



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

VIRGÍNIA MARIA DA COSTA MATOS

**MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO GÊNERO RELATO PESSOAL EM UMA
TURMA DE JOVENS E ADULTOS**

FORTALEZA

2021

VIRGÍNIA MARIA DA COSTA MATOS

MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO GÊNERO RELATO PESSOAL EM UMA
TURMA DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho
Ribeiro.

FORTALEZA

2021

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

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

- M382m Matos, Virgínia Maria da Costa.
Multiletramentos mediados pelo gênero relato pessoal em uma turma de jovens e adultos : pesquisa-ação / Virgínia Maria da Costa Matos. – 2021.
199 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: Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro
1. Multiletramentos. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Gênero Relato Pessoal.
I. Título.

CDD 400

VIRGÍNIA MARIA DA COSTA MATOS

MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO GÊNERO RELATO PESSOAL EM UMA
TURMA DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS) da Universidade Federal
do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 23/ 02/ 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Leite de Oliveira Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esse trabalho àqueles que me incentivaram diariamente a prosseguir no sonho da realização de todos os meus projetos: a meu adorado esposo José Cleiton Costa Matos, a nossa filha amada Andressa, que tão cedo nos deixou, a minha família querida, a minha orientadora Pollyanne por seu carinho e dedicação, aos meus colegas da turma VI pela força (Francisco Wellington- *in memoriam*) e a todos os meus alunos da EJA.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sua fiel presença em todos os momentos da minha vida.

À Universidade Federal do Ceará (Centro de Humanidades), particularmente ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela oportunidade de participar desse programa de pós-graduação.

À Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro, minha orientadora, por suas observações, disponibilidade e incentivo nos momentos de incertezas.

Aos professores que estiveram presentes durante o curso e contribuíram com suas orientações para a realização desse trabalho, em especial, o meu agradecimento à professora Aurea Zavam.

Ao meu esposo, por seu amor e compreensão imprescindíveis nos momentos mais difíceis.

À minha mãezinha e meus irmãos pelo grande estímulo no decorrer dessa caminhada.

Aos meus colegas de curso (Turma VI) pelo apoio incondicional e palavras de amizade, sobretudo as minhas amigas Lena e Ana.

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, a razão para tanto esforço e dedicação.

E finalmente, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram e estiveram ao meu lado na elaboração desse trabalho.

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25).

RESUMO

A pesquisa intitulada **Multiletramentos mediados pelo Gênero Relato Pessoal em uma Turma de Jovens e Adultos** objetivou investigar práticas de multiletramentos, em turmas de jovens e adultos, mediadas pelo Relato Pessoal. Os multiletramentos com suas múltiplas linguagens trazem toda a multiculturalidade e multimodalidade vinculadas aos textos que circulam nas sociedades globalizadas (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015). A pesquisa foi fundamentada nos pressupostos teóricos da Teoria Dialógica do Discurso (TDD) (BAKHTIN e seu Círculo-1980), pois tratam a linguagem como a base dos relacionamentos e as relações dialógicas como garantia da pluralidade e da provocação de novas ideias e sua relação direta com a alteridade e a responsividade dos sujeitos sociais. Portanto, o planejamento de ações pedagógicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverão promover o diálogo crítico, a fim de minimizarem as dificuldades de leitura e escrita trazidas ao longo da história dessa modalidade de ensino com tantas especificidades (ARROYO, 2014; FREIRE, 2017). A apreensão dos conhecimentos linguísticos em função das situações comunicativas propostas pelo domínio discursivo do Gênero Relato Pessoal pode possibilitar, através de práticas discursivas desenvolvidas pelos alunos em suas produções orais/escritas, um ensino e aprendizagem significativos. Os multiletramentos propõem uma aprendizagem interativa, gerando questionamentos e a utilização de múltiplas linguagens nas aulas da EJA, poderá ser uma aliada na formação de um indivíduo crítico, sujeito ativo, exercendo o seu direito de cidadão. O Relato Pessoal, um gênero originalmente oral e situado no domínio discursivo dos jovens e adultos, foi selecionado para ancorar as oficinas planejadas, que envolveram outros gêneros discursivos presentes no cotidiano dos alunos e que objetivaram analisar os usos situados da linguagem, suas finalidades e intenções dentro do contexto social da EJA. Quanto aos aspectos metodológicos: a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de EJA do turno da noite (segundo segmento), em uma escola da periferia de Fortaleza. A docente-pesquisadora buscou estratégias de ensino partindo da aplicação de um plano de trabalho composto por uma sequência de cinco passos, quando os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma sistematizada, participando de um processo didático estruturado, no qual houve o respeito pela lógica, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da turma. A metodologia utilizada foi fundamentada na Teoria Histórico-

Crítica (SAVIANI, 2013) que propõe que o trabalho escolar deva ter como elemento primordial o desenvolvimento cultural e envolver a compreensão da realidade histórico-cultural humana produzida pelo próprio homem, através do seu trabalho ao longo do tempo. A partir de um material bibliográfico já publicado e com a construção de um caderno didático, calcado na proposta de um Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2015), ao término das atividades, a docente-pesquisadora verificou por meio das produções escritas desenvolvidas pelos alunos que, na medida do possível, houve aprendizagem significativa e que as práticas de multiletramentos puderam provocar mudanças relevantes no ensino e na aprendizagem da língua materna de jovens e adultos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Educação de Jovens e Adultos. Gênero Relato Pessoal.

ABSTRACT

The research entitled **Multiliteracies mediated by the Gender Personal Report in a Class of Young People and Adults** aimed to investigate practices of multiliteracies, in classes of young people and adults, mediated by the Personal Report. Multiliteracies with their multiple languages bring all the multiculturalism and multimodality linked to the texts that go around globalized societies (ROJO; MOURA, 2012; ROJO; BARBOSA, 2015). The research was based on the theoretical assumptions of the (DDT) Dialogical Discourse Theory (BAKHTIN and its Circle-1920), since they treat language as the basis of relationships and dialogical relations as a guarantee of plurality and the provocation of new ideas and their direct relationship with the alterity and responsiveness of social subjects. Therefore, the planning of pedagogical actions aimed at Youth and Adult Education (EJA) must promote the critical dialogue in order to minimize the difficulties on reading and writing brought throughout the history of this modality of education with so many specificities (ARROYO, 2014; FREIRE, 2017). The apprehension of linguistic knowledge according to the communicative situations proposed by the discursive domain of the Gender Personal Report can make possible, through discursive practices developed by the students in their oral/written productions, meaningful teaching and learning. Multiliteracies propose interactive learning, generating questions and the use of multiple languages in EJA classes, it can be an ally in the formation of a critical individual, active subject, performing his right as a citizen. Personal Report, originally an oral gender and situated in the discursive domain of youth and adults, was selected to anchor the planned workshops, which involved other discursive genders present in the students' daily lives and which aimed to analyze the situated uses of language, its purposes and intentions within *EJA's* social context. As for the methodological aspects: the research was developed in an *EJA* class of the night shift (second segment), in a school on the outskirts of Fortaleza. The teacher-researcher searched for teaching strategies starting from the application of a work plan composed of a sequence of five steps, when the students had the opportunity to develop their skills in a systematic way, taking part in a structured didactic process, in which there was respect for logic, learning rhythm and cognitive development of the class. The methodology used was based on the Critical-History Theory (SAVIANI, 2013) which proposes that school work should have as its primary element the cultural development and involve the understanding of the human

historical-cultural reality produced by man himself, through his work over time. Based on a bibliographic material already published and with the building of a textbook, based on the proposal of a Teaching Work Plan (GASPARIN, 2015), at the end of the activities, the teacher-researcher verified, through the written productions developed by the students, that, as far as possible, there was significant learning and that the multi-learning practices could cause relevant changes in the teaching and learning of the mother tongue of young people and adults.

Keywords: Multiliteracies. Youth and Adult Education. Gender Personal Report.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GNL	Grupo de Nova Londres
PC-EJA	Parâmetros Curriculares da EJA
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
TDD	Teoria Dialógica do Discurso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	23
2.1.1	<i>Quem são os sujeitos da EJA?</i>	24
2.1.2	<i>Os desafios no ensino e aprendizagem de jovens e adultos</i>	28
2.1.3	<i>Letramento nas turmas de EJA</i>	34
2.1.4	<i>O papel dos textos multimodais no contexto social do aluno jovem e adulto</i>	40
2.1.5	<i>Multiletramentos na EJA: uma ação pedagógica possível!</i>	43
2.2	Percorrendo os caminhos da Linguística.....	53
2.2.1	<i>A Linguística como interação social</i>	60
2.2.2	<i>A esfera pública e privada: uma breve abordagem</i>	64
2.2.3	<i>Gênero Discursivo ou Gênero Textual?</i>	69
2.2.4	<i>Os gêneros discursivos do cotidiano</i>	79
2.3	Os gêneros discursivos e os multiletramentos nos documentos oficiais.....	82
2.3.1	<i>Os Gêneros Discursivos: o continuum fala e escrita</i>	89
2.3.2	<i>Os aspectos estruturais do Gênero Relato Pessoal</i>	91
2.4	O Gênero Relato e os Multiletramentos como estratégias de ensino e aprendizagem na EJA.....	94
2.5	Um caminho para o Dialogismo na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	97
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	104
3.1	Caracterização da pesquisa.....	104
3.2	Delimitação do universo.....	110
3.3	Procedimento de coleta de dados.....	111
3.4	Procedimento de análise de dados.....	117
3.4.1	<i>Descrição das categorias para análise</i>	118
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
5	CADERNO DIDÁTICO.....	136
	REFERÊNCIAS.....	191

ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES SOBRE A METODOLOGIA DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	196
ANEXO B – ESQUEMA DO TRABALHO DOCENTE.....	197

1 INTRODUÇÃO

Um tema muito atual e que desperta o interesse de diversos profissionais vinculados de alguma forma à educação brasileira é o concernente aos multiletramentos na Educação Básica. Observa-se em artigos e dissertações da área educacional, uma preocupação constante em encontrar estratégias mais eficientes no que dizem respeito ao desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras, as quais priorizem os multiletramentos, assim como, o estudo dos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, como elementos fundamentais no desenvolvimento da competência leitora dos alunos do ensino fundamental, principalmente.

Dentre os trabalhos que abordam esse tema **Por uma Pedagogia a serviço dos Multiletramentos** (RODRIGUES, 2016), que buscou desenvolver um trabalho voltado para o estudo das habilidades linguísticas e discursivas, assim como, uma postura crítica e analítica perante as diversidades. Assim, o aluno necessita desenvolver uma competência leitora que venha a torná-lo um sujeito crítico e responsivo. Em **Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades** (GARCIA *et al.*, 2016), uma pesquisa realizada em Juiz de Fora (MG) em cinco escolas públicas, a partir da abordagem da Pedagogia dos Multiletramentos, ressaltando quais foram as experiências exitosas em sala de aula. Trata-se de um trabalho direcionado para a análise das metodologias utilizadas pelos professores nas ações pedagógicas voltadas na adoção dos multiletramentos. A leitura das pesquisas acima citadas foram fundamentais no sentido de entender como os multiletramentos podem contribuir para um ensino mais próximo da realidade dos alunos.

Entretanto, como a intenção era planejar a realização de um estudo voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), alguns trabalhos voltados para essa modalidade de ensino também foram consultados, buscando entender a realidade desse público-alvo, os alunos jovens e adultos. Dentre outros, destaque para **O acesso às práticas de letramento digital na Educação de Jovens e Adultos** (CURTO, 2011), que objetivou investigar o letramento digital na EJA, em que as práticas de leitura e escrita foram observadas durante as aulas de informática. Após a contextualização sobre a EJA, foi elaborada uma análise sobre os multiletramentos como estratégias de inclusão educacional e o uso do computador como instrumento para o alcance da aprendizagem, respeitando as especificidades presentes nas turmas de EJA.

A leitura do trabalho intitulado **O Multiletramento na educação de Jovens e Adultos (EJA): Leitura e escrita em Produções Textuais** (PRADO; ALVES; SANTOS, 2016), uma pesquisa de caráter interpretativista, foi de extrema importância, pois ao observar através das produções textuais produzidas pelos alunos a leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos, pôde ser constatado que a EJA é um grande desafio para os educadores brasileiros. Esse trabalho foi direcionado a alguns gêneros discursivos presentes no cotidiano do aluno da EJA e teve como objetivo o desenvolvimento de atividades em uma perspectiva dos multiletramentos com alunos de uma escola pública de Anápolis da EJA. Buscando aprofundar os conhecimentos, **O Papel dos Gêneros Textuais no Letramento de Jovens e Adultos** (GOMES, 2015), um trabalho envolvendo duas turmas, foi consultado a fim de entender como o processo dos múltiplos letramentos ocorre em uma turma de alunos tão heterogênea como a EJA e qual a viabilidade da aplicação dos multiletramentos, por meio de atividades diversificadas, tendo como pressuposto os gêneros textuais, em prol de um ensino mais adequado e mais significativo para esse público-alvo.

A partir da leitura dos trabalhos acima mencionados e de outros relacionados à abordagem da multiculturalidade e multimodalidade, a pesquisa sobre os multiletramentos mediados pelo gênero relato pessoal foi planejada, objetivando incluir na elaboração de ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula, atividades mais integradoras e envolventes que levassem em consideração a heterogeneidade presente nas turmas de EJA, as múltiplas linguagens que circulam no cotidiano da sociedade contemporânea, a busca pela criticidade e responsividade dos alunos jovens e adultos. Essas atividades, direcionadas por um gênero discursivo, o relato pessoal, foram pensadas com um formato de oficinas e com a apresentação de relatos, comuns ao domínio discursivo dos alunos da EJA e que, se encontram inseridos em outros gêneros discursivos.

Dessa forma, acredita-se que as práticas de multiletramentos quando mediadas pelo gênero relato pessoal em uma turma de jovens e adultos de uma escola do município de Fortaleza, traz consigo ações pedagógicas que venham a introduzir os multiletramentos e as suas diversas abordagens semióticas tão imprescindíveis nas aulas de Língua Portuguesa, buscando proporcionar um ambiente escolar interativo em que os alunos possam entrar em contato com outras semioses,

sendo capazes de utilizar as linguagens, suas variações e combinações a fim de expressar suas ideias com responsividade e criticidade.

Diante desse contexto, a presente pesquisa apresenta uma análise realizada a partir dos multiletramentos mediados pelo Gênero Discursivo Relato Pessoal em uma turma de EJA, partindo da consulta de artigos e trabalhos acadêmicos, alguns citados no início do texto, e revisando a literatura disponível, com o objetivo de conhecer as especificidades e entender a realidade dessa modalidade de ensino. Entretanto, percebeu-se que a literatura existente ora contempla os multiletramentos ora a modalidade da EJA, mas sem a ancoragem em um gênero discursivo. Dessa forma, o que se buscou foi alinhar três vertentes consideradas de suma relevância para a educação básica brasileira na contemporaneidade: os multiletramentos, com suas múltiplas linguagens e semioses; o estudo dos gêneros discursivos mediados pelo gênero relato que, apresentam a multimodalidade e multiculturalidade presentes nos textos que circulam nos contextos sociais contemporâneos e a modalidade da EJA, buscando estratégias que sejam facilitadoras na promoção do ensino e aprendizagem significativa.

Historicamente, o contexto educacional da modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA) sempre esteve voltado para o assistencialismo. Esse pensamento praticado pelos responsáveis no que diz respeito à elaboração e à implementação de políticas públicas destinadas a esse público-alvo ocasionou, dentre outros problemas, um déficit muito grande de aprendizagem significativa nessa modalidade de ensino. Com turmas heterogêneas somadas aos projetos de vida diferenciados, as ações pedagógicas, geralmente planejadas para serem desenvolvidas no ensino fundamental II, só vieram desmotivar ainda mais e promover a baixa autoestima desses alunos e conseqüentemente, promoveram durante anos a evasão escolar. Dessa forma, há necessidade do planejamento, por parte da instituição escolar, de estratégias que contemplem ações pedagógicas mais integradoras, que venham a desenvolver a criticidade dos discentes e que sejam mediadoras na inserção desse público-alvo na sociedade contemporânea, para que ele possa exercer o seu papel de cidadão brasileiro.

Sendo assim, partindo da proposta primordial que é a promoção do diálogo crítico nas aulas de língua portuguesa nas turmas de jovens e adultos, foi pensado como objetivo geral da pesquisa uma investigação sobre as práticas de multiletramentos, em turmas de jovens e adultos, mediadas pelo gênero relato

peçoal. Levando em consideração que os multiletramentos propõem uma aprendizagem interativa, gerando questionamentos (ROJO; MOURA, 2012), acredita-se que ações pedagógicas a partir da utilização de múltiplas linguagens nas aulas da EJA, possam contribuir para a formação de um indivíduo crítico, sujeito ativo, exercendo o seu direito de cidadão.

Após diagnosticar o problema e definir o objetivo geral, foi a vez de traçar um caminho de pesquisa que conduzisse a uma resposta satisfatória não somente em termos de ensino e aprendizagem, mas que motivasse e elevasse a autoestima dos alunos jovens e adultos nas aulas da língua materna, promovendo, além do diálogo crítico, o reconhecimento deles como seres ativos e responsáveis pela transformação da sociedade que os cerca.

Dessa forma, o primeiro passo foi identificar se as práticas de multiletramentos são capazes de gerar o diálogo crítico entre os interlocutores por meio de recursos digitais, para isso, observa-se ser necessário analisar os usos situados da linguagem que (des/re) constroem significados, suas finalidades e intenções dentro do contexto social. Assim, foi elaborada uma proposta, tendo por objetivo o trabalho com uma sequência de oficinas, buscando desenvolver as atividades conforme as necessidades da turma e do gênero a ser estudado. Nessas oficinas foram apresentadas sugestões de atividades que abordaram alguns gêneros discursivos presentes nas esferas de comunicação humana e que circulam na sociedade contemporânea.

A abordagem dos multiletramentos foi pensada a partir do relato pessoal, gênero comum ao domínio discursivo da EJA e que poderá oportunizar o diálogo integrador entre os alunos jovens e adultos, com questionamentos sobre temas do interesse comum de todos os envolvidos. Ao final das atividades desenvolvidas, é fundamental que o professor observe se houve evolução no processo de aprendizagem e se o aluno é capaz de unir a teoria à prática. A fim de comprovar se a metodologia aplicada foi exitosa, a última oficina trouxe como proposta uma produção escrita, em que os alunos puderam demonstrar se assimilaram a estrutura, composição e estilo propostos pelo gênero relato pessoal inserido em outros gêneros discursivos.

É evidente que a modalidade de ensino da EJA, além da defasagem dos conteúdos, carrega consigo o estereótipo que afasta muitos profissionais da educação, já que não deve ser fácil desenvolver atividades com turmas tão

heterogêneas, com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, é preciso encontrar novos caminhos, novas práticas pedagógicas que possibilitem aos jovens e adultos, não somente sua inserção no mercado de trabalho, mas sua participação na sociedade como indivíduo crítico, sujeito ativo, exercendo o seu direito de cidadão. Para tanto, acredita-se que os multiletramentos poderão ser um terreno fértil, com condições de promover questionamentos sobre temas pertinentes e, dessa forma, viabilizar aulas mais interessantes para as turmas de EJA.

As práticas sociais vivenciadas pelos alunos jovens e adultos, com suas múltiplas linguagens, exigem por parte dos sujeitos sociais uma atenção voltada às relações interpessoais, socioculturais, valores e princípios, ficando a educação com a responsabilidade de se modificar a fim de atender às demandas desse contexto social. De acordo com as circunstâncias mencionadas, o currículo escolar deverá promover, não somente um ensino e aprendizagem significativos, mas uma relação dialógica entre a comunidade escolar e a sociedade, questionando os valores, crenças e experiências por meio de estratégias de ensino, com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes, com competências orais e escritas, sujeitos situados em seus contextos sociais.

A pesquisa aborda a perspectiva sócio-histórica e dialógica de análise crítica do discurso representada pelo teórico Bakhtin e seu Círculo (1980) que coloca a linguagem como uma atividade sociointerativa e dialógica, considerando o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem e a base dos relacionamentos humanos. No entanto, dialogismo não significa o simples diálogo entre dois interlocutores, mas todas as relações interativas entre as diversas vozes sociais heterogêneas. É por meio desse processo, que surge a alteridade, cuja capacidade é a de se colocar no lugar do outro, e a multiplicidade de vozes na constituição da consciência humana e da subjetividade. Bakhtin (2003) ainda afirma que o diálogo é uma forma de expressar a liberdade humana, momento no qual o sujeito preserva suas ideias.

Na EJA, as relações interpessoais são bastante complexas, pois muitos alunos já chegam à escola com a autoestima muito baixa e com um déficit de aprendizagem muito grande. Além disso, há a questão dos conhecimentos repassados nas aulas sem a conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes dos alunos, pois é sabido que a aprendizagem significativa só ocorre quando há interesse dos sujeitos envolvidos.

Silva (2011) considera a perspectiva multicultural, a identidade e a diferença fatores importantes na pedagogia crítica, tratadas como dados ou fatos da vida social que devem ser respeitados. Para ele, a identidade e a diferença são resultados da criação linguística, permeada pelo mundo cultural e social. Dessa forma, são os atos de linguagem que irão definir identidades com características próprias, são esses atos linguísticos que só terão sentido se estiverem atrelados a um sistema discursivo simbólico que compõe a língua.

Considerando que a modalidade de ensino da EJA é muito heterogênea em relação ao perfil dos alunos, torna-se imprescindível que outros recursos didáticos sejam adotados com o propósito de motivar sujeitos, pois são “outros” sujeitos que demandam outras metodologias, que os conduzam à aprendizagem significativa (ARROYO, 2014). Sendo assim, uma educação verticalizada não seria apropriada para sujeitos com tantas particularidades como os da EJA. É fundamental que as ações pedagógicas, motivem os alunos, fortalecendo os laços de afetividade, valorizando a pluralidade de habilidades e competências, a multiplicidade de saberes vivenciados em outros momentos de suas vidas.

Para Bakhtin (2003, p. 293), “O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma.” A língua, portanto, é concreta e viva, acompanha a evolução histórica dos tempos, não é apenas um sistema linguístico abstrato. De fato, a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas e seu funcionamento depende da noção de sujeito que temos, logo, para que o sujeito desenvolva habilidades linguísticas e discursivas, postura crítica e analítica diante das situações sociais que lhes são apresentadas, há necessidade do desenvolvimento de atividades que proporcionem ao aluno jovem e ao adulto possibilidades de refletir sobre os gêneros discursivos presentes na sociedade contemporânea, suas estruturas, seu funcionamento e intenções linguísticas.

Desse modo, o estudo das múltiplas linguagens apresentadas através da abordagem dos multiletramentos, nas turmas de jovens e adultos, tem a finalidade de minimizar algumas das dificuldades sociodiscursivas apresentadas pelos alunos, assim como, possibilitar as condições necessárias para manuseio da Língua com eficiência e prazer, pois trata-se do legítimo meio de comunicação na oralidade e na escrita. Entretanto, o que é perceptível nas turmas de jovens e adultos são muitas

dificuldades de aprendizagem, principalmente, no que dizem respeito ao estudo dos textos em sua tipologia e gêneros diversos.

O discurso é o uso interativo da língua e entre ele e o texto há o gênero, o qual carrega uma série de consequências formais e funcionais, que nada mais é do que a prática social transformada em prática textual-discursiva. Partindo do estudo de gêneros presentes nos domínios discursivos do aluno jovem e adulto, já que os gêneros estão estritamente ligados às práticas sociais discursivas e que se realizam mediante às diversas situações apresentadas pelo contexto, o docente-pesquisador optou pela realização dessa pesquisa embasando o trabalho nas ideias de Bakhtin (2003) que, traz como pressuposto que a língua é um conjunto indefinido de vozes sociais que se entrelaçam continuamente, formando por meio desse encontro sociocultural novas vozes, as quais acabam por provocar novos discursos, formando um enorme contexto dialógico.

E desse contexto, o texto não pode ser desvinculado, porque seu contexto é a sua fonte de sentido e é na construção de um enunciado, que locutores e interlocutores participam de um processo de interação em que os sujeitos sociais utilizam a linguagem enquanto práticas sociais. Assim como o discurso proferido no cotidiano, a produção textual envolve decisões conjuntas, sendo uma atividade sociointerativa, já que os textos são construídos por sujeitos inseridos em determinados contextos e para interlocutores definidos.

Nessa perspectiva, são construídas as relações dialógicas, as quais não significam necessariamente a aceitação, mas a provocação de novas ideias. Há, portanto, um processo de assimilação, em que o sujeito assimila o discurso, refuta-o para depois fundi-lo com o próprio discurso e transformá-lo em um novo discurso. Os gêneros do discurso, por sua vez, surgem como tipos de enunciados que representam as diversas funções sociais exercidas por tais indivíduos em suas atividades na sociedade. Dessa forma, é importante dizer que o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico e a interlocução é o relacionamento dos sujeitos entre si em uma determinada situação discursiva.

Sabendo que o respeito à diversidade pode tornar a educação menos desigual, mais reconhedora das diferenças e buscando a interação entre o grupo de alunos, torna-se essencial a abordagem dos gêneros discursivos em sala de aula, fator necessário para que haja a compreensão da sociedade que os acolhe. Objetiva-se a construção do conhecimento, por meio da produção de uma sequência de

oficinas, a partir das mídias digitais, promovendo, dessa forma, um espaço de vivências democráticas, onde as identidades culturais e relações interpessoais dos envolvidos serão valorizadas.

A fim de mediar o estudo de alguns gêneros discursivos que circulam na sociedade contemporânea foi escolhido o gênero textual Relato Pessoal, porque é um gênero que se situa em um domínio discursivo pertencente às situações sociodiscursivas dos jovens e adultos, sendo mais próximo de suas realidades, de mais fácil compreensão, com propósitos mais claros e definidos em se tratando da estrutura. Sendo um gênero originalmente da oralidade, representa, por meio do discurso, as experiências vividas pelos sujeitos, as quais situadas no tempo poderão ser (re) vivenciadas através da produção escrita.

A pesquisa, a fim de cumprir o propósito aqui apresentado, encontra-se dividida em quatro seções e, ao final, traz um caderno pedagógico com a descrição das oficinas desenvolvidas no decorrer do estudo e sugestões de atividades que poderão ser utilizadas nas aulas de língua portuguesa na modalidade da EJA, turmas de EJA, especialmente, as do segundo segmento do Ensino fundamental II.

A primeira seção, **Reflexões a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, busca situar o aluno da EJA em seu contexto escolar, tecendo algumas considerações sobre os desafios de ensino e aprendizagem dessa modalidade de ensino e cita o papel dos textos multimodais no contexto social do aluno da EJA, propondo ações pedagógicas voltadas para os multiletramentos na EJA. Os estudos tiveram como base os autores: Kleiman (1997), Arroyo (2001 *apud* SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011), Dionísio, Machado e Bezerra (2010), Soares, Giovanetti e Gomes (2011), Paula (2011), Rojo e Moura (2012), Rojo e Barbosa (2015), Freire (2017), Bicalho (2017) e Munhoz (2017).

Na segunda seção denominada: **Percorrendo os caminhos da Linguística...**, é feita uma breve apresentação sobre a contribuição da Linguística para o estudo da língua materna, desde Saussure às ideias interacionistas, na perspectiva bakhtiniana. Os estudos foram apoiados em Bakhtin (2003), Brait (2016), Arendt (2007), Rodrigues (2016), Fiori (2011) e Faraco (2009). Depois de uma exposição concisa, a pesquisa volta-se para as colocações de alguns estudiosos, dentre eles, Dolz e Schneuwly (2004), Bronckart (1999), Grillo (2008) e Marcuschi (2001, 2007, 2008), sobre os gêneros discursivos e/ou gêneros textuais, finalizando

com a menção dos gêneros discursivos presentes no cotidiano dos alunos jovens e adultos.

Na terceira seção: **Os gêneros discursivos e os multiletramentos nos Documentos Oficiais**, algumas orientações relacionadas aos gêneros discursivos associados aos conteúdos previstos para o ensino fundamental são retomadas em documentos como: os Parâmetros Curriculares da EJA (PC-EJA) (BRASIL, 2002b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2019). A menção de tais orientações objetivaram corroborar sobre a relevância de atividades voltadas para os textos multissemióticos, sobretudo, nas turmas de EJA. Logo após uma síntese sobre o continuum fala e escrita, com as considerações de Fávero (2012) e Almeida (2011), os aspectos estruturais do gênero relato foram citados, assim como, os multiletramentos como estratégias de ensino e aprendizagem na EJA e a possibilidade da existência de um caminho que direcione a EJA para o dialogismo.

A quarta seção trata do percurso metodológico seguido pelo docente-pesquisador para atingir os objetivos da pesquisa. A metodologia escolhida foi fundamentada na Teoria Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), com uma abordagem qualitativa e o estudo concebido a partir da proposta de um Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2015). O público-alvo, uma turma de jovens e adultos (EJA) de uma escola municipal localizada na periferia da cidade de Fortaleza, recebeu as atividades planejadas, as quais foram aplicadas em sete oficinas em que as mídias digitais com seus multiletramentos foram utilizadas como recursos pedagógicos. Todas as atividades, que vieram a gerar o caderno pedagógico, envolveram a análise do gênero relato pessoal inserido em outras semioses.

O caderno pedagógico foi construído a partir das necessidades dos alunos jovens e adultos, com as atividades das oficinas baseadas na proposta de um Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2015), divididas em cinco passos. O caderno possui as orientações iniciais para o trabalho do professor e as atividades desenvolvidas em cada oficina vêm acompanhadas de um roteiro de planejamento em que constam as habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) e o gênero discursivo trabalhado; o tempo previsto para cada atividade; os objetivos geral e específicos de acordo com a BNCC; a justificativa para a escolha do gênero; as sugestões de atividades com os procedimentos metodológicos e os recursos didáticos, por último, sugere uma avaliação da aprendizagem ao final de cada etapa.

Vale ressaltar que em razão da pandemia da Covid-19 que acometeu o mundo de forma avassaladora, impedindo que a investigação fosse realizada na sua íntegra, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) Nacional trouxe como orientações a dispensa da aplicações de algumas atividades e a análise dos resultados; sendo assim, o docente-pesquisador, seguindo as instruções recebidas e a determinação nacional do cumprimento do isolamento social, restringiu o trabalho a poucas atividades que puderam ser realizadas de forma remota.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A busca por novos caminhos que levassem a modalidade de jovens e adultos a um ensino e aprendizagem mais efetivos, foi a motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa. Entretanto, para que o estudo denominado **Multiletramentos mediados pelo Gênero Relato Pessoal em uma Turma de Jovens e Adultos** fosse devidamente embasado em conceitos teóricos consolidados pela sociedade científica; alguns estudiosos, que pudessem contribuir com suas ideias, foram consultados e um percurso de aprendizagem foi traçado a partir dos seguintes propósitos: esclarecer as dúvidas da docente-pesquisadora e, principalmente, fundamentar as concepções idealizadas por ela. Assim, a pesquisa começa se concretizar, a partir reconhecimento dos sujeitos sociais que formam as turmas de educação de jovens e adultos, os alunos da EJA.

2.1 Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

As práticas e concepções educacionais que vigoraram durante muito tempo, em se tratando da EJA, sofreram influências de cunhos confessional e conservador. Embora o ensino de jovens e adultos, ao longo dos anos, tenha sido prioridade em alguns programas educacionais brasileiros, com a redemocratização houve uma nova perspectiva para o tema e a partir da década de 1990, surgiram novos caminhos, assim, o ensino e aprendizagem na EJA foram revistos por estados, municípios e a sociedade de um modo geral, além de terem motivado novas discussões em congressos e conferências em relação à organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições educacionais em todo o país. Esses movimentos tiveram como objetivo a busca de estratégias de ensino que conciliassem as atividades profissionais dos alunos envolvidos com o estudo, contemplando as fragilidades, as descontinuidades pedagógicas vivenciadas pelos jovens e alunos, ações que respeitassem suas especificidades.

Dessa forma, na definição de ações pedagógicas, fatores como as experiências vivenciadas pelos alunos, seu contexto social, deveriam ser considerados para que houvesse a garantia não apenas do acesso, mas da permanência desse aluno nas escolas. Arroyo (2001 *apud* SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011) menciona que as trajetórias humanas da EJA foram marcadas pela

exclusão social, negação dos direitos e que, muitas vezes, reproduziram seus históricos familiares. Sendo assim, é fundamental a superação da visão preconceituosa e da improvisação, comuns ainda hoje nas instituições escolares e que, são tão peculiares em relação ao ensino e aprendizagem na EJA. Portanto, a escola deverá tratar os jovens e adultos como sujeitos de direitos e deveres em movimento, superando as visões assistencialistas.

No entanto, o que se percebe é que a sociedade tem um grande desafio pela frente, pois segundo Arroyo (2001 *apud* SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 23), “[...] o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta popular são gravíssimos indicadores de estarmos longe da garantia universal do direito à educação para todos.” Diante desse contexto, implementar novos processos educativos que venham a minimizar tal situação se faz necessário. Acredita-se que o caminho a seguir, embora árduo, poderá ser satisfatório, a partir de ações pedagógicas que considerem alguns fatores imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, como o conhecimento das dificuldades e necessidades dos estudantes, perpassando pelo respeito à diversidade, que envolve a liberdade de expressão e o diálogo aberto, assim como, o desenvolvimento de atividades que promovam a reflexão e a criticidade, objetivando a elevação da autoestima dos jovens e adultos.

2.1.1 Quem são os sujeitos da EJA?

A identidade e a diferença de um povo são um produto das suas relações sociais e culturais, sendo a linguagem diretamente responsável pela produção de diferentes atos linguísticos, a identificação de uma comunidade, suas ações, relações com as demais etnias, grupos sociais e modos de ser. Diante da múltipla subjetividade humana, os grupos sociais se constituem, se constroem. É por meio da cultura que, classificações tais como as étnicas, regionais, dentre outras, funcionarão como identificação e reconhecimento dentro de determinada sociedade.

A EJA é composta por diferentes grupos e comunidades com características, interesses e projetos de vida muito diferentes. São múltiplas subjetividades que incluem gênero, geração, etnia, classes sociais, limitações físicas, todos em busca da valorização como sujeitos sociais e do crescimento pessoal. Diante desse contexto, a escola como espaço de socialização e produção de conhecimento,

busca uma maneira de superar a visão preconceituosa que considera, muitas vezes, os alunos da EJA relutantes à cultura escolar. Para Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 77), “os jovens chegam à escola com disposições e hábitos que entram em conflito com o ambiente e a cultura da escola desenvolvidos em suas famílias de origem ou produzidos pela vivência na pobreza.” Dessa forma, é fundamental que a escola abandone pensamentos preconcebidos e mude sua postura, baseando suas ações pedagógicas no diálogo.

Cada aluno matriculado na EJA possui uma trajetória de vida com diferentes experiências. O maior desafio para toda a comunidade escolar é tornar a escola atrativa e significativa para esses alunos, proporcionando um ensino de qualidade, capaz de reconhecê-los como cidadãos, sujeitos de direitos e deveres.

Segundo Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 78),

Este talvez seja um dos grandes desafios para os educadores; incorporar os jovens como sujeitos de direitos, proporcionando aos mesmos uma educação de qualidade e significativa. Esse desafio se defronta com uma tendência a conceber a EJA como uma educação de segunda categoria, que pode ser implementada de forma aligeirada e sem grandes custos.

Dessa forma, é preciso que as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, no que dizem respeito à educação dos jovens e adultos, não sejam baseadas em uma visão compensatória, a qual marcou toda a trajetória da EJA no Brasil, tampouco na exclusão das classes menos favorecidas, consideradas por muitos como “problemáticas”, mas na valorização e na adoção de uma concepção pedagógica mais justa, que leve em conta as experiências carregadas por esses sujeitos inseridos em uma sociedade repleta de desigualdades.

São sujeitos sociais que estão sempre em movimento, porém não são reconhecidos como sujeitos em formação. Para Arroyo (2014, p. 26), “Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes.” No entanto, o pensar e o fazer educativos precisam ser repensados e exigem uma pedagogia que atenda às necessidades desses indivíduos.

Ainda para Arroyo (2014, p. 26):

São eles, os novos/velhos atores sociais em cena. Estavam em cena, mas se mostram como atores em público, com maior ou novo destaque. Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas,

jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

Diante de tanta diversidade, as ações pedagógicas não podem se restringir a uma única pedagogia, mas construir mecanismos que considerem as desigualdades sociais, as relações de trabalho, as experiências e os saberes sociais que os sujeitos dos setores populares da sociedade carregam durante a vida. Entretanto, Arroyo (2014, p. 33) comenta o fato de que a pedagogia escolar, geralmente, valoriza muito a ciência e não considera possível um o diálogo entre o conhecimento científico, os saberes populares e “Outras Pedagogias vindas, sobretudo, dos setores desescolarizados ou próprias de seres decretados inferiores.”

A natureza sofre um processo de transformação contínuo, onde o ser humano age de maneira intencional, buscando extrair os meios para sua subsistência, o chamado trabalho material. A educação, entretanto, é classificada como um trabalho não material, pois o homem necessita planejar os métodos que serão utilizados por ele para atingir os seus objetivos.

Saviani (2013, p. 12) acrescenta que “Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre cultura, isto é, o conjunto da produção humana.”

Portanto, a educação não pode ser exterior ao homem, mas parte inerente da chamada natureza humana e a cultura, base da sociedade, é produzida historicamente pelo homem. Dessa forma, o saber não é dado aos homens, mas construído e produzido histórico e coletivamente por eles próprios, de acordo com as suas necessidades.

Saviani (2013, p.13) afirma:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

O educador Saviani (2013) em sua abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, busca a socialização por parte da escola do saber sistematizado, mas não significando a desconsideração do saber popular. Para o educador, a organização do

currículo deverá partir do saber sistematizado e a função da escola é promover esse acesso. É fundamental que o aluno conheça a cultura erudita e que, a escola exerça a função de mediadora entre a cultura popular e a erudita, criando condições favoráveis para a apropriação dessas novas formas de ensino e de aprendizagem.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Saviani (2013, p. 9), se propõe a:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Partindo dessas premissas, as ações pedagógicas elaboradas na escola deverão possibilitar aos educandos a socialização e aquisição de conhecimentos, ou seja, o domínio de determinados conteúdos. Tudo que o homem produz está intimamente ligado ao conhecimento sistematizado, que foi construído historicamente pela humanidade. A escola tem o papel de promover o acesso dos indivíduos a esse saber, no entanto, é fundamental que não seja esquecido o fato de que a produção do saber acontece sempre no interior das relações sociais e que a escola necessita se organizar de modo que o ensino e a aprendizagem sejam um direito de todos, que não fiquem restritos apenas à classe dominante.

Conforme Saviani (2013, p. 67),

A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

Dessa forma, é importante que a escola proporcione aos alunos da EJA, um ambiente propício para que o ensino e aprendizagem aconteçam de maneira satisfatória, negando-lhes, portanto, apenas um ensino fundamentado na transmissão-assimilação, mas que eles tenham as condições necessárias de se apropriarem do saber sistematizado, participando ativamente do processo educativo. Acredita-se que é a partir do domínio do saber sistematizado, que o indivíduo tomará

consciência de suas potencialidades como seres agentes, capazes de transformar sua realidade social. Para tanto, a formulação de alternativas que relacionem os conhecimentos científicos às experiências trazidas pelos sujeitos sociais se faz de suma importância, a partir da explicação e compreensão de como as relações sociais se manifestam e como o processo educativo acontece.

2.1.2 Os desafios no ensino e aprendizagem de jovens e adultos

No Brasil, até a Constituição Federal de 1988, a EJA seguiu a trajetória da Educação Brasileira que primava pela predominância das ideias econômicas e políticas dos grupos que estiveram no poder. Apesar do direito assegurado no Artigo 208 da Constituição de 1988: “o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade”, os investimentos públicos foram aplicados principalmente no ensino de crianças e adolescentes (07 a 14 anos) e a EJA não foi contemplada de imediato, o que enfraqueceu mais ainda essa modalidade de ensino.

A partir da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) com o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), os alunos da EJA passaram a ser beneficiados com recursos oriundos de impostos e transferências financeiras dos estados, municípios e União, o que estimulou a elaboração de políticas direcionadas para a modalidade da EJA.

A implementação das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA vem com o objetivo da escolarização associada à qualificação profissional, porém essas políticas de inclusão precisam realmente atender à demanda populacional, com programas que adaptem os currículos escolares e promovam a articulação entre a escolaridade formal e a educação profissional.

Sendo assim, há necessidade de se repensar que conhecimentos e habilidades estão sendo valorizados e que tipo de formação o discente está recebendo em sala de aula. Acredita-se que o professor como mediador do conhecimento, através do diálogo, poderá incentivar a construção de um espaço de vivências democráticas, onde os alunos serão acolhidos, as desigualdades sociais e culturais serão discutidas, as relações interpessoais valorizadas, bem como o respeito às diferenças.

De acordo com Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 172),

O desafio com o qual o educador em EJA tem que lidar assume a seguinte configuração: de um lado, as concepções interacionistas de ensino-aprendizagem que ele traz e, de outro, as concepções tradicionais que o aluno traz. Além do que, é preciso considerar ainda as dificuldades em torno da construção de novos conhecimentos: de um lado, as aquisições do conhecimento científico que o educador traz e, de outro, o conhecimento construído a partir das vivências que o educando traz.

No tocante à EJA, as relações interpessoais são bastante complexas, pois muitos alunos já chegam à escola com a autoestima muito baixa. É de suma importância que as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula motivem os alunos, fortalecendo os laços de afetividade, valorizando a pluralidade de habilidades e competências, a multiplicidade de saberes e as diversas linguagens existentes na sociedade contemporânea.

Dessa forma, na escola, o currículo a ser trabalhado deverá promover a cidadania, desenvolver atividades que reconheçam as diferenças como algo inerente ao ser humano e que tenham por objetivo primordial a cultura de uma visão crítica e ética da sociedade. O aluno da EJA não pode ser excluído desse processo, já que ele está inserido no mundo contemporâneo, competitivo e globalizado.

Nesse sentido, a inclusão escolar tem, como principal compromisso, a formação da cidadania a partir de uma escola pública de qualidade para TODOS os alunos. E, nesse caso, é preciso pensar que incluir é muito mais do que ter acesso à escola. Incluir significa “uma inserção total e incondicional de todos, em todos os seus aspectos (sociais, culturais e pessoais)” (WERNECK, 1997, p. 60). Portanto, o grande desafio seria a incorporação de atividades que busquem conhecimentos constituídos a partir do diálogo e do respeito às diferenças e contemplem competências necessárias aos jovens trabalhadores.

A sociedade vem experimentando profundas transformações, mudanças nas relações e as práticas escolares costumam legitimar os valores *status quo* da sociedade e, para questioná-los, é preciso um estudo das suas transformações sociais e históricas. A escola conservadora e elitista impede o acesso das classes menos privilegiadas à educação. A metodologia centrada no professor é baseada na transmissão de informações a fim de que sejam memorizadas e repetidas.

Freire (2017, p. 94) afirma:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa

consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

O que se observa, no entanto, é que o currículo elaborado para atender à EJA, muitas vezes, não apresenta objetivos claros ou não consegue atender às expectativas e anseios dos estudantes. Dessa forma, o professor da EJA deve compreender que seus alunos procuram a escola com expectativas de melhorarem a condição de vida, para elevarem sua autoestima e serem mais independentes. Para tanto, ter o domínio e compreensão da leitura e escrita é fundamental para participação e exercício da cidadania.

Segundo a Proposta Curricular para a EJA, segundo segmento, do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 12), o estudo da Língua Portuguesa deverá proporcionar ao aluno condições para compreender, interpretar e principalmente, refletir sobre os fenômenos sociais,

O aluno deve perceber que a língua é um instrumento vivo, dinâmico, facilitador, com a qual é possível participar ativa e essencialmente da construção da mensagem de qualquer texto. As experiências conseguidas pela escuta e leitura de textos, bem como pelo exercício freqüente de expressar idéias oralmente e por escrito, são grandes fontes de energia a impulsionar novas descobertas e a elaboração e difusão de conhecimento.

Há de ser considerado que uma escola de qualidade não é mais aquela que apenas transmite aos alunos os conhecimentos que a humanidade acumulou, mas uma que propicie um ambiente de descobertas do contexto social, do qual o educando é participante, tornando-o capaz de modificá-lo como assim o queira.

Para Paula (2011, p. 48),

[...] a EJA deveria agregar não somente práticas educativas diversificadas, flexíveis e inclusivas para aqueles que não tiveram oportunidades de fazê-lo em idade própria, mas também atingir o universo de estudantes na escola regular submetidos a projetos curriculares inadequados, fragmentados e que desprezam experiências vividas e saberes constituídos.

Na busca pela inclusão, é necessária a observação das relações estreitas entre o que se pretende ensinar e a cultura de uma comunidade. Elaborar um currículo baseado na realidade do aluno consiste na adoção de estratégias que possibilitem a promoção de práticas pedagógicas contra a discriminação e que favoreçam as

relações sociais. A Proposta Curricular para a EJA, segundo segmento, do Ensino Fundamental (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 17), sobre o estudo da Língua Portuguesa, destaca:

Assim, nos cursos da EJA, o trabalho com a análise lingüística deve ser, antes de tudo, proveitoso. O conjunto de assuntos selecionados tem de estar inserido em um contexto; deve ser amplamente discutido, para ficar evidenciada sua significação; tem de estar indissociavelmente ligado às práticas de linguagem: à escuta, à leitura e à produção de textos; deve refletir os constantes avanços dos estudos lingüísticos e estar sujeito a um processo contínuo de revisão e de crítica.

Valorizar a pluralidade de ideias e diversidade cultural através de atividades criativas a partir das múltiplas linguagens poderá ser o caminho para a substituição de velhos paradigmas e práticas pedagógicas, que apenas reproduzem o conhecimento escolar a partir de um currículo monocultural.

Diante dessa premissa, as ações pedagógicas poderão proporcionar aos estudantes um ambiente interacionista, onde sejam reconhecidas as construções das diferenças e promoção de processos educacionais que neguem o preconceito e a discriminação, os quais acabam por rotular e estereotipar os alunos.

A proposta curricular para a EJA (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 19) orienta que:

É importante promover discussões a respeito dos textos escutados ou lidos, para que os alunos possam compartilhar percepções, e criar situações significativas para que exponham suas idéias oralmente ou por escrito. Para que isso ocorra, a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno se sinta à vontade para experimentar outras possibilidades da palavra.

Portanto, a escola está inserida em um contexto sócio-histórico de uma determinada sociedade, na qual o diálogo exerce um papel fundamental no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente, pois o que se percebe, principalmente em turmas de EJA, são práticas pedagógicas homogêneas com propostas curriculares universais.

Paula (2011, p. 60) acrescenta,

Aliado ao desafio da especificidade da formação, as questões mais contundentes que têm marcado o campo da EJA são aquelas que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico, tendo por referência as experiências e as realidades dos educandos. Dessa forma, escola e professores têm sido chamados a repensar suas propostas (organização do conhecimento, da estrutura da escola e das relações), tradicionalmente organizadas para o atendimento à infância e à adolescência.

Desse modo, o estudo da língua oral e escrita torna-se imprescindível, pois só a linguagem proporciona aos jovens e adultos as condições necessárias para expressarem suas experiências, seus saberes e suas emoções, produzindo cultura. As ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula deverão propor situações desafiadoras, objetivando a construção e reconstrução do conhecimento, a interação do grupo e o diálogo, fomentando a reflexão e análise das práticas sociais e promovendo a aprendizagem significativa.

Conforme a Conferência Internacional de Jovens e Adultos (BRASIL, 2014, p. 81):

As políticas de EJA, entre elas as de alfabetização, como o momento inicial da modalidade escolarizada, vêm disputando concepções sobre o que significa alfabetizar e garantir o direito à educação com intencionalidade emancipatória para jovens, adultos e idosos. A perspectiva é a de formar leitores e escritores autônomos, que dominem o código linguístico, mas que também sejam capazes de atribuir sentidos e recriar histórias, assim como compreender criticamente sua realidade, intervindo para transformar a práxis pela escrita, sem prejuízo de outras formas de expressão, como as imagens, o que vai além do que tem sido observado em muitas das práticas de alfabetização na EJA. O mundo contemporâneo exige o leitor de diversos códigos, do múltiplo e do diverso, que seja perspicaz na interpretação e tenha capacidade de atribuir sentidos com toda a liberdade, para além da oralidade, área em que os sujeitos jovens e adultos têm domínio.

É fundamental que os jovens e adultos se reconheçam como sujeitos situados e protagonistas de suas histórias e que desenvolvam habilidades sociais e identidades autônomas, porém, motivá-los a permanecer no ambiente escolar, às vezes, torna-se uma tarefa difícil, porque além de fatores extrínsecos, os quais funcionam como impedimento na assimilação dos conhecimentos adquiridos, refletindo diretamente na aprendizagem significativa; há os fatores intrínsecos, cujo analfabetismo ainda é um entrave, na maioria das vezes, principalmente em se tratando nas turmas de EJA, já que a metodologia compensatória com visão conteudista adotada em muitas instituições escolares, não tem promovido uma aprendizagem significativa.

Em se tratando de metodologia, é de suma importância que a escola assuma uma postura diferente, que sem abandonar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, busque conciliar os conhecimentos populares trazidos, principalmente, pelos alunos da EJA, oportunizando aos educandos o acesso à cultura erudita sem desmerecer a cultura popular. Acredita-se que é fundamental o reconhecimento da cultura erudita e da ideologia da sociedade por esses sujeitos

sociais, dessa forma, torna-se necessário que a escola socialize o saber historicamente construído.

Saviani (2013, p. 68) considera

O fato de falar na socialização de um saber supõe um saber existente, mas isso não significa que o saber existente seja estático, acabado. É um saber suscetível de transformação, mas sua própria transformação depende de alguma forma do domínio deste saber pelos agentes sociais. Portanto, o acesso a ele impõe-se.

No entanto, não é fácil conduzir o processo educativo em turmas tão diversificadas, com etapas de vidas e interesses tão diferentes. Saviani (2013) defende que a fim de organizar o processo educativo, a escola elabore estratégias de ensino a partir de um direcionamento iniciado, através do que ele próprio nomeia de “ponto de partida” e que percorre os caminhos da aprendizagem até alcançar o “ponto de chegada”.

Para o educador, a cultura popular seria o ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos; assim, é primordial a escuta do educando sobre o conteúdo a ser estudado, ou seja, qual o seu conhecimento prévio. Durante o processo educativo, a escola deverá planejar estratégias de ensino que facilitem ao aluno o acesso aos conhecimentos sistematizados e construídos pela humanidade, sendo fundamental que as atividades desenvolvidas promovam discussões e questionamentos, para que ao final do processo de aprendizagem, tendo alcançado o ponto de chegada, haja por parte do discente uma mudança de comportamento significativa em relação ao que foi proposto no ponto de partida.

De acordo com Arroyo (2017, p. 142),

Entretanto, essa visão não tem inspirado as diretrizes e os desenhos curriculares, nem o material didático e a formação nas disciplinas da docência. Tem havido uma resistência a fazer um diálogo entre saberes acadêmicos, disciplinares e o reconhecimento da prática social e do trabalho, além de seu papel na produção do conhecimento, da cultura, dos valores.

A metodologia histórico-crítica, entretanto, busca a compreensão da realidade humana construída pelo próprio homem, sujeito concreto. Saviani (2013, p. 121) defende importância da distinção entre os interesses dos alunos, “entre o aluno empírico e o aluno concreto, firmando-se o princípio de que o atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder aos interesses do aluno concreto”. Isso

significa compreender que, às vezes, o aluno empírico tem determinados interesses que podem não ser condizentes com os interesses do aluno concreto, o que pode dificultar o trabalho educativo proposto pela escola e exige maior atenção do professor na articulação entre o conteúdo e a forma.

Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 75) mencionam que “a relação da juventude pobre com a escola é ambígua, marcada pela tensão e pelo desânimo, mas também pela sua valorização como espaço de sociabilidade e de crescimento pessoal.” Esse tipo de comportamento comprova, de certa forma, uma ideia preconcebida por parte de alguns professores e gestores, de que os jovens da EJA não têm muito interesse nos estudos. Mas, muitas vezes, não há uma preocupação por parte da instituição escolar em dialogar com esses alunos e tratá-los como sujeitos de direitos, oferecendo a eles uma educação de qualidade e significativa.

Ainda para Soares, Giovanetti e Gomes (2011, p. 77),

A escola é um espaço onde pessoas se encontram e produzem relações sociais. Essas relações poderão ser ricas e humanas, mas também poderão ser desumanizadoras quando não estiverem em sintonia com os projetos e as aspirações dos sujeitos envolvidos.

Diante desse contexto, a escola tem o desafio de promover uma educação de qualidade, com ações pedagógicas voltadas para a qualificação e escolarização dos jovens e adultos, preparando-os para a demanda do mercado de trabalho, além de, reconhecê-los como sujeitos sociais, com direito à aquisição dos saberes culturais, eruditos e populares, “sem negar-lhes o reconhecimento das suas necessidades, experiências e anseios vinculados ao presente.” (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2011, p. 81).

2.1.3 Letramento nas turmas de EJA

Uma concepção de educação de qualidade e emancipadora na EJA é o desejo de muitos educadores. Paulo Freire foi um educador que lutou contra a visão conteudista e compensatória no ensino das turmas de jovens e adultos, buscando na valorização das experiências de vidas dos educandos, tornar a educação mais humanizada. Ao contrário da concepção “bancária”, que defendia a não criticidade a fim de atender à classe dominante, depositando apenas valores e conhecimentos na

mente dos jovens e adultos; a perspectiva educacional defendida por Freire, considerava o homem como ser histórico e social e a dialogicidade um instrumento capaz de transformar a realidade humana.

Freire (2017, p. 93) observa:

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 a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Seguindo as ideias de Freire, para que a educação realmente funcione como meio de libertação do sujeito, é preciso que as ações pedagógicas busquem reconhecer e problematizar as relações sociais que envolvem o homem em seu mundo, que conscientizem os sujeitos do seu papel como ser histórico e social com direito à cultura e responsável diretamente por a produção dos valores ideológicos inseridos no contexto social.

Paulo Freire, em suas concepções de educação no início de 1960, destacou-se no combate ao analfabetismo. Na perspectiva freiriana, a alfabetização de adultos não podia ser baseada em repetição de palavras, mas em um processo que valorizava a sabedoria popular trazida pelos alunos, a chamada “cultura popular”. Para ele, a transformação social só poderia ser possível a partir do diálogo, elemento fundamental no combate à manipulação de ideias e atitudes.

Sob a perspectiva da educação bancária, entretanto, em se tratando da alfabetização de jovens e adultos, as ações pedagógicas surgiam com a mesma metodologia utilizada com crianças. Sabe-se que ainda, em algumas instituições escolares, esse comportamento é adotado, gerando falta de motivação e, conseqüentemente, um desempenho insatisfatório por parte dos jovens e adultos, o que aponta para o despreparo de profissionais em desenvolver um trabalho mais efetivo em termos de alfabetização de jovens e adultos.

Paula (2011) defende uma política pública mais comprometida com a modalidade da EJA com a formação continuada de professores, buscando diversificar as atividades, integrando os conteúdos teóricos à prática. É fundamental fornecer aos professores a competência técnica necessária, para que quando envolvidos no ato de

alfabetizar, sejam capazes de reconhecer quais as maiores dificuldades encontradas pelos alunos na apropriação dos conhecimentos por eles repassados.

Por outro lado, é importante mencionar que o Brasil tem investido em campanhas de alfabetização com o objetivo de sensibilizar a sociedade para a necessidade da universalização e democratização do ensino nas turmas de jovens e adultos. No entanto, acredita-se que o sucesso dessas propostas só será possível a partir de um “novo olhar” para a EJA, flexibilizando e contextualizando os conteúdos, agregando conhecimentos e valorizando o diálogo em sala de aula.

O Brasil possui uma parcela da população que se encontra em duas situações distintas, apesar de ser um país consideravelmente avançado em termos de tecnologia, uma parte da população permanece na obscuridade trazida pelo analfabetismo. Se por um lado, alguns desconhecem as dimensões básicas da língua materna, os analfabetos; por outro, há os que são denominados de analfabetos funcionais, já que conhecem apenas o suficiente para um reconhecimento superficial do texto escrito, mas sem as habilidades e competências necessárias para uma compreensão mais aprofundada.

Segundo Soares (2017, p. 36), há uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado:

[...] a pessoa que aprende a ler e a escrever- que se torna alfabetizada- e que passa a fazer uso da leitura e da escrita- que se torna letrada- é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever- é analfabeta- ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita- é alfabetizada, mas não letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Dessa forma, para o pleno desenvolvimento social, é natural que o sujeito que se apropria da leitura tenha uma outra condição, pois o convívio com a leitura e a escrita ocasionam mudanças nos aspectos linguísticos, social, cultural e cognitivo, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica. Portanto, é importante a compreensão de que o conceito de letramento é mais complexo e diferencia-se da alfabetização, ou seja, enquanto o letramento está ligado ao desenvolvimento social da escrita na sociedade, a alfabetização possui uma conotação mais individualizada da escrita.

Sobre letramento, Kleiman (1995, p. 15) acrescenta que:

Os estudos sobre letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma vertente de pesquisas que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com interesse social, ou aplicado, a formulações de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita.

Soares (2017) menciona que as condições sociais, culturais e econômicas dos grupos são determinantes no que diz respeito à questão do letramento, mas é preciso que além do acesso à escolaridade real e efetiva, haja material de leitura. No caso das turmas de EJA, muitas vezes, esse material específico não é oferecido nas escolas.

De acordo com Kleiman (1995, p. 20):

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Essa concepção de letramento é completamente equivocada e desconsidera a existência de outras práticas de letramentos, que consideram a diferença e a pluralidade de ideias, sendo culturalmente construídas pelos grupos sociais, os quais assumem determinados juízos de valor, segundo os domínios discursivos aos quais pertencem. Dessa forma, há momentos que a escola ao buscar a interação na aula de alfabetização, principalmente, nas turmas de jovens e adultos, reproduz a desigualdade quando busca substituir as práticas discursivas do aluno por outras, sem valorizar o conhecimento prévio do aluno, o que demonstra certa inadequação em relações às ações pedagógicas utilizadas nas aulas de leitura.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 72),

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interrelacionadas às práticas de uso e reflexão [...].

Como proposta de ensino e aprendizagem na busca da formação crítica dos leitores jovens e adultos, o contexto escolar necessita planejar ações pedagógicas

utilizando metodologias inovadoras, as quais atendam a diferentes formas de comunicação. Por isso, nas aulas de leitura e escrita, é de suma importância a abordagem dos textos multimodais, caracterizados pela integração de várias linguagens na construção dos enunciados materializados em gêneros textuais e que se apresentam no cotidiano da sociedade contemporânea, representando um desafio aos educadores e à escola.

Entretanto, o que se observa é que as práticas leitoras vivenciadas nas turmas de EJA ainda estão arraigadas em uma perspectiva voltada para a mesma metodologia utilizada com crianças. Isso talvez seja um reflexo da falta de preparo dos profissionais que atuam na modalidade de jovens e adultos. Kleiman (1997, p. 16) afirma que: “as práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.” O que evidenciam metodologias deficitárias e ultrapassadas presentes em práticas realizadas em sala de aula.

Outra questão sobre a formação leitora dos jovens e adultos é a utilização, por parte do professor, da leitura do texto como pretexto para o ensino da gramática tradicional, priorizando o uso sistemático da língua. Não há uma preocupação em descobrir sobre a intenção comunicativa do autor no momento da produção, portanto, falta a interação entre o leitor e o autor. Ou ainda, o estudo do texto com enfoque apenas na coerência e em seus elementos coesivos, limitando a interpretação.

Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67-68):

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. 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.

O letramento é a apreensão dos significados que vai além da leitura oral ou silenciosa, é a apropriação e transformação do pensamento. Trata-se da capacidade do sujeito de atuar com autonomia, opinando, construindo outros enunciados, por meio da interação com as múltiplas representações do mundo.

É necessário que os jovens e adultos sejam preparados pela instituição escolar a fim de que possam, através da leitura e escrita, atuar efetivamente nos

diversos contextos, desempenhando seus papéis sociais com competência e desenvoltura. A sociedade em função da sua dinâmica, estabelece diferentes padrões sociodiscursivos que se organizam nas mais variadas manifestações comunicativas, artísticas e culturais.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 75):

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Assim, percebe-se pelos usos linguísticos que envolvem a escrita e a leitura que não há apenas um letramento, mas vários, os quais funcionam de acordo com necessidades dos indivíduos em relação às suas práticas sociais vivenciadas em um determinado tempo e espaço. Segundo Street (2014), há diversos letramentos que se relacionam às práticas sociais que, por sua vez, são determinados pelos domínios discursivos, nos quais os sujeitos poderão ter ou não a prática de letramento.

Rojo e Moura (2019, p. 14) acrescentam que:

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade [...].

Dessa forma, é fundamental que os alunos da EJA sejam preparados, no ambiente escolar, por meio de atividades diversas que sejam facilitadoras para a construção de práticas letradas que representem a variedade de contextos sociais, onde estão inseridos. Portanto, cabe ao professor, ao construir sua proposta de trabalho, elaborar estratégias que façam a conexão do conteúdo a ser ensinado com as práticas sociais dos alunos. Sobre o professor da EJA, Munhoz (2017, p. 20) afirma que, “precisa introduzir pontos de reflexão, sugerindo ao aluno atividades de reflexão, incentivadas por meio de questionamentos interessantes e que representem problemas do dia a dia.”

Diante dessa ideia, Gasparin (2015), em **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**, buscou organizar as ideias do educador Saviani (2013) em uma proposta de ensino, em que o professor apresenta o conteúdo teórico integrado ao dia

a dia do aluno. A partir da leitura crítica da realidade social, a apropriação do conhecimento escolar acontece como, segundo Gasparin (2015, p. 2), “um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade”. Trata-se de ir além de conciliação da teoria e da prática ou da compreensão dos conhecimentos sob outras perspectivas, mas, principalmente, de dar condições para que aos conteúdos científicos sejam estudados dentro de uma totalidade dinâmica.

De acordo com Gasparin (2015, p. 3),

O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos. Deste enfoque, defende-se o caminhar da realidade social, como um todo, para a especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social novamente, tornando possível um rico processo dialético de trabalho pedagógico.

O plano didático de Gasparin (2015), como proposta de ensino aprendizagem, considera de suma importância que o conhecimento escolar seja utilizado como meio para a aquisição de uma postura crítica por parte do educando. “Assumir essa teoria do conhecimento no campo da educação significa trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política.” (GASPARIN, 2015, p. 8).

Nesse sentido, a escola necessita se reinventar e buscar estratégias capazes de superar a velha pedagogia baseada na inculcação de ideologias e memorização de conteúdos. Portanto, em uma sociedade tão diversificada e tecnológica se faz urgente a adoção de atividades envolvendo uma leitura crítica por parte da escola, além dos textos tradicionais, aos alunos jovens e adultos é preciso dar a oportunidade do contato com os textos multissemióticos, portadores de sentido e tão presentes no cotidiano dos alunos, mas que trazem informações que precisam ser inferidas, muitas vezes um desafio para as turmas de EJA.

2.1.4 O papel dos textos multimodais no contexto social do aluno jovem e adulto

A utilização das tecnologias aplicadas à EJA consiste em um grande desafio, pois a sociedade do conhecimento exige competências que são adquiridas mediante o letramento digital. São saberes que não irão apenas facilitar a introdução dos sujeitos sociais no mercado de trabalho, pois, por possibilitarem a discussão e o

questionamentos de diversos temas, desempenham um importante papel para o exercício da cidadania. No entanto, o aluno da modalidade da EJA, normalmente, carece de uma formação educacional que lhe proporcione as condições necessárias para a aquisição dessas novas linguagens.

Sendo assim, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico voltado para o letramento digital nas turmas de jovens e adultos, se faz necessário a elaboração de atividades que contemplem a leitura e a produção de textos multissemióticos ou multimodais. O texto multissemiótico é aquele que, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 108), “recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição”.

A leitura e o estudo dos gêneros multimodais são atividades essenciais, já que fomentam a compreensão de fatos que compõem o contexto social e suas relações de poder; além disso, a linguagem é um fenômeno social, a qual se realiza mediante a interação entre os sujeitos, gerando no ato de comunicação uma resposta responsiva, uma espécie de valoração a partir do discurso proferido anteriormente e o homem, a fim de expressar as suas intenções linguísticas, utiliza as várias semioses como um recurso comunicativo. Portanto, para o aluno da EJA, sujeito inserido em um contexto histórico e social, é de suma importância o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita voltadas para as múltiplas linguagens, principalmente, como estratégia de inclusão social.

Sobre a elaboração de atividades escolares nas turmas de jovens e adultos, Souza (2015, p. 25) propõe:

Para tanto, é imprescindível a elaboração de propostas curriculares que contemplem metodologias que atendam as necessidades dos educandos da EJA de modo a torná-los ativos, reflexivos e capazes de viver no mundo da imagem e da informação. Pois, convém ressaltar que um dos maiores desafios do educador da EJA não é só o compromisso de garantir a inclusão educacional, mas, e principalmente, contribuir efetivamente para a redução das desigualdades socioeducacionais e culturais causadas por direitos amplamente negados durante séculos.

Entretanto, o professor de jovens e adultos, ao planejar as ações pedagógicas que serão desenvolvidas em sala de aula, deverá considerar o fato de que os textos que circulam no contexto social com suas múltiplas linguagens, podem não ser de fácil compreensão para os alunos. Sabe-se que os alunos da EJA têm uma séria deficiência de aprendizagem referente à língua materna, alguns alunos não

possuem competência leitora no que diz respeito a esses gêneros textuais, o que torna o processo de ensino dos gêneros multissemióticos muito mais complexo.

Todavia, é fundamental que o professor insista na abordagem desses gêneros textuais nas aulas de leitura, para que os jovens e adultos possam adquirir competências e habilidades necessárias a um novo leitor, protagonista da sua história, com criticidade, potencialidade primordial para a transformação da sua realidade.

De acordo com Souza (2015, p. 25-26),

Efetivamente, se trabalharmos com os alunos da EJA os textos multimodais podemos oportunizar aos mesmos, condições para desenvolver não apenas a habilidade para a decodificação dos signos verbais, como tem sido na educação tradicional, mas, sobretudo, para ler e compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, inclusive identificando as ideologias implícitas àquele texto, o motivo de sua presença e os discursos que ali estão inseridos.

Diante dessa linha de raciocínio, é preciso viabilizar por meio das tecnologias de informação e comunicação novas ferramentas, as quais promovam a multissemiose ou a multimodalidade trazidas por textos e/ou discursos, que permitam aos alunos jovens e adultos irem além do conteúdo apresentado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um. Munhoz (2017) afirma que é necessário que o professor tenha sensibilidade e que reconheça que cada aluno possui uma forma particular de aprendizagem, acrescenta ainda que: “O nivelamento de todos os alunos segundo determinado modelo pode desmotivar tanto aqueles que são mais rápidos quanto os que são mais lentos.” (MUNHOZ, 2017, p. 129).

Sendo assim, o professor respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um, poderá utilizar como estratégia de ensino e aprendizagem, a abordagem de gêneros veiculados no cotidiano do aluno da EJA e que aliada ao conhecimento prévio trazido por ele, acredita-se ser uma alternativa relevante adicionada ao planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas de leitura. É preciso que essas atividades promovam momentos que oportunizem o diálogo, nos quais os jovens e adultos tenham espaço para discussões e questionamentos.

Souza (2015, p. 26), em sua pesquisa intitulada **Uso pedagógico dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos**, acrescenta que:

[...] é imprescindível que os alunos da EJA estejam em convívio constante e progressivo com os textos multissemióticos/multimodais. As demandas pelo exercício da cidadania, o que acontece por meio da leitura crítica e reflexiva

dos textos veiculados na sociedade, têm exigido dos atores sociais uma busca por tipos e níveis satisfatórios de (multi)letramentos.

Portanto, o professor poderá dar uma outra visão às aulas de língua portuguesa, por meio da adoção de atividades que busquem desenvolver a compreensão e análise do uso da língua oral e escrita voltadas para as situações próprias e específicas do discurso. Dessa forma, os alunos da EJA terão a possibilidade de entender a língua materna como um processo intimamente ligado às práticas socialmente situadas, as quais acontecem de acordo com as intenções e em momentos específicos de produção, negando a visão conteudista que se preocupa com normas e regras.

Souza (2015, p. 28) defende a concepção de multiletramentos no trabalho com as classes de EJA:

Em um mundo pós-moderno, portanto, tornou-se indispensável que a escola crie condições para desenvolver não apenas a habilidade para a decodificação dos signos verbais, como tem sido na educação tradicional, mas, sobretudo, para ler e compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, inclusive identificando as ideologias implícitas àquele texto, o motivo da sua presença e os discursos que ali estão inseridos.

A escola, portanto, precisa se “desvencilhar” dos textos trazidos pelos livros didáticos e buscar, em suas ações pedagógicas, por meio do uso das ferramentas digitais, a leitura de gêneros multimodais diversos, buscando a construção e reconstrução do texto, dessa forma, oportunizando aos alunos jovens e adultos a formação de um leitor mais competente. Para Rojo e Barbosa (2015), a formação de um leitor proficiente é dos principais objetivos do ensino da língua portuguesa e que segundo a visão bakhtiniana é essencial que a fim de alcançar esse objetivo se faz pertinente a leitura de gêneros discursivos diversos, pois segundo ela “permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39).

2.1.5 Multiletramentos na EJA: uma ação pedagógica possível!

O ser humano na contemporaneidade vivencia diariamente textos que se materializam por meio das linguagens orais, escritas, imagéticas estáticas e/ou em movimento que se hibridizam, constituindo os chamados textos multimodais. Para que

os indivíduos tenham as condições necessárias para que possam interagir uns com os outros, é preciso que tenham acesso às diversas linguagens abordadas nas práticas sociais cotidianas. Para isso, uma das competências específicas, no estudo das linguagens, incluída na BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) traz como fundamentos:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Desse modo, é relevante que o ensino da Língua esteja voltado para propostas que possam refletir sobre os elementos que integram os textos, tais como: o tema, forma de composição e estilo, assim como, as condições específicas concebidas pelo locutor a fim de atender aos campos de atividade humana sociodiscursiva.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 70):

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade.

Apesar da existência dos textos multimodais não ser algo totalmente recente, com o advento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), surge, atualmente, a necessidade mais efetiva da abordagem dos textos multimodais constituídos por várias semioses que exigem letramentos críticos, os quais são imprescindíveis para a apreensão dos conhecimentos e seus significados. “Portanto, para os efeitos de sentido (temas) e para a análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou estilo, a multimodalidade ou multissemiose tem de ser levada em conta.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111).

Partindo dessa premissa, a abordagem das diversas linguagens se faz necessária, pois é evidente a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea e cabe à escola incluir em seus currículos, práticas pedagógicas

capazes de discutir a intolerância e a discriminação, para tanto, é preciso que novos letramentos sejam inseridos em sala de aula para a compreensão dos textos multimodais ou multissemióticos, suas apreciações de valores e significados.

Em 1996, surgiu, em Connecticut, nos Estados Unidos, o Grupo de Nova Londres (GNL) que, preocupando-se com a conturbada realidade social da época que impulsionava a juventude à violência urbana, resolveu lançar um manifesto que afirmava ser necessário a escola desenvolver atividades que trabalhassem questões em sala de aula que fossem inerentes ao cotidiano dos jovens.

Conforme Rojo e Moura (2012, p. 12-13):

Além disso, o GNL também apontava para o fato de que essa juventude-nossos alunos- contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi”- a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos**.

O grupo GNL propõe uma pedagogia dos multiletramentos, na qual o aluno tem a oportunidade de entrar em contato com todas as produções culturais que circulam pela sociedade, independente da divisão do que a sociedade sempre considerou realmente culto, erudito, popular e/ou marginal. Dessa forma, a proposta está voltada para o hibridismo textual, com a introdução de novos e outros gêneros, com outras linguagens e novas possibilidades.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 16, grifo dos autores):

Para tanto, são requeridas uma **nova ética** e **novas estéticas**. Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da *web*), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os *remixers*, *mashupers*). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou *design*, baseie-se **nos letramentos críticos** [...].

O que implica em um comportamento humano diferenciado, quando cada sujeito tem seus próprios critérios avaliativos relacionados ao valor apreciativo de determinada estética, sendo o domínio de uma série de multiletramentos fundamental para o estabelecimento de uma relação dialógica entre locutor e interlocutor, momento em que vários letramentos são associados formando uma significação própria.

Ribeiro (2016, p. 49) acredita que:

A ampliação progressiva de textos de várias esferas e de gêneros diversos na escola pode oferecer mais oportunidades de letramento e de alfabetismo, inclusive multissemióticos. O caso da visualização de informação é digno de nota, já que se trata de textos fortemente multimodais, que lidam não apenas com palavras, desenhos e plantas baixas, por exemplo, mas também com a sutileza das cores, das pessoas, dos tamanhos e de modalidades menos tratadas em muitos trabalhos acadêmicos.

Dessa forma, nas práticas de letramentos promovidas pela escola, as ações pedagógicas poderiam ser voltadas ao questionamento e à reflexão por meio da apropriação da leitura crítica, possibilitando a interação humana. Para Rojo e Moura (2012, p. 22), “[...] não são as características dos ‘novos’ textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores.” Mas as práticas pedagógicas da escola contemporânea que sempre promoveram a leitura/escrita de forma restrita e insuficiente.

A escola sempre trabalhou os gêneros textuais nos seus aspectos estruturais ou formais, deixando em segundo plano os seus aspectos comunicativos e interacionais, mesmo após algumas reformas metodológicas no ensino de Língua Portuguesa. No final dos anos 80, verifica-se uma tendência que impulsiona a introdução das diversas linguagens, como: cinema, televisão, informática e outras nos materiais didáticos utilizados no estudo da Língua. Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 48) acrescentam: “[...] observamos uma tendência, desde o final do século XX, a introduzirem tiras, histórias em quadrinhos e propaganda, retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais.”

Os multiletramentos, por outro lado, trazem algumas características importantes que, segundo Rojo e Moura (2012), vão além da simples interação, pois permitem que o usuário das redes sociais utilizem as várias ferramentas disponíveis, estabelecendo diálogo com vários interlocutores em vários níveis; enquanto as outras mídias introduzidas no passado, veiculavam os interesses das classes dominantes. Isso significa que a (multi) mídia com suas ferramentas introduz um novo comportamento humano, o que condiz com um comportamento de sujeito situado e não mero espectador dos fatos.

Esse tipo de comportamento interativo permitiu que as ferramentas fossem usadas como produções colaborativas, o que, de certa forma, vai gerar alguns problemas, pois acabam por facilitar a apropriação, o que é permitido desde que as produções culturais se encontrem nas nuvens, que segundo Rojo e Moura (2012, p. 26) “é um conjunto visível de *bits* e *bytes* que se encontram em suspensão na

atmosfera da *web* e que, acessados, aparecem para nós como textos, imagens, vídeos, trabalhos colaborativos.”

A escola contemporânea em vez de permanecer nos moldes antigos de ensino e aprendizagem, pode utilizar as novas tecnologias como aliada, pois o mundo globalizado exige cidadãos que tenham autonomia o suficiente para lidar com os vários discursos sociocomunicativos, sujeitos que consigam situar-se no tempo e no espaço, que tenham flexibilidade diante de situações complexas, finalmente que, convivam em harmonia, com alteridade, respeitando a diversidade cultural presente na sociedade.

O texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 70), ao citar os multiletramentos, propõe que:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.

No entanto, é essencial que o professor tenha em mente que tipo de trabalho pretende desenvolver, ou seja, utilizar as tecnologias envolve desenvolver letramentos críticos, em que o aluno tenha a possibilidade de discutir criticamente as éticas e estéticas que circulam nos domínios discursivos. É necessário promover em sala de aula a metalinguagem, que tenha como objetivo modificar o pensamento acrítico do aluno e ao mesmo tempo, desenvolver ações pedagógicas que priorizem o discurso polifônico.

Para Rojo e Moura (2012, p. 28),

[...] e aí se encontra um trabalho que a escola pode tomar para si: discutindo criticamente as ‘éticas’ ou costumes locais, constituir uma ética plural e democrática; discutindo criticamente as diferentes ‘estéticas’, constituir variados critérios críticos de apreciação dos produtos culturais locais e globais. Aqui, estamos no domínio das atitudes e valores, que também se aplicam às línguas (e suas variedades), às linguagens e suas combinações e às práticas letradas em suas variedades (e, logo, justifica-se uma área de línguas/linguagens nas escolas).

Dessa forma, o ensino e a aprendizagem da Língua para que seja significativo, precisa transformar o sujeito a partir da discussão e análise dos produtos

culturais veiculados na sociedade. Os multiletramentos podem oportunizar aos alunos uma nova forma de aprendizagem que relacione seus conhecimentos prévios ao seu contexto social, fazendo com que eles se posicionem criticamente diante das situações cotidianas vivenciadas.

Entretanto, um grande desafio para a escola está relacionado aos textos e à qualidade das informações disseminadas nas redes. A superficialidade, a falta de reflexão, podem causar prejuízos se não forem analisadas de forma criteriosa. Além disso, a web sempre procura descobrir e oferecer os conteúdos e mercadorias para aqueles que a procuram, um dos papéis da escola é alertar seus alunos sobre essa estratégia.

Lemke (2000 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 269) ressalta que:

Multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente integrados, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações.

O ensino da Língua Portuguesa, BNCC (BRASIL, 2017), foi organizado em três blocos que se referem à Língua Oral, Escrita, Análise e Reflexão sobre a Língua, sendo as práticas de linguagem responsáveis por desenvolver as habilidades de Leitura, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística, incluindo a Semiótica, ou seja, o estudo de textos em suas múltiplas linguagens, inclusive as digitais nas escolas brasileiras. Isso demonstra a atual preocupação dos educadores em desenvolver ações pedagógicas que promovam o protagonismo juvenil.

Trata-se de contextualizar as práticas de linguagem sociocomunicativas, selecionando textos que abordem a diversidade cultural por meio de diversas linguagens, buscando refletir sobre a Língua, reconhecendo suas intenções na leitura dos gêneros, assim como, utilizando as construções necessárias na produção de textos a partir de situações concretas vividas pelos alunos no seu cotidiano. É importante que o aluno perceba a intencionalidade imbuída nos textos.

De acordo com Dionísio, Machado e Bezerra (2010, p. 44):

O estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois

a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes.

Portanto, a utilização de recursos digitais pode facilitar o desenvolvimento de ações pedagógicas, pois possibilita o trabalho a partir de várias mídias próximas à realidade cotidiana dos alunos. O professor, como mediador do conhecimento, deverá planejar atividades interdisciplinares, contextualizadas que objetivem desenvolver a potencialidade e a criticidade, ou seja, é preciso que o aluno seja conscientizado de que algumas ferramentas por ele utilizadas, podem induzi-lo ao plágio, muito comum nos ambientes virtuais.

Rojo e Moura (2012, p. 143) afirmam que:

Diante de tantos efeitos gerados pelos multiletramentos nos processos de escolarização, é igualmente importante que os alunos entendam a maneira como as tecnologias geram capitais determinantes das estruturas sociais e das relações de poder e seu impacto nas práticas sociais, além dos tipos de habilidades necessárias para serem eles os sujeitos nessa nova realidade.

Em relação à EJA, observa-se a indefinição em termos de um currículo específico que atenda às necessidades dessa modalidade de ensino, o que se percebe é o desenvolvimento local de diretrizes curriculares, contemplando esse público-alvo, onde as ações pedagógicas procuram adequar os conteúdos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa com a realidade cotidiana dos alunos.

A escola, porém, ainda prioriza atividades que são consideradas “cultas” pela sociedade, isso significa que os currículos necessitam de uma reformulação, principalmente no caso da EJA, que traz o estigma da discriminação social, já que são tratados como sujeitos que buscaram o ambiente escolar apenas para a aquisição da certificação e que por não terem aprendido na idade certa, não possuem as habilidades e competências necessárias para o alcance da aprendizagem significativa.

Rojo e Barbosa (2015, p. 135) afirmam que:

[...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar

os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos.

As escolas públicas, muitas vezes, não possuem estruturas físicas propícias, as quais ofereçam recursos pedagógicos facilitadores da aprendizagem a partir dos multiletramentos. Além disso, alguns alunos das turmas de EJA não foram alfabetizados ou não possuem letramento o suficiente para compreender as várias linguagens veiculadas pela *web*. Dessa forma, como é possível desenvolver ações pedagógicas com a EJA, um público-alvo tão heterogêneo, em ambientes escolares extremamente precários?

O contexto escolar deverá ser o propulsor na busca por uma educação mais justa, partindo da situação concreta vivenciada pelos alunos, buscando conhecer as condições em que os alunos processam seus pensamentos. Para Freire (2017, p. 227), “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.”

Transformar o mundo significa reconhecer que a EJA precisa ser vista com um novo olhar, sem a rigidez da escolarização formal ou a incerteza da improvisação. São sujeitos que carregam suas histórias em meio à diversidade cultural, inseridos em um mundo contemporâneo permeado por novas linguagens. Sujeitos que necessitam de letramentos críticos, desse modo, é relevante que sejam planejadas ações pedagógicas que promovam o questionamento, a reflexão e os multiletramentos são uma forma de desenvolver a autonomia desses sujeitos.

Dessa forma, a noção de texto/discurso deverá fazer parte do ensino de língua portuguesa articulando “o uso da língua e o da reflexão sobre o seu uso” (ROJO; MOURA, 2012, p. 76). Partindo da organização de ações pedagógicas que possibilitem a interação dos alunos, o ideal é que a proposta de atividades apresente aos alunos práticas de linguagem socialmente construídas e que se encontram nas esferas de comunicação, desenvolvidas pelo homem nas mais diversas situações de comunicação.

Para Rojo e Moura (2012, p. 77), as práticas sociais “[...] envolvem as mais diferentes situações de comunicação, que podem ir desde uma conversa informal até uma situação de absoluta formalidade”. Entretanto, apesar de expressar a individualidade dos sujeitos, as práticas sociais estão estritamente ligada às situações

concretas de comunicação, em que três elementos são indissociáveis, o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional.

A escola como uma das principais instituições promotoras do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, deverá buscar ações pedagógicas para a formação de leitores responsivos. Nas turmas de jovens e adultos, não basta que a escola assuma apenas o papel de alfabetizadora, pois a sociedade contemporânea exige a formação de alunos protagonistas, capazes de interagir e adotar posturas diante de determinadas situações.

Rojo e Moura (2012) mencionam que a inserção das tecnologias digitais da informação tem contribuído para a mudança de comportamento em relação ao conceito de leitor, pois, no passado, o sujeito só tinha a sua disposição leituras impressas. Atualmente, a internet proporciona “a circulação, a produção e a recepção de informações, na medida em que os meios de comunicação e as novas tecnologias atravessam as fronteiras de um meio cultural [...]” (ROJO; MOURA, 2012, p. 83), tornando o leitor um sujeito ativo no mundo globalizado e como como sujeito ativo, responsável pela mudança social.

Segundo Rojo e Moura (2012, p. 82), novos saberes deverão ser desenvolvidos na esfera escolar.

O uso do computador como ferramenta de leitura, de escrita e de pesquisa, o ciberespaço, a hipermodernidade e hipermedialidade que compõem os textos da *web*, além de motivarem as aulas, ainda propiciam aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades de compreensão, produção e edição de textos de forma mais situada e a partir de novas tecnologias. Dessa forma, a capacidade de uso das ferramentas disponibilizadas pela tecnologia digital passa a estar intimamente relacionada com competências que devem ser desenvolvidas pelos sujeitos contemporâneos. Estamos falando de multiletramentos.

Assim, os sujeitos contemporâneos, na perspectiva sociointerativa, os multiletramentos são uma ferramenta necessária para a relação dos sujeitos sociais com seus pares dentro das diversas situações discursivas. Isso implica que os sujeitos sociais possuam um conhecimento da língua, que será compartilhado entre locutores e interlocutores. Marcuschi (2008) compara a leitura e produção de um texto a um jogo, que para ocorrer dentro das expectativas, é preciso que os jogadores conheçam as regras. Para o estudioso: “Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente.” (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

As atividades propostas para as turmas de EJA, baseadas na didática de Gasparin (2015), pretendem através do diálogo e da escuta, conhecer a realidade social cotidiana dos alunos jovens e adultos. Trata-se de uma estratégia de aproximação que, acredita-se gerar uma relação de confiança entre professor e aluno. Os multiletramentos serão introduzidos por meio das ações pedagógicas a partir de gêneros textuais conhecidos pelos educandos e que normalmente, fazem parte do dia a dia deles.

Como condutor das atividades, o gênero relato será o direcionamento necessário a fim de fomentar momentos de questionamentos e reflexão sobre como circulam as informações em uma sociedade contemporânea globalizada, quais as intenções comunicativas presentes em algumas esferas de comunicação e principalmente, de que forma a escola pode abordar as várias semioses nas aulas de língua portuguesa, diversificando suas ações pedagógicas a fim de que os alunos da EJA adquiram uma competência leitora mais eficiente.

Dessa forma, além do uso das tecnologias de comunicação e as mídias digitais na abordagem dos gêneros textuais, é fundamental que, no planejamento de suas ações pedagógicas, a escola promova o reconhecimento das mais variadas manifestações linguísticas como construção humana e que as diversidades sociais e culturais venham a ser valorizadas. Sobre as competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, o DCRC (CEARÁ, 2019, p. 232), considera fundamental: “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.”

Trata-se, portanto, de abandonar a perspectiva prescritiva do ensino da língua, que reduz o processo de aprendizagem a normas, as quais determinam os métodos de agir e pensar, pelo estudo da pluralidade linguística mediante à abordagem dos diversos gêneros textuais veiculados na sociedade, com seus discursos, significações próprias e intenções comunicativas determinadas pelos domínios discursivos de produção. Por fim, o estudo sociointerativo da língua.

2.2 Percorrendo os caminhos da Linguística...

A consolidação da Linguística como uma ciência separada de outros estudos só aconteceu a partir do século XX com o surgimento de concepções como o Estruturalismo, Funcionalismo e Gerativismo que possibilitaram o aprofundamento de questões imprescindíveis em relação à compreensão de como o fenômeno próprio do ser humano, a linguagem, se realizava.

A Linguística enquanto ciência, inicialmente representada por Saussure, preocupou-se mais com a análise da língua do que propriamente com a fala. Com as ideias gerativistas de Chomsky, os estudos linguísticos foram ampliados, passando para a análise das competências linguísticas dos falantes, porém as situações comunicativas eram distantes das desenvolvidas no cotidiano.

A partir da segunda metade do século XX a estreita relação entre a linguagem e a sociedade torna os estudos linguísticos cada vez mais implicados com outras ciências e voltados às interações dos falantes dentro de seus contextos sociais.

Ferdinand Saussure (1857-1913) foi o pioneiro em se tratando da corrente Estruturalista, o estudioso concebia a língua como um sistema estruturado de signos e códigos, cuja estrutura podia ser estudada separadamente. Para ele, a língua consistia em uma manifestação coletiva de valores, objeto de estudo da Linguística, enquanto que a fala seria um ato individual da língua, sujeito há várias transformações e que diferente da língua, já que não tinha como característica a homogeneidade.

Diferindo da visão diacrônica do estudo da Linguística até então preconizado por estudiosos da época, Saussure defendia, em seus estudos, a visão sincrônica e buscou compreender a estrutura da linguagem como um sistema em operação, se preocupava, principalmente, com a descrição do modo como a língua funcionava em determinado momento, fazendo um recorte temporal, desconsiderando a passagem de tempo.

O linguísta considerava a linguagem um sistema de diferenças. Conforme, (SILVA, 2011, p. 77) “os elementos -signos- que constituem uma língua não têm qualquer valor absoluto, não fazem sentido se considerados isoladamente.” Mas para Saussure, não havia importância o uso da língua, mas seu sistema e sua forma.

Marcuschi (2008) defende que a teoria de Saussure não pode ser vista de um modo muito radical, pois o linguista em alguns escritos mencionou que a linguagem seria um discurso. Para Marcuschi (2008, p. 28), “Não se deve ignorar, no

entanto, que Saussure não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido, mas essas não parecem ser suas preocupações centrais.” Os estudos de Saussure foram muito relevantes para a ciência da Linguística, pois trouxeram novos métodos de análise, contribuindo para o desenvolvimento de outras pesquisas e teorias.

Diferente do Estruturalismo, o Funcionalismo foi uma corrente da Linguística que surgiu através de trabalhos realizados pelos membros do Círculo Linguístico de Praga. Esse pensamento considera tanto a estrutura gramatical como o contexto discursivo em suas análises linguísticas. A estrutura da língua é determinada por suas funções, busca observar as transformações das formas da linguagem na sociedade.

A linguagem é utilizada de acordo com as funções as quais ocupam posições mais ou menos proeminentes que irão variar de acordo com os propósitos comunicativos e intenções escolhidos pelos falantes na enunciação. A abordagem funcionalista além de se ocupar com os aspectos formais da língua, estuda os modelos linguísticos utilizados nas práticas sociais bem definidas.

O linguista russo, Roman Jakobson (1896-1982), se ocupou dos estudos das funções da linguagem e de suas relações diretas entre os fatores no ato de comunicação verbal. Sendo assim, cada mensagem traz uma função de maior importância e as outras funções aparecem em segundo plano. Para o linguista, a linguagem é um sistema de signos e a ciência da linguagem investiga as mensagens verbais e seus respectivos códigos, sendo suas funções responsáveis pelos processos de comunicação. Em relação ao estudo da linguística, Jakobson considerou que Saussure, em sua teoria, enfatizou demasiadamente o código (langue) em relação à mensagem (parole). Dessa forma, mesmo que suas ideias tenham sido norteadas pelo estruturalismo linguístico, buscou substituir em seus trabalhos a dicotomia língua e fala de Saussure, por código e mensagem, influenciado pelas concepções da Teoria da Informação. Mais tarde, surgiram outras teorias que buscaram dar atenção aos aspectos funcionais, compondo diversos funcionalismos e outras vertentes.

O Gerativismo surgiu no final da década de 50, nos Estados Unidos, com os estudos linguísticos de Noam Chomsky (1928) que buscou contestar o modelo behaviorista predominante na Linguística e nas ciências na metade do século XX. Chomsky foi um crítico das ideias de Bloomfield (1884-1949) cuja obra apresentava

uma visão comportamentalista sobre os fenômenos linguísticos, nos quais a linguagem humana era condicionada por fatores externos, que consistiam em mera repetições de respostas a estímulos.

Para Marcuschi (2008, p. 34),

Uma das características da linguística bloomfieldiana foi sua pouca atenção para os fenômenos semânticos da língua e sua tentativa de produzir um sistema de análise notadamente dedutivista fundado nas formas, mas com atenção para os dados, sendo neste caso também descritivista.

A visão behaviorista de Bloomfield era analítica e descritiva, se preocupava essencialmente com a morfologia e a sintaxe, empregava métodos de redução a partir da análise e decomposição de frases, excluindo a significação. No entanto, Chomsky, ao contrário, defendia a linguagem como algo interno, inerente ao ser humano, pertencente ao cérebro e/ou à mente que constitui a competência humana e que os atos linguísticos não são reproduções apenas do contexto social.

As contribuições de Chomsky, com o gerativismo, chamaram a atenção para um estudo mais apurado em relação à mente humana, já que para o estudioso, é onde o ato linguístico se realiza e o estado da mente/cérebro é um aspecto que deveria ser melhor compreendido, sendo a linguagem, uma faculdade mental inata que diferencia o ser humano dos demais seres, portanto, um produto de fenômenos biológicos e não sociais. A perspectiva gerativista buscou descrever e explicar como os fenômenos biológicos se processavam na mente das pessoas.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 35-36),

Nessa perspectiva epistemológica, o que está em jogo em primeira instância não é a análise de línguas nacionais nem suas exteriorizações ou vinculações com a cultura e a sociedade e sim a mente humana e seus princípios gerais, a faculdade da linguagem inata e seu funcionamento como base para a aquisição de qualquer língua.

Desse modo, o modelo gerativista não utiliza dados linguísticos concretos retirados do cotidiano, pois considera a língua a partir da elaboração de um sistema de regras, uma forma mais formal e abstrata, o que faz com que os estudos da língua sejam separados do trabalho empírico da linguística.

Segundo Marcuschi (2008, p. 36),

O preço pago por Chomsky para implantar essa perspectiva foi a eliminação dos estudos ligados à vida social da linguagem, isto é, a pragmática, a sociolinguística, a interação verbal, o discurso etc., ligados ao uso, funcionamento ou desempenho linguístico. A descrição cede lugar à intuição. Para Chomsky, a fonte de dados não é produção empírica e sim introspecção do analista.

Chomsky, dessa forma, acreditava que a atividade linguística assumia uma função puramente cognitiva e aderiu em seus estudos a uma visão do formalismo mentalista, enquanto que, Saussure assumiu no método de análise da língua, o formalismo estruturalista.

Outro estudioso que merece ser destacado é Hjelmslev (1899-1965), que embora fosse seguidor das ideias de Saussure e simpatizante da linguística estruturalista, trouxe, com seus estudos, contribuições de extrema importância para a concepção semiótica e que, mais tarde, influenciariam a chamada teoria greimasiana. Mesmo sendo opositor do discurso do humanismo, Hjelmslev reconhecia que a fala sofria flutuações, mas não a tratava como preponderante na sua obra e acreditava ser a linguagem um instrumento capaz de “modelar” o pensamento humano.

O linguista dinamarquês, construiu uma teoria fundamentada na imanência, em que a forma (a língua) é o objeto de estudo da linguística. Foi criador da “Glossemática” teoria da linguagem em que o estudo da língua deveria ocorrer com “um fim em si mesma”, ou seja, seria estudada a menor unidade linguística dentro própria estrutura da língua e que fatores extralinguísticos não deveriam ser considerados, já que poderiam interferir na isonomia da descrição, a chamada “linguística linguística”.

Pela perspectiva de Hjelmslev, a língua é um sistema de figuras que combinadas dão origem aos signos e para ele, não há função semiótica sem a união da expressão ao conteúdo. Em sua teoria, o linguista dinamarquês afirma que o plano do conteúdo e o plano da expressão (significado e significante para Saussure) admitem uma formalização e uma lógica, permitindo duas dimensões: a paradigmática e a sintagmática, diferindo, nesse ponto, do pensamento saussuriano. Resumindo enquanto, para Saussure, a substância precede a forma; Hjelmslev defende que a forma antecede a substância, sendo a forma e o conteúdo apresentados por meio de diferenças paradigmáticas e sintagmáticas, estando ambas relacionadas ao sistema e ao processo respectivamente.

Dentre outras vertentes que surgiram, estão as ideias de Émile Benveniste (1902-1976) que sem desprezar a linguística, pois foi inicialmente influenciado pela corrente estruturalista, se distanciou de Saussure, contribuindo de forma significativa para os estudos literários. Embora afirmasse, como Saussure, ser a linguagem humana um conhecimento internalizado, de cunho social (língua), a qual estabelece diferenças semânticas, fônicas e regras combinatórias e que a linguagem individual é a realização da língua (fala); para ele, há necessidade de entender como ocorre a passagem da língua para a fala.

O linguista francês chamou de enunciação o ato de dizer e de enunciado, o que foi dito, formulando uma teoria que tem como pressuposto que, para a concretização da fala, há necessidade de um conhecimento internalizado da língua, ou seja, a apropriação da língua. Para Benveniste, a enunciação é o processo e o enunciado, o produto da língua e, para que o processo se realize, alguns elementos são necessários para que sirvam de mediadores entre a língua e a fala, os quais o linguista francês denominou de conjunto de categorias linguísticas comuns.

Essas categorias da enunciação estão estritamente ligadas ao conteúdo linguístico (pessoa, espaço e tempo) e pertencem a todas as linguagens, diferindo apenas na forma. São chamados de elementos dêiticos e são indicadores e embreadores, sempre ancorados pela situação de comunicação. Segundo a teoria de Benveniste, são três as categorias, eu- aqui- agora (*ego- hic- nunc*), em que “eu” tomo a palavra, “aqui” é o lugar daquele que se fala e “agora” tempo daquele que se fala, sendo que a enunciação é uma instância logicamente pressuposta pelo enunciado, em que um “eu” pressuposto se coloca no interior do enunciado.

Anteriormente, Bakhtin já havia refletido sobre a enunciação em alguns campos do conhecimento, mas é com Benveniste que ocorre a introdução da enunciação como objeto de estudo para o campo da linguística, pois elaborou uma Teoria da Enunciação que diverge consideravelmente dos estruturalistas, já que invoca o contexto situacional para a discursividade e afirma que as línguas se manifestam por meio da presença de um sujeito que estabelece um discurso, ou seja, o locutor e o interlocutor se encontram em um contexto situacional ao produzir seus discursos. A contribuição de Benveniste, no que se refere à enunciação, foi muito importante para os estudos linguísticos.

Algirdas Julius Greimas (1917-1992) linguista de origem lituana, é outro estudioso que merece destaque por sua contribuição efetiva para a teoria da

Semiótica e que defendeu a ideia de que a linguística deveria abordar o estudo da literatura como objeto do conhecimento. Foi o autor do chamado “Quadrado Semiótico” uma espécie de estrutura elementar usada na análise das relações dos signos exercidas no discurso que parte do nível mais abstrato e se converte em um nível mais concreto.

Segundo o modelo proposto por Greimas, existe um percurso gerativo dentro da discursividade narrativa em que há uma passagem de uma estrutura anterior para uma posterior, funcionando de forma dicotômica, partindo do mais abstrato para o concreto, ganhando sentido gradativamente. Assim, o discurso possui uma organização interna e na narrativa concretizada pelo texto estão contidas particularidades e invariantes. Greimas, como estruturalista, buscou investigar esses elementos internos, os quais se encontram mobilizados nas estruturas mais profundas e abstratas da narrativa.

Ainda para o linguista, as estruturas narrativas conduzem as estruturas discursivas, sendo as primeiras mais abstratas, enquanto as segundas se aproximam à manifestação textual, onde se encontram as estruturas mais profundas e as oposições semânticas. No que se refere ao plano do conteúdo, o sentido do texto se apresenta em três níveis de abstração: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo em que cada um deles possui uma sintaxe e uma semântica próprias. Greimas trouxe uma contribuição muito relevante para a Semiótica com seus estudos que envolveram a análise do discurso a partir da sintaxe narrativa e discursiva. O linguista, adepto das ideias estruturalistas, se preocupou com o plano de expressão e de conteúdo da linguagem. Dessa forma, o modelo de análise elaborado por Greimas passou a analisar não apenas o signo, mas a linguagem como um todo, considerando também as perspectivas da expressão e do conteúdo.

A linguística da segunda metade do século XX, entretanto, sofre uma mudança muito significativa com a divulgação de estudos de um linguista russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e o seu Círculo que, embora tenham sido produzidos anteriormente, somente foram conhecidos efetivamente na metade e final da década de 1960. O Círculo de Bakhtin foi um grupo de estudiosos que se preocupou com as formas de estudar a linguagem, literatura e a arte. Dentre alguns desses estudiosos, além de Bakhtin, destacam-se o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

Brait (2016, p. 16) afirma que:

Compreender o que se denomina *pensamento bakhtiniano* significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais. Sendo um homem de seu tempo, não produziu sozinho nem esteve excluído das circunstâncias benéficas e maléficas de um longo período compreendido entre as décadas de 1920 e 1970.

Bakhtin e seu Círculo, mediante o cenário linguístico preponderante da época, se opõem às posturas filosóficas defendidas por seus colegas Saussure e Chomsky e acreditam que a linguagem é um processo de interação dialógica, em que a língua e a sociedade possuem relações dinâmicas e complementares. Os autores russos olharam a linguagem sob um “viés translinguístico” (BRAIT, 2016), o que possibilitou sua análise relacionando vários temas, dentre outros: a Sociologia, Psicologia e Educação.

De acordo com Brait (2016, p. 118):

A concepção sociológica de linguagem dos autores russos é o principal elemento articulador e organizador de suas discussões. E, para dar conta do estudo e da compreensão da linguagem nessa perspectiva, o Círculo vai se dedicar, ao longo de suas obras, a alguns temas que giram em torno especificamente da interação, que vão revelando mais claramente o que acontece quando, ao nos relacionarmos mediados pela linguagem, produzimos nossos enunciados.

Vygotsky (1896-1934), psicólogo russo, afirmava que o homem utiliza a linguagem a fim de transformar seus processos psicológicos, com o objetivo de atuar e compreender a sua realidade externa, porém, para ele, a linguagem não é só um instrumento de compreensão, é um elemento de interação social capaz de criar sentidos e que se diferencia dos reflexos das atividades ligadas apenas à percepção imediata da realidade. As mudanças ocorridas no ser humano são causadas pela internalização do sistema de signos (linguagem, escrita, sistema de números) baseado na sociedade e na cultura.

Para Bakhtin, a consciência humana se constrói a partir da interação, a qual é responsável pelas relações dialógicas realizadas por meio dos signos. Essa realidade semiótica é manifestada através de textos produzidos por locutores e interlocutores em constante comunicação “[...] num duplo movimento: como réplica ao já dito e também sob o condicionamento da réplica ainda não dita, mas solicitada e prevista, já que Bakhtin entende o universo da cultura como um grande e infinito diálogo.” (FARACO, 2009, p. 42).

Dessa forma, o pensamento bakhtiniano preconiza que as relações dialógicas são construídas a partir da interação dos sujeitos sociais, os quais se relacionam entre si nos espaços discursivos reais e concretos de recepção e produção, universos comuns a todos com uma certa liberdade e singularidade. Esses espaços discursivos se encontram incorporados às esferas de comunicação humana, onde circulam, o que Bakhtin chamou de gêneros discursivos. São as diversas manifestações sociolinguísticas, repleta de vozes sociais e de ideologias, as quais se encontram presentes nas esferas pública e privada, locais de confronto, reconhecimento e constituição dos sujeitos sociais.

2.2.1 A Linguística como interação social

As ideias de Bakhtin e o seu Círculo não compuseram propriamente uma teoria sistematizada, mas segundo Brait (2006, p. 9): “[...] motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral.”

Bakhtin criticou o estudo exclusivo do formalismo e buscou conciliar a forma e o sentido, a experiência linguística e a social, ou seja, o estudo da língua não poderia separar o elemento exterior (forma) do elemento interior semântico (sentido). Nas ideias de Bakhtin e seu Círculo, a língua não pode ser restrita apenas a um sistema de formas abstratas ou à produção mental do interlocutor, mas a esses fatores é essencial a inclusão do fenômeno social chamado interação, em que locutor e interlocutor realizam uma comunicação discursiva concreta. Para Rodrigues (2005, p. 155), Bakhtin acreditava que: “[...] a interação verbal social constitui a realidade fundamental da língua e seu modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta [...]”.

Assim na concepção de Bakhtin, o uso da língua se concretiza por meio de enunciados (orais e escritos) e que o seu objeto de estudo deve ser do interesse de outras ciências e não apenas da linguística, já que aspectos como as relações dialógicas necessitam ser considerados, pois a língua é mais do que morfemas, palavras ou orações isoladas.

De acordo com Rodrigues (2016, p. 156): “Para o estudo das relações dialógicas, do enunciado, dos gêneros e de outros aspectos que ultrapassam os

limites do objeto da linguística, [Bakhtin] propõe a constituição de um novo grupo de disciplinas, que denomina metalinguística (translinguística)”.

Logo, Bakhtin defendia uma teoria linguística da enunciação que se preocupasse com o estudo histórico e social de interação entre os sujeitos, pois a língua não pode ser desvinculada das esferas sociais e valores ideológicos, sendo necessário o estudo do discurso e suas características, o que viria complementar os estudos da língua junto à linguística.

Dessa forma, Bakhtin busca uma abordagem que possibilite um estudo mais completo da linguagem, considerando a palavra como signo dialético e ideológico, com seus conteúdos dialógicos, constituídos da interação social. Para Bakhtin os enunciados são dialógicos, porém, ele não desconsidera o estudo das unidades da língua, mas afirma que esses elementos se repetem, enquanto que os enunciados são únicos e, uma vez proferidos, jamais se repetirão. Para o linguista, as palavras são carregadas de significado e capazes de transmitir valores, visões de mundo. “O que Bakhtin tinha em mente era constituir uma ciência que fosse além da lingüística, examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento.” (FIORIN, 2011, p. 19)

O dialogismo, portanto, é imprescindível em se tratando do funcionamento real da linguagem, é um elemento fundamental para que ocorra a concretização do ato de comunicação em permanente evolução. Dessa forma, a linguagem é um processo dialógico, subjetivo que envolve sujeitos situados, em que há uma troca de ideias, provocando tensões e conflitos, possibilitando novos questionamentos, gerando novos conhecimentos.

Conforme Bakhtin (1993 *apud* BRAIT, 2016, p. 120):

No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo, [pois] o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas a sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta.

Sendo assim, todo enunciado é marcado pela presença do outro, provocando uma “reação- resposta à palavra do outro”, trata-se da alternância entre as vozes, que constroem as bases dialógicas da sociedade, que refletem e refratam ideologicamente as vozes sociais, possibilitando a construção de uma outra voz discursiva.

Conforme Fiori (2011, p. 20):

Um enunciado está acabado quando permite uma resposta de outro. Portanto, o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas. Nele estão sempre presentes ecos e lembranças de outros enunciados, com que ele conta, que ele refuta, confirma, completa, pressupõe e assim por diante. Um enunciado ocupa sempre uma posição numa esfera de comunicação sobre um dado problema.

Dessa forma, o homem, como ser sócio-histórico, encontra-se situado em um tempo e espaço em constante interação com seus semelhantes, os quais são parte integrantes de diferentes esferas humanas, onde a linguagem reflete, por meio dos enunciados proferidos, as condições e intenções de cada grupo social.

Segundo Bronckart (1999, p. 34),

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela, o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.

A linguagem, por conseguinte, é uma atividade de interação social, mas que não exclui a individualidade, já que o mundo mental não é estático, mas dinâmico, com capacidades cognitivas de refletir as lógicas das relações dialógicas, nas quais os sujeitos sociais são heterogêneos, envolvidos em inúmeras atividades humanas, onde, por meio de múltiplas vozes, se manifestam semioticamente.

Bronckart (1999), como Bakhtin, acredita que o homem é um ser situado em um determinado tempo e espaço, que as capacidades humanas cognitivas são construídas por meio do contexto sociocultural e da linguagem, e os textos são produções sócio-históricas e ações situadas mediadas pela linguagem, que transmitem mensagens organizadas, interagindo múltiplos interesses, valores e conceitos, produzindo um efeito de coerência e significação no destinatário.

Dessa forma, para que se possa entender os enunciados proferidos é fundamental o conhecimento das condições e dos fatores externos que envolvem as esferas humanas de produção, assim como, os outros enunciados que já foram citados. Fiori (2011, p. 48) acrescenta que,

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica,

as da política, as das relações de amizade e assim por diante. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera.

A teoria de Bakhtin afirma que nenhum enunciado é neutro e proferido pela primeira vez e para que haja uma atribuição de sentido ao que foi dito, é necessário um conhecimento prévio por parte do locutor e interlocutor. Em relação à palavra do outro, ela é sempre repleta de juízos valorativos, os quais serão confrontados, refutados ou assimilados pelo interlocutor durante o processo dialógico, provocando uma resposta responsiva. Trata-se de um movimento dialógico constante, o que torna o discurso dinâmico.

As relações dialógicas se realizam a partir do encadeamento de enunciados (orais e/ou escritos) e se estabelecem entre os interlocutores ou entre discursos, a polifonia. Para Rodrigues (2005, p. 41), “Quanto ao diálogo entre discursos, o que produzimos é um *tecido de vozes*, de muitas vozes que se relacionam polemicamente entre si, resolvendo a relação no interior mesmo dessa tessitura.”

Mas, ao contrário do que se possa pensar, apesar dos discursos sociais, o ser humano é um ser individual que encontra, por meio do dialogismo, o reconhecimento da diferença. É através do discurso do outro que se reconhece como sujeito ativo, o processo de alteridade é fundamentado nas relações dialógicas. Pires (2002, p. 43) acrescenta que: “O sujeito bakhtiniano gera respostas, toma atitudes, constituindo-se um sujeito não totalmente interpelado.”

Logo, o ser humano pertence a uma esfera social, ou seja, um contexto com uma diversidade de vozes, repleto de vários discursos. Esse sujeito ao entrar em contato com essas vozes, está sujeito à aceitação ou ao questionamento e a partir da interação com essa esfera humana social, ele vai internalizando os discursos dos outros e moldando seu próprio discurso.

Segundo Faraco (2009, p. 84):

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros.

Sendo assim, a diversidade de vozes sociais internalizadas pelo sujeito, irão se juntar a suas vozes individuais, construindo conceitos de valor, os quais podem se encontrar ou mesmo se confrontarem, processo fundamental para a construção da consciência ideológica humana.

De acordo com Faraco (2009, p. 85):

Nossos enunciados emergem- como respostas ativas que são no diálogo social- da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade.

Bakhtin e seu Círculo (1920) se referem à linguagem como fenômeno de interação social e afirmam que a língua não deve ser vista apenas como um sistema formal de signos, tampouco o diálogo como o único ato de interação socioverbal. Para eles, a linguagem é, antes de tudo, um ato comunicativo situado em um determinado contexto sócio-histórico, em que os indivíduos inseridos assumem, através de suas relações sociais, posicionamentos axiológicos. Essas relações sociais se consolidam no interior das esferas humanas e se materializam semioticamente, representando segundo (FARACO, 2009, p. 121), “desde as mais efêmeras do cotidiano até as culturalmente mais elaboradas.”

2.2.2 A esfera pública e privada: uma breve abordagem

Bakhtin ao relacionar os espaços discursivos ao contexto ideológico, trouxe como pressuposto o fato das relações dialógicas acontecerem no mundo concreto e real, constituindo as chamadas pluralidades discursiva e linguística. Nesses espaços discursivos do cotidiano, a linguagem está diretamente ligada às práticas sociais, as quais reproduzem as ideologias que permeiam a esfera pública. Assim, “nenhum processo de criação ideológica, nenhuma forma de expressão interindividual possui existência concreta fora da linguagem.” (BRAIT, 2016, p.112); sendo os discursos moldados de acordo com as mudanças exigidas pela sociedade a partir das relações dialógicas e dialéticas estabelecidas pelas ideologias presentes no contexto social, o qual sofre influências de duas forças, a centrípeta e a centrífuga.

Sobre a relação do sujeito consigo mesmo, Brait acrescenta que para Bakhtin, “as formas de subjetivação dos sujeitos não podem ser explicadas somente pelo material semiótico por meio do qual se exprimem, nem pela consciência individual, já que esta última é sempre reflexa, constituída na história.” (BRAIT, 2016, p.112). Desse modo, o sujeito é regido por valores sociais marcados pelas experiências sociais e relações históricas de cada época e a consciência humana só se materializa, a partir da realidade concreta e do sentido trazidos por meio das trocas de experiências ocorridas nas esferas de comunicação.

No que diz respeito às esferas de comunicação humana, ao retomar as concepções de público e privado segundo a filosofia de Platão, observa-se que o filósofo não fazia diferença entre as esferas particular e coletiva; Aristóteles, no entanto, tratava o mesmo assunto sob um outro prisma, já que para ele, a esfera privada, constituída pela família, era distinta da esfera pública. Para Arendt (2007), dentro da família havia uma lógica comportamental em que o patriarca detinha o domínio sob a esposa, filhos e escravos, sendo a família a “célula” inicial para outras comunidades que mais tarde Aristóteles chamou de *polis*, agrupamento de diversas famílias.

Arendt (2007) afirmava que, para Aristóteles, o homem não podia viver sozinho, pois precisava de uma família para manter a espécie humana, a qual é o pressuposto para a organização das cidades. Partindo da família, o homem fazia uma transição para a *polis* grega, onde indivíduos com interesses específicos se organizavam. Na abordagem de Aristóteles, toda cidade formava uma associação em que os homens tinham a possibilidade de construir um “bem maior” que os gregos chamavam de *eudaimonia*, que envolvia um estilo de vida, o respeito aos direitos básicos, a felicidade, a justiça e a ética. A esfera privada ficava restrita à convivência familiar e na cidade, em um tipo de sociedade política, o homem realizava-se como ser coletivo, sendo que nas duas situações havia o compromisso com a ética e a virtude.

Em seus estudos sobre a esfera pública e a privada, Arendt (2007) não acreditava no surgimento da cidade-estado (esfera pública) a partir da família (esfera privada), pois, na família, os indivíduos viviam juntos por necessidade e não eram tratados como iguais; já na *polis* (esfera política), havia a liberdade de escolha. Nesse sentido, Arendt (2007, p. 33) considerava haver, no pensamento grego, um abismo entre as duas esferas.

Segundo o pensamento grego, a capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposto a essa associação do natural cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família. O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera “além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida o seu *bios politikos*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que é comum (*koinon*)”.

De acordo com Arendt (2007), o público pode ser visto e ouvido por todos, portanto, o privado quando divulgado torna-se de conhecimento público e o espaço público é comum a todos os homens. O termo “privado” tem sua origem no sentido mesmo de privação. A filósofa considerava que ser privado da realidade significava não ter a oportunidade de ser visto ou ouvido. Dessa forma, há diferenças entre as esferas privada, a política e a social. Arendt (2007) enfatizava que a esfera privada e a política remetem às antigas cidades-estado da Grécia, enquanto a esfera privada representava a família; a pública remetia à esfera onde se encontrava a *polis*, sendo ambas distintas e separadas. “[...] a distinção entre uma esfera de vida privada e uma esfera de vida pública corresponde à existência das esferas da família e da política como entidades diferentes e separadas.” (ARENDR, 2007, p. 37).

A *polis* era uma espécie de governo em que os homens tinham o poder do discurso e podiam expressá-lo diante dos outros, sendo assim, era o espaço onde o homem exercia o direito à liberdade. A esfera social surgiu mais tarde e, segundo a autora, cresceu em detrimento das esferas política e privada, buscava normatizar e controlar os indivíduos de determinada comunidade.

Em relação ao comportamento humano, Arendt (2007) afirmava que a igualdade é a compreensão que o ser humano tem sobre o passado e o futuro, enquanto a diferença é a utilização pelo homem do discurso e da ação para que suas ideias sejam entendidas e que os diferenciem diante de seus pares. Para ela, o discurso ocupa um lugar fundamental na ação, pois sem discurso a ação perderia o seu caráter revelador. Assim sendo, é por meio das relações humanas que os indivíduos reproduzem as consequências de seus discursos e de suas ações, ou seja, todos os atos e discursos estão inseridos em outros discursos, formando uma cadeia de ideias, em que o sujeito é agente e paciente ao mesmo tempo, pois as ações além de atuarem sobre as outras, provocam reações e assumem o caráter de irreversibilidade e imprevisibilidade, deixando os indivíduos sem controle do futuro.

No entanto, ao contrário da noção grega de política em que o discurso e a ação estavam estritamente ligados, na modernidade, ambos perdem a relevância,

tornando-se elemento indispensável à dignidade humana aquilo que o homem podia fazer ou produzir. Porém, Arendt (2007) insiste em afirmar que o homem é um ser que possui a capacidade de ação e que dela partem outras “faculdades” humanas. Sobre liberdade, Arendt acredita que é na esfera pública que a liberdade se manifesta, já que as ações e os discursos promovem a troca de ideias, sendo assim, não é possível ser livre sem se manifestar externamente, portanto, sem sentido político. A vida humana, além dos processos naturais, está inserida em um contexto histórico, onde os homens, através do exercício da liberdade e das ações praticadas, buscam uma nova realidade social.

Bakhtin (2003) acreditava que as relações sociais possuíam forças contraditórias, uma ideologia oficial que formavam as superestruturas de cultura, como, por exemplo, as artes, direito, ética ou conhecimento científico e uma ideologia do cotidiano, que são formas provenientes da consciência individual, cotidiano ou do discurso censurado, revolucionário ou clandestino. Para o filósofo, as formas de comunicação são determinadas pelas relações históricas e sociais de cada época e a diversidade humana são diretamente refletidas nas pluralidades discursivas e linguísticas. Dessa forma, os discursos têm determinada finalidade, estando vinculados aos momentos histórico e político e é através do diálogo, na interação social, que os sujeitos se constituem.

A esfera pública, segundo Arendt (2007), seria o espaço onde as relações sociais estariam permeadas pela ação e discurso, mas não seria uma esfera social e nem privada, mas política, já que é nela que ocorre o exercício da liberdade humana e os indivíduos assumem e declaram suas identidades por meio da interação com seus semelhantes. No espaço público é possível a coexistência da igualdade e singularidade respeitadas à heterogeneidade, às diferenças reguladas pelo diálogo e pelas ações. Dessa forma, os indivíduos são responsabilizados por aquilo que mostram de si mesmos, assumem posições vinculadas a seus julgamentos em conexão com os próprios pensamentos.

Segundo Severo (2007), Bakhtin, em sua obra, não distingue as esferas social e política, mas afirma que as relações dialógicas garantem a pluralidade de discursos na esfera pública e que a mente humana é dialógica, pois é repleta de enunciados. Esses enunciados assumem uma espécie de valoração e são confrontados com a esfera pública e exige uma resposta dos envolvidos, uma atitude responsiva, ou seja, uma tomada de posição. Os discursos produzidos, apesar de

novos, são sempre elaborados a partir de outros já proferidos e as opções linguísticas selecionadas estarão sempre de acordo com os objetivos discursivos dos interlocutores envolvidos. Sobre julgamento, Bakhtin (2003) defende que os sujeitos, ao entrarem em contato com os discursos proferidos, julgam, avaliam, acatam ou refutam os enunciados dos outros, ou seja, por meio da interação social, ocorre a valoração que confronta e transforma as percepções.

No que diz respeito à ética é possível afirmar, segundo Severo (2007), que os dois filósofos (Bakhtin e Arendt) trataram o assunto como um elemento fundamental no que diz respeito ao assumir uma posição de resposta aos enunciados que tocam e constituem os indivíduos. Para ambos, os indivíduos envolvidos em um contexto dialógico, devem ser responsáveis por seus discursos e ações singulares, os quais, apoiados em outros enunciados, estabelecem relações de sentido e de valores dentro da pluralidade humana.

Para Faraco (2009), Bakhtin acreditava que a linguagem está intimamente ligada às esferas da atividade humana, pois ao produzir enunciados, o sujeito está condicionado às várias interações socioverbais que se revelam no interior de determinada esfera, ou seja, o discurso proferido sempre está vinculado a uma ou outra esfera humana, com conteúdo temático, organização composicional e estilo que lhes são peculiares, de acordo com a intenção comunicativa.

Dessa forma, Faraco (2009, p. 126) acrescenta que:

Em outros termos, o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma.

Faraco (2009) afirma que a teoria de Bakhtin sobre gêneros do discurso tem como pressuposto o falar e o agir envolvidos na interação e imbuídos nos gêneros que, conseqüentemente, ligam-se intrinsecamente a uma esfera humana. Segundo Faraco (2009, p. 127): “Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical num vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade.”

Entretanto, as práticas de linguagem, assim como, as atividades humanas são complexas e heterogêneas, tornando-se difícil uma definição precisa e definitiva

de gêneros do discurso, por isso há sempre a possibilidade de transformações por conta da dinamicidade humana. “O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” (FARACO, 2009, p. 127).

Conforme Bakhtin (2003), os gêneros são classificados em primários e secundários, sendo os primeiros encontrados nas interações sociais imediatas e efêmeras do cotidiano, enquanto, os secundários fazem parte de esferas humanas mais complexas, por exemplo, aquelas relacionadas às atividades científicas. No entanto, é essencial que se compreenda que os dois tipos de gêneros são interdependentes e que no caso dos gêneros primários, eles podem ser alterados e assumirem outras formas de comunicação, deixando de lado a interação imediata, sendo absorvidos em outras situações, assim, formando outros gêneros mais complexos, chamados de secundários.

Seguindo a perspectiva bakhtiniana, é imprescindível que se considere que os gêneros discursivos, pois, além de carregarem características fundamentais ligadas aos domínios discursivos, retratando o cotidiano dos sujeitos sociais, de onde eles são provenientes, tornam-se os responsáveis diretos pela constante interação comunicativa oral e/ou escrita entre locutores e interlocutores. O que resulta em discursos diversificados que se encontram no interior das esferas da atividade humana, cumprindo uma função social. Dessa forma, a diversidade de atividades humanas são refletidas diretamente na pluralidade discursiva e linguística.

2.2.3 Gênero discursivo ou Gênero Textual?

Os gêneros do discurso são um tema estritamente ligado à História da Humanidade, pois são abordados desde a Antiguidade por diversos estudiosos. Já na Grécia Antiga havia a intenção de conceituar e distinguir os gêneros. No entanto, foi só com o surgimento do formalismo russo, a partir do século XX, que o tema ganhou nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 38): “[...] um fortalecimento dos campos de reflexão por meio dos estudos críticos literários do formalismo russo e depois, do estruturalismo, por um lado, e da nova retórica, por outro.”

Diante desse contexto, se encontram os estudiosos Bakhtin e seu Círculo (1920), que viriam a influenciar consideravelmente as ideias da época, a princípio, apenas com o estudo dos gêneros literários e mais tarde, com a teoria da enunciação,

a noção de gênero discursivo que, de acordo com o grupo, só é possível a partir da concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, assim como, os gêneros (orais e/ou escritos) que se constituem em todas as esferas humanas, pois são os responsáveis pela realização do ato de comunicação e pela interação social, ou seja, estão presentes na simplicidade da linguagem cotidiana ou em situações que exigem a formalidade.

Rojo e Barbosa (2015, p. 18) acrescentam:

Dessa forma, tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos (preexistentes, assim como o que lemos e escrevemos. Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas- como a mais simples saudação- até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro.

Sendo assim, a fim de compreender as concepções abordadas por Bakhtin é fundamental que a língua, o discurso, o texto e enunciado não sejam apartados das atividades humanas, da interação verbal. Além disso, ao estudar a perspectiva dialógica do discurso apresentada por Bakhtin e seu Círculo, é preciso que se considere a flutuação terminológica, sobretudo em relação aos gêneros do discurso, o que causa até hoje uma certa confusão entre os estudiosos seguidores de suas ideias.

Gêneros discursivos para Bakhtin são enunciados sociodiscursivos proferidos em diferentes domínios ideológicos, em que há interação entre os sujeitos situados em um tempo e espaço, sendo essencial para a concretização do ato comunicativo, locutor e interlocutor inseridos em um mesmo contexto histórico, portanto, compartilhando a mesma cultura, estabelecendo, desse modo, uma relação dialógica.

Essa relação dialógica preconizada por Bakhtin refere-se ao sentido mais amplo do diálogo, ou seja, ao confronto das diferentes “refrações sociais” que podem ser expressas por diferentes vozes e consciências que interagem através de enunciados distintos, os quais uma vez proferidos, jamais serão reiterados.

Bakhtin (1963 *apud* FARACO, 2009, p. 76) acreditava que:

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar respostas, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no correr de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos.

Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal.

Dessa forma, é perceptível que a língua é sociointerativa e que para Bakhtin (2003), os enunciados são inacabados e constituem ações sociodiscursivas, as quais se materializam como gêneros textuais, presentes no cotidiano humano, portanto, nos diversos ambientes de discurso na sociedade, que são denominados de domínios discursivos onde circulam os textos.

Portanto, de acordo com as ideias de Bakhtin, o gênero está intrinsecamente ligado às práticas sociais que permeiam as esferas sociais e são constituídos de elementos indissociáveis determinados pelo tipo de interação social que se pretende estabelecer. Segundo o linguista russo, o enunciado é visto como a unidade da comunicação discursiva e para denominar os gêneros, ele opta pela expressão gêneros do discurso ou gêneros discursivos.

Alguns estudiosos, como Marcuschi, influenciados de diferentes maneiras pelo pensamento bakhtiniano optaram por uma outra nomenclatura para conceituar gêneros discursivos. Rojo e Barbosa (2015) acredita que o uso do termo gênero textual no lugar de gênero discursivo poderia estar ligado ao fato da aproximação ou refração das ideias de Bakhtin, porém não há uma comprovação dessa diferença, pois Marcuschi afirma que as divergências entre ele e Bakhtin tratam-se apenas de ordem terminológica e não conceitual. Dessa forma, na abordagem de alguns autores que foram influenciados por Bakhtin, ora será mencionado o termo gêneros discursivos ora gêneros textuais, já que não há intenção de questionar o porquê da adoção de tais nomenclaturas, mas citar alguns teóricos que dialogam com as ideias defendidas por Bakhtin.

Segundo Grillo (2008, p. 67), Bakhtin coloca o diálogo e o seu caráter dinâmico como característica primordial pertencente à linguagem, pois todo enunciado requer uma resposta, sendo a natureza dialógica sempre evidente e que se desenvolve a partir da “alternância das réplicas da comunicação oral, para chegar ao dialogismo inerente a toda produção de linguagem, inclusive os enunciados escritos, nos quais a alternância de sujeitos está menos evidente.”

Sobre gêneros do discurso, Rojo e Barbosa (2015) acrescenta que Bakhtin ao afirmar que as atividades linguísticas se desenvolvem mediante às várias esferas de atividades humanas, considera que há heterogeneidade nos discursos, portanto, a

sua estabilidade seria relativa, já que há uma relação muito próxima entre os gêneros, suas funções e intenções comunicativas.

Para Rojo e Barbosa (2015, p. 44):

Assim colocada, a definição de “gêneros” fica subordinada ao funcionamento social diversificado das instituições humanas (“esferas de atividades”), para qual é necessária a comunicação ou interação entre as pessoas, por meio da utilização da língua. Para isso servem os gêneros, em sua variedade e heterogeneidade. Por isso, o estudo dos tipos textuais (dos “traços comuns a todos os gêneros do discurso”) torna-se “abstrato e inoperante”.

Partindo desse princípio, os gêneros discursivos estariam ligados ao aspecto social, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e carregam toda a significação e intenção próprias dos locutores e interlocutores. Daí se justifica a sua dinamicidade. Enquanto que o texto, seria a materialização específica de determinado discurso. Rojo e Barbosa (2015) acrescenta que as práticas sociais vivenciadas pelo ser humano ligadas às diferentes esferas humanas de comunicação “gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis- os gêneros.”

Bicalho (2017, p. 26) afirma que:

Nesse sentido, para que se possa ensinar um determinado gênero do discurso, segundo a proposta bakhtiniana, faz-se imprescindível conhecer as circunstâncias em que o texto foi construído; seja sob a perspectiva dos sujeitos sociais que se inter-relacionam na situação discursiva, seja sob a perspectiva da temática proposta, seja por aspectos do meio social e suas implicações para a escolha dos recursos linguísticos e discursivos na produção textual.

Segundo Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.” Logo, um gênero textual é a realização linguística de situações sociais particulares que apresentam características sociocomunicativas definidas, entretanto, os gêneros não podem ser concebidos apenas por estruturas rígidas e formais, pois a linguagem é dinâmica.

Ainda para Bicalho (2017, p. 27),

Através do uso dos gêneros, há uma reafirmação da história e, ao mesmo tempo, um rompimento quando ela é atualizada na situação comunicativa concreta. Dessa forma, o homem se (des)vela, expõe-se, avalia-se à medida em que a história também é (des)velada, exposta e avaliada.

Sendo assim, é importante que os estudos sobre os gêneros ultrapasse a abordagem tradicional ainda repassada em algumas instituições escolares, onde ensina-se “modelos” de gêneros, relegando ao segundo plano, o dialógico e o semiótico tão presentes nos contextos sócio-históricos.

Marcuschi (2008, p. 159) afirma que:

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso, é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

Dessa forma, a utilização da linguagem nas esferas humanas de comunicação não são estáticas e trazem a ideologia do cotidiano. Logo, os gêneros textuais não são definidos de forma fixa, mesmo se apresentando de maneira relativamente estável, mudam a forma de acordo com as necessidades comunicativas do sujeito social. Faraco (2009, p. 127) acrescenta que: “ O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.”

Ainda para Faraco (2009, p. 128), “Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam).”

O que faz o gênero não ser classificado de forma rígida, o que acarreta em uma certa complexidade, já que os gêneros apresentam-se “abertos” para variações e mudanças, dificultando a imposição de limites e fronteiras de produção. Nesse sentido, os gêneros se hibridizam e se modificam mediante a situação comunicativa. Seguindo o pensamento de Bakhtin, Faraco (2009, p. 129) reitera que: “As atividades conhecem recorrência, mas também têm dimensões novas em cada contingência.” Ou seja, é fundamental que se estabeleça uma relação entre as características estáveis, as singularidades do gênero com as condições concretas de uso.

Todavia, o sujeito social, ao envolver-se em uma esfera comunicativa, dependendo da complexidade da situação comunicativa, necessita ter o domínio do repertório dos gêneros da esfera de comunicação para exercer plenamente a atividade comunicativa. Bakhtin (2003) afirma que os enunciados são representados

pelos gêneros, os quais definem e orientam de que modo acontecerá a interação verbal e/ou não verbal; para o linguista, os enunciados se manifestam segundo as intenções e circunstâncias de comunicação, se classificam em primários e secundários.

Faraco (2009, p. 132) acrescenta que:

Os primeiros são os gêneros da vida cotidiana (em geral, embora não exclusivamente, orais). Constituem-se e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea e estão em relação direta com seu contexto mais imediato. Os segundos aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada (em geral, mas não necessariamente, escrita). São gêneros que se geram e se usam nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal e assim por diante.

Dessa forma, Bakhtin diferencia os gêneros do discurso e faz uma divisão considerando a complexidade das situações sociocomunicativas, sendo assim, os discursos primários (simples) são aqueles que aparecem no cotidiano, em situações espontâneas. São, geralmente, os gêneros orais e servem para compor os gêneros secundários, que são mais complexos e surgem em situações comunicativas culturalmente mais refinadas, com uma linguagem mais trabalhada, como em um romance, por exemplo.

O romance, gênero secundário, absorve em seu contexto de produção os gêneros primários, transformando-os. Para Fiorin (2011, p. 53), “Essa transformação ocorre porque eles perdem sua relação com o contexto imediato e sua vinculação com os enunciados concretos dos outros.” Entretanto, poderá ocorrer o contrário, os gêneros primários também poderão sofrer influência dos secundários, esse processo é chamado de interdependência dos gêneros.

Grillo (2008, p. 65) destaca que:

A ênfase de Bakhtin nos anos 50 sobre o caráter “relativamente estável” dos gêneros do discurso manifesta a tensão entre as forças de estabilização das ideologias e as forças de transformação da vida. Nessa direção, a importância atribuída à relação entre gêneros primários (ideologia do cotidiano) e secundários (ideologia em sentido estrito) é a expressão da opção filosófica bakhtiniana, a partir de algumas influências teóricas de seu tempo.

Sendo assim, para Bakhtin, na composição do romance, há a ocorrência de diferentes gêneros, o que caracterizam a sua heterogeneidade composicional e estilística, pois essa combinação de gêneros primários “réplicas do diálogo cotidiano”

refletem as ideias de outras esferas ideológicas. Grillo (2008, p. 65) completa: “Em síntese, as conclusões de Bakhtin sobre o romance são consequências de influências intelectuais e se fazem sentir em sua teoria geral: um gênero se constrói por meio de outros gêneros.

Marcuschi (2008, p. 34) afirma que os gêneros se realizam em situações linguísticas particulares e que não são naturais, mas construídos pelo homem. Segundo o linguista, os gêneros são “[...] o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.” Dessa forma, encontram-se vinculados às ações sociais humanas, representadas por suas esferas de comunicação e variações culturais.

Para Bronckart (1999, p. 138),

[...] a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto. Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero.

Bronckart (1999) defende que mesmo apresentando, de certa forma, características estáveis, os gêneros textuais não podem ter uma classificação permanente, fechada, sendo considerados os objetivos de produção, os interesses e suas finalidades no momento da produção empírica.

Bicalho (2017, p. 27) acrescenta que:

Cada grupo social, situado no tempo e no espaço, possui sua gama de formas de discurso. De certa maneira, através da análise dos gêneros que circulam em um determinado grupo social, é possível reconhecer a identidade desse grupo face às crenças, as expectativas, as frustrações, as peculiaridades dos sujeitos que compõem tal grupo social.

Assim, os gêneros estão atrelados a inúmeras unidades linguísticas e são uma espécie de modelo das atividades de linguagem em contínua interação, portanto, pouco delimitáveis, o que aumenta a complexidade em relação à classificação. Dessa forma, Bronckart (1999, p. 74) afirma que “[...] os gêneros estão em perpétuo movimento. Enfim, essa mobilidade explica o fato de que fronteiras entre os gêneros não podem ser sempre claramente estabelecidas.”

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 25),

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;

- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático, estilo, construção composicional;
- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Desse modo, a escolha de um gênero está condicionada à realidade social do sujeito que o utiliza, ao atendimento de suas necessidades, como: a temática, o estilo, conteúdo, construção e composição, além da intenção comunicativa esperada para determinada situação. Portanto, os gêneros são manifestações empíricas orais ou escritas, estáveis, históricas socialmente situadas.

Conforme Marcuschi (2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 37):

[...] Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas. Esta era também a posição central de Bakhtin (1997) que, como vimos, tratava os gêneros como atividades enunciativas “relativamente estáveis”.

Estudos relacionados às classificações de textos e de discursos têm buscado estabelecer critérios que possam caracterizá-los de modo teórico com o objetivo dentre outros, distingui-los quanto à organização, intenção comunicativa do autor, funções da linguagem, influências das condições de enunciação sobre a organização discursiva. Bezerra (2017, p. 35) destaca “a confusão entre gênero e texto, gênero e suporte, gênero e domínio discursivo, gênero e forma/estrutura e gênero e tipo textual.”

Marcuschi (2008) faz referência à existência de uma certa confusão teórica e prática por causa da proximidade conceitual de gênero e do texto, já que ambos estão estritamente ligados à comunicação verbal. O linguista (2008, p. 77) acrescenta que: “O texto acha-se construído na perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedecem a regras fixas.” O que significa ser o texto é um processo comunicativo centrado na situação discursiva, exigindo a articulação dos seus locutores e interlocutores.

Bezerra (2017, p. 37) complementa que:

Assim, ao invés de se afirmar que os “gêneros textuais são textos”, seria mais adequado ressaltar que o texto, tal como construído em cada situação de interação, remete às convenções de um ou mais gêneros, sendo, na maioria das vezes, identificado com aquele gênero cujos propósitos comunicativos predominam na situação específica. Em outras palavras, o que é construído

ou “materializado” em dada situação comunicativa é o texto, orientado pelas convenções do gênero (“acordo social”) cabível naquela situação.

Diante dos propósitos comunicativos, o texto, considerado o produto material de um determinado gênero, pode conter segmentos de outros gêneros em sua forma de composição que se aglutinam ou se intercalam. Rojo e Barbosa (2015) cita os termos hibridismo e intercalação como mecanismos adotados na composição dos textos. Enquanto o texto híbrido apresenta dois enunciados com estilos e linguagens diferentes, sendo indissociáveis, já que não existe “fronteira formal, composicional e sintática” entre eles; os gêneros intercalados, ao contrário, apresentam os elementos como: “fronteiras formais, composicionais e sintáticas” que podem se separados.

Marcuschi (2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010) chama atenção para o fato de que com a utilização de gêneros textuais a partir dos processos de hibridismo e intercalação, deve-se considerar a integração de várias semioses, trazendo novas possibilidades de linguagens e de formatos de gêneros com objetivos mais contemporâneos. O que implica em observar que os gêneros textuais não são definidos apenas pelos aspectos sociocomunicativos e funcionais, mas os aspectos formais e as funções também deverão ser considerados, já que também determinam o gênero.

Segundo Marcuschi (2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 22),

Assim, num primeiro momento, podemos dizer que as expressões “mesmo texto” e “mesmo gênero” não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte. Esses aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero.

Com objetivo de melhor compreender o funcionamento da dinâmica dos vários gêneros textuais, chega-se ao consenso de que os gêneros são a legitimação discursiva de uma sequência linguística baseada em aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. Trata-se de um conjunto de sequências tipológicas textuais que junto aos gêneros, são, para Marcuschi (2008, p. 156), “dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”.

Conforme Bronckart (1999, p. 75, grifo do autor),

Se cada texto constitui, de fato, uma **unidade comunicativa**, o gênero ao qual um determinado texto pertence nunca pode ser completamente definido por **critérios linguísticos**; somente os diferentes segmentos que compõem um gênero podem ser reconhecidos e classificados por tais critérios. Essa situação explica, pelo menos em parte, a confusão terminológica que reina em matéria de classificação de textos e que faz se sobrepor as expressões gênero de texto, gênero de (ou do) discurso, tipo de texto, tipo de discurso, etc.

Bronckart (1999) adota a expressão “gênero de texto” e defende a ideia de que os gêneros são infinitos por estarem interligados com as atividades humanas, no entanto, os segmentos que se encontram nas composições dos gêneros, ao contrário, são limitados e podem ser reconhecidos por suas características linguísticas específicas. Os textos são produzidos a partir das atividades humanas, portanto estão inseridas em um contexto geral, envolvendo situações de produção de diferentes espécies, o que exigem a mobilização dos gêneros de textos.

Dessa forma, Bronckart (1999) afirma que como os textos são muito variáveis, para explicar a sua organização interna, é fundamental que se considere os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Seguindo essa ideia, o texto é dividido em três elementos, o que Bronckart (1999) denominou de “folhado textual” e apresentados como: infraestrutura geral do texto (plano geral textual), os mecanismos de textualização (nível intermediário) e os mecanismos enunciativos (nível superficial).

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, o texto é um fenômeno concreto que, para Rodrigues (2005, p. 159), “tem uma função ideológica particular, autor e destinatário, mantém relações dialógicas como outros textos (textos-enunciados) etc.” Sendo assim, o texto é sociodiscursivo, produzindo por meio da enunciação um evento linguístico, que se encontra vinculado à concepção de linguagem como sistema de interação histórica, o qual permite às pessoas a utilização da língua escrita e/ou oral dentro de um determinado contexto comunicativo, onde os gêneros encontram-se condicionados.

Marcuschi (2008, p. 155-156) considera fundamental que os gêneros não sejam tratados separadamente da realidade social como “estruturas rígidas”, mas como entidades dinâmicas, porém, que a produção de textos, segundo ele, “nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres e aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas.” Dessa forma, diante dessas escolhas, há o tipo textual que apresenta uma construção linguística

com características próprias, composta por sequência tipológicas (modos textuais). São categorias que, de acordo com a intenção comunicativa concreta, se integram aos gêneros, implicando em uma complementaridade mútua.

Todavia, há uma distinção básica entre os tipos textuais e os gêneros ligada à estrutura composicional com o predomínio de certas características linguísticas como: vocabulário, relações lógicas, tempos verbais, construções frasais. Os tipos textuais se organizam de maneira fixa, que é construída de acordo com os objetivos, estrutura e finalidade do texto. Os gêneros textuais, no entanto, são diferentes formas de expressão, que levam em consideração o estilo do autor, conteúdo, composição e função, diferentes formas de expressão, maior diversidade e exercem funções sociais específicas. O caráter dinâmico dos gêneros textuais torna a sua classificação muito complexa, pois são essencialmente sócio-históricos.

2.2.4 Os gêneros discursivos do cotidiano

A mente humana é, para Bakhtin (2003), puramente dialógica e o homem aprende a adaptar o seu discurso de acordo com a sua necessidade. Assim os discursos vão sendo diferenciados, tornando-se maleáveis e em grande número, principalmente, àqueles ligados ao cotidiano. São aqueles gêneros, cujos enunciados são construídos a partir de circunstâncias específicas e possuem uma entonação expressiva típica.

A diversidade de discursos presentes no cotidiano acabam gerando a chamada intergenericidade ou intertextualidade entre gêneros, em que gêneros discursivos se fundem com propósitos artísticos literários, objetivando aprimorar a estilística do texto ou, ainda, buscando o aperfeiçoamento da função comunicativa entre o locutor e interlocutor. Marcuschi (2008, p. 163-164) menciona que os gêneros são produtos de eventos históricos socialmente construídos de difícil denominação e que, muitas vezes, “[...] apenas o local em que um texto aparece permite que determinemos com alguma precisão de que gênero se trata.”

Todavia, outros elementos também são observados com a finalidade de dar nomes aos gêneros. Para Marcuschi (2008, p. 164), a “forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional”, são critérios utilizados para fins de nomeação, os quais podem aparecer

sozinhos ou em conjunto. Mas, devido à complexidade de alguns textos, é importante que se considere o propósito comunicativo ou a função, principalmente.

Assim, Marcuschi (2008, p. 164) acrescenta que:

A questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a de sua identificação, pois é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções. No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para sua identificação.

Significa que na “mistura” de gêneros, surge um novo gênero que assume a função de outro, fator preponderante em gêneros do domínio discursivo da publicidade, os quais utilizam recursos linguísticos encontrados em outros gêneros a fim de atender seus propósitos comunicativos, dessa forma, os gêneros publicitários apresentam-se como composições textuais híbridas.

Marcuschi (2008) em sua fala utiliza dois conceitos distintos para diferenciar o fenômeno da hibridização textual. Para ele, a intergenericidade acontece quando um gênero se apresenta com a função de outro, entretanto, quando houver em um gênero a presença de vários tipos textuais, ocorrerá o que o linguista denominou de heterogeneidade tipológica; ou seja, a intergenericidade está estritamente ligada às formas e funções, enquanto que, a heterogeneidade tipológica diz respeito à presença de sequências de vários tipos textuais.

Embora se refira aos gêneros do discurso como tipos “relativamente estáveis”, Bakhtin (2003) considera que eles podem sofrer transformações, já que as atividades humanas são dinâmicas, dessa forma, as esferas de comunicação humana são propensas à mudança no decorrer do tempo. O filósofo russo exemplifica seu pensamento citando alguns gêneros como os documentos oficiais, os gêneros literários e outros que, apesar de se apresentarem com características imutáveis, se renovam à medida que o tempo passa e as atividades humanas vão se modificando. Em relação à literatura, o gênero literário também vai se renovando por meio do desenvolvimento do processo de criação do autor. Trata-se, portanto, de uma adequação ao uso concreto do discurso.

Faraco (2009, p. 128) afirma que:

Bakhtin salienta que esse gêneros altamente estandardizados aceitam variações, mesmo que ligeiras, de matizes na entonação expressiva; ou sobre eles podem intervir, por exemplo, o jogo das inflexões, isto é, sua

reacentuação pela mudança de esfera de atividade ou sua hibridização (a mistura de gêneros pertencentes a esferas diferentes ou à mesma esfera).

Dessa forma, um gênero não é totalmente “velho ou novo”, pois um gênero mais antigo pode sofrer uma transmutação ou assimilação de outro gênero já existente e ressurgir com uma nova proposta linguística oral ou escrita. É o caso dos gêneros que Marcuschi (2008) denominou de “gêneros emergentes”, os quais surgiram a partir das inovações tecnológicas, atendendo às necessidades comunicativas da sociedade globalizada.

Os gêneros emergentes são encontrados no cotidiano e para Marcuschi (2010a, p. 15) “[...] são relativamente variados, mas na maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita.” O uso das multimídias e de hipertextos na difusão da linguagem tornaram-se essenciais na contemporaneidade e gêneros como: o *e-mail*, *chat*, *videoconferência*, *blog* dentre outros, passaram a ter um papel muito importante em todas as esferas humanas de comunicação.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 202),

Entre os mais praticados estão os *e-mails*, os *chats* em todas as modalidades, *listas de discussão* e *weblogs* (diários). Hoje começam a se popularizar também as *aulas chat* e por *e-mail* no ensino a distância. Em todos esse gêneros, a comunicação se dá pela linguagem escrita.

Mesmo que a linguagem escrita seja muito utilizada nos gêneros citados acima, Marcuschi (2008) observa que não há o mesmo compromisso com a formalidade existente em outros textos mais tradicionais, gerando novas formas de leitura e escrita, introduzindo na interação social, uma certa liberdade na produção e divulgação das ideias, já que buscam reproduzir o discurso “face a face”, o que implica na utilização de variações linguísticas. Segundo Marcuschi (2008, p. 203), “[...] temos novas situações de letramento cultural.”

Os gêneros digitais atendem às práticas sociais contemporâneas, as quais exigem novos letramentos com suas múltiplas linguagens e que são fundamentais para o acesso às informações veiculadas nas mídias. A Internet abriu espaço para a TDIC, o que fez surgir uma nova forma de uso da língua, modificando as relações dialógicas e a interação social “face a face” para as relações síncrona e/ou assíncrona, que se estabelecem por meio da integração das várias semioses. Rojo e Moura (2019, p. 26) complementam que:

As novas tecnologias, aplicativos, ferramentas e dispositivos viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de textos/discursos- hipertexto, multimídia e, depois, hipermídia- que, por seu turno, ampliaram a multisssemiose ou multimodalidade dos próprios textos/discursos, passando a requisitar novos(multi)letramentos.

O que pode intensificar a relação das novas tecnologias com os gêneros discursivos ligados à cultura oral, já que os gêneros originariamente orais envolvem as experiências vividas pelos sujeitos sociais e se mesclam com outros gêneros. Em se tratando do gênero relato pessoal, por exemplo, a sua estrutura composicional está estritamente ligada à experiências sócio-históricas vivenciadas no cotidiano, as quais se apresentam de modo oral ou escrito, permitindo ao sujeito o fortalecimento da sua identidade e a reflexão sobre a sua posição na sociedade, assim como, a compreensão de que cada contexto social tem sua cultura e que, os gêneros discursivos são empregados em situações de comunicação concretas e historicamente situadas.

2.3 Os gêneros discursivos e os multiletramentos nos documentos oficiais

Diante de um contexto contemporâneo em que os recursos tecnológicos têm emergindo no cotidiano e tornando-se essenciais nas práticas sociais humanas, a pedagogia dos multiletramentos surge como uma estratégia de ensino e aprendizagem responsável pelas abordagens da multiculturalidade e multimodalidade exigidas pelas mídias digitais. Dessa forma, a educação sistemática instaurada nas instituições escolares de todas as modalidades e níveis buscaram se organizar a fim de contemplar através de seus documentos oficiais as orientações necessárias para que os educandos brasileiros possam ser tratados com equidade e tenham acesso a uma educação de qualidade.

Em se tratando da EJA, um documento foi construído em 2002, com a participação efetiva de profissionais que trabalham com as turmas de EJA, a fim de redefinir o papel da educação sistemática ofertada nas escolas que atendem à modalidade de jovens e adultos. Segundo Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002a, v.1, p. 3):

Aquilo que anteriormente se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma compensatória o ensino regular, hoje necessita ser revisto e

concebido como educação de jovens e adultos, isto é, aprendizagem e qualificação permanente – não suplementar, mas fundamental.

Dessa forma, a proposta busca oferecer às turmas de EJA um ensino que vai além da educação assistencialista preconizada nas instituições escolares e arraigada na sociedade brasileira. Portanto, para que os jovens e adultos tenham as mesmas oportunidades que os outros discentes, é fundamental que as atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa não contemplem somente os aspectos puramente prescritivos e normativos da gramática ou a cultura de gêneros considerados socialmente de prestígio, mas que a cultura advinda de segmentos populares da sociedade, assim como, os gêneros que circulam nas mídias digitais, sejam trazidos para as aulas como recursos pedagógicos.

A BNCC (BRASIL, 2017) não contempla uma seção específica para a modalidade da EJA, pois não é um modelo de currículo, em que as especificidades da EJA devam ser consideradas, no entanto, a EJA está incluída no ensino fundamental; dessa forma, o documento traz como uma das competências para o estudo dos gêneros (BRASIL, 2017, p. 87):

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

Observa-se então, que há necessidade de uma efetiva abordagem dos gêneros nas ações pedagógicas a serem desenvolvidas nas aulas de língua portuguesa, buscando trabalhar a linguagem com sua significação e toda a expressividade que lhe é inerente, através da interação social. Lembrando-se das ideias de Bakhtin (2003) sobre a função comunicativa da linguagem, os enunciados são dialógicos e aquilo que é dito, remete sempre a uma resposta carregada de valorização. Dessa forma, ao privilegiar aulas em que os alunos possam partilhar suas ideias, a escola estará valorizando a pluralidade discursiva e linguística.

De acordo com a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002a, v. 1, p. 69),

Não se trata de abandonar o ensino dos conteúdos relativos aos padrões da escrita, mas de privilegiar um ensino reflexivo, que permita compreender o funcionamento da língua como instrumento de expressão, e não apenas como memorização de regras (muitas vezes anacrônicas).

Seguindo essa orientação, o estudo da Língua Portuguesa deverá priorizar os gêneros que circulam nas esferas de comunicação humana, já que não existe um gênero mais importante do que o outro. No entanto, o que se tem observado é que nos materiais didáticos adotados em salas de aula de Língua Portuguesa nas turmas de EJA, é a incidência de alguns gêneros, assim como, a falta de profundidade nas atividades relacionadas à análise textual. O que pode dificultar a compreensão e conseqüentemente, a socialização dos alunos.

É fundamental que a escola oportunize aos alunos a ampliação de espaços de questionamentos sobre o gênero estudado. O texto da Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 19), acrescenta que:

A linguagem é dinâmica, viva. Todo ato de comunicação envolve uma mensagem; toda mensagem tem uma finalidade: transmite um conteúdo intelectual, revela ou oculta emoções e desejos, incentiva ou inibe contatos etc. O importante é perceber que o ato de comunicação carrega muitos significados e nem todos estão explícitos. Para compreendê-los, é preciso considerar em que contexto ele foi produzido, pois o sentido global de um texto não é a soma do sentido das palavras que o integram.

Dessa forma, a identificação do contexto de recepção e produção dos textos são elementos importantes, principalmente, em se tratando na da valoração atribuída a eles pelo interlocutor/leitor. É através do reconhecimento do contexto sócio-histórico e cultural de recepção e produção do gênero, que o sujeito social vai refletir sobre a sua realidade, a condição de sua existência e reafirmar a sua identidade.

O DCRC, que busca direcionar a elaboração de propostas pedagógicas mais condizentes com as necessidades das redes de ensino públicas e/ou privadas do estado do Ceará, postula que o componente curricular de Língua portuguesa, deverá ter como foco principal “as Práticas de linguagem em leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica” (CEARÁ, 2019, p. 230), o que faz com que o estudo do texto, independente do gênero, seja um fator essencial no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

O documento menciona dois fatores primordiais no trabalho com os gêneros, o primeiro seria a necessidade de um rompimento com a “ideia de agrupamento de gênero” e o segundo, a adoção de um trabalho voltado para os campos de atuação: “Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo de atuação na vida pública e Campo

jornalístico/midiático” (CEARÁ, 2019, p. 230), orientações também presentes na BNCC (BRASIL, 2017).

Retomando a perspectiva bakhtiniana, observa-se que ao abordar os campos de atuação humana, os documentos oficiais seguem a linha de pensamento do filósofo russo, o qual defendia que as práticas sociais de linguagem são realizadas por meio de enunciados proferidos nos espaços discursivos, denominados por Bakhtin de esferas humanas de comunicação. Nesses espaços de relações sociais, o sujeito interage com seus pares e mediante os discursos dos outros, assume um posicionamento valorativo. Esses discursos situam-se em domínios discursivos e representam situações comunicativas próprias, com forma e propósitos comunicativos que lhes são intrínsecos. São os chamados os gêneros discursivos, os quais se constituem em elementos, como: conteúdo, estilo e estrutura composicional. Dessa forma, diante da necessidade de uma aproximação mais efetiva do aluno com as práticas sociais vivenciadas por ele no seu dia a dia, os documentos oficiais orientam a abordagem dos gêneros oral e escrito, da multimodalidade e dos multiletramentos. A escola, portanto, além do estudo tradicional do texto impresso, deverá promover ações pedagógicas voltadas para o ensino dos gêneros mediados pelos multiletramentos e levando para a sala de aula as TDIC.

Em referência específica à modalidade de Educação de Jovens e Adultos, a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 21), corrobora que:

É o exercício contínuo das diferentes práticas, aliado à reflexão constante sobre os usos da linguagem, que permite a ampliação dos recursos expressivos. A leitura de textos pertencentes a diferentes gêneros, de textos próprios ou alheios e a observação e análise de marcas lingüísticas recorrentes possibilitam ao aluno ampliar seu repertório para responder às exigências impostas pelas diversas situações comunicativas.

Portanto, acredita-se que a instituição escolar poderá adotar propostas pedagógicas que fomentem a discussão e reflexão sobre temas ligados ao cotidiano dos jovens e adultos, como estratégia de ensino aprendizagem, para que todos tenham a oportunidade de participar, expressando suas ideias, respeitando o posicionamento e os propósitos comunicativos de cada aluno.

Segundo a Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 22, grifo do autor):

Os conteúdos devem ser selecionados em nome de um trabalho que vise, principalmente, proporcionar experiências com o uso e a reflexão da

linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. Para que isso aconteça, é decisivo vincular **o que fazer** ao **como fazer**.

Desse modo, é fundamental que nas aulas de Língua Portuguesa, o planejamento das ações pedagógicas priorize o estudo linguístico sem o emprego de análises preconceituosas, principalmente em se tratando da cultura popular. É importante para o aluno que, ao analisar os gêneros consolidados em domínios discursivos vivenciados por eles, elementos como as variações linguísticas, sejam considerados a partir dos propósitos comunicativos do autor, expressando através da linguagem, prática socialmente construída, toda a cultura que permeia toda a sociedade.

Sobre as práticas de linguagem, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 71) acrescenta que:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

A respeito dos multiletramentos, como a sua principal característica é a interatividade, suas múltiplas linguagens, mídias e culturas digitais possibilitam ao leitor uma participação mais ativa nas redes sociais, pois as informações são disponibilizadas àqueles que têm livre acesso, permitindo que os sujeitos sociais saiam de meros receptores de conhecimentos, para produtores colaborativos. Diante desse contexto, a educação sistemática necessita se adequar à nova visão. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68):

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

Todavia, apesar das orientações nos documentos oficiais sobre a abordagem dos gêneros discursivos e suas práticas de linguagens, assim como, a

adoção dos multiletramentos nas ações pedagógicas nas instituições escolares, é preciso uma certa preocupação com a qualidade e veracidade dos conteúdos veiculados nas mídias digitais. Isso significa que os conteúdos a serem ministrados nas aulas, deverão ter um compromisso com a ética, evitando informações inverídicas. Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68):

Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação. Se, potencialmente, a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem, na prática, a maioria das interações se dá em diferentes bolhas, em que o outro é parecido e pensa de forma semelhante. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.

Em relação às turmas de jovens e adultos, é de suma importância que temas ligados à contemporaneidade sejam trabalhados, para que os alunos possam ter a oportunidade de exercitar a sua cidadania, ampliando a sua autonomia através da oralidade e principalmente, se colocando no lugar do outro. Citando Bakhtin (2003), a comunicação humana é determinada pelas relações sociais e históricas situadas, nas quais os discursos se realizam com propósitos diferenciados. Dessa forma, é relevante que nas aulas de Língua Portuguesa, sejam dadas aos alunos jovens e adultos, as condições propícias para que pratiquem a criticidade, através da análise e da reflexão sobre os valores humanos presentes nos gêneros estudados.

A Proposta Curricular para a EJA (BRASIL, 2002b, v. 2, p. 24) afirma que:

Um texto é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares.

Portanto, o sujeito, ao se relacionar com seus pares, faz parte de um grande emaranhado de vozes sociais orais e/ou escritas, que representam os princípios e valores que encontram-se intrínsecos no contexto sócio-histórico-cultural de sua época, sendo responsáveis pelas ideologias e relações dialógicas praticadas. São vozes sociais que geram outras vozes importantes principalmente, para a compreensão da constituição da compreensão humana.

Sendo assim, é fundamental que a instituição escolar, como espaço de estudo e reflexão, promova o exercício da cidadania através do estudo de textos de

semioses variadas e que integrem todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; além de, preencher as lacunas existentes nos currículos tradicionais, contemplando no planejamento das ações pedagógicas estratégias voltadas para a multiculturalidade e a multimodalidade.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 70) traz como orientação que o espaço escolar seja organizado sem tipo de preconceito, principalmente o linguístico. “Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.”

O que significa a abordagem de atividades que valorizem as diferenças, fator decisivo em se tratando da EJA. É essencial a compreensão de os sujeitos são seres sociais e históricos, que independentes de tempo e espaço, se apresentam reunidos através da linguagem e que, as suas experiências são representadas pelos textos produzidos, frutos de um mundo inacabado e reflexo da realidade, trata-se do mundo representado.

Embora os documentos oficiais tragam sugestões de abordagem dos gêneros, por meio de listas definidas por campos de atuação e níveis de escolaridade, diante da diversidade dos gêneros e das necessidades dos alunos, a escolha de qual gênero seria mais adequado para ser trabalhado nas aulas dos jovens e adultos, torna-se complexa. O que implica uma análise mais detalhada por parte do professor, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade.

Sabe-se da existência de conceitos errôneos sobre a dicotomia entre a língua oral e escrita, da ideia equivocada de que a língua escrita é apenas a transposição da língua falada e do pressuposto prestígio da língua escrita em relação à língua oral, fatores que deverão ser descartados pelo professor de Língua Portuguesa. O importante é perceber que os documentos oficiais propõem os conteúdos programáticos, mas que cabe à escola, ao planejar suas ações pedagógicas, levar em consideração a sua realidade, enquanto instituição sistemática, o contexto onde está inserida e as necessidades prioritárias de seus alunos, especialmente, no que dizem respeito à leitura e à escrita.

2.3.1 Os Gêneros Discursivos: o continuum fala e escrita

Os estudos relacionados à oralidade e o letramento, principalmente no que dizem respeito às semelhanças e diferenças entre fala e escrita, sofreram transformações a partir da década de 80. Anteriormente, os estudiosos da área consideravam o chamado “paradigma da autonomia” e afirmavam que a oralidade e o letramento se apresentavam apartados um do outro, sendo tanto a oralidade quanto a escrita, práticas desvinculadas do contexto social e cultural. Dessa forma, para eles, a escrita se ligava a valores sociais intrínsecos na língua, enquanto que, a fala à faculdade da linguagem, um fenômeno humano, inato; portanto, a fala e escrita não se relacionavam com os usos sociais da língua.

A partir da década de 80, surgem novas concepções sobre a constituição das línguas, as quais apresentam sua organização a partir do seu uso social, ficando as análises linguísticas puramente ligadas ao estudo das formas vinculadas à Linguística oficial, que não se dedicava a questões sobre a relação entre a fala e escrita. Essa abordagem sobre o uso social da análise linguística corrobora com a fala de Marcuschi (2010b) pois, segundo o linguista, a análise linguística deverá ser “de usos e práticas sociais e não de formas abstratas. Estas, as formas, estarão sendo analisadas a serviço daqueles, os usos, e não o contrário.” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Outras concepções sobre a relação da oralidade e a escrita trouxeram posicionamentos completamente divergentes, como por exemplo: o denominado de “grande divisão” defendido por estudiosos que colocaram a escrita como “diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos” (MARCUSCHI, 2001, p. 26) ou o “modelo autônomo”, em que o letramento é independente do contexto social.

A relação contínua entre letramento e oralidade, evitando a noção de autonomia e supremacia da escrita, surge a partir dos anos 80 nos Estados Unidos da América e na Inglaterra; entretanto, apenas amenizou a ideia arraigada da divisão entre a fala e a escrita, sendo a fala menos prestigiada do que a escrita. Uma outra proposta: o “modelo ideológico”, trouxe como pressupostos, em se tratando das relações entre fala e escrita, a observação a partir de um contínuo das práticas sociais em que as formas linguísticas se inserem no contexto sócio-histórico e que se organizam por meio de gêneros discursivos; localizando a fala e a escrita como

mediadoras na construção desses gêneros e como determinantes diante das intenções e condições de produção.

Os gêneros se encontram situados em domínios discursivos, onde são definidos os propósitos sociodiscursivos próprios das esferas de comunicação humana. Nesse contexto sociocomunicativo real, os gêneros discursivos irão se organizar de acordo com uso efetivo da linguagem, apresentando condições de produção diferenciadas, o que implica dentre outros elementos: as características e relações estabelecidas entre o locutor e interlocutor; o contexto e o propósito comunicativo; o tópico discursivo, os níveis social e de envolvimento com o texto; assim como, os aspectos linguísticos e paralinguísticos. “Essas condições de produção irão determinar formulações linguísticas que apresentam aspectos específicos, conforme o tipo de texto produzido.” (FÁVERO, 2012, p. 79).

Fávero (2012, p. 79) acrescenta ainda:

Examinando-se ainda a literatura linguística a respeito das distinções entre fala e escrita, verifica-se que ela revela aspectos específicos de um tipo de texto em comparação a outro e não propriamente diferenças entre as modalidades (fala e escrita). [...]. Na verdade, tanto a fala como a escrita abarcam um *continuum* que vai do nível mais informal aos mais formal, passando por graus intermediários. Assim, a informalidade consiste em apenas uma das possibilidades de realização não só da fala, como também da escrita.

Portanto, observa-se que os gêneros discursivos se apresentam segundo as interações humanas, podendo se constituir por meio da fala ou da escrita em situações formais ou informais de uso, no entanto, com estruturas diferentes e que, não significa que a escrita seja a representação gráfica da fala. Partindo do princípio de que a fala e a escrita são modalidades que possuem estruturas diferentes, Fávero (2012, p. 73) afirma:

Os pesquisadores têm encontrado várias razões para justificar tais diferenças entre a língua falada e a escrita. De modo geral, discute-se que ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados.

É fundamental que o contexto, as condições de produção e as variações estruturais trazidas pelos gêneros, sejam considerados na análise do *continuum* fala e escrita. Segundo Marcuschi (2010b, p. 42), “Isto equivale a dizer que tanto a fala

como a escrita apresentam um *continuum de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia.*” Logo, é preciso cautela e observar o texto de forma contextualizada e situada em um tempo e espaço.

Dessa forma, em um mundo repleto de gêneros discursivos, alguns poderão se manifestar tanto por meio da linguagem escrita como na linguagem oral, retratando situações vivenciadas pelos sujeitos sociais em suas interações humanas. É o caso do gênero relato pessoal, com uma estrutura composicional intenção comunicativa e características próprias das narrativas.

2.3.2 Os aspectos estruturais do Gênero Relato Pessoal

O sujeito, em seu cotidiano, age e toma suas decisões seguindo conceitos legitimados pela sociedade onde está inserido. Sendo assim, suas ações são racionais e determinada pela ética que, regida por valores, regula as condutas humanas, as quais se organizam de maneira diversa e se distribuem nas esferas humanas, possibilitando que cada prática social situada tenha sua ética e valores diferentes. Rojo e Barbosa (2015, p. 59) menciona que: “[...] Entre essas maneiras de agir em uma esfera ou campo, que Bourdieu denominou *‘habitus’*, estão as maneiras de falar, de escrever e de se comunicar interagindo, ou seja, os gêneros discursivos.”

Segundo a etimologia do vocábulo relato, a sua origem vem do latim *‘relatus’* e tem como uns dos significados “narração”. Desde as civilizações antigas, o ser humano necessita compartilhar com os seus semelhantes de forma oral, a princípio e depois, de maneira escrita, suas façanhas e experiências pessoais, suas histórias, de um modo geral. Dessa forma, o relato surge como uma maneira de detalhar os episódios ligados à vida e à sequência de acontecimentos que permearam a vida dos sujeitos sociais durante a história da humanidade.

Os relatos podem ser fictícios, como na mitologia grega, ou ligados ao mundo real, no caso dos relatos jornalísticos, por exemplo. Em se tratando de gênero literário, os relatos possuem uma extensão menor que os romances e podem aparecer inseridos em gêneros discursivos, como canções, poemas, diários, dentre outros. Os relatos possuem muitas vertentes: relatos de viagens, relatos da infância, relatos pessoais, os quais buscam contar as experiências de vida de forma resumida, com o objetivo de enfatizar determinadas situações vivenciadas pelo narrador.

Narrado em primeira pessoa, o narrador transmite, por meio do seu texto oral e/ou escrito, uma certa subjetividade, assim como, o tempo e o espaço são elementos narrativos que aparecem definidos na história. No caso do relato histórico, os fatos reais, ocorridos no passado, são comprovados através de documentos e seguem uma narração cronológica.

De acordo com Bakhtin, todas as atividades humanas estão intrinsecamente ligadas às atividades sociocomunicativas, as quais são caracterizadas pela comunicação verbal, legitimando valores definidos pelo tempo e espaço. Os gêneros, relativamente estáveis em relação as suas funções e condições discursivas, apresentam estilos de composição de cada campo da esfera humana. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 68), “[...] as condições de produção da esfera/ campo circunscrevem certos temas que nela podem ser abordados, estilo de língua (registros formal e informal e gírias, por exemplo) que podem ser usados e, sobretudo, o formato de composição que o texto no gênero terá.”

Conforme Marcuschi (2008, p. 156), “[...] os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista léxico, grau de formalidade ou natureza.” Diante dessa premissa, a produção discursiva do sujeito, além de determinar o seu domínio discursivo, expressa, através da escolha do gênero textual, a situação sociodiscursiva vivenciada por ele naquele momento.

Ainda para Marcuschi (2008, p. 162),

Talvez seja possível defender que boa parte de nossas atividades discursivas servem para atividades de controle social e cognitivo. Quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou influência, recorreremos ao discurso. Ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou tímpanos alheios. Na realidade, o meio em que o ser humano vive e no qual se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e contorno imediato, já que está envolto também por sua história e pela sociedade que (o) criou e pelos discursos.

Considerando que os gêneros são a materialização linguística de todas as atividades discursivas realizadas pelo sujeito social, os gêneros podem funcionar em instâncias diferentes, dependendo das situações concretas exigidas, ou seja, em sociedades orais, os gêneros utilizados seriam diferentes das produções em sociedades mais urbanas, onde há maior envolvimento com a escrita e a tecnologia.

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67) traz como proposta de ensino da Língua Portuguesa:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

No entanto, é fundamental que no estudo dos gêneros orais e escritos, sejam esclarecidos alguns aspectos, pois apesar de ambos apresentarem pontos em comum, não são exatamente iguais, já que não possuem as mesmas condições de produção e recepção oral e escrita, portanto, cada um deles apresenta domínios discursivos característicos de seus contextos, embora muitos gêneros da oralidade e da escrita sejam comuns a vários domínios.

O Relato Pessoal faz parte da modalidade textual oral, podendo ser também escrita, e pertence ao domínio discursivo da documentação, da memorização de ações humanas. É um gênero textual no qual são representadas as experiências vividas pelo narrador situadas no tempo e que, como qualquer texto narrativo, é carregado de subjetividade, com um tempo e espaços bem definidos. No entanto, ao desenvolver o texto, o narrador pode utilizar a descrição, dependendo de sua intenção comunicativa, dessa forma, não seria correto afirmar que tratar-se de um texto puramente narrativo, mas com predominância de sequências tipológicas narrativas.

Para Marcuschi (2007, p. 69),

Todo indivíduo quando chega à escola ou quando passa a se dedicar ao aprendizado da escrita já domina a língua na sua forma oral. Assim, será importante saber quais são as formas preferenciais dessa modalidade para enfrentar as questões que aparecem na produção escrita. Isso torna relevante discutir e analisar o que é específico da fala e o que deve receber uma realização talvez diferente na escrita.

Como em outros gêneros, o relato escrito emprega uma linguagem mais formal, seguindo as normas da Língua Portuguesa, enquanto que, o relato oral traz todas as marcas da oralidade, com uma linguagem mais informal, carregada de significações linguísticas que enriquecem o texto. Isso não quer dizer que a mensagem possa ser afetada, pelo contrário, pode-se transcrever o relato oral sem prejuízos, no entanto, é fundamental que o texto seja reorganizado e que fique dentro dos parâmetros da língua formal.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 146) afirmam que:

[...] os gêneros constituem a referência essencial para abordar a infinita variedade das práticas de linguagem e o meio de tratar a heterogeneidade constitutiva das unidades textuais. São instrumentos- ou melhor, *megainstrumentos*, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único- que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa.

Dessa forma, é necessário que a escola desenvolva atividades utilizando os gêneros orais e escritos, pois ambos são importantes para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente na sociedade contemporânea, em que os meios tecnológicos interferem nas práticas sociocomunicativas. E o relato pessoal é uma forma de partilhar experiências de vida com outras pessoas e, às vezes, podem ser transformados em documentos históricos que, mais tarde, poderão ser encontrados em jornais, revistas, livros ou *sites*.

De acordo com Marcuschi (2007, p. 128), fala e escrita têm “uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” Sendo assim, os gêneros textuais relato oral ou o escrito têm em comum a mesma finalidade: a materialização e interação linguísticas do sujeito situado. Caberá à escola contemporânea promover atividades, as quais façam com os discentes percebam como os textos funcionam, além do seu plano geral, buscando retomar a sua situação comunicativa real de produção. Trata-se de explorar, no contexto escolar, os discursos que permeiam a sociedade e investigar a materialidade linguística de cada um, observando os discursos estereotipados, quando alguns gêneros são concebidos como de “juízo de valor” inquestionável.

2.4 O Gênero Relato e os Multiletramentos como estratégias de ensino e aprendizagem na EJA

Os gêneros são determinados de acordo os objetivos dos falantes, dessa forma, se constroem através da interação humana e são fenômenos sociointerativos. Assim, como estratégias para a elaboração de ações pedagógicas, no estudo da língua portuguesa nas turmas de EJA, foram selecionados alguns gêneros discursivos que fazem parte do cotidiano dos alunos jovens e adultos, mediado pelo gênero relato pessoal, que serão facilitadores de ensino e aprendizagem dos multiletramentos, mediante as múltiplas linguagens presentes nos textos que circulam na sociedade.

A opção pelo relato pessoal e a abordagem de alguns gêneros discursivos ancorados em um gênero de fácil acesso e compreensão para a EJA, se justifica, pois trata-se de um gênero discursivo inserido em outros gêneros (gênero multimodal), na modalidade oral e/ou escrita, portanto, um mediador capaz de fomentar questionamentos e promover um diálogo crítico. O gênero relato é próprio do domínio discursivo dos alunos jovens e adultos, pois constituem suas práticas discursivas cotidianas.

Com base no documento da BNCC (BRASIL, 2017), que organizou o conteúdo curricular a ser desenvolvido no ensino fundamental na disciplina de Língua Portuguesa, o estudo de alguns gêneros discursivos, pertencentes aos campos de atuação humana, foram adotados a fim de atender às dimensões formativas necessárias para a contextualização do conhecimento da língua materna, assim como, para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e o exercício da cidadania.

Os campos de atuação humana são referenciais importantes em se tratando da contextualização do conteúdo, pois estão ligados a informações sobre quais gêneros e práticas discursivas (orais e/ou escritas) poderão ser desenvolvidas em sala de aula, de maneira situada, permitindo a análise dos usos, de produção e recepção dos textos estudados.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 85):

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos.

Diante dessa orientação, gêneros como o texto imagético, animação (textos artísticos multissemióticos); assim como, poemas, canções e romance pertencentes ao campo de atuação artístico-literário; a entrevista, depoimento e documentário relacionados ao campo jornalístico-midiático foram selecionados como estratégias de ensino e aprendizagem nas turmas de jovens e adultos com o firme propósito de conduzir os alunos ao reconhecimento e consideração de que, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 85) “as práticas de linguagem- leitura e produção de textos orais e escritos- que neles têm lugar em uma perspectiva situada [...]” são carregadas de significação e proporcionam um conhecimento metalinguístico e semiótico da língua.

Portanto, ao selecionar os gêneros discursivos a serem estudados, a modalidade de ensino da EJA, suas especificidades como: ritmo e tempo de aprendizagem, fonte de interesse e acesso aos gêneros deverão ser respeitados, assim como, a recomendação da BNCC sobre a abordagem dos gêneros a partir dos campos de atuação, levando-se em conta que a divisão proposta pelo documento oficial tem "uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social" (BRASIL, 2017, p. 85).

Essa dinamicidade da vida social traz consigo detalhes muito relevantes relacionados à seleção das informações e da metodologia que se pretende utilizar no planejamento das ações pedagógicas. Portanto, é recomendável que os temas transversais abordados nos gêneros discursivos venham contribuir de alguma forma para o crescimento intelectual e pessoal do aluno jovem ou adulto. Desse modo, a sugestão para o desenvolvimento de atividades a partir dos multiletramentos se faz relevante, pois na sociedade contemporânea a "cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas" (BRASIL, 2017, p. 85) e o aluno da EJA, como sujeito situado, está inserido nesse contexto social.

Todavia, é de suma importância que o professor de língua portuguesa viabilize, nas aulas da EJA, questionamentos relativos a informações falsas que circulam nas redes e sobre atitudes comportamentais que desrespeitam os direitos humanos, para que os alunos aprendam a organizar suas ideias, a reconhecerem seus direitos, refletindo sobre eles, inclusive, sobre o direito aos conhecimentos disponíveis; buscando transformar a sociedade e exercendo a cidadania.

Sobre o papel do educador, Paulo Freire (2017, p. 120), observa que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não se pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto.

Sendo assim, a proposta da abordagem dos multiletramentos na EJA vem corroborar com o pensamento do educador Paulo Freire; pois acredita-se que possibilita a transformação dos alunos da EJA em "criadores de sentidos" (ROJO; MOURA, 2012, p. 29), lhes assegurando a competência técnica e o conhecimento

prático sobre os discursos e suas significações, na recepção e na produção do gênero relato que se apresenta inserido em gêneros de outros campos de atuação humana.

2.5 Um caminho para o Dialogismo na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O mundo vem sofrendo transformações profundas, e o homem, através da aquisição do conhecimento, busca ao longo da história pensar, compreender e apreender a verdade da realidade que o cerca. As tecnologias da informação têm exercido um papel preponderante no que diz respeito a um novo estilo de produção e comunicação. Atualmente as ferramentas tecnológicas têm um lugar de destaque quando se fala em estudo dos gêneros, bem como, no gerenciamento de vida de um modo geral. Sendo assim, conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 69):

[...] a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Na sociedade contemporânea, as tecnologias de informação e comunicação trouxeram inúmeros benefícios à educação. No entanto, assim como o advento das mídias digitais podem promover a aprendizagem significativa, há uma questão importante a ser considerada ao adotar em sala de aula algumas semioses veiculadas na Internet. Ainda para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 68):

As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas. Não se trata de querer impor a tradição a qualquer custo, mas de refletir sobre as redefinições desses limites e de desenvolver habilidades para esse trato, inclusive refletindo sobre questões envolvendo o excesso de exposição nas redes sociais. Em nome da liberdade de expressão, não se pode dizer qualquer coisa em qualquer situação.

Deve-se, portanto, analisar o conteúdo difundido, sua veracidade e principalmente, qual a verdadeira intenção do discurso veiculado. É de suma importância que as pessoas se responsabilizem por suas ideias e ações. Há ainda a subjetividade da privacidade externada no ambiente familiar, que agora é publicizada por meio dos espaços virtuais, tornando conteúdos de domínio público, assuntos que antes eram do conhecimento de poucos.

Dessa forma, é fundamental a discussão na sociedade, em geral, sobre quais são os verdadeiros conceitos de público e privado, já que a geração digital compartilha nas redes sociais informações que deveriam estar no âmbito da esfera privada. Além disso, a sociedade moderna impele os indivíduos para efemeridade, condição que não permite manter um amigo virtual por muito tempo, o que ocasiona o enfraquecimento das relações humanas.

A escola necessita estar preparada para lidar com as novas situações que se apresentam. Trabalhar a educação na perspectiva dos gêneros discursivos é de suma importância, pois proporciona ao aluno possibilidades de mobilizar por meio do estudo das diferentes semioses a capacidade de vivenciar a leitura e a escrita com suas linguagens variadas e a compreensão de textos orais e/ou escritos, os quais circulam nas esferas de atividade humana com diferentes finalidades enunciativas.

De acordo com o texto da BNCC (BRASIL, 2017, p. 67):

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

As tecnologias promovem diariamente uma interação social em que discursos de diversas ideologias perpassam as redes sociais formando um paradoxo que permeia o público e o privado, construindo o pensamento dialógico humano, reproduzindo o contexto social, muitas vezes, de forma deturpada. Os sujeitos sociais possuem seus próprios discursos e se constituem como sujeitos singulares, entretanto, é necessário que seja estabelecido nas relações dialógicas, como condição primordial para a existência humana, o respeito às diferenças na pluralidade. Para Almeida (2011), é preciso acabar com o olhar ingênuo em relação ao que tem sido divulgado em diferentes espaços midiáticos, sendo essencial uma interpretação mais criteriosa diante das mensagens que fazem parte do cotidiano.

Almeida (2011, p. 28) afirma que:

[...] é importante identificar as características intrínsecas das TDIC, suas funcionalidades e modos de representação, porque, ao expressar uma ideia por meio das TDIC, estas estruturam a ideia e interferem em seu significado, isto é, a forma e o conteúdo de uma informação sofrem transformações quando ela é representada em determinada mídia.

As mídias possibilitam a circulação de diversas linguagens que podem interferir nos modos de pensar e agir, já que produzem cultura e modificam a vida dos indivíduos. Portanto, a tecnologia deve estar a “serviço” da construção das relações sociais, e só a partir da reflexão, o homem será capaz de construir o seu pensamento, pois é baseando-se no respeito e na ética, princípios básicos para uma convivência harmoniosa, que o ser humano poderá transformar a sua realidade. “Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.” (BRASIL, 2017, p. 68).

Dessa forma, caberá à escola como instituição responsável pelo letramento formal, promover, através de suas ações pedagógicas, espaços de discussão e análise dos diversos gêneros discursivos, suas pluralidades e ideologias, não só com o objetivo de ampliar os conhecimentos científicos dos alunos, mas buscando proporcionar o acesso a letramentos mais complexos, os gêneros secundários, transcendendo a condição de letramento básico característico da espontaneidade, os gêneros primários.

Entretanto, em se tratando da abordagem dos gêneros discursivos, é importante que se observe que as práticas de letramento não se desenvolvem da mesma forma em todos os contextos sociais, assim, pressupõem-se que os sujeitos escolarizados possuam uma competência leitora eficiente quando comparados aos sujeitos não-escolarizados, porém há outros fatores envolvidos nesses contextos e que merecem ser considerados.

Em se tratando da EJA, a relação dos alunos jovens e adultos com a tecnologia é muito complexa. A vontade de aprender caminha lado a lado com o medo de errar, dessa forma, a proposta de abordagem das TDIC nas aulas de língua portuguesa pode ser implementada, a princípio, de uma maneira simples para que, aos poucos, os alunos possam superar suas próprias dificuldades de acesso às mídias. Manusear um celular pode parecer algo comum em um contexto social contemporâneo, mas para alguns alunos das turmas de EJA não é o que acontece.

Outros fatores muito importantes a serem considerados e que estão presentes nas turmas de EJA, são o receio de se expor em público e o de emitir opiniões sobre determinado assunto. Diante desses entraves, a escola como mediadora de ensino e aprendizagem, poderá desenvolver ações pedagógicas que possibilitem a interação desses alunos com seus pares, através da produção e recepção dos textos/discursos multimodais, buscando uma motivação efetiva, no que

diz respeito à reflexão sobre quais os propósitos comunicativos e recursos linguísticos utilizados nos discursos divulgados nas mídias digitais.

É fundamental que as ações pedagógicas planejadas pela escola, priorizem o diálogo aberto, para que os alunos se sintam incluídos, é preciso que encontrem na escola um ambiente acolhedor, multicultural, democrático, em que as situações de ensino e aprendizagem ocorram de forma dinâmica, com o acesso às transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Para tanto, há necessidade de que a escola mude a sua visão centralizadora de cultura letrada e dê espaço para o popular, a hibridização, os diferentes letramentos, os multiletramentos.

O que não significa o “esquecimento” dos conhecimentos construídos historicamente pelos sujeitos sociais. Trata-se da compreensão e do respeito à diversidade cultural, que se encontra permeando os contextos sociais, assim como, entender as relações dialógicas exercidas pelos gêneros discursivos presentes na sociedade. Rojo (2001 *apud* MARCUSCHI, 2001, p. 57) assevera que:

Bakhtin (1953-1979) mostra que, com o desenvolvimento sócio-histórico de situações mais complexas de produção e circulação dos discursos e de novas esferas de comunicação social (escola, universidade, imprensa, mídia eletrônicas), estas relações entre os gêneros primários e secundários e entre a palavra falada e escrita foram se tornando cada vez mais complexas.

Logo em o dialogismo de Bakhtin, as palavras sofrem transformações através dos tempos e o processo de comunicação não envolve não apenas a presença “face a face” do locutor e interlocutor, sendo assim, para o filósofo, o diálogo vai além da simples conversa entre os sujeitos sociais ou da troca de opiniões. Trata-se da essência da linguagem, a qual faz da relação cotidiana e social do sujeito uma constante interação com seus semelhantes e ele, inserido em um sistema social, ideológico e histórico, encontra-se em um contato permanente com os enunciados próprios do contexto onde a enunciação se realiza. Bakhtin ainda observa que essa constante interação não exime o sujeito de ter mente seus próprios enunciados, que confrontados com os de seus pares, possibilita o reconhecimento de si próprio e do outro, a alteridade.

Ainda sobre o dialogismo de Bakhtin, é fundamental a lembrança de que o sujeito social é constituído de discursos históricos e ideológicos inacabados, com múltiplas interpretações, buscando respostas e ao mesmo tempo provocando novas ideias. De acordo com Pires (2002, p. 42),

Ao produzirmos discursos, não somos a fonte deles, porém intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. [...], a relação dialógica é polêmica, não há passividade. Nela, o discurso é um jogo, é movimento, tentativa de transformação e mesmo subversão dos sentidos. O sentido de um discurso jamais é o último: a interpretação é infinita. O que faz evoluir um diálogo entre enunciados é a possibilidade sem fim de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles a renovação dentro de outros contextos.

Assim, a linguagem em uma constante interação, com seus inúmeros enunciados valorativos, vai transformando a mente do sujeito social que confronta suas ideias com as dos outros, o que para Fiori (2011, p. 17) significa “dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu.” Portanto, tudo que envolve o mundo está relacionado com os discursos que se encontram permeados pelos discursos alheios e conseqüentemente, se encontram ligados ao funcionamento real e social da língua.

Trazer o dialogismo de Bakhtin para as ações pedagógicas desenvolvidas nas turmas de EJA, significa inserir a reflexão e a criticidade nas aulas de ensino da língua portuguesa para que ultrapassem a passividade em que se encontram, tornando-se sujeitos sociais ativos diante de seus contextos sociais, capazes de compreender quais os usos reais e sociais da linguagem, a partir recepção das várias semioses que circulam nas mídias, o que muitas vezes poderá polemizar alguns temas.

As relações dialógicas na perspectiva bakhtiniana envolve pontos de vista diferentes, o que o filósofo russo chamou de vozes sociais, as quais manifestam seus discursos que, muitas vezes, podem ser divergentes uns dos outros, mas que se apresentam, de acordo com as intenções linguísticas dos envolvidos no processo comunicativo. Para Fiori (2011, p. 22):

A relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo fazem-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição. O que é constitutivo das diferentes posições sociais que circulam numa dada formação social é a contradição. O contrato se faz com uma das vozes de uma polêmica.

Dessa forma, o dialogismo envolve a presença de vozes pertencentes aos sujeitos coletivos, os quais recriam as práticas presentes nas esferas de comunicação através de enunciados vinculados às relações dialógicas estabelecidas anteriormente.

Tratam-se de sujeitos que se constituem na linguagem e por meio dela, que polemizam de maneira dialética e constante, tornando o discurso vivo e presente nas múltiplas linguagens passíveis de contradições socioideológicas e sociolinguísticas, mas que dialogicamente se interligam, formando uma enorme cadeia de comunicação.

A proposta de trazer o dialogismo para as aulas de língua portuguesa das turmas de jovens e adultos, deverá priorizar o estudo dos textos multissemióticos apresentados em suas condições reais de comunicação e produção dos gêneros e promover o diálogo crítico entre os sujeitos. Para tanto, nas ações pedagógicas planejadas pelo professor, é fundamental que os alunos tenham acesso às ferramentas necessárias capazes de conduzi-los à compreensão de que a palavra funciona como um signo social e um meio de transmissão da concepção ideológica pertencente a um ou a vários contextos sócio-históricos.

Paulo Freire, educador brasileiro, embora tivesse uma concepção diferente da de Bakhtin em relação à palavra, busca na linguagem um instrumento social transformador (dialogicidade); sua obra defende a importância da palavra como meio de transformação do mundo. Para ele, a palavra possui duas dimensões que, além de seguirem interligadas, se posicionam com o objetivo de modificar o mundo, são elas: a ação e a reflexão. Em sua fala, o homem jamais pode ser calado e o diálogo “se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.” (FREIRE, 2017, p. 109).

De acordo com Freire (2017, p. 109),

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Acredita-se que, atreladas à proposta da abordagem dialógica nas turmas de EJA, as ideias de Freire se tornam pertinentes, pois propõem a transformação da sociedade a partir do diálogo crítico. Além disso, é de suma importância promover, na sala de aula dessa modalidade de ensino, o reconhecimento dos alunos jovens e adultos como sujeitos capazes de modificar seu contexto social; para isso, se fazem necessárias ações pedagógicas que priorizem a compreensão das múltiplas

linguagens apresentadas nos gêneros discursivos estudados com seus diversos significados e intenções linguísticas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa realizada trouxe como fundamento a Teoria Histórico-Crítica de Demerval Saviani (2013) com uma abordagem qualitativa. O estudo foi concebido a partir da análise da proposta de um Plano de Trabalho Docente e aplicado através de sete oficinas. Seguindo a linha de trabalho de Demerval Saviani, João Luiz Gasparin (2015) elaborou uma didática facilitadora do ensino e aprendizagem, capaz de traduzir para o cotidiano escolar a pedagogia histórico-crítica, objetivando estruturar o trabalho pedagógico, unindo a teoria à prática, partindo da compreensão da realidade e percorrendo os conteúdos científicos, retornando, por fim, ao ponto de partida. A proposta didática desenvolvida parte da abordagem de gêneros comuns no mundo globalizado, os quais pertencem às esferas de atividades dos alunos, que poderão ser utilizados como recursos didáticos nas aulas de língua portuguesa como práticas pedagógicas de (multi)letramentos nas turmas de EJA.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de EJA do turno da noite de uma escola do município localizada em um bairro da periferia de Fortaleza (CE). A docente-pesquisadora buscou propor, através da aplicação de um plano de trabalho composto por uma sequência de cinco passos, atividades de multiletramentos, nas quais foram oportunizados aos alunos, momentos para o desenvolvimento de suas competências e habilidades de forma sistematizada nas aulas de língua portuguesa. Para que o processo de ensino e aprendizagem fossem satisfatórios, o ritmo de aprendizagem da turma da EJA foi respeitado. Dessa forma, foram aplicadas sete oficinas direcionadas pela docente-pesquisadora nas quais houve a abordagem de gêneros discursivos distintos (alguns gêneros próprios do campo da esfera artístico-literária e outros gêneros do campo da esfera jornalística), abordando os multiletramentos a fim de verificar a sua utilização como mediador do ensino e da aprendizagem significativa por meio da discussão do processo comunicativo veiculado nas mídias digitais.

O estudo realizado teve por finalidade promover aulas dinâmicas, utilizando as mídias digitais, gerando novas ideias a partir da interação entre os alunos e o professor. Por se tratar de uma pesquisa aplicada na área da Linguística, as atividades

foram instanciadas no gênero relato pessoal, um gênero que se encontra presente nas práticas sociais dos alunos jovens e adultos, o qual poderá ser encontrado nas modalidades oral e escrita da língua. As atividades propostas, pretenderam incentivar a construção de conhecimentos junto aos educandos para que, ao final das oficinas, eles fossem capazes de produzir relatos pessoais e tivessem a oportunidade de rememorar, por meio de suas produções escritas e orais, momentos marcantes de suas vidas.

A docente-pesquisadora, pretendeu utilizar a abordagem qualitativa e no decorrer das oficinas, algumas atividades foram selecionadas como objetos de análise, assim como, foi observado todo o processo de ensino e aprendizagem mediante o desenvolvimento das atividades propostas. Partindo interpretação da dinâmica da realidade dos fatos, o contexto sócio-histórico dos discentes envolvidos foi considerado como ponto de partida, pois uma maneira de motivar os alunos é conhecer a sua “prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto” (GASPARIN, 2015, p. 13). Mas a prática social mediata do aluno também deverá ser ouvida, essa depende das relações sociais estabelecidas por ele durante a vida. A metodologia utilizada foi fundamentada na Teoria Histórico-Crítica, a qual propõe que o trabalho escolar deveria ter como elemento primordial o desenvolvimento cultural e envolver a compreensão da realidade histórico-cultural humana produzida pelo próprio homem através do seu trabalho ao longo do tempo (SAVIANI, 2013). A Teoria Histórico-Crítica se fez pertinente por se tratar de um pensamento voltado para uma prática docente comprometida com o processo ensino e aprendizagem, em que os conhecimentos adquiridos pela humanidade são resgatados e sistematizados no ambiente escolar. Partindo de um material bibliográfico já publicado, o estudo foi concebido a partir da pesquisa-ação, com a proposta de um Plano de Trabalho Docente, pois, assim como Gasparin (2015), acredita-se ser fundamental a reconstrução dos conteúdos científicos em suas “plurideterminações”, buscando torná-los significativos. Embora a pesquisa tenha sido, inicialmente, concebida como um estudo envolvendo uma pesquisa-ação, pois parte do princípio de que para avaliar, implementando mudanças de comportamentos e de ações pedagógicas, é necessária a investigação da prática para poder agir sobre ela. Devido a questões externas, a pandemia da Covid-19, não foi possível sua aplicação de forma direta com os alunos, pois, no momento, houve a necessidade de se respeitar o isolamento social. Porém, acredita-se que a pesquisa-ação “[...] é principalmente uma estratégia para o

desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

A escola tem o desafio de vivenciar a realidade social mais ampla, onde a diversidade e a divergência, as certezas e incertezas deverão ser compreendidas e apreendidas. E para atender às necessidades de uma leitura crítica da sociedade, um trabalho pedagógico diferenciado é primordial a fim de buscar a aprendizagem significativa nas turmas de EJA. Todavia, para o desenvolvimento dessa proposta pedagógica, é fundamental que o aluno compreenda que o conhecimento é, segundo Gasparin (2015, p. 4), “[...] fato histórico e social [que] supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços.”

Sendo assim, para que o ensino e a aprendizagem sejam satisfatórios, é preciso o envolvimento de todos na implementação e reflexão das atividades vivenciadas na escola, já que, através da construção e reconstrução do conhecimento, é possível a compreensão da sociedade, e a discussão das práticas sociais vivenciadas, torna a educação menos elitista e discriminatória.

O gênero relato pessoal foi escolhido para ser trabalhado nas aulas da EJA, por se tratar de um gênero que transita pela oralidade e escrita, encontrado facilmente no dia a dia do aluno e por estar inserido em outros gêneros, já que, ao abordar o gênero canção, por exemplo, pode-se trazer à tona características de um relato pessoal, pois os dois gêneros a fim de exercer a função comunicativa podem fundir-se, convivendo em interação constante. A pesquisa apresentou aos alunos, através dos multiletramentos, alguns dos gêneros que circulam no ambiente virtual. Dessa forma, o estudo foi iniciado a partir da abordagem do texto imagético, pois trata-se de um gênero capaz de estimular a capacidade interpretativa dos alunos. É fundamental que seja utilizada como ação pedagógica, nas aulas de Língua Portuguesa, o desenvolvimento de atividades com textos de diversas materialidades e a leitura de imagens pode ser um recurso importante em relação à reflexão e posicionamento crítico do aluno da EJA. Acredita-se que, a linguagem não-verbal trazida nas imagens é uma possibilidade no resgate do discurso do aluno da EJA como sujeito inserido em um contexto social, pois é, a partir da observação e leitura dos sentidos, que ele poderá se posicionar, externando suas próprias experiências, suas ideologias e valores.

A interação social é uma característica inerente ao ser humano, dessa forma, o homem é um ser que, por meio de suas relações dialógicas próprias de suas esferas sociais, constrói seus conhecimentos. A fim de proporcionar uma melhor inserção do aluno no mundo contemporâneo, o gênero canção foi abordado com o objetivo de ultrapassar o cotidiano imediato dos alunos jovens e/ou adultos e promover situações que vieram gerar momentos de reflexão. Ao entrar em contato com as formas linguísticas utilizadas nas canções, pretendeu-se, através da análise das intenções linguísticas, questionar o porquê do estilo e de determinado posicionamento escolhidos pelo autor, qual o seu propósito comunicativo.

Em um segundo momento, como os alunos da EJA não têm acesso ao estudo da Literatura, acreditou-se que a abordagem de gêneros literários fosse um importante instrumento de aprendizagem, pois os textos que, geralmente compõem o material didático elaborado para essa modalidade de ensino, são os utilitários, os quais atendem às necessidades imediatas da mão de obra que será absorvida pelo mercado de trabalho. Quando o material didático apresenta algum gênero literário, não há profundidade em relação às atividades de interpretação, ficando restritas apenas ao nível fundamental.

Diante desse contexto, textos literários, como poemas e uma narrativa de aventuras também fizeram parte da pesquisa com o intuito de “provocar” as ideias dos alunos. Entendeu-se que a leitura de textos mais complexos, poderia promover a libertação de ideias e a construção da própria identidade, além de, propiciar um espaço de cultura, questionamentos e transformação de velhos conceitos.

A Literatura desenvolve a sensibilidade e a inteligência, a relação de aproximação entre o leitor e o autor da obra aumenta a capacidade de compreensão e de interpretação dos discursos proferidos, pois transforma a realidade objetiva em subjetiva, através do ponto de vista do narrador, de sua ideologia e valoração. Sendo assim, o texto literário não poderá ser considerado definitivo, portanto, está sempre em transformação e faz parte de um processo de constante recriação por parte do leitor.

No entanto, a leitura literária não é uma tarefa fácil por causa das dificuldades de análise e interpretação, pois a falta de competências e habilidades dos estudantes em compreender os discursos linguísticos apresentados por esses gêneros textuais, acaba por dificultar a aprendizagem, já que para que o ato de

interpretação seja satisfatório, é preciso o reconhecimento por parte do leitor dos recursos linguísticos utilizados em um poema, por exemplo.

Os alunos jovens e/ou adultos, muitas vezes, não adquiriram o domínio dos recursos linguísticos presentes nos gêneros literários, portanto, sentem mais dificuldades na apreciação de um texto literário do que em outro gênero mais frequente em suas práticas sociais. A abordagem de textos literários se justificou nessa pesquisa pela importância do fomento à cidadania, à inclusão social e eliminação de preconceitos. É um modo de reconhecimento, através de um determinado contexto sociocultural, das ideias vigentes de uma época, assim como, uma forma de estimular o conhecimento de outras culturas, integrando conhecimentos diversos, buscando o desenvolvimento da consciência crítica, da competência linguística do estudante. A professora como mediadora apresentou as possíveis análises e interpretações e os alunos quando entraram em contato com os textos, fizeram suas próprias escolhas, portanto, uma leitura crítica do texto.

Sobre a abordagem de outros gêneros, a docente-pesquisadora esperou proporcionar, através da apresentação de um documentário, outro gênero comum aos alunos da EJA, a oportunidade de explorar a linguagem audiovisual e suas finalidades. Sendo assim, professor propôs uma oficina que viesse a ampliar os letramentos dos alunos, integrando as múltiplas semioses, observando as práticas de linguagens contemporâneas típicas do gênero e a visão da realidade transmitida pelo narrador por meio do seu discurso. Fundamentado pelo gênero relato pessoal, o estudo buscou fomentar questionamentos que possibilitariam mudanças de postura dos alunos diante dos fatos.

Outro gênero selecionado para uma oficina desenvolvida com os alunos jovens e adultos, foi a entrevista, a qual tem uma função muito importante e traz como característica marcante a oralidade consequência da interação entre o locutor e o interlocutor, pois promove a discussão de determinado tema, o que contribui para a formação de opinião. A ideia é que o aluno, além de conhecer suas características, também perceba que o texto transcrito de uma entrevista obedecerá às colocações informais presentes na linguagem oral. A docente-pesquisadora, diante da proposta de trabalho com as semioses, objetivou na abordagem desse gênero, apresentar o relato de experiências de uma personalidade conhecida do grupo de alunos, incentivando a observância da subjetividade na estrutura composicional, do registro

do domínio discursivo proferido pelo entrevistado e entrevistador, assim como, da utilização ora da linguagem formal ora da informal na exposição das ideias.

O depoimento foi escolhido, dentre as atividades da última oficina desenvolvida com os alunos, porque é um gênero com seus elementos próprios, dos quais o fundamental é a sequência de acontecimentos vividos pelo narrador (protagonista), como acontece no gênero relato pessoal. A docente-pesquisadora trouxe um depoimento de uma aluna da EJA, justamente com o propósito de motivar a turma de alunos jovens e adultos a elaborar seus próprios relatos pessoais, além de, mostrar a experiência de uma pessoa que, mesmo retornando aos estudos muitos anos depois de abandoná-los, não perdeu a força de vontade de vencer os obstáculos, alguém que acreditou ser o conhecimento capaz de melhorar a vida das pessoas e transformar todo um contexto social.

Dessa forma, o gênero relato pessoal foi ancorado pelos gêneros analisados, que tiveram como objetivo promover o questionamento e a compreensão da realidade social, assim como observar as grandes e múltiplas relações sociais dialógicas existentes na contemporaneidade. Segundo o pensamento de Rodrigues (2005, p. 165), “[...] cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.”

Marcuschi (2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010) acredita que as tecnologias propiciam o surgimento de novos gêneros textuais por causa da dinamicidade comunicativa encontrada na sociedade, principalmente, a partir do advento da Internet. “A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.” (MARCUSCHI, 2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 21). O linguista afirmava que os novos gêneros estão ancorados em velhas bases, tomando como exemplo um Fanfiction ou fanfic, observa-se um novo gênero elaborado a partir de obras já existentes, em que fãs desenvolvem roteiros de filmes e/ou séries. Apesar de ser um gênero atual, possui como objetivo, assim como os outros, a interação social, embora seja baseado em gêneros criados anteriormente.

Diante desse contexto, uma nova relação surge e possibilita que a oralidade e a escrita se aproximem. “Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das diversas mídias criam formas próprias com certo *hibridismo* [...]” (MARCUSCHI, 2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 21). Portanto,

é perceptível uma maior integração entre as várias semioses, o que, de certa forma, dificulta uma classificação precisa. O linguista observava que “[...] em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente” (MARCUSCHI, 2001 *apud* DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2010, p. 22).

3.2 Delimitação do universo

O público-alvo da pesquisa foi uma turma de jovens e adultos (EJA), segundo segmento, estudantes do turno da noite, de uma escola municipal localizada na periferia da cidade de Fortaleza. Por se tratar de uma turma de EJA, a faixa etária é muito heterogênea, assim como o nível de escolaridade, pois há alunos que retornaram à escola depois de anos de abandono e outros que vieram de outros turnos ou/e escolas da região.

O nível socioeconômico dos alunos é semelhante, já que muitos não têm emprego formal, portanto uns sobrevivem contando com os salários de um subemprego e outros não possuem nenhuma ocupação, deixando para a família a tarefa de seu sustento.

Em relação ao número, a turma é composta por vinte alunos, todavia o absentismo é um problema muito recorrente no que diz respeito a turmas de jovens e adultos. Buscando minimizar essa questão e tentando valorizar a assiduidade nas aulas, a docente-pesquisadora sugere que o planejamento das oficinas deverá partir da introdução das mídias digitais mais acessadas por eles. A fim de conhecer melhor os alunos da EJA sobre suas preferências e dificuldades de acessibilidade em termos de rede, a docente-pesquisadora buscou, através de uma conversa informal, algumas informações que serviram como subsídios na elaboração das oficinas.

As sete oficinas foram planejadas a partir da abordagem de alguns gêneros veiculados nas mídias digitais e de outros presentes em obras impressas mediados pelo gênero relato pessoal, com o propósito do reconhecimento por parte dos alunos jovens e/ou adultos (EJA) dos significados e dos usos situados das linguagens presentes nos gêneros estudados, buscando a promoção do diálogo crítico durante o desenvolvimento das atividades propostas, assim como, da percepção através de produções escritas elaboradas pelos alunos, se houve aprendizagem significativa do

conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo propostos no gênero relato pessoal.

3.3 Procedimento de coleta de dados

A docente-pesquisadora considerou que se direcionasse as atividades para o interesse dos discentes, o trabalho seria mais produtivo e capaz de modificar o comportamento dos alunos observados, promovendo, assim, a aprendizagem significativa. Diante desse contexto, ao elaborar as sete oficinas, buscou em cada atividade recursos como: vídeos motivadores, texto imagético, canção, fragmento de obra literária, depoimento, documentário, entrevista; semioses que trouxeram o gênero relato inserido.

Seguindo o Plano Didático apresentado por Gasparin (2015), a pesquisa se desenvolveu em cinco passos e as atividades ocorreram de acordo com os objetivos que cada passo pretendia alcançar. O primeiro passo, Prática Social, é o momento em que a professora procura saber qual é o conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo que será estudado. É uma espécie de “leitura da realidade”, que deverá ser realizada por meio de um processo dialógico. Na primeira oficina, foram apresentados slides que trouxeram imagens relacionadas a temas como: infância, família e os alunos foram motivados a buscar elementos que remetiam aos temas abordados, através da observação.

Nessa etapa, a professora objetivou desenvolver a percepção dos alunos a partir de imagens sugeridas. Após a observação, foram entregues aos discentes imagens impressas contendo diversas situações e eles deveriam selecionar àquelas que lembrassem fatos de suas histórias de vida, ainda de posse das imagens impressas, a professora fez a apresentação de frases para os alunos, os quais tiveram a tarefa de correlacionar as frases com as imagens. Como atividade final, os educandos foram estimulados a eleger uma dentre as imagens a fim de relacionar a imagem a sua experiência de vida, logo em seguida, foram motivados a produzir um pequeno texto justificando a escolha. A atividade de produção foi avaliada pela professora como a produção inicial do aluno, considerando aspectos como: sua capacidade de interpretação, compreensão e ressignificação. A utilização de imagens se justificou, pois trouxeram a linguagem não-verbal e os signos linguísticos, os quais

fazem parte das relações dialógicas presentes nas práticas sociais vivenciadas pelo aluno no seu dia a dia.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), é fundamental que o aluno se aproprie da leitura fluente dos vários textos que circulam nas esferas sociais e que sejam capazes de ter autonomia e criticidade, “de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (BRASIL, 2017, p. 87). Dessa forma, é importante o desenvolvimento de atividades nas turmas de EJA que apresentem as diversas semioses que perpassam pelas práticas sociais e que são encontradas na leitura, escrita e oralidade.

O segundo passo, Problematização, fez um levantamento das questões sobre as práticas sociais e os conteúdos que serão trabalhados. É fundamental na abordagem do conteúdo científico, pois trata-se do momento em que o aluno entrará em contato com as principais faces de determinado assunto e buscará analisar a prática diante da teoria, com o firme propósito de identificar e discutir questões inseridas nas práticas sociais, as quais serão retomadas com maior profundidade por meio do conteúdo estudado. Nessa etapa, os alunos deveriam compreender o porquê da aprendizagem e as várias dimensões de determinado conteúdo. Dessa forma, alguns conceitos foram analisados, como: questões problematizadoras relacionadas às necessidades sociais apresentadas e discutidas pela professora, mediadora do ensino e da aprendizagem. Para tanto, a docente-pesquisadora apresentou, após a Prática Social Inicial, vários exemplos de relatos pessoais, que circulam nas mídias digitais e na sociedade em suportes de textos como revistas, jornais e internet com o objetivo de despertar o interesse e estimular o aluno a buscar respostas para as perguntas que foram levantadas através das atividades propostas na oficina. A partir desses questionamentos, a docente-pesquisadora retomou com os alunos os conteúdos mais significativos, os quais foram confrontados e reestruturados no próximo passo.

No terceiro passo, Instrumentalização, há a busca pela apreensão dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao desenvolvimento das atividades propostas na Problematização. Nesse momento, os alunos se apropriam do “conhecimento socialmente produzido” a fim de responder aos questionamentos antes levantados. A docente exercerá o papel de mediadora entre o conhecimento científico e o socialmente apreendido pelo aluno, partindo do confronto entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conceitos formais apreendidos pela sociedade, essa etapa

envolve um processo pedagógico marcado por aspectos subjetivos e objetivos presentes nas práticas sociais dos alunos. A aprendizagem parte de dois princípios fundamentais, a assimilação e a comparação das várias dimensões do conteúdo com as experiências cotidianas vivenciadas pelos alunos, esses fatores serão o direcionamento para a definição as ações didático-pedagógicas a serem desenvolvidas na escola. O desenvolvimento das ações além de confrontar a teoria e a prática, deverá ser um estímulo por meio de perguntas e reflexões que venham a convergir para os fundamentos essenciais do conceito estudado.

De acordo com o Plano Didático de Gasparin (2015), as atividades foram distribuídas em sete oficinas, buscando contemplar cinco passos, dos quais a Instrumentalização fez parte e aconteceu em três momentos distintos, quando foram abordados três gêneros diferentes.

Explicando melhor: essa terceira oficina proposta pela docente-pesquisadora foi organizada em três momentos em que o gênero relato foi apresentado a partir do estudo de três gêneros diferentes. O primeiro a ser apresentado, o gênero “canção”, foi analisada a intencionalidade linguística, composição e o estilo de duas canções abordando temas comuns no cotidiano dos alunos. A partir de atividades orais e escritas, o professor buscou compreender se os alunos conseguiram perceber o estilo e o propósito de cada autora na utilização de determinadas expressões em suas letras.

No segundo momento, houve a intenção, com o estudo dos gêneros “texto literário” e “depoimento”, de observar as diferenças entre a maneira de narrar histórias envolvendo uma situação em comum, “o amor pelo mar”. Com uma linguagem carregada de significados e o uso de expressões a fim de enriquecer a descrição do cenário, a narrativa de Robinson Crusóé retratou a difícil sobrevivência de um náufrago perdido em uma ilha deserta, dessa forma, um capítulo do livro (o de número seis) foi escolhido como fonte para o estudo proposto. No depoimento, os narradores apresentaram um breve relato sobre as viagens que fizeram ao redor do mundo, desenvolvendo pesquisas e estudos que puderam contribuir com a Humanidade. A professora buscou com a abordagem desses gêneros, verificar se os alunos eram capazes de compreender que, além de tratarem do mesmo assunto, os gêneros transmitiam o momento sociocultural vivenciado pelo autor, apesar do texto literário possuir um caráter ficcional.

Para o terceiro momento, foram selecionados dois gêneros bem diferentes, “poema” e “documentário”. A escolha se justificou porque são gêneros comuns que circulam no cotidiano dos alunos da EJA, principalmente o poema, já que aparece no material didático utilizado nas instituições escolares. Os alunos foram motivados, por meio de atividades orais e escritas, a observar os recursos audiovisuais, o uso das linguagens verbal, não-verbal e suas especificidades nos gêneros poema e documentário, fazendo a relação entre as diferenças e semelhanças na abordagem do mesmo tema “infância”, partindo da análise do propósito comunicativo de cada gênero e concluindo com a identificação das características do gênero relato.

O conhecimento foi mediado pela docente, que fez a “ponte” entre a teoria e prática, a partir da interação dialógica e de técnicas pedagógicas convencionais de ensino ou mesmo das novas tecnologias. No decorrer das oficinas, que foram trabalhadas em sala de aula com a EJA, a docente-pesquisadora sugere a apropriação de uma postura de intermediadora, com o firme objetivo de promover a (re)construção do conhecimento, a discussão e reflexão das práticas sociais, considerando que o conhecimento nunca é acabado ou neutro, mas socialmente construído ao longo da História.

Resumindo, a Instrumentalização é o momento em que o professor, como facilitador da aprendizagem, poderá apresentar aos alunos os conceitos sistematizados, buscando, por meio de estratégias utilizadas em sala de aula, trabalhar as diversas dimensões do conteúdo que foram explicitadas na Problemática. Para Gasparin (2015, p. 53): “Nesse processo, a visão cotidiana dos alunos a respeito do conteúdo é comparada ao conteúdo sistematizado. Por isso, constitui um dos pontos centrais do processo de instrução escolar.” Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de “confrontar” o conteúdo empírico com o científico, transformando as ideias que carregava na Prática Social Inicial.

O quarto passo, Catarse, é a fase em que os alunos já têm condições de sintetizar os conhecimentos que já foram apreendidos. É a etapa em que os alunos serão capazes de demonstrar oralmente ou através da escrita que compreendem e reconhecem o conteúdo de outra maneira. Gasparin (2015, p. 124) considera a catarse como “[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção e sua reconstrução na escola.” Assim, o aluno apresentará uma outra visão da realidade, compreendendo a sua realidade sob um outro ponto de vista,

é o momento da expressão, através da resolução de atividades elaboradas pelo professor, de demonstrar a sua nova postura em relação ao conteúdo, buscando reconstruí-lo de uma maneira menos empírica. É fundamental que nessa fase, o educando perceba que os conteúdos são uma construção social, que os sujeitos situados em um tempo e espaço produzem conhecimentos atendendo às suas necessidades socioeconômicas, que nada é por acaso, mas que há todo um processo histórico envolvendo os fatos. Diante dessa ideia, a catarse é o momento do encontro consciente da teoria com a prática quando os conteúdos se tornam mais significativos, trata-se da efetivação da aprendizagem.

Em relação à Catarse, o gênero entrevista foi o escolhido como motivador da oficina por fornecer elementos que constituíram o poder de síntese, já que o entrevistado sintetizou em poucas palavras toda a sua experiência de vida e o aluno teve, nessa etapa, a oportunidade de trabalhar a oralidade ao se pronunciar sobre o que assistiu, assim como, a produção escrita, pois fez uma síntese do que foi aprendido. Com o estudo do gênero entrevista, o aluno teve a oportunidade de observar mais uma situação concreta que trouxe inserido o relato pessoal, assim como, compreender a presença das marcas de oralidade, a importância da utilização da linguagem corporal e os elementos que compõem a estrutura do gênero proposto. Nessa etapa, o aluno foi capaz de identificar as várias dimensões do gênero relato pessoal, trabalhadas nas fases anteriores, assim como, a composição, o estilo, a forma e intencionalidade linguística de cada gênero abordado. A docente-pesquisadora buscou verificar, junto aos alunos, se houve a compreensão do gênero relato pessoal, a partir da elaboração de uma síntese sobre o conteúdo apresentado durante as oficinas. Gasparin (2015) menciona que é a oportunidade em que o aluno tem de demonstrar, através da síntese, que conseguiu estruturar o seu pensamento de uma outra forma.

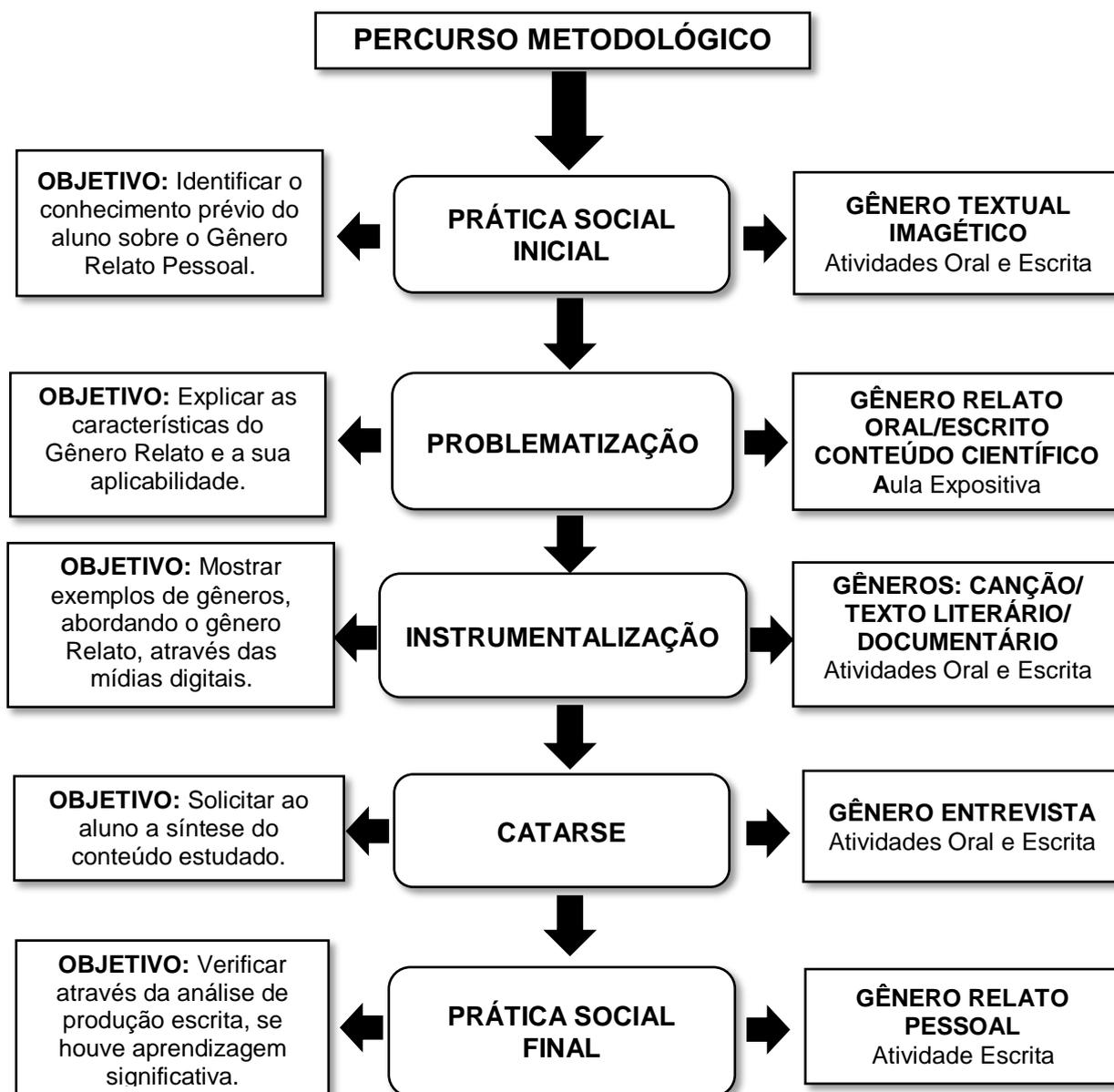
O quinto passo, Prática Social Final, segundo o processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica, é a retomada da prática social inicial, mas com outra visão, já que os alunos, durante o processo de aprendizagem, foram assimilando um novo posicionamento, pois entende-se que houve uma transformação adquirida no decorrer da aprendizagem. No entanto, segundo Saviani (2013), o professor, ao adotar determinada proposta pedagógica, não deverá apenas possibilitar aos alunos uma compreensão teórica e concreta da realidade, mas a oportunidade para que eles desenvolvam ações concretas reais e efetivas, que sejam capazes de pensar,

questionar e refletir sobre as práticas sociais e suas ideias. Dessa forma, a produção social final é a oportunidade que os alunos terão para realizar as atividades propostas com mais autonomia e segurança, pois agora houve a aquisição de uma nova maneira de ver o conteúdo, de compreender a realidade e transformá-la. Nessa etapa, o aluno terá a oportunidade de demonstrar que realmente se apropriou do conteúdo, que aprendeu a teoria e sabe aplicá-la, sendo capaz de traduzir a compreensão teórica em atos. Trata-se de um novo nível de conhecimento, Gasparin (2015, p. 143) acrescenta que: “é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto.” Dentro da proposta de trabalho didático, espera-se que o aluno da EJA possa assimilar, não apenas o conteúdo formal que conceitua o gênero relato, mas que, segundo a perspectiva histórico-crítica, ao final das oficinas, seja capaz de reconstruir seus conhecimentos e compreender que a sua experiência de vida pode modificar a vida de outras pessoas, assim como, transformar o seu contexto social.

Na última oficina a docente-pesquisadora solicitou aos alunos que fizessem uma produção escrita, um relato pessoal, com o objetivo de fazer a retomada do posicionamento inicial em relação ao conteúdo estudado a fim de verificar o que foi apreendido durante o processo de aprendizagem. Foi o momento em que a professora teve a oportunidade de perceber se houve realmente uma aprendizagem significativa. No entanto, é fundamental que o conteúdo trabalhado seja explorado, através de práticas efetivas, o que significará, segundo Gasparin (2015, p. 140), “[...] a análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos, as ideias. É uma nova ação mental.”

Diante desse contexto, ao finalizar as oficinas, os alunos da EJA deveriam demonstrar que possuíam conhecimentos sobre os gêneros estudados e dos elementos estruturais do relato pessoal (o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo) empregados na interação comunicativa dos locutores e interlocutores, buscando utilizar com desenvoltura os instrumentos da leitura e escrita, principalmente, no que diz respeito à produção de textos, enfim, sendo capazes de questionar e refletir sobre as ideias colocadas durante o desenvolvimento das atividades.

Figura 1 – Esquema do percurso metodológico



Fonte: elaborado pela autora, baseado no Plano de Trabalho Didático de Gasparin (2015).

3.4 Procedimento de análise de dados

As atividades foram iniciadas com vídeos motivadores que buscaram fomentar momentos de questionamentos sobre a composição, a forma e o estilo, assim como, a intencionalidade linguística de cada gênero utilizado como suporte do gênero relato pessoal.

A cada oficina desenvolvida, os participantes foram motivados a contribuir com suas ideias, portanto, rodas de conversa foram uma das estratégias utilizadas, com o objetivo de trabalhar a oralidade dos alunos jovens e adultos, promovendo a

interação de conhecimentos adquiridos. A fim de perceber se houve evolução a nível de questionamentos, o professor utilizou a técnica da observação e do diálogo crítico. As atividades orais desenvolvidas pelos alunos foram transformadas em textos escritos, com a intenção de exercitar a produção escrita e de verificar se os alunos compreendem quais são as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, ambas com suas características específicas. O Esquema abaixo foi elaborado com base na sequência das ações pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas.

3.4.1 Descrição das categorias para análise

As atividades que foram desenvolvidas com os alunos durante as oficinas, pretendiam atender às orientações da BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental Anos Finais, já que não há na lei, mencionada anteriormente, um direcionamento específico para as turmas de EJA do segundo segmento.

Os procedimentos adotados no desenvolvimento das oficinas foram baseados e no Plano Didático de Gasparin (2015), com sugestões de abordagem dos multiletramentos mediados pelo gênero relato pessoal.

O esquema a seguir foi elaborado com base na sequência das ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante as oficinas.

Figura 2 – Sequência das ações pedagógicas desenvolvidas nas oficinas



Fonte: elaborada pela autora.

OFICINA 01

Habilidades da BNCC-(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.

Objetivo Geral: Identificar o conhecimento prévio do aluno sobre o Gênero Relato Pessoal.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer nas imagens elementos ligados à família e infância.
- Correlacionar as imagens apresentadas com frases propostas pelo professor.
- Produzir um pequeno relato, relacionando a imagem a sua experiência de vida.

Procedimentos: Exibição de um vídeo motivador; roda de conversa virtual.

Categorias para análise:

1. Qual era o maior sonho de todas as “Marias” que apareceram no vídeo?
2. É possível afirmar que a história de vida da personagem pode ter sido baseada em fatos reais?
3. Você observou que o vídeo apresenta mais imagens do que diálogos. Na sua opinião, houve prejuízo para a compreensão da história?

Procedimentos: Apresentação dos slides elaborados pela professora; correlação das frases com as fotos impressas; questionamentos após a apresentação das imagens impressas (**atividades orais**).

Categorias para análise:

1. Quando você assistiu aos slides, pôde perceber que foram apresentadas diversas cenas. Na sua opinião, que temas foram abordados?
2. Quais elementos foram utilizados por você na interpretação das cenas exibidas?
3. É possível transmitir mensagens por meio de imagens estáticas?
4. Quais elementos foram utilizados por você na interpretação das cenas exibidas?

5. Ao observar as fotos impressas e as frases sugeridas pelo professor, pode-se afirmar que existe uma relação direta ou indireta entre elas?
6. Você acha que é possível ter mais de uma interpretação para uma determinada foto?

Procedimentos: Seleção de imagens e produção textual (**atividade escrita**).

Categorias para análise:

Primeiro passo do Plano Didático (GASPARIN, 2015) - **Prática Social Inicial**.

1. Após a seleção de uma imagem dentre as sugeridas pela professora, justifique a sua escolha, utilizando a linguagem verbal na elaboração de um texto.

Instruções para o aluno:

- É importante que a imagem escolhida faça parte de suas lembranças do passado.
- Relacione alguns elementos das cenas com suas lembranças pessoais.
- É necessário que você busque elementos trazidos na foto, que justifiquem suas lembranças.

OFICINA 02

Habilidades da BNCC-(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

Objetivo Geral: Reconhecer as características do Gênero Relato, sua aplicabilidade e diversas dimensões.

Objetivos Específicos:

- Identificar as características do gênero relato pessoal e a sua importância nas práticas sociais do cotidiano.
- Reconhecer o relato inserido em outros gêneros textuais e suas características.
- Solucionar um instrumental elaborado pelo professor, a partir do conteúdo estudado.

Procedimentos: Exibição de um vídeo motivador; roda de conversa virtual.

Categorias para análise:

1. Qual o assunto abordado pelo vídeo?
2. Por que, na sua opinião, Maria resolveu contar a sua história?
3. Você acha que a experiência de vida de Maria poderia ajudar alguém? Por quê?

Procedimentos: Apresentação do conteúdo científico, em que foram analisados os conceitos sobre o gênero estudado. Ao observarem alguns relatos propostos pelo professor, os alunos foram conduzidos a refletir sobre algumas questões e a entender quais as diferenças estruturais apresentadas em um relato oral e em escrito (**atividade oral**).

Categorias para análise:

1. Em quais suportes textuais aparecem os relatos?
2. Qual a importância do gênero relato para o cotidiano das pessoas? Explique.
3. Após a leitura dos textos propostos, pode-se afirmar que, em todos os relatos, os autores foram fiéis aos fatos ocorridos ou alguns usaram a imaginação? Comente.
 - **O material será distribuído pelo professor.**

Procedimentos: Resolução de atividade escrita. É fundamental que os alunos levantem questões e reconheçam quais os conhecimentos mais significativos e façam uma relação do conteúdo com a prática social vivenciadas por eles, alunos da EJA (**atividade escrita**).

Categorias para análise:

Segundo passo do Plano Didático (GASPARIN, 2015) – **Problematização**. É a abordagem do conteúdo científico, que foi acessado pelo aluno, através de diversos recursos. Ao final, um instrumental elaborado pela professora- pesquisadora, objetivou comprovar se o aluno tem conhecimento do conteúdo contextualizado, partindo do material acessado por ele com os conceitos e exemplos do gênero relato.

1. Na sua opinião, o que é um relato?
2. Quais as características do gênero relato?
3. Explique as diferenças entre o modo de relatar (relato escrito e oral).

OFICINA 03

Habilidades da BNCC-(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(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.

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

Parte I

Objetivo Geral: Reconhecer os aspectos constitutivos do gênero Relato, através das mídias digitais em três etapas a serem estudadas. **(Gêneros: canção, texto literário e depoimento).**

Objetivos Específicos:

- Perceber no estudo do gênero a abordagem de fatos do passado, mas em tempos e situações diferentes.
- Localizar, após a leitura e interpretação do gênero canção, se há características do gênero relato pessoal.
- Observar as expressões orais utilizadas no texto escrito.
- Reconhecer, através da análise das letras das músicas, as intenções linguísticas das autoras.

Procedimentos: A partir da audição e o estudo das letras das canções **“Era uma vez”** (Kell Smith) e **“Ovelha Negra”** (Rita Lee), foram analisadas as respostas das questões apresentadas aos alunos com o objetivo de verificar se houve a percepção, por parte dos discentes, da intencionalidade linguística das autoras ao elaborarem as letras das canções **(atividades orais).**

Categorias para análise:

Terceiro passo do Plano Didático (GASPARIN, 2015) - **Instrumentalização** Utilização de estratégias em sala de aula a fim de trabalhar as diversas dimensões do conteúdo que foram explicitadas na Problematização.

1. As duas canções falam do mesmo tema? Comente.
 2. Na sua opinião por qual motivo a música recebeu o título de **“Ovelha Negra”**?
 3. Explique quais são as diferenças entre os temas abordados na música **“Era uma vez”** e a música **“Ovelha Negra”**.
 4. A autora de **“Era uma vez”** cita o fato de que todos querem crescer, mas quando isso acontece, querem voltar ao início. O que significa voltar ao início?
 5. É possível afirmar que a expressão **“Ovelha Negra”** tenha uma conotação racista? Por quê?
 6. O gênero textual narrativo que, geralmente, utiliza a expressão **“Era uma vez”** no início das histórias são **os contos de fadas**. Na sua opinião, por que a autora utilizou essa expressão para iniciar a música?
 7. Observe que diferentemente da primeira música, a segunda autora utiliza termos da linguagem oral. Pode-se perceber também que há a menção de um termo da língua inglesa **“Baby”**. Na sua opinião, qual seria a intenção dela?
 8. O que a autora quis dizer com a expressão: **“Porque um joelho ralado/ dói bem menos que um coração partido”**?
- a. Qual seria o propósito comunicativo das canções estudadas?
- b. Nos textos das canções, há características de relatos pessoais? Justifique.

Parte II

Objetivos Específicos:

- Compreender as diferenças na abordagem de fatos relatados no gênero literário.
- Localizar, após a leitura e interpretação do gênero literário, as características do gênero relato de viagem.
- Reconhecer, através do estudo do fragmento do texto de Daniel Defoe, a composição, a linguagem e o estilo do autor.

Procedimentos: Em um primeiro momento foram feitas duas abordagens diferentes do gênero relato de viagem. A primeira através do depoimento de uma família de

viajantes, logo em seguida, por meio da leitura de um texto literário consagrado pela literatura mundial. A intenção foi mostrar ao aluno que os gêneros transmitem o momento sociocultural vivenciado pelo autor, apesar do texto literário possuir um caráter ficcional **(atividades orais)**.

Categorias para análise:

1. Observa-se no vídeo que a família Schurmann tinha um sonho de navegar por mundo afora. Você acha que as pessoas devem correr atrás de seus sonhos? Por quê?
 2. No relato de viagens dos membros da família, percebe-se que existiram muitos imprevistos durante a navegação mas que, em nenhum momento, eles pensaram em desistir. Para você, o que faz com que uma pessoa se mantenha firme diante dos obstáculos da vida?
 3. A família Schurmann demonstrou respeito com o meio ambiente. Cite um exemplo citado por eles no vídeo que comprova essa afirmativa.
- Leitura coletiva da adaptação do livro Robinson Crusóe de Daniel Defoe- **Capítulo seis- “Náufrago numa ilha deserta”- p.09 à 13 (em anexo)**.

Procedimentos: Foi proposta para os alunos, uma atividade escrita, com o objetivo de fazer um estudo sobre a estrutura da composição, a linguagem e o estilo utilizados pelos narradores ao relatarem suas experiências como navegadores. A família Schurmann com sua expedição realizando pesquisas e Robinson Crusóe, narrador-personagem, contando a sua experiência como náufrago **(atividade escrita)**.

Categorias para análise:

1. O narrador do livro Robinson Crusóe utilizou muitas expressões para descrever o espaço em que se encontra após o naufrágio do seu navio. Na sua opinião, qual a intenção dele?
2. Sobre a linguagem usada pelo narrador, observa-se que algumas palavras são desconhecidas. Você acha que dificulta o entendimento do texto? Por quê?
3. Ao final da leitura do capítulo, pode-se afirmar que o texto traz características do relato pessoal? Justifique a sua resposta com uma passagem do texto.

4. **“O ISOLAMENTO e a solidão eram meus maiores inimigos. Para vencê-los, eu conversava com o cachorro, sobrevivente do naufrágio, falava sozinho, cumprimentava as plantas e pensava em voz alta.”** Você acredita que o ser humano precisa conviver com o seu semelhante? Comente.

5. **“Nesse ritmo, passei os primeiros seis meses entre a felicidade de estar lutando com todas as forças para viver com qualidade e a infelicidade de me sentir esquecido do mundo, prisioneiro do destino.”** Percebe-se que para o narrador, foi muito difícil vencer os obstáculos que foram aparecendo durante os primeiros meses de naufrágio. O que ele quis dizer com a expressão **“prisioneiro do destino”**?

6. A família Schurmann e Robinson Crusóé apresentaram seus relatos de viagens de maneira bem diferente. Uma diferença fundamental entre as narrativas foi o emprego da linguagem. Enquanto no primeiro vídeo, os narradores utilizaram uma linguagem oral, a obra de Daniel Defoe trouxe um texto rico em detalhes com a linguagem escrita. Observando o texto, cite três expressões que não são usadas no seu cotidiano.

Parte III

Objetivos Específicos:

- Conhecer a função comunicativa dos gêneros poema e documentário, observando o emprego das linguagens verbal e não-verbal.
- Localizar características do relato de experiências a partir dos fatos narrados pelo enunciador.
- Compreender, através da análise da composição, como o mesmo assunto pode ter abordagens diferenciadas.

Procedimentos: A observação dos recursos audiovisuais, através de atividades orais e escritas, o uso das linguagens verbal, não-verbal e suas especificidades fazendo a relação entre as diferenças e semelhanças na abordagem do mesmo tema “infância”, partindo da análise do propósito comunicativo dos gêneros poema e documentário, concluindo com a identificação das características do gênero relato (**atividade escrita**).

- Leitura do poema **“Infância”** e roda de conversa.

Categorias para análise:

Na sua opinião, existem diferenças entre assistir ao vídeo do poema “Infância” e ler o texto impresso? Quais?

1. Pode-se afirmar que no documentário “O sobrevivente de Auschwitz”, há características do gênero relato? Comente.
2. Você acha no poema e no documentário o sentimento em relação à família tem a mesma intensidade? Justifique.

Procedimentos: Breve análise de alguns dos elementos que compõem o poema e o documentário, buscando o reconhecimento de relatos pessoais inseridos nos gêneros estudados e das diferentes abordagens de um mesmo tema, considerando a composição, linguagem e o estilo utilizado por cada enunciador (**atividade escrita**).

Categorias para análise:

- O autor narra momentos da rotina de sua infância na fazenda. Comente o que ele quis dizer com a expressão:

“E eu não sabia que minha história era mais bonita que a de Robinson Crusóé.”

1. Qual foi o contexto histórico vivenciado pelo narrador de “O sobrevivente de Auschwitz”?
2. Você acha que o narrador foi fiel aos fatos narrados ou a história relatada é apenas o ponto de vista dele? Por quê?
3. Ao final do estudo dos gêneros “poema” e “documentário” foi possível observar que embora ambos tenham falado sobre a “Infância”, há diferenças na abordagem do tema. No poema, o texto em versos traz todo um lirismo, enquanto o documentário busca transmitir a crueldade dos fatos vivenciados. Levando em consideração a intenção de cada relato e a linguagem utilizada nos dois gêneros estudados, responda à questão abaixo, colocando **(P)** para o poema “Infância” e **(D)** para o documentário “O sobrevivente de Auschwitz”.
() A linguagem é bem mais simples, o narrador usa expressões do dia a dia.

- () há uma preocupação em transmitir os fatos de maneira mais realista.
- () Na linguagem utilizada pelo eu poético, percebe-se um certo saudosismo.
- () expressa um determinado ponto de vista, reconstituindo os fatos.
- () busca representar a rotina de cada familiar desempenhando suas atividades diárias.
- () conduz os fatos para uma maior dramaticidade.
- () representa um retrato do passado do cotidiano de uma família do campo.
- () há predominância de verbos no pretérito imperfeito.
- () o eu poético demonstra saudades da sua infância feliz.
- () verbos no presente dando a impressão de que tudo está acontecendo na atualidade.

OFICINA 04

Habilidades da BNCC- (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Objetivo Geral: Sintetizar o conteúdo estudado, observando os recursos linguísticos utilizados na abordagem do gênero entrevista.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a estrutura do gênero estudado, assim como, o seu objetivo comunicativo.
- Observar as marcas de oralidade utilizadas no gênero entrevista.
- Perceber no discurso do entrevistado características do gênero relato pessoal.
- Elaborar uma síntese sobre o conteúdo relacionando a teoria com a prática social.

Procedimentos: Ao término da exibição do vídeo com a entrevista do ex-jogador de futebol Casagrande, os alunos fizeram uma reflexão oral sobre o conteúdo da entrevista e de alguns aspectos sobre o gênero, tais como: objetivo, linguagem utilizada, pessoas do discurso, postura dos envolvidos (**atividade oral**).

- Exibição de um vídeo motivador; roda de conversa sobre o vídeo apresentado.

Procedimentos:

- Aplicação de um instrumental elaborado pelo professor- pesquisador com itens, abordando os principais pontos estudados nas seis oficinas e que servirão de direcionamento para uma última questão, uma síntese.
- Resumo em que os alunos buscarão expressar todo o conhecimento adquirido até o momento **(atividade escrita)**.

Categorias para análise:

Quarto passo do Plano Didático (GASPARIN, 2015) - **Catarse** é a fase em que os alunos já têm condições de sintetizar os conhecimentos que já foram apreendidos. É a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático.

1. De acordo com o conteúdo estudado nas seis oficinas, responda (C) para certo e (E) para errado:

- () O gênero relato pessoal aparece inserido em outros gêneros.
- () O principal objetivo da relato pessoal é relatar experiências pessoais vivenciadas em um determinado tempo e espaço.
- () O narrador utiliza uma linguagem objetiva e busca ser sempre fiel aos fatos.
- () A subjetividade é uma característica do gênero relato pessoal.
- () O estilo do autor vai depender da sua intenção comunicativa.
- () Todos os gêneros têm a mesma estrutura, composição e estilo.
- () Um relato pessoal pode se transformar em um documento histórico de muita importância.
- () O relato pessoal pode ser oral ou escrito e não há diferenças entre eles.
- () Não é possível transcrever um relato pessoal oral.
- () O relato pessoal aparece em suportes de texto como revistas, jornais e mídias digitais.
- () A utilização da primeira pessoa é uma característica fundamental nos relatos pessoais.
- () Os tempos verbais no presente ou no pretérito são comuns nos relatos pessoais.
- () Nos relatos pessoais há a presença de um narrador e de personagens situados em um determinado tempo e espaço.
- () A linguagem utilizada nos relatos é sempre a linguagem formal, sendo proibido o uso da linguagem informal.

() O relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos.

- **Após responder à questão acima, elaborar uma síntese do conteúdo estudado.**

OFICINA 05

Habilidades da BNCC-(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Objetivo Geral: Produzir um relato pessoal, a partir do conteúdo estudado e das atividades propostas pelo professor.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer as marcas de oralidade presentes no gênero depoimento.
- Observar diferentes usos de linguagem nos gêneros depoimento e poema.
- Refletir sobre os gêneros estudados de maneira mais autônoma.
- Transformar a teoria em prática por meio de produção escrita do próprio relato.

Procedimentos: Apresentação de um vídeo trazendo o relato de uma aluna da EJA contando toda a sua história de vida. Após a exibição do vídeo, o professor conduziu uma roda de conversa virtual, quando os alunos tiveram a oportunidade de fazer algumas colocações (**atividade oral**).

- Exibição de um vídeo motivador; roda de conversa sobre o vídeo apresentado.

Categorias para análise:

O quinto passo, **Prática Social Final**, segundo o processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica, foi a retomada da prática social inicial, mas com outra visão, já que

os alunos, durante o processo de aprendizagem, foram assimilando um novo posicionamento, pois entendeu-se que houve uma transformação adquirida no decorrer da aprendizagem.

1. Assim como você, dona Fátima ficou anos longe da escola. Ela conta que teve o apoio dos filhos. E você? Teve apoio de alguém?
2. Na sua opinião, o que é necessário para que possamos vencer os obstáculos da vida?
3. Dona Fátima serve de exemplo para aquelas pessoas que querem vencer e lutam muito para realizar seus sonhos. Você acha que a sua história pode ser um exemplo de vida para alguém? Comente.
4. Você observou que, no depoimento, há o relato pessoal de dona Fátima sobre fatos vividos por ela. Na sua opinião, houve alguma intenção dos organizadores do programa quando exibiram acontecimentos da vida de dona Fátima? Justifique sua resposta.

Procedimentos: Após esse momento de reflexão, os alunos assistiram à apresentação do poema **“Colcha de retalhos”**, em que a autora coloca todas as suas emoções, com uma linguagem poética, expressando sentimentos a respeito de suas experiências de vida (**atividade escrita**).

Categorias para análise:

- Leia os trechos do poema e resposta às questões:

**“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou
costurando na alma.”**

1. Na sua opinião, o que a autora quis dizer com os versos acima?

***“E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.”***

2. A autora acredita que durante a vida, sempre estamos aprendendo alguma coisa, que as pessoas sempre nos trazem ensinamentos. Você concorda com a autora? Comente algum fato que tenha lhe trazido um ensinamento.

“[...] Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.”

3. A autora pensa em deixar junto às pessoas que convive as experiências vividas por ela. Você gostaria de compartilhar alguma experiência com outras pessoas? Justifique a sua resposta.

Procedimentos: Leitura do trecho do poema **“Colcha de retalhos”** e produção textual, um relato pessoal (atividade escrita).

***“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. [...]”***

Categorias para análise:

A autora do poema “Colcha de retalhos” afirma que momentos felizes e tristes marcaram sua vida, mas que serviram como aprendizado e que a tornaram uma pessoa melhor, “mais humana, mais completa” [...]

- **Elabore um relato pessoal contando um fato que marcou a sua vida. Lembre-se dos conhecimentos que você adquiriu durante o trabalho com as oficinas e narre a sua história situando os personagens em um determinado tempo e espaço.**

O texto foi analisado e comparado com a produção inicial e esperou-se com essa atividade, que os alunos tenham adquirido uma nova maneira de pensar, de entender os fatos que os cercam e que possam fazer o uso social da teoria aprendida nas oficinas. É fundamental a compreensão de que o ensino conduz a uma mudança de pensamento e que as mudanças sociais só serão possíveis a partir de práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma nova realidade pessoal e social. Dessa forma, muito além dos conceitos científicos sobre o gênero relato pessoal, é necessário utilizar a teoria como aliada junto às transformações no cotidiano dos alunos, principalmente, os da EJA.

Os alunos puderam perceber que a linguagem informal, que faz parte do cotidiano e é muito presente nas conversas, traz toda uma entonação diferenciada da linguagem mais elaborada utilizada particularmente nas produções escritas, mas o uso de uma ou de outra depende do domínio discursivo onde se realizam as práticas de interação social. A pesquisa pretendeu, partindo dos multiletramentos, oportunizar aos alunos jovens e adultos o contato com alguns dos gêneros midiáticos, que ancoraram o Relato Pessoal.

Ao final do conteúdo exposto por meio das oficinas previstas, os alunos jovens e adultos produziram, a partir de suas experiências, um relato pessoal narrando momentos marcantes de suas vidas em que pudessem expressar suas emoções e trajetórias de vida. A docente-pesquisadora, com base no estudo realizado e na concepção dialógica do discurso, buscou elaborar um produto final (um caderno didático) objetivando repassar a outros profissionais vinculados à EJA, os conhecimentos adquiridos na aplicação do Plano Didático (GASPARIN, 2015).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inquestionável que são muitos os desafios encontrados por professores e alunos em uma sociedade tão desigual e injusta como a brasileira. Isso implica o enfrentamento de uma série de obstáculos, principalmente as ligadas ao ensino e à aprendizagem, que vão desde os chamados “analfabetos funcionais” às ações pedagógicas elitizadas que promovem a exclusão do aluno, possibilitando que a marginalização tome conta da sua vida. Esse modelo educacional excludente permeia a sociedade brasileira durante décadas e muitas concepções pedagógicas foram elaboradas e discutidas por educadores que clamaram por mudanças estruturais.

Diante desse contexto, surgem os jovens e adultos, sujeitos sociais que, por motivos particulares, não puderam receber uma educação sistematizada ofertada pela instituição escolar e que, almejam um lugar na sociedade globalizada, onde possam se sentir seres atuantes e participantes. Entretanto, para que eles entendam a realidade social, é preciso que haja uma conexão entre o mundo que eles conhecem e a escola que frequentam, pois, caso contrário, a permanência desses alunos na instituição escolar se tornará praticamente inviável.

Buscando estabelecer essa relação lógica entre os sujeitos historicamente situados em um tempo e espaço e as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, a pesquisa, envolvendo os multiletramentos nas turmas de EJA, foi planejada a partir das ideias da Teoria Dialógica do Discurso (TDD) preconizadas por Bakhtin e seu Círculo (1980) e a fim de fundamentar a elaboração das oficinas em conceitos relevantes como: a alteridade e responsividade, essas concepções foram utilizadas pelo docente-pesquisador como recursos na busca pela aquisição da competência leitora pelos alunos jovens e adultos, que por meio das atividades desenvolvidas, puderam reconhecer os usos situados da linguagem presentes nas esferas de comunicação e a construção de seus significados; assim como, os gêneros discursivos que circulam na sociedade e que se encontram organizados nos campos de atuação humana (BRASIL, 2017).

Dessa forma, de acordo com os pressupostos acima mencionados, considerando que a linguagem é sociointerativa e que a comunicação humana requer decisões conjuntas; foram planejadas ações pedagógicas a partir de gêneros discursivos pertencentes às situações sociodiscursivas dos jovens e adultos, voltadas para a contextualização das práticas sociais vivenciadas em determinado contexto

sócio-histórico, apresentando os aspectos sociocomunicativos envolvidos em cada situação concreta de comunicação e as intenções linguísticas por elas exigidas.

Embora a proposta inicial da pesquisa tenha sido o desenvolvimento de ações pedagógicas mais integradoras, que viessem a desenvolver a criticidade dos discentes e que fossem mediadoras na inserção desse público-alvo na sociedade contemporânea, para que eles pudessem exercer o seu papel de cidadão brasileiro; alguns obstáculos foram apresentados ao longo do caminho, dentre eles, a pandemia da Covid-19 que impossibilitou a viabilidade das atividades orais presenciais, por exemplo: as rodas de conversas, que foram realizadas de forma remota.

Outro fator relevante, foi a dificuldade de manuseio das TDIC por parte da grande maioria dos alunos jovens e adultos. Buscando resolver esse problema, algumas atividades foram impressas na escola e entregues aos alunos, entretanto, muitos deixaram de buscar, esse fato só vem ratificar que para a modalidade de ensino da EJA, o ensino presencial ainda é de extrema importância, já que, os alunos da EJA vivenciaram um outro momento educacional brasileiro, em que as atividades desenvolvidas na escola não eram tão vinculadas às tecnologias e que, atualmente, a sociedade globalizada exige da instituição escolar esse novo comportamento.

É evidente que no caso da pandemia, o contexto social mundial teve que se adequar à situação calamitosa em que se encontra o mundo todo e a escola não pôde se abster de tudo isso. Dessa forma, observou-se nas aulas *on-line*, uma infreqüência acima do normal, o que prejudicou uma análise mais detalhada sobre o objeto de estudo proposto no início da pesquisa, que seria proporcionar um ambiente escolar interativo, no qual os alunos expusessem suas ideias através do diálogo crítico e que, suas vozes pudessem ser ouvidas.

De um universo de vinte alunos, 40%, aproximadamente, realizaram as atividades escritas e, desse número, a docente-pesquisadora pôde constatar, através das produções escritas, que 20% dos alunos reconheceram o relato pessoal inserido nos gêneros discursivos que fizeram parte das oficinas, sendo capazes de compreender a intenção comunicativa dos gêneros apresentados, emitindo opiniões, se colocando no lugar do outro, ou seja, os objetivos das oficinas foram atingidos, mesmo que de forma parcial, provocando novas ideias, as quais se relacionaram diretamente com a alteridade e as respostas responsivas dos sujeitos sociais envolvidos.

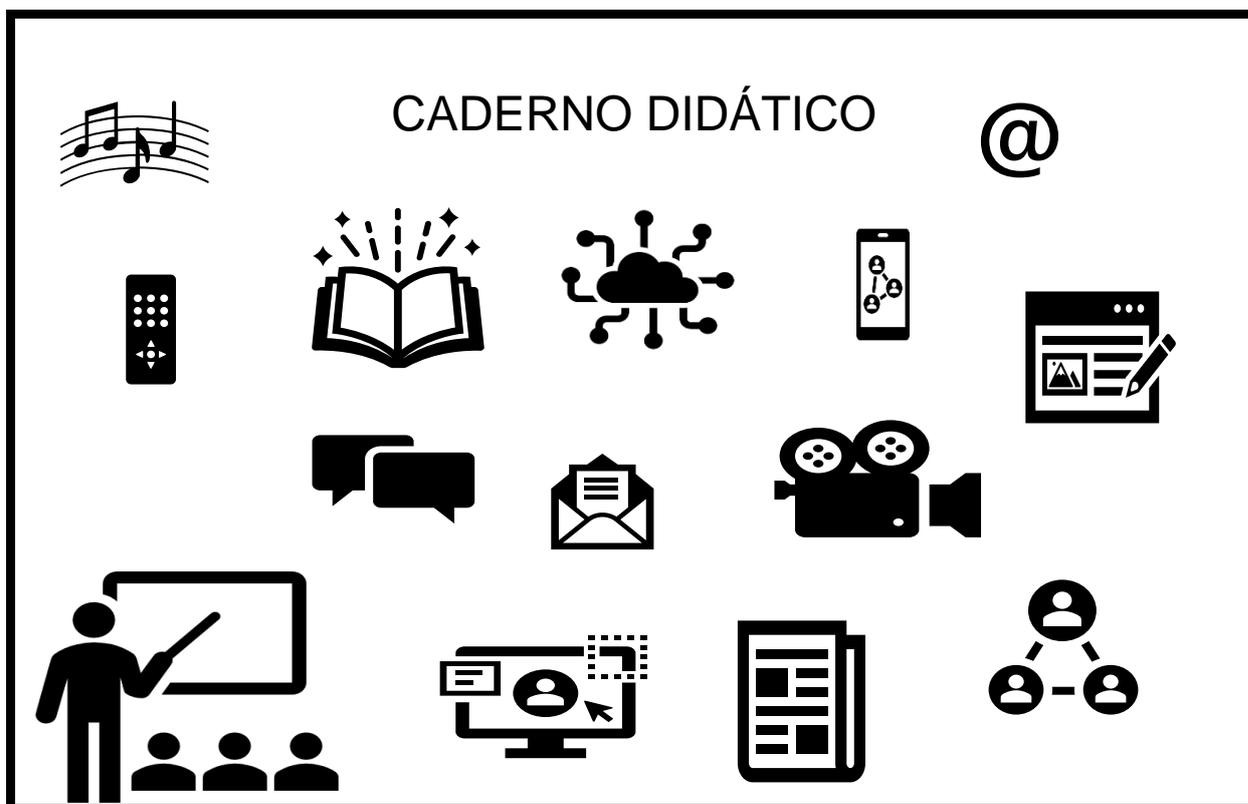
Ao término das atividades, a docente-pesquisadora verificou por meio das produções escritas desenvolvidas pelos alunos que, na medida do possível, houve aprendizagem significativa e que as práticas de multiletramentos puderam provocar mudanças relevantes no ensino e na aprendizagem da língua materna de jovens e adultos (EJA). A partir dos resultados alcançados, acredita-se que, poderão surgir novos caminhos capazes de enriquecer as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, sobretudo em situações diferentes das circunstâncias impostas pela pandemia de Covid-19, ainda vivenciada por toda a humanidade.

Mesmo diante de tantos problemas, é fundamental que professores e alunos valorizem a pesquisa, a busca por novas estratégias e metodologias de ensino que promovam a aprendizagem significativa dos conteúdos. Morin (2009) defende a ideia de que as disciplinas são importantes, porém contextualizá-las é fundamental. Trata-se não apenas de um determinado conhecimento científico, mas de sua pertinência para a vida dos sujeitos sociais, enquanto cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interferir em seus contextos sociais, transformando a realidade na qual estão inseridos; onde as relações dialógicas são primordiais para o reconhecimento do outro.

E a escola não pode se eximir do seu papel como instituição promotora de aprendizagem sistemática e formadora de sujeitos conscientes, deixando de oferecer condições favoráveis para que os alunos, particularmente os jovens e adultos, encontrem no ambiente escolar um espaço de respeito ao próximo e à multiculturalidade, atitudes tão ausentes na sociedade brasileira.

5 CADERNO DIDÁTICO

MULTILETRAMENTOS MEDIADOS PELO GÊNERO
RELATO PESSOAL EM UMA TURMA DE JOVENS E
ADULTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

MESTRANDA: VIRGÍNIA M. C. MATOS

ORIENTADORA: PROFa DRa POLLYANNE B.RIBEIRO

CE- 2021

Multiletramentos mediados pelo Gênero Relato Pessoal em uma turma de Jovens e Adultos (EJA)

Sumário

1 Apresentação

1.2 O ensino da língua Portuguesa na EJA na perspectiva bakhtiniana

1.3 Os multiletramentos mediados pelos Gêneros do Discurso

2 Objetivo Geral

3 Percurso Metodológico

4 Orientações para o Professor

5 Considerações Finais

Referências

Anexos

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.” (FREIRE, 1979, p. 16).

1 Apresentação

O trabalho de pesquisa que, culminou com a organização desse caderno didático, partiu do interesse por respostas que levassem a inovações no planejamento de ações pedagógicas, no que dizem respeito ao ensino e aprendizagem significativa dos alunos jovens e adultos. São alunos que frequentam as aulas das escolas municipais brasileiras, geralmente no período noturno, à procura de conhecimentos que os ajudem a ingressar no mercado de trabalho e a alcançar voos mais altos, no que se referem ao crescimento intelectual.

1.2 O ensino da Língua Portuguesa na EJA na perspectiva bakhtiniana

Mikhail Bakhtin (1895-1975) defendia uma teoria linguística da enunciação que se preocupasse com o estudo histórico e social de interação entre os sujeitos, pois a língua não pode ser desvinculada das esferas sociais e valores ideológicos. Segundo o linguista russo, o dialogismo é imprescindível em se tratando do funcionamento real da linguagem, é um elemento fundamental para que ocorra a concretização do ato de comunicação em permanente evolução. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é um processo dialógico, subjetivo que envolve sujeitos situados, em que há uma troca de ideias, provocando tensões e conflitos, possibilitando novos questionamentos, gerando novos conhecimentos. Dessa forma, acredita-se que desenvolver o diálogo em sala de aula é de suma importância para que os jovens e os adultos possam sentir-se acolhidos, seres participantes e protagonistas capazes de transformar suas histórias de vida.

1.3 Os multiletramentos mediados pelos Gêneros do Discurso

O ser humano na contemporaneidade vivencia diariamente textos que se materializam por meio das linguagens orais, escritas, imagéticas estáticas e/ou em movimento que se hibridizam, constituindo os chamados textos multimodais. Para que os indivíduos tenham as condições necessárias para que possam interagir uns com os outros, é preciso que tenham acesso às diversas linguagens abordadas nas práticas sociais cotidianas. Uma das competências específicas, no estudo das linguagens, incluída na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) traz como fundamento a inclusão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) como estratégias nas ações pedagógicas a fim de promover a compreensão “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”. (BRASIL, 2017, p. 65).

Entretanto, os textos multimodais constituídos por várias semioses exigem letramentos críticos, os quais são imprescindíveis para a apreensão dos conhecimentos e seus significados. “Portanto, para os efeitos de sentido (temas) e para a análise dos textos da contemporaneidade, seja em termos de forma de composição ou estilo, a multimodalidade ou multissemiose tem de ser levada em conta.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 111).

2 Objetivo Geral

Investigar práticas de multiletramentos, em turmas de jovens e adultos, instanciadas pelo relato pessoal.

3 Percurso Metodológico

A metodologia fundamentada no Plano Docente de Gasparin (2015) e as atividades estão organizadas em sete oficinas, apresentando aos alunos, através dos multiletramentos, alguns dos gêneros ancorados no Relato Pessoal e que circulam no ambiente virtual e suas semioses. O plano didático a ser desenvolvido divide-se em cinco passos: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse, Prática Social Final, segundo o processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica, é a retomada da prática social inicial mas com outra visão, já que os alunos, durante o processo de aprendizagem, foram assimilando um novo posicionamento, pois entende-se que houve uma transformação adquirida no decorrer da aprendizagem. Como proposta de ação a ser desenvolvida na Prática Social Final, será organizada, no pátio da escola, uma exposição coletiva das produções realizadas pelos alunos, objetivando a articulação entre os trabalhos realizados e a sociedade.

4 Orientações para o Professor

- a. As oficinas foram organizadas em roteiros de estudo, de acordo com seguinte estrutura: **Gênero Textual/ Tempo previsto/ Objetivo geral/ Objetivos específicos Justificativa/ Procedimentos Metodológicos/ Recursos Didáticos/ Avaliação e Sugestões de atividades.**
- b. As atividades são divididas em momentos que poderão ser realizadas de maneira oral ou escrita.
- c. As propostas de atividades foram direcionadas às turmas da EJA IV, mas o professor, se achar conveniente, poderá aplicá-las em outras turmas.
- d. Em anexo, o professor encontrará sugestões de textos.

Roteiro de Estudo- Oficina 01 (Prática Social Inicial)

Habilidades da BNCC-(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.

Gênero Textual	Texto Imagético
Tempo Previsto	02 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Desenvolver a percepção a partir de imagens sugeridas pelo professor.
Objetivos Específicos	<p>Reconhecer nas imagens elementos ligados à família e infância.</p> <p>Selecionar fotos que relembrem fatos relacionados à história de vida.</p> <p>Correlacionar as imagens apresentadas com frases propostas pelo professor.</p> <p>Eleger uma dentre as imagens, justificando a escolha com uma produção textual.</p> <p>Verificar se o aluno é capaz produzir um pequeno relato, relacionando a imagem a sua experiência de vida.</p>
Justificativa	Abordar imagens em uma aula de língua portuguesa, possibilita que o aluno desenvolva a sua capacidade de interpretação, compreensão e ressignificação, além introduzir nas aulas o conceito de textos semióticos. A semiótica estuda os signos linguísticos, como se manifestam por meio das linguagem verbal e não-verbal e busca compreender como o

	<p>homem interpreta mentalmente os significados dos signos sociais.</p> <p>Dessa forma, é importante o desenvolvimento de atividades nas turmas de EJA que apresentem as diversas semioses que perpassam pelas práticas sociais e que são encontradas na leitura, escrita e oralidade.</p>
<p>Procedimentos Metodológicos</p>	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeo</p> <p>II- A oficina será dividida em três momentos:</p> <p>Primeiro momento- Observação de imagens em slides, reconhecimento dos elementos que compõem as cenas e interpretação das fotos.</p> <p>Segundo momento- Apresentação de outras imagens e de frases já previamente retiradas de fontes bibliográficas pelo professor. As imagens, dessa vez, serão impressas em cartões e os alunos farão a correlação das frases com as gravuras.</p> <p>Terceiro momento- Exibição de fotos de revistas, contendo cenas de situações diversas. A motivação para a produção escrita será a partir da seleção de uma cena que mais lembre uma situação vivenciada pelos alunos.</p>
<p>Recursos Didáticos</p>	<p>Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão basicamente os recursos visuais, como: slides, revistas, sites da internet (de onde serão retiradas as frases).</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Será observado se houve envolvimento ativo do aluno na construção da aprendizagem, quais conhecimentos estão ligados ao seu contexto sociocultural, assim como, se a atividade foi capaz de estimular o interesse e a curiosidade sobre o gênero imagético.</p>

❖ **Sugestões de Atividades**

I- Vídeo Motivador- Vida Maria (Márcio Ramos)

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 2 fev. 2020.

Questionamentos:

- 1) Qual era o maior sonho de todas as “Marias” que apareceram no vídeo?
- 2) É possível afirmar que a história de vida da personagem pode ter sido baseada em fatos reais? Explique.
- 3) Em quais localidades, no nosso país, é comum encontrarmos esse tipo de situação vivenciada pela personagem Maria? Por quê?
- 4) Você conhece alguém que tenha passado por situação semelhante ao do vídeo? Comente.
- 5) Você observou que o vídeo apresenta mais imagens do que diálogos. Na sua opinião, houve prejuízo para a compreensão da história? Justifique.

II- Primeiro momento (atividade oral): Apresentação dos slides:

Os slides foram elaborados pela autora com imagens selecionadas na internet.



oficina 01.pptx

Questionamentos:

- 1) Quando você assistiu aos slides, pôde perceber que foram apresentadas diversas cenas. Na sua opinião, que temas foram abordados?
- 2) Quais elementos foram utilizados por você na interpretação das cenas exibidas?
- 3) É possível transmitir mensagens por meio de imagens estáticas?
- 4) Você se identificou com alguma cena? Explique.

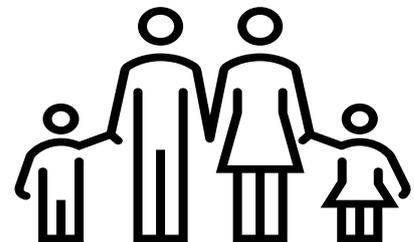
Segundo momento (atividade oral) - Correlação de imagens e fotos impressas:

Questionamentos após a apresentação das imagens impressas:

- 1) Ao observar as fotos impressas e as frases sugeridas pelo professor, pode-se afirmar que existe uma relação direta ou indireta entre elas? Explique.
- 2) Você acha que é possível ter mais de uma interpretação para uma determinada foto? Por quê?
- 3) Você sentiu dificuldades ao fazer a correlação da imagem com a frase? Comente.

Terceiro momento (atividade escrita)- Seleção de imagens e produção textual:

- 1) Após a seleção de uma imagem dentre outras sugeridas pelo professor, justifique a sua escolha, utilizando a linguagem verbal na elaboração de um texto.
- 2) É importante que a imagem escolhida faça parte de suas lembranças do passado.
- 3) Relacione alguns elementos das cenas com suas lembranças pessoais.
- 4) É necessário que você busque elementos trazidos na foto, que justifiquem suas lembranças.



➤ **Atividade Escrita:**

Oficina I - Proposta de Produção Inicial

Você observou que, as imagens sugeridas pelo professor trouxeram situações do dia a dia. Selecione uma imagem dentre outras e justifique a sua escolha, através da relação de alguns elementos das cenas com suas lembranças pessoais. Na atividade, utilize a linguagem verbal na elaboração de um texto. É importante que a imagem escolhida faça parte de suas lembranças do passado, dessa forma, busque elementos trazidos na foto, que justifiquem suas lembranças.

01 _____

02 _____

03 _____

04 _____

05 _____

06 _____

07 _____

08 _____

09 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

16 _____

17 _____

18 _____

19 _____

20 _____

21 _____

22 _____

23 _____

24 _____

25 _____

26 _____

27 _____

28 _____

29 _____

30 _____

Roteiro de Estudo- Oficina 02 (Problematização)

Habilidades da BNCC- (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

Gênero Textual	Texto Relato
Tempo Previsto	04 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Reconhecer as características do gênero Relato e a sua aplicabilidade.
Objetivos Específicos	<p>Conhecer a teoria sobre o gênero relato, analisando suas diversas dimensões.</p> <p>Identificar as diferenças estruturais apresentadas em um relato oral e em escrito.</p> <p>Reconhecer o gênero relato em alguns suportes textuais.</p> <p>Compreender a importância da aprendizagem desse gênero para sua prática social cotidiana.</p>
Justificativa	O professor apresentará aos alunos o conteúdo científico sobre relato, os tipos e as características próprias do gênero, assim como, sua função na prática social cotidiana. Os alunos deverão compreender o porquê da aprendizagem desse gênero e suas várias dimensões, atribuindo sentido ao conteúdo estudado. Serão analisados e discutidos conceitos e as especificidades de cada texto apresentado.
	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeo.</p> <p>II- A oficina será dividida em três momentos:</p>

<p>Procedimentos Metodológicos</p>	<p>Primeiro momento- Aula expositiva sobre o conteúdo científico, conduzida pelo professor, com a abordagem das características do gênero relato e a sua importância no domínio discursivo dos alunos da EJA.</p> <p>Segundo momento- Desenvolvimento, por parte dos alunos, de competências e habilidades capazes de diferenciar o gênero relato oral do escrito, através da observação e análise de alguns relatos trazidos por suportes textuais.</p> <p>Terceiro momento- Realização de atividade escrita, partindo de um instrumental elaborado pelo professor.</p>
<p>Recursos Didáticos</p>	<p>Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão vídeos, material escrito elaborado pelo professor, textos retirados de suportes, como: fragmentos de textos de jornais, revistas e livros.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Nessa etapa o aluno deverá ser capaz de reconhecer as características e estabelecer um paralelo entre o gênero relato oral e escrito, observando as diferentes situações comunicativas em que foram utilizados.</p>

❖ **Sugestões de Atividades**

I- Vídeo Motivador- Entrevista com Maria

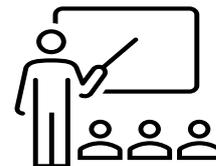
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fb_Z-Ty1Eh4. Acesso em: 28 fev. 2020.

➤ **Atividade Oral:**

Questionamentos:

- 1) Qual o assunto abordado pelo vídeo?
- 2) Por que, na sua opinião, Maria resolveu contar a sua história?
- 3) Você acha que a experiência de vida de Maria poderia ajudar alguém? Por quê?

II- Primeiro momento (aula expositiva) - Apresentação do conteúdo científico, em que serão analisados os conceitos sobre o gênero estudado. O material será distribuído pelo professor.



→ **Sugestões em anexo**

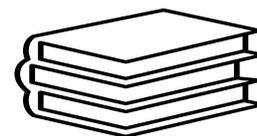
Segundo momento (atividade oral) - Ao observar alguns relatos propostos pelo professor, os alunos serão conduzidos a refletir sobre algumas questões:

- 1) Em quais suportes textuais aparecem os relatos?
- 2) Qual a importância do gênero relato para o cotidiano das pessoas? Explique.
- 3) Após a leitura dos textos propostos, pode-se afirmar que, em todos os relatos, os autores foram fiéis aos fatos ocorridos ou alguns usaram a imaginação? Comente.

Terceiro momento (atividade escrita) – Resolução de atividade escrita. É fundamental que os alunos levantem questões e reconheçam quais os conhecimentos mais significativos e façam uma relação do conteúdo com a prática social vivenciadas por eles, alunos da EJA.

Questionamentos:

- 1) Na sua opinião, o que é um relato?
- 2) Quais as características do gênero relato?



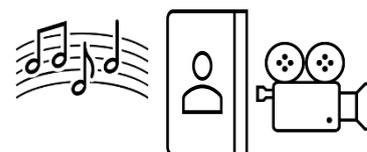
Roteiro de Estudo- Oficina 03 (Instrumentalização)

Habilidades da BNCC- (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(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.

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.

→ A oficina três será subdivida em três etapas distintas e pretende desenvolver atividades envolvendo os gêneros: canção, obra literária e documentário.



Gênero Textual	Canção
Tempo Previsto	02 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Reconhecer gêneros que trazem relatos e suas diferentes abordagens.
	Perceber no estudo do gênero a abordagem de fatos do passado, mas em tempos e situações diferentes.

<p>Objetivos Específicos</p>	<p>Localizar, após a leitura e interpretação do gênero canção, se há características do gênero relato pessoal.</p> <p>Observar as expressões orais utilizadas no texto escrito.</p> <p>Reconhecer, através da análise das letras das músicas, as intenções linguísticas das autoras.</p>
<p>Justificativa</p>	<p>Utilizar o gênero Canção como um recurso no ensino e na aprendizagem do aluno da EJA é oportunizar momentos prazerosos, nos quais as características do gênero relato poderão ser identificadas de uma maneira mais lúdica, assim como, alguns aspectos linguísticos que envolvem a composição textual. É fundamental que o aluno observe que para cada gênero discursivo, há o estilo do autor e uma intencionalidade linguística e principalmente que, os textos narrativos sempre carregam a subjetividade do autor. Com uma linguagem poética, a canção “Era uma vez” traz a intenção da autora em reviver a infância como um momento muito feliz e saudoso para a maioria das pessoas. Já na canção “Ovelha Negra”, a linguagem utilizada remete à ideia de um momento turbulento, a adolescência da autora, dessa forma, ela buscou em sua composição uma linguagem mais direta, demonstrando toda a fase de rebeldia e inquietude pela qual estava passando, inclusive, utilizando termos que remetem ao Rock, estilo musical, muito em moda na época.</p>
<p>Procedimentos Metodológicos</p>	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeo</p> <p>II- A oficina será dividida em dois momentos:</p> <p>Primeiro momento- Após a audição das canções, o reconhecimento de elementos, por meio da análise das letras, que lembrem momentos do passado, fazendo a associação com os títulos das músicas. (atividade oral)</p> <p>Segundo momento- Compreensão do momento de vida das autoras e a intencionalidade linguística de cada uma. (atividade escrita)</p>

Recursos Didáticos	Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão basicamente os recursos visuais, como: slides, vídeos e textos impressos.
Avaliação	Será analisado, através da atividade escrita elaborada pelo professor, se o aluno é capaz de reconhecer a intencionalidade de cada obra, considerando a composição textual, o conteúdo e o estilo.

❖ Sugestões de Atividades

I- Vídeo Motivador- (Era Uma Vez- Kell Smith)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xJNKT9HAXRc>. Acesso em: 18 fev. 2020.

➤ **Atividade Oral:**

→ Observe a expressão retirada do primeiro verso da canção “**Era uma vez**” de Kell Smith e reflita sobre algumas ideias colocadas pela música:

- 1) O gênero textual narrativo que, geralmente, utiliza essa expressão no início das histórias são **os contos de fadas**. Na sua opinião, por que a autora utilizou essa expressão para iniciar a música?
- 2) Qual o tema abordado pela autora na canção “Era uma vez”?
- 3) Você acha que a cantora tem boas lembranças do seu passado? Comente.
- 4) Para a cantora, a infância é um momento marcado por profunda liberdade. Você concorda com ela? Justifique.

II- Primeiro Momento- **Audição da Canção:**

(**Ovelha Negra**- Rita Lee)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pJ4FMFPIf40>. Acesso em: 18 fev. 2020.

Questionamentos:

➤ **Atividade Oral:**

- 1) As duas canções falam do mesmo assunto? Comente.
- 2) Na sua opinião por qual motivo a música recebeu o título de **“Ovelha Negra”**?
- 3) Explique quais são as diferenças entre os temas abordados na música **“Era uma vez”** e a música **“Ovelha Negra”**.

Segundo Momento- Atividade Escrita:

- 1) Pode-se afirmar que, nas canções estudadas, as autoras narram situações vivenciadas por elas. Justifique essa afirmativa.
- 2) No texto da primeira música, percebe-se, através do emprego de algumas expressões, um retorno à infância. Cite algumas dessas expressões.
- 3) Na segunda música, há uma outra situação, dessa vez a autora refere-se a uma outra fase da vida. Explique a que fase ela se refere?
- 4) A autora de **“Era uma vez”** cita o fato de que todos querem crescer, mas quando isso acontece, querem voltar ao início. O que significa voltar ao início?
- 5) O que a autora quis dizer com a expressão: **“Porque um joelho ralado/ dói bem menos que um coração partido”**?
- 6) Em **“Ovelha Negra”**, para você, o que representa a expressão: **“Gostava de sombra/ E água fresca”**?
- 7) Na expressão: **“Foi quando meu pai/ Me disse:/ Filha. Você é a Ovelha Negra/ Da família”**. Qual o significado de **“Ovelha Negra”**?
- 8) É possível afirmar que a expressão **“Ovelha Negra”** tenha uma conotação racista? Por quê?
- 9) **“Agora é hora de você assumir/ Uh!Uh! E sumir...”**. Na sua opinião, o que o pai da autora queria que ela fizesse?
- 10) O que Rita Lee quis dizer com: **“Baby Baby/ Não adianta chamar/ Quando alguém está perdido/ Procurando se encontrar”**?
- 11) Observe que diferentemente da primeira música, a segunda autora utiliza termos da linguagem oral. Pode-se perceber também que há a menção de um termo da língua inglesa **“Baby”**. Na sua opinião, qual seria a intenção dela?
- 12) Nos textos das canções estudadas, há características de relatos pessoais? Justifique.

Letras impressas das músicas em anexo

Gênero Textual	Texto Literário
Tempo Previsto	02 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Reconhecer gêneros que trazem relatos e suas diferentes abordagens.
Objetivos Específicos	<p>Compreender as diferenças na abordagem de fatos relatados no gênero literário.</p> <p>Localizar, após a leitura e interpretação do gênero literário, as características do gênero relato de viagem.</p> <p>Reconhecer, através do estudo do fragmento do texto de Daniel Defoe, a composição, a linguagem e o estilo do autor.</p>
Justificativa	Os discursos proferidos pelos participantes de uma determinada esfera social exercem sua função própria e apresentam valores ideológicos vinculados em seus domínios discursivos. Abordar a linguagem literária nas turmas de EJA é apresentar textos que exigem uma reflexão mais profunda. É a compreensão de que, apesar de ficcionais, os gêneros literários são carregados de significados e transmitem o momento sociocultural vivenciado pelo autor. O estudo do gênero literário é fundamental para os alunos da EJA, pois os textos instrucionais são os mais encontrados em seus domínios discursivos, dessa forma, eles têm pouco acesso a textos mais complexos, como os literários.
Procedimentos Metodológicos	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeo</p> <p>II- A oficina será dividida em dois momentos:</p> <p>Primeiro momento- A partir da leitura coletiva do fragmento da obra Robinson Crusoé, os alunos participarão de uma roda de conversa, em que terão a oportunidade de refletir sobre as diferenças entre a linguagem utilizada pelo autor de Robinson Crusoé e a linguagem veiculada no vídeo sobre a viagem da família Schurmann. (atividade oral)</p>

	Segundo momento- Observando a composição, a linguagem e o estilo do autor na abordagem do assunto na obra literária, os alunos responderão a cinco perguntas propostas pelo professor. (atividade escrita)
Recursos Didáticos	Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão basicamente os recursos visuais, como: vídeos e obra literária impressa.
Avaliação	Será analisado, através da atividade escrita elaborada pelo professor, se o aluno é capaz de reconhecer a intencionalidade de cada obra, considerando a composição textual, o conteúdo e o estilo.

❖ Sugestões de Atividades

I- Vídeo Motivador- Família Schurmann conta trajetória de 31 anos no mar
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1PNIWYaEtF4>. Acesso em: 3 mar. 2020.

➤ **Atividade Oral:**

- 1) Observa-se no vídeo que a família Schurmann tinha um sonho de navegar por mundo afora. Você acha que as pessoas devem correr atrás de seus sonhos? Por quê?
- 2) No relato de viagens dos membros da família, percebe-se que existiram muitos imprevistos durante a navegação mas que, em nenhum momento, eles pensaram em desistir. Para você, o que faz com que uma pessoa se mantenha firme diante dos obstáculos da vida?
- 3) A família Schurmann demonstrou respeito com o meio ambiente. Cite um exemplo citado por eles no vídeo que comprova essa afirmativa.

II- Primeiro Momento- Livro: **Robinson Crusóé (Daniel Defoe)**

➤ **Atividade Oral:**

- Leitura coletiva da adaptação do livro Robinson Crusóé de Daniel Defoe- **Capítulo seis- “Náufrago numa ilha deserta”- p.09 à 13. (em anexo)**

Segundo Momento- Atividade Escrita:

1) O narrador do livro Robinson Crusóé utilizou muitas expressões para descrever o espaço em que se encontra após o naufrágio do seu navio. Na sua opinião, qual a intenção dele?

2) Sobre a linguagem usada pelo narrador, observa-se que algumas palavras são desconhecidas. Você acha que dificulta o entendimento do texto? Por quê?

3) Ao final da leitura do capítulo, pode-se afirmar que o texto traz características do relato pessoal? Justifique a sua resposta com uma passagem do texto.

“O ISOLAMENTO e a solidão eram meus maiores inimigos. Para vencê-los, eu conversava com o cachorro, sobrevivente do naufrágio, falava sozinho, cumprimentava as plantas e pensava em voz alta.” Você acredita que o ser humano precisa conviver com o seu semelhante? Comente.

4) **“Nesse ritmo, passei os primeiros seis meses entre a felicidade de estar lutando com todas as forças para viver com qualidade e a infelicidade de me sentir esquecido do mundo, prisioneiro do destino.”** Percebe-se que para o narrador, foi muito difícil vencer os obstáculos que foram aparecendo durante os primeiros meses de naufrágio. O que ele quis dizer com a expressão **“prisioneiro do destino”**?

5) A família Schurmann e Robinson Crusóé apresentaram seus relatos de viagens de maneira bem diferente. Uma diferença fundamental entre as narrativas foi o emprego da linguagem. Enquanto no primeiro vídeo, os narradores utilizaram uma linguagem oral, a obra de Daniel Defoe trouxe um texto rico em detalhes com a linguagem escrita. Observando o texto, cite três expressões que não são usadas no seu cotidiano.

Gênero Textual	Documentário e poema
Tempo Previsto	02 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Analisar, nas três etapas a serem estudadas, gêneros que trazem relatos e suas diferentes abordagens.

<p>Objetivos Específicos</p>	<p>Identificar a função comunicativa dos gêneros poema e documentário, observando o emprego das linguagens verbal e não-verbal.</p> <p>Localizar características do relato de experiências a partir dos fatos narrados pelo enunciador.</p> <p>Compreender, através da análise da composição, como o mesmo assunto pode ter abordagens diferenciadas.</p>
<p>Justificativa</p>	<p>Os alunos serão motivados a observar os recursos audiovisuais, as linguagens verbal, não-verbal e suas especificidades utilizadas na construção do gênero documentário. É importante que os discentes reflitam sobre o ponto de vista do narrador a respeito dos fatos narrados no documentário, qual seria o seu objetivo e que acontecimento histórico foi focalizado. Em seguida, os alunos farão, a partir da leitura do poema “Infância”, uma análise entre a abordagem do tema “Infância” no poema de Carlos Drummond de Andrade e os momentos vividos pelo “sobrevivente de Auschwitz”, observando a linguagem utilizada por cada um dos enunciadores. Pretende-se fazer com que os alunos da EJA percebam como o mesmo tema, dependendo da experiência de vida e do contexto sociocultural do relator, pode ter composições diferentes.</p>
<p>Procedimentos Metodológicos</p>	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeo</p> <p>II- A oficina será dividida em dois momentos:</p> <p>Primeiro momento- Apresentação dos vídeos e roda de conversa sobre as características dos dois gêneros estudados: poema e documentário. (atividade oral)</p> <p>Segundo momento- Breve análise de alguns dos elementos que compõem o poema e o documentário, buscando o reconhecimento de relatos pessoais inseridos nos gêneros estudados e das diferentes abordagens de um mesmo tema, considerando a composição, linguagem e o estilo utilizado por cada enunciador. (atividade escrita)</p>

Recursos Didáticos	Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão basicamente os recursos visuais, os vídeos.
Avaliação	Será analisado, através da atividade escrita elaborada pelo professor, se o aluno é capaz de reconhecer a intencionalidade de cada obra, considerando a composição textual, o conteúdo e o estilo.

❖ Sugestões de Atividades

I- Vídeos Motivadores- Poema- Infância (Carlos Drummond de Andrade)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQNjmX2HdIM>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Documentário- O sobrevivente de Auschwitz

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q0ULzaJtuec>. Acesso em: 28 fev. 2020.

➤ **Atividade Oral:** Leitura do poema “Infância”

→ **Poema em anexo**

II- Primeiro Momento- Roda de Conversa

- 1) Na sua opinião, existem diferenças entre assistir ao vídeo do poema “Infância” e ler o texto impresso? Quais?
- 2) Pode-se afirmar que no documentário “O sobrevivente de Auschwitz”, há características do gênero relato? Comente.
- 3) Você acha no poema e no documentário o sentimento em relação à família tem a mesma intensidade? Justifique.

Segundo Momento- Atividade Escrita:

Questionamentos:

1) Na primeira estrofe, pode-se perceber que o autor menciona elementos que o fazem lembrar da sua infância. Cite três elementos que pertencem ao contexto da infância do autor?

2) “No **meio-dia branco de luz** uma voz que aprendeu/ a ninar nos **longes da senzala** – e nunca se esqueceu/ chamava para o café.”

As expressões destacadas do poema lembram qual contexto social brasileiro?

3) O autor narra momentos da rotina de sua infância na fazenda. O que ele quis dizer com a expressão? Comente.

“E eu não sabia que minha história/ era mais bonita que a de **Robinson Crusóé.**”

4) Qual foi o contexto histórico vivenciado pelo narrador de “O sobrevivente de Auschwitz”?

5) Você acha que o narrador foi fiel aos fatos narrados ou a história relatada é apenas o ponto de vista dele? Por quê?

6) Ao final do estudo dos gêneros “poema” e “documentário” foi possível observar que embora ambos tenham falado sobre a “Infância”, há diferenças na abordagem do tema. No poema, o texto em versos traz todo um lirismo, enquanto o documentário busca transmitir a crueldade dos fatos vivenciados. Levando em consideração a intenção de cada relato e a linguagem utilizada nos dois gêneros estudados, responda à questão abaixo, colocando **(P)** para o poema “Infância” e **(D)** para o documentário “O sobrevivente de Auschwitz”.

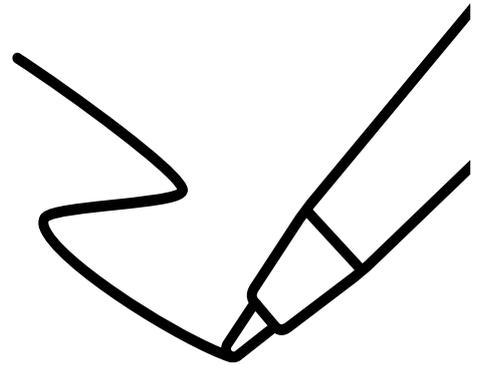
() A linguagem é bem mais simples, o narrador usa expressões do dia a dia.

() há uma preocupação em transmitir os fatos de maneira mais realista.

() Na linguagem utilizada pelo eu poético, percebe-se um certo saudosismo.

() expressa um determinado ponto de vista, reconstituindo os fatos.

- () busca representar a rotina de cada familiar desempenhando suas atividades diárias.
- () conduz os fatos para uma maior dramaticidade.
- () representa um retrato do passado do cotidiano de uma família do campo.
- () há predominância de verbos no pretérito imperfeito.
- () o eu poético demonstra saudades da sua infância feliz.
- () verbos no presente dando a impressão de que tudo está acontecendo na atualidade.



Roteiro de Estudo- Oficina 04 (Catarse)

Habilidades da BNCC- (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.

Gênero Textual	Entrevista
Tempo Previsto	02 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Sintetizar, através da abordagem do gênero entrevista, o conteúdo estudado.
Objetivos Específicos	<p>Reconhecer a estrutura do gênero estudado, assim como, o seu objetivo comunicativo.</p> <p>Observar as marcas de oralidade utilizadas no gênero entrevista.</p> <p>Perceber no discurso do entrevistado características do gênero relato pessoal.</p> <p>Elaborar uma síntese sobre o conteúdo relacionando a teoria com a prática social.</p>
Justificativa	<p>Na quarta oficina, o professor-pesquisador selecionou uma entrevista com uma personalidade conhecida pelos alunos, trazendo um tema que, atualmente, é de interesse público, as drogas. Diante desse assunto tão polêmico, o professor tem em mente fazer com que o aluno da EJA se identifique, já que faz parte do seu contexto social e ele pode ter conhecido alguém que tenha passado por essa situação, como também, mostrar que um dos objetivos da entrevista é propor um debate sobre determinado tema, buscando a formação de opinião. Para os alunos da EJA é de extrema importância fomentar momentos em que eles possam expressar suas ideias de forma oral, para depois transcrevê-las em atividades escritas.</p> <p>Essa etapa também tem a finalidade de motivar os educandos a sintetizar os conhecimentos sobre o gênero relato pessoal, adquiridos nas oficinas anteriores.</p>

<p>Procedimentos Metodológicos</p>	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeo da entrevista com o ex-jogador e atual comentarista esportivo Casagrande.</p> <p>II- A oficina será dividida em três momentos:</p> <p>Primeiro momento- Após a exibição do vídeo, o professor promoverá uma roda de conversa sobre o tema abordado e o reconhecimento de elementos que compõem o gênero entrevista, tais como: objetivo, linguagem utilizada, pessoas do discurso, postura dos envolvidos. (atividade oral)</p> <p>Segundo momento- Os alunos envolvidos responderão a um instrumental elaborado pelo professor- pesquisador com itens, abordando os principais pontos estudados nas seis oficinas e que servirão de direcionamento para uma última questão, uma síntese. (atividade escrita I)</p> <p>Terceiro momento- A síntese do conteúdo estudado nas oficinas anteriores. (atividade escrita II)</p>
<p>Recursos Didáticos</p>	<p>Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão basicamente os recursos visuais, como: vídeo e atividade impressa.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Será analisado, através da atividade escrita elaborada pelo professor, se o aluno é capaz de sintetizar o conteúdo estudado nas oficinas anteriores.</p>

❖ Sugestões de Atividades

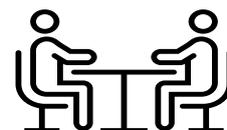
I- Vídeo Motivador- Entrevista com o ex-jogador Casagrande

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qwGLb6cR_vA. Acesso em: 10 mar. 2020.

II- Primeiro Momento - Atividade Oral:

→ **Sugestão de material de pesquisa disponível em anexo**

- 1) Você conhece alguém que já tenha passado pelo mesmo problema do ex-jogador Casagrande? Essa pessoa conseguiu se recuperar? Comente.
- 2) Na sua opinião, em que o relato de experiência do Casagrande pode contribuir para a sociedade?
- 3) Por que alguém tão famoso pode ter escolhido passar por algo tão doloroso como o vício em drogas?
- 4) Quais as características do gênero entrevista?
- 5) Para você, qual seria a função principal do gênero entrevista?



Segundo Momento- Atividade Escrita I:

- 1) De acordo com o conteúdo estudado nas seis oficinas, responda **(C)** para certo e **(E)** para errado:
 - () O gênero relato pessoal aparece inserido em outros gêneros.
 - () O principal objetivo da relato pessoal é relatar experiências pessoais vivenciadas em um determinado tempo e espaço.
 - () O narrador utiliza uma linguagem objetiva e busca ser sempre fiel aos fatos.
 - () A subjetividade é uma característica do gênero relato pessoal.
 - () O estilo do autor vai depender da sua intenção comunicativa.
 - () Todos os gêneros têm a mesma estrutura, composição e estilo.
 - () Um relato pessoal pode se transformar em um documento histórico de muita importância.

- () O relato pessoal pode ser oral ou escrito e não há diferenças entre eles.
- () Não é possível transcrever um relato pessoal oral.
- () O relato pessoal aparece em suportes de texto como revistas, jornais e mídias digitais.
- () A utilização da primeira pessoa é uma característica fundamental nos relatos pessoais.
- () Os tempos verbais no presente ou no pretérito são comuns nos relatos pessoais.
- () Nos relatos pessoais há a presença de um narrador e de personagens situados em um determinado tempo e espaço.
- () A linguagem utilizada nos relatos é sempre a linguagem formal, sendo proibido o uso da linguagem informal.
- () O relato pessoal pode ser descritivo, com a descrição do local, personagens e objetos.

Terceiro Momento- Atividade Escrita II:

2) Observando as respostas do exercício anterior, organize suas ideias e faça um resumo de dez linhas a respeito do que foi estudado sobre o gênero relato pessoal.

➤ **Lembre-se de utilizar suas próprias palavras. Evitando cópias.**

01 _____

02 _____

03 _____

04 _____

05 _____

06 _____

07 _____

08 _____

09 _____

10 _____

11 _____

12 _____

13 _____

14 _____

15 _____

Roteiro de Estudo- Oficina 05 (Prática Social Final)

Habilidades da BNCC-(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

Gênero Textual	Depoimento e Poema
Tempo Previsto	02 aulas
Turma	EJA IV
Objetivo Geral	Compreender os aspectos constitutivos e funcionais do gêneros depoimento e poema.
Objetivos Específicos	Reconhecer as marcas de oralidade presentes no gênero depoimento. Observar diferentes usos de linguagem nos gêneros depoimento e poema. Refletir sobre os gêneros estudados de maneira mais autônoma. Transformar a teoria em prática por meio de produção escrita do próprio relato.

<p>Justificativa</p>	<p>O professor- pesquisador, ao desenvolver a oficina cinco, pretende verificar se os alunos se apropriaram dos conhecimentos trabalhados nas oficinas anteriores. O trabalho será dividido em dois momentos. O primeiro trata-se da apresentação de um vídeo trazendo o relato de uma aluna da EJA contando toda a sua história de vida. Após a exibição do vídeo, o professor conduzirá uma roda de conversa, quando os alunos terão a oportunidade de fazer algumas colocações. Após esse momento de reflexão, os alunos assistirão à apresentação do poema “Colcha de retalhos”, em que a autora coloca todas as suas emoções, com uma linguagem poética expressa seus sentimentos a respeito da sua experiência de vida. Esse vídeo busca criar um clima propício para a produção escrita final, um relato pessoal.</p>
<p>Procedimentos Metodológicos</p>	<p>I- Motivação- Apresentação de vídeos</p> <p>II- A oficina será dividida em dois momentos:</p> <p>Primeiro momento- Após a exibição do depoimento, o professor conduzirá uma roda de conversa, em que os alunos terão a oportunidade de expor suas ideias a respeito do assunto apresentado pelo vídeo. (atividade oral)</p> <p>Segundo momento- Apresentação do poema “Colcha de retalhos”, leitura do poema e reflexão sobre o tema abordado. Momento em que os alunos serão motivados a elaborar os seus próprios relatos de vida. (atividades oral e escrita)</p>
<p>Recursos Didáticos</p>	<p>Os materiais que servirão para conduzir as atividades serão basicamente os recursos visuais, como: vídeos e textos impressos.</p>

Avaliação	Será analisado, através da atividade escrita, se o aluno adquiriu uma nova maneira de pensar, de entender os fatos que o cercam e se ele é capaz de fazer o uso social da teoria aprendida nas oficinas, reconhecendo em cada gênero estudado, as características do gênero relato pessoal, sua estrutura, composição e estilo.
------------------	---

❖ Sugestões de Atividades

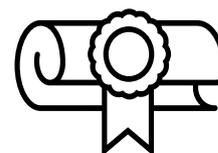
I- Vídeos Motivadores-

- ❖ **Depoimento-** Doméstica volta a estudar aos 47 anos de idade

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2o-wulnkzjs>. Acesso em: 18 mar. 2020.

- ❖ **Poema-** Colcha de retalhos (Cris Pizzimenti)

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l2h2PiDnKoc>. Acesso em: 18 mar. 2020.



II- Primeiro Momento- Atividade Oral

- 1) Assim como você, dona Fátima ficou anos longe da escola. Ela conta que teve o apoio dos filhos. E você? Teve apoio de alguém?
- 2) Na sua opinião, o que é necessário para que possamos vencer os obstáculos da vida?
- 3) Dona Fátima serve de exemplo para aquelas pessoas que querem vencer e lutam muito para realizar seus sonhos. Você acha que a sua história pode ser um exemplo de vida para alguém? Comente.
- 4) Você observou que, no depoimento, há o relato pessoal de dona Fátima sobre fatos vividos por ela. Na sua opinião, houve alguma intenção dos organizadores do

programa quando exibiram acontecimentos da vida de dona Fátima? Justifique sua resposta.

5) Leia os trechos do poema e responda às questões:

“Sou feita de retalhos./ Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.”

a. Na sua opinião, o que a autora quis dizer com os versos acima?

“E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras/ gentes que vão se tornando parte da gente também./ E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados.../ Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.”

b. A autora acredita que durante a vida, sempre estamos aprendendo alguma coisa, que as pessoas sempre nos trazem ensinamentos. Você concorda com a autora? Comente algum fato que tenha lhe trazido um ensinamento.

“[...] Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.”

c. A autora pensa em deixar junto às pessoas que convive as experiências vividas por ela. Você gostaria de compartilhar alguma experiência com outras pessoas? Justifique a sua resposta.

Segundo Momento- Atividade Escrita:

Leia um trecho do poema “Colcha de retalhos”.

***“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...”***

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa. [...]*

Oficina 5 - Proposta de Produção Final

A autora do poema “Colcha de retalhos” afirma que momentos felizes e tristes marcaram sua vida, mas que serviram como aprendizado e que a tornaram uma pessoa melhor, “mais humana, mais completa” [...]

Elabore um relato pessoal contando um fato que marcou a sua vida. Lembre-se dos conhecimentos que você adquiriu durante o trabalho com as oficinas e narre a sua história situando os personagens em um determinado tempo e espaço.

01 _____
02 _____
03 _____
04 _____
05 _____
06 _____
07 _____
08 _____
09 _____
10 _____
11 _____
12 _____
13 _____
14 _____
15 _____
16 _____
17 _____
18 _____
19 _____
20 _____
21 _____
22 _____
23 _____
24 _____
25 _____
26 _____
27 _____

28

29

30

5 Considerações Finais

Espera-se, com o caderno didático, contribuir com os profissionais que lecionam a disciplina Língua Portuguesa nas turmas de educação de jovens e adultos (EJA), não apenas na apresentação de algumas sugestões de ações pedagógicas diferenciadas para esse público-alvo, mas na busca pela possibilidade de tornar, dentro da perspectiva interacionista, as aulas mais atraentes, além da promoção da aprendizagem significativa e a inclusão dos alunos dessa modalidade de ensino, esquecidos, muitas vezes, pelo sistema educacional brasileiro.

Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

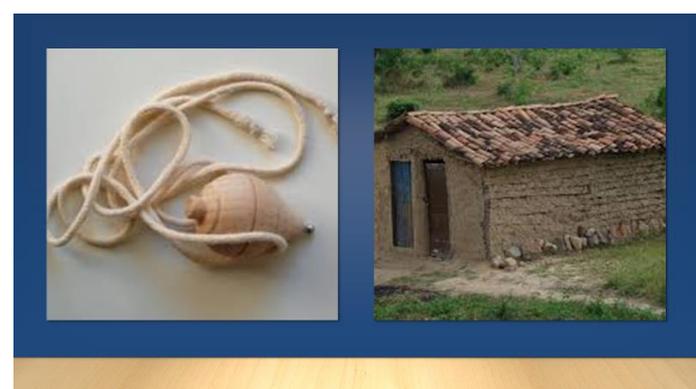
ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Anexos

Material de apoio pedagógico sugerido:

OFICINA 01

Algumas sugestões de imagens para a realização da oficina 01:





❖ As imagens foram selecionadas pela autora.

OFICINA 02

Relato Pessoal

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/portalc7s/redao-relato-pessoal>. Acesso em: 25 ago. 2020.

Disponível em: <https://escreverepraticar.com.br/genero-textual-relato-pessoal-e-suas-caracteristicas/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

Texto 01: Minha Infância, por Cora Coralina

Éramos quatro as filhas de minha mãe. Entre elas ocupei sempre o pior lugar. Duas me precederam – eram lindas, mimadas. Devia ser a última, no entanto, veio outra que ficou sendo a caçula.

Quando nasci, meu velho Pai agonizava, logo após morria. Cresci filha sem pai, secundária na turma das irmãs.

Eu era triste, nervosa e feia. Amarela, de rosto empalamado. De pernas moles, caindo à toa. Os que assim me viam – diziam: “- Essa menina é o retrato vivo do velho pai doente”.

Tinha medo das estórias que ouvia, então, contar: assombração, lobisomem, mula sem cabeça. Almas penadas do outro mundo e do capeta. Tinha as pernas moles e os joelhos sempre machucados, feridos, esfolados. De tanto que caía. Caía à toa.

Caía nos degraus. Caía no lajedo do terreiro. Chorava, importunava. De dentro a casa comandava:

“- Levanta, moleirona”. Minhas pernas moles desajudavam. Gritava, gemia. De dentro a casa respondia: “- Levanta, pandorga”.

Caía à toa...nos degraus da escada, no lajedo do terreiro. Chorava. Chamava. Reclamava. De dentro a casa se impacientava:” - Levanta, perna-mole...” E a moleirona, pandorga, perna-mole se levantava com seu próprio esforço.

[...]

E a casa me cortava: “menina inzoneira!” Companhia indesejável – sempre pronta a sair com minhas irmãs, era de ver as arrelias e as tramas que faziam para saírem juntas e me deixarem sozinha, sempre em casa.

A rua... a rua!... (Atração lúdica, anseio vivo da criança, mundo sugestivo de maravilhosas descobertas) – proibida às meninas do meu tempo. Rígidos preconceitos familiares, normas abusivas de educação – emparedavam.

A rua. A ponte. Gente que passava, o rio mesmo, correndo debaixo da janela, eu via por um vidro quebrado, da vidraça empanada. Na quietude sepulcral da casa, era proibida, incomodava, a fala alta, a risada franca, o grito espontâneo, a turbulência ativa das crianças.

[...]

Eu era triste, nervosa e feia. Chorona. Amarela de rosto empalamado, de pernas moles, caindo à toa. Um velho tio que assim me via dizia: “- Esta filha de minha sobrinha é idiota. Melhor fora não ter nascido!”

Melhor fora não ter nascido...Feia, medrosa e triste. Criada à moda antiga,- ralhos e castigos. Espezinhada, domada. Que trabalho imenso dei à casa para me torcer, retorcer, medir e desmedir. E me fazer tão outra, diferente, do que eu deveria ser. Triste, nervosa e feia. Amarela de rosto empapuçado. De pernas moles, caindo à toa. Retrato vivo de um velho doente. Indesejável entre as irmãs.

Sem carinho de Mãe. Sem proteção de Pai...- melhor fora não ter nascido. E nunca realizei nada na vida. Sempre a inferioridade me tolheu. E foi assim, sem luta, que me acomodei na mediocridade de meu destino.

Retirado do livro:

CORALINA, Cora. **Melhores poemas**. Seleção e apresentação de Darcy França Denófrío. 3. ed. São Paulo: Global, 2008.

Texto 02:**RELATO PESSOAL: COMO COMECEI A ESCREVER**

Carlos Drummond de Andrade

Aí por volta de 1910 não havia rádio nem televisão, e o cinema chegava ao interior do Brasil uma vez por semana aos domingos. As notícias do mundo vinham pelo jornal, três dias depois de publicadas no Rio de Janeiro. Se chovia a potes, a mala do correio aparecia ensopada, uns sete dias mais tarde. Não dava para ler o papel transformado em mingau.

Papai era assinante da Gazeta de Notícias, e antes de aprender a ler eu me sentia fascinado pelas gravuras coloridas do suplemento de Domingo. Tentava decifrar o mistério das letras em redor das figuras, e mamãe me ajudava nisso. Quando fui para a escola pública, já tinha a noção vaga de um universo de palavras que era preciso conquistar.

Durante o curso, minhas professoras costumavam passar exercícios de redação. Cada um de nós tinha de escrever uma carta, narrar um passeio, coisas assim. Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Daí por diante as experiências foram se acumulando, sem que eu percebesse que estava descobrindo a leitura. Alguns elogios da professora me animavam a continuar. Ninguém falava em conto ou poesia, mas a semente dessas coisas estava germinando. Meu irmão, estudante na Capital, mandava-me revistas e livros, e me habituei a viver entre eles. Depois, já rapaz, tive sorte de conhecer outros rapazes que também gostavam de ler e escrever.

Então começou uma fase muito boa de troca de experiências e impressões. Na mesa do café-sentado (pois tomava-se café sentado nos bares, e podia-se conversar horas e horas sem incomodar nem ser incomodado) eu tirava do bolso o que escrevera durante o dia, e meus colegas criticavam. Eles também sacavam seus escritos, e eu tomava parte nos comentários. Tudo com naturalidade e franqueza. Aprendi muito com os amigos, e tenho pena dos jovens de hoje que não desfrutam desse tipo de amizade crítica.

Fonte:

ANDRADE, Carlos Drummond de. Relato pessoal: como comecei a escrever. *In*: BRAGA, Rubem *et al.* **Para gostar de ler**: volume 4: crônicas. São Paulo: Editora Ática, 1980. p. 6.

Texto 03:**Trecho de Relato Pessoal Escrito da Artista Plástica Martha Cavalcanti Poppe**

“Meu nome é Martha Cavalcanti Poppe, nome de casada, eu nasci no dia 16 de abril de 1940 no Rio de Janeiro. Meus pais se chamam Carmem Cordeiro Cavalcanti, de Pernambuco, e Fernando de Lima Cavalcanti, também de Pernambuco, minha família toda é de Pernambuco, eu é que nasci aqui por acaso.

A família da minha mãe é Pernambuco, mas ela tinha origens mais ancestrais, cearenses, mas a família toda era de Pernambuco, e do meu pai, o meu pai era de uma família de usineiros pernambucanos, e eles, quando vieram aqui para o Rio, quando saíram de Recife vieram para o Rio para tentar uma nova vida.

Nunca tive muito contato com os meus avós, por causa das idades, minha relação era muito íntima, muito ligada aos meus pais, e quando eu fiz mais ou menos oito anos, desde seis anos de idade que maior prazer sempre foi desenhar, eu comecei a aprender a pintar com uma pintora impressionista brasileira chamada Georgina de Albuquerque.

Quando eu fiz 17 anos é que eu fiquei muito, fiquei interessada em fazer a Belas Artes e sempre tive muito apoio dos pais em relação a isso, meu pai era um desenhista, desenhava muito bem, a minha mãe, ela bordava, costurava e também tinha muito talento para desenho, eles sempre foram muito ligados a essa parte artística.”

Texto 04:**Relato Pessoal Oral da artista Martha Cavalcanti Poppe**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hqZ3apgEZQo>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Texto 05:**O ESTADO DE MINAS GERAIS****"Vi minha casa coberta de lama": sobreviventes de tragédia em Mariana relatam cenário de horror**

Na sede do município, angústia dominava parentes de desaparecidos após rompimento de barragens varrer Bento Rodrigues

postado em 06/11/2015 06:00 / atualizado em 10/11/2015 11:31



Mariana – O cenário era devastador, como se um tsunami tivesse varrido o subdistrito de Bento Rodrigues, em Mariana, na Região Central de Minas Gerais [...]. “Perdi tudo, mas, graças a Deus, minha esposa e minha filha estão bem, eu estou bem”, desabafava, emocionado, Fernando Santos, de 33 anos. Ele é uma das pessoas que conseguiram escapar. “Eu estava trabalhando, fui avisado e saí correndo. Foram horas de angústia, quase seis. Ficamos ilhados”. Como outras pessoas, ele buscou os pontos mais altos do lugar. “De lá, felizmente consegui falar com minha mulher pelo telefone. Ela estava em outra parte alta, com minha filha. Elas estavam assustadas, mas bem”.

Disponível em:

https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/11/06/interna_gerais,705078/vi-minha-casa-coberta-de-lama-sobreviventes-de-tragedia-em-mariana.shtml. Acesso em: 15 fev. 2020.

Texto 06:**APRENDI A RETIRAR AS PEDRAS DO CAMINHO”****Hilana Nay de Ferreira, 24 anos, leucemia**

Ela teve câncer aos 7 anos de idade. A radioterapia poderia causar problemas neurológicos. Hilana fez o tratamento e sobreviveu. Sem nenhuma seqüela. Minha doença foi descoberta em 1989, quando eu tinha apenas sete anos. Era a filha única de um casal jovem. Meu pai era metalúrgico. Minha mãe, dona-de-casa. Os médicos demoraram a fazer o diagnóstico. Como sempre fui uma criança gordinha, não achavam que eu pudesse ter algo grave. Tinha manchas rochas que não desapareciam e dores nas pernas e na barriga que não cessavam. Fui levada de médico em médico sem nenhum resultado. Até que um deles concluiu que era leucemia. Fui encaminhada ao Hospital do Câncer, em São Paulo. Meus pais foram informados de que eu não tinha muitas chances. O câncer estava em fase terminal. Eu teria apenas 4% de chance de sobrevivência. No início do tratamento, meu corpo não reagia às medicações e minhas chances diminuiram. A partir de um momento, como um milagre, meu corpo começou a reagir. Foram muitas internações durante o tratamento. Sessões intermináveis de quimioterapia, exames repetitivos. Os médicos constataram que eu precisaria passar pela radioterapia. Seriam 25 sessões na cabeça e 22 nas costas. Meus pais foram informados de que eu corria o risco de ficar deficiente mental por causa da radiação. A princípio, minha mãe foi contra. Mas não tínhamos outra opção e decidimos fazer o tratamento. O tratamento funcionou e o número de sessões foi reduzido. Surpreendentemente, não tive qualquer seqüela.

Estou há onze anos fora de tratamento. Levo uma vida normal, sem restrições. Estudei Biologia mas trabalho na área jurídica de um grande banco. Acho que sou uma grande vitoriosa. Tive uma segunda chance. Minha doença não limitou minha vida. Sempre tive a plena consciência de que poderia morrer porque vi muitas crianças que conviviam ao meu lado no hospital morrerem. O câncer na infância me fez amadurecer mais cedo. Hoje consigo retirar as pedras do caminho mais facilmente. Não desisto de meus objetivos.

Relatos de quem sobreviveu ao câncer

CRISTIANE SEGATTO- 07/12/2007 - 19:57 | EDIÇÃO Nº 499

Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,15210,00.html>.

Acesso em: 16 fev. 2020.

OFICINA 03 (Parte I)

Texto 01: **Era Uma Vez**

Kell Smith

Era uma vez,	reais
O dia em que todo dia era bom	Quanto à nossa imaginação
Delicioso gosto e o bom gosto	Bastava um colo, um carinho
Das nuvens serem feitas de algodão	E o remédio era beijo e proteção
Dava pra ser herói	Tudo voltava a ser novo no outro dia
No mesmo dia em que escolhia ser vilão	Sem muita preocupação
E acabava tudo em lanche, um banho quente	É que a gente quer crescer
E talvez um arranhão	E quando cresce, quer voltar do início
	Porque um joelho ralado
Dava pra ver	Dói bem menos que um coração partido
A ingenuidade e a inocência cantando no tom	
Milhões de mundos e universos tão	

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do
 início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração
 partido
 Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o
 mundo ficou mau
 É só não permitir que a maldade do
 mundo
 Te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar
 Na felicidade real
 E entender que ela mora no
 caminho
 E não no final

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do
 início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração
 partido

É que a gente quer crescer
 E quando cresce quer voltar do
 início
 Porque um joelho ralado
 Dói bem menos que um coração
 partido

Era uma vez...

Texto 02: Ovelha Negra

Rita Lee

Levava uma vida sossegada
 Gostava de sombra
 E água fresca
 Meu Deus!
 Quanto tempo eu passei
 Sem saber!
 Uh! Uh!...

 Foi quando meu pai
 Me disse:
 "Filha, você é a Ovelha Negra

Da família"
 Agora é hora de você assumir
 Uh! Uh! E sumir!...

Baby Baby
 Não adianta chamar
 Quando alguém está perdido
 Procurando se encontrar
 Baby Baby
 Não vale a pena esperar
 Oh! Não!

Tire isso da cabeça
 Ponha o resto no lugar
 Ah! Ah! Ah! Ah!
 Tchu! Tchu! Tchu! Tchu!
 Não!
 Oh! Oh! Ah!
 Tchu! Tchu! Ah! Ah!...

(Ovelha Negra da Família!)

Tchu! Tchu! Tchu!
 Não! Vai sumir!...

Levava uma vida sossegada
 Gostava de sombra
 E água fresca
 Meu Deus!
 Quanto tempo eu passei
 Sem saber!
 Han!! Han!...
 Foi quando meu pai
 Me disse:
 "Filha, você é a Ovelha Negra
 Da família"
 Agora é hora de você assumir
 Uh! Uh! E sumir!...

Baby Baby
 Não adianta chamar
 Quando alguém está perdido
 Procurando se encontrar
 Baby Baby
 Não vale a pena esperar
 Oh! Não!
 Tire isso da cabeça
 Ponha o resto no lugar
 Ah! Ah! Ah! Ah!
 Tchu! Tchu! Tchu! Tchu!
 Não!

OFICINA 03 (Parte II)

Biografia do Autor:

Daniel Defoe nasceu em 1660, Londres. Foi um escritor e jornalista sendo considerado o precursor do romance realista inglês e do jornalismo moderno. Defoe tentou seguir a carreira eclesiástica, mas acabou desistindo. Ficou famoso graças ao romance Robinson Crusoe publicado em 1719. Os críticos consideram que a forma moderna do romance nasceu como um texto narrativo partindo das memórias de alguns viajantes, especialmente do marinheiro escocês Alexander Selkirk que foi abandonado em uma ilha deserta onde viveu por quatro anos.

Disponível em: <https://www.sagaliteraria.com.br/2017/11/resenha-350-robinson-crusoe-daniel-defoe.html>. Acesso em: 2 mar. 2020.

Livro Completo



MIOLO_Robinson-Crusoe.pdf

Capítulo 6

náufrago numa ilha deserta

Acordei de modo BRUSCO. Abri os olhos e vi que tinha o rosto colado ao rochedo e o corpo afundado no capim. As pedras já estavam quentes e o sol já ia alto no céu. Deviam ser mais de dez horas da manhã. Minhas costas doíam. Por um segundo ou dois, não soube que lugar era aquele ou o que eu fazia ali deitado, mas minha boca salgada logo me fez lembrar da horrível noite anterior. Levantei e olhei em volta. Estava numa praia. Não fosse minha situação de miséria, diria que era uma praia linda. O dia de sol forte e céu limpo em

☹ **DANADO: amaldiçoado, condenado, arruinado**

☺ **EXÍMIO: excelente**

☞ **EXTASIADO:** pasmado, entorpecido, atônito

☞ **CALDO:** mergulho forçado

☞ **BRUSCO:** repentino, inesperado

nada lembrava as dificuldades da tempestade que nos fez abandonar o navio. Olhei para o mar e que surpresa! Preso num banco de areia, reconheci nossa embarcação a uns 150 metros da praia. Procurei meus companheiros, gritei o nome deles de uma ponta a outra da faixa de areia, que se estendia até um COSTÃO montanhoso, mas não houve resposta. Concluí que estavam mortos, que jaziam frios no fundo do mar. Pensei que, se tivéssemos permanecido no barco, eles poderiam estar vivos.

Gritei por socorro. Pedi ajuda. Mas só ouvia o som do mar estourando nas pedras à minha esquerda e à minha direita, nos cantos da praia. Enquanto procurava possíveis sobreviventes, descobri na ponta sul da praia um pequeno riacho. Pude matar minha sede e me lavar nele. Ao colocar as mãos nos bolsos, percebi que tinha apenas uma faca.

Após o banho de água doce me senti mais leve e resolvi entrar na mata.

Comi algumas bananas que achei e, ao encontrar uma árvore alta e grande, decidi que dormiria num de seus grandes galhos, pois temia a existência de animais selvagens ou de cobras naquela região desconhecida. Ao pôr do sol, meu cansaço veio como uma anestesia e passei a noite na árvore.

Acordei ao amanhecer e, após comer bananas, resolvi nadar até o navio, aproveitando a calmaria do mar naquele dia. Chegando lá, consegui escalar sua POPA. Imediatamente o cachorro de um dos marujos saltou em mim; achei que ele ia atacar, mas começou a me lambar:

— Pare com isso, Golias! Cuidou bem do navio?

Ele não respondeu, mas continuou abanando sua cauda. De pé, no convés, olhei para a praia e percebi que devia se tratar de uma pequena ilha, com no máximo cinco quilômetros de largura. Havia um monte mais para o fundo da ilha; resolvi que deveria escalá-lo para ter uma ideia mais exata do que me cercava. Vasculhei o DEQUE e logo percebi que parte do casco estava arrombada.

Impulsionado pelas fortes ondas e pelo vento durante a tempestade, o navio rumara desgovernado em direção à ORLA, até colidir com um RECIFE,

que arrebentou seu fundo. Parte da PROA estava submersa, mas a rocha que o perfurara curiosamente o mantinha parcialmente à tona. Dessa forma, pude IMPROVISAR uma jangada com DESTROÇOS do próprio navio.

☞ **COSTÃO:** orla marítima sem praia, apenas de rochas

☞ **POPA:** parte traseira de um navio

☞ **DEQUE:** convés de navio

☞ **ORLA:** beira, margem

☞ **RECIFE:** rochedo submerso próximo à costa

☞ **PROA:** a frente de uma embarcação

☞ **IMPROVISAR:** fazer sem o material adequado

☞ **DESTROÇO:** pedaço, ruína

Amarrei bem essas madeiras e sobre elas dispus três caixotes. Num deles coloquei provisões de pães, arroz, farinha, queijos, vinhos e rum, da cozinha do navio. No segundo, reuni vários armamentos que encontrei a bordo, bem como dois pequenos barris de pólvora que ainda estavam secos. Havia um terceiro que não peguei por estar molhado. No terceiro caixote, coloquei ferramentas diversas e dois gatos que estavam no porão. Subi na jangada e Golias me seguiu com um salto certo sobre o mar. Ele nadou o tempo todo ao lado da jangada. O caminho de volta me tomou três horas e meia, pois a maré começava a subir e minha jangada improvisada sofria com o peso da carga. Resolvi aportar no pequeno rio ao sul da praia, pois a ENSEADA era mais calma lá. Descarreguei os produtos e, munido de uma GARRUCHA, fiz outra pequena expedição pela mata até a árvore que me servia de LEITO.

Acordei bem cedo. Precisava explorar mais o local, saber se era realmente deserto, certificar-me de não estar na companhia de selvagens. Pensei em subir aquele monte mais alto, para ter uma ideia da geografia da ilha. Porém, olhando o navio, decidi fazer outra viagem até ele para conseguir mais suprimentos, afinal, como estava parcialmente ENCALHADO, poderia se soltar e IR A PIQUE na primeira chuva forte que aparecesse.

E assim fiz muitos carregamentos. Nadava até o navio encalhado e lá

montava uma jangada (assim, poderia trazer mais madeiras para a terra). Na jangada ia colocando uma série de verdadeiros tesouros para um náufrago: facas, garfos, colheres, um machado, pregos, martelos, cordas, velas, mosquetes

e espingardas, munição, roupas, colchões, cachaça brasileira, açúcar e farinha. Ao todo, em 30 dias, fiz 12 viagens aos destroços do navio. No último carregamento descobri um baú com moedas inglesas, espanholas e portuguesas. Pena que eu não pudesse comprar nada com aquilo. “Como o dinheiro é inútil”, pensei. Estava PRESTES A jogar tudo no mar, quando olhei para o monte que eu queria escalar e pensei que, quando eu voltasse à civilização, aquelas moedas seriam muito úteis.

Naquela mesma noite, uma tempestade levou os restos do navio. Quando amanheceu e não vi o barco, uma solidão maior se abateu sobre mim. Tê-lo ali, mesmo encalhado, fazia-me lembrar-me da civilização e me dava esperanças de que ele pudesse ser avistado pela luneta de algum navio que passasse ao longe. Sem o barco, tratei de construir minha casa.

☞ **ENSEADA: pequena baía ou porto natural**

☞ **GARRUCHA: arma que se carrega pelo cano**

☞ **LEITO: acomodação; cama**

☞ **ENCALHADO: parado numa parte rasa ou seca**

☞ **IR A PIQUE: ir ao fundo**

☞ **PRESTES A: em via de realizar alguma coisa**

Escolhi um local alto, plano e de frente para o mar. Além da beleza, eu estava preocupado com a possibilidade de ver ou ser visto por um navio salvador,

por isso resolvi me fixar na costa da ilha. Em seguida, fiz uma cerca alta e PONTIAGUDA, com estacas de madeira. Essa minha PALIÇADA era escorada por dentro e não tinha portão. Para entrar e sair dela, eu usava uma escada móvel. A paliçada tinha um formato semicircular e me protegeria de bichos e possíveis selvagens. Nos fundos da minha “propriedade”, uma sólida parede de rocha fazia a guarnição. Na rocha descobri uma gruta que aos poucos fui transformando em lar. Instalei prateleiras, montei minha cama, improvisei um

fogão e, dessa forma, adquirir algum conforto e segurança.

Logo nos meus primeiros dias na ilha coloquei uma placa de madeira na praia com os dizeres: “Aqui nesta praia chegou, em 30 de setembro de 1659, o náufrago

Robinson Crusóé”. Montei também um calendário rústico, mas eficiente para contar

os dias da semana e manter o controle sobre o tempo que eu passaria na ilha.

Quando pensava na morte de meus amigos, logo me lembrava também de minha fazenda no Brasil, minhas aventuras na África e de minha infância e adolescência na Inglaterra. Tinha saudades dos meus pais. Tinha muita vontade de poder conversar com alguém. O ISOLAMENTO e a solidão eram meus maiores inimigos. Para vencê-los, eu conversava com o cachorro, sobrevivente do naufrágio, falava sozinho, cumprimentava as plantas e pensava em voz alta. Quando minha pequena FORTALEZA já reunia condições reais de segurança e comodidade, resolvi caçar algum alimento digno de uma celebração.

Passei sete horas nos bosques do interior da ilha. Durante a caçada, vi de longe o que me pareceu ser uma cabra selvagem, mas não consegui me aproximar.

Depois encontrei um pequeno grupo de porcos do mato. Atirei e ALVEJEI um deles na orelha esquerda, e o assei enquanto o sol descia sobre o mar. Estava feliz naquele dia. Parecia que eu era um rei CEANDO em seu castelo. Por isso resolvi chamar minha casa de “O Castelo”.

E assim, com esses pequenos planos de SUBSISTÊNCIA diária, eu ia vivendo. Coletava frutos como bananas e laranjas, às vezes caçava e às vezes pescava para comer. Aos poucos fui aumentando minha fortaleza. Escavei a rocha da gruta e em seu interior montei um PAIOL, para dar mais proteção à

☞ **PONTIAGUDA: com ponta aguçada, pontuda**

☞ **PALIÇADA: cerca de estacas fincadas no chão**

☞ **ISOLAMENTO: estado de pessoa isolada, separada**

☞ **FORTALEZA: fortificação, castelo**

☞ **ALVEJEI: acertei**

☞ **CEANDO: jantando**

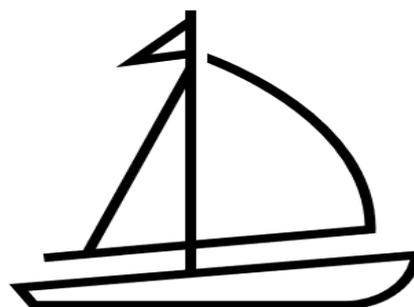
☞ **SUBSISTÊNCIA: sustento**

☞ PAIOL: depósito para armas e munições

carga de pólvora, e uma DESPENSA para os alimentos. Devo dizer que não foi uma tarefa muito fácil, mas eu tinha todo o tempo do mundo para executá-la e, após uns dois meses de escavação nas paredes laterais, a rocha amoleceu e ficou mais fácil cavar numa espécie de argila.

Minhas habilidades como caçador e pescador progrediam rapidamente e logo eu conseguia com facilidade manter um cardápio variado. No começo, quando tinha sede, bebia água da chuva em poças ou ia até o rio. Com o tempo, desenvolvi um sistema para coletar a água da chuva através de CALHAS, que produzi com folhas de bananeira trançadas. As calhas recolhiam água da chuva direto em baldes que eu usava para serviços domésticos e higiene pessoal. Para beber, eu usava o limpíssimo riacho da ilha e também espremia laranjas e limões para tomar suco.

Nesse ritmo, passei os primeiros seis meses entre a felicidade de estar lutando com todas as forças para viver com qualidade e a infelicidade de me sentir esquecido do mundo, prisioneiro do destino.



OFICINA 03 (Parte III)

Texto: **Infância**

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusóé,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu

chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha

café gostoso

café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo

olhando para mim:

- Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro... que fundo!

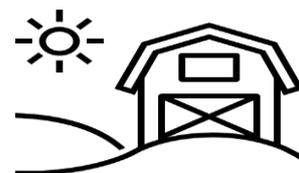
Lá longe meu pai campeava

no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Disponível em: <https://lunetas.com.br/poemas-sobre-infancia/>. Acesso em: 28 fev. 2020.



OFICINA 04

O Gênero Textual Entrevista

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/87185952/o-gnero-textual-entrevista>.
Acesso em: 26 ago. 2020.

Dicas de como fazer um resumo eficiente no Ensino Médio

Disponível em: <https://pt.slideshare.net/anamoura84/resumo-72548720>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OFICINA 05

Texto: **Colcha de retalhos**

Cris Pizzimenti

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim.

Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2007.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BICALHO, P. R. **Oficina(s) do professor de língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.
- BRAIT, B. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 21 jun. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/11494.htm#:~:text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art. Acesso em: 1 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA Brasil +6**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: volume 2: Língua Portuguesa**,

Língua Estrangeira, História, Geografia. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: volume 1: introdução. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRASIL. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CURTO, V. **O acesso às práticas de letramento digital na educação de jovens e adultos**. 2011. 229 p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269331>. Acesso em: 30 jan. 2021.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, L. P. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIORI, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, C. P. *et al.* Multiletramentos no ensino público: desafios e possibilidades. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 6, p. 123-134, 2016. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2017/01/11-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

GOMES, T. T. R. **O papel dos gêneros textuais no letramento de jovens e adultos**. 2015. 79 f. Monografia (Especialização) — Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/17141/1/2015_TayaneTassiaGomes_tcc.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

GRILLO, S. V. C. Gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 57-79, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1467>. Acesso em: 30 jan. 2021.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: MARCUSCHI, L. A.; SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001. cap. 1.

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

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução: E. Jacobina. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2009.

MUNHOZ, A. S. **Andragogia: a educação de jovens e de adultos em ambientes virtuais**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PAULA, C. R. **A educação de jovens e adultos: a educação ao longo da vida**. Curitiba: Editora Ibpex, 2011.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin. **Organon**: Revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403>. Acesso em: 30 jan. 2021.

PRADO, L. S.; ALVES, C. F.; SANTOS, D. C. O multiletramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA): leitura e escrita em produções textuais. *In*: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 4., 2016, Goiânia. **Anais eletrônicos** [...]. Goiânia: UEG, 2016. p. 1-10. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10533>. Acesso em: 30 jan. 2021.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, C. R. Por uma pedagogia a serviço dos multiletramentos. *In*: CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE, 2016, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 1-4. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/11510/10070>. Acesso em: 30 jan. 2021.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. cap. 8.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERO, C. G. Por uma aproximação entre Bakhtin e Hannah Arendt. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 41, n. 1 e 2, p. 59-81, abr./out. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/15622/14154/48018>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, M. C. F. **Uso pedagógico dos textos multissemióticos na educação de jovens e adultos**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/648/1/Dissertacao%20Maria%20Conceicao.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES SOBRE A METODOLOGIA DO PLANO DE TRABALHO DOCENTE

ANEXO A

PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Instituição: _____ Professor(a): _____
 Disciplina: _____ Unidade: _____
 Ano letivo: _____ Bimestre: _____ Série: _____ Turma: _____ H/a: _____

PRÁTICA Nível de desenvol- vimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral. Tópicos objetivos específicos.	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	2) Recursos humanos e materiais.	2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

A elaboração de objetivos em função da aprendizagem do aluno deve levar em conta:

- O educando aprende:
- 1) O quê? – Conhecimentos científicos, conceitos, fatos, princípios, teorias, métodos, procedimentos, atitudes, valores etc.
 - 2) Para quê? – Para a prática extraescolar dos conteúdos aprendidos, visando à transformação social.

ANEXO B – ESQUEMA DO TRABALHO DOCENTE

ANEXO I

**ESQUEMA DO PROJETO DE TRABALHO DOCENTE-
-DISCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA**

João Luiz Gasparin

Instituição: _____ Professor(a): _____
Disciplina: _____ Unidade: _____
Ano letivo: ____ Bimestre: _____ Série: _____ Turma: _____ H/a: _____

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

1.1 - Título da Unidade de Conteúdo:

Objetivo geral:

Tópicos do conteúdo e objetivos

- Tópico 1:
Objetivo específico:
- Tópico 2:
Objetivo específico:
- Tópico 3:
Objetivo específico:
- Tópico 4:
Objetivo específico:

1.2 – Vivência do conteúdo

O que os alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado?

Listar tudo o que eles poderiam dizer (colocar-se no lugar deles).
O que gostariam de saber a mais sobre o conteúdo?
Listar, no planejamento, todas as suas possíveis curiosidades.

2. PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 - *Discussão* (elaborar algumas perguntas sobre o tema da aula para debate)

2.2 - *Dimensões do conteúdo* a serem trabalhadas na Instrumentalização (selecionar as mais adequadas conforme o tema) (fazer em forma de perguntas)

- Conceitual/científica:
- Histórica:
- Econômica:
- Social:
- Legal:
- Religiosa:
- Cultural:
- Afetiva:
- Psicológica:
- Política:
- Estética:
- Filosófica:
- Doutrinária:
- Ideológica:
- Operacional:
- Outras dimensões:

3. INSTRUMENTALIZAÇÃO

3.1- *Listar as técnicas de ensino*, dinâmicas, processos, atividades, procedimentos que serão utilizados para apresentar o conteúdo científico nas dimensões indicadas anteriormente:

3.2 – *Listar os recursos humanos e materiais necessários para a aula:*

4 – CATARSE

4.1 – *Síntese mental do aluno* (no planejamento, colocar-se no lugar do aluno e fazer a síntese em seu lugar):

4.2 – *Avaliação* (tanto por perguntas quanto dissertação, considerar as dimensões vistas):

- Conceitual:
- Histórica:
- Social:
- Cultural:
- Outras dimensões:

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO

INTENÇÕES DO ALUNO	AÇÕES DO ALUNO