



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

EDUARDO DA CRUZ

**O SILENCIAMENTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O ENSINO DA
EXPRESSÃO ESCRITA AOS ESTUDANTES DO VI MÓDULO NA EJA**

Recife
2023

EDUARDO DA CRUZ

**O SILENCIAMENTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O ENSINO DA
EXPRESSÃO ESCRITA AOS ESTUDANTES DO VI MÓDULO NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilma Tavares Luciano

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lillian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

C957s Cruz, Eduardo da
O silenciamento ao direito à educação de qualidade: O ensino da expressão escrita aos estudantes do VI módulo na EJA / Eduardo da Cruz. – Recife, 2023.
117f.: il.

Sob orientação de Dilma Tavares Luciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

Inclui referências e anexos.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Direitos humanos. 3. Ensino da expressão escrita. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientação). II. Título.

809 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2023-103)

EDUARDO DA CRUZ

**O SILENCIAMENTO AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O ENSINO DA
EXPRESSÃO ESCRITA AOS ESTUDANTES DO VI MÓDULO NA EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 30/03/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Dilma Tavares Luciano (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho (Examinador Interno)
Universidade de Pernambuco

Prof.^a. Dr.^a. Maria José Luna (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Durante este trabalho, muitos foram os que, mesmo que indiretamente, contribuíram para sua consecução, seja com palavras de admiração e estímulo, seja com palavras de reconhecimento pelo meu esforço, fizeram parte deste processo importante para minha formação acadêmica e profissional. Entretanto, quero agradecer em primeiro lugar a Deus por ter me dado condições de ingresso, permanência e conclusão nesta pós-graduação e, na sequência, mas também de modo especial, agradecer a uma instituição e a algumas pessoas que me deram sua contribuição de modo direto para sua realização.

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos Poeta Joaquim Cardozo, pela experiência profissional desafiadora que me fez despertar o olhar em busca de soluções mais efetivas para realização do meu trabalho com qualidade no ensino de Língua para as centenas de estudantes que nos chegam a cada bimestre egressos do processo de evasão escolar com sérias dificuldades de leitura e escrita e que se apresentam, muitas vezes, equivocadamente, como dificuldades de aprendizagens generalizadas nos diversos componentes escolares.

À Profa. Dra. Dilma Tavares Luciano, minha orientadora, pela sua dedicação e empenho com que acompanhou meu trabalho e que, de forma inspiradora e motivadora, sempre me fez avançar frente aos desafios. E aos demais professores do Profletras/UFPE - 2021, pela competência teórica e metodológica com que conduziram suas aulas, fazendo-nos sempre evoluir frente aos temas trabalhados.

Aos colegas da turma 7, pelas inúmeras contribuições através das discussões dos temas e do compartilhamento de ideias, experiências profissionais, materiais didáticos, enfim, compartilhamento de vida e motivação para seguir.

RESUMO

Partindo da identificação da expressão escrita como um dos maiores problemas para que os estudantes do VI módulo da Educação de Jovens e Adultos pudessem interagir, de maneira a demonstrar, nas atividades realizadas em sala de aula, efetiva habilidade de produção textual escrita, nos leva a refletir sobre o que o professor de língua materna pode fazer para superá-lo, quando na insuficiência e/ou inadequação de material didático, considerando que esta modalidade não é contemplada regularmente pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD e também não é incluída no Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco SAEPE, o que dificulta tanto o trabalho de ensino quanto a apuração dos resultados de aprendizagem e a consequente aferição da qualidade da educação ofertada para esse público. A presente pesquisa propositiva é de caráter qualitativo do tipo documental e bibliográfica e visa identificar os aspectos linguísticos e discursivos do ensino para o desenvolvimento da competência escrita. Para tanto, parte da análise dos documentos reguladores da educação para identificar os aspectos linguísticos e discursivos de base à orientação do ensino da produção textual escrita na EJA para descrever, comparativamente, as atividades de produção textual escrita, presentes no material didático da EJA com a etapa correspondente.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; direitos humanos; ensino da expressão escrita.

ABSTRACT

Starting from the identification of written expression as one of the biggest problems for students of the VI module of Youth and Adult Education could interact, in order to demonstrate, in the activities carried out in the classroom, effective skill of written textual production, leads us to reflect about what the mother tongue teacher can do to overcome it, when in insufficiency and/or inadequacy of didactic material, considering that this modality is not contemplated regularly by the National Textbook Program PNLD and is also not included in the Evaluation System Educational of Pernambuco SAEPE, which hinders both the teaching work and the verification of learning outcomes and the consequent assessment of the quality of education offered for this public. The present propositional research is of a qualitative character of the documental and bibliographical type and aims to identify the linguistic and discursive aspects of teaching for the development of written competence. For that, it starts from the analysis of the regulatory documents of education for identify the linguistic and discursive aspects that guide the teaching of textual production writing in E JA to describe, comparatively, the activities of written textual production, present in the didactic material of the EJA with the corresponding step.

Wordskey: youth and adult education; human rights; teaching of written expression.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1	DA POLÍTICA PÚBLICA E DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.....	14
2.1.1	O silenciamento do direito à educação de qualidade.....	16
2.1.2	A implementação da EJA e a realidade nos dias atuais.....	24
2.2	O ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA.....	32
2.2.1	O ensino da língua materna por gênero.....	42
2.3	REFLETINDO SOBRE DIDÁTICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA.....	44
3	METODOLOGIA.....	50
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	52
4.1	DADOS DA EJA EM PE.....	51
4.2	ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO.....	55
4.2.1	Análise Quantitativa.....	55
4.2.2	Análise Qualitativa.....	56
4.2.3	Gêneros Propostos.....	57
4.2.4	Atividades Propostas.....	59
4.2.4.1	Atividades propostas no livro da EJA.....	61
4.2.4.2	Atividades propostas no livro da etapa correspondente.....	72
4.2.5	Resultados.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	106
	ANEXO A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	109
	ANEXO B - MATERIAL DIDÁTICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	113

1 INTRODUÇÃO

Ao longo de um percurso de 16 anos enquanto docente do Ensino Fundamental, voltado para a educação de jovens e adultos, foi possível identificar a expressão escrita como um dos maiores problemas para que os estudantes pudessem interagir de maneira a demonstrar, nas atividades realizadas em sala de aula, efetiva habilidade de produção textual escrita.

Essa dificuldade torna-se ainda mais evidente quando consideramos que, de modo geral, em todos os componentes curriculares, o conhecimento novo objeto do ensino é trabalhado no plano da oralidade, no interior do jogo interacional ao longo da exposição do conteúdo, oportunizando maior espaço à expressão individual numa interação mais rica do que quando se parte para o plano da escrita. Mesmo quando se oferece esse espaço para a apresentação de suas ideias e opiniões a respeito dos conteúdos oferecidos à aprendizagem, no momento da produção textual, de modo geral podemos observar que os estudantes costumam ser lacônicos, e mesmo aqueles que são capazes de manifestar seus posicionamentos livremente, no plano da oralidade, revelam dificuldade em apresentar suas ideias na produção textual na modalidade escrita.

Diante dessa dificuldade, temos como uma provável hipótese a diferença de espaço destinado à expressão escrita ser inferior ao espaço destinado às atividades de leitura, fato empiricamente observado tanto no livro didático da EJA como no livro didático da etapa correspondente do ensino fundamental.

Para ilustrar essa afirmativa, procedemos a uma breve análise dos livros didáticos destinados à modalidade EJA em comparação com os destinados ao ensino na etapa correspondente. Observe a Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Quadro comparativo das atividades de leitura e escrita.

Nome da coleção	Atividade de leitura – quantitativo	Atividade de produção escrita – quantitativo
-----------------	-------------------------------------	--

VI Módulo da EJA:		
EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos / organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki – 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.	28	4
ETAPA CORRESPONDENTE		
Delmanto, Dileta. Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais / Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho – 1. Ed. – São Paulo: Saraíva, 2018.	102	8

Inferimos, pois, haver primazia da leitura sobre a escrita, mesmo sendo possível perceber maior diversidade de novos gêneros textuais ganhando espaço de destaque, tanto nas formações de professores, quanto nos livros didáticos em geral¹. Nesse paradigma de ensino da língua voltado para a abordagem dos gêneros, o estudante vivencia atividades de leitura que sugerem não colaborar para o desenvolvimento da habilidade da expressão individual escrita, especificamente.

Nesse cenário, pode-se estar comunicando aos estudantes, mesmo que veladamente, que o ato de escrever é um ato puramente mecânico e artificial, que não deve ser livre e espontâneo na aprendizagem formal, mas, antes, que depende

exclusivamente de uma série de princípios e normas às quais eles precisam se adequar. Nega-se, assim, a característica fundamental da expressão escrita enquanto *atividade criativa da mente humana* (cf. LUCIANO, 2019).

Assim, lançamos mão do seguinte problema: como promover um ensino da expressão escrita de qualidade na insuficiência e/ou inadequação de material didático destinado à EJA?

A importância do ensino da competência leitora é indiscutível, e figura nos documentos oficiais reguladores do ensino brasileiro, que postulam a integração das duas unidades – leitura e escrita. Mas destacamos que o conhecimento a respeito dos mais diversos gêneros textuais, no entanto, quando objetivamos a competência escrita dos nossos estudantes, não pode se esgotar nas questões voltadas às especificidades relativas à percepção do gênero enquanto forma de organização sociodiscursiva, sem a devida reflexão do que tais especificidades significam do ponto de vista da expressão escrita, esta enquanto habilidade igualmente a ser desenvolvida na aprendizagem formal.

Nesse sentido, a competência escrita traz como pressuposto a competência leitora, uma vez que o ato de escrever não se resume a seguir princípios e regras gramaticais (competência linguística, *stricto sensu*), como pode ainda ocorrer, nas aulas de língua materna, pois o desenvolvimento da habilidade de produção textual escrita requer um conjunto de competências que se entrecruzam no processo criativo da mente humana e que, para tanto, requer liberdade de expressão de ideias, opiniões e mesmo crenças, por parte de quem escreve.

Por outro lado, quando reconhecemos as dificuldades do processo de escrita dos estudantes, não nos referimos à produção de texto dissertativo, gênero textual popularmente conhecido como redação, uma vez que, como falado anteriormente, pouco espaço lhe é dado nos livros didáticos em geral e, especialmente, da EJA; referimo-nos, sim, a toda e qualquer atividade de escrita solicitada aos estudantes, como, por exemplo, na produção escrita das respostas discursivas requeridas pelas atividades de compreensão dos textos apresentados no livro didático, nas unidades de leitura (cf. FLACH, 2018).

Há, ainda, outro aspecto, a afetividade associada à atividade de produção escrita na sala de aula, relativo ao sentimento de medo, medo de errar, que pode levar o estudante a não lidar bem com a tarefa, e assim, não desenvolver sua habilidade e superar esse “obstáculo”, sem “se evadir” o mais rápido possível do

desafio, acarretando a produção de textos curtos e inadequados. Ao falar sobre este assunto, Barbeiro e Pereira (2007) destacam que “as emoções e sentimentos vividos pelos alunos nas atividades de escrita são cruciais para construir a relação com esta competência” (BARBEIRO e PEREIRA, 2007, p. 14).

Sabemos que o processo de produção textual não é um mero processo de transcrição da fala. Por outro lado, também não precisa parecer ser, para o estudante, um monte de princípios e regras: com um conjunto de palavras preestabelecidas as quais umas são aceitas e outras não; com suas formas verbais já definidas para cada parcela do texto; com uma pessoalidade ou impessoalidade imposta; padrões em que o estudante precise seguir à risca sob pena de reprovação sumária.

Nesse cenário, consideramos ser essencial a construção de uma sequência didática adequada à tarefa de didatização dos fenômenos linguísticos que estão no centro dos saberes necessários ao desenvolvimento da habilidade da expressão/produção escrita (Cf. Luciano, 2019) *stricto sensu*, em cuja abordagem devam ser considerados, igualmente, os fenômenos psicológicos e os sociais que envolvem a dimensão da escrita. Pois, afinal, “o lugar social em que se produz um texto é um fator importante a ser considerado para se compreender a natureza das interações a que ele dá suporte”. (DOLZ et al, 2010, p. 22).

Esse é o cerne do problema que nos leva a refletir sobre o que o professor de língua materna pode fazer para superá-lo, quando na insuficiência e/ou inadequação de material didático.

O ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, tanto em nível estadual quanto de Brasil, pode ser considerado uma modalidade de resistência, seja pela ausência de políticas públicas de investimentos que se materializa na inexistência de formação inicial e continuada específica, em níveis de graduação e de pós-graduação, seja também pela ausência de referências específicas de conteúdos próprios ao público EJA na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e, conseqüentemente, com acervo limitado de livros didáticos.

Embora a EJA faça parte do Programa do Livro Didático do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a regularidade com que estes livros chegam às escolas não é a mesma com que chegam para os estudantes com equivalência idade/série, acarretando uma não equidade de direitos entre estes estudantes, o que por si só já justificaria nosso olhar mais atento para esse público.

Aqui no estado de Pernambuco, onde se desenvolveu a presente pesquisa, embora haja currículo próprio para essa modalidade de ensino, o que é muito positivo, há carência de avaliações externas, as quais acontecem todos os anos para os estudantes que estão no fluxo da idade/série e não para os estudantes da EJA.

A ausência de avaliação externa direcionada para esse público, além de excluir os estudantes do direito à equidade quanto a também ter aferido a qualidade de ensino que recebem, também exclui os professores pela perda de uma chance de comprovar a qualidade de seu trabalho pelo atingimento das metas que levaria ao recebimento do 14º salário anual, como acontece com os demais docentes da mesma rede estadual.

Conforme dados disponibilizados pelo Sistema Integrado de Educação do Estado de Pernambuco – SIEPE, em 2021, soma-se quase 60 mil alunos matriculados nessa modalidade de ensino, distribuídos em 508 escolas, sendo 5 delas Centros de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, que trabalham exclusivamente com esta modalidade nos três turnos de funcionamento.

A nosso ver são números bem expressivos para permanecerem na invisibilidade do Poder Público ou receberem tratamento discriminatório, pois discriminar é justamente diferenciar sem razoabilidade um público que já é fruto de um processo histórico de injustiça social que precisa ser reparado.

A presente pesquisa se justifica na medida em que assume o compromisso de contribuir com a melhora do presente cenário: de um lado, com o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, que chega até o EJA com sérias dificuldades de leitura e de escrita; por outro lado, de refletirmos sobre o livro didático, que apresenta pouco espaço para o ensino da habilidade escrita que, a nosso ver, é uma das fortes ferramentas para o exercício da plena cidadania.

De acordo com Luciano (2019), apesar dos inúmeros avanços para a Educação com o diálogo entre os diferentes campos do saber, aí incluída a contribuição da Linguística Aplicada, o ensino da expressão/produção escrita permanece um campo de estudo com muito por fazer, como é possível verificar nos discursos técnicos e científicos na atualidade. A pesquisadora reitera sua afirmativa destacando os permanentes baixos índices de desempenho dos alunos, relatados através dos variados instrumentos de avaliação da habilidade da escrita no panorama nacional e internacional.

Considerando que o mundo intelectual se processa pela escrita, funcionando esta como porta de entrada para o mercado de trabalho e para o ensino superior, bem como que representa a expressão do pensamento individual ou, até mesmo, coletivo, através dos mais diversos canais, seja digital ou físico; assim, o estudante da EJA precisa tomar posse desse conhecimento formal para receber valorização social positiva ao seu discurso e, conseqüentemente, poder acessar as oportunidades.

Assim, nosso objetivo geral visa identificar o escopo dos aspectos linguísticos e discursivos nos instrumentos de orientação do ensino do português na EJA e analisar comparativamente as atividades de produção textual escrita presentes no livro didático para aprendizagem da língua materna por estudantes no VI Módulo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da etapa correspondente e suas implicações para promover o ensino de qualidade.

E nossos objetivos específicos visam descrever o percurso histórico de implementação da EJA, no âmbito nacional e no âmbito do estado de Pernambuco; identificar as escolas públicas estaduais que ofertam turmas de EJA, em Pernambuco, o quantitativo de alunos matriculados e o perfil desse público; efetuar ampla revisão da literatura no campo da didática voltada para a prática de ensino da expressão escrita; analisar, nos documentos oficiais para a educação em Pernambuco, os mecanismos de garantia dos direitos à educação com equidade entre os estudantes na faixa etária e os da EJA, e; propor possibilidades didáticas para o ensino da expressão escrita na EJA.

Desse modo, este trabalho se organiza em quatro capítulos, que se compõem da seguinte forma: no primeiro, temos os tópicos que tratam da política pública e do direito à educação de qualidade; o silenciamento do direito à educação de qualidade; a implementação da EJA e a realidade nos dias atuais; o ensino da expressão escrita; o ensino da língua materna por gêneros, e; uma reflexão sobre a didática do ensino e da aprendizagem da escrita. O segundo capítulo é dedicado a metodologia científica. O terceiro apresenta os dados da EJA em PE; análise dos livros didáticos subdividida em análise quantitativa e análise qualitativa; gêneros propostos; atividades propostas e resultados. Já no quarto e último capítulo encontramos as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DA POLÍTICA PÚBLICA E DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Quando se fala do importante avanço em se ter assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN a garantia permanente de ofertas de vagas na educação básica para Jovens e Adultos, vale acrescentar que ainda não tem sido o suficiente para garantir uma educação de qualidade para esse público, pois há uma espécie de silenciamento de direitos quando verificamos empiricamente uma ausência de políticas públicas direcionadas para estes estudantes ou uma irregularidade desproporcional quando comparamos com as que são direcionadas aos que estão no fluxo da idade/série.

Tal posicionamento político representa um verdadeiro desrespeito ao princípio constitucional da igualdade, previsto no caput do art. 5º da Constituição Federal de 1988, conforme segue transcrição:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

Diante desse comando, pode-se afirmar que a autoridade política não pode aplicar leis de modo a criar ou aumentar desigualdades sob pena de poder ter este ato declarado inconstitucional. No entanto, no que podemos perceber da política pública de educação, é que no exercício do poder político, disfarçado pelo manto da discricionariedade, onde prevalecem os princípios da conveniência e da oportunidade, privilegia-se estudantes que estão na idade dos 4 aos 17 anos em detrimento da população de jovens, adultos e idosos sem uma justificativa razoável.

O que se poderia esperar é um tratamento de igualdade proporcional, respeitando, claro, as peculiaridades de cada grupo de estudantes que são oriundos de contextos sociais desiguais e com objetivos distintos. “*O raciocínio que orienta a compreensão do princípio da isonomia tem sentido objetivo: aquinhoar igualmente os iguais e desigualmente as situações desiguais*”. (BULOS, 2002, p. 79). Esse princípio da isonomia relatado pelo o autor deriva do princípio da igualdade que temos falado, e, nesse sentido, “*os tratamentos normativos diferenciados são*

compatíveis com a Constituição Federal quando verificada a existência de uma finalidade razoavelmente proporcional ao fim visado” (MORAES, 1989, p. 58), mas, infelizmente, não é assim que temos visto acontecer.

Podemos citar vários exemplos de ausência de proporcionalidade razoável nas decisões que envolvem políticas públicas em nosso estado, no entanto, escolhemos falar sobre o livro didático – porque acreditamos que este seja uma das maiores ferramentas capazes de promover uma educação de qualidade, considerando que seu conteúdo, quando atualizado, traz os frutos de estudos e pesquisas direcionados para as demandas emergentes do público ao qual se destina, contribuindo, assim, para o avanço e desenvolvimento educacional.

Nosso comentário é sobre o livro que utilizamos na educação de jovens e adultos aqui no nosso estado, sua edição data de 2013 e se mantém presente na escola apenas porque os estudantes costumam devolvê-los no final de cada módulo para que os próximos tenham também oportunidade de usá-los, pois não temos um programa regular de livro didático como acontece para os demais estudantes. Considerando que estamos em meados de 2021, é possível imaginar as condições em que tais exemplares se encontram, e por outro lado, os professores que trabalham com os alunos no fluxo da idade/série já estão sendo solicitados para opinar sobre as novas coleções disponíveis para o ano de 2022.

A administração pública, conforme expressa previsão do caput do art. nº 37 da Constituição Federal de 1988, traz em suas disposições gerais, os princípios aos quais devem obediência, nos termos abaixo:

Art.37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e **eficiência** e, também, ao seguinte: (grifos nossos) (C.F., 1988)

Vale ressaltar que o direito é formado de princípios e normas, sendo aqueles de fundamental importância, pois é considerado seu alicerce e, ao mesmo tempo, fonte do ordenamento jurídico; violar um princípio, segundo ensinamentos, é mais grave do que violar a própria norma:

Princípio – já averbamos alhures – é, por definição, mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalização do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico. É o conhecimento dos princípios que preside a

intelecção das diferentes partes componentes do todo unitário que há por nome sistema jurídico positivo [...] violar um princípio é muito mais grave que transgredir uma norma qualquer. A desatenção ao princípio implica ofensa não apenas a um específico mandamento obrigatório, mas a todo o sistema de comandos. (Melo, 1994, p. 450)

E é nesse contexto de importância que a eficiência surge em nosso sistema jurídico, fruto da emenda constitucional nº 19 de 1998 (reforma administrativa) e em forma de princípio ao qual rege toda a administração pública, sendo esta entendida como o conjunto de órgãos e agentes, onde nossa educação pública é parte estruturante, e assim, faz concluir que o direito a uma educação de qualidade passa pelo cumprimento desse princípio.

o que se impõe a todo o agente público de realizar suas atribuições com presteza, perfeição e rendimento profissional. É o mais moderno princípio da função administrativa, que já não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade, exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade e de seus membros, e complementa que o dever da eficiência corresponde ao dever da boa administração... (Meirelles, 1996, p. 90).

Conforme todo o exposto se pode concluir que quando o administrador público aplica políticas públicas no cenário da educação de modo a privilegiar as etapas de ensino em detrimento da modalidade de Jovens, Adultos e Idosos, por exemplo, sem visar uma finalidade razoavelmente proporcional, está deixando, não apenas, de obedecer aos princípios da igualdade, da legalidade e da eficiência que regem a coisa pública, mas também está deixando de promover uma educação de qualidade por não satisfazer as especificidades da comunidade escolar como um todo.

Importante acrescentar, para finalizar, que o gestor público que deixar de fazer uma boa administração, que deixar de cumprir com o princípio da eficiência e que acarrete prejuízos para seus administrados, a depender do caso, pode ter seu ato impugnado por vício de legalidade e ou inconstitucionalidade, bem como responder administrativa, civil e criminalmente, nos termos da legislação vigente.

2.1.1 O silenciamento do direito à educação de qualidade

A preocupação com o tema da educação de qualidade é relativamente recente, considerando que nossa preocupação, durante muitos anos, esteve centrada na questão do acesso, uma vez que, para o nosso país com dimensões

continentais, esse sempre foi um grande desafio, principalmente considerado em áreas ribeirinhas, indígenas e rurais.

A partir da Constituição de 1988, mais especificamente no inciso I do art. 206, foi estabelecido como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que mais tarde vem a ser replicado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9393/1996, no inciso I do art. 3º, nos mesmos termos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também teve assegurado este direito em um dos incisos do art. 8º, nos seguintes termos: “VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;” o que, do ponto de vista jurídico, resolveria o problema.

A preocupação com a qualidade passou a integrar nossa carta magna a partir da Emenda Constitucional nº 19 de 1998, que incluiu o princípio da eficiência no caput do art. 37 da Constituição Federal, que trata da administração pública, conforme segue:

“Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e **eficiência** e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)”. (grifo nosso)

Dessa forma, e a partir da sua promulgação, a eficiência passou a integrar o conjunto de princípios que regem a administração pública que, adotando um modelo gerencial, traz a preocupação para com os resultados dos serviços prestados, ou seja, para com a qualidade.

Segundo Hely Lopes Meirelles, o princípio da eficiência é:

“o que se impõe a todo o agente público de realizar suas atribuições com presteza, perfeição e rendimento profissional. É o mais moderno princípio da função administrativa, que já não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade, exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das necessidades da comunidade e de seus membros”, e acrescenta que “o dever da eficiência corresponde ao dever da boa administração” (Meirelles, 1996, p. 90).

Vale ressaltar que a administração pública é o conjunto de instituições (órgãos e agentes) que exercem a função pública, sendo, a escola pública, um desses órgãos e, dessa forma, vinculando-se, também, ao referido princípio.

No ano de 2005, o estado de Pernambuco apresentava um dos piores índices de desempenho educacional do Brasil, segundo diagnóstico apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que cooperou, combinado a Lei de Responsabilidade Educacional nº 13.273, de 05 de julho de 2007, para o lançamento do Programa de Modernização da Gestão Pública, tendo como um dos focos, a melhoria dos resultados.

Com isso, através de Termo de Compromisso, foi criado: metas para o atingimento das escolas; Índice de Desenvolvimento da Educação em Pernambuco (IDEPE), semelhante ao IDEB, e; o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), que passou a ser pago todos os anos no mês de outubro para aquelas que conseguisse atingir as referidas metas, incluindo, inclusive, as Gerências Regionais, no entanto, deixando à margem, os Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA's).

Os CEJA's são escolas que atende apenas os estudantes que estão fora do fluxo idade/série e que tradicionalmente chamamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ou, mais recentemente, de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), nos três turnos, ou seja, manhã, tarde e noite, através do sistema modular, com os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Ao todo, existe apenas 5 (cinco) CEJA's no estado de Pernambuco, onde 2 (dois) deles funcionam na capital, um integrante da Regional Recife Norte e, o outro, da Regional Recife Sul, sendo, os demais, localizados nas regiões agreste e sertão do nosso estado.

A partir de 2007, após a implantação daquelas medidas, já foi possível observar um crescimento no IDEB, que chegou a superar as metas estabelecidas para aquele ano, e dessa forma tem seguido, ano após anos, superando as metas estabelecidas, conforme dados disponíveis no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elevando o nível da educação em Pernambuco para um dos melhores do Brasil.

Acontece que, nesse lapso temporal, já se soma 15 anos de silenciamento quanto ao direito à educação de qualidade de milhares de Jovens, Adultos e Idosos no estado de Pernambuco, por não estarem incluídos nesse processo e, assim, essa prática se configura em ausência de equidade no tratamento com os estudantes da mesma rede estadual de ensino e de não cumprimento do princípio da eficiência, cuja obediência deve o estado.

Segundo a Constituição Federal – “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e residentes no País a

inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à **igualdade**, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes;" (Caput do art.5º, CF/1988) (grifos nossos). Nesse sentido, nasce o princípio da equidade, como uma ferramenta para garantir aos desiguais, tratamento adequado, na medida de suas necessidades, sendo, no caso da EJA, a necessidade de utilização de meios próprios para aferição da qualidade do ensino recebido, considerando que esta modalidade também faz parte do sistema de ensino brasileiro e, portanto, merece tratamento isonômico.

No ano de 2015, na cidade de Incheon, na República da Coreia, aconteceu um Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO junto com a UNICEF, o Banco Mundial e outras entidades, e contou com a participação de mais de 1.600 pessoas de mais de 160 países, no qual se estabeleceu uma nova visão da educação para os próximos 15 anos.

O resultado deste Fórum gerou um documento intitulado "Educação 2030 Declaração de Incheon e Estrutura para Ação em direção a educação de qualidade, equitativa e inclusiva e aprendizagem para todos ao longo da vida", escrito em língua inglesa, cujo teor representa uma série de compromissos e metas assumidos pelos membros signatários para serem implementadas dentro desse lapso temporal.

Interessante perceber que logo em seu título, o documento deixa claro seu objetivo que é a educação de qualidade, equitativa e inclusiva, ou seja, de forma equivalente para todos, quer dizer, a aprendizagem, não apenas para aqueles em determinada faixa etária, mas ao longo da vida, isto é, inclui crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e, para tanto, é apresentado uma estrutura, um caminho de ação para o seu atingimento, o qual vamos comentar, ainda que brevemente, alguns trechos significativos para nossa análise.

O Brasil é um dos países signatários deste documento e, um dos compromissos assumidos, já em seu preâmbulo, mais especificamente no item 9, diz respeito a qualidade, nos seguintes termos: "Comprometemo-nos com a educação de qualidade e com a melhoria dos resultados da aprendizagem, o que exige fortalecer insumos, processos e avaliação de resultados e mecanismos para medir progresso." (Declaração de Incheon, 2015).

Considerando que, para se garantir uma educação de qualidade, tal qual a ofertada pela União, Estados e Municípios, como é o caso da educação básica no Brasil, faz-se necessário instrumentos de aferição como uma espécie de termômetro

para verificar os resultados dos investimentos aplicados e poder manter ou redirecionar políticas públicas que assegure efeitos favoráveis para estes estudantes.

No estado de Pernambuco, por exemplo, temos visto investimentos em programas do tipo Professor Conectado que oferta um computador do tipo *notebook* para professores da rede pública estadual de ensino, cuja 2ª edição aconteceu no segundo semestre de 2021 e início de 2022, o que garantiu o fortalecimento de insumos para o processo de ensino e aprendizagem, considerando, principalmente, o período pandêmico em que professores e alunos são obrigados a se adaptar a tecnologia para se manterem ativos em suas atividades.

Por outro lado, apesar de existir o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), como um importante instrumento para monitorar a qualidade da educação ofertada no estado, ainda deixa a margem, no ano de 2022, milhares de estudantes Jovens, Adultos e Idosos, o que representa uma ausência de equidade e inclusão social nas políticas públicas governamentais desses últimos anos.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): “Toda a pessoa tem direito à educação”, então, precisamos entender que esta afirmativa não se restringe aos estudantes em idade regular de aprendizagem, mas a todos aqueles que desejam aprender ao longa da vida, entendendo por direito à educação, não mais apenas o acesso, mas também a qualidade, e com isso inclui o direito de milhares de estudantes Jovens, Adultos e Idosos de também terem a aplicação de avaliações como o SAEPE e o SAEB que monitore essa qualidade, assim como acontece com os demais estudantes na rede estadual de ensino em Pernambuco.

Então fica a reflexão: como se comprometer com a melhoria dos resultados da aprendizagem na educação de milhares de Jovens, Adultos e Idosos diante da ausência de avaliação de resultados e mecanismos que possam medir o progresso desses estudantes?

O documento também afirma garantir que “professores e educadores sejam capacitados, adequadamente recrutados, bem treinados, profissionalmente qualificados, motivados e apoiados dentro de recursos bem-dotados, eficientes e sistema efetivamente governado”. (Declaração de Incheon, 2015)

Essa é uma questão ainda bem complexa e que demanda uma série de ações para se poder viabilizar essa meta com eficiência, principalmente no que diz respeito a qualificação do professor, uma vez que não é incomum ouvir relatos de

indeferimento de pedidos de licença para curso quando um professor, depois de muito esforço, consegue finalmente passar em uma seleção de mestrado e/ou doutorado e se ver obrigado a optar entre o seu trabalho e a sua formação.

Outra situação tão recorrente quanto a anterior, acontece quando o professor faz o requerimento de licença, geralmente só após realizar sua matrícula na instituição de ensino para poder atender as exigências de documentação no protocolo das secretarias de educação e é obrigado a aguardar por meses pela publicação em diário oficial para só assim poder se ausentar da sala de aula e, nesse ínterim, ter que optar entre levar falta no trabalho ou levar falta nas aulas.

A motivação indispensável para garantia da qualidade passa pela valorização profissional; pela viabilização da formação continuada através de sistemas eficientes que busquem eliminar entraves como os anteriormente relatados; pela equidade de tratamento para evitar, por exemplo, que professores da Educação de Jovens e Adultos sejam lesados, anualmente, não recebendo o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) pelo atingimento das metas, conforme os demais professores recebem, simplesmente porque o Estado ainda não adequou para abranger esse público e poder, dessa forma, aferir a qualidade do trabalho ofertado e o consequente atingimento das metas pelos profissionais.

Conforme a Agenda 2030, entende-se que “a educação de qualidade fomenta a criatividade e o conhecimento, e garante a aquisição das habilidades fundamentais de alfabetização e numeramento, bem como análise, resolução de problemas e outras habilidades cognitivas, interpessoais e sociais de alto nível.” (Declaração de Incheon, 2015).

O fomento da criatividade e do conhecimento está atrelado a produção de livro didático regularmente ofertado e adequadamente produzido que auxilie ao professor no processo de ensino das habilidades necessárias, especialmente se falarmos do ensino de língua, seja materna ou estrangeira, pois ensinar língua prescinde de texto e ensinar texto prescinde de material didático atualizado que atenda às demandas contemporâneas de modo que os discursos materializados nos textos estejam em consonância com as demandas sociais vigentes, viabilizando a motivação dos estudantes.

O fato é que a EJA tem sido excluída do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), pois 2013 foi o último ano em que estes livros foram editados e chegaram às escolas públicas nas quais ofertam esta modalidade de ensino, para serem

usados durante os anos de 2014, 2015 e 2016, ou seja, se considerarmos a data da sua última edição até os dias atuais, ano de 2022, já se soma 9 anos de silenciamento quanto ao direito à educação de qualidade no quesito livro didático.

O livro didático da EJA é, sem dúvida, uma importante ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem com o qual contribui para educação de qualidade na medida que auxilia professores e estudantes, seja na condução das aulas, seja na resolução de questões ou, até mesmo, na leitura e debate dos textos adequadamente pensados e sistematizados para um determinado nível de aprendizagem e modalidade de ensino e, sem o qual, retornamos ao quadro e ao piloto, comprometendo o tempo pedagógico com meras cópias, quando, na verdade, o professor deve se ocupar com as atividades de leitura e de escrita e com o desenvolvimento das respectivas habilidades.

Para tanto, é necessário que a Educação de Jovens e Adultos seja incluída no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de forma regular e que os livros sejam produzidos considerando os pressupostos metodológicos da Andragogia, que é uma área específica que estuda a aprendizagem dos adultos, diferentemente da Pedagogia.

Pois não dá para se ensinar jovens, adultos e idosos como se ensina uma criança ou um adolescente, é preciso considerar o conhecimento prévio trazido por aqueles estudantes para o contexto da aprendizagem e sua possível contribuição no processo de maneira interativa, contributiva, bem como entender que sua motivação de retornar a sala de aula, geralmente depois de alguns anos, é muito diferente desse grupo que muitas vezes ainda não entende com nitidez seu papel no ambiente escolar e que pode considerar o aprender apenas como uma grande brincadeira, um momento lúdico.

Nesse sentido, precisamos entender que:

(...) da mesma maneira que as distintas fases de desenvolvimento do organismo da criança são estudadas, igualmente esta análise deve ser buscada com relação ao público adulto. É válido indagar a respeito das mudanças sociais que ocorrem quando da transição da adolescência à fase adulta e à velhice. Indagar a respeito das mudanças que ocorrem no cérebro, das mudanças que ocorrem no corpo (sistema muscular, articulações, hormonais), rotina de trabalho, objetivos da aprendizagem (diferentes daqueles indicados às crianças e adolescentes), objetivos de vida, dentre outros assuntos que devem reger as discussões acerca do trabalho com os indivíduos adultos. (Smaniotto, 2019, p.15)

De outra sorte, continuares a presenciar situações de abandono e evasão escolar constante no cotidiano da sala de aula da EJA, entendendo abandono como a desistência no aluno durante o ano letivo e, a evasão, quando, além desistir, o aluno deixa de se matricular no ano seguinte. Nogueira (2012) acrescenta que o problema da evasão na EJA não é local ou regional, e sim um problema em todo o país, problema esse histórico.

Importante trazer à baila a reflexão sobre a questão da exclusão/inclusão na EJA que, nas palavras de Silva e Costa (2015) significa:

[...] o pertencimento das pessoas aos direitos sociais, econômicos, culturais, civis, políticos (de participação e intervenção na sociedade), além do direito à sustentabilidade socioambiental, considerando a universalidade, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos, uma vez que todos os direitos têm a mesma importância, se complementam e se inter cruzam, e o acesso a um direito não elimina o outro. (p.102)

Além da exclusão da EJA do IDEB, IDEPE, BDE E PNLD, conforme já relatado anteriormente, vale registrar, ainda, que a EJA também se mantém à margem da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, ao apresentar seus conteúdos, deixa de citar essa importante modalidade regular de ensino, silenciando como as demais Políticas Públicas educacionais.

Em consonância com o pensamento do autor, houve uma Conferência Mundial da UNESCO sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreu em 2014, em Aichi-Nagoya no Japão, onde foi criada uma agenda pós 2015 de desenvolvimento sustentável e, nesse sentido, a Declaração de Incheon (2015) apoia a implementação desse Programa de Ação Global e também enfatiza a importância da educação em direitos humanos e um treinamento para o cumprimento da agenda.

Conforme o sítio do Centro Regional de Informações para Europa Ocidental da Organização das Nações Unidas (ONU):

Os direitos humanos são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, liberdade de opinião e expressão, o direito ao trabalho e à **educação**, entre outros. Todos têm direito a estes direitos, sem discriminação. (ONU, 2022) (grifos nossos)

Por fim, a Declaração de Incheon (2015) acrescenta que o fomento do conhecimento também envolve o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes que permitam ao cidadão levar uma vida saudável, tomando decisões e

respondendo a desafios locais e globais através da educação para o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global.

Nesse sentido, entendemos que as Políticas Públicas que apresenta uma injusta diferenciação entre os estudantes que estão entre os 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos de idade dos demais estudantes ao longo da vida, viola o princípio da dignidade humana (inciso III do art. 1º da Constituição Federal), representando uma verdadeira afronta, pois toda diferenciação, sem razoabilidade, também viola o princípio da isonomia (*caput* do art. 5º da CF), sendo certo que tal conduta injusta conduz a intolerável discriminação.

Esperamos fortemente que a agenda 2030 seja cumprida com sucesso e que as Políticas Públicas da União, dos Estados e dos Municípios passem a contemplar os estudantes da EJA de maneira equitativa com os demais estudantes em programas como o PNLD de forma regular e permanente, nos sistemas de avaliação, como o SAEB e o SAEPE, e na própria BNCC, assim, passando a fomentar, verdadeiramente, a qualidade da educação ofertada, de forma inclusiva para todos ao longo da vida e, conseqüentemente, o interesse e a motivação desses estudantes para contribuir para redução do número de casos de abandono e evasão escolar que se repete a cada novo ano nessa modalidade de ensino.

2.1.2 A implementação da EJA e a realidade nos dias atuais

Para falar sobre a implementação da modalidade EJA no ensino regular nacional, vamos elucidar alguns momentos cruciais, rememorar o seu marco constitucional, legal e demais legislações posteriores significativas, aferir a participação popular através dos mais variados mecanismos democráticos, tais como: as comissões, os fóruns, as conferências, e, nesse sentido, constatar alguns avanços, entraves e retrocessos no cenário nacional e regional até os dias atuais.

Importante destacar a posição da EJA enquanto um movimento de resistência social, pois, segundo Arroyo (2008), “a realidade dos jovens e dos adultos que procuram as turmas da EJA é de trabalhadores, pobres, negros, subempregados e oprimidos.” Acrescentamos, ainda, os desempregados. E é nesse cenário que a luta pelo direito à educação se processa, primeiramente, pelo acesso e a permanência, considerando que os programas de educação pensados para adultos se davam de modo pontual e temporário, muitas vezes voltados apenas para alfabetização e,

após essa etapa, os estudantes que se matriculam nas escolas, com idades diversas das chamadas “idades próprias”, e eram mal-vistos, rotulados como um caso de “distorção idade/série” e estigmatizados.

É a partir da implementação da EJA no ensino regular que a situação muda um pouco, pois todos os estudantes que estão em idades diversas das previstas para cada série, considerando a idade mínima de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, conforme art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, são direcionados para esta modalidade de ensino, o que acaba, em tese, com o estigma da “distorção idade/série” e garante o acesso e a permanência para continuidade dos estudos das pessoas que não iniciaram ou que precisaram parar de estudar por algum motivo.

Acontece que, com essa nova conjuntura, surge um novo problema, que é o silenciamento quanto ao direcionamento de políticas públicas ao EJA, pois os estudantes e os professores são alocados em turmas ou escolas próprias e lá permanecem esquecidos, ficam de plateia, assistindo aos programas serem direcionados aos demais estudantes, enquanto conservam-se órfãos da presença efetiva estatal, fato este que tem acarretado uma série de consequências negativas que permanecem até os dias atuais, tais como abandono, redução do número de matrículas, evasão, entre outros, conforme será demonstrado, e que tem levado a nossa comunidade a novas lutas em busca de uma educação equitativa e de qualidade.

É a partir da Constituição Federal de 1988, através do inciso I do art. 208, que o estado assume o seu dever com a educação de adultos mediante a garantia de oferta de vaga gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na “idade própria”, e, mais tarde, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, vem a reforçar o direito ao acesso e a permanência; o que significa dois passos importantes no ordenamento jurídico, pois, a partir destes marcos, constitucional e legal, que se dá início a uma série de outros avanços, apesar da existência de alguns entraves e retrocessos posteriores.

A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), criada em 1994, foi uma importante conquista com a finalidade de discutir e fiscalizar os compromissos assumidos pelo Brasil na comunidade internacional, a exemplo dos documentos produzidos a partir das discussões da Conferência Internacional de Adultos (CONFINTEA), cuja edição de número 6

ocorreu pela primeira vez no Brasil, em 2009, e trouxe como o principal assunto a inclusão de mais jovens e adultos na escola, com diretrizes para até 2020 e, como fruto desse evento, temos o documento intitulado Marco de Ação de Belém, que reconhece a importância de reforçar políticas públicas e aumentar o seu financiamento, como forma de melhorar a qualidade da educação, e conceitua educação de adultos como acesso à cidadania.

Surge, em 2006, o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, a partir do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, como uma importante ferramenta de inclusão ao ensino técnico, através de parceria com os Institutos Federais e, conseqüentemente, de viabilização ao acesso ao mercado de trabalho. Sendo que, limitado aquela etapa de ensino, sofreu uma série de questionamentos, então, a partir do ano seguinte, o programa é ampliado para também atender ao ensino fundamental, através do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, e passa a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), em 2013, estabelece 20 metas para serem cumpridas, no prazo compreendido entre os anos 2014 a 2024, entre elas, temos a de número 10 que traz a necessidade de oferecer, no mínimo, em 25% (vinte e cinco por cento) de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.

A CONAE – Conferência Nacional de Educação, constituída a partir da Portaria Ministerial nº 10 de 03 de setembro de 2008, teve sua primeira edição no mês de abril de 2010, na cidade de Brasília, cujo documento de referência é intitulado “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. E assim podemos traduzir esse evento como um importante espaço democrático para construção de diretrizes da educação nacional, que inclui todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo precedidas de conferências Municipais, Intermunicipais, Estaduais e do Distrito Federal, o que garante a participação de todos.

Segundo PAIVA (2006, p.p. 516-566) “existe em todo o Brasil os Fóruns de EJA que estão organizados nos estados e se caracterizam pela busca constante da garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos em espaços de interlocução com entidades públicas, privadas, governamentais e não governamentais.” Esses Fóruns

funcionam como um movimento social, um lugar de luta, um espaço de resistência das políticas públicas excludentes, que silencia quanto ao direito de milhares de jovens, adultos e idosos e que têm propósitos de acompanhamento, discussão e intervenção, através de mobilizações, desde local até mundial.

Na verdade, precisamos da implementação de uma cultura de educação ao longo da vida para todos, assim como propõe a agenda 2030, e parar de reforçar a ideia de que existe uma “idade certa” para aprendizagem, como se a partir de uma idade limite a pessoa não tivesse mais plenas condições de desenvolvimento, o que não é verdade. Pesquisa na área de psicologia (Cf. Havighurst, 1953) comprova que o ser humano se mantém em desenvolvimento ao longo da vida, dado as circunstâncias de aprendizagem próprias de cada fase. Wagman e Miller (2003) afirma que o desenvolvimento decorre de uma ampla troca entre organismo-ambiente, formando uma rede de relação da concepção à morte, perpassando todo o ciclo de vida, portanto, sendo inadequado pressupor que o desenvolvimento seja programado. É o que tem demonstrado os estudos das áreas da Psicologia Ambiental e da Psicologia do Desenvolvimento.

Nesse sentido, “assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a ‘tempos próprios’ e ‘faixas etárias’, mas se faz ao longo da vida, nos termos da Declaração de Hamburgo de 1997” (In: IRELAND, MACHADO, PAIVA, 2000, p.317-334), assim, expressões do tipo “idade certa” ou “distorção idade/série” só servem para perpetuar estigma e gerar preconceitos, pois precisamos entender que “idade própria” é aquele em que o estudante tem disponibilidade e condições para se manter estudando, considerando que o Brasil é um país extremamente desigual e que nem todos conseguem manter seus filhos na escola na idade de 4 aos 17 anos, pois, embora o trabalho infantil seja proibido por lei e o de adolescentes permitido apenas a partir dos 16 anos, o fato é que parte das crianças e adolescentes abaixo dessa idade precisam trabalhar para ajudar a compor a renda familiar e, muitas vezes, em condições adversas, como os que ficam em sinais de trânsito das grandes metrópoles.

Segundo estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 2021, evidenciou que 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estão fora da escola, o que pode fazer com que essa população busque os serviços de educação formal mais tardiamente, considerando também que não existe programa governamental que fomente, como forma de incentivo para

permanência na sala de aula, famílias carentes com filhos em idade dita escolar, o que representa múltiplas violações de direitos, nos quais podemos destacar, tanto no que concerne a negação ao direito fundamental da educação, previsto no *caput* do art. 205 da Constituição Federal, quanto na negação da proibição do trabalho infantil, das condições insalubres e perigosas, das extensas jornadas, dentre outros relativos à Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, registra-se que 20,2% dos jovens de 14 a 29 anos de idade ainda não concluíram a Educação Básica, dos quais 71,7% são negros (pretos e pardos). Sendo que, em relação à taxa de analfabetismo, tem-se que 11 (onze) milhões de pessoas ainda não dominam integralmente a leitura e a escrita em nosso país. Por outro lado, conforme dados do Censo Escolar 2020, a EJA registrou queda no número de matriculados em 8,3% em relação a 2019, o que representa 270 mil estudantes a menos na sala de aula, ou seja, são números bastante expressivos para se manter na invisibilidade do Poder Público no quesito Políticas Públicas, visto que esses dados evidencia a necessidade de financiamento dessa modalidade para torná-la mais atrativa para esse público.

O investimento em educação ao longo da vida é uma oportunidade de correção de injustiças históricas de quem precisou trabalhar para se sustentar e sustentar seus familiares e é uma forma do governo e da sociedade se redimir frente ausência de políticas públicas direcionadas, que fomente de modo efetivo essa modalidade de ensino, porque não basta mais garantir apenas o acesso dos estudantes, pois as demandas contemporâneas pede, conforme agenda 2030, por uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade ao longo da vida para todos, e acreditamos que isso é o mínimo que governo e sociedade deve oferecer.

Todavia, no início do atual governo, através do Decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019, a CNAEJA é extinta, o que representa um grande retrocesso para modalidade, vez que este órgão reunia representantes de movimentos sociais e da sociedade civil para assessorar a criação de política de EJA no Ministério da Educação. E com isso, fica mais distante o sonho de obter políticas públicas equitativas, o sonho de evitar que se continue a perpetuar desigualdades históricas entre integrantes de um mesmo grupo, que são os estudantes da educação básica do ensino público regular, onde uma parcela é contemplada com diversos

programas governamentais e, outra, sendo esquecida, colocada à margem, o que não podemos e não devemos tolerar.

Nesse mesmo ano também tivemos a publicação da Resolução Nº 1, de 28 de maio de 2021, do Ministério da Educação, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Essa resolução recebeu duras críticas dos fóruns de EJA, entre elas, podemos citar: o aligeiramento tendencioso na sua formulação com desconsideração da participação popular; a fragilidade no campo conceitual e da linguagem normativa; a intencionalidade privatista da educação; a generalização do currículo a partir da vinculação da EJA à BNCC que não trata das especificidades da modalidade; a restrição da educação ao longo da vida ao público de pessoas mais vulneráveis, quando na verdade deveria ser para todos; a vinculação da EJA ao EAD sem um amadurecimento do tema, entre outras medidas que podem representar, a longo prazo, uma tentativa de precarização da modalidade e da redução da responsabilidade estatal, o que se entende como reflexos da atual política neoliberal no país, ou seja, como uma tentativa de desmonte da coisa pública, porém, tais deliberações carecem, ainda, de regulamentação pelos estados e municípios para que passem a produzir seus efeitos, e é nesses espaços que devem continuar as mobilizações.

Por outro lado, percebemos que esse documento traz algumas conquistas para a modalidade, como a exemplo do art. 30 que apresenta comando para inclusão da EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e para ampliar sua ação para além da identificação de desempenhos cognitivos e fluxo escolar, como a avaliação de outros indicadores educacionais, tais como parâmetros e infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Essa determinação representa uma importante conquista para comunidade EJA de modo que, a partir da regulamentação do instrumento avaliativo, será possível aferir a qualidade do ensino ofertado pelos professores através do desempenho dos estudantes, assim como já acontece nas demais escolas, o que viabiliza a inclusão do Bônus de Desempenho Educacional para os professores da rede estadual de Pernambuco que leciona nos CEJA's, que são os Centros de

Educação de Jovens e Adultos, e que se encontram excluídos desse benefício a quase 15 (quinze) anos.

Outro ponto importante, consta do art. 31 da referida Resolução, pois representa um desejo antigo dos profissionais que lidam com esta modalidade, vez que sentem a lacuna em suas formações, e agora o dispositivo traz o comando para que o Sistema Nacional Público de Formação de Professores estabeleça políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada para professores de Educação Básica de jovens e adultos, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Algo semelhante já aconteceu em nosso estado, com a participação dos CEJA's, porém sem a especificidade de conteúdos, que foi o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que foi promovido pela Diretoria do Centro de Educação/UFPE, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEDUC, no período de agosto de 2014 a novembro de 2015, e cujos participantes receberam certificado de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento.

Acreditamos que um programa dessa natureza, voltado especificamente para as demandas da EJA seja extremamente necessário e significativo para os profissionais da área, de modo que venha a suprir as lacunas deixadas pela ausência de conteúdos específicos na formação inicial e continuada dos últimos anos em que prevalece o silenciamento no que diz respeito a essa modalidade de ensino. Considerando que o referido programa foi um sucesso no quesito envolvimento e participação dos professores, acreditamos que algo dessa natureza, envolvendo os profissionais da EJA também siga na mesma direção.

Acreditamos que, com a regulamentação dessas medidas pelos os sistemas de ensino, possa haver maiores debates com a participação popular de modo que seja minimizado os impactos negativos e salientada as contribuições para melhoria do cenário da EJA, e assim, torne essa modalidade mais atrativas, tanto para os docentes como para os discentes, de modo que estimule a permanência do professor, eleve o número de matrículas e reduza o número de abandono e evasão, porém, sabemos que muito ainda precisa ser feito, entretanto, tais deliberações positivas são exemplos de conquistas alcançadas e, as negativas, de lutas que ainda temos que superar.

No estado de Pernambuco, em 2021, tivemos um avanço importante que foi a recente publicação *on line* do currículo próprio para o ensino fundamental da educação de jovens e adultos, sendo tal documento classificado como um dos pioneiros no Brasil. A sua formulação se deu a partir de discussões e debates com os próprios professores da rede e, do mesmo modo, está sendo construído, agora em 2022, o currículo do ensino médio que já se encontra em fase final de ajustes e deve ser encaminhado para publicação em breve.

E para concluir a presente conjuntura, não podemos deixar de registrar e considerar os temas que estão em debates por esses dois importantes eventos que estão programados para acontecer ainda em 2022 e que seguem sínteses para nossa reflexão e acompanhamento.

A Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) representa, conforme seus próprios termos: “um espaço legítimo de resistência e de luta pela democracia, pela educação pública e popular, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, com gestão pública e em defesa do legado de Paulo Freire.” Tem discutido, em 2022, através de seus fóruns regionais e distritais, formas de resistências aos ataques de privatização, assegurando conquistas históricas para educação, e tais reflexões serão levadas, através de seus representantes, ao evento nacional que está agendado para acontecer julho deste ano, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.

A Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, da UNESCO, publicou em 2021 um relatório intitulado “Reimaginar os nossos futuros juntos: um novo contrato social para educação” o qual trata da Aprendizagem e Educação de Adultos, cujo estudo, após dois anos de pesquisa, serve de base para fomentar as discussões na VII CONFINTEA, que está marcada para acontecer em junho de 2022, na cidade de Marrakech, em Marrocos. E uma das afirmações trazidas nesse documento é que “Educação – a maneira em que organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida – desempenha um papel crucial na transformação da sociedade humana. (...) Mas para criar futuros justos, sustentáveis e de paz, a própria educação deve se transformar.” E é com esse sentimento de mudança que aguardamos esse importante evento que pode viabilizar novos olhares para EJA e, considerando que estamos em ano eleitoral, desejamos que esse sentimento seja compartilhado por todos que desejam o melhor para a modalidade e para a educação de forma geral.

2.2 O ENSINO DA EXPRESSÃO ESCRITA

Até bem pouco tempo atrás, o ensino de língua materna era pressuposto de ensino de gramática, geralmente com análises de frases isoladas e descontextualizadas, onde o estudante era exposto aos conhecimentos de análise morfológica e sintática pelo seu professor. No entanto, a partir da virada linguística, ocorrida pelo final da década de 90, mudou-se o foco de ensino de língua que deixa o estudo das frases como único objeto de ensino e aprendizagem e parte para o estudo do texto como unidade básica da comunicação, postulado central da Linguística Textual. Tal noção promove a compreensão de que o uso da língua acontece através de um processo que é criativo, dinâmico e mutável e não mais como um objeto determinado a ser examinado sem consideração das condições de produção verbal, falada ou escrita.

É, pois, a partir do final do século XX que o ensino de língua valorizou a abordagem pedagógico-didática através de textos, tempo em que se passou a usar a expressão “gêneros textuais”, antes conceito utilizado apenas para se referir à diversidade de textos literários, depois para se referir aos textos diversos existentes na sociedade, sejam orais ou escritos. É nessa época em que se observa a mudança de foco no ensino do Português como língua materna, não mais restrito à gramática da frase. No entanto, a esse respeito, Marcuschi (2008, p.51) ressalta:

Que o ensino de língua deva dar-se através de texto é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos quanto aplicados. Sabidamente, esta é, também, uma prática comum na escola e orientação central nos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

No caso da EJA, entendemos que o ensino dos gêneros textuais precisa estar adequado às demandas dos Jovens, dos Adultos e dos Idosos para que desperte interesse, envolva e sirva de mote para os debates e para as atividades de produção textual – que também merecem destaque, em outras palavras, que este ensino não se limite a verificar a forma do gênero e o seu conteúdo, que geralmente são explorados nas atividades de compreensão textual, deixando pouco espaço, por exemplo, para estudo e o ensino da expressão escrita.

Nesse sentido, segue entendimento de que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para linguagem em funcionamento e para as atividades sociais e culturais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (Marcuschi, 2008, p.151)

O autor fala sobre a expansão da terminologia “gêneros” para outras áreas além da linguística, ganhando um caráter interdisciplinar na medida que resguarda conteúdos culturais e sociais, mas que não se pode atribuir uma rigidez quanto a sua forma, considerando que este representa a língua em funcionamento, com toda a sua dinamicidade.

Mesmo diante dos avanços teórico-metodológicos, de maneira geral, é nítido o pouco espaço destinado ao ensino da expressão escrita nos livros didáticos do ensino fundamental, quando comparados ao espaço destinado ao ensino dos gêneros e de suas atividades de compreensão e, se buscamos, dentre aquelas, as atividades que se dedicam a trabalhar à dimensão criativa da língua, esse espaço ainda é muito menor.

A esse respeito, Ferrarezi e Carvalho (2015) argumentam que:

O ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos, especialmente, em relação às coisas chamadas “gramaticais”. O resultado disso tem sido que a maioria dos alunos da educação básica mal sabe escrever. [...] No geral, não se ensina a escrever no Brasil (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p.15).

A produção escrita das respostas discursivas requeridas pelas questões de compreensão textual é o maior espaço dado pelos livros didáticos para que os estudantes possam escrever, considerando que é o tipo de atividade que mais se encontra presente nos livros de ensino de língua materna e, conseqüentemente, é onde o professor pode identificar as maiores dificuldades de escritas dos estudantes. Contudo, mesmo havendo pesquisas sobre esse tema (cf. FLACH, 2018), os desdobramentos necessários para a docência no ensino básico ainda são incipientes.

Sobre o ensino, propriamente dito, segundo Dolz et al (2010, p. 20), a escrita apresenta três dimensões: fenômeno linguageiro (textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico e gráfico); fenômeno psicológico (cognitivo, afetivo e sensório-motor) e fenômeno social (interacional e cultural). Saber abordar essas dimensões requer um professor com competências específicas, a par do desenvolvimento

técnico e científico para assumir uma metodologia de ensino da expressão escrita que perpassa por todas estas dimensões.

Nesse contexto, vale lembrar que em 5 de outubro de 2018, data em que se comemorava o Dia Mundial dos Professores, naquele ano, a UNESCO lançou mão da seguinte reflexão: "direito à educação significa o direito a professores qualificados". E, seguindo essa mesma reflexão, Luciano (2019, p. 51), defende a transdisciplinaridade na formação do professor com o objetivo de “evitar o tecnicismo e por reconhecer que o encontro professor/aluno decorre de uma relação de natureza intersubjetiva” e, como tal, deve estar pronto para lidar com o conhecimento numa dimensão mais abrangente do que aquele restrito aos aspectos constitutivos do sistema linguístico.

Quando falamos em ensino da “expressão escrita” partimos do pressuposto de que escrever é um processo criativo da mente humana (Cf. Luciano, 2019, p. 53) e, para tanto, requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas por parte de quem escreve, necessárias para produzir condições favoráveis ao processo criativo. Logo, concebemos a liberdade no ensino da expressão escrita como sendo o desprendimento de modelos didáticos rígidas ao ponto de inviabilizar a aprendizagem significativa, que pode ter como causa, por exemplo, fenômenos psicológicos – como o sentimento de medo e ansiedade – que compõem a dimensão da escrita (Cf. Dolz et al, 2010, p. 20).

Contudo, ainda é possível encontrar em alguns livros sequências didáticas que tratam da expressão escrita como um ato mecânico, em que se ensina com quase exclusivismo o sistema linguístico (gramatical e lexical) e o gênero de suporte representado como uma forma rígida a ser copiada, deixando de explorar questões fundamentais como, por exemplo, a função comunicativa do texto.

É necessário reconhecer que escrever é um ato complexo, e que submete o escritor a dois tipos de tensões criativas, como define Luciano (2019, p. 55):

(...) o uso da língua – sistema linguístico, com suas unidades e regras próprias – submete o usuário a dois tipos de tensões criativas, como assim vamos denominar: uma relativa ao conhecimento do sistema linguístico propriamente dito, necessário à composição e engates das unidades frasais, conforme as possibilidades de arranjos existentes no modelo da língua em foco; e outra relativa à habilidade de manifestação linguística de ideias, logo do pensamento de forma a expressar adequada e eficazmente a intenção comunicativa do produtor do texto verbal. Unidade básica da comunicação.

Nesse sentido, o ensino da escrita que se foca no conhecimento do sistema linguístico (gramatical e lexical) e deixa de considerar a manifestação linguística de ideias e pensamentos, sugere não compreender a língua enquanto fenômeno tripartido – linguageiro, psicológico e social –, mencionados anteriormente, no momento de didatização dos aspectos constitutivos e constituintes do texto como unidade verbal de expressão individual escrita. Para ratificar esse pensamento, tomamos as palavras de Luciano (2019, p. 47), quando afirma que:

Os problemas verificados no cenário histórico de Brasil e de Portugal, há pelo menos 40 anos, revelam o não espaço dado à dimensão criativa da expressão verbal, no ambiente escolar, de práticas pedagógico-didáticas acomodadas à tradição do instrucionismo.

Para compreender essa demanda por mudança de paradigma ainda existente, a presente pesquisa objetiva refletir sobre a necessidade de conhecer e problematizar os modelos didáticos para o ensino da expressão escrita no ensino fundamental, especialmente diante das questões trazidas acerca da produção escrita na modalidade EJA, de forma que seja possível suprir as necessidades dos estudantes de uma maneira adequada e com qualidade à formação cidadã.

A expressão escrita é a parte do ensino de língua materna que visa possibilitar ao educando o seu ingresso efetivo no mundo letrado de modo que seja capaz de se comunicar utilizando dos gêneros e das sequências tipológicas como ferramentas para manifestar seu ponto de vista nos variados campos de atuação, conforme dispostos na BNCC (2017): na vida cotidiana; no meio jornalístico/midiático; na vida pública; nas práticas de estudo e pesquisa; ou, até mesmo, no campo artístico-literário, enfim, exercendo o seu direito de participação da vida em sociedade através do desenvolvimento das habilidades necessárias para o seu pleno exercício.

Nesse sentido, podemos conceituar a escrita como “uma atividade interativa de expressão, (ex- “para fora”), de manifestação verbal das ideias (...) ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.” (Antunes, 2003). Assim, o ato da escrita, pressupõe a relação de duas ou mais pessoas que se conectam através de uma mensagem. E no que diz respeito a educação de Adultos, ressalta-se ainda mais a importância da conquista dessa habilidade, tanto pelo desejo de desenvolver a leitura e a escrita, que é nato desse público, quanto pela sensação de realização e empoderamento quando isso acontece, transpondo quaisquer sentimentos de vergonha e/ou inferioridade.

Acrescenta-se, ainda, que o aprender, para eles, representa a superação da negação desse direito que não lhes fora oferecido em tempo considerado próprio e, portanto, a sua aprendizagem é motivo de grande realização e orgulho. O que facilita muito, ao professor, o trabalho de propiciá-la de forma significativa, principalmente quando munido de material didático metodologicamente adequado ao perfil desses estudantes.

Segundo Moacir Gadotti e José E. Romão (2005):

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes têm vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o **direito de se expressar**. (Moacir Gadotti e José E. Romão, 2005, p.39)

Então temos como um dos maiores desafios, do ponto de vista metodológico, a construção de modelos didáticos que valorize e oportunize vivenciar o conhecimento prévio trazido por esses estudantes para sala de aula, pois são experiências que precisam ser partilhadas no contexto de ensino e aprendizagem, tanto como forma de trazer à baila a autoestima do aprendiz que precisa se envolver com a proposta pedagógica, quanto como gancho motivacional para o sequenciamento do conhecimento novo ou a sua adequação aos moldes científico, visto que tal concepção já defendia Paulo Freire (1987), precursor da educação de jovens e adultos no Brasil, entretanto, sua práxis ainda não é adequadamente verificado nos dias atuais.

O direito de se expressar precisa estar assegurado através de atividades de desenvolvimento da escrita de maneira própria para adultos, pois, a linguagem “designa uma habilidade humana que constitui os sujeitos como seres sociais, históricos e cognitivos.” (Marcuschi, 2007). Desse modo, sua habilidade pode extinguir quaisquer sentimentos de vergonha, medo ou inferioridade em interações sociais, sejam escritas ou orais, viabilizando a sua plena cidadania.

Para tanto, o educando precisa ser submetido ao ensino da escrita de modo sistemático e contínuo, uma vez que escrever exige planejamento, exige conteúdo, mas, sobretudo, exige prática. O planejamento diz respeito a fase preparatória em que se deve pensar o que se quer escrever, o que se pretende dizer e para quem; são indagações cujas respostas conduzem a identificação do gênero, a noção de seu

conteúdo e a adequação ao nível de formalidade ou informalidade ao interlocutor. Já no quesito conteúdo pode ser desenvolvido ou através de informações dadas pelo professor ou através de estimulação a pesquisa sob sua supervisão. E a prática diz respeito ao fazer propriamente dito, cuja habitualidade, quando presentes nas diversas sequências didáticas ao longo da unidade letiva, podem levar o estudante a uma maior fluidez no processo de escrita, de modo a expandir a sua capacidade cognitiva, fazendo desse ato algo natural e constante na aprendizagem.

Pois, atividades esparsas de escrita têm nos mostrado empiricamente uma não efetividade desse ensino, visto que é comum encontrar estudantes nos anos finais do ensino fundamental com sérias dificuldades de composição textual, o que nos parece ser fruto de um ensino que privilegia a leitura de gêneros e a sua compreensão em detrimento das outras modalidades da língua, como a expressão escrita; não que esta seja totalmente suprimida ou que aquelas não sejam relevantes, mas o que se questiona é a ausência de proporcionalidade das unidades de ensino nos capítulos dos livros didáticos de língua portuguesa, e, conseqüentemente, nas respectivas aulas, pois não nos parece adequado verificar, ao longo de uma unidade, diversas atividades de leitura e compreensão para apenas uma atividade final de escrita, que, muitas vezes, se concentra apenas na forma como determinado gênero é constituído, ou seja, na sua estruturação formal.

O fato de que o ensino da escrita deva se dar através dos gêneros é quase um consenso entre os autores da área, entretanto, existem diversas formas de se desenvolver este trabalho, e, por esta razão, a grande preocupação é fazer com que este ensino não se reduza apenas a mera descrição da sua estruturação formal e da análise dos aspectos linguísticos, mas que também considere a sua funcionalidade, seus aspectos comunicativos e retóricos. Por outro lado, uma grande crítica ao ensino da escrita através de gênero em sala de aula é o seu caráter de simulacro, justamente no que diz respeito ao seu contexto de produção, circulação e recepção, pois, a partir do momento que o gênero é retirado do seu real contexto e inserido no ambiente de aprendizagem, ele perde naturalmente o seu aspecto contextual.

O ensino de gênero baseado na teoria adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), de inspiração bakhtiniana e vigotskiana, tem por objetivo ajudar estudantes através de sequências didáticas de modo a valorizar a sua socialização, a diversidade de textos disponibilizados e a maneira como estes são trabalhados em sala de aula.

O conhecimento prévio, também é um ponto valorizado, pois Bronckart (1991) afirma que, discutia-se também uma maneira de levar em consideração os conhecimentos iniciais do estudante e a diversidade de capacidades trazidas por eles para a escola. O que nos parece essencial quando pensamos no ensino da EJA e, por isso, acrescentamos a necessidade de que esses textos sejam, além de diversos, adequados, tanto em questão etária quando nas questões sócio-históricas e discursivas de modo que se mantenham atrativos e atuais, fazendo estimular a permanência em sala de aula, e por isso a importância de que os livros sejam oferecidos com regularidade pelo PNLD, ajustando-se às novas propostas de ensino trazidas pelos documentos oficiais; entretanto, mesmo que isso não aconteça tão logo quanto desejamos, vamos buscando alternativas eficazes para suprir esse silenciamento para que nosso educando não seja penalizado.

A BNCC (2017) incluiu, acertadamente, com base na popularização do uso das tecnologias e dos gêneros a ela relacionados, os textos multimodais, como os memes, os gifs, as produções dos Youtubers, entre outros, que já fazem parte do nosso cotidiano e, portanto, precisavam mesmo serem incorporados como objeto de estudo da língua materna e, nesse mesmo sentido, as questões de multiculturalismo, que tem polarizado nossa sociedade dos últimos anos a partir das demandas políticas contemporâneas. Assim, a educação precisa caminhar no compasso da sociedade sob pena de se tornar inócua, e na EJA não pode ser diferente, contudo, respeitando as adequações necessárias, conforme já citadas.

Os desafios para o ensino da escrita através dos gêneros ainda são muitos, porém, acreditamos ser possível fazer com que esta aprendizagem seja significativa na medida em que as sequências didáticas sejam criativas, lúdicas, adequadas ao seu público e busquem harmonizar os aspectos estruturais, funcionais e contextuais que os compõem, fugindo, na medida do possível, do mero simulacro formal no tratamento com o gênero, criando situações reais de comunicação, tal como a construção de uma carta de reclamação sobre algum problema da escola ou comunidade para uma autoridade competente, ou, a construção de uma sinopse para expor ao colega sobre um livro ou filme que leu ou assistiu durante o final de semana, enfim, tendo sempre claro, na mente do aluno: o porque se escreve, para quem se escreve e sob quais circunstâncias; assim, são inúmeras as possibilidades para proporcionar um ensino de escrita de qualidade aos nossos estudantes.

E, quando pensamos na didática do ensino da escrita, além das fases de planejamento e de escrita propriamente dita, conforme comentamos anteriormente, o docente precisa atentar para importância da avaliação, que é o momento em que o estudante, orientado pelo seu professor, verifica os pontos em que seu texto precisa ser melhor desenvolvido para adequá-lo: ao seu gênero, a sua tipologia, a sua função comunicativa ou ao seu destinatário, a sua organização sintática, semântica ou pragmática, aos aspectos de ortografia e pontuação, enfim, a todos os elementos constitutivos e a seu o modo de articulação na tessitura da constituição textual para que seja possível desenvolver no educando um olhar de águia sobre o fenômeno da escrita, sem, portanto, restringir a sua liberdade e autonomia dentro do processo composicional.

De acordo com Luciano (2019, p. 57):

(...) o professor de LM não deve usar o conhecimento oferecido pela Linguística para prescrever modos de uso da língua, pois essa postura, há algum tempo, vem sendo comprovada como não adequada ao desenvolvimento de habilidades de escrita ou de leitura pelos alunos. Especialmente quando assumimos que ser prescritivo é negar a “criatividade” como aspecto constitutivo da língua, e não apenas um fator constituinte da composição textual.

O fator criatividade é tão importante quanto o conhecimento do próprio sistema de signo, pois, para se manifestar com eficiência, fazendo uso da língua, o indivíduo vai precisar, além de ter conhecimento do próprio código, ter habilidade expressiva de articulação de ideias e pensamentos para que sua comunicação cumpra com seu papel de modo efetivo, levando ao leitor a sua plena compreensão da mensagem, visto que este elemento também faz parte do aspecto constitutivo da língua e, assim, não deve ser desconsiderado no momento da etapa de avaliação da produção escrita, mas, pelo contrário, deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelo educador.

Nesse sentido, a fase de avaliação também pode se dá através de dinâmicas entre os estudantes, onde um analisa o texto do outro colega, sob a supervisão e auxílio do professor, partindo do princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, proposta por Vygotsky (1978) na sua teoria da psicologia da aprendizagem e, assim, proporcionando a socialização entre os colegas, para que troquem informações e solidifique o aprendizado.

Como ensina Bakhtin (1995, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, práticas que estimulam a participação e interação dos educandos, além de cumprir com sua função social, podem conduzi-los ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e, conseqüentemente, da criatividade, seja através de aulas expositivas dialogadas, seja através de aprendizagem entre duplas ou grupos com atividades reflexivas em que haja compartilhamento de ideias, ou, até mesmo, utilizando-se da gamificação, que é o uso de jogos para sala de aula, com objetivo de aumentar o engajamento dos estudantes, utilizando do *smartphone* como uma grande aliada no ensino da escrita através de uma metodologia ativa, que pode proporcionar grande satisfação ao estudante como centro da aprendizagem e, ao professor, a função de mediador dessa relação com o saber.

Assim, “o docente deverá desenvolver sua competência para planejar, organizar e gerenciar ambientes de aprendizagem” (LUCIANO, 2019, p. 65), bem como, “será responsável por situações de ensino e aprendizagem que assegurem o envolvimento discente para a expressão verbal de suas ideias, valores e crenças, nas interações em sala de aula” (ob. cit. p. 65). Agindo dessa maneira, o educador cumpre com o seu papel de acompanhar as demandas da sociedade, viabilizando novas práticas de ensino, mas, sobretudo, a reflexão e a problematização sobre o cenário em que o educando está inserido e, assim, também, poder promover a consciência de mundo, o protagonismo e a criatividade, tão essenciais ao público adulto e a própria constituição da escrita.

Ademais, a fase de avaliação também viabiliza o posterior ingresso na fase de reescrita, que é o momento em que o estudante recompõe o seu texto a partir do conhecimento novo apreendido através das interações na etapa antecedente, conduzindo-o a uma maior consciência do processo de formulação do seu texto e, conseqüentemente, a um avanço na aprendizagem significativa dos seus elementos constitutivos que vão refletir na qualidade das produções subsequentes e que pode ser empiricamente constatada. Carrijo (2012) ensina que:

[...] a reescrita representa uma prática social reflexiva do autor não apenas sobre o seu discurso, mas também sobre o discurso do outro, na qual o trabalho de análise do próprio texto para adequá-lo ao seu interlocutor permite ao locutor uma ação mais consciente e crítica sobre o seu dizer e sobre quais influências ou quais novos sentidos ele pode desencadear em uma relação social (CARRIJO, 2012, p. 86).

Nesse sentido, temos a prática da reescrita como fundamental no processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua, não podendo, jamais, esse ensino ser finalizada na fase avaliativa, pois, o próprio ato primário de escrever é sempre uma reescrita a partir do dizer do outro, dos livros que lemos, dos filmes que assistimos e das diversas interações sociais vivenciadas, conforme muito bem descreve Bakhtin em seu conceitos de polifonia – quando se refere a presença das diversas vozes presentes nos textos, e; ao dialogismo – quando essas vozes conversam entre si, constituindo-se num grande intertexto. Assim, o professor não pode ignorar essa importante fase do desenvolvimento da construção da escrita que deve se localizar como a etapa final do sequenciamento didático proposto ao estudante.

Por fim, é válido ressaltar a importância de que o ensino da expressão escrita esteja articulado com as demais habilidades da língua, como a leitura e a análise linguística, de modo que uma contribua para a formação da outra, seja a leitura de um texto que traga conteúdo para produção da escrita, servindo-lhe de contexto e de mote para análise de seus elementos constitutivos e de sua funcionalidade comunicativa, e, da mesma maneira, que as composições dos estudantes sirvam para serem compartilhadas, lidas e analisadas, fazendo cumprir com seu papel comunicativo, e não deixar no estudante aquela sensação de que escreve apenas para ser avaliado pelo professor e, assim, se formando uma espécie de ciclo contínuo de leitura, análise e produção.

Verificamos que a BNCC (2017) estimula que o ensino das habilidades da língua aconteça de forma articulada, senão vejamos, exemplo abaixo:

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.

Assim, para planejar os gêneros propostos, os estudantes vão precisar, inicialmente, conhecê-los: sua forma, seu conteúdo, sua função comunicativa e contextual para, só depois, estar apto a produzi-los e, nesse sentido, imprescindível da

habilidade leitora para posterior desenvolvimento da habilidade escrita, que deve acontecer de modo articulado.

Contudo, tal sequenciamento já temos visto nos livros didáticos, porém, de forma desproporcional, onde encontramos em cada unidade letiva, diversas atividades de leitura/compreensão/análise, para apenas 1 atividade final de escrita, o que se reflete nas aulas de língua e torna o ensino dessa competência assistemático e descontínuo, dificultando, assim, a aquisição dessa habilidade pelos estudantes que muitas vezes só entram em contato com o exercício da escrita duas vezes ao semestre ou módulo, ou seja, quatro vezes ao ano, negando, assim, o requisito de que o desenvolvimento da escrita depende de prática, depende de habitualidade e, sobretudo, de naturalidade. Sendo, a prática, o próprio fazer, a confecção do texto, e, a habitualidade, o seu costume, que pode conduzir a naturalização do ato, ou seja, a aquisição da competência de forma plena.

Além dessas atividades de escrita, encontramos também, nos livros didáticos, outro espaço dedicado a sua prática, que são as respostas discursivas, um dos gêneros mais comum na escola, no entanto, que ainda carece de ser melhor explorado no que diz respeito ao ensino de sua formulação e desenvolvimento, pois, conforme estudo (Cf. FLACH, 2018) é comum que elas se apresentem com repetições de partes da pergunta, acompanhadas de argumentos baseado no senso comum/conhecimento de mundo. Logo, é preciso atentar para a necessidade de se estabelecer, no ensino da expressão escrita, sequências didáticas que busquem desenvolver também estratégias para o desenvolvimento das habilidades próprias das tipologias textuais, como a argumentação no caso das respostas discursivas.

2.2.1 O ensino da língua materna por gênero

Até bem pouco tempo atrás, o ensino de língua materna era pressuposto de ensino de gramática, geralmente com análises de frases isoladas e descontextualizadas, onde o estudante era exposto aos conhecimentos de análise morfológica e sintática pelo seu professor. No entanto, a partir da virada linguística, ocorrida pelo final da década de 90, mudou-se o foco de ensino de língua que deixa o estudo das frases como único objeto de ensino e aprendizagem e parte para o estudo do texto como unidade básica da comunicação, postulado central da Linguística Textual. Tal noção promove a compreensão de que o uso da língua

acontece através de um processo que é criativo, dinâmico e mutável e não mais como um objeto determinado a ser examinado sem consideração das condições de produção verbal, falada ou escrita.

É, pois, a partir do final do século XX que o ensino de língua valorizou a abordagem pedagógico-didática através de textos, tempo em que se passou a usar a expressão “gêneros textuais”, antes conceito utilizado apenas para se referir à diversidade de textos literários, depois para se referir aos textos diversos existentes na sociedade, sejam orais ou escritos. É nessa época em que se observa a mudança de foco no ensino do Português como língua materna, não mais restrito à gramática da frase. No entanto, a esse respeito, Marcuschi (2008, p.51) ressalta:

Que o ensino de língua deva dar-se através de texto é hoje um consenso tanto entre linguistas teóricos quanto aplicados. Sabidamente, esta é, também, uma prática comum na escola e orientação central nos PCNs. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto.

No caso da EJA, entendemos que o ensino dos gêneros textuais precisa estar adequado às demandas dos Jovens, dos Adultos e dos Idosos para que desperte interesse, envolva e sirva de mote para os debates e para as atividades de produção textual – que também merecem destaque, em outras palavras, que este ensino não se limite a verificar a forma do gênero e o seu conteúdo, que geralmente são explorados nas atividades de compreensão textual, deixando pouco espaço, por exemplo, para estudo e o ensino da expressão escrita.

Nesse sentido, segue entendimento de que:

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades sociais e culturais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos. (Marcuschi, 2008, p.151)

O autor fala sobre a expansão da terminologia “gêneros” para outras áreas além da linguística, ganhando um caráter interdisciplinar na medida que resguarda conteúdos culturais e sociais, mas que não se pode atribuir uma rigidez quanto a sua forma, considerando que este representa a língua em funcionamento, com toda a sua dinamicidade.

Portanto, concluímos que o ensino dos gêneros não pode e não deve se focar pura e simplesmente na sua estrutura e conteúdo, mas que deve fazer o estudante compreender antes de mais nada a sua finalidade comunicativa e que lhe seja oportunizado a sua prática escrita.

2.3 REFLETINDO SOBRE DIDÁTICA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A competência textual é a capacidade que se diz de quem escreve bem, mas, afinal: o que significa escrever bem? E por que é importante escrever bem? Quais as habilidades necessárias? E por que estas são de tão difíceis aquisição? Então, esses são alguns dos questionamentos respondidos pelos modelos teóricos que visam explicar sobre as dificuldades de escrita e orientar a sua aquisição, o seu desenvolvimento e o seu processo de ensino e aprendizagem.

A língua escrita contém algumas especificidades que a distinguem das outras modalidades, vejamos, por exemplo, se pensarmos na sua forma de aquisição e observar que na infância a língua falada é adquirida espontaneamente, através da escuta de outros falantes, no entanto, esse mesmo processo não ocorre com a língua escrita, pois é preciso que o aprendiz seja submetido ao ambiente formal da escola com uma série de atividades padronizadas e sistematizadas para que esse aprendizado aconteça: primeiro a pessoa vai tomando conhecimento do grafismo como uma forma de transmissão de mensagens, depois aprende os grafemas que compõem as palavras para em seguida poder realizar os movimentos de escrita propriamente dito. Ademais, na escrita, a situação comunicativa também não favorece, vez que não temos a presença dos elementos paralinguísticos como ocorre na oralidade, também nem sempre é possível saber quem é nosso interlocutor e nem quando a mensagem será recebida. (Cf. Salvador Mata, 2003).

Todas essas peculiaridades fazem com que o ensino da expressão escrita se distinga do ensino das outras modalidades da língua, como o trabalho com a oralidade e o ensino da leitura, por exemplo, e essa percepção é fundamental para que os educadores estejam atentos a essas distinções no momento de planejar suas aulas. Mas então, por que é tão importante aprender a escrever bem? E quais as habilidades necessárias? São várias as razões e habilidades, obviamente,

entretanto, Salvador Mata (2003) nos apresenta algumas delas das quais nos parecem bastante significativas:

Em primeiro lugar, a expressão escrita representa o mais alto nível de aprendizagem linguística. De fato, na escrita integram-se experiências e aprendizagens relacionadas com todas as habilidades linguísticas: escutar, falar e ler. Além disso, na expressão escrita tornam-se realidade, isto é, põem-se em funcionamento, todas as dimensões do sistema linguístico: fonológico, sintático, semântico e pragmático. (Salvador Mata, 2003, p. 24).

Então é possível concluir que quando trabalhamos o ensino da expressão escrita nas aulas de língua portuguesa, também estamos trabalhando com as demais dimensões do sistema linguístico, o que nos parece fantástico, sendo, portanto, imprescindível para os estudantes, não apenas pela capacidade de reunir todas essas dimensões em uma única modalidade da língua, mas também por representar o mais alto nível de aprendizagem do sistema linguístico, além de ser fundamental para o pleno desenvolvimento da cidadania, principalmente quando lembramos que vivemos numa era em que quase tudo acontece de modo virtual, ou seja, com o suporte da língua escrita.

O modelo de ensino da expressão escrita de Berninger e Swanson, foi pensado para explicar as dificuldades na aprendizagem e, para tanto, foca na liberdade do escritor em detrimento das diversas restrições impostas, como: as linguísticas; as cognitivas e as contextuais; além de se preocupar com o desenvolvimento das habilidades neurológicas, como: o processamento visual das palavras escritas; a motricidade fina e a integração visomotora. Contudo, mesmo estas sendo importantes, recebem fortes críticas de autores (Cf. Salvador Mata, 2003) pois não são vistas como suficientes para explicar o processo de aprendizagem e as dificuldades encontradas pelos estudantes.

Já o modelo de ensino da expressão escrita considerado mais completo é o de Flower e Hayes (1981) que julga a escrita como um processo de resolução de problemas composto de procedimentos de planejamento, análise e inferência. Na disposição deste modelo, destacam-se três elementos: 1. A memória de longo prazo, que é recuperada no momento da escrita, tais como os conteúdos temáticos, os esquemas textuais etc; 2. O contexto em que a composição é realizada, que envolve questões como tema, destinatário e intenção do escritor, e; 3. Os processos cognitivos, que envolvem o planejamento, a transcrição e a revisão ou releitura da produção.

Segundo esse modelo, escrever é um processo cognitivo, isto é, uma operação mental na qual se podem diferenciar etapas ou fases, que também são processos cognitivos (Salvador Mata, 2003, p.16). O planejamento corresponde a primeira etapa ou fase no qual diz respeito a organização mental da futura composição, pois é o momento em que o autor pensa no conteúdo, na sua forma e na intencionalidade que se quer dar ao seu texto, antes mesmo de escrevê-lo, para só depois passar para fase de transcrição, que é o momento de redigir no papel tudo o que foi pensado anteriormente de forma sequenciada ou hierárquica para facilitar a compreensão linear do leitor para, só depois, chegar a fase de revisão, que é o momento de verificar se foi devidamente executado o que fora planejado anteriormente, e fazer os ajustes necessários para adequá-lo ao que se pretende.

Contudo, quando pensamos no ensino e na aprendizagem por jovens e adultos, esbarramos em diversos desafios, conforme apontados por Neto e Santiago (2006), tais como: desafio conceitual; desafio de financiamento público; desafio da qualidade das instituições educacionais; desafio da qualidade do ensino; desafio da profissionalização do educador e da educadora; desafio do conhecimento sobre esse campo pedagógico. (Neto e Santiago, 2006, p. 99).

A ausência de um consenso com relação ao significado do próprio termo EJA nos documentos tal qual a LDB que destoa do conceito apresentado pelos pesquisadores e estudiosos da área. Então, logo pensamos no impacto que pode haver essa divergência conceitual no processo de ensino e aprendizagem da língua, pois, se nós enquanto educadores pensarmos a EJA apenas como um processo de escolarização formal, corremos o risco de ignorar o conhecimento prévio dos estudantes quando chegam em nossas aulas, principalmente nos módulos iniciais, entretanto, se entendemos a EJA como um processo de aprendizagem formal e informal, como apontado pela Declaração de Hamburgo (1997), passamos a aspirar que é preciso considerar o que esse estudante já traz consigo como aprendizado ao longo da sua experiência de vida e que deve ser reconhecido pela escola, conforme defendia Paulo Freire (1987).

A não consideração do conhecimento prévio do estudante nos remete a um modelo didático que não queremos mais voltar, que é o modelo tradicional, cujo ensino se foca no conhecimento formal da sala de aula e deixa para trás todo o conhecimento informal adquirido ao longo das experiências de vida do ser humano, o que não pode ser mais aceito, principalmente quando estamos falando de

estudantes em sua maioria adultos, vez que toda aprendizagem precisa ser significativa para o aprendiz, precisa fazer sentido no contexto de vida em que se está inserido para que esse conhecimento seja transformador na vida de cada indivíduo.

Além do desafio conceitual, temos o desafio da ausência de financiamento que impacta diretamente nos demais desafios apontados pelos autores. É como um jogo de dominó enfileirado que, quando empurrada a primeira peça, as demais também sofrerão o impacto da queda. Entretanto, não vamos nos ater nesses desafios que de certa forma já foram objeto de apreciação em capítulo anterior, contudo, nossa intenção é apontar que a ausência de financiamento acarreta ausência de material didático para EJA, por exemplo, e que, conseqüentemente, tem impactado o ensino de língua como um todo já a quase duas décadas, pois tem ficado a cargo do professor de português a responsabilidade de fazer a transposição didática do material que chega para os estudantes que estão no fluxo da idade/série para adequá-lo, representando um ônus adicional no processo de ensino da expressão escrita para os professores.

Exaurido os desafios próprios da EJA, vamos retomar uma das perguntas iniciais: por que as habilidades de escrita são de tão difíceis aquisição? Na verdade, entendemos que são habilidades complexas, SILVA (2015) afirma que:

No que se refere à escrita, a produção de textos, além de competências enciclopédicas, lógicas e retórico-pragmáticas, demanda operações e habilidades linguísticas específicas dessa modalidade da língua, e muitos estudantes brasileiros que já estão concluindo a educação básica ainda demonstram não tê-las desenvolvido a contento. (SILVA, 2015,p.15)

A necessidade de superação das dificuldades de ensino e aprendizagem da escrita é improrrogável, principalmente quando tratamos dos textos de cunho dissertativo argumentativo que, embora seja a maior dificuldade dos estudantes, representa a porta de entrada para boas escolas secundárias, para bons empregos, para cursos de graduação e pós-graduação, enfim, para cidadania do indivíduo. Nesse sentido, a capacidade de construir textos nos mais diversos gêneros e tipologias são imprescindíveis em nossa sociedade atual de base tecnológica, ressaltada ainda mais em tempo pandêmico, em que quase tudo é feito de modo virtual, ou seja, com suporte da leitura e da escrita.

E os gêneros discursivos exercem papel de relevo nesse trabalho de desenvolvimento das habilidades próprias da expressão escrita, entretanto, a grande

preocupação que o professor de língua deve ter em mente é o modo de como trabalhar esse gênero em sala de aula, e de como essas atividades estão sendo propostas nos materiais didáticos repassados aos estudantes, será se está atendendo a todas as dimensões próprias dos gêneros ou apenas estão abordando aspectos estruturais. Com base na releitura que tem sido feita da obra de Bakhtin (1953) sobre o conceito de gênero discursivo, Koch (2001) demonstra que vários autores têm considerado que:

(...) o gênero como suporte das atividades de linguagem, define-o com base em três dimensões essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis a partir dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes a determinado gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador, bem como dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (Koch, 2001, p.11)

Nesse sentido, precisamos destacar aos educadores que ainda usam os livros antigos da EJA como referência, ou, até mesmo, os que usam os livros que chegam para os estudantes que estão no fluxo da idade/série como suporte e precisam fazer a transposição didática para adequá-lo ao público que em sua maioria é formada por adultos, que devem ficar atentos a abrangência que o trabalho com o gênero discursivo deve assumir em sala de aula, pois este deve ir muito além do estudo da compreensão do que é dito e dos elementos da sua estrutura, mas que deve ser considerado em toda sua complexidade e em seu caráter sociocognitivo, pois “ensinar a escrever é engajar o aluno em um processo criativo” (Luciano, 2019, p. 66) e o professor de língua não pode e não deve restringir o seu trabalho a correção estrutural e a sua compreensão ou, até mesmo, a acuidade gramatical das sentenças, deve, enfim, considerá-lo em todas as suas dimensões.

Por último, vale apontar que “antes de mais nada, é preciso criar tempo para escrita, porque ninguém aprende a escrever sem escrever.” (Manuela Sá, 2019, p.11) E como já pontuado em nosso trabalho, o pouco espaço nas aulas de língua destinados ao ensino da escrita, seja pelo número reduzido destas atividades nos materiais didáticos, seja pela complexidade de suas etapas ou fases, seja pela sobrecarga de trabalho ao professor para correções, enfim, as razões que poderiam tentar justificar são inúmeras, entretanto, “é indispensável compreender que a escrita implica conhecimento de mundo e reflexão, pois ninguém pode escrever

sobre um tema de que não sabe ou em que nunca pensou.” (ob. cit., p. 13) e se queremos formar estudantes pensantes e atuantes sobre o mundo em que se vive e não simplesmente copistas, reproduzindo um modelo defasado, faz-se indispensável a habitualidade do ensino da expressão escrita nas aulas de língua portuguesa e a equivalência das atividades, de modo proporcional, nos materiais didáticos, acompanhado de leitura, compreensão e oralidade.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa propositiva é de caráter qualitativo, mas que também leva em consideração os dados quantitativos, sendo do tipo documental e bibliográfica, e visa identificar os aspectos linguísticos e discursivos do ensino para o desenvolvimento da competência escrita de estudantes no VI Módulo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, parte da análise dos documentos reguladores da educação para identificar os aspectos linguísticos e discursivos de base à orientação do ensino da produção textual escrita na EJA para descrever comparativamente as atividades de produção textual escrita presentes no material didático da EJA com a etapa correspondente. A decisão pela descrição comparativa das atividades respalda-se no fato do livro didático da EJA, embora antigo, continua sendo usado como norte para prática de produção escrita dos discentes, conforme revelou o contato empírico com outros docentes da EJA, representantes das 5 cinco regionais do nosso estado, em que se localizam os Centros de Educação de Jovens e Adultos, mediados pelos encontro/formação de professores.

Assume que, neste tipo de pesquisa, segundo BORTONI-RICARDO (2008, p. 32), demanda a ideia de que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”, razão deste trabalho ter natureza de exploratória, conforme postulada por Gil (2017, p.33):

têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Compreende, assim, a *documentação direta primária e secundária*, respectivamente, as leis e os documentos oficiais relativos à implementação e orientação pedagógico-didática do ensino na EJA, visando verificar: o percurso histórico da EJA, o perfil desse público e os mecanismos que garantam equidade de direitos para uma educação de qualidade nessa modalidade.

A pesquisa bibliográfica refere-se a livros, dissertações, teses e materiais didáticos adotados pela rede estadual de ensino em nosso estado, visando observar os modelos de ensino apresentados nas publicações científicas observadas e analisar o espaço destinado às atividades de produção textual na EJA e na etapa

correspondente em comparação com o espaço destinado às atividades de leitura pelos livros didáticos. As tarefas propostas pelos livros didáticos serão analisadas com vistas à reflexão sobre *se* e *como* são potencialmente capazes de mitigar os problemas de escrita em sala de aula, para desenvolver a competência comunicativa escrita do aprendiz.

Nesse sentido, a escolha e subsequente análise dos dados seguirá o seguinte percurso, cuja culminância está na proposição de um modelo de abordagem pedagógico-didática de ensino da expressão escrita:

1. Levantamento bibliográfico;
2. Seleção de livros, dissertações e teses que fundamentam a didática do ensino da expressão escrita, bem como documentos que integrem o acervo jurídico e que garantam equidade de direitos para uma educação de qualidade na EJA;
3. Levantamento e categorização dos dados recolhidos do material didático da EJA e da etapa correspondente para composição do *corpus*;
4. Análise do *corpus*;
5. Apresentação de proposta de intervenção didática para o ensino da produção textual escrita.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 DADOS DA EJA EM PE

De acordo com dados disponibilizados no sítio da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco – SEE/PE, obtidos a partir de levantamento realizado em atenção ao Ofício Circular Nº 32/2022 – GEJAI/GGMOD/SEDE/SEE, de 10 de junho de 2022, existe um total de 391 escolas com ofertas de turmas de EJA em 2022.2, com mais de 19 mil vagas para estudantes, sendo distribuídas em 16 gerências regionais do estado, conforme segue:

GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO/GRE'S	Nº DE ESCOLAS
Agreste Centro Norte	20 escolas
Agreste Meridional	27 escolas
Deputado Antônio Novais	4 escolas
Mata Centro	26 escolas
Mata Norte	19 escolas
Mata Sul	33 escolas
Metropolitano Norte	43 escolas
Metropolitano Sul	48 escolas
Recife Norte	20 escolas
Recife Sul	30 escolas

Sertão Central	7 escolas
Sertão do Alto Pajeú	21 escolas
Sertão do Araripe	12 escolas
Sertão do Moxotó-Ipanema	23 escolas
Sertão do Médio São Francisco	34 escolas
Vale do Capibaribe	24 escolas

Dentre essas escolas que ofertam turmas de EJA, destacam-se 5, como sendo Centro de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ou seja, que trabalham exclusivamente com a modalidade EJA de ensino nos seus respectivos turnos de funcionamento, geralmente de manhã, tarde e noite. Conforme informações do quadro abaixo, é possível verificar a cidade em que se encontram, a respectiva gerência regional a que pertencem, seus nomes e o quantitativo médio de professores de língua portuguesa que atuam nesses espaços:

CEJA	GRE	Nº de Professores de Língua Portuguesa
POETA JOAQUIM CARDOZO	Recife Sul	3 a 6 professores
WALDEMAR DE OLIVEIRA	Recife Norte	3 a 6 professores
PROFESSORA MARIA DA CONCEIÇÃO CISNEIROS SAMPAIO	Sertão Central (Salgueiro)	3 a 6 professores

CÍCERO FRANKLIN CORDEIRO	Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)	3 a 6 professores
JOÃO BARRACÃO	Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)	3 a 6 professores

As escolas de EJA costumam ser consideradas de médio a pequeno porte a depender do número de alunos matriculados e, vale lembrar que o sistema de ensino é modular, ou seja, com duração de aproximadamente 6 meses para cada módulo e, embora as matrículas antecedam o início de cada semestre, é comum haver redução de turmas no meio do ano e, conseqüentemente, redução do número dos professores de língua portuguesa, tornando variável nessas escolas durante o ano letivo devido a baixa procura por matrículas no meio do ano, talvez porque se costuma haver divulgação de vagas apenas no início do ano letivo com campanha em outdoor, rádios, internet, jornais e telejornais, período em que coincidem com as matrículas das escolas para os estudantes que estão no fluxo idade série, no entanto, no segundo semestre letivo em que as matrículas acontecem apenas para as turmas de EJA, se limita a divulgação, geralmente, apenas no sítio da secretaria, fato este que, conforme se tem observado, tem impactado fortemente no número de estudantes matriculados nesse período.

A partir de uma conversa informal com coordenadores e/ou gestores desses 5 centros, através de ligação telefônica, foi possível verificar que os livros da EJA integrantes do PNLD 2014 ainda tem sido utilizados como suporte ao ensino de língua portuguesa desta modalidade, geralmente de forma alternada com outros materiais que chegam para as turmas que estão no fluxo da idade série, quando o professor trabalha em mais de uma escola e tem acesso a esses outros livros, ou até mesmo de forma quase exclusiva, quando o professor não tem acesso a outros materiais por trabalhar apenas com EJA e se utiliza das poucas unidades que ainda tem disponíveis na escola. Entretanto, nos dois casos, fica a cargo do professor o ônus de fazer as devidas atualizações necessárias para acompanhar a evolução do tempo nesses últimos anos, seguindo em busca de textos complementares para se fazer o contraponto.

4.2 ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

Os livros didáticos selecionados para análise qualitativa são os mesmos apontados na introdução, os quais nos serviram de base para a análise quantitativa da oferta de atividades de expressão escrita comparadas com a oferta de atividades de leitura, tanto na coleção EJA como na coleção para o público de estudantes que estão no fluxo idade-série, que são:

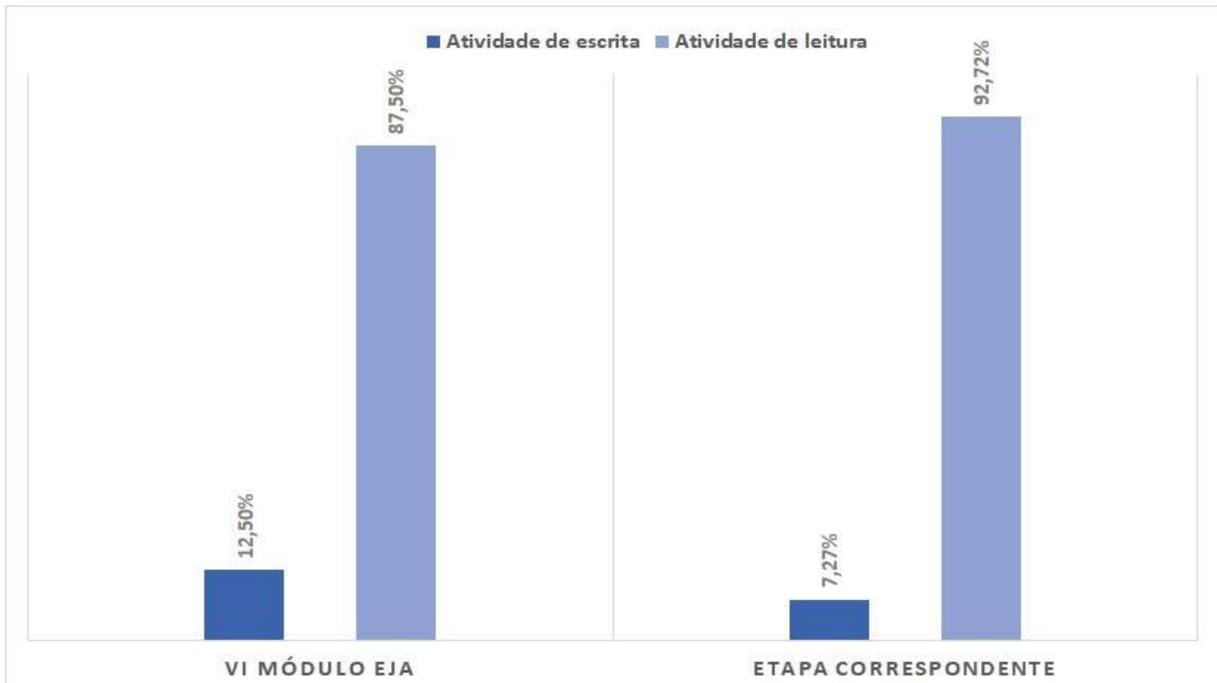
EJA Moderna: Educação de Jovens e Adultos / organizadora Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: editora responsável: Virginia Aoki – 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2013.

Delmanto, Dileta. **Português: conexão e uso, 6º ano: ensino fundamental, anos finais** / Dileta Delmanto, Laiz B. de Carvalho – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2018.

A partir das análises chegamos aos seguintes resultados, os quais passamos a descrever nos próximos tópicos que seguem.

4.2.1 Análise Quantitativa

Na análise quantitativa restou constatada uma discrepância gigante com relação à oferta destas atividades em termos de ausência de proporcionalidade entre estas duas unidades de ensino - leitura e produção de texto. Observe o quadro abaixo:



Como é possível verificar na coleção da EJA, no quadro acima, para cada oferta de atividade de expressão escrita é possível encontrar uma média de 7 atividades de leitura e, na coleção para os demais estudantes, para cada oferta de atividade de expressão escrita é possível encontrar uma média de 12,7 atividades de leitura, o que contribuiu para impulsionar a presente pesquisa por entendermos que a presença assistemática de atividades de escrita não contribui suficientemente para o desenvolvimento satisfatório dessa habilidade, especialmente para o público adulto. Pois, dito de outra forma, esses números podem significar que o estudante de ensino fundamental cujas escolas adotam esses livros têm contato com atividades de expressão escrita 1 ou 2 vezes apenas para cada bimestre letivo.

4.2.2 Análise Qualitativa

Esta análise se encontra dividida em três etapas: na primeira vamos nos debruçar, ainda que brevemente, sobre os gêneros textuais encontrados nos livros didáticos em análise para verificar, comparativamente, sua adequação à modalidade/etapa de ensino; já no segundo momento, vamos nos ater às atividades propriamente ditas, analisadas a partir de critérios indicados e, por fim; apresentaremos os resultados da análise destas atividades que poderão nos

remeter a novos objetos de análise, considerando que a pesquisa não tem um fim em si mesma, mas que estará aberta para novos desdobramentos.

4.2.3 Gêneros Propostos

O trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa é consenso entre os diversos autores, no entanto, a grande preocupação é o modo como esse trabalho é desenvolvido, a começar pela sua escolha, e refletir se realmente determinado gênero se adequa ao nível/modalidade de ensino que está sendo proposto, e se efetivamente está contribuindo para o desenvolvimento da habilidade escrita naquele grupo de educando.

Para facilitar a nossa percepção do conjunto de gêneros propostos pelos materiais didáticos em estudo, vamos observar uma tabela, onde constam os gêneros textuais presentes no livro didático da EJA e no livro didático da etapa correspondente, os quais são nosso objeto de estudo, para depois, comparativamente, verificar sua adequação e contribuição para o ensino da expressão escrita, assim, segue abaixo:

Tabela 1 Gêneros propostos pelos livros didáticos

	Livro da EJA	Livro da Etapa Correspondente
	Gêneros Propostos	
Unidade 1	Poema	Narrativa de Ficção
Unidade 2	Lenda	Carta de Reclamação
Unidade 3	Crônica	Recontar uma Narrativa
Unidade 4	Anúncio Publicitário	Notícia
Unidade 5	—	—
Unidade 6	—	Relato de Viagem
Unidade 7	—	Poema Visual

Unidade 8	—	Roteiro de Pesquisa
Unidade 8	—	Verbetes de enciclopédia

Conforme verificamos na tabela acima, o livro da EJA apresenta 4 (quatro) unidades de ensino, enquanto o livro da etapa correspondente apresenta 8 (oito); encontramos 1 proposta de produção textual para cada, com exceção das unidades 5 e 8 da etapa correspondente, pois a 5 não apresenta atividade de produção e a 8 apresenta 2 (duas), assim totaliza 4 (quatro) atividades no livro da EJA e 8 (oito) atividades no outro livro.

Com relação à discrepância no quantitativo de atividades em comparação entre os materiais didáticos, se pode justificar o fato de que o livro da EJA é produzido para uso durante um semestre letivo, enquanto o da etapa correspondente é para uso anual.

Já no que diz respeito ao conjunto de atividades de produção textual propostas para os estudantes, em ambas os materiais, conforme se observa no quadro acima, temos tanto a presença de gêneros literários como a presença de gêneros não literários.

No caso do material de EJA, em especial, das quatro atividades propostas ao longo do material didático, temos duas, o poema e a lenda, que pertencem exclusivamente ao gênero literário, além da crônica, que pertence tanto ao gênero literário quanto ao gênero não literário, simultaneamente, e, o anúncio publicitário, que embora não pertença ao gênero literário especificamente, sua produção demanda conhecimentos, por parte do escritor, que vai além do que se exige para construção de um texto não literário, como, por exemplo, o uso de recursos não verbais que corrobora para construção do sentido do texto, a capacidade de síntese e a criatividade para construção das frases de impacto.

No caso do material da etapa correspondente, das oito atividades propostas, apenas três trabalham com o texto literário, que são: a narrativa de ficção, recontar uma narrativa e o poema visual. As demais cinco atividades trabalham com o texto não literário, que são: a carta de reclamação, a notícia, o cartaz, o relato de viagem e o roteiro de pesquisa.

Nesse cenário podemos concluir que o livro da EJA privilegia a produção do gênero textual literário enquanto o livro da etapa correspondente privilegia a produção do gênero textual não literário. Assim, diante dessa constatação, questiona-se em que medida as propostas de produção textual com gêneros literários colaboram para o desenvolvimento da produção escrita dos estudantes da EJA, uma vez que, para produção desses textos, requer um número muito maior de habilidades por parte de quem escreve se comparados com os textos não literários, o que pode se tornar um obstáculo a mais para os estudantes ao longo do processo de desenvolvimento dessa habilidade, quando tais competências não foram tomadas como objetivos do ensino da expressão escrita.

4.2.4 Atividades Propostas

Nesta análise, iremos verificar as 4 (quatro) atividades de expressão escrita presentes no livro do VI módulo da EJA e as 8 (oito) atividades de expressão escrita presentes no livro da 6ª série da etapa correspondente, para isso, lançamos mão da seguinte pergunta: a atividade dá ou não espaço para dimensão criativa da língua?

Para responder a essa pergunta, vamos constatar se ela segue esses três passos: 1. se a questão pede para que o estudante escreva sobre algo = uma ideia; 2. se para escrever sobre algo, o estudante precisa fazer algo = desafio; 3. se o que o ele precisa escrever é a solução que encontra = a expressão criativa da mente.

Assim, a Figura 1, abaixo, serve para ilustrar os componentes da *Affordance* com sua proposição de situação de aprendizagem.

Figura 1 - Affordance para expressão escrita (Luciano, 2019, p.65)



A ideia representada pela figura acima nos mostra ao centro uma mente criativa que percebe o mundo ao seu redor e, a partir de um desafio, e levada a construção de uma ideia que pode representar a solução, em outras palavras, entende-se que, o desenvolvimento da mente criativa se processa a partir de desafios, que geram ideias, que levam a soluções.

Contudo, para isso acontecer, o estudante precisa mobilizar as três dimensões da escrita: a linguageira (textual, pragmático, sintático, lexical, ortográfico e gráfico), a psicológica (cognitivo, afetivo e sensório-motor) e a social (interacional e cultural).

Nessa perspectiva, vamos iniciar pelas 4 atividades da EJA e, na sequência, com as 7 atividades da etapa correspondente.

4.2.4.1 Atividades propostas no Livro Da EJA

ATIVIDADE 1:

UNIDADE 1 – Identidade e pluralidade

Para escrever

Depois de ler e analisar vários poemas, é a sua vez de ser poeta. Sobre que tema você gostaria de escrever: amor, infância, solidão ou outro? O professor anotará os temas escolhidos no quadro. Faça uma pesquisa na biblioteca, buscando informações e observando mais poemas sobre esses assuntos.

Converse com o professor e com os colegas sobre como organizar e publicar os poemas produzidos. Vocês podem montar um varal ou criar um painel com os poemas em cartazes, entre outras opções.

A. Planejamento

Ao produzir um texto, primeiro, é necessário planejar o que escrever. Retome as principais características dos poemas no estudo que fizemos.

1. Pense sobre o conteúdo de seu poema: sob que perspectiva você irá tratar o tema sobre o qual pesquisou? O que dirá a respeito dele?
2. Defina as características formais que pretende seguir: a divisão em estrofes, a quantidade de versos e o emprego de rimas.

B. Elaboração

1. Observe as anotações que fez na etapa anterior e produza seu texto.
2. Lembre-se de que a linguagem poética é livre. Seja criativo na escolha das palavras, utilize gírias ou qualquer outra variedade que considere adequada.

C. Avaliação e reescrita

1. Releia seu poema como se fosse o leitor. Seu texto prende a atenção?
2. Reúna-se com um colega e troquem seus textos. Você lerá o poema dele e ele lerá o seu. Observe se as palavras estão escritas corretamente e se o texto exprime as ideias de maneira adequada. Se for preciso, consulte o dicionário.
3. Faça sugestões para melhorar o texto do colega e ouça as sugestões dele.
4. Reescreva seu texto para melhorar o que for preciso.

A atividade 1 pede para que os estudantes escrevam um poema e, para tanto, pede que escolham um tema e façam uma pesquisa bibliográfica, buscando informações e observando mais poemas sobre o mesmo assunto escolhido. Na sequência, conduz o estudante as orientações sobre as etapas de escrita: planejamento, elaboração, avaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que se pede para que o estudante escolha um tema para que escreva um poema = (uma ideia) e, na sequência, que pesquise sobre o tema e observe outros poemas sobre o mesmo tema = (desafio) e, por fim, o conduz para essa escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	textual	pragmático	sintático	lexical	ortográfico
-”Defina as características formais que pretende seguir: a divisão em estrofes, a quantidade de versos e o emprego de rimas.”	-”retome as principais características do poema”; -”a linguagem poética é livre.”	-”faça uma pesquisa na biblioteca, buscando informações e observando mais poemas”; -”o professor anotar os temas escolhidos no quadro”.	-”Observe (...) se o texto exprime ideias de maneira adequada.”	-”seja criativo na escolha das palavras, utilize gírias ou qualquer outra variedade que considere adequada”;	-”observe se as palavras estão escritas corretamente;” -”se for preciso consulte um dicionário.”

Dimensão Psicológica		
Afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-”é a sua vez de ser poeta” “sobre que tema você gostaria de escrever”.	-”sobre que tema você gostaria de escrever.”; -”como organizar e publicar os poemas produzidos”;	-”Reescreva seu texto para melhorar o que for preciso.”

	-”pense sobre o conteúdo do seu poema.”	
--	---	--

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“converse com o professor e com os colegas”; -”faça sugestão para melhorar o texto do colega e ouça as sugestões dele.”	-”sob que perspectiva você irá tratar o tema sobre o qual pesquisou? o que dirá sobre ele?”

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 1 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

Atividade 2:

Para escrever

Neste capítulo, a proposta de escrita será um pouco diferente. Você terá de fazer uma pesquisa antes de escrever uma lenda. Reúna-se com um colega para realizar esta atividade.

Estudamos que as lendas são passadas de geração para geração. Essas histórias contadas de pais para filhos ajudam a construir a identidade dos povos, porque trazem as marcas de suas raízes, de seus antepassados.

Você e seu colega vão pesquisar as lendas que circulam na cidade ou na região onde vivem. Além de visitar as bibliotecas escolar e municipal, seria interessante que entrevistassem pessoas mais idosas, pois elas costumam conhecer as histórias antigas.

A. Planejamento

Agora, comecem a planejar como vão realizar a pesquisa. Tenham em mente que o objetivo é conhecer e registrar as lendas da cidade ou região onde vivem.

1. Planejem uma visita a bibliotecas. Considerem utilizar a biblioteca da escola ou outras municipais. Não se esqueçam de levar caderno e lápis, para fazer suas anotações.
2. Pensem em uma ou mais pessoas que possam entrevistar. Para que elas saibam as histórias mais antigas, é importante considerar sua idade e o tempo em que vivem na região. Tentem agendar a entrevista com antecedência.
3. Anotem as perguntas que pretendem fazer durante a entrevista. Considerem questões como: Onde e quando nasceu? Há quanto tempo vive na região? Como conheceu a história que será contada?

B. Elaboração

1. Visitem as bibliotecas de acordo com o planejado. Anotem no caderno as histórias que encontrarem e seus principais elementos.
2. Compareçam à entrevista na data e no horário estipulados.
3. Registrem todas as informações obtidas durante a conversa. Escolham um componente da dupla para fazer as anotações no caderno. Lembrem-se de anotar os principais pontos para que, depois, consigam se lembrar deles para recontar a história. Se for possível, optem por gravar a entrevista.
4. Escolham uma das lendas que localizaram na biblioteca ou a da entrevista. Revejam as anotações que fizeram sobre essa história.
5. Redijam um texto para recontar a lenda. Procurem incluir os detalhes que descobriram e organizar a sequência dos acontecimentos. Não se esqueçam do título do texto.

UNIDADE 1 – Identidade e pluralidade

C. Avaliação e reescrita

1. Revejam a lenda que escreveram. Procurem imaginar que vocês são leitores que não conhecem a história. Observem se o texto está claro e se a história é facilmente compreendida.
2. Reúnam-se com outra dupla. Leiam o texto que eles produziram e avaliem o que eles escreveram. Eles farão o mesmo com o texto de vocês.
3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e prestem atenção às sugestões que eles fizerem ao texto de vocês.
4. Façam os ajustes necessários para melhorar o que for preciso e reescrevam-no.

Dicas

- 1ª) Leiam em voz alta, prestando atenção ao tom de voz. Vocês podem simular uma voz mais grave ou mais fina, dependendo da personagem ou do momento da história. Não falem muito baixo, porque terão de ser ouvidos por todos.
- 2ª) Não se esqueçam de usar formas de

A atividade 2 pede para que os estudantes escrevam uma lenda e, para tanto, pede que façam uma pesquisa antes de escrevê-la, além de apresentar algumas informações adicionais sobre a história do gênero. Na sequência, conduz o estudante as orientações sobre as etapas de escrita: planejamento, elaboração, avaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante pesquise = (desafio) lendas que circulam na sua cidade para que possa escrever uma lenda = (uma ideia) e, na

sequência, sugere que entreviste pessoas mais idosas para que conheçam sobre as lendas antigas = (desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
gráfico	textual	pragmático	sintático	lexical	ortográfico
-”Não esqueçam de levar caderno e lápis para fazer suas anotações;” -”anotem as perguntas que pretende fazer durante a entrevista”; -” Não esqueçam do título do texto.”	-”Redijam um texto para recontar a lenda.”; -”Procurem (...) organizar a sequência dos acontecimentos.”; -”Observem se o texto está claro e se a história é facilmente compreendida.”	-“você terá que fazer uma pesquisa”; -”além de visitar biblioteca escolar e municipal”	-”Observem se o texto está claro e se a história é facilmente compreendida.” -”Façam os ajustes necessários para melhorar o que for preciso e reescrevam-no.”	-”Observem se o texto está claro e se a história é facilmente compreendida.” -”Façam os ajustes necessários para melhorar o que for preciso e reescrevam-no.”	-”Façam os ajustes necessários para melhorar o que for preciso e reescrevam-no.”

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“Essas histórias são contadas de pais para filhos”	-“você terá que fazer uma pesquisa”	-“Redijam um texto para recontar a lenda”;

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“Reúna-se com um colega para realizar esta atividade”; -“Você e seu colega vão pesquisar...”	-“...as lendas que circulam na cidade ou região onde vivem”; -“essas lendas são passadas de geração para geração”; -“trazem as marcas de suas origens, de seus antepassados”.

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 2 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

Atividade 3:

UNIDADE 2 – Alimentação

Para escrever

Você e três colegas vão produzir uma crônica em conjunto. Combinem com o professor o modo como ela será publicada. Algumas sugestões: vocês podem montar uma exposição nos corredores da escola ou reunir os textos em uma pasta e doá-la ao acervo da biblioteca, entre outras.

Converse com os colegas e com o professor sobre os acontecimentos mais importantes das últimas semanas (podem ser fatos do bairro ou da cidade onde vivem, do Brasil ou do mundo). Os temas serão escritos no quadro de giz.

Reúna-se com seu grupo. Escolham um dos temas e façam uma pesquisa sobre ele. Vocês podem assistir aos telejornais, ouvir o noticiário nas rádios e procurar informações em jornais escritos, em revistas ou na internet.

A. Planejamento

Agora, comecem a planejar o texto.

1. Definam o objetivo de seu texto: produzir humor ou provocar reflexões no leitor? Ou as duas coisas?
2. Pensem no modo como vão abordar o assunto: em 1ª ou 3ª pessoa? Haverá falas? Que situação do cotidiano será explorada?
3. Considerando seu público, a linguagem será mais formal ou informal? Não se esqueçam de rever as características das crônicas que estudamos. Façam anotações sobre elas e tenham-nas em mente no momento da produção.

B. Elaboração

1. Produzam o texto levando em consideração as decisões tomadas no planejamento. Se necessário, releiam as crônicas que viram neste capítulo.
2. Pensem nos leitores e nos objetivos que vocês imaginam para a crônica. Não se esqueçam de que a crônica deve ser curta e de leitura agradável.
3. Prestem atenção à escolha das palavras usadas no texto e também no título.

C. Avaliação e reescrita

1. Releiam a crônica que vocês escreveram, de preferência em voz alta, imaginando que vocês são os leitores. O texto ficou leve e descontraído?
2. Troquem o texto com outro grupo e leiam o que eles produziram. Releiam o que eles escreveram e eles farão o mesmo com o texto de vocês. Observar se o texto está de acordo com as características da crônica.
3. Façam sugestões para melhorar o texto dos colegas e prestem atenção às sugestões que eles fizerem.
4. Reescrevam o texto de vocês para melhorar o que for preciso.

Removida.problea.net - 14 de Março de 2015, 15:18:18 - 18 de Novembro de 1998.

CS Digitalizado com CamScanner

A atividade 3 pede para que um grupo de três estudantes escrevam uma crônica e, para tanto, pede que façam um debate com o professor e colegas sobre os acontecimentos mais importantes das últimas semanas, e depois de escolhido o tema, pede para que façam uma pesquisa em diferentes mídias sobre o acontecido antes de escrever sobre ele. Na sequência, conduz o estudante as orientações sobre as etapas de escrita: planejamento, elaboração, avaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que os estudantes façam um debate sobre que os acontecimentos das duas últimas semanas e a partir daí escolham um dos temas para que possa escrever uma crônica = (uma ideia) e, na sequência, sugere que façam uma pesquisa e sugere diferentes mídias como possíveis fontes = (desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
gráfico	textual	pragmático	sintático	lexical	ortográfico
- "Observar se o texto está de acordo com as características da crônica."	- "defina o objetivo do seu texto;" - "pensem no modo como vão abordar o assunto: em 1ª ou 3ª pessoa? haverá falas? Que situação do cotidiano será abordada?"; - a linguagem será formal ou informal?"	- "os temas serão escritos no quadro de giz"; - faça uma pesquisa sobre ele".	- "a crônica deve ser curta e de leitura agradável;"	- "Prestem atenção à escolha das palavras usadas no texto(...);"	- "reescreva o texto de vocês para melhorar o que for preciso"

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
- "escolha um dos temas"	- "combinem com o professor o modo como ela será publicada".	- "Produzam o texto (...); - "reescrevam o texto (...)"

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“você e três colegas vão produzir uma crônica em conjunto”; -”converse com o professor e com os colegas”.	-”fatos do bairro ou da cidade onde moram, do Brasil ou do mundo”

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 3 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

Atividade 4:


Para escrever

Você e os colegas vão produzir um anúncio publicitário alertando a comunidade escolar sobre os perigos de uma doença. Ele será afixado em um local combinado com o professor.

A. Planejamento

Forme um grupo com três colegas e comecem a pensar a criação do anúncio que servirá de alerta à comunidade escolar.

Escolham um problema relacionado à saúde, como a obesidade, o uso de drogas ou as doenças sexualmente transmissíveis, entre outras. Se possível, conversem com as pessoas da escola sobre as doenças que, na opinião delas, mais precisam ser combatidas.

B. Elaboração

1. Releiam as características da propaganda e anotem os aspectos mais importantes, que poderão ajudá-los durante a produção.
2. Façam pesquisas sobre a doença escolhida no planejamento. Utilizem livros, revistas, folhetos informativos ou a internet. É importante ter informações sobre o que será anunciado.
3. Escolham imagens em jornais e revistas que possam ilustrar o anúncio. Pensem em outros elementos não verbais que comporão o anúncio com essa imagem: cores, tamanhos de letras, disposição no suporte.
4. Anotem as informações que deverão constar do texto verbal. Lembrem-se de que vocês devem convencer o leitor sobre os perigos da doença e a importância de preveni-la. Elaborem um texto que dialogue com a imagem escolhida. Empreguem frases curtas com verbos no modo imperativo.
5. Em uma folha separada ou cartolina, coloquem a imagem e façam um rascunho do texto a lápis seguindo a disposição que haviam pensado.

C. Avaliação e reescrita

1. Façam uma revisão do anúncio. Observem e corrijam a grafia das palavras, se necessário. Avaliem a escolha das cores e das imagens. Elas chamarão a atenção dos leitores? Os textos serão capazes de persuadi-los?
2. Troquem os textos com os colegas de outro grupo, para que eles leiam seu anúncio. Expliquem a eles as cores que serão utilizadas. Conversem sobre sugestões que possam melhorar o material dos dois grupos.
3. Finalizem o anúncio. Fixem a imagem e passem o texto verbal a limpo. Utilizem lápis ou canetas coloridas.
4. Exponham o trabalho no local combinado com o professor, dentro ou fora da escola.

 Digitalizado com CamScanner

A atividade 4 pede para que um grupo de três estudantes escrevam um anúncio publicitário e que escolham um problema relacionado à saúde e, para tanto, conversem com as pessoas da escola sobre as doenças que mais precisam ser combatidas como etapa de planejamento. Na sequência, conduz o estudante para as demais orientações sobre as etapas de escrita: elaboração, avaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que um grupo de estudantes escrevam um anúncio publicitário = (uma ideia) e, para isso, pede para que os estudantes conversem com pessoas da escola sobre doenças que mais precisam ser combatidas na opinião delas e, a partir de então, escolham uma das doenças para que possa servir como alerta = (um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre as demais etapas.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	textual	pragmático	sintático	lexical	ortográfico
- "avaliem a escolha das cores e das imagens;" - "expliquem a eles as cores que serão utilizadas"; - "passe o texto a limpo;"	- "produzir um anúncio publicitário"; - "releiam as características da propaganda."	- "ele será afixado em um local(...); - "façam pesquisas sobre a doença escolhida"; - "anotem os aspectos mais importantes".	- "empregue frases curtas".	- "com verbos no modo imperativo;"	- "corrijam a grafia das palavras;"

Dimensão Psicológica		
Afetivo	cognitivo	sensorio-motor
- "combinado com o professor"; - "que servirá de alerta a comunidade escolar".	- "comecem a pensar a criação do anúncio; - "escolham um problema relacionado à saúde(...);	- "passe o texto a limpo;"

Dimensão Social	
Interacional	cultural

<p>-“você e os colegas”;</p> <p>-”forme um grupo com três colegas”;</p> <p>-”conversem com as pessoas da escola.”</p>	<p>-”as doenças que, na opinião delas, mais precisam ser combatidas”;</p>
---	---

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 4 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

4.2.4.2 Atividades propostas no livro da etapa correspondente

ATIVIDADE 01:

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

* Não escreva no livro!

Narrativa de ficção

Na *Leitura 1*, você leu o trecho de uma narrativa de ficção em *Diário de Pilar na Amazônia*. Você gosta de histórias de ficção? E de criar histórias? Leia esta tira sobre o ato de escrever e criar.

RIBEIRO, Estevão. Quando a história te pega... *Os passarinhos*, 23 jun. 2017. Disponível em: <<http://www.ospassarinhos.com.br/2017/06/23/quando-a-historia-te-pegar/>>. Acesso em: 30 maio 2018.

Que tal criar um personagem e produzir algumas páginas de uma narrativa de ficção? Seus leitores serão os colegas da turma e outros alunos da escola. Em sua produção, o personagem (que pode ser feminino ou masculino) vai narrar, assim como Pilar, um episódio que viveu, relatando acontecimentos de seu cotidiano, seu relacionamento com outros personagens, seus sentimentos, desabafo, impressões e reflexões. Sua produção será divulgada no Almanaque que vamos elaborar no final do ano e estará disponível para a leitura dos colegas de outras turmas, familiares e amigos.

Antes de começar

- Pense na/no personagem que vai criar. Quem é ela/ele? No caderno, escreva palavras, expressões, frases para cada uma das possibilidades a seguir.
 - Ela/ele:

É criança, jovem, adulto, idoso?	É alegre, triste, amigo, brincalhão, calado?	Gosta de estudar, dançar, cantar, trabalhar, brincar?
Vive onde? Com quem?	Faz o que todos os dias?	Tem amigos? Quem são?
 - Ela/ele começou a escrever porque teve/viu/conheceu/queria...
 - Seu maior desejo era...
- Quanto ao desenvolvimento da narrativa, responda aos itens a seguir no caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.
 - Fatos (o que acontecerá? Onde? Como? Por quê?)
 - Como ela/ele se sente? (impressões, sentimentos, emoções)
 - Qual é o conflito?
 - A situação tem resolução?
 - Como a narrativa será encerrada? (terá um final ou será somente um trecho inacabado? Se tiver final, será feliz ou triste?)

Planejando o texto

Releia suas anotações e, para pensar na linguagem mais adequada ao texto, reflita sobre a história que você vai criar observando os seguintes aspectos.

1. Como o personagem vai contar a história, você precisa escrever utilizando a 1ª pessoa.
2. Para registrar fatos já ocorridos, os verbos deverão estar no passado. Para falar sobre emoções, reflexões, impressões que se passam no momento da escrita, os verbos precisam estar no presente.
3. Empregue palavras ou expressões para indicar a sequência do que está sendo contado, como **depois, depois disso, logo a seguir**, etc.
4. Atente para a grafia correta das palavras. Se houver dúvida, consulte um dicionário ou o professor.
5. Se quiser, crie diálogos, empregando **verbos de dizer** variados; crie as falas de acordo com os personagens.

Verbos de dizer, ou **verbos de elocução**, são aqueles que, no discurso direto, são utilizados para indicar a forma como um entrevistado ou um personagem se expressa.

6. Consulte o boxe "Para lembrar" para rever outras características de uma narrativa de ficção. O passo seguinte será iniciar a escrita do seu texto.

Avaliação e reescrita

1. Terminada a produção, troque seu texto com um colega para que ele verifique se você seguiu todas as orientações. Faça o mesmo com o texto dele. Observem principalmente os seguintes pontos:
 - Foi criado um personagem? O leitor consegue compreender quem é esse personagem?
 - O texto está escrito em 1ª pessoa?
 - O personagem conta um episódio ocorrido com ele?
 - Há diálogos? Se sim, estão indicados corretamente?
 - Os tempos verbais estão empregados adequadamente?
 - Há palavras ou expressões que indicam a sequência da narração?
 - Fica clara se a intenção do narrador é fazer o leitor rir, se emocionar ou refletir?
 - As palavras estão escritas e acentuadas corretamente? A pontuação foi empregada de modo adequado?
2. Quando receber os comentários do colega, releia seu texto e reescreva-o, fazendo as modificações que julgar necessárias.
3. Entregue essa versão ao professor e, quando ele a devolver, revise o que foi apontado e escreva a versão final.
4. Em um dia combinado, compartilhe sua produção com os outros alunos da turma. A leitura dos textos dos colegas poderá ser feita na sala de aula ou em casa.
5. Se for possível, e com a ajuda do professor, publique no blogue da escola sua produção para compartilhá-la com outros alunos e professores.
6. Guarde uma cópia da produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano, o Almanaque.

Unidade 1 29

CS Digitalizado com CamScanner

A atividade 1 pede para que os estudantes criem um personagem e uma narrativa de ficção e, para tanto, informa quem será seu público leitor, de que forma o texto será divulgado e que o personagem deverá narrar um episódio que viveu, relatando acontecimentos do seu cotidiano. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento e da avaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante escreva uma narrativa de ficção = (uma ideia) e, para isso, pede para que crie um personagem que vai narrar um episódio da sua vida = (um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, avaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
gráfico	textual	pragmático	sintático	lexical	ortográfico
-”Há diálogos, se sim, estão indicados corretamente?”	-”Você precisa escrever utilizando a 1ª pessoa.”; -”Para registrar fatos já ocorridos, os verbos deverão estar no passado. Para falar sobre (...) no momento da escrita, os verbos precisam estar no presente.”; - ”Empregu e palavras	- ”(...)responda os itens a seguir no seu caderno. Eles vão ajudá-lo a organizar a sequência da história.”	- ”Empregu e palavras ou expressões para indicar a sequência do que está sendo contado, como depois, depois disso, logo a seguir, etc.”;	- ”Empregu e palavras ou expressões para indicar a sequência do que está sendo contado, como depois, depois disso, logo a seguir, etc.”;	-” Atente para grafia correta das palavras”; -”as palavras estão escritas e acentuadas corretamente?”; -”A pontuação foi empregada de modo adequado?”;

	<p>ou expressões para indicar a sequência do que está sendo contado, como depois, depois disso, logo a seguir, etc.”;</p>				
--	--	--	--	--	--

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
<p>-”o personagem (...) vai narrar (...) seus sentimentos, desabaços, impressões e reflexões.”;</p> <p>- “seu maior desejo era...”;</p> <p>- “como ele/ela se sente?”</p>	<p>-”Que tal criar um personagem e produzir (...) uma narrativa de ficção?”;</p> <p>-”Pense no personagem que vai criar.”</p>	<p>-”escreva palavras, expressões, frases(...);</p> <p>-”Releia seu texto e reescreva-o.”;</p>

Dimensão Social	
interacional	cultural
<p>-”seus leitores serão os colegas da turma e outros alunos da escola.”;</p> <p>-”troque seu texto com um colega”</p>	<p>-”Fica clara se a intenção do narrador é fazer o leitor rir, se emocionar ou refletir?”</p>

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 1 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

ATIVIDADE 2:

Produção escrita

✖ Não escreva no livro!

Carta de reclamação

Escrever cartas a jornais, revistas, sites e plataformas de reclamação, empresas, canais ligados a órgãos públicos, etc. para expor um problema e fazer uma reclamação ou solicitação para resolvê-lo é uma ação pessoal, mas também pode envolver questões de interesse coletivo. Muitas vezes a solução de uma questão pessoal pode se ampliar, beneficiando um grupo de pessoas ou uma comunidade inteira.

Com os colegas e seu professor, assista ao vídeo indicado e reflita sobre quais são os problemas apresentados nesse vídeo, como eles prejudicam os moradores do local, principalmente as pessoas com deficiência visual e restrição de locomoção, e de que forma e para quem os moradores poderiam reclamar melhorias.



Reprodução de cena do vídeo que acompanha a matéria "Calçadas irregulares e obstáculos dificultam a circulação de pessoas com deficiência no estado", disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/calçadas-irregulares-e-obstáculos-difícil-a-circulação-de-pessoas-com-deficiência-no-estado.ghtml>> (acesso em: 2 abr. 2018).

Para participar mais ativamente de questões de interesse coletivo como as que você viu no vídeo, é preciso agir sobre o problema. Que tal envolver-se na discussão sobre problemas da comunidade que afetam os moradores, ou mesmo de sua própria escola? A proposta é produzir e enviar uma carta de reclamação a fim de reivindicar aos responsáveis a solução do problema e, assim, procurar assegurar os direitos de um grupo de pessoas ou de toda a comunidade.

Antes de começar

1. Para se inteirar dos problemas que afetam sua escola ou sua comunidade, é preciso se informar. Para isso, você e os colegas podem tirar fotografias que comprovem algum problema, descaço, desrespeito a direitos do cidadão, etc. e, a partir delas, planejar com a turma a carta de reclamação.
2. Você e os colegas também podem entrevistar outros alunos, professores e funcionários da escola, familiares, vizinhos, amigos e fazer um levantamento de problemas que podem ser motivo de reclamação ou de solicitação de providências. Antes de fazer as entrevistas, criem, juntos, um breve roteiro com perguntas para as pessoas que serão entrevistadas.
3. Ao realizar sua entrevista, não se esqueça de coletar os argumentos apresentados pelos entrevistados. Se possível, grave ou anote as respostas deles. Depois, faça uma tabela para relacionar os problemas encontrados e, desse modo, verificar qual é o mais grave ou o que tem mais argumentos para justificar a reclamação.

CS Digitalizado com CamScanner
Unidade 2 53

4. Se possível, pesquise em jornais de sua cidade ou na internet notícias sobre os problemas que encontrou; se já foi tomada alguma providência; por que ainda não foi resolvido, etc. Acrescente esses dados a sua tabela.
5. Escolha o assunto de sua carta e selecione pelo menos dois argumentos que possam comprovar a reclamação.

Planejando o texto

1ª etapa

1. Defina para quem sua carta será enviada.
2. Como vimos, o texto de uma carta de reclamação pode ser dividido em algumas partes:

Introdução – apresentação do problema:
Desenvolvimento – o relato do problema, com argumentos para justificar a reclamação:
Conclusão – síntese das ideias e sugestão para resolução do problema apontado:
Despedida:
Nome do remetente:

A partir dos dados coletados, organize o texto em parágrafos. Por exemplo, no primeiro parágrafo, escreva a introdução descrevendo o problema; em seguida, apresente os argumentos para justificar a reclamação. Se relatar mais de um problema, insira um novo parágrafo. No último parágrafo, redija a conclusão, indicando sugestões para os problemas levantados. Por fim, faça a despedida e escreva seu nome.

3. Lembre-se de que a reclamação é coletiva, ou seja, diz respeito ao problema de um grupo ou de uma comunidade. Por isso, o texto deve ser escrito de modo impessoal.
4. Adequar a linguagem a quem se destina a carta, verificando o grau de formalidade necessário à situação. Certifique-se de não cometer erros de grafia ou concordância. Se houver dúvidas, retorne as informações do boxe *Para lembrar*.
5. Não se esqueça de usar:
 - a) verbos no presente para descrever o problema; verbos no passado para relatar o que aconteceu;
 - b) expressões para ordenar a sequência do texto, como: **em primeiro lugar, além disso, em resumo**;
 - c) conjunções como **porém** e **mas** para fazer questionamentos e opor ideias.

2ª etapa

1. Em dia combinado com o professor, reúna-se em grupo com dois ou mais colegas. Façam a leitura da carta de cada um. O grupo deve escolher uma das cartas para ser lida para o restante da turma. Conversem entre si e, juntos, selecionem aquela que o grupo considerar mais relevante.
2. Se sua carta for a escolhida, apresente-a aos demais colegas, explicando qual o problema enfocado e como você chegou a ele.

CS Digitalizado com CamScanner

3. Depois da leitura das demais cartas, a turma escolherá somente uma para ser enviada aos responsáveis pela resolução do problema.

Avaliação e reescrita

1. Após a escolha da carta a ser enviada, considerem se:
 - todos os elementos necessários a uma carta de reclamação estão presentes;
 - o relato do problema e os argumentos estão claros e organizados adequadamente em parágrafos;
 - a linguagem, a grafia e a pontuação estão adequadas.
2. Façam a reescrita coletiva da carta, ajustando o que for necessário.
3. Dividam as tarefas entre a turma:
 - a) pesquisa do endereço dos responsáveis pela resolução do problema (*e-mail* ou endereço para postagem pelo correio);
 - b) seleção de foto, caso decidam enviar para comprovar o problema;
 - c) revisão da versão final do texto.
4. Combinem como será feito o envio da carta (por *e-mail* ou pelo correio). Nos dias seguintes, fiquem atentos para uma possível resposta à reclamação feita por vocês ou solução do problema pelos responsáveis.

CS Digitalizado com CamScanner

A atividade 2 pede para que os estudantes escrevam cartas a jornais, revistas, sites e plataformas de reclamação, empresas, canais ligados a órgãos públicos, etc. para expor um problema e fazer uma reclamação ou solicitação para resolvê-lo. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento e da avaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante escreva uma carta de reclamação = (uma ideia) e, para isso, pede para que assista um vídeo indicado e reflita sobre quais são os problemas apresentados, além de sugerir que os estudantes se envolvam nas discussões sobre os problemas da comunidade que afetam os moradores ou mesmo da própria escola =(um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, avaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
gráfico	textual	pragmático	sintático	lexical	ortográfico
- "anote as respostas deles"; - "o texto de uma carta pode ser dividido em algumas partes"; - "organize o texto em parágrafos"	- "planejar com a turma a carta de reclamação"; - "o texto de uma carta pode ser dividido em algumas partes (...); - "o texto deve ser escrito de modo impessoal"	- "reivindicar aos responsáveis a solução do problema"; - "é preciso se informar"; - "tirar fotografias que comprove algum problema, descaso, desrespeito"	- "certifique-se de que não cometeu erro (...) concordância";	- "expressões para ordenar a sequência do texto, como: em primeiro lugar, além disso, em resumo "; - "conjunções como porém e mas para fazer questionamentos e opor ideias."	- "certifique-se de que não comete erro de grafia"

		a direito do cidadão”;			
--	--	------------------------	--	--	--

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-”expor um problema e fazer uma reclamação ou solicitação para resolvê-lo”; - “escolha o assunto da sua carta e selecione dois argumentos que possam comprovar a reclamação”	-”reflita sobre quais são os problemas apresentados nesse vídeo, como eles prejudicam os moradores do local”; - “de que forma e para quem os moradores poderia reclamar melhorias”; -”escolha o assunto da sua carta”	- “a proposta é produzir (...) uma carta de reclamação”; -”grave ou anote as respostas deles”

Dimensão Social	
interacional	cultural
<ul style="list-style-type: none"> • “com os colegas e seu professor, assista ao vídeo indicado”; • “que tal envolver-se na discussão sobre problemas da comunidade que afetam os moradores, ou mesmo da sua própria escola; • -”planejar com a turma a carta de reclamação”. 	<ul style="list-style-type: none"> • “levantamento de problemas que pode ser motivo de reclamação”; • “coletar argumentos apresentados pelos entrevistados”; • “a turma escolherá somente uma para ser enviada aos responsáveis pela solução do problema.”

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 2 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

ATIVIDADE 03:

Produção escrita * Não escreva no livro!

Recontar uma narrativa

Contar histórias faz parte da vida do ser humano desde sempre. Você gosta de ler e de ouvir histórias? Leia esta tira, que fala do significado das histórias em nossa vida.

BECK, Alexandre. Tiras de Armandinho. Disponível em: <<http://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/27431-tiras-de-armandinho#foto-573404>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

Você concorda com o que diz o personagem Armandinho? Que tal também contar uma história? A partir de uma HQ de que você goste, ou de um trecho dela, elabore um texto com suas palavras, porém mantendo a narrativa original. O objetivo é que seu texto seja lido por alguém que não conheça o personagem e/ou para quem você quer recomendar a leitura. Você pode entregar sua história para alguém da família ou algum amigo; pode também, com a orientação do professor, publicá-la no blogue da turma ou então no Almanaque que será produzido no fim do ano. Veja alguns exemplos de HQs.



Antes de começar

1. Releia com atenção a HQ ou o trecho que escolheu e observe a sequência narrativa e as ações dos personagens.
2. Defina quem será o leitor da sua história e escolha a variedade linguística mais adequada para compor seu texto.
3. Não se esqueça de organizar a narrativa, que deverá ter começo, meio e fim.

planejando o texto

1. Estabeleça a sequência: o que acontece primeiro, as situações que vêm em seguida, a complicação e o desfecho. Você pode, por exemplo, agrupar alguns quadros da HQ que tratam da mesma situação para criar os parágrafos de seu texto.
2. Organize a sequência, empregando palavras e expressões que marquem tempo ou lugar, se for necessário para sua história, ou a continuidade da história, como **um dia**, **certa vez**, **depois disso**, **nesse momento**, etc.
3. Verifique qual é o obstáculo (o conflito) a ser superado; ele precisa estar presente em seu texto.
4. Crie diálogos entre os personagens, tanto em discurso direto como indireto, empregando os sinais gráficos e os verbos de elocução para introduzir as falas.
5. Utilize linguagem adequada aos personagens, levando em conta a idade deles e a situação que está sendo narrada.
6. Lembre-se de usar os verbos no passado para os fatos ocorridos. Se, no papel de narrador, você quiser incluir comentários, empregue o presente.

Dicas:

- Adote o ponto de vista de um narrador em 3ª pessoa.
- Se necessário, use sinônimos ou outras palavras para retomar o que já foi dito.
- Dê um título à sua produção e assine como autor.

Autoavaliação e reescrita

1. Após elaborar o texto, avalie sua produção:
 - A narrativa está estruturada em início, meio e fim? Possui um conflito?
 - A linguagem está adequada aos personagens?
 - Os discursos direto e indireto foram usados adequadamente, com variação dos verbos de elocução?
 - As palavras foram escritas corretamente?
 - A pontuação pode ajudar os leitores a compreender o sentido e a intenção do que está escrito?
2. Entregue seu texto para o professor, para que ele possa corrigi-lo e orientá-lo a fazer as correções necessárias.
3. Em uma folha separada, reescreva sua narrativa, corrigindo eventuais falhas, para ser a versão final.
4. Entregue sua produção para quem escolheu como destinatário. Se quiser, acrescente uma ilustração e aplique-a junto ao texto.

Unidade 3 101

CS Digitalizado com CamScanner

A atividade 3 pede para que o estudante recontе uma narrativa a partir de uma história em quadrinhos que gostem, com suas próprias palavras, porém mantendo a narrativa original, com objetivo de que a história seja lida por alguém que não conheça o personagem. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento, da autoavaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante recontе uma narrativa a partir de uma história em quadrinhos = (uma ideia) e, para isso, pede para que use suas próprias palavras, porém sem fugir da narrativa original =(um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, autoavaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	Textual	Pragmático	Sintático	Lexical	Ortográfico
-“criar os parágrafos do seu texto”; - “empregando os sinais gráficos”; - “dê um título a sua produção e assinie como autor”; - “acrescente uma ilustração”;	-“observe a sequência narrativa”; - “defina quem será o leitor de sua história; - “escolha a variedade linguística mais adequada”; - “Utilize a linguagem adequada aos personagens”	- não se esqueça de organizar a narrativa, que deverá ter começo, meio e fim”; - “estabeleça a sequência”; - “organize a sequência”;	-“tanto em discurso direto como indireto,”; - “empregando (...) os verbos de interlocução para introduzir as falas”; - “usar os verbos no passado para os fatos ocorridos”.	-“palavras ou expressões que marquem tempo e lugar (...) como um dia, certa vez, depois disso, nesse momento, etc”; - “use sinônimo para retomar o que já foi dito”;	-“as palavras foram escritas corretamente?”;

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“A partir de um HQ que você goste,”; -“para quem você quer recomendar a leitura”;	-“com suas palavras”; - “estabeleça a sequência”; - “organize a sequência”;	-“elabore um texto”; - “reescreva sua narrativa”;

Dimensão Social	
interacional	cultural
<ul style="list-style-type: none"> - “você pode entregar sua história para alguém da família ou algum amigo”; - “com a orientação do professor” 	<ul style="list-style-type: none"> -“qual é o obstáculo (o conflito) a ser superado”

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 3 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

ATIVIDADE 4:

Produção escrita e oral

Não escreva no livro!

Notícia

Ler e ouvir notícias faz parte de nosso cotidiano e é um hábito antigo. Acredita-se que as primeiras publicações de jornais tenham surgido há mais de 300 anos. Sem rádio, sem TV, sem internet, sem bancas de jornal a cada esquina, os jornais eram vendidos nas ruas, e as notícias eram anunciadas em alto e bom som, chamando a atenção para os acontecimentos do dia.

O que seria do mundo atual se ninguém escrevesse e publicasse notícias? Ficaríamos sem conhecer fatos que ocorrem um pouco mais distantes de nosso dia a dia. Provavelmente, não teríamos conhecimento, por exemplo, das descobertas dos fósseis pré-históricos nem da boa ação de uma pessoa, fatos relatados nas notícias que lemos durante esta Unidade.

Leia a tira a seguir e tente entender por que os personagens leem jornais.

Fotodenúncia é um tipo de fotografia usada para reportar e denunciar um problema.



SCHULZ, Charles M. *Peanuts*. Disponível em: <http://blog.estantevirtual.com.br/wp-content/uploads/peanuts_tirinha.jpg>. Acesso em: 9 maio 2013.

A notícia na tira é a lida pelo personagem Snoopy: "Cachorro morde instrutor". Espera-se que os alunos percebam que a leitura de determinada seção do jornal depende do interesse pessoal de cada personagem.

Na tira, é citada uma notícia. Você saberia dizer qual é ela?

O que acha de escrever notícias, relatando algo que ocorre por perto, e divulgá-las para pessoas que estão mais distantes de você?

Nesta atividade você vai investigar um assunto interessante para produzir uma notícia e uma **fotodenúncia** para apresentar aos colegas e ao professor. Posteriormente, sua produção poderá ser enviada a um canal *on-line* colaborativo de jornalismo.

Antes de começar

Leia a notícia seguinte, publicada na seção intitulada *Eu-Repórter* de um jornal, e a imagem que a acompanha.



Unidade 4 141



POSTE corroido por ferrugem preocupa moradores da Urca. O Globo, Rio de Janeiro, 26 maio 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/eu-reporter/poste-corroido-por-ferrugem-preocupa-moradores-da-urca-21395264>>. Acesso em: 9 maio 2018.

1. Qual é o problema denunciado na notícia?
2. Observe a imagem que acompanha a notícia.
 - a) O que está destacado nela?
 - b) Por que o autor da fotografia quis utilizar esse recurso de destaque?
 - c) Na imagem, carros estacionados aparecem atrás do poste, em segundo plano. Em sua opinião, houve interesse do fotógrafo em captá-los na imagem? Por quê?
3. Agora, observe atentamente o **ângulo** em que a fotografia foi feita, isto é, de que forma o autor da foto se posicionou em relação ao poste: olhando de cima para baixo, de baixo para cima ou de frente.
 - a) Qual foi o enquadramento feito nessa fotografia?
 - b) Se o poste fosse retratado em sua dimensão real na rua, o efeito seria o mesmo? Por quê?

Planejando o texto

Não só por meio de cartas, como vimos na Unidade 2, é possível fazer reclamação, solicitação ou denúncia. Há outros caminhos; por exemplo, enviar um "flagrante", ou seja, uma comprovação real do fato por meio de uma foto. Veja, a seguir, a possibilidade de fazer uma denúncia no portal de um jornal. Depois, será a sua vez de produzir uma fotodenúncia.

EU REPÓRTER

Transforme seu flagrante em notícia

SAIBA COMO ENVIAR **ENVIAR SUA NOTÍCIA**

EU-Repórter. O Globo, Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/eu-reporter/>>. Acesso em: 9 maio 2018.

1. Em seu bairro ou comunidade, há algum problema de interesse comum que precisa ser solucionado? Converse com familiares, vizinhos e pessoas de sua comunidade sobre o assunto.
2. Ao identificar o problema, entreviste algumas pessoas para se informar dos elementos básicos para compor a notícia.
3. Para fazer a denúncia, visite o local do problema e tire fotos, lembrando-se de escolher um bom ângulo para comprovar claramente o fato denunciado.
4. Com base nos depoimentos colhidos e na foto, escreva a notícia em uma folha à parte e aplique a foto produzida.
5. Empregue verbos no passado para relatar o ocorrido e busque manter a objetividade. Certifique-se também de usar adequadamente as flexões dos substantivos e adjetivos.
6. Crie um título para a notícia que resuma o fato relatado (com verbos no presente) e desperte no leitor o desejo de ler seu texto.
7. Não se esqueça de acrescentar uma linha fina (ou subtítulo) para complementar a informação do título e fornecer mais elementos da história aos leitores.
8. Depois que seu texto estiver pronto, ele deverá ser lido para os colegas e para o professor. Veja as próximas instruções de como essa atividade será realizada.
9. Com a ajuda do professor, publique a notícia produzida no jornal da escola, se houver, ou no blogue da turma. As notícias produzidas podem também ser reunidas em um jornal para ser distribuído na escola e para os familiares. Com os colegas, selecionem algumas notícias para a primeira edição; as demais podem ser publicadas na edição seguinte.

.....
Dica: Colocar o título por último é uma boa estratégia para evitar que ele "não combine" com o texto.

Autoavaliação e reescrita da notícia

Antes de ler sua notícia para a turma, releia-a, observando os seguintes itens.

- O lide e o restante do texto estão organizados em parágrafos?
- Nos demais parágrafos, são apresentadas outras informações ao leitor?
- Você evitou fazer comentários pessoais sobre o que relata?
- A linguagem é objetiva e o vocabulário está adequado ao assunto?
- Os tempos verbais e a pontuação foram empregados corretamente?
- Sua foto comprova claramente o problema denunciado?

Se necessário, reescreva seu texto, fazendo os ajustes para aperfeiçoá-lo.

 Digitalizado com CamScanner

A atividade 4 pede para que o estudante escreva uma notícia sobre algo que aconteceu por perto para divulgá-las para pessoas que estão mais distantes e, para tanto, deverá investigar um assunto interessante e também produzir uma foto denúncia. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para leitura e análise de uma notícia com foto denúncia e, depois, para as etapas do planejamento, da autoavaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante escreva uma notícia sobre algo que aconteceu por perto = (uma ideia) e, para isso, pede para que pesquise assuntos interessantes e faça uma foto denúncia =(um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, autoavaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	Textual	Pragmático	Sintático	Lexical	Ortográfico
-“aplique a foto produzida”; - “o lide e o restante do texto estão	-“busque manter a objetividade” ; - “crie um título para	-“visite o local do problema e tire fotos”;	-“empregue os verbos no passado para relatar o ocorrido”; - “usar	-“o vocabulário o está adequado ao assunto?”	- “os tempos verbais e a pontuação foram empregado

organizados em parágrafos?” - “Não esqueça de acrescentar uma linha fina (ou subtítulo) para complementar a informação do título”	notícia que resume o fato narrado”; -”Não esqueça de acrescentar uma linha fina (ou subtítulo) para complementar a informação do título”		adequadamente as flexões dos substantivos e adjetivos”;		s corretamente?”
--	---	--	---	--	------------------

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“você vai investigar um assunto interessante”	-“relatando o que acontece por perto”; - “produzir uma notícia e uma fotodenúncia”; - “lembre-se de escolher um bom ângulo para comprovar”	- “escrever notícia.”

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“apresentar aos colegas e ao professor”; - “converse com familiares, vizinhos e pessoas de sua comunidade”;	-“você vai investigar um assunto interessante”

<ul style="list-style-type: none">- “entreviste algumas pessoas”;- “ele deverá ser lido para os colegas e professor”;- “com a ajuda do professor, publique a notícia”;- “com a ajuda dos colegas, selecione algumas notícias”	
--	--

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 4 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

ATIVIDADE 5:

Produção escrita

PRODUÇÃO DO ANO

✳ Não escreva no livro!

Relato de viagem

Você gosta de viajar? Sabia que existem pessoas e até famílias inteiras que dedicam grande parte de sua vida a viagens e que gostam de compartilhar o que viveram em relatos e diários de bordo? Um desses casos é o da família Schurmann, que se tornou conhecida por ter viajado quase o mundo todo e ter feito inúmeros relatos de suas experiências. Leia este trecho de uma notícia sobre ela.

Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic



Foto do acervo da Família Schurmann em seu veleiro no Taiti. Foto de 2015.

[...]

A série *Expedição Oriente*, que vai mostrar a viagem da Família Schurmann até a Ásia em busca de informações sobre a teoria de que os exploradores chineses teriam sido os primeiros a navegar ao redor do mundo, conhecendo lugares como Caribe, América do Sul e Antártica décadas antes dos europeus, estreia no dia 25 de abril, às 22h30, no National Geographic. A produção, com 11 episódios de uma hora cada, é dirigida pelo cineasta David Schurmann, filho de Vilfredo e Heloísa.

A bordo do veleiro sustentável Kat – que, além de homenagear a caçula da família que faleceu em 2006, tem sistema de geração de energia limpa por meio de eólicos, painéis solares e hidrogeneradores, compactador de lixo reciclável, sistema de tratamento de esgoto, reaproveitamento de lixo orgânico e até uma horta orgânica a bordo –, a família atravessou os mares durante dois anos. A expedição nasceu após o estudo da história do navegador português Fernão de Magalhães, conhecido por idealizar, no século XVI, a primeira viagem ao redor do globo. Ele afirmava ter dados sobre diferentes rotas marítimas que não constavam nos documentos oficiais da época.

[...]

DIÁRIO Catarinense. Viagem da Família Schurmann para a Ásia é tema da série Expedição Oriente, da National Geographic. A notícia, 12 abr. 2017. Disponível em: <<http://anoticia.clicrbs.com.br/sc/cultura-e-variedades/noticia/2017/04/viagem-da-familia-schurmann-para-a-asia-e-tema-da-serie-expedicao-oriente-danational-geographic-9770369.html?impressao=sim>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Unidade 6 **207**

Digitalizado com CamScanner

Que tal você também fazer o relato de uma viagem ou de um passeio que tenha feito?

Pense em um lugar que você tenha conhecido e na experiência vivida que tenha sido marcante. Pode ser uma viagem, uma excursão, uma visita a familiares que moram em outra cidade, um passeio interessante que tenha feito. Pode ser até mesmo uma viagem imaginária a um lugar a que você sonha ir um dia. Com a ajuda do professor, você poderá publicar seu relato no blogue da turma. Afinal, nada mais natural do que visitar lugares e compartilhar nossas experiências com outras pessoas.

Seus leitores serão também os leitores do Almanaque, nossa Produção do ano.

Antes de começar

O trecho a seguir faz parte de um relato do diário de bordo que a família Schurmann mantém na internet. Leia-o para responder às questões a seguir.

[...]

Nesses dois anos de expedição, tivemos muitos momentos de ficar sem fôlego de tantas experiências lindas que vivenciamos, de desafios que passamos, e de muitas saudades de quem amamos.

[...]

Ah! Eu tinha me esquecido como foi de tirar fôlego chegar em Xangai com milhares de barcos, navios e chatas cruzando nosso caminho no rio para redescobrir o grande almirante Zheng He, o venerado herói das grandes navegações chinesas.

A China, inspiração de nossa expedição, mostrou seu lado tradicional milenar e o que há de mais moderno em suas cidades de Xangai e Pequim.

Em Bornéu, estar de frente com um orangotango e ver o olhar profundo desse animal quase tão humano foi uma experiência incrível.

Na Indonésia, os cultos mais diferentes em um mesmo espaço nos levaram de mesquitas e templos budistas, hindus em cerimônias milenares e muito espirituais.

A travessia do Oceano Índico por 12 dias e 2 800 milhas foi a mais longa, a mais rápida e a mais difícil de todas. Com mar de ondas de 3 até 5 metros e ventos fortíssimos, era difícil a vida a bordo [...].

FAMÍLIA Schurmann. Uma expedição de tirar o fôlego. *Família Schurmann*, 23 set. 2016. Disponível em: <<http://schurmann.com.br/pt/uma-expedicao-de-tirar-o-folego/>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

1. Nesse trecho, aparecem algumas expressões que indicam lugar e tempo.
 - a) Anote no caderno duas que indicam lugar.
 - b) Anote no caderno uma expressão ou frase que indique tempo.
Possibilidades: "Nesses dois anos de expedição", "por 12 dias e 2 800 milhas".
2. No caderno, escolha e registre outras expressões que marquem tempo e lugar e que você poderia usar em seu relato de viagem.
3. Observe o uso dos tempos verbais no relato da família Schurmann: estão no presente ou no passado? No passado.

CS Digitalizado com CamScanner

planejando o texto

Para planejar seu relato de viagem real ou imaginária, faça um roteiro no caderno com base nos itens a seguir.

1. Para que lugar foi sua viagem ou seu passeio?
2. Qual foi o objetivo da viagem, o itinerário seguido e quantos dias durou?
3. O que você observou e registrou de mais interessante (costumes, festas, paisagens, pessoas)?
4. Aconteceu algo de diferente, estranho ou divertido durante a viagem que pode ser interessante para contar aos leitores?
5. O que você aprendeu nessa viagem? Quais foram suas reflexões sobre o que viu, fez e aprendeu?

Dica: Complemente o que você já sabe sobre o local do seu relato pesquisando mais informações em livros, revistas, jornais ou sites. Anote o que julgar necessário.

- Cite fatos e faça observações sobre aspectos geográficos, históricos ou culturais.
- Faça comentários e reflexões sobre o que viu.
- Utilize palavras do campo semântico da viagem ou do local.
- Use os tempos verbais adequados e expressões que marcam tempo e lugar, dando atenção à pontuação e à ortografia.
- Utilize seus conhecimentos de concordância.
- Se possível, selecione fotos para compor seu relato.

Autoavaliação e reescrita

1. Após a finalização do texto, releia-o, verificando se os elementos mais importantes de um relato estão presentes.
 - a) O itinerário e a ordem dos acontecimentos da viagem estão claros para o leitor?
 - b) Foram incluídos trechos narrativos, descritivos e expositivos, se/quando necessários?
 - c) Foram usadas formas verbais no passado e expressões para indicar tempo e lugar?
2. Após a autoavaliação, reescreva o texto fazendo os ajustes necessários e apresente o relato ao professor.
3. Depois de pronta a versão final, crie um título que chame a atenção do leitor e adicione uma ou mais fotos.
4. Guarde a produção com cuidado, pois ela poderá ser aproveitada na Produção do ano.

CS Digitalizado com CamScanner

A atividade 5 pede para que o estudante faça o relato de uma viagem ou de um passeio que tenha feito e, para tanto, deverá fazer um roteiro no caderno com base em alguns itens estabelecidos. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento, da autoavaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante escreva o relato de uma viagem ou passeio = (uma ideia) e, para isso, pede para que faça um roteiro com itens estabelecidos = (um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, autoavaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	Textual	Pragmático	Sintático	Lexical	Ortográfico
- “selecione fotos para compor seu relato”	-“a ordem dos acontecimentos (...) estão claros para o leitor?”; - “os elementos mais importantes de um relato foram incluídos?” - “foram incluídos trechos narrativos, descritivos e expositivos(...)?”	-“faça um roteiro no caderno”	-“use os tempos verbais adequados e expressões que marcam tempo e lugar”; - “utilize seus conhecimentos de concordância”	-“utilize palavras do campo semântico da viagem ou do local”	-“dando atenção à pontuação e à ortografia.”

Dimensão Psicológica		
Afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“para que lugar foi sua viagem ou passeio?”	-“faça comentários e reflexões sobre o que viu”	-“reescreva o texto”

Dimensão Social	
interacional	cultural
—	<ul style="list-style-type: none"> • "Cite fatos e faça observações sobre aspectos (...) culturais."; • “o que você observou e registrou de mais interessante (costumes, festas, paisagens, pessoas)?”

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 5 aborda as três dimensões da escrita, porém não em sua totalidade, pois o item interacional da dimensão social não foi contemplado, entretanto, todos os demais itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas.

ATIVIDADE 6:

Produção escrita * Não escreva no livro!

Poema visual

Ler ou escrever poemas é uma forma de expressar emoções, experiências, sensações. A poesia faz parte da vida do ser humano, e poemas existem até mesmo antes da existência de contos e romances.

Você gostou de ler os poemas dessa Unidade? Que tal escrever um para chamar de seu? Leia este cartaz que uma escola de Portugal publicou na internet.

Gostou do poema no cartaz? Como não será possível participar desse concurso, pois a inscrição já terminou, podemos pensar em alternativas. Que tal criar um poema visual e postá-lo no blogue da turma? Você estará divulgando uma nova forma de fazer poesia; pode ser que algumas ou muitas pessoas não conheçam o caligrama ou o poema visual. Componha o seu. Depois de revisada por você e pelo professor, passe a limpo e fotografe sua produção. Se quiser, acrescente um áudio. Além do blogue, o poema poderá fazer parte de nosso Almanaque!

Disponível em: <http://seidfaro.pt/concurso-poemas-visuais/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Concurso de poemas visuais

Entrega o teu na biblioteca entre o dia 11 de Abril e 2 de Maio

Regulamento disponível na biblioteca

Antes de começar PRODUÇÃO DO ANO

1. Sente-se com um colega. Juntos, leiam o poema a seguir. No caderno, criem outra forma de mostrar o movimento que o maior cachorro do mundo provocaria caso se coçasse, reorganizando as palavras dos dois últimos versos.

Resposta pessoal. Possibilidade: usar letras gigantescoas, dando a sensação de o mundo todo se sacudindo.

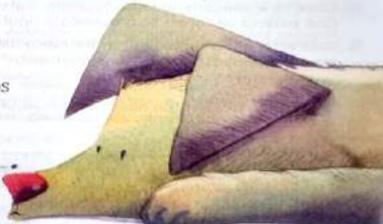
Terremoto

SE VOCÊ JUNTAR TODAS AS PULGAS
TERÁ A MAIOR PULGA
DO MUNDO.

SE VOCÊ JUNTAR TODOS OS CACHORROS
TERÁ O MAIOR CACHORRO
DO MUNDO.

AGORA, SE ESSA PULGA
PICAR ESSE CACHORRO
E ELE SE COÇAR

VAI CU O DO DO!
SA DIR MUN TO



PAES, José Paulo. Um pastorinho me contou. São Paulo: Ática, 1996.

240 Unidade 7

Digitalizado com CamScanner

2. Conversem entre si e "brinquem" com palavras que possam ser escritas de um jeito diferente. Vejam estes exemplos. *Resposta pessoal!*

ESCADA **ORRE** **RODANDO**

Planejando a produção

Agora, o trabalho deve ser realizado individualmente.

- Qual(is) palavra(s) criada(s) na atividade anterior será(ão) aproveitada(s) no seu poema?
- O que você pode criar utilizando essas palavras? Dicas: descrever um dia com muito vento ou chuva e o que o vento ou a chuva causaram; contar de uma correria de pessoas por algum motivo, etc.
- Que outros recursos visuais você poderá utilizar? Por exemplo: escrever as palavras de trás para a frente, com as letras invertidas ou de ponta-cabeça, em círculo ou embaralhadas. Use cores, linhas e letras de tamanhos diferentes, etc. Lembre-se de todos os poemas que já viu. Vale a criatividade!
- Faça inicialmente um rascunho e mostre-o ao professor. Anote as sugestões que ele der. Só então produza a primeira versão.

Avaliação e reescrita

- Depois de produzidos os poemas, forme um grupo com dois ou três colegas com os quais ainda não tenha trabalhado neste ano. Troquem entre vocês os poemas produzidos.
- Todos podem opinar e dizer do que mais gostaram, além de sugerir modificações. O autor anota as observações e, depois, decide se vai aproveitá-las.
- Depois de revisado o poema, produza a versão final, escrevendo ou desenhando cuidadosamente em uma folha branca ou de cor neutra, ou, se possível, digitando-o.
- Fotografe o poema com cuidado e entregue-o para o professor. Você pode também enviá-lo para uma pessoa que conheça, que aprecie poesia e, talvez, ainda não conheça os poemas visuais. Assim, estará divulgando um novo modo de criar poesia. Não se esqueça de guardar uma cópia para a Produção do ano.

Não esqueça de ler

111 poemas para crianças, de Sérgio Caparelli, L&P&L. Embora o título mencione poema para crianças, nele você encontrará poemas para todos os idades. E muitos caligramas e poemas visuais.

Unidade 7 241

Digitalizado com CamScanner

A atividade 6 pede para que o estudante faça um poema visual para postar no blog da turma e, antes de começar, apresenta uma atividade em que deve criar movimentos com versos e escrever palavras de jeitos diferentes. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento, da autoavaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante escreva um poema visual = (uma ideia) e, para isso, pede para que exercite criar movimentos com versos e escrever palavras de jeitos diferentes =(um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, autoavaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	Textual	Pragmático	Sintático	Lexical	Ortográfico
-“Que tal criar um poema visual (...)?”; -“Que outros recursos visuais você pode utilizar?” -“(...)produza a versão final, escrevendo ou desenhando cuidadosamente em uma folha branca ou de cor neutra, ou, se possível, digitando-o.”	-“Depois de revisado o poema (...)”	-“Faça inicialmente um rascunho e mostre ao professor. Anote as sugestões que ele der”; - “o autor anotarás as observações (...).”	-“Depois de revisado o poema (...)”	-“Quais palavras criadas na atividade anterior serão aproveitadas no seu poema?”	-“Depois de revisado o poema (...)”

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“você estará divulgando uma nova forma de fazer poesia; pode ser que algumas ou muitas pessoas não conheçam o caligrama ou o poema visual.”	-“Quais palavras criadas na atividade anterior serão aproveitadas no seu poema?” - “O que você pode criar utilizando essas palavras?”	-“Que tal criar um poema visual (...)?”;

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“(...) forme grupo com dois ou três colegas com os quais ainda não tenha trabalhado neste ano. Troquem entre vocês os poemas produzidos.”	-“Todos podem opinar e dizer do que mais gostaram, além de sugerir modificações.”

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 6 aborda as três dimensões da escrita em sua totalidade, ou seja, todos os itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas de modo a satisfazer todos os seus constituintes.

A atividade 7 pede para que o estudante faça um roteiro de pesquisa e, antes de começar, pede para que prepare sua questão investigativa. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento e da escrita, porém, não o leva à autoavaliação e a reescrita.

No entanto, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que o estudante faça um roteiro de pesquisa = (uma idéia) e, para isso, pede para preparar sua questão investigativa =(um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, autoavaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	Textual	Pragmático	Sintático	Lexical	Ortográfico
-“(...) utilize letras suficientemente grandes e legíveis para toda turma”; -“adicione imagens relacionadas à espécie (...)”;		-“Faça uma pesquisa sobre uma espécie em extinção (...)”; - “Busque informações sobre a espécie escolhida (...)”; - “Veja algumas sugestões de livros ou sites.”; - “crie um roteiro por	-“obedeça (...) às regras de concordância.”	-“anote palavra chave que possam ajudar você a desenvolver o assunto.”	-“Certifique-se de que o texto está corretamente escrito e obedeça a pontuação”

		meio de esquema”; - “anote palavra chave”			
--	--	--	--	--	--

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“uma espécie em extinção de sua escolha.”	-“leia com atenção os materiais encontrados”; - “relacionar apenas as informações mais importantes ao tema.”; - “elabore sua questão investigativa”; - “Decida em que suporte o roteiro será apresentado:” - “Lembre-se do que aprendeu ao elaborar um cartaz,”	-“faça anotações cuidadosas;” - “escreva seu roteiro.”

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“Complemente sua pesquisa entrevistando pessoas (...);”	

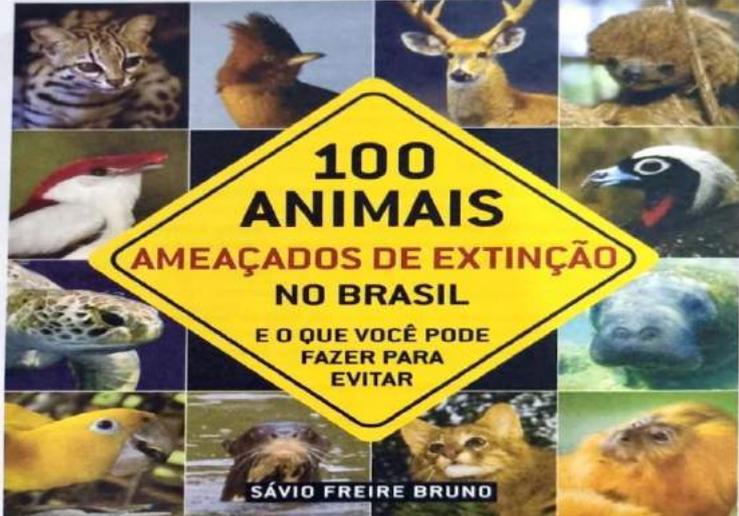
De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 7 aborda as três dimensões da escrita, porém não em sua totalidade, pois o item textual da dimensão linguageira e o item cultural da dimensão social não foi contemplado, entretanto, todos os demais itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas.

ATIVIDADE 8:

Verbetes de enciclopédia

Agora que você já fez o seu roteiro de pesquisa sobre um animal em extinção, chegou o momento de criar o verbete de enciclopédia.

Veja a capa do livro de onde foi extraído o verbete de enciclopédia sobre o lobo-guará, na Leitura 1 desta Unidade.



BRUNO, Sávio Freire. 100 animais ameaçados de extinção no Brasil — E o que você pode fazer para evitar. São Paulo: Edouso, 2008.

Nessa enciclopédia, há dezenas de verbetes que contemplam animais brasileiros em risco de extinção, como o lobo-guará, apresentando muita informação, imagens, mapas, diagramas.

Nem todas as pessoas sabem que há tantos animais ameaçados de extinção no Brasil. Que tal compartilhar o conhecimento que você adquiriu nas pesquisas realizadas e no material selecionado pela turma e transformá-lo em um verbete para compor uma enciclopédia? Veja a proposta.

Cada aluno vai elaborar um verbete e, com eles, a turma criará um material de consulta útil para quem procura informações sobre os animais em risco de extinção. A enciclopédia pode ser doada à biblioteca da escola e consultada por toda a comunidade escolar. Por isso, utilize linguagem que, embora formal ou semiformal, possa ser compreendida por todos.

268 Unidade 8

Digitalizado com CamScanner

Antes de começar

1. Consulte as anotações de sua pesquisa e compare-as com o quadro a seguir. Quais palavras ou expressões você escolheria para usar no verbete sobre o animal que selecionou? E quais outras palavras seriam necessárias, de acordo com as informações que obteve? Anote-as no caderno.

Resposta pessoal.

ave	cria	filhote	hábitos noturnos	casal
bando	espécie	herbívoro	macho	plumagem
bico	eclosão	garras	mamífero	ovos
carnívoro	felino	gestação	ninhada	toca
solitário	fêmea	hábitos diurnos	rinho	voo
pelagem	cauda	coloração	pelo	asas

2. Leia os substantivos a seguir e reflita: Se eles fossem usados em seu verbete, que adjetivos poderiam estar associados a cada um deles?

plumagem pelagem hábitos

3. Selecione três substantivos de suas anotações e atribua a eles alguns adjetivos que caracterizam e descrevem o animal que você elegeu para a entrada do verbete.

Resposta pessoal.

Planejando a produção

1. Em uma folha à parte, planeje seu texto, selecionando as informações sobre os tópicos de um verbete de enciclopédia:

- Dados do animal
- Biologia
- Ameaças
- Curiosidade (se houver)

2. Acrescente um quadro com alguns dados resumidos sobre o animal: *habitat*, hábitos, longevidade, tamanho, peso, alimentação, causas da extinção e outros que constem de sua pesquisa.

3. Inclua um box com fontes impressas e *links* relacionados ao animal que possam ser úteis para ampliar o conhecimento dos leitores do verbete.

4. Selecione imagens, ilustrações ou mapas. Não se esqueça de elaborar legenda para cada um desses elementos.

5. Utilize a linguagem empregada em textos de divulgação científica como o verbete de enciclopédia:

- Use vocabulário adequado ao assunto como: fêmea, macho, filhotes, ninhada, crias, *habitat*, etc.
- Escreva em 3ª pessoa e use os verbos no presente.
- Pense em seus leitores: organize o texto de modo que eles se sintam atraídos pela leitura.
- Não use gírias nem termos próprios da oralidade.

eclosão: saída do filhote do ovo.

2. *Resposta pessoal.* Possibilidades: plumagem colorida/escarlate/laranja/verde/magnífica/etc.; pelagem marrom/curta/longa/crista/preta/branca/arranxada/etc.; hábitos noturnos/diurnos/solitários/alimentares.

Dica: A função das imagens, em um verbete, é complementar o texto ou acrescentar informações. Portanto, a escolha delas deve ser cuidadosa.

269

Digitalizado com CamScanner

6. Depois que a primeira versão do verbete estiver pronta, crie alguns quadros com outros dados. Selecione um mapa da localização do animal ou uma imagem do ambiente onde vive. Se isso não for possível, faça desenhos.
7. Planeje a organização de todos os elementos no verbete: o espaço que o texto ocupará e onde serão colocadas as imagens, ilustrações ou mapas, os boxes, os quadros e outros elementos. Lembre-se: o leitor deve ler e compreender todas as informações que constam do verbete. Portanto, coloque-se no lugar dele e tente organizar os textos verbais e não verbais de maneira clara e harmoniosa.

Autoavaliação e reescrita

1. Antes de elaborar a versão final do texto, faça uma autoavaliação, verificando se os elementos mais importantes do gênero estão presentes nele. Veja:
 - a) se há informações sobre o animal, como tamanho, alimentação, *habitat*, hábitos, tempo de vida, etc.;
 - b) se o texto está organizado de modo que cada parágrafo trate de um tópico (ou de um grupo de assuntos relacionados);
 - c) se as imagens, ilustrações e mapas estão identificados por legendas;
 - d) se o texto está em 3ª pessoa, os verbos foram utilizados no presente e a linguagem é objetiva, sem gírias e termos próprios da oralidade.
2. Entregue seu texto ao professor, para que ele possa corrigi-lo e orientá-lo a fazer os ajustes necessários.
3. Em uma folha à parte, escreva a versão final de seu texto.

Digitalizado com CamScanner

A atividade 8 pede para que cada estudante faça um verbete de enciclopédia e, com eles, a turma criará um material de consulta para quem procura informações sobre os animais em risco de extinção. Na sequência, a atividade conduz o aprendiz para as etapas do planejamento, da autoavaliação e reescrita.

Nesse sentido, entendemos que a atividade dá espaço para dimensão criativa da língua, vez que pede para que cada estudante faça um verbete de enciclopédia = (uma ideia) e, com eles, a turma criará um material de consulta útil sobre animais em risco de extinção = (um desafio) e, por fim, o conduz para escrita (a expressão criativa da mente) através de orientações sobre suas etapas de planejamento, autoavaliação e reescrita.

Agora vamos verificar se nesse processo é possível mobilizar as três dimensões da escrita, conforme tabela abaixo:

Dimensão Linguageira					
Gráfico	Textual	Pragmático	Sintático	Lexical	Ortográfico
<p>- “Acrescente um quadro com alguns dados resumidos sobre o animal.”; - “Inclua um box com fontes impressas e links relacionado s ao animal (...).”; - “Selecione imagens, ilustrações ou mapas. Não esqueça de elaborar legenda para cada um desses elementos.”</p>	<p>-“utilize linguagem que, embora formal ou semiformal, possa ser compreendida por todos.”; - “Utilize a linguagem empregada em textos de divulgação científica (...).”; - “pense em seus leitores: organize o texto de modo que eles se sintam atraídos pela leitura.”; - “Não use gírias nem termos próprios da oralidade.”</p>	<p>-“(...)planeje seu texto, selecionando as informações sobre os tópicos de um verbete de enciclopédia:”</p>	<p>-“Leia os substantivos a seguir e reflita: se eles foram usados em seu verbete, que adjetivos poderiam estar associados a cada um deles?” - “Selecione três substantivos de suas anotações e atribua a eles alguns adjetivos que caracterizam e descrevem o animal (...).”</p>	<p>-“quais palavras ou expressões você escolheria para usar no verbete (...)? E quais outras palavras seriam necessárias (...)?”; - “Use o vocabulário adequado ao assunto como: fêmea, macho, filhotes, ninhada, crias, habitat, etc.”</p>	<p>-“Entregue o texto ao professor, para que ele possa corrigi-lo e orientá-lo a fazer os ajustes necessários.”</p>

			- “Escreva em 3ª pessoa e use os verbos no presente.”		
--	--	--	---	--	--

Dimensão Psicológica		
afetivo	cognitivo	sensorio-motor
-“A enciclopédia pode ser doada à biblioteca da escola e consultada por toda a comunidade escolar.”	-“Planeje a organização de todos os elementos no verbete:”; - “(...)faça uma autoavaliação, verificando se os elementos mais importantes do gênero estão presentes nele.”	-“(...) escreva a versão final de seu texto.”

Dimensão Social	
interacional	cultural
-“Que tal compartilhar o conhecimento que você adquiriu nas pesquisas realizadas e no material selecionado pela turma e transformá-lo num verbete para compor uma enciclopédia?” - “a turma criará um material de consulta útil para quem procura informações sobre os animais em risco de extinção.”	

De acordo com as tabelas acima, foi possível constatar que o enunciado da atividade 8 aborda as três dimensões da escrita, porém não em sua totalidade, pois o item cultural da dimensão social não foi verificado de forma explícita, entretanto, todos os demais itens que compõem a dimensão linguageira, a dimensão psicológica e a dimensão social foram abordadas.

4.2.5 Resultados

De acordo com o que foi observado nas 4 atividades presentes no livro da EJA e nas 8 atividades presentes no livro da etapa correspondente, que trabalham com a expressão escrita, todas conferem espaço à dimensão criativa da língua de acordo com os ensinamentos de Luciano (2019), bem como abordam as três dimensões da escrita de Dolz (2010), mesmo que, em algumas atividades, não tenha sido possível verificar todos os itens que constituem cada uma das dimensões, mas, de modo geral, as atividades buscam satisfazer, seja de modo pleno ou seja de modo parcial as três dimensões em análise.

Contudo, verificou-se estar a orientação para a realização das atividades centrada na instrução e na informação a ser oferecida com a produção do texto. Isto significa não ser possível perceber variáveis de interesse e motivação, as quais podem vir a auxiliar a detecção de dificuldades de autorregulação da aprendizagem pelos discentes, quando lhes é dado espaço à expressão de seus processos inferenciais acerca das próprias dificuldades. Esta afirmativa baseia-se na percepção da relevância da formação docente adequada à identificação do perfil do público da EJA para efetiva mobilização de recursos teóricos e metodológicos promotores de um ambiente que ao acolher colabora para uma atitude favorável ao aprender. Afinal, o aprender envolve três ordens de “mudanças na cognição” - de conhecimento, de habilidades e de crenças (SCHUNK, 2014).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o problema do trabalho com a expressão escrita na EJA não esteja relacionado com a qualidade das atividades ofertadas, uma vez que, mesmo quando voltamos o nosso olhar para as atividades presentes nos últimos livros didáticos editados para esse público que datam do PNLD de 2014, elas já propiciavam espaço para o desenvolvimento da criatividade e buscava ofertar atividades que conduziam os estudantes aos diversos itens constitutivos das dimensões da nossa língua materna.

Assim, eliminada a hipótese de inadequação total das atividades de expressão escrita, restou-nos concluir, de um lado, haver urgência de atualização da prática docente à proposição de eventos de aprendizagem que permitam conhecer e lidar com as diferentes motivações e atitudes desses estudantes que decidem regressar à escola; e, de outro lado, reconhecer na insuficiência quantitativa dessas atividades nos livros didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de língua portuguesa, haver desdobramentos inquestionáveis sobre o sucesso da aprendizagem de modo geral, posto que todos componentes curriculares tem a escrita como via de acesso à verificação de aprendizagem.

É certo que essa desproporção coloca o ensino da expressão escrita em segundo plano nas aulas de língua materna e pode estar contribuindo para o não desenvolvimento pleno dessa habilidade pelos nossos estudantes da educação básica.

Contudo, nossos documentos oficiais contemplam de forma igualitária todas as modalidades de nossa língua, restando apenas o desenvolvimento de materiais didáticos adequados, que consigam desenvolver atividades de modo a trabalhar com as modalidades da língua de forma associada, rompendo com a prevalência da leitura sobre a escrita.

Ademais, é sabido que existem outros critérios que podem ser somados aos aqui analisados no sentido de contribuir ainda mais para uma educação de qualidade como, por exemplo: a verificação da pertinência temática com sua adequação ao público alvo; a seleção dos gêneros de modo que gere o interesse de apropriação pelos estudantes; a inserção no universo dos multiletramentos em diferentes contextos culturais; enfim, são diversas as possibilidades de critérios para se aferir a qualidade de uma atividade de expressão escrita e que também devem

ser consideradas pelo professor de língua no momento da escolha de seu material didático.

REFERÊNCIAS

- A. A. S. NOGUEIRA. **Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal: uma reflexão sobre insucesso e sucesso**: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos e IRELAND, Timothy Denis. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos; 3), p. 221-230.
- BARBEIRO, L.F.; PEREIRA, L.A. **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007. BARBEIRO, L.F.; L. A. PEREIRA. **O Ensino da Escrita: A dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, 2007.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRONCKART, Jean-Paul. (1991). “Perspectives et limites d’une diversification de l’enseignement du français”. In: **Études de Linguistique Appliquée**. Nº 83.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BULOS, Uadi Lammego. **Constituição Federal anotada**. São Paulo: Saraiva, 2002.
- Centro Regional de Informações para Europa Ocidental. Disponível em: <https://unric.org/pt/o-que-sao-os-direitos-humanos/> acesso em 22/03/2022.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 07 mar. 2022.
- Dijk, Teun A. van. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.
- Direitos humanos e diversidade** [recurso eletrônico] / Organizadora Melissa Andréa Smaniotto. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Direitos Humanos e Diversidade; v. 1).
- DOLZ, J.; DECANDIO, F; GAGNON, R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TEORIA, PRÁTICA E PROPOSTA /Moacir Gadotti e José E. Romão (Org.). – 7ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005. – (Guia Escola Cidadã; v.5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FERRAREZI JR, C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FLACH, Joicenara Baldoni da Silveira. **A argumentação nas respostas discursivas de alunos do Ensino Fundamental**. – Recife, 2018.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – Como elaborar projetos de pesquisa / Antonio Carlos Gil. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

HAVIGHURST, R. J. (1953). **Human development and education**. New York: David Mckay.

INEP. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/> acesso em 16/03/2022.

KOCH, I.G.V. D.E.L.T.A., LINGÜÍSTICA TEXTUAL: QUO VADIS?17:ESPECIAL, 2001 (11-23)

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1996.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas da educação**. (MEC/SASE), 2014. Disponível em https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf acesso em 26/04/2022

PERNAMBUCO. **LEI Nº 13.273, DE 5 DE JULHO DE 2007**. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1373&tipo=TEXTOATUALIZADO> acesso em: 14 de março de 2022.

LUCIANO, Dilma Tavares Luciano. **A noção de competências no ensino de língua materna: uma nova ecologia da aprendizagem**. Em Dilma Tavares Luciano & Cristina Manuela Sá, Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita. Aveiro: UA Editora, Portugal, 2019. (pp. 46-170). Cadernos do LEIP – Séries Temáticas – nº 8 <http://hdl.handle.net/10773/27156>

Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. São Paulo: Malheiros, 1996.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas, 2002.
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA EJA.
Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2020.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 516-566, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 abril 2022.

Pernambuco. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco – educação de jovens e adultos: ensino fundamental**/ Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Rosa Cristina Tôrres e Danielle da Mota Bastos; apresentação Marcelo Bezerra Barros, Natanael José da Silva, - Recife: A secretaria, 2021.

RÁO, Vicente. **O direito e a vida dos direitos**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991. Volume 1.

Salvador Mata, Francisco. **Como prevenir as dificuldades de expressão escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, A. M. M. **A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos**. In: SILVA, A. M. M.; VALDELÚCIA, C. A. (Orgs.). Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo, Cortez Editora, 2015, p. 93-116.

SILVA, M.R.V. **Argumentação no ensino médio: a construção da dissertação argumentativa** /Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento. – Pipa Comunicação, 2015.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus** – 5ª ed. – São Paulo: Cortez. 2000.

WAGMAN, J. B., & Miller, D. B. (2003). **Neted reciprocities: the organism-environment system inperception-actionand development**. Developmental Psychology, 42 (4), 317-334.

ANEXO A - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EJA

De acordo com os artigos 1º e 2º da resolução nº 003/2021 do Conselho Gestor, de 31 de março de 2021, que determina que os trabalhos de conclusão da sétima turma, qual fazemos parte, poderão ter caráter meramente propositivo, ou seja, sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial, o que foi motivado pela pandemia da Covid 19, assim, nossa proposta não foi aplicada, dessa forma, nosso produto surgiu a partir da reflexão advinda do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Esta proposta foi pensada para o início do semestre letivo das turmas do Ensino Fundamental de VI módulo na EJA, e tem como principal objetivo dar voz aos estudantes que retornam ao ambiente de ensino e aprendizagem formal. Funda-se, pois, na crença da necessidade de colaborar com o desenvolvimento da autoestima de cada indivíduo, nesse importante momento inicial e, para tanto, busca valorizar seu conhecimento de mundo, além de viabilizar o seu protagonismo a partir de uma metodologia ativa. Nesse encontro com os discentes, o docente deve propiciar uma situação didática de acolhimento para os regressos e de naturalização do fenômeno da expressão oral e escrita nas aulas de língua materna.

Baseia-se, assim, nos seguintes pressupostos metodológico: (i) na noção de língua de acolhimento que, embora não tenhamos discutido o seu conceito na fundamentação teórica, serve-nos aqui no sentido de manter um ambiente receptivo ao estudante e livre de imposições; e (ii) na importância da aula como um *evento comunicativo* enquanto o *contexto* vivenciado pelos discentes, constituindo um “tipo específico de modelo de experiência”, o quê, segundo Van Dijk (2012, p.35) e tomando de empréstimo suas palavras:

“É esse modelo de experiência que não só representa a própria pessoa e o entorno dos seres humanos conscientes, mas também controla as ações que vão realizando, de modo que elas sejam relevantes na situação corrente”.

Dessa forma viabiliza que os discentes se empoderam do ambiente de ensino e aprendizagem formal, reconhecendo nesse espaço um lugar de voz, de protagonismo e de pertencimento para que, nesse clima de espontaneidade, comecem a trabalhar com o gênero “relato de experiências” da forma mais natural possível, propiciando uma reflexão sobre suas vivências para construção de novas estratégias de sucesso para o seu projeto de vida que se inicia no semestre letivo

em curso, ao passo que compartilha suas bagagens com os colegas de turma, gerando relações empáticas e, principalmente, uma aprendizagem significativa, que viabiliza também, introduzir os estudantes no universo do multiletramento através do uso do celular como ferramenta pedagógica, bem como de um espaço virtual para registro das atividades desenvolvidas na turma durante o módulo.

Nessa perspectiva, oferecemos um material didático dividido em cinco momentos de interação pedagógica, que foi pensado para ser desenvolvido em 6 horas/aulas nas turmas do VI módulo da EJA, conforme passamos a descrever no tópico que se segue.

DA APLICAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

No primeiro momento, que tem como objetivo levar aos estudantes o conhecimento do gênero, o professor pode, antes mesmo da entrega do material didático, questionar se eles conhecem o gênero que será objeto de estudo e o que sabem sobre ele, nesse cenário, o mediador deve provocá-los a falar, interagindo a partir das respostas que são compartilhadas, lançando novas perguntas, como forma de despertar a curiosidade e, até mesmo, de estabelecer uma ponte entre o possível conhecimento prévio, até mesmo pela lógica da nomenclatura, ao conhecimento novo objeto do ensino.

Na sequência, os estudantes recebem o material didático em que é possível acessar um conceito do gênero relato de experiência, e que pode ser lido e apresentado pelo professor como uma forma de fechamento ao debate inicial sobre o que seja o referido gênero. Logo, os estudantes podem ser convidados para leitura do relato “Os meus primeiros dias de aula”, como uma forma de verificar o gênero em funcionamento a partir do conceito recém apreendido.

Ademais, é importante que o mediador deixe claro para os estudantes os possíveis espaços sociais em que esse tipo de gênero costuma ocupar, onde se mantêm sua produção e sua circulação, pois dessa forma é possível estabelecer uma visão ampla do gênero.

Após a leitura do texto, o material apresenta uma breve reflexão sobre a temática do relato, que fala sobre a mudança de escola e o processo de adaptação, o que achamos bem pertinente, já que este material foi pensado para ser aplicado no início do semestre letivo, momento em que as escolas de EJA recebem muitos

estudantes novatos, e tratar deste tema pode ajudar no processo da acolhida, bem como no processo do estímulo a empatia na relação com os estudantes veteranos. Assim, se o professor achar conveniente, pode-se buscar aprofundar através da correlação com outros textos.

Além dessa reflexão temática, conteudística, o material apresenta de forma breve a tipologia textual que foi trabalhada e traz os principais elementos que compõem a sua narrativa (enredo, narrador, personagens, tempo e espaço), e também apresenta o uso da linguagem na terceira pessoa do singular e a necessidade de adequação à norma culta da língua, fazendo-os refletir um pouco sobre a estrutura linguística do texto.

No segundo momento, que tem como objetivo o planejamento de um relato, os estudantes são convidados a contar sua própria narrativa sobre o tema da evasão escolar e, para tanto, o material apresenta questões sobre alguns aspectos da trajetória do estudante que pode ajudar a compor esse planejamento. Nessa etapa, abrimos espaço para vivência da expressão oral, onde um estudante pode entrevistar um colega, fazendo-lhes as perguntas da questão, que deverão ser gravadas no celular para que o processo de resposta aconteça do modo mais espontâneo possível. Depois, os papéis são invertidos, ou seja, o estudante entrevistador passa a ser entrevistado. E, após esse momento, as respostas deverão ser ouvidas e transcritas para o material didático pelo próprio estudante depoente.

O terceiro momento tem como objetivo a escrita dos relatos de experiência pelos estudantes, assim eles começam a elaboração dos seus textos tomando por base as respostas elucidativas das questões anteriores e tendo em vista a coerência do sequenciamento do texto através da apresentação de uma introdução, do seu desenvolvimento e de uma conclusão.

O quarto momento tem como objetivo a revisão e a reescrita do texto, assim os estudantes quando de posse da primeira versão dos textos prontos, os entregam ao professor de modo que possam receber sugestões de melhoria, seja em relação a adequação à tipologia narrativa, seja em relação ao sequenciamento lógico das ideias apresentadas ou, até mesmo, em relação a adequação do texto à norma culta da língua.

E, por fim, no quinto e último momento, porém não menos importante, porquanto tem como pressuposto a função comunicativa da escrita, como parte

integrante da língua, tem como objetivo deixar claro para os estudantes essa finalidade de seu trabalho, através da publicação dos relatos de experiências em um ambiente virtual, pois os textos deverão ser publicados no blog da turma para socialização com os colegas e com toda comunidade escolar, levando uma mensagem de superação como forma de estímulo para que pessoas que acompanham as publicações da escola também possam se motivar para o regresso, além de estabelecer a prática do multiletramento, estimulando o uso das plataformas digitais. Ademais, evita perpetuar as antigas práticas de escrita escolar que detinha como destinatário exclusivamente o professor de língua e que visavam unicamente a correção gramatical para o recebimento de notas.

ANEXO B - MATERIAL DIDÁTICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Conhecendo o gênero!

O relato de experiência é um gênero textual que visa compartilhar informações sobre uma vivência específica da vida do autor e que pode servir de aprendizado para outras pessoas. Assim, vamos ler este relato abaixo sobre os primeiros dias de aula de um estudante.

Os meus primeiros dias de aula

Iniciei as aulas em uma nova escola e resolvi contar a minha experiência nos meus primeiros dias. Até então, eu nunca havia mudado de escola. Sempre estudei em uma mesma instituição de ensino, desde quando comecei minha educação.

Nas primeiras aulas, me senti bem deslocado. Eu não conhecia os professores, e, mesmo a turma sendo grande, aproximadamente 50 alunos, eu não conhecia nenhum dos meus colegas de classe. Tentei me aproximar deles, mas muitos já tinham os seus grupos, e eu os entendo, afinal, quando eu estudava na minha escola, também tinha a minha turma. Acredito que foi na segunda semana que comecei a me encontrar, ou melhor, a achar a minha “tribo”. Descobri que alguns colegas adoravam Star Wars, e esse foi o ponto de partida para iniciarmos longos debates, alguns ainda em sala, outros fora dela, nos intervalos. Com as amizades encaminhadas, eu precisava compreender um pouco mais a dinâmica com os professores.

A sala, como eu disse, era muito cheia, e o professor, infelizmente, não conseguia dar atenção a todos os alunos. Havia muita atividade em grupo, com dinâmicas em que nós produzíamos textos, experimentos e outros materiais. Porém os professores não conseguiam atender ou mesmo decorar os nomes dos alunos. Nesse aspecto, a quantidade excessiva atrapalhou bastante. Mesmo assim, percebi um enorme esforço neles para oferecer a melhor aula possível. No fim das contas, comecei a admirar a atitude e o empenho dos professores e me simpatizei com alguns dos meus colegas fãs de Star Wars.

A experiência em uma nova escola foi muito bacana. Acredito que a mudança de ares é sempre um desafio, não importa qual seja. Pode ser uma simples mudança de escola, emprego, cidade e até mesmo país. Qualquer mudança nos deixa com medo e apreensivos por não sabermos exatamente o que acontecerá dali

adiante. Porém, com o tempo, nós vamos nos acostumando, o medo vai embora e a vida segue."

OLIVEIRA, Rafael Camargo de. "Relato pessoal"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/relato-pessoal.htm>. Acesso em 22 de fevereiro de 2023.

Compreensão do texto!

1. Como você pôde observar, o relato de experiência trouxe um tema bem pertinente na vida de todos nós, que é a questão da mudança, do processo de adaptação ao novo, e o medo ou receio que pode nos causar, independente de que tipo de mudança seja, no entanto, o texto nos revela que, passado os primeiros momentos iniciais, o medo geralmente vai embora e a tendência é a pessoa se adaptar à nova realidade. Você já vivenciou situação semelhante ao do texto? Como foi?

2. O relato de experiência é um texto predominantemente narrativo, ou seja, que contém a presença de um narrador, de personagens e um enredo que é contado em um determinado tempo e espaço da vida do autor. A linguagem utilizada é formal por se tratar de um gênero escolar ou acadêmico, os verbos são utilizados no tempo passado para apresentar os fatos já ocorridos e a narrativa é contada em primeira pessoa do singular porque o próprio narrador é o protagonista da história. Você consegue identificar esses elementos no texto que acabamos de ler? Comente alguns deles nas linhas abaixo:

Planejando o seu relato de experiência!

Agora é sua vez de ser narrador! responda as perguntas a seguir como um planejamento para o seu relato de experiência que tem como tema evasão escolar.

1º) Por que você abandonou os estudos?

2) O que lhe fez retornar?

3) Vamos identificar os sentimentos presentes em ambos os momentos:

a) Como você se sentiu ao se evadir da escola?

b) Como você se sente ao regressar à escola?

4) Agora vamos simbolizar esses momentos através do desenho de um *emotions*:



a) Evasão: _____

b) Regresso: _____

5) Vamos formar grupos de cinco colegas, cada um vai relatar para os demais o motivo da sua evasão para que lhe seja sugerido formas de superação, caso o problema volte a surgir. Você deverá escolher duas sugestões que mais gostar e transcrever abaixo:

a) Sugestão 1:

b) Sugestão 2:
