeado de *interacionismo sociodiscursivo* e pretende reorganizar a problemática psicológica.

5.3 O interacionismo sociodiscursivo de Bronckart

Tendo por base os princípios sociointeracionistas, o interacionismo sociodiscursivo (cf. Bronckart, 2007), ISD, visa propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento de linguagem, fazendo justiça aos usos languageiros reais, objetivando-os, conceitualizando-os e organizando-os em modelos, o que se constitui em um trabalho da linguística, como ciência geral da linguagem.

Esse enfoque decorre da visão de que a linguagem é instrumento fundamental da gnosiologia, ou seja, da capacidade que o ser humano tem de apreender aspectos do universo do qual se origina, de elaborar conhecimentos e de organizá-los em mundos representados.

O ISD também se relaciona à praxiologia, que é o modo como os membros da espécie humana “situam-se” nesses mundos e, neles, prioritariamente, organizam as formas dinâmicas que são seus comportamentos individuais, intentando demonstrar o papel central da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano dentre os quais, sobretudo, os relacionados à educação. Desse modo, observa-se que o projeto do ISD extrapola a linguística, visando a uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem.

O ISD baseou-se nos trabalhos de Volochinov e de Bakhtin, daí sua abordagem descendente dos fatos languageiros, que põe em primeiro plano a práxis, ou seja, a dimensão ativa, prática das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular.

Volochinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929/1977), pretendeu esclarecer as condições de constituição do pensamento consciente humano, no quadro de um programa de pesquisa que exporia, inicialmente, as condições e os processos de interação social.

Preocupou-se ainda com as diversas formas da atividade humana, bem como com as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam as interações sociais no quadro de uma língua natural.

Por último, tratou da organização dos signos no interior das atividades humanas, os quais, segundo o autor, seriam constitutivos das ideias e do pensamento humano consciente.

Já Bakhtin (1978;1984) conceitualizou as formas de enunciação tratadas por Volochinov e propôs a noção de gêneros do discurso ou gêneros de textos, mostrando a dependência desses gêneros em relação aos tipos de atividade humana, distinguindo-os entre primários e secundários.

Os primários são os gêneros de organização mais simples, relacionados, sobretudo, com o campo da oralidade, como o diálogo. Os secundários, os mais complexos, como o romance, o conto, a crônica, o artigo de opinião entre outros.

Também descreveu e analisou várias propriedades dos gêneros, dentre elas seu caráter fundamentalmente interativo e dialógico. Esse procedimento praxiológico descendente apresenta um caráter universalizante, pois as propriedades das atividades humanas, como aquelas dos gêneros textuais, são válidas para qualquer língua natural existente.

De Vygotsky (1934;1997), o ISD tomou a tese, já formulada por Volochinov, mas que Vygotsky tentou validar experimentalmente, de que a apropriação e a interiorização dos signos de uma língua natural são constituídas do pensamento humano consciente.

Para Vygotsky, a diversidade das línguas está correlacionada à diversidade das formas de organização social e das formas de cultura. Ideia que o levou a concluir que, pelo menos em uma primeira etapa, o pensamento consciente é marcado por aspectos socioculturais.

Sintetizando-se o sistema da língua para o ISD, encontramos que os gêneros textuais são um primeiro sistema, que está em estreita interação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social, daí o número desses gêneros ser infinito.

Sua variabilidade interna também é expressiva, sua entropia tende a crescer sem que se possa lhe dar limites a priori. A estruturação geral desses gêneros (condições de abertura e de fechamento, planificação temática) depende das atividades humanas, um mesmo tipo de atividade pode ser mobilizado por meio de qualquer gênero.

Quanto aos tipos de discurso e os mecanismos coesivos deles dependentes, estes constituem um segundo sistema que, apenas de modo parcial, depende das atividades humanas. Um mesmo tipo de discurso pode ser mobilizado em qualquer gênero. O número dos tipos de discurso é finito e tende a reduzir a variabilidade potencial dos gêneros, funcionando como núcleos atratores que reduzem a entropia dos gêneros.

Sua estruturação interna é independente das formas de atividade sociais, mas está ligada às formas de realização das operações do pensamento humano (contar, conversar, argumentar, teorizar), o que mostra a dimensão cognitiva ou epistêmica desse sistema.

Dentre os campos de trabalho do ISD está a revisão das condições de produção textual-discursiva. Retomando os termos saussurianos, redescoberto e atualizado por meio de seus diversos manuscritos, a conceitualização atual do ISD incide sobre os atos singulares da fala, mas ainda lhe falta o estatuto desses atos nas atividades sociais, a dinâmica da própria discursividade, ou da atividade de linguagem em sua própria temporalidade.

No modelo atual do ISD ainda é necessário distinguir melhor o nível teórico das operações do nível prático, de suas condições de instanciação em função das coerções da língua.

Finalmente, o que já se encontra em curso, analisar as características próprias, respectivamente, dos gêneros de texto e dos tipos de discurso. O que significa identificar os recursos do sistema da língua que são utilizados de modo privilegiado para os gêneros e os que são usados pelos tipos, bem como o que significa identificar os recursos do sistema da língua que são mais particularmente

próprios de uma dimensão praxiológica específica dos que são próprios da dimensão epistêmica do funcionamento humano.

5.4 Educação de jovens e adultos: o diálogo entre a pedagogia freireana e o Sociointeracionismo de Vygotsky

Há sessenta anos, Paulo Freire, com os movimentos de Educação Popular, constitui-se um marco da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, o que resultou em um legado de práticas de alfabetização de jovens e adultos, articulado a políticas públicas e a movimentos sociais.

Ao longo dos anos, dependendo da política pública vigente, a EJA passou por modificações nem sempre favoráveis a sua existência, mas, apesar dos percalços, ela resiste como um direito daqueles que não tiveram acesso à educação na idade determinada pelas legislações que regulam a educação no país.

E, nessa resistência, as ideias libertárias de Paulo Freire residem, porque somente a educação pode liberar o oprimido do jugo da injustiça social, que aprisiona educandos e educadores, pois, embora já se tenham passado mais de quarenta anos da publicação do livro fundamental de Freire, sua obra *Pedagogia do Oprimido*, continua extremamente atual.

Esse fato pode ser confirmado pela situação do país com relação às enormes diferenças sociais que pouco mudaram, o Ibre-FGV (Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas) divulgou que, em 2021, a expectativa é de que a extrema pobreza atinja 9,1% da população e a pobreza chegue a 28,9%.

Agravando sensivelmente essa situação, há a pandemia de Covid-19, que vivenciamos desde o ano de 2020, a qual, além da imensa mortandade da população, provocou aumento do desemprego, o que fez com que uma parcela significativa dos brasileiros passasse a viver abaixo da linha internacional de pobreza.

Paulo Freire propõe a superação da situação de opressão por meio de ações que aproximam sua postura pedagógica dos princípios da teoria sociointeracionista, pois tanto Freire quanto Vygotsky são dialéticos, ambos veem a educação como uma prática ético política.

Mesmo que não se possa falar de fases do pensamento pedagógico freireano, segundo Gadotti (2002), podemos concluir que a influência ideológica marxista ocorreu após a influência da ideologia cristã e, como a educação é uma

prática antropológica por natureza, portanto ético-política, pode ser também uma prática libertadora.

O tema da libertação existe no cristianismo e no marxismo e, embora as estratégias e os métodos utilizados para obtê-la, em ambos os princípios, sejam distintos, a finalidade é a mesma, a ação para atingi-la e que se dá por diferentes estratégias. Portanto podemos classificar o pensamento de Freire como humanista e dialético.

A concepção de sujeito histórico-cultural, que subjaz ao ideário de Vygotsky e de Freire, também os aproxima. Este último vê a necessidade de considerar a realidade social, as relações que esta envolve e as correlações de forças da sociedade. Para ele, é necessário perceber as particularidades no todo, pois nenhum fato ou fenômeno social se justifica em si mesmo, descontextualizado da sua origem.

Na visão de Freire (1967), o compromisso, próprio da existência humana, só se dá no engajamento com a realidade e apenas assim ele é verdadeiro, ressaltando, ainda, a relevância de que se compreenda todos os homens e mulheres como sujeitos históricos.

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Essa afirmação de Freire, em pedagogia do Oprimido, ressalta o pensamento do autor de que a relação sujeito-sujeito e sujeito-mundo são indissociáveis (FREIRE, 1967, p. 68). Compartilhar do ideal de transformação do mundo de Paulo Freire é acreditar na utopia da mudança, em uma realidade em que não haja mais oprimidos nem opressores, em que não exista nenhuma forma de injustiça.

Freire entende a educação como um ato dialógico. Em sua teoria, evidencia que o diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas envolvidas em uma relação. Podemos ainda afirmar a postura interacionista de Freire, considerando-se o pressuposto básico de seu pensamento de educação para a libertação como um processo de união entre os homens e as mulheres para atingirem seus objetivos comuns.

Já Vygotsky fundamentou suas pesquisas sobre o funcionamento da mente nos pressupostos marxistas dominantes à época, por isso baseou-se no materialismo histórico e dialético, vendo nos métodos e princípios do materialismo

dialético a solução aos paradoxos científicos fundamentais enfrentados por seus contemporâneos (COLE e SCRIBNER, 1991).

Um dos pontos fundamentais desse método é que os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência. (MARQUES e MARQUES, 2000).

Para Vygotsky, o processo de construção do conhecimento acontece por meio da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural em que vive. A educação, sob essa ótica, deve tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito. O pesquisador é o principal expoente da vertente que dos estudos psicológicos que concebe o sujeito socialmente inserido num meio historicamente construído, que é fonte de conhecimento porque veicula a cultura.

Desse modo, Vygotsky trabalhou na busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano. Para ele a construção do conhecimento acontece por meio de uma ação compartilhada, que envolve um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. Através da mediação, a criança se apropria dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade.

O pesquisador esclarece, conforme nos diz Schettini (2009), que a linguagem é um fator relevante para o desenvolvimento mental do sujeito e exerce funções organizadora e planejadora do pensamento, somando-se ainda as funções social e comunicativa. É por meio da linguagem que o sujeito entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos acerca do mundo que o rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pela humanidade durante a sua história social.

Concluindo, observamos que a noção da construção do conhecimento de ambos os estudiosos tem o mesmo ponto de partida e de chegada. Freire aponta como ponto de partida as necessidades populares e Vygotsky, os conhecimentos espontâneos; os dois apontam o conhecimento científico como ponto de chegada. (MARQUES e MARQUES, 2000)

Comparando-se o pensamento de Freire e Vygotsky, observamos a proximidade ideológica entre ambos. Da leitura de mundo e do compartilhamento dessa leitura; a educação como ato de produção, de reconstrução do saber, como prática de liberdade, a afirmação da posição política do conhecimento são pressupostos relativos tanto a Paulo Freire quanto a Vygotsky, o que embasa a lógica de que seus ideários se coadunam como visão educacional.

6 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

6.1 A Caracterização da pesquisa

Para a realização do nosso trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com André (2013, p.97):

[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

Como a pesquisa foi realizada tendo como ponto de partida a elaboração de um caderno didático digital para alunos da Educação de Jovens e Adultos com os quais trabalhamos, esta enquadra-se no conceito fornecido por André (2013).

Essa pesquisa possui, também, caráter propositivo, uma vez que se trata de proposta de trabalho pedagógico, pois ainda não foi aplicada entre os sujeitos aos quais se destina, os alunos da EJA de uma escola municipal de Fortaleza, anos finais.

Seus fundamentos encontram-se nos princípios da proposta pedagógica libertadora de Paulo Freire e na concepção sociointeracionista discursiva de Bronckart, de base vygotskyana.

Segundo Paulo Freire, o aluno não é um mero repositório de ideias, o qual o professor, como detentor do saber, preencherá com o conhecimento, mas um indivíduo que precisa ser respeitado, em seu processo educativo, considerando-se sua integralidade de pessoa, bem como a capacidade de transformar positivamente sua realidade, a partir da conscientização das suas possibilidades de realização compreendida numa perspectiva coletiva libertadora.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987).

Vemos na proposta pedagógica de Freire uma base sólida para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para alunos da educação de

Jovens e adultos, pois estes podem ser reconhecidos como os oprimidos dos quais falou ele em sua obra maior Pedagogia dos Oprimidos. Muitas vezes esses alunos são vítimas da educação bancária, pessoas cujas histórias pessoal e coletiva são ignoradas em nome de uma educação de cunho utilitarista, voltada para o atendimento das necessidades de um sistema que os oprime e não para a sua evolução pessoal, com o reconhecimento de suas demandas sociais coletivas.

O sociointeracionismo associa-se ideologicamente ao pensamento freireano, pois, de acordo com Vygotsky (2010), os seres humanos aprendem e se desenvolvem a partir de relações interativas, portanto de caráter coletivo, como seres situados historicamente, em processos de aprendizagem mediados também pela cultura.

Bronckart fundamentou o interacionismo sociodiscursivo (ISD), perspectiva de caráter psicolinguístico, com vinculação psicológica, no ideário de Bakhtin e Vygotsky. (MARCUSCHI, 2008). Trata-se de uma teoria que aborda a linguagem na perspectiva de atividade social, nas interações sociais, objetivando demonstrar que os textos, como portadores de sentido, materializados e construídos sócios- historicamente, são formas básicas de desenvolvimento humano e o discurso deve ser entendido como prática e/ou processo de linguagem.

Bronckart (2007) considera as atividades coletivas como elemento principal ou fundamental do ambiente humano, que é constituído não apenas pelo meio físico, mas também pelas condutas dos membros da sociedade humana. As atividades verbais ou gerais são denominadas de atividades languageiras. As formações sociais resultam das organizações da atividade humana de forma geral que, em função dos contextos históricos, físicos e econômicos, geram normas e valores. Sob essa visão, os textos são unidades significativas globais, cujas características composicionais dependem das situações de interação, das atividades gerais e das condições histórico-sociais de produção.

Partindo dessa base teórica, nossa pesquisa redonda na construção de um Caderno Didático para ser utilizado nos anos finais da EJA, em condição de ensino remoto síncrono e/ou assíncrono.

6.2 A estrutura do caderno didático

Quanto à estruturação, o caderno didático está organizado em duas partes distintas. Na primeira, constam orientações aos professores para implementar

as estratégias didáticas sugeridas, em cada um dos cinco módulos em que o material está dividido. Os módulos apresentam o formato aula a aula, cada uma com duração de 40 minutos, tempo regular de duração das aulas noturnas da EJA, sequenciadas em momentos didáticos de duração variada.

Nessas orientações, observamos a possibilidade de implementação de adaptação das atividades, em caso de aula assíncrona, e sugerimos que os professores providenciem a criação de um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp, para a turma, separado do geral, se houver um, para tratar especificamente das questões relativas às aulas de Língua Portuguesa. É uma forma útil para comunicação com os alunos em aulas assíncronas, permitindo a comunicação direta com os professores.

Também sugerimos a criação de uma página na rede social Instagram, para postagem de alguns trabalhos de produção textual, a fim de cumprir a finalidade comunicativa do gênero produzido no módulo.

Os momentos didáticos de cada módulo interligam-se, tendo como elemento comum o gênero textual em estudo, começando pela leitura, passando pela análise linguística e concluindo-se pela produção textual.

Essa trajetória visa mobilizar os estudantes ao estudo dos gêneros textuais selecionados, buscando construir, a partir da leitura, o conhecimento da estrutura dos gêneros e da sua finalidade social, bem como facilitar a ampliação do repertório dos alunos sobre os temas abordados, para, ao final do módulo em estudo, haver a elaboração de um texto que, algumas vezes, demandará o uso de recursos digitais.

Na segunda parte do caderno, encontram-se as atividades relativas aos alunos. Os gêneros que iniciam cada módulo foram selecionados visando à importância que têm no cotidiano do educando e tendo em vista a abordagem que é feita na leitura, análise linguística/semiótica, em que procuramos trabalhar a partir das características do gênero textual em estudo, e da produção textual. Descreveremos, a seguir, sinteticamente, a organização interna de cada um dos módulos:

- Módulo 1: inicia-se pela leitura de uma poesia de cordel, gênero popular nordestino. Por meio desse gênero, pretende-se trabalhar a valorização da cultura nordestina e nele, exploraremos, sobretudo, os aspectos multimodais da

variedade linguística popular. Pela produção textual, trabalharemos o multiletramento, por meio da proposição da criação de um cordel animado na plataforma digital <https://scratch.mit.edu>, de uso gratuito, ou pelo uso do programa PowerPoint. O uso desses recursos pressupõe a orientação do professor. Os melhores cordéis, após seleção na plataforma da turma, serão expostos na página do Instagram da turma.

- Módulo 2: aqui abordaremos o conto popular, que mantém, a linha temática da valorização da cultura popular nordestina, iniciada no primeiro módulo. Nesse destacaremos a estrutura da narrativa do conto e o uso do verbo na organização temporal do gênero, na análise linguística. Para a produção textual, na perspectiva do multiletramento, sugerimos a elaboração de um storytelling, para o qual, antes deve ser produzido um roteiro. Nessa produção, é possível usar-se os mesmos recursos que foram utilizados na criação do cordel animado, mas sugerimos, também a possibilidade de gravação da história. Indicamos que a socialização dessa produção seja feita pelo Reels do Instagram.
- Módulo 3: Esse módulo tem como gênero de abertura, a carta de apresentação. Abordamos, principalmente o uso social que se faz desse gênero. Na análise linguística, tratamos de aspectos relacionados à concordância e à ortografia, considerando-se a linguagem adequada ao gênero exigir o uso da norma culta. A produção textual é um currículo, o outro gênero a ser trabalhado nesse módulo. Este será produzido em uma das plataformas digitais sugeridas, e terá finalidade prática para o aluno.
- Módulo 4: O gênero desse módulo é o artigo de opinião. Focalizamos a estrutura do gênero, a partir da exposição da tese e construção da argumentação, além de ressaltar a possibilidade de diferentes pontos de vista sobre o mesmo

tema. A produção textual é um artigo de opinião que será publicado, após seleção pelos alunos, no mural virtual da turma.

- Módulo 5: Abordamos, aqui, o gênero propaganda, selecionado por nós por ser multimodal e permitir que trabalhemos a persuasão em textos com os quais os alunos entram em contato cotidianamente, de forma frequente, em propagandas institucionais e comerciais. Trataremos, na análise linguística, do uso do modo imperativo nesse gênero e suas possíveis acepções em outras situações de uso, dependendo das modalizações. A produção textual será um texto do gênero propaganda, para uma campanha sobre o uso de máscaras. Indicamos, para sua execução, a plataforma para criação de cartazes publicitários online [canvas.com](https://www.canvas.com).

Observamos que as atividades propostas nos módulos estão, também, embasadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, consideramos os campos de atuação aos quais as atividades remetem, bem como as habilidades que devem ser desenvolvidas por meio delas, incluindo as que se relacionam aos textos multimodais.

Contudo ressaltamos não haver, na última versão da BNCC, menção específica a um tratamento curricular relativo à EJA, em vista desse fato, orientamo-nos, partindo do princípio de que os anos finais dessa modalidade, segundo os documentos oficiais a ela relativos, correspondem aos do Ensino Fundamental e aplicamos, com relação às atividades elaboradas, o que determina a BNCC para esses anos.

6.3 As leituras, a análise linguística/semiótica e a produção textual de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Embora não se possa constatar, na BNCC (2017), encaminhamentos específicos relativos às características próprias da modalidade EJA, resolvemos inserir as considerações da base para o ensino da Língua Portuguesa no material didático a cuja criação nos propusemos, por levarmos em conta que a modalidade não deve se afastar do tratamento curricular que é dado à educação fundamental,

em que se insere, como meio de garantir a seus sujeitos o direito a igualdade e a equidade que lhes é de direito.

Isso posto, passemos à organização da BNCC (2017) em torno do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. O documento separa as práticas de linguagem em quatro categorias: leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Nessa nova versão da BNCC há destaque para a inclusão dos textos multimodais e direcionamento ao multiletramento digital.

São mantidos pela BNCC (2017) muitos dos princípios já existentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1988). Entre eles a centralidade do texto e dos gêneros textuais, o que pressupõe um ensino contextualizado, que remeta ao uso social da língua.

Ainda com relação aos PCNs (1988), uma das principais alterações diz respeito às práticas de linguagem e a semiótica. Essa última se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais: como os memes, os gifs, as produções de youtubers etc. Outra diferença é a existência de um quadro explicando como se dá a relação das práticas de uso e de reflexão com cada um dos eixos para estudo.

Uma das maiores mudanças da BNCC (2017) para o componente Língua Portuguesa é a inclusão dos Campos de Atuação, aos quais são dadas a mesma têm a mesma relevância dos eixos temáticos na organização dos objetivos e habilidades que devem ser desenvolvidos durante todo o Ensino Fundamental.

As práticas de linguagem que realizamos no cotidiano ocorrem no interior de um campo de atuação, desse modo os espaços em que são produzidos os enunciados nos orientam para as escolhas linguísticas para sua produção. Para os anos finais do ensino Ensino Fundamental, a BNCC propõe quatro campos (BRASIL, 2017, P.82):

- a) Artístico-literário: centralizado na formação estética;
- b) práticas de estudo e pesquisa; responsável pelo estímulo à formação do conhecimento;
- c) jornalístico-midiático, que explora a relação fato X opinião; e
- d) de atuação na vida pública, ligado à tomada de posição e à ação do sujeito no mundo.

[...] a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (BRASIL, 2017, p.83)

A BNCC (2017) também avança no que diz respeito à articulação entre as práticas, a partir do entendimento de que há a mobilização de diferentes saberes pela língua, dessa forma é constante, no documento, as habilidades de escrita aparecerem integradas. Assim sendo, os professores precisam formular atividades que levem em conta essa integração. A abordagem gramatical também é claramente recomendada pela BNCC, mas a partir de uma perspectiva de análise linguística, sob a qual o funcionamento da língua nos textos produzidos nas ações sociais é mais importante do que a descrição gramatical. Ou seja, a preocupação em explicar o funcionamento da língua nas condições reais de uso, suplanta a visão tradicional de gramática na qual o conhecimento das regras era preponderante. Na indicação atual, a gramática deve ser trabalhada a partir dos textos, de variados gêneros. A BNCC também coloca a preocupação com a expressão da diversidade cultural, indicando que a seleção dos conteúdos deve atendê-la, visando à ampliação do repertório dos alunos, a interação com culturas, línguas e usos linguísticos diversos, para criar no estudante o sentido de valorização das diferenças culturais.

Mais uma evolução da BNCC (2017) se dá na proposição de que, aliada à análise linguística, deve estar a semiótica, para a interpretação de textos, a partir das imagens, links e demais recursos que os compõem. A intenção é que o educando perceba que o uso de recursos semióticos pelo autor não é aleatório, mas busca obter um efeito sobre o leitor.

Já para a leitura, o documento considera que o educando deve capacitar-se a compreender criticamente a realidade transformada pelo avanço tecnológico. Nesse contexto, inteirar-se da origem da informação, a fim de saber lidar de forma crítica e responsável com as *fakes news*, é significativo. Portanto, o trabalho com a leitura em sala de aula precisa contemplar esses aspectos, inclusive visando a capacitar o aluno a fazer inferências sobre a veracidade ou não de fatos.

Para ao ensino-aprendizado da língua materna, as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais são outra indicação da atual BNCC (2017). Ao ensino da escrita de gêneros, já cotidianamente abordados como cartas, bilhetes e receitas, por exemplo, incluem-se os gêneros digitais, numa perspectiva multimodal e de multiletramento digital, envolvendo a produção de um texto, ou a sua leitura, em um ambiente digital, em que necessariamente a dimensão não linear

do hipertexto precisa ser considerada. Tendo em vista essa necessidade atual do ensino de língua, a BNCC incentiva o uso, em sala de aula, de textos digitais.

A inserção de textos digitais nas aulas de Língua Portuguesa da EJA será uma forma de levar a vivência da grande maioria dos alunos jovens e adultos para o cotidiano da escola. Esses alunos utilizam as redes sociais rotineiramente, portanto estão habituados à leitura digital, o que facilitará ao professor o trabalho com esses textos.

No entanto, o professor precisa estar consciente da necessidade de levar ao conhecimento dos alunos as especificidades dos recursos digitais, apresentando-lhes textos diversos daqueles que possam conhecer, para ampliar-lhes a experiência de leitura, favorecendo-lhes o entendimento mais amplo sobre as possibilidades que textos não lineares oferecem ao leitor.

7 CONCLUSÃO

A situação cotidiana dos alunos da EJA sempre foi desafiadora, mantê-los na escola, em condições normais, já era um fator de preocupação para aquelas que oferecem a modalidade e, ano após ano, veem diminuir o número de alunos jovens, a partir dos 15 anos, e adultos, que precisaram se afastar da escola, em algum momento de sua vida escolar. A crise sanitária, que se instalou com a Covid-19, tornou ainda mais complexa a situação dos educandos da EJA, mas é necessário assegurar também a esse aluno a condição de permanência na escola.

Para isso, de acordo com Freire (1987), a escola, na educação para Jovens e Adultos, deve considerá-los em seu contexto cultural, no qual se identifiquem e sejam identificados como sujeitos que participam conscientemente da construção da sua própria aprendizagem. A proposta educacional freireana se embasada no respeito ao educando, na relação dialógica e no desenvolvimento da criticidade.

Numa concepção humanista, Freire expõe a necessidade de que o professor se desvincule de concepções tradicionais de ensino e adote uma visão de valorização dos saberes do educando. Para esse educador, somente o ensino coerente e significativo favorece à formação global do sujeito, tornando a escola um ambiente de preparação para a vida.

Sabemos que a situação que levou ao fechamento das escolas e, conseqüentemente, à necessidade de um emergencial ensino remoto, que já perdura por mais de um ano, será sanada. A pandemia que afastou e isolou do convívio social das escolas professores e estudantes, será debelada, e voltaremos às aulas presenciais regularmente.

No entanto, cremos que a experiência com o ensino remoto não terá sido em vão, o legado do uso das plataformas digitais para as aulas interativas síncronas, das redes sociais nos procedimentos escolares, das atividades avaliativas feitas em ambiente virtual, das tarefas digitais e de materiais didáticos disponíveis digitalmente e de fácil acesso ao aluno irá permanecer. E, paralelamente às aulas presenciais, poderão representar mais um recurso para o aprendizado do aluno.

Com a possibilidade de continuarmos nos valendo do uso desse recurso, tivemos como objetivo principal, ao realizarmos nossa pesquisa, a elaboração de um material pedagógico virtual, voltado aos alunos dos anos finais da EJA, que

inserisse, em suas atividades, estratégias envolvendo o multiletramento digital, a fim de contemplar o que prevê a BNCC quanto à utilização de textos multimodais e ao uso da tecnologia nas ações didáticas, também em relação a essa modalidade de ensino.

Desse modo, por meio do caderno pedagógico, visamos contribuir para o atendimento das necessidades de ensino e aprendizagem de jovens e adultos dos anos finais, incluindo-os nas mudanças educacionais que se destinam à melhoria do ensino, adequando seu enfoque às novas exigências do cotidiano. Nesse aspecto, essa adequação se volta, notadamente, à utilização da tecnologia que, no período pandêmico, tornou-se sobremaneira marcante na vida escolar dos alunos, pela necessidade de uso das plataformas digitais para a continuidade dos estudos em tempos de afastamento, conforme já frisamos.

Consideramos nosso objetivo precípuo concretizado, pois o material por nós elaborado está estruturado para atender as necessidades de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos em Língua Portuguesa, a partir das determinações da BNCC para essa disciplina, com vistas a uma utilização além das impostas pelas circunstâncias extraordinárias atuais.

O caderno pedagógico digital não foi efetivamente utilizado, portanto ainda não podemos avaliar possíveis resultados alcançados com o seu uso, mas podemos inferir que será positivo, pois propiciará a professores e alunos um recurso digital acessível, que contempla os conteúdos de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos anos finais.

Acreditamos que haverá mais contribuições como a nossa, em Língua Portuguesa, voltadas à EJA, viabilizadas pela facilidade de acesso aos meios digitais. Esperamos que estas ampliem e enriqueçam o ensino em sala de aula, impactando, de maneira assertiva, a aprendizagem dos alunos dessa modalidade, que, infelizmente, vem paulatinamente sendo deixada de lado pelas políticas educacionais brasileiras.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

Caderno Pedagógico

DE LEITURA, ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA
E PRODUÇÃO TEXTUAL
PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
(PROFLETRAS)

AUTORA:

RACHEL ÂNGELA RODRIGUES DIAS

ORIENTADORA:

PROF^a DR^a EULÁLIA VERA LÚCIA FRAGA LEURQUIN



Caros colegas:

Este caderno resulta de um trabalho de pesquisa que surgiu da constatação, na vivência cotidiana da pesquisadora, como professora da Educação de Jovens e Adultos dos anos finais, há 17 anos, em uma escola pública municipal de Fortaleza, da necessidade de um material didático que atenda a ações pedagógicas significativas que redundem concretamente na aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da EJA. Alunos esses, em sua maioria trabalhadores, frequentadores da escola do turno da noite, que veem na EJA um meio para o progresso de suas vidas profissionais e para a retomada e continuidade de seus estudos.

Embora as atividades desse caderno tenham sido elaboradas para serem aplicadas em contexto remoto síncrono, com possibilidades de adaptação para assíncrono em turmas da EJA anos finais, é possível adaptá-las para uso em aulas presenciais, basta que os alunos usem, em sala de aula, um aparelho celular que capte internet.

Desse modo, mesmo quando não forem mais prementes o isolamento e o afastamento sociais, esperamos que nossa proposta ainda será útil ao professor e ao aluno também no que diz respeito ao uso dos meios digitais no ensino e na aprendizagem, bem como para o estudo dos gêneros multimodais, pois esse material foi pensado também para que os alunos da EJA tenham acesso a formas diversificadas de linguagem.

Quanto à organização, o caderno é constituído por cinco módulos em que são apresentadas atividades de leitura de gêneros textuais variados, de análise linguística e de produção textual, fundamentadas nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abordadas com os alunos por meio de momentos didáticos que se distribuem por cinco aulas de 40 minutos, tempo regular das aulas noturnas da EJA. Os momentos didáticos interligam-se, tendo como elemento comum o gênero textual em estudo, começando pela leitura, passando pela análise linguística e concluindo-se pela produção textual.

Essa trajetória visa mobilizar os alunos ao estudo dos gêneros textuais selecionados, buscando construir, a partir da leitura, o conhecimento da estrutura dos gêneros e de sua finalidade social, bem como facilitar a ampliação do repertório dos alunos sobre os temas abordados, para, ao final do módulo em estudo, haver a elaboração de um texto que, algumas vezes, demandará o uso de recursos digitais.

A seguir, encontram-se orientações ao (a) professor (a) para o desenvolvimento das ações pedagógicas propostas em cada módulo e sugestões de adaptações possíveis, em caso de aulas assíncronas. Esperamos que este trabalho possa cumprir sua finalidade primeira: ser útil a professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos dos anos finais, para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.



Sumário

Módulo I	05
ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Módulo II	10
ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Módulo III	14
ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Módulo IV	18
ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Módulo V	23
ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL	
Atividades do Módulo I	28
COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
Atividades do Módulo II	35
COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
Atividades do Módulo III	42
COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
Atividades do Módulo IV	51
COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	
Atividades do Módulo V	62
COMPREENSÃO/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO	

Módulo I

ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- DURAÇÃO DA ATIVIDADE: CINCO AULAS DE 40 MINUTOS.
- CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO
- GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: CORDEL

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

HABILIDADES:

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.



Aula 1

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 1 (20 minutos)

Professor(a), inicie o estudo do gênero cordel, apresentando aos alunos o pdf de um livreto de cordel. Sugerimos o que está anexado por apresentar todas as características de um cordel tradicional. Dessa forma os alunos conhecerão o suporte desse gênero poético. Leia para os alunos para que eles percebam o ritmo do poema. Professor(a), Caso sua aula seja assíncrona, sugerimos que grave um vídeo, fazendo a apresentação do cordel e a sua leitura, pois será mais interessante para o aluno do que haver apenas a indicação da leitura no canal da turma.

Em seguida, peça para que os alunos apresentem suas primeiras impressões sobre esse gênero, pergunte se já o conheciam e, se sim, de que maneira. Se a interação direta não for possível, solicite que os alunos façam suas observações por escrito, pode ser pelo chat da plataforma, por exemplo.

CLIQUE PARA ABRIR



CORDEL UMA VIAGEM AO CÉU.pdf

Momento didático • 2 (20 minutos)

Professor(a), nesse segundo momento da aula, faremos a análise interpretativa oral de um cordel. Em caso de aula assíncrona, poste o vídeo e os questionamentos por escrito, com as orientações necessárias, para que os alunos devolvam a atividade respondida. Coloque para a turma o vídeo https://youtu.be/tvuAC_xYA0o. Trata-se de uma animação de cordel humorística cuja temática ironiza os políticos, mas de forma apartidária. É um material muito interessante para atrair a atenção da turma para o gênero, pois poesia não costuma ser do interesse da maioria dos alunos, que normalmente a associam apenas a romantismo.

Após a apresentação do vídeo, os alunos farão uma interpretação oral, orientada por você. Faça-lhes os seguintes questionamentos: O que acharam do poema? Por quê? Qual a temática do poema? Vocês diriam que é um texto irônico? Por quê? (Professor(a), exponha aos alunos o conceito de ironia). Observaram que é uma narrativa, uma história contada em versos? O que são versos? E rima, vocês sabem o que são? Existe rima no poema que ouvimos? A partir das respostas que a turma der, esclareça as dúvidas ou complete as informações que já tenham sido alcançadas. Explique que os poemas apresentam métrica, um certo número de sílabas que se repetem em cada verso, recurso que garante o ritmo e a musicalidade do poema. Para finalizar essa aula, solicite que os alunos pesquisem a origem da literatura de cordel e suas características para compartilharem as informações na aula seguinte.

Aula 2

Duração: 40 minutos

Análise linguística/semiótica

Momento didático • 3 (20 minutos)

Professor(a), comece a aula ouvindo dos alunos o resultado da pesquisa que foi solicitada. Se as respostas foram postadas, verifique-as antes da aula e faça as observações para os alunos por escrito ou em vídeo. Sintetize, por escrito, para os alunos (o que pode ser feito por meio de slides) as características pesquisadas por eles. Isso os ajudará na resolução da atividade que será proposta a seguir.

Momento didático • 4 (20 minutos)

Professor(a), proponha a compreensão/interpretação do texto de cordel a seguir. Oriente os alunos que devem ler a poesia, prestando atenção à linguagem e à estrutura, ao responderem à atividade. Determine que a entrega da atividade seja pela

plataforma, independentemente de a aula ser ou não síncrona, para que você possa fazer as suas observações sobre as respostas dadas pelos alunos, durante a correção coletiva na aula seguinte.

Caso não seja possível a correção coletiva de forma síncrona, faça suas observações por escrito, ou grave um vídeo esclarecendo aos alunos, de maneira geral, sobre as respostas dadas aos questionamentos. Faça da correção um momento avaliativo, em que você pode esclarecer as dúvidas dos alunos sobre o conteúdo trabalhado.

Aula 3

Duração: 40 minutos

Análise linguística/Semiótica

Momento didático • 5 (40 minutos)

Professor(a), inicie este momento pela correção da atividade da aula anterior. Caso não seja possível a comunicação direta com os alunos, indique a leitura das observações feitas por você ou que assistam ao vídeo que você pode fazer sobre as respostas deles. Em seguida, peça que respondam ao exercício seguinte, que deverá ser postado na plataforma para que eles respondam durante a aula. Oriente os alunos, dirimindo as dúvidas que surjam durante a resolução da atividade, o que pode ser feito na plataforma em que ocorre a aula, ou no grupo de WhatsApp da turma.

Aula 4

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 6 (40 minutos)

Professor(a), reserve esta aula para comentar sobre as respostas dos alunos aos exercícios da aula anterior. Reforce a noção de variações linguísticas, aprofundando a ideia de respeito à diversidade cultural. Na correção da quarta questão, solicite a leitura das duas reescritas por vários alunos, comparando, mas sem julgar como melhor ou pior, as várias versões que haja. É um exercício interessante de criatividade, mas também de demonstração de conhecimento da língua formal. Esses momentos de correção são sempre avaliativos, situam você sobre a necessidade de retomar os conteúdos com os alunos para complementá-los, ou aprofundá-los, caso seja necessário.

Aula 5

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 7 (40 minutos)

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor(a), essa produção será parte de um sarau virtual de cordéis, que acontecerá na rede social da turma, Instagram, (a página deve ser criada para a turma com a finalidade de postar as produções dos alunos), visando à valorização da cultura popular nordestina. A atividade pode ser em dupla ou em trio. Organize os alunos nessas duplas ou trios e determine que eles devem produzir um cordel virtual, com uma das temáticas que serão indicadas. Instrua-os a acessarem: <https://scratch.mit.edu/>, em que, na tela inicial, devem clicar em “Aderir ao Scratch”, preencher os campos e seguir o passo a passo para criar uma conta. Clicando em “Scripts”, os alunos irão usar os blocos de comando para animar os cordéis criados por eles, inserindo movimentos, sons, eventos etc. Mostre-lhes como fazer, ficará mais fácil para os estudantes utilizarem essa ferramenta virtual, se virem um exemplo da utilização, pois alguns comandos estão em inglês. Você pode gravar um vídeo explicativo e postar na plataforma. Dê como opção o programa PowerPoint para a criação do cordel, nesse caso, também exemplifique o uso do programa para quem nunca o utilizou. Informe aos alunos que os cordéis virtuais serão colocados, para apreciação dos colegas e demais professores, na plataforma da turma para escolha dos melhores e posterior postagem no Instagram da turma. Incentive a criatividade dos alunos!



Módulo II

ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: CINCO AULAS DE 40 MINUTOS.

CAMPO DE ATUAÇÃO: ARTÍSTICO-LITERÁRIO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: CONTO POPULAR

OBJETO DE CONHECIMENTO:

- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica.
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

HABILIDADES:

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.



Aula 1

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 1 (40 minutos)

Professor(a), inicie o estudo do gênero conto popular com a leitura, pelos alunos, do conto O pescador. Após a leitura, os alunos aprenderão sobre as características desse gênero, completando as questões com informações sobre o texto lido. Esclareça as dúvidas que os alunos demonstrarem, diretamente, em aula síncrona, ou por meio do WhatsApp da turma, ou ainda pelo chat da plataforma, caso a aula seja assíncrona.

Aula 2

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 2 (20 minutos)

Professor(a), inicie a aula pela correção da atividade anterior, esclarecendo as dúvidas que ainda existam. Faça da correção um momento avaliativo, é uma ocasião de observarmos a compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado e complementarmos ou revisarmos algum assunto. Faça a postagem da atividade seguinte para que a turma continue a análise do conto em estudo. Recomende que, ao terminarem, devolvam o exercício respondido, postando-o no canal da

turma, na plataforma, para que você faça seus comentários na aula seguinte. Responda aos questionamentos que surgirem para ajudar os alunos a compreenderem e interpretar o texto. Talvez não haja tempo para que todos concluam a atividade durante a aula, desse modo o restante da atividade deve ser executado como tarefa de casa, para que a correção seja feita na aula seguinte. Em caso de aula assíncrona, faça um vídeo corrigindo a atividade da aula anterior. Solicite ao aluno que envie os questionamentos por meio do chat do google classroom. Se os alunos não dominarem os recursos da plataforma, é necessário explicar como utilizar as ferramentas nela disponíveis que nos são úteis nas aulas.

Aula 3

Duração: 40 minutos

Análise linguística/Semiótica

Momento didático • 3 (20 minutos)

Professor(a), retome a atividade interpretativa da aula anterior. Espera-se que você já tenha lido as respostas dos alunos nas atividades devolvidas por eles na plataforma da turma. Completando-se as atividades de compreensão e interpretação de texto, você fará em seguida o estudo linguístico do texto. Nessa análise linguística, será explorada a classe gramatical verbo.

Momento didático • 4 (20 minutos)

Professor(a), corrija a atividade de análise linguística, aprofundando o conteúdo sobre verbos, dando ênfase aos aspectos semânticos do verbo no texto. Novamente, caso a aula não seja interativa, será necessário solicitar que os alunos façam a devolução da atividade com as respostas para que possam ser analisadas e, depois comentadas, por escrito ou em um vídeo que você pode gravar. O importante é que sejam dirimidas as dúvidas que tiverem surgido durante a execução da atividade. Os momentos de correção são avaliativos, neles observamos se os alunos compreenderam o conteúdo e o que ainda precisa ser complementado e aprofundado.

Como atividade de casa, já será iniciada a preparação da produção do storytelling. Desse modo você indicará aos alunos que entrem no site heypeppers.com.br para que eles conheçam o gênero storytelling e obtenham instruções de como fazê-lo.

Também, como atividade de casa, para iniciar a organização para a criação do conto que acontecerá na próxima aula, oriente o planejamento do texto. Esclareça a turma sobre a importância de um bom planejamento, antes de se produzir um texto seja de qualquer gênero. Solicite que os alunos façam a seguinte atividade, antes de começar a produzir a narrativa.

PLANEJAMENTO PARA A PRODUÇÃO

- Quais são as personagens do seu conto popular? Imagine características para elas.
- Em que local se passa a narrativa?
- Em que época se passa a história?
- Qual é o tema da narrativa? Há algum aspecto mágico na história?
- Elabore um pequeno roteiro para a sua narrativa: Como começa? Que conflito deve ser solucionado? Qual será a conclusão da sua história?

Aula 4

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 4 (40 minutos)

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Professor(a), lembre aos alunos que essa produção será base de storytellings que serão socializados na rede social da turma, Instagram. No exercício de interpretação, foi solicitado que fizessem uma pequena pesquisa sobre contos populares. Peça para que os alunos compartilhem a pesquisa que fizeram, o que pode ser feito através do chat da turma para não comprometer o tempo da escrita do conto. Dessa forma, todos os alunos poderão ter acesso às pesquisas que servirão de embasamento à produção de seus textos. É possível também que os alunos postem as pesquisas por escrito ou em pequenos vídeos em que narrem oralmente o que aprenderam ao fazê-las.

Aula 5

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 5 (40 minutos)

Professor(a), este será o momento para a produção do storytelling, com base no conto escrito em dupla pelos alunos. Para a criação do storytelling, os alunos podem utilizar a mesma plataforma usada para fazer o cordel animado <https://scratch.mit.edu/>, a diferença é que, desta vez, a narrativa será em prosa. Se preferirem, podem usar apenas áudio, mas observe aos alunos que não basta ler a narrativa produzida, ela deve ser dramatizada, ou seja, lida com expressividade, para que o ouvinte se entusiasme com a história. Os alunos devem escolher leitores diferentes para cada personagem e outro para o narrador. Deixe gravada na plataforma a leitura dramatizada de um conto para que os alunos tenham um modelo a seguir. Em aula síncrona, você pode ajudá-los no processo de elaboração, sobretudo quanto ao uso da plataforma <https://scratch.mit.edu/>, se houver necessidade.

Módulo III

ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

.....

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: CINCO AULAS DE 40 MINUTOS.

CAMPOS DE ATUAÇÃO: NA VIDA PÚBLICA

GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO: CARTA DE APRESENTAÇÃO E CURRÍCULO

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Consideração das condições de produção, estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição.

HABILIDADES:

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.



Aula 1

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 1 (40 minutos)

Professor(a), proponha a leitura e interpretação do texto carta de apresentação a seguir. Observe aos alunos que esse é um texto muito útil para quem está à procura de trabalho e deseja se oferecer a uma vaga em uma empresa. Destaque o propósito desse gênero que determina a linguagem que será utilizada, bem diferente da que usamos em uma carta pessoal. Peça-lhes que respondam às questões interpretativas que serão corrigidas pro você no segundo momento didático.

Aula 2

Duração: 40 minutos

Análise linguística/Semiótica

Momento didático • 2 (40 minutos)

Professor(a), a carta de apresentação é um gênero textual que requer, para a adequação da linguagem, o conhecimento da norma culta, portanto abordaremos com os alunos um conteúdo relevante sob esse aspecto: concordância nominal, verbal e ortografia. Solicite aos alunos que respondam à atividade a seguir e postem no canal da turma para que você possa corrigi-la antes da aula seguinte. Caso se trate de aula assíncrona, grave um vídeo fazendo as observações necessárias.

Durante o exercício, esclareça as dúvidas dos alunos. Antes que eles iniciem a resolução da atividade, peça que assistam ao vídeo <https://youtu.be/zV1dJ2uPd8k> e que acessem a página da Web normaculta.com.br para revisarem o conteúdo termos essenciais da oração e conhecerem as regras básicas de concordância nominal e verbal.

Aula 3

Duração: 40 minutos

Análise linguística/Semiótica

Momento didático • 3 (40 minutos)

Professor(a), comente com os alunos os exercícios da aula anterior corrigidos por você, sempre na perspectiva avaliativa. Converse com eles sobre as dificuldades verificadas na resolução dos exercícios e pergunte-lhes sobre as suas dúvidas, procure dirimi-las para passar para a próxima fase.

Nessa aula reveremos algumas regularidades ortográficas contextuais, a partir da resolução das atividades propostas.



Aula 4

Duração: 40 minutos

Preparação para a produção textual

Momento didático • 4 (40 minutos)

Professor(a), inicie a aula corrigindo a atividade anterior e esclarecendo as dúvidas dos alunos sobre regularidades ortográficas. Poste um vídeo em caso de aula assíncrona. Com a prática de atividades desse tipo, o aluno perceberá que a escrita das palavras nem sempre é arbitrária e que o conhecimento das regularidades facilitará a aquisição da escrita ortográfica.

Nesse momento, dê início a abordagem do gênero textual que será trabalhado na produção textual: o currículo. Pergunte aos alunos se sabem que gênero textual é esse e se já o utilizaram alguma vez. Explique-lhes que saber elaborar um currículo profissional de forma adequada é muito útil na proposição a um emprego. Em seguida, peça que leiam o texto seguinte para terem mais clareza sobre como elaborar um currículo. Esclareça com os alunos as dúvidas que surgirem. Você também pode gravar algumas observações sobre o texto e postar na página da turma. Explique-lhes que o currículo também pode ser elaborado com a ajuda de alguns sites que, gratuitamente, disponibilizam modelos online.

Aula 5

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 5 (40 minutos)

Professor(a), agora você vai solicitar aos alunos que façam o seu próprio currículo baseados nas informações que eles já têm sobre a estrutura desse gênero textual. Para simplificar para eles, apresente, como sugestão, alguns sites em que se pode elaborar o currículo online: <https://zety.com/br/gerador-decurriculo>; <https://jobtool.com.br>; <https://www.meucurriculoperfeito.com.br/criar-curriculo>.

Esses currículos poderão ser úteis para aqueles alunos que estiverem à procura de trabalho, portanto observe que a elaboração desse currículo não é apenas um exercício, mas que poderá ter um uso prático para eles.

Módulo IV

ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: CINCO AULAS DE 40 MINUTOS.

CAMPOS DE ATUAÇÃO: JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO/TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: ARTIGO DE OPINIÃO

OBJETO DE CONHECIMENTO:

Efeitos de sentido/Coesão

HABILIDADES:

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (Obs.: Segundo a BNCC, é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da competência em escrita, mas que se aplica à análise da coesão textual em atividades de leitura.)

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuam para a continuidade do texto.



Aula 1

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 1 (30 minutos)

Professor(a), disponibilize o vídeo <https://youtu.be/NRRmRn1rjEc> na plataforma. Esse vídeo aborda a importância das vacinas, relacionando-se à temática do texto que será interpretado. Faça a postagem da pequena atividade seguinte a que os alunos devem responder, após assistirem ao vídeo.

Com base no vídeo a que você assistiu, responda:

1. Qual a temática do vídeo?

2. Qual é a opinião externada sobre essa temática?

3. Quais as razões apresentadas para justificar essa opinião?



OBSERVAÇÃO:

Opinião = tese no texto dissertativo-argumentativo;

Argumentos = razões que justificam a tese.

Professor(a), na aula síncrona, as perguntas podem ser feitas oralmente, então discuta com os alunos se conseguem perceber qual o tema do vídeo (nesse caso é bem claro) e o ponto de vista externado. Em seguida, quais razões são apresentadas para sustentar a opinião exposta. Observe aos alunos que a opinião apresentada equivale à tese, e as razões que a sustentam equivalem aos argumentos. Se a plataforma não favorecer à interação direta, essa ação pode se dar por postagem escrita. Nesse caso, os alunos responderão às indagações por escrito.

Momento didático • 2 (10 minutos)

Professor(a), solicite aos alunos que leiam o artigo de opinião *Vacina para a Covid-19: o que precisamos saber*, para discussão e resolução de questões na aula seguinte.

Aula 2

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 3 (25 minutos)

Professor(a), retome a leitura do texto *Vacina para a Covid-19: o que precisamos saber*, questione os alunos sobre a temática do texto, pergunte se conseguiram perceber que se trata de um texto em que o autor emite uma opinião. Em seguida, solicite que respondam às questões 1 e 2 de compreensão e interpretação textual. Ao longo da aula, vá dirimindo as possíveis dúvidas que forem sendo manifestadas. Para isso, caso não haja interatividade direta, fazer uso do grupo de WhatsApp da turma (que deve ser feito, pois facilita muito a comunicação em aulas remotas).

Momento didático • 4 (15 minutos)

Professor(a), faça a correção da atividade oralmente, se a plataforma em que ocorrem as aulas permitir interação direta. Nesse caso os alunos devem oralizar as respostas dadas por escrito. Discuta com eles sobre essas respostas, fazendo-os refletir sobre elas, quanto a estarem adequadas ou não e o porquê da correção ou incorreção. Nesse processo ressalte as características do gênero artigo de opinião e observe, também, a possibilidade de pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema, caso dos textos I e II. Em caso de aula assíncrona, é possível gravar um vídeo com as observações necessárias a respeito das respostas dadas pelos alunos, é mais interessante do que fazer esses comentários por escrito, mas também pode ser feito dessa forma, se for de sua preferência. No entanto, antes, solicite que a turma poste, por escrito, na plataforma, as respostas dadas aos questionamentos sobre os textos, para que você possa analisá-las e dar retorno aos alunos.

Aula 3

Duração: 40 minutos

Análise linguística/semiótica

Momento didático • 5 (25 minutos)

Professor(a), nesse momento os alunos farão a prática, para reconhecimento e entendimento do que é coesão textual, a partir da exercitação. As terminologias não são importantes (coesão pronominal, sequencial, etc), dado o nível do aluno, mas importante do que saber nomear o tipo de coesão é entendê-la, portanto o exercício visa a que os alunos compreendam alguns dos mecanismos que levam à coesão de um texto. Faça a postagem da atividade na plataforma e determine o tempo em que eles devem fazer. Enquanto os alunos executam o exercício, você pode ir esclarecendo as dúvidas que haja, por meio de interação direta, se houver, chat da turma ou pelo grupo de WhatsApp.

Momento didático • 6 (15 minutos)

Professor(a), corrija o exercício, peça para que os alunos apresentem as respostas que deram aos exercícios e comente com eles, comparando-as e apresentando outros exemplos. Em caso de aula assíncrona, você pode gravar um vídeo com suas observações. É importante discutir as hipóteses dos alunos a fim de que, ao final da aula, eles tenham se apropriado do conteúdo.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Aula 4

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 7 (20 minutos)

Professor(a), começando a preparação para a produção textual, que será um artigo de opinião, sintetize com os alunos as características do gênero. Pela análise dos textos anteriores, os alunos já conhecem a estrutura e a finalidade comunicativa desse gênero. Nessa aula a intenção é aprofundar esse conhecimento. Indique aos alunos a leitura da página da Web português.com.br, para que se aprofundem sobre esse gênero textual, e converse com eles sobre as dúvidas que ainda houver.

Momento didático • 8 (20 minutos)

Professor(a), para aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a estrutura do artigo de opinião que ele produzirá, deverá ser proposta uma pequena atividade em que os alunos praticarão a elaboração da tese e das argumentações de forma sucinta. Essa atividade será postada na plataforma da turma para que os alunos respondam a ela e para que você a corrija, fazendo as observações necessárias. Lembre-se de que a correção é um momento avaliativo relevante.

Aula 5

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 9 (20 minutos)

Professor(a), nesta aula você fará a correção das atividades da aula anterior, que têm como finalidade aprofundar o conhecimento dos alunos sobre o gênero artigo de opinião, antes de o produzirem. Neste momento, você também apresentará e explicará a proposta de produção textual para a turma e os alunos farão o planejamento do texto. A produção textual será uma atividade para casa, pois esta é a última aula

de Português da semana e, sendo o artigo de opinião o gênero mais complexo para os alunos, será necessário dedicar mais tempo ao seu aprofundamento.

Oriente a turma a ler com atenção a proposta de produção textual e os textos motivadores, que servirão como um guia para ajudá-los a desenvolver o tema. Alerta-os de que esses textos não devem ser copiados. Reforce a informação de que os melhores textos serão expostos no mural virtual na plataforma da turma.



Módulo V

ATIVIDADE DE LEITURA, DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E DE PRODUÇÃO TEXTUAL

DURAÇÃO DA ATIVIDADE: **CINCO AULAS DE 40 MINUTOS.**

CAMPO DE ATUAÇÃO: **JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO**

GÊNERO TEXTUAL EM ESTUDO: **ANÚNCIO PUBLICITÁRIO**

OBJETO DE CONHECIMENTO:

- Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica
- Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos

HABILIDADES:

(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.

(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.

(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.



Aula 1

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 1 (40 minutos)

Professor(a), inicie o estudo do gênero propondo a compreensão e interpretação de um texto publicitário. Por meio da análise do texto, os alunos apreenderão as características do gênero. Poste a atividade na plataforma e oriente os alunos para resolvê-la. Se a aula for síncrona, oriente-os em suas dúvidas durante a aula, ou ainda pelo chat da plataforma ou whatsapp.

Aula 2

Duração: 40 minutos

Compreensão/interpretação de texto

Momento didático • 2 (40 minutos)

Professor(a), utilize essa aula para a correção detalhada da atividade da aula anterior, que deve ter sido devolvida pelos alunos respondida na plataforma para que você a analisasse. Ouça as respostas dos alunos e as discuta com eles, caso da aula de interação direta, não sendo possível, faça as considerações sobre as respostas dadas por escrito ou em vídeo, forma mais prática. Aprofunde, durante a correção as características do texto publicitário e a sua função social. Fomente a criticidade do aluno.

Aula 3

Duração: 40 minutos

Análise linguística/Semiótica

Momento didático • 3 (40 minutos)

Professor(a), nessa aula faremos a análise linguística de dois textos publicitários, observando, principalmente, o uso do verbo no modo imperativo e sua função no texto publicitário e o sentido conotativo das palavras, a linguagem figurada usada no texto publicitário, além dos valores socioculturais agregados a eles. Poste a atividade na plataforma para que os alunos a executem. Lembramos que você pode usar o aplicativo WhatsApp para se comunicar com os alunos, caso não haja possibilidade de interação direta pela plataforma com a turma.

Aula 4

Duração: 40 minutos

Análise linguística/Semiótica/Preparação para a produção textual

Momento didático • 4 (20 minutos)

Professor(a), inicie a aula corrigindo a atividade anterior. Solicite a leitura, pelos alunos, de ambos os textos. Ouça suas respostas às questões. Observamos que a atividade deve ter sido devolvida anteriormente a esse momento, para que você possa fazer suas considerações e orientá-los quanto às dificuldades que tiverem demonstrado. Em caso de não haver interação direta durante as aulas, faça suas observações por escrito ou, como achamos mais interessante, utilizando um vídeo em que você as faça oralmente.

Momento didático • 5 (20 minutos)

Professor(a), inicie a preparação para a redação, que será uma atividade individual. Nesse momento você exporá que os alunos irão produzir um texto publicitário para uma campanha a ser divulgada na comunidade escolar sobre o uso correto das máscaras de proteção contra o coronavírus. Os melhores textos serão selecionados, por votação, pelos professores da turma. Os que melhor propagarem

a ideia do uso das máscaras serão postados nas redes sociais da turma. Apresente aos alunos, a plataforma canva.com, que permite a criação de cartazes publicitários on-line gratuitamente.

A seguir, uma atividade de planejamento que deve ser executada pelos alunos.

PLANEJAMENTO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

- Quem será o público-alvo da campanha publicitária?
- O texto será somente verbal, apenas visual, ou ambos?
- Como deve organizar-se a mensagem, levando-se em conta a rede social em que será veiculada?

Aula 5

Duração: 40 minutos

Produção textual

Momento didático • 6 (40 minutos)

Professor(a), agora os alunos darão início à produção do anúncio publicitário, de acordo com o planejamento executado por eles na aula anterior. Oriente-os, durante o processo, pelos meios disponíveis (WhatsApp ou chat da plataforma da turma), caso haja dúvidas.



Atividades do Módulo I

Compreensão/interpretação de texto

1. Leia com atenção o poema do autor Zé Pinto e, baseando-se também nas informações obtidas em sua pesquisa, responda aos itens a seguir:

Texto I

Ai! Se sêsse!...

Autor: Zé da Luz

Se um dia nois se gostasse
Se um dia nois se queresse
Se nois dois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assubisse
Mas porém se acontecesse
De São Pedro não abrisse
A porta do céu e fosse
Te dizer qualquer tulice
E se eu me arriminasse
E tu cum eu insistisse
Pra que eu me arresolvesse
E a minha faca puxasse
E o bucho do céu furasse
Tavê que nois dois ficasse
Tavê que nois dois caísse
E o céu furado arriasse
E as virgi toda fugisse

<https://www.vagalume.com.br/ze-da-luz/ai-se-sesse.html>

(A) Qual é a temática desse poema? Justifique sua resposta com versos do poema.

(B) Quantas estrofes possui esse poema? E quantos versos?

(C) Pode-se afirmar que o poema constitui uma narrativa. Por quê?

(D) Quais são as personagens dessa narrativa?

(E) Percebe-se que a narrativa poética de Zé Pinto se divide em duas partes. Quais são elas?

(F) A situação narrada no poema é realística ou fantasiosa? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

(G) E sobre a linguagem utilizada pelo poeta, que tipo de linguagem é essa?

Ela é valorizada socialmente? Explique a sua resposta?

(H) A linguagem escolhida pelo poeta desvaloriza a obra? Por quê?

Análise linguística/Semiótica

Leia o trecho do poema de **Zé da Luz** e responda:

“Se um dia nois se gostasse
Se um dia nois se queresse
Se nois dois se empareasse
Se juntim nois dois vivesse
Se juntim nois dois morasse
Se juntim nois dois drumisse
Se juntim nois dois morresse
Se pro céu nois assubisse”

1. Que efeito é obtido pela repetição de sons no início e no final dos versos?

2. A linguagem do poema *Ai! Se sêsse!...* é uma demonstração da linguagem Popular? Por quê?

3. No poema de cordel do autor Zé da Luz, vemos reproduzida a fala popular do povo nordestino, que é uma das variedades da língua portuguesa. A essa forma de falar damos o nome de regionalismo, que é a fala própria de uma determinada região, com suas características ligadas à cultura popular. Há regionalismo, também, nos trechos dos seguintes poemas:

(A) () Ternura

Eu te peço perdão por te amar de repente
Embora o meu amor seja uma velha canção nos teus ouvidos
Das horas que passei à sombra dos teus gestos
Bebendo em tua boca o perfume dos sorrisos

Vinicius de Moraes

<https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/ternura>

(B) () A cacimba

Tá vendo aquela cacimba
Lá na bêra do riacho,
Im riba da ribancêra,
Qui fica, assim, pru dibaxo
De um pé de tamarinêra?

Zé da Luz

<http://eadfreire.blogspot.com/2015/03/a-cacima-ze-da-luz.html>

(C) () Motivo

Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.

Cecília Meireles

<https://www.revistaprosaversoarte.com/eu-canto-porque-o-instante-existe-cecilia-meireles/>

(D) () Eu e o sertão

Sertão, argúem te cantô,
Eu sempre tenho cantado
E ainda cantando tô,
Pruquê, meu torrão amado,
Munto te prezo, te quero
E vejo qui os teus mistéro
Ninguém sabe decifrá.
A tua beleza é tanta,
Qui o poeta canta, canta,
E inda fica o qui cantá.

Patativa do Assaré

<https://quemdisse.com.br/frase/sertao-arguem-te-cantoeu-sempre-tenho-cantadoe-ainda-cantando-topruque-meu/97965/>

4. A poesia de cordel, muitas vezes, reproduz uma variação da língua que não se orienta pela norma culta, a fala popular. Tão legítima quanto a ditada pela norma culta, pois provém da cultura do povo, embora pouco valorizada socialmente, porque é praticada por pessoas de pouca ou nenhuma escolaridade. Na escola, aprendemos a norma culta, de também precisamos em muitas situações de comunicação. E agora, vamos parodiar? Veja o que é paródia e faça que se indica a seguir:

Paródia

O termo “paródia”, derivado do grego (parodès) e significa “canto ou poesia semelhante a outra”. Trata-se de uma releitura cômica, geralmente envolvida por um caráter humorístico e irônico que altera o sentido original, criando assim, um novo texto.

Vejamos um exemplo:

Texto Original

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá,
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.”

(*Gonçalves Dias, “Canção do exílio”*)

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000100.pdf>

Paráfrase de Canção do Exílio

Um sabiá
na palmeira, longe.
Estas aves cantam
um outro canto. (...)
Onde tudo é belo
e fantástico,
só, na noite,
seria feliz.
(Um sabiá,
na palmeira, longe.)”

(*“Nova Canção do Exílio”, Carlos Drummond de Andrade*)

<https://www.todamateria.com.br/parodia-e-parafrase/>

4.1. Agora vamos parodiar, atendendo a algumas condições:

(A) Reescreva o texto seguinte, passando-o para a forma culta da língua.

O poeta da roça - Patativa do Assaré

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio
(...)

Não tenho sabença, pois nunca estudei
Apenas eu seio o meu nome assiná
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre
E o fio do pobre não pode estuda
(...)

<https://www.culturagenial.com/cordel-nordestino-poemas/>

4.2. Faça a paródia do poema abaixo, colocando-o na linguagem popular.

Canção do dia de sempre

Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...

Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...

E só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...

E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.

Nunca dê um nome a um rio:
Sempre é outro rio a passar.

Nada jamais continua,
Tudo vai recomeçar!

E sem nenhuma lembrança
Das outras vezes perdidas,
Atiro a rosa do sonho
Nas tuas mãos distraídas...

Mario Quintana

<https://www.tudoepoema.com.br/mario-quintana-cancao-do-dia-sempre/>

Proposta de produção textual

Com seu colega de dupla (ou seus colegas de trio), produza um cordel virtual que pode ser ou não em linguagem popular, utilize a plataforma <https://scratch.mit.edu/> para criar seu cordel ou use o PowerPoint. Lembre-se de que se trata de uma narrativa poética, você vai contar uma história em versos organizados em estrofes. Escolha um dos temas seguintes e capriche nas rimas. Seja bem criativo, pois seu cordel fará

parte da exposição virtual para valorização da cultura nordestina. Observo que o tema que você escolher, não é o título do seu cordel. Sejam bem criativos e imagine um título que chame atenção para o cordel de vocês.

- A vida na quarentena
- O sofrimento da natureza
- A fome de volta ao Brasil
- A importância da solidariedade



Atividades do Módulo II

Compreensão/interpretação de texto

O pescador

Havia um homem que era pescador e tinha uma filha. Um dia, ele foi pescar e achou uma joia no mar, muito bonita. Ele voltou para casa muito alegre e disse à filha: “Milha filha, eu vou dar esta joia de presente ao rei.” A filha disse que ele não desse, e antes guardasse, mas o velho não a ouviu e levou a joia ao rei. Este recebeu a joia e disse ao velho que (sob pena de morte) queria que ele lhe levasse sua filha ao palácio: nem de noite, nem de dia, nem a pé, nem a cavalo, nem nua, nem vestida.

O velho pescador voltou para casa muito triste, o que vendo a filha, perguntou-lhe o que tinha. Então, o pai respondeu que estava triste porque o rei tinha-lhe ordenado que ele a levasse, nem de dia, nem de noite, nem a pé, nem a cavalo e nem nua, nem vestida. A moça disse ao pai que descansasse, que ficava tudo por conta dela, e pediu que lhe desse uma porção de algodão e saiu montada no carneirinho.

Quando chegaram ao palácio, o rei ficou muito contente e satisfeito, porque o velho tinha cumprido o que havia ordenado sob pena de morte. A moça ficou no palácio e o rei disse-lhe que ela podia escolher e levar para casa a coisa de que mais se agradasse dali. Na ocasião do jantar, a moça deitou um bocado de dormideira no copo de vinho do rei e chamou os criados e mandou preparar uma carruagem.

Quando o rei tomou o vinho, deu-lhe logo muito sono e foi dormir. A carruagem já estava preparada e a moça mandou os criados botarem o rei dentro e largou-se

para casa. Quando o rei acordou da dormideira, achou-se na casa do velho pescador, deitado em uma cama e com a cabeça no colo da moça. O rei ficou muito espantado e perguntou o que queria dizer aquilo. Ela então respondeu que ele tinha dito que podia trazer do palácio aquilo que mais lhe agradasse e do que mais ela se agradou foi dele. O rei ficou muito contente de ver a sabedoria da moça e casou-se com ela, havendo muita festa no reino.

<http://www.poeteiro.com/2017/12/o-pescador-conto-de-silvio-romero.html>-acessado em 15/03/2021- texto adaptado.

- 1.** No texto O pescador, após encontrar uma joia muito valiosa no mar, a primeira ideia do homem foi
 - (A) dá-la de presente ao rei.
 - (B) dá-la de presente a filha a única filha.
 - (C) guardá-la como uma poupança para futuro.
 - (D) usá-la como dote para o casamento da filha com um nobre.

- 2.** Ao receber a joia, o rei
 - (A) exigiu que o pescador lhe levasse a filha, fazendo exigências absurdas de cumprir.
 - (B) agradeceu e premiou a fidelidade do pescador com uma grande fortuna.
 - (C) pediu a mão da filha do pescador em casamento e houve uma grande festa.
 - (D) condenou o pescador à morte porque a joia não tinha o grande valor.

- 3.** A atitude da filha do pescador ao saber das ordens do rei foi
 - (A) de muita tristeza e preocupação.
 - (B) de alegria, pois iria conhecer o rei.
 - (C) de segurança e determinação.
 - (D) de medo do rei e raiva do pai .

- 4.** Ao ver que o pescador havia conseguido cumprir suas exigências, o rei
 - (A) ficou muito aborrecido, pois queria matá-lo.
 - (B) agradeceu ao homem e devolveu-lhe a joia.
 - (C) deu um jantar em homenagem ao pai e a filha.
 - (D) disse que a moça podia levar o que desejasse do palácio

5. Pode-se afirmar que o conto popular *O pescador* exalta a inteligência feminina? Por quê?

6. O que a filha do pescador demonstrou ao levar o rei para casa? Por quê?

7. O pescador é um texto do gênero conto. Para saber mais sobre esse gênero pesquise em <https://www.portugues.com.br/literatura/o-conto-suas-emarkacoes-html>. A partir de sua pesquisa, identifique no conto em estudo:

● Personagens:

● Espaço:

● Tempo:

● Conflito:

● Situação inicial:

● Desenvolvimento:

- Clímax:

- Desfecho:

Análise linguística | Semiótica

1. Leia, a seguir, um trecho do conto *O pescador* e observe as palavras sublinhadas:

“Havia um homem que era pescador e tinha uma filha. Um dia, ele foi pescar e achou uma joia no mar, muito bonita. Ele voltou para casa muito alegre e disse à filha: “Minha filha, eu vou dar esta joia de presente ao rei”. A filha disse que ele não desse, e antes guardasse, mas o velho não a ouviu e levou a joia ao rei.

Este recebeu a joia e disse ao velho que (sob pena de morte) queria que ele lhe levasse sua filha ao palácio: nem de noite, nem de dia, nem a pé, nem a cavalo, nem nua, nem vestida. O velho pescador voltou para casa muito triste, o que vendo a filha, perguntou-lhe o que tinha”.

Para se aprofundar sobre o conteúdo que será abordado na atividade acesse conjugação.com.br.

1. Sobre as palavras destacadas no trecho acima, responda:

1.1. Pertencem à classe gramatical

- (A) verbo.
- (B) substantivo.
- (C) adjetivo.

1.2. A maioria das palavras assinaladas encontram-se no

- (A) presente.
- (B) pretérito.
- (C) futuro.

1.3. Pelo tempo em que se encontram os verbos, que característica podemos atribuir à narrativa de um conto ?

1.4. Analise as palavras destacadas no texto seguinte e responda: elas transmitem a mesma ideia em relação ao tempo da narrativa? Explique a sua resposta.

“Havia um homem que era pescador e tinha uma filha. Um dia, ele foi pescar e achou uma joia no mar, muito bonita”.

2. O autor do texto contou uma história que já aconteceu. Agora você vai narrar o trecho abaixo como se ainda fosse acontecer.

“Na ocasião do jantar, a moça deitou um bocado de dormideira no copo de vinho do rei e chamou os criados e mandou preparar uma carruagem”.

3. Reescreva o trecho seguinte como se a ação estivesse acontecendo agora.

“Quando o rei acordou da dormideira, achou-se na casa do velho pescador, deitado em uma cama e com a cabeça no colo da moça. O rei ficou muito espantado e perguntou o que queria dizer aquilo”.

4. Você notou uma diferença de sentido significativa entre o trecho acima e o que você reescreveu? Por que isso acontece?

Lined writing area with 28 horizontal blue lines.



Atividades do Módulo III

Compreensão/interpretação de texto

Carla D. Fagundes

Atendente

(XX) 99999-9999

carla.d.fagundes@email.com.br

linkedin.com/in/carladfagundes

Aos cuidados do(a) recrutador(a) da loja Roupas e Cia.

Fiquei muito feliz ao encontrar essa vaga de atendente na loja Roupas e Cia. Não só a loja fica do lado da minha casa, como fiz compras nela por toda a minha vida. Por esse motivo, já conheço e me dou bem com os empregados, e também conheço e saberia lidar com os clientes e moradores da região.

Acredito que minha ótima comunicação verbal, organização, empatia, e proatividade serão excelentes para a loja, na qual estarei muito motivada a dar o meu melhor.

Espero poder participar de uma entrevista em pessoa para ter a chance de provar que sou a candidata certa para essa vaga.

Atenciosamente,
Carla D. Fagundes

<https://zety.com/br/blog/carta-de-apresentacao-pronta-para-copiar-acessado-em-19/06/2021>- texto adaptado

Para você relembrar o gênero carta e os seus vários subgêneros, leia essa página da Web: *brasilecola.vol.com.br*

1. Sobre o texto acima, responda:

(A) O texto lido é uma carta. O que o caracteriza como tal?

(B) Esse texto é uma carta pessoal? Por quê?

(C) Com que finalidade essa carta foi escrita?

(D) Na carta, a remetente apresenta algumas informações que não constariam em uma carta pessoal. Que informações são estas e por que foram fornecidas?

(E) Na carta, ao se oferecer para ocupar a vaga na loja Roupas e Cia, Carla faz uma exposição das qualidades que a habilitariam à função. Quais são essas qualidades? Elas são adequadas a função para a qual Carla está se candidatando?

2. Faça o que se solicita

2.1. O nome que se dá a esse gênero de texto é carta de apresentação. Ele se caracteriza pela

(A) () linguagem informal, com uso de gírias e expressões carinhosas.

(B) () linguagem um pouco mais formal, mais cuidada com relação à norma culta.

2.2. Justifique o uso da linguagem assinalada por você. Por que ela é adequada a esse gênero?

Análise linguística/Semiótica

Antes de realizar as atividade, assista ao vídeo <https://youtu.be/zV1dJ2uPd8k> e acesse a página da Web normaculta.com.br, para aprofundar seu conhecimento sobre o conteúdo.

1. Reescreva o trecho seguinte, substituindo as palavras grifadas pelas que estão entre os parênteses, fazendo as devidas adaptações:

(A) O diretor (diretora) da escola (colégio) Creusa do Carmo Rocha, única escola polo da EJA, do município de Fortaleza, no bairro Granja Portugal, é bastante trabalhador e ativo. Ele está sempre trabalhando pelos alunos (alunas) para que se tornem bem educados, oferecendo-lhes ótimas atividades (exercícios).

(B) Explique em que você se baseou para fazer as alterações da forma como fez.

2. Faça o que se indica nas questões seguintes:

2.1. Preencha as lacunas com a concordância correta da palavra MEIO em cada caso.

- a) Estávamos _____ cansados quando chegamos à escola.
- b) Ele sempre fala _____ verdades para se justificar.
- c) Ficou _____ preocupada diante da prova.
- d) A cobertura da torta estava _____ esquisita.

2.2. Explique o porquê de suas escolhas para preencher as lacunas das frases da questão **2.1.**

3. Complete a frase corretamente com as palavras obrigado e obrigada.

(A) Carla disse _____ ao recrutador da loja, quando ele a escolheu para o cargo. Por sua vez, ele disse _____ a ela, por ter oferecido seus préstimos à loja.

(B) Justifique sua escolha para o preenchimento das lacunas no trecho do item A.

4. A mensagem, nos cartazes seguintes, de acordo com as normas de concordância verbal, está:

(A) () correta () incorreta



<https://www.tudosaladeaula.com>- acesso em 26/06/2021.

Corrija a frase incorreta ou justifique a correta:

(B) () correta () incorreta



<https://portuguesemplacas.blogspot.com>- acesso em 26/06/2021.

Corrija a frase incorreta ou justifique a correta:

(C) () correta () incorreta



<https://gabrielgarciamarquezv.blogspot.com/2019/06/frases-de-erros.html>-acesso em 26/06/2021.

Corrija a frase incorreta ou justifique a correta:

(D) () correta () incorreta



www.comoescreve.com-acesso em 26/06/2021

Corrija a frase incorreta ou justifique a correta:

O verbo ser possui algumas características específicas quanto à concordância. Antes de responder à questão seguinte, acesse a página da web <https://youtu.be/Zf67opUGhII>, que trata desse conteúdo, para conhecer melhor a concordância com esse verbo.

5. Complete as frases abaixo, com a forma correta do verbo ser. Em seguida, justifique a sua escolha.

(A) Maria _____ as alegrias da casa. (era- eram)

(B) Dez reais _____ muito pouco para o que eu quero comprar! (é – são)

(C) A professora _____ eu! (sou- é)

(D) Hoje _____ dia 25 de junho. (é- são)

(E) Hoje _____ 25 de junho. (é-são)

(F) A maioria _____ crianças. (é-são)

(G) Nem tudo _____ alegrias na vida. (é-são)

6. Separe as palavras seguintes, nas colunas 1 ou 2, observando a posição do s, em relação as outras letras da palavra.

SAPO - BOLSA - VASO - PÁSSARO - SENSAÇÃO - PERSUASÃO - PESO

S com som forte	S com som de Z

Que regularidades no uso da grafia de palavras com S podemos inferir, a partir do que você observou?

7. Agora, façamos o mesmo com a letra R.

RATO - BILRO - HONRA - CARRETA - CERA

R com som forte	R com som fraco

Que regularidades no uso da grafia de palavras com R podemos inferir, a partir do que você observou?

Leitura para dar suporte à produção textual

Currículo

Por *Thais Pacievitch*

O currículo (palavra que vem do latim *Curriculum Vitae* e significa carreira de vida) tornou-se um documento imprescindível na hora de solicitar, por exemplo, trabalho ou uma bolsa de estudo. O currículo serve para descrever a trajetória de uma pessoa (seus estudos e conhecimentos, e todos os dados que ajudam a entender sua experiência profissional). Deve-se ser cuidadoso na hora de elaborar um currículo, porque este documento é o cartão de apresentação do solicitante e, definitivamente, é a primeira imagem que se adquire de quem o apresenta à empresa ou à instituição a que se dirige.

Para elaborar o currículo corretamente é necessário fazer uma lista com tudo o que se deseja incluir e, em seguida, pôr os itens em ordem de acordo com o que se considera mais importante. Os dados devem ser apresentados de forma inteligente, levando em consideração as necessidades da empresa ou instituição à qual será apresentado.

O currículo deve sempre ser elaborado em folhas A4 (210 x 297) brancas, somente deve ser preenchida uma página por folha, é preciso usar as margens adequadas e deixar um espaço entre os parágrafos. O currículo não deve ser muito extenso nem apresentar borrões ou erros ortográficos, além disso, é melhor que todas as vias sejam originais, visto que nem sempre a qualidade das cópias é muito boa. As informações nele contidas devem ser verdadeiras, breves e simples.

Recomenda-se que no primeiro bloco estejam contidas as informações do candidato: nome completo, endereço, telefones, e-mail e estado civil. Os números dos documentos podem ser excluídos, visto que só serão necessários quando da contratação.

No bloco seguinte, serão mostrados os estudos e a formação do solicitante. Os títulos devem ser apresentados cronologicamente (do mais recente para o mais antigo, doutorado, formatura etc.) e formação complementar (cursos de aprimoramento profissional - feito línguas e programas ou linguagens que domina no que diz respeito à informática).

Posteriormente é apresentada a experiência profissional. Aqui podem ser citados os trabalhos realizados com e sem contratos (do mais recente para o mais antigo, citando o tempo que passou em cada um). Projetos de pesquisa, congressos e conferências dos quais o solicitante participou, bem como prêmios, publicações e entidades acadêmicas ou profissionais às quais o solicitante pertenceu ou pertence.

<https://www.infoescola.com/educacao/curriculo/>

PRODUÇÃO TEXTUAL

Agora você vai produzir o seu próprio currículo baseado nas informações que você já tem sobre a estrutura desse gênero textual. Utilize alguns dos seguintes para elaborar um currículo online, é só seguir todos os passos indicados e fornecer as informações solicitadas e você vai fazer o seu currículo e poderá utilizá-lo para conseguir o trabalho que deseja: <https://zety.com/br/geradordecurriculo>; <https://jobtool.com.br>; <https://www.meucurriculoperfeito.com.br/criar-curriculo>.



Atividades do Módulo IV

Compreensão/interpretação de texto

TEXTO I

Vacina para a Covid-19: o que precisamos saber

O assunto mais abordado atualmente em todas as mídias é a vacina para a Covid-19. Temos visto que diversos países possuem empresas com estudos avançados, o Brasil, devido ao descontrole da disseminação do vírus, está participando de diversos, pois é interessante estudar a vacina onde ainda não se tem controle dos casos. Toda essa situação acaba gerando algumas perguntas. Por que os pesquisadores estão em busca de uma vacina e não de um medicamento? Por que uma vacina demora para ser produzida?

Para conseguirmos combater e proteger a população contra a infecção pelo novo coronavírus, a forma mais eficaz de se imunizar é através da vacina. Apenas a vacinação em massa será capaz de estimular em cada indivíduo a produção de anticorpos contra o vírus, e desta forma, evitar que a pessoa vacinada venha a contrair a doença quando em contato com o microorganismo. Um medicamento com ação antiviral precisa atuar de forma muito específica no ciclo do vírus, ou seja, a procura dos medicamentos para a Covid-19 busca amenizar os sintomas causados pela doença.

Mas, se a forma mais eficaz de se combater este novo vírus é através da vacinação, por que demora tanto para produzir essa vacina, já que tantas empresas parecem estar avançadas nos estudos?

Para respondermos a esta pergunta precisamos entender as fases de desenvolvimento de uma vacina. Algumas das empresas que a estão desenvolvendo têm seus estudos já em fase 3, isso significa que a vacina é capaz de produzir os anticorpos e está sendo testada em diversos centros de pesquisas ao redor do mundo para garantir segurança e eficácia. Após esta fase, com os dados obtidos, é possível solicitar o registro e aprovação para uso comercial às autoridades sanitárias competentes, no caso do Brasil é a ANVISA.

Nos últimos dias, a Rússia surgiu como uma nova promessa em busca da tão esperada vacina, porém essa notícia deixou a comunidade científica desconfiada, devido à falta de dados científicos de fase 1, que garantem a segurança, e de fase II, que demonstram a produção suficiente de anticorpos.

Qualquer notícia sobre a produção das vacinas contra a Covid-19 sempre deixa a população mundial esperançosa, mas antes que ela chegue amplamente à população, é necessário garantir que seja um produto seguro e eficaz para ser utilizado. Sabemos

que o desenvolvimento é demorado, mas é nossa esperança na busca do convívio em sociedade novamente.

**Vinícius Bednarczuk de Oliveira, farmacêutico e coordenador dos cursos de Farmácia e Práticas Integrativas e Complementares do Centro Universitário Internacional Uninter*

<http://saudedebate.com.br/noticias/vacina-para-a-covid-19-o-que-precisamos-saber>. Acesso em 15/01/2021.

1. O texto *Vacina para a Covid-19*: o que precisamos saber foi escrito

(A) para narrar uma história.

(B) para expor uma opinião.

Justifique sua opção, transcrevendo um trecho do texto.

2. Responda com base no texto:

(A) Tese é como chamamos a opinião que o autor expressa no texto dissertativo. Qual é a tese exposta pelo autor nesse texto? Em que parágrafo ela se encontra?

(B) Argumentos são as razões que o autor apresenta para justificar uma tese em um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Quais são os argumentos que sustentam a tese nesse texto? Apresente um deles.

(C) Qual a relação do título com a tese desenvolvida pelo autor?

(D) Uma das estratégias do autor para a construção do texto é fazer perguntas dirigidas ao leitor. Com que intenção o autor utiliza essa estratégia?

(E) No texto observamos que autor utiliza o registro culto da língua, mas não o técnico, embora se trate de um pesquisador. O que essa escolha nos indica quanto ao público a quem o texto se dirige?

3. Leia o texto abaixo para responder aos questionamentos seguintes:

TEXTO II

As vacinas contra a Covid-19 representam sério risco à saúde, pois podem trazer graves e ainda desconhecidas consequências, porque foram feitas de forma muito rápida e, por isso, sem a devida pesquisa. Sabe-se que o menor tempo, até hoje, para o desenvolvimento de uma vacina, foi de quatro anos, portanto muito maior do que o dedicado para se conseguir imunizantes para a Covid-19.

Esse fato, por si só, já é suficiente para indicar a pouca confiabilidade das vacinas que estão surgindo. Algumas dessas vacinas, inclusive, podem mexer com o DNA humano, o que levaria a transformações no corpo de uma pessoa, assim sendo devemos evitar tomá-las. Aliás todas as vacinas são perigosas, especialmente para as crianças que ainda não têm o sistema imunológico bem desenvolvido.

Portanto a existência de vacinas, na verdade, só é justificada pelo interesse financeiro de laboratórios que têm grandes ganhos com a venda desse produto para todo o mundo. A população precisa estar atenta e informada sobre esse assunto para não se deixar enganar.

(Texto produzido para esta atividade.)

(A) O texto II pode ser identificado como sendo dissertativo-argumentativo? Comprove sua resposta com elementos do texto.

(A) Há semelhança entre a forma como o tema vacinas é abordado no texto I e II? Justifique a sua resposta.

(B) Qual é a tese exposta no texto II? Apresente um dos argumentos que a sustenta.

(C) Os argumentos apresentados no texto II são válidos? Por quê?

(E) Considerando-se o ponto de vista, opinião, tese, do autor do texto II, você diria que se trata de um cientista ou de um leigo (pessoa que não é especialista no assunto de que está tratando)? Justifique a sua resposta.

Atividade de Análise linguística: coesão textual

1. Releia o trecho do texto *Vacina para a Covid-19: o que precisamos saber* e responda:

“Mas, se a forma mais eficaz de se combater este novo vírus é através da vacinação, por que demora tanto para produzir essa vacina, já que tantas empresas parecem estar avançadas nos estudos?”

Para respondermos a esta pergunta precisamos entender as fases de desenvolvimento de uma vacina. Algumas das empresas que a estão desenvolvendo têm seus estudos já em fase 3, isso significa que a vacina é capaz de produzir os anticorpos e está sendo testada em diversos centros de pesquisas ao redor do mundo para garantir segurança e eficácia. Após esta fase, com os dados obtidos, é possível solicitar o registro e aprovação para uso comercial às autoridades sanitárias competentes, no caso do Brasil é a ANVISA.”

(A) No trecho “Algumas das empresas que a estão desenvolvendo (...)”, o pronome destacado substitui a que palavra no texto? Por que foi empregado?

(B) O pronome esta em “Para respondermos a esta pergunta precisamos entender as fases de desenvolvimento de uma vacina.”, refere-se a que pergunta?

(C) O pronome destacado em “(...) isso significa que a vacina é capaz de produzir os anticorpos? _ faz referência a que parte do texto?

(D) O pronome seus, destacado no texto, possui ideia de posse ou indica localização? Justifique sua resposta.

(E) No trecho “(...) só é justificada pelo interesse financeiro de laboratórios que têm grandes ganhos com a venda desse produto para todo o mundo.”; a palavra destacada evita a repetição ao substituir uma outra palavra. Que palavra é essa?

2. Preencha as lacunas adequadamente com as palavras do quadro, mantendo a coesão. Aqui a coesão acontece também pela utilização de conjunções, além do uso de pronomes.

Leia mais em <https://escreverep praticar.com.br/tabelaconectivos/>

QUANDO PARA QUE E ESSES ELA PORTANTO

“A vacina é uma importante forma de imunização ativa (quando o próprio corpo produz os anticorpos) _____ baseia-se na introdução do agente causador da doença (atenuado ou inativado) ou substâncias que _____ agentes produzem no corpo de uma pessoa de modo a estimular a produção de anticorpos e células de memória pelo sistema imunológico. Por causa da produção de anticorpos _____ células de memória, a vacina garante que, _____ o agente causador da doença infecte o corpo dessa pessoa, _____ já esteja preparada _____ responder de maneira rápida, antes mesmo do surgimento dos sintomas da doença. A vacina é, _____, uma importante forma de prevenção contra doenças.”

<https://brasilecola.uol.com.br/biologia/a-historia-vacina.htm>

- 3.** Os parágrafos do texto abaixo estão embaralhados. Numere-os, reorganizando-os. Observe os elementos de coesão (ligação entre os parágrafos).

Movimentos antivacina usam argumentos do século 19

- () Olhar para a história desses movimentos pode nos ajudar a entender por que eles podem ser tão eficazes em capturar seguidores.
- () Como historiadora da medicina, ficou claro para mim, ao pesquisar a história das vacinas, que aqueles que promovem o movimento antivacinas usam consistentemente um conjunto padrão de estratégias.
- () Embora possa ser difícil ver padrões de argumento no contexto moderno, olhar para trás em um caso histórico de epidemia e desinformação fornece um estudo de caso útil para revelar as estratégias antivacina recorrentes até hoje.

(...)

- () Apesar disso, foi descoberto que ele havia sido vacinado recentemente durante a epidemia, fato que foi alegremente divulgado pelos principais jornais da época.
- () Mais de um século depois, temos o benefício de viver em um mundo que eradicou a varíola usando uma vacina. Ainda assim, no passado, a vacinação contra a varíola era fortemente contestada,
- () Ao longo do ano, uma série aparentemente interminável de teorias de conspiração e campanhas de desinformação ganharam impulso online em meio aumento das taxas de infecção de Covid-19 no mundo todo.
- () Publicado por um nome importante do movimento antivacina, o doutor Alexander M. Ross, este panfleto foi amplamente divulgado durante a epidemia de varíola de 1885 em Montreal, Canadá, quando as autoridades de saúde pública tentavam aumentar a cobertura vacinal.

- () Ross aproveitou a oportunidade de aumentar as medidas de saúde para ganhar autoridade, notoriedade e fama pessoal. Ele se retratou como o herói de sua própria história, o “único médico que ousou duvidar do fetiche” da vacinação.
- () Conforme nos aproximamos de uma vacina eficaz para Covid-19, devemos esperar ver um novo impulso de desinformação e resistência barulhenta do movimento antivacina.

<https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/10/24/movimentos-anti-vacina-usam-argumentos-do-seculo-1>

4. Sobre os temas indicados a seguir, elabore a tese e, pelo menos, uma argumentação. Para facilitar a resolução da atividade, acesse a página da Webportuguês.com.br e aprofunde o conteúdo texto dissertativo-argumentativo.

(A) Violência contra a mulher

TESE:

ARGUMENTO:

Fundamentação:

Análise:

(B) Racismo no Brasil

TESE:

ARGUMENTO:

Fundamentação:

Análise:

(C) Intolerância religiosa

TESE:

ARGUMENTO:

Fundamentação:

Análise:

(D) Fake News

TESE:

ARGUMENTO:

Fundamentação:

Análise:

Atividade de planejamento do artigo de opinião

Para organizar seu texto, a partir da leitura da proposta que segue, antes faça um planejamento de como você o desenvolverá. Para isso, organize-se decidindo antes de iniciar seu texto:

- A tese que será defendida.

- Argumento 1

- Argumento 2

- Argumento 3 (opcional)

- Solução para o problema (deverá ser exposta na conclusão).

Proposta de produção textual

(Atividade para casa)

Vamos elaborar artigos de opinião. Os melhores textos serão colocados no mural digital da nossa turma. Leia com atenção a proposta de produção textual a seguir e os textos motivadores que o orientarão na produção da sua redação.

Elabore um artigo de opinião, sem copiar os textos motivadores, sobre o seguinte tema:

Educação de qualidade para todos como solução para a violência no Brasil.

Seu texto deve ter no mínimo 20 e no máximo 30 linhas.

TEXTO I

Educação pode (mesmo) aplacar a violência; veja como:

Probabilidade de um indivíduo com até sete anos de estudo ser assassinado no Brasil é 15,9 vezes maior de outro indivíduo que tenha ingressado na universidade.

Por *Valéria Bretas*

São Paulo – Destinar mais recursos para a educação é caminho certo para a redução da taxa de homicídios. Pelo menos é o que diz a análise do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea) divulgada recentemente.

De acordo com o Ipea, para cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, há uma redução de 2% na taxa de pessoas assassinadas nos municípios brasileiros.

“Segundo as nossas estimativas, a probabilidade de um indivíduo com até sete anos de estudo ser assassinado no Brasil é 15,9 vezes maior de outro indivíduo que tenha ingressado na universidade, o que mostra que a educação é um verdadeiro escudo contra os homicídios no Brasil”, afirma o responsável pelo estudo, Daniel Cerqueira, doutor em economia pela PUC-Rio e técnico de Planejamento e Pesquisa do Ipea.

Cerqueira afirma que a melhora na qualidade dos serviços educacionais pode evitar que estudantes já matriculados abandonem a escola. Por consequência, isso reduz a necessidade do jovem se envolver em crimes.

<https://exame.com/brasil/educacao-pode-mesmo-aplacar-a-violencia-veja-como/> Acessado em 17/02/2021

TEXTO II



caabhia.org.br. Acessado em 17/01/2021

Atividades do Módulo V

Compreensão/interpretação de texto

1. Leia o texto publicitário abaixo para responder às questões seguintes:



<http://www.hc.ufu.br/noticia/dia-doador-orgaos>
<http://www.hc.ufu.br/noticia/dia-doador-orgaos>

(A) Que gênero de texto é esse? Como percebemos isso?

(B) Pela frase em maior destaque, qual parece ser o tema do texto?

(C) Ao lermos as duas frases logo abaixo daquela de maior destaque, qual percebemos ser o verdadeiro tema?

(D) Qual a relação da frase “mas dependemos de você” com a frase “Seja um doador de órgãos”?

(E) Qual a origem dessa mensagem? Em que parte do texto ela se encontra?

(F) Esse texto é apenas verbal, contudo foi usado um recurso que chama bastante atenção visualmente. Que recurso foi esse?

(G) Qual seria o público-alvo dessa mensagem publicitária?

(H) A estratégia usada no texto para o convencimento do público-alvo é eficiente? Por quê?

2. Informe do que o texto pretende convencer o leitor e qual o argumento usado para isso.

3. O texto que analisamos fez parte de uma campanha publicitária. Resuma, a seguir, as características do gênero texto publicitário.

Análise linguística

1. Leia os textos I e II para responder às questões seguintes

TEXTO I



Leia para uma criança.

A cada livro, o Brasil inteiro vira a página.

O Itaú realiza uma série de programas e parcerias para tornar o Estatuto da Criança e do Adolescente uma realidade para todos. E investe cada vez mais na qualidade da educação.

A Coleção Itaú de Livros Infantis foi criada pela Fundação Itaú Social para ajudar a despertar desde cedo o prazer pela leitura. Ela foi feita para você que também acredita que a educação é o melhor caminho para a transformação do Brasil.

**A educação muda o Brasil.
E o Itaú participa dessa mudança com você.**

<https://agendadenegociosblog.wordpress.com/2017/10/11/itau-social-lanca-edital-para-selecao-dos-livros-da-campanha-leia-para-uma-crianca-2018-acessado-em-05/02/2021>

TEXTO II



UOL meu negócio

LOJA VIRTUOL

Crie sua loja virtual e comece a vender hoje mesmo.

1 MÊS GRÁTIS

<https://meunegocio.uol.com.br/blog/e-mail-marketing-no-celular-voce-pode-e-deve-fazer/#rmcl-acessado-em-05/02/2021>

1.1. Leia o conceito de modo imperativo abaixo para responder ao que se solicita a seguir:

“É o modo verbal pelo qual se expressa uma ordem, pedido, desejo, súplica, conselho, convite, sugestão, recomendação, solicitação, orientação, alerta ou aviso. Este modo pode ser afirmativo ou negativo.”

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley.
Nova gramática do português contemporâneo, p. 379.

(A) Transcreva dos textos I e II as frases em que há verbos no modo Imperativo e identifique o que expressam, de acordo com o conceito acima.

Texto I

Expressa:

Texto II

Expressa:

Informe: Os verbos nas frases acima encontram-se no imperativo afirmativo ou negativo?

1.2. Responda:

Refletindo sobre suas respostas aos itens acima e lembrando que o texto publicitário é argumentativo, qual a importância do uso do modo imperativo para o convencimento do leitor (público-alvo) nesse gênero de texto?

2. Usando-se determinadas palavras ou expressões com verbos no modo imperativo, conseguimos expressar diferentes sentidos, além da ordem. Veja o exemplo a seguir:

ENTREGUEM O EXERCÍCIO, POR FAVOR.

Nessa frase, o uso da expressão “por favor” desfaz a ideia de ordem, o verbo passa a expressar um pedido.

Agora você vai usar a mesma estratégia com as frases em que há o modo imperativo nos textos I e II, atentando para o que se deseja que o verbo expresse.

Frase do texto I (súplica):

Frase do texto II (alerta):

É muito comum o uso da linguagem conotativa, figurada, nos textos publicitários. Para entender melhor o que é essa linguagem, acesse a página da Web brasilescola.uol.com.br e pesquise o conteúdo denotação e conotação.

3. Veja o trecho sublinhado na frase seguinte e explique seu significado no contexto:

“A cada livro, o Brasil inteiro vira a página.”

Pode-se, então, afirmar que esse trecho está no sentido

(A) denotativo

(B) conotativo

4. Responda: Que relação há entre a expressão “...vira a página” e a frase “A educação muda o Brasil.”?

5. Sobre os textos publicitários I e II, podemos afirmar que

(A) ambos são anúncios comerciais, pois pretendem vender produtos.

(B) o texto I pretende influenciar o leitor a comprar livros, o II, a comprar notebooks.

(C) ambos os textos têm a intenção de influenciar o público alvo a assimilar uma ideia, sem interesse comercial.

(B) o texto I pretende persuadir o leitor sobre uma ideia, o texto II tem a intenção de influenciar o leitor a comprar um serviço.

Produção textual

Você agora vai criar a sua mensagem publicitária que poderá ser selecionada para a campanha pelo uso de máscara para proteção contra a Covid-19 na comunidade escolar. Tenha em mente o seu público-alvo e as escolhas que você já fez no planejamento do seu texto e observe, com atenção, as instruções seguintes:

Elabore um texto publicitário com finalidade de divulgar a ideia da importância do uso de máscaras para a proteção contra a Covid-19. No texto deve haver verbos no modo imperativo (afirmativo ou negativo) e utilização de ao menos uma expressão em sentido conotativo. Tenha sempre em mente seu público-alvo que é a comunidade escolar. Você pode utilizar a plataforma *canvas.com*. Essa plataforma permite a criação gratuita de cartazes publicitários online.

Lined writing area with 25 horizontal blue lines.





UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

REFERÊNCIAS

ABREU, G. E. **Abordagens de leitura no ensino brasileiro**: um breve percurso desde os anos 1950 até os dias atuais, Versalete, v. 5, p. 12, 2017.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As multifaces da leitura**: a construção dos modos de ler Graphos. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536 65.

ANALFABETISMO cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever.

Agência Brasil, Brasília/DF, 15 de jul.2020, Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**: estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Natal/RN, 12 dez. 2018. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997/99.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Um modelo psicológico da aprendizagem das línguas**. Conferência proferida no 14o. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. LAEL/PUC – SP, abril de 2004. Cópia Interna.

CASTRO, Ana Cristina de. Eja e a resistência: silenciamento, desmonte e ausências das políticas públicas. **SINPRODF**, 30 de set. de 2019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/eja-e-a-resistencia-silenciamento-desmonte-e-ausencias-das-politicas-publicas>. Acesso em: 21 de mai. 2021.

CATELLI, Roberto. **O não lugar da educação de jovens e adultos na BNCC**. São Paulo: Biblioteca Caindo no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.caiodib.com.br/blog/educacao-e-a-base-educadores-discutem-bncc>. Acesso em 13 jun. 2021.

ESCOLA MUNICIPAL CREUSA DO CARMO ROCHA. **Escol.as**. São Paulo, c2021. Disponível em: <https://www.escol.as/62821-escola-municipal-creusa-do-carmo-rocha>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo Mercado de Letras, 2007.

GOMES, Rodrigo. Bolsonaro não aplica orçamento da EJA, que pode acabar. **RBA**, 20 de dez. 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja>. Acesso em: 9 nov. 2020.

GOVERNO reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados. **SINPRODF**, Brasília/DF, 15 jan.2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 3 de jun. 2017.

IRANDÉ, Costa Antunes. **Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas**. Perspectiva, Flonan Opolis, v. 20, n.01, p.65-76, jan./jun. 2002.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
Disponível em: http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf
Acesso em 06 mai. 2021

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2001.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010
Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267428686>. Acesso em 02 mar. 2021

MACHADO, João Luís de Almeida. Diretrizes curriculares nacionais para EJA e a BNCC: a questão é se isso deve já acontecer na BNCC ou não? **Planneta Educação**, 23 de ago. de 2018. Disponível em
<https://www.plannetaeducacao.com.br/portal/jovens-e-adultos/a/160/diretrizes-curriculares-nacionais-para-eja-e-a-bncc>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MALLMANN, E.T.; MOURA, C.B. Rotina de Estudos: Sistematização de Estratégias para Otimização da Aprendizagem Escolar. **Pleiade**, 10(20): 77-82, jul./dez., 2016.

MAGNABOSC. Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, Alexsandro. Humanização versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROCHA, Anna Gabrielle Amorim. A importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 03, Vol. 10, pp. 18-32. março de 2020.
Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/importancia-generos>. Acesso em: 02 mar.21

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA. Marilice Pompeu da. MENEGASSI. Renilson José. Uma abordagem psicolinguística de leitura de texto social. **Caderno de Apoio ao Ensino**, Maringá-PR, vol. 1, n. 9, 2002, p, 39-64. ISSN 1415-6849. Acesso em 3 jul. 2021.

SILVA. Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SOBRAL, Adail.; SOUZA, Sweder. (org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

SUASSUNA. Livia. O ensino de análise linguística por estagiários da licenciatura em Letras. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, DF, Brasil. e-ISSN: 2176-6681, v. 101, n. 257, p. 57-78, jan./abr. 2020. Acesso em 14 mar. 2021.

TEIXEIRA. Cláudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos** v.11 n 02_A,11 ed., 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>. Acesso em: 12 mar. 2021.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A.R., LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.