

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AGRÍCOLA**

**DISSERTAÇÃO**

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA**  
**NO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ –**  
**CAMPUS LARANJAL DO JARI**

**GIVANILCE SOCORRO DIAS DA SILVA**

**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE AGRONOMIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO  
PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ – CAMPUS  
LARANJAL DO JARI**

**GIVANILCE SOCORRO DIAS DA SILVA**

*Sob a orientação da Professora*  
**Dra. Simone Batista da Silva**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ  
Maio de 2019**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e SILVA, GIVANILCE SOCORRO DIAS DA , 1978-  
ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS: UMA EXPERIÊNCIA NO  
PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ - CAMPUS  
LARANJAL DO JARI / GIVANILCE SOCORRO DIAS DA SILVA.  
Seropédica, 2019.  
53 f. : il.

Orientadora: Simone Batista da Silva.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2019.

1. Escrita. 2. Reescrita; 3. Produção de Sentido.  
I. Silva, Simone Batista da, 1970-, orient. II  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.  
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**INSTITUTO DE AGRONOMIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**GIVANILCE SOCORRO DIAS DA SILVA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/05/2019.

---

Simone Batista da Silva Profa. Dra. - UFRRJ

---

Bruno Cardoso de Menezes Bahia Prof. Dr. - UFRRJ

---

Renata de Souza Gomes Profa. Dra. - Examinador Externo

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais Raimundo e Nair, aos meus filhos Giulia, Giovanna e Gabriel e aos alunos da Turma 2013.2 do PROEJA Comércio – Campus Laranjal.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeira e principalmente, a Deus, autor e escritor da minha vida. Em especial, aos meus pais, por estarem comigo cuidando e apoiando neste momento e em todos os outros desafios. Aos meus filhos amados e ao meu esposo, pelo incentivo, força e companheirismo em cada instante dessa etapa. Aos meus irmãos e sobrinhos pelos momentos de descontração em meio aos estudos.

Agradeço, sobremaneira, aos meus queridos alunos do PROEJA, turma 13.2 – Campus Laranjal, que, além de alunos, tornaram-se amigos.

Aos colegas de turma e de trabalho do Instituto Federal do Amapá, pelas contribuições e incentivo.

Ao PPGEA e a todos os professores que contribuíram para a minha formação. Em especial à minha orientadora Simone Batista pelas lições nas escritas e reescritas desta dissertação.

Enfim, sou grata a todos que passaram pela minha vida e me ajudaram a (re)escrever de forma significativa cada etapa da minha história.

## RESUMO

SILVA, Givanilce Socorro Dias da. **Escrita e reescrita de textos: uma experiência no PROEJA do Instituto Federal do Amapá – Campus Laranjal do Jari**. 2019. 53f. Dissertação (mestrado em educação agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2019.

Esta dissertação versa sobre uma pesquisa que teve como objetivo investigar o crescimento de conhecimentos e habilidades de prática textual e a autonomia dos alunos do PROEJA em relação aos seus próprios textos, a fim de levá-los refletirem sobre sua (re)escrita no processo de ensino aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do Curso Técnico em Comércio, do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP, Campus Laranjal do Jari. As discussões e reflexões usualmente levantadas pelos professores sobre as dificuldades que os alunos do PROEJA têm durante as práticas de leitura e escrita apontaram aspectos relevantes para a viabilidade da pesquisa. Para realizar a pesquisa, baseei-me em autores como BAKHTIN (2004), KLEIMAN e MORAES (2007), que contribuíram para a compreensão do processo de escrita como sendo um processo de construção de sentidos. A pesquisa teve como foco o processo de escrita e reescrita de textos, por considerar que por meio dessa atividade o aluno tem a possibilidade de fazer modificações, reelaborar períodos, dar novas posições aos elementos dos parágrafos, a fim de que o texto alcance o objetivo desejado. Essa prática oferece ao aluno a possibilidade de construir e reconstruir os sentidos que compõem o texto e apontar que além das questões gramaticais, suas experiências de mundo podem ser relevantes no ato de produção textual. Para interpretar os fenômenos e os recursos de significação que os alunos utilizam ao escreverem e reescreverem, foi utilizada a pesquisa com um método qualitativo interpretativo. Ao longo desta investigação, tanto o pesquisador quanto os participantes da situação estiveram envolvidos de modo cooperativo e participativo. A partir da análise, compreendemos que a prática da reescrita é indispensável nas atividades de produção textual, pois possibilita ao aluno o desenvolvimento do senso crítico e a aprendizagem das possibilidades de sua própria língua.

**Palavras-chave:** Escrita; Reescrita; Produção de Sentido.

## ABSTRACT

SILVA, Givanilce Socorro Dias da. **Writing and rewriting of texts in Portuguese language teaching in the classes of the Technical Course in Commerce - PROEJA, Federal Institute of Amapá - Campus Laranjal do Jari.** 2019. 53p. Dissertation (Master Science in Agricultural Education). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

This dissertation is about a research that aimed to investigate the growth of knowledge and skills of textual practice, and the students' autonomy in relation to their own texts, in order to lead the PROEJA students to reflect on their (re) writing with their own text. The subjects of the research were students of the Technical Course in Commerce, the Program of Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education of Young and Adults – PROEJA of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá - IFAP, Campus Laranjal do Jari. The discussions and reflections commonly raised by the teachers about the difficulties that PROEJA students have during their reading and writing practices pointed to relevant aspects to the viability of the research. In this sense, authors such as BAKHTIN (2004), KLEIMAN and MORAES (2007) contributed to the understanding of the writing process as a process of meaning construction. Therefore, the research focused on the rewriting of these texts, considering that through this activity the student has the possibility to make modifications, rework periods, give new positions to the elements of paragraphs, so that the text reaches the appropriate goal. It is necessary to offer the student the possibility of constructing and reconstructing the senses that compose the text and pointing out that besides the grammatical questions, their world experiences may be relevant in the act of textual production. To interpret the phenomena and the resources of signification that the students use when writing and rewriting, the research used a qualitative interpretive method. Throughout this research, both the researcher and the participants are involved in a cooperative or participatory way. The analyzes were made through comparative tables, in order to demonstrate the students' autonomy in the rewriting process. From the analysis, we understand that the practice of rewriting is indispensable in the activities of textual production, since it enables the student to develop a critical sense and learn the possibilities of the Portuguese language.

**Key words:** Writing; Rewriting; Production Sense.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mapa de localização do município de Laranjal do Jari .....	6
<b>Figura 2 -</b> IFAP - Campus de Laranjal do Jari.....	14
<b>Figura 3 –</b> Esquema de sequência didática.....	29

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Escrita e rescrita de textos do gênero memória .....	35
<b>Quadro 02:</b> Escrita e rescrita de textos do gênero memória .....	36
<b>Quadro 03:</b> Escrita e rescrita de textos do gênero memória .....	37

## LISTA DE ABREVIATURAS

AP	⇒ Amapá
APL	⇒ Arranjo Produtivo Local
CEAA	⇒ Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
EBTT	⇒ Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	⇒ Educação de Jovens e Adultos
EPTNM	⇒ Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	⇒ Formação Inicial e Continuada
IDH	⇒ Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	⇒ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	⇒ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFAP/Laranjal do Jari	⇒ Campus Laranjal do Jari do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
LDB	⇒ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	⇒ Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	⇒ Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação
PPGEA	⇒ Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola
PROEJA	⇒ Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	⇒ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SD	⇒ Sequência Didática
SNEA	⇒ Serviço Nacional da Educação de Adultos
UNESCO	⇒ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UFRRJ	⇒ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
Método.....	5
O local da investigação.....	6
Sujeitos da pesquisa.....	7
Procedimentos metodológicos de pesquisa .....	7
Estruturação da Dissertação.....	8
<b>1    CAPÍTULO 1 DA EJA AO PROEJA.....</b>	<b>9</b>
1.1    O PROEJA como uma proposta de profissionalização de Jovens e Adultos.....	11
1.2    O PROEJA no contexto da pesquisa.....	14
1.3    O perfil dos alunos do curso Técnico em Comércio – PROEJA .....	15
<b>2    CAPÍTULO 2 LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</b>	
.....	<b>17</b>
2.1    O ensino de Língua Portuguesa no Proeja .....	20
2.2    Escrita e Reescrita – dois processos, um mesmo objetivo.....	21
2.2.1    Escrita .....	21
2.2.2    Reescrita .....	23
2.3    Gênero textual Memórias.....	25
<b>3    CAPÍTULO 3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>28</b>
3.1    Sequência Didática como método de trabalho com gêneros.....	28
3.2    O desenvolvimento do trabalho com a sequência didática do gênero Memórias ....	30
3.3    Os textos em escrita e reescrita .....	34
<b>4    CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>39</b>
<b>5    REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>
<b>6    ANEXOS .....</b>	<b>45</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>46</b>
<b>Anexo II.....</b>	<b>48</b>
<b>Anexo III .....</b>	<b>49</b>
<b>Anexo IV.....</b>	<b>50</b>
<b>Anexo V .....</b>	<b>51</b>
<b>Anexo VI.....</b>	<b>52</b>
<b>Anexo VII.....</b>	<b>53</b>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, muitas lutas foram conduzidas para garantir a Educação como um direito reconhecido e garantido em lei de caráter nacional. A Lei 9394/96, Lei vigente das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aponta algumas dessas garantias importantes para o acesso à educação no Brasil. Essa lei prevê que o ensino seja ministrado com base em alguns princípios, dentre os quais estão “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, art.3º, inciso II). Assim, é dever do Estado garantir que na educação pública todos tenham acesso à liberdade de aprender e de produzir conhecimentos que incluam a arte, o pensamento crítico, as produções culturais, inclusive aos que não tiveram acesso à educação quando crianças ou jovens, e, desse modo, permitir que todos os cidadãos tenham a oportunidade de estudar em qualquer idade.

Uma ação afirmativa com propósito de garantir a educação às pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade adequada, por exemplo, está presente no Título III da LDB – Do Direito à Educação e do Dever de Educar. Trata-se da garantia do ensino a todos os cidadãos por meios de modalidades de ensino, tais como a Educação de Jovens e Adultos – EJA, assunto desta pesquisa.

Conforme elucidam Sousa & Cunha (2010, p. 01) a respeito desta modalidade de ensino,

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, amparada por Lei, voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Propõe-se a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Nesse sentido, a EJA é considerada uma ação afirmativa porque propõe a reconquista da dignidade por parte daqueles que pretendem dar continuidade nos estudos e veem na EJA a oportunidade. Muitos desses jovens e adultos são trabalhadores que se dedicam exclusivamente à força laboral do país ou desempenham o trabalho para sua subsistência mesmo. Assim sendo, buscam compartilhar o saber sistematizado a que as crianças e jovens têm acesso, e que lhes constitui o exercício da cidadania.

Ainda que essas perspectivas tenham sido estabelecidas a fim de garantir as políticas de implementação e funcionamento adequado da EJA no Brasil também despertaram insatisfação e críticas. Para Ventura (2001, p. 10), por exemplo, “essa modalidade de ensino foi marcada pela falta de compromisso político do poder público e era considerada uma educação secundária”. Essa insatisfação do autor pode ser comprovada pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que mostram os poucos investimentos de recursos públicos na EJA de 2000 a 2015. Segundo o Relatório de gestão (BRASIL, 2015), o Brasil assinou em 2000 a Declaração de Dakar “Educação para todos”, com o objetivo de reduzir o analfabetismo em até 50% até 2015, entretanto a meta não foi atingida. Além dos poucos recursos, o que se percebe é que o aluno da EJA necessita de maior flexibilidade no horário da oferta do curso, pois a maioria desses adultos está subordinados ao mundo do trabalho, formal e/ou informal, por isso carecem de que os programas adequem o horário de permanência deles na instituição.

A fim de ampliar o direito dos jovens e adultos ao ensino, o Decreto nº 5.840, de 13 de

julho de 2006, instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esse programa tem por objetivo oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ao ensino médio na idade apropriada, e possibilita, ainda, em uma única matrícula, integrar os conhecimentos do ensino médio às competências da educação profissional.

Assim, o programa foi implementado à rede federal de educação profissional como uma nova perspectiva para os jovens e adultos que, por alguma razão, não tiveram condições de finalizar seus estudos, pudessem elevar o nível de escolaridade e mostrar que o tempo não deve ser impedimento para construir cidadania e inclusão social.

O ensino do PROEJA possui características próprias estabelecidas na realidade escolar e baseadas nos PCNs (2002) e no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. O perfil dos alunos que se enquadram nessa modalidade de ensino, geralmente, é de trabalhadores, donas de casa e pessoas com idades avançadas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos. Por isso, o processo de ensino aprendizagem requer atenção específica quanto à escolha de procedimentos metodológicos, de forma que atenda às necessidades educacionais desses alunos.

O Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2006) estabelece que o programa busque atender a demanda dos jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, e pretende uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas, referindo-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, este pode ser traduzido em termos de integração entre a formação humana, a formação para o ensino médio, e para a formação profissional.

Ressalto aqui que, apesar desses avanços, muitos desafios e percalços ainda são enfrentados a fim de consolidar uma consciência social de direito à educação ao longo da vida. Ainda que as necessidades e condições de aprendizagem sejam previstas e reconhecidas pelas legislações, também se tem observado cenários complexos de baixa formação das equipes escolares, adequação de um ambiente acolhedor e uma maior flexibilidade nos modelos de atendimento desses jovens e adultos que retornam à vida estudantil.

Em agosto de 2010, o Instituto Federal no Estado do Amapá – IFAP entrou em funcionamento ofertando cursos técnicos nas modalidades Integrada e Subsequente. A modalidade Integrada significa que o aluno já deve ter concluído o Ensino Fundamental e pode realizar uma única matrícula para estudar o Ensino Médio e o Curso Técnico ao mesmo tempo, na mesma instituição de ensino. Nesse caso a certificação é condicionada à conclusão total do curso. A modalidade Subsequente, por outro lado, significa que o aluno já deve ter concluído o Ensino Médio e pode realizar a matrícula apenas para fazer um Curso Técnico. Entre os cursos ofertados na modalidade Integrada, foi inserido, em 2012, o PROEJA nos campi Macapá e Laranjal do Jari.

No Campus Laranjal do Jari, o curso ofertado na modalidade Integrada ao ensino médio foi o Técnico em Comércio, cujos alunos são os sujeitos desta pesquisa. O curso integra conceitos e conteúdos do ensino médio à formação profissional na área de comércio. O processo seletivo para o ingresso dos alunos no PROEJA foi realizado por sorteio. Devido à pouca procura e ao elevado índice de evasão na primeira turma, o curso foi ofertado apenas em três turmas consecutivas nos anos de 2012, 2013 e 2014.

Com esse modelo de processo seletivo, por meio de sorteio, não foi possível ter um indicativo do nível de conhecimento prévio de cada candidato, no que se refere às competências básicas de leitura e escrita, entre outras habilidade e competências. Assim muitos alunos sorteados e entraram para as novas turmas de Técnico em Comércio na modalidade PROEJA, tornando-se um fator muito desafiador para todo o corpo docente do curso. Consequentemente, tornaram-se frequentes as reclamações e a demonstração de

preocupação dos professores que ministram outras disciplinas acerca dessas dificuldades apresentadas pelos alunos dessa modalidade de ensino, chegando até mim, por ser docente de Língua Portuguesa dessas turmas.

Essas dificuldades dos alunos, geralmente, estavam sempre relacionadas ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita em sala de aula. Essa deficiência é sempre associada ao histórico de fracasso escolar que esses sujeitos, geralmente apresentam. O domínio da leitura e da escrita contribui muito para que os alunos de todas as modalidades tenham melhor compreensão da realidade e do mundo através do código escrito; e o pouco domínio dessas habilidades pode implicar o insucesso e, conseqüente, abandono da vida escolar, o que caracteriza uma “desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar a aprendizagem” (SOLE, 1998, p. 32).

Considerando que saber ler e escrever – e também produzir bons textos – pode significar o aumento de oportunidades para a participação na vida social, econômica, cultural e política de uma pessoa, as aulas de Língua Portuguesa assumem um papel relevante no processo de ensino aprendizagem no PROEJA, visto que trabalhar com produção textual pode ser, também, um facilitador para a continuidade dos estudos desses alunos ou para a sua inserção nas práticas letradas de seu contexto social.

A atividade de escrita pode desenvolver não somente as competências linguísticas – leitura, compreensão e construção de sentenças, frases ou enunciados – mas também a apropriação dos gêneros textuais, sua aplicabilidade nos diversos contextos situacionais de discurso e pode revelar as experiências de vida intrínsecas ao mundo do aluno do PROEJA, sobretudo, das práticas de letramento.

O processo de produção textual se dá como um processo de construção de sentido. Kleiman e Moraes (2007, p 48) afirmam que “construir o conhecimento é construir o significado”. Isso significa que na produção do texto como um conhecimento novo, novos significados são produzidos por esses alunos, que acabam por ressignificar suas vidas, suas práticas sociais a partir dos novos conhecimentos e sentidos produzidos, além de alargarem ainda mais uma consciência da realidade por meio da leitura de mundo, conseqüentemente, tornando-os cidadãos com visão crítica e aprofundada da realidade. Os desvios de aspectos linguístico-gramaticais, que muitas vezes podem ser resultantes da baixa formação escolar, não precisam ser entraves na produção do conhecimento. Muito pelo contrário, há a necessidade de conciliar e relacionar os saberes vividos pelo aluno jovem e adulto aos aspectos linguísticos canônicos ensinados nas aulas de Língua Portuguesa. É preciso oferecer ao aluno a possibilidade de construir e reconstruir os sentidos que compõem o texto, e apontar que, além das questões gramaticais, suas experiências de mundo podem ser relevantes no ato de produção textual. Como aponta Batista, ensinar língua é muito mais que ensinar estruturas e ortografia:

Sabendo que a língua constrói a realidade com seus conceitos, preconceitos, afetos e desafetos, ensinar língua significa muito mais que ensinar estruturas e unidades sintáticas, fonéticas, morfológicas ou semânticas; afinal, a construção social da realidade acontece na negociação de sentidos em meio às interações sociocomunicativas dos sujeitos interactantes. Assim, no momento em que acontecem as interações discursivas, uma realidade está sendo construída. Desse modo, ensinar línguas é ensinar a construir a realidade do contexto imediato, é ensinar as relações humanas entre os sujeitos sociais. (BATISTA, 2016, p. 100- 101)

Algumas vezes observei que os alunos se preocupam muito mais em construir um texto de forma apresentável, com gramática chamada correta – concordâncias nominal e

verbal, ortografia e pontuação – mas não se sentem comprometidos no mesmo nível com o conteúdo do texto. Talvez por se sentirem inferiores [vindo daí o pensamento de que suas histórias não são interessantes], talvez por não se sentirem à vontade com a atividade de construção de um texto. Ou ainda, talvez, porque as práticas pedagógicas em Língua Portuguesa enfatizem mais a forma que o conteúdo. É nesse sentido que se torna importante que o professor entenda e considere relevante que a língua traz esse caráter de prática social, de ferramenta de produção de sentidos e representação da realidade, e não somente o seu caráter estrutural.

Durante as atividades de produção escrita, é comum os meus alunos afirmarem que não sabem ou que são ruins para escrever, que não conseguem usar adequadamente os sinais de pontuação e a grafia das palavras. Essas afirmações talvez surjam em decorrência de experiências anteriores traumáticas no processo de escrita.

Desse modo, tenho a hipótese de que investir na liberdade criadora do aluno durante as práticas de produção de texto, ainda que os alunos apresentem dificuldades estruturais e discursivas, e deixá-los livres para perceberem suas incorreções, a fim de que eles mesmos façam as alterações necessárias e percebam a necessidade de comunicar seus próprios pensamentos e anseios, durante as atividades de produção, pode levar a um desenvolvimento da capacidade de produção textual. Com essa dinâmica, o aluno assume o papel de autor e ao mesmo tempo de leitor crítico e corretor de seu próprio texto. Acredito que essa prática venha possibilitar um diálogo entre aluno e texto, levando-o a questionar os enunciados, as escolhas lexicais, as disposições frasais e outros aspectos relevantes no processo de produção textual.

Ao observar a necessidade que os meus alunos do PROEJA tinham de serem protagonistas de suas produções textuais, e ao articular com os meus estudos da linguagem, entendi a importância da apropriação da linguagem escrita como um instrumento de liberdade de expressão. Mas também entendi que essa apropriação pode acontecer de forma processual mais fluida, ao levar em conta não somente a estrutura gramatical da língua, mas a representação de sentidos pelos alunos. Daí, surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) De que modo as aulas de Língua Portuguesa podem colaborar para desenvolver mais autonomia na produção escrita e na leitura dos alunos de PROEJA?
- 2) Que atividades específicas podem acontecer nas aulas de produção textual para que efetivamente desenvolvam autonomia de escrita nos alunos de PROEJA?
- 3) A reescrita pode ser um bom exercício para os alunos de PROEJA de Laranjal do Jari?

Assim, embora a temática desta pesquisa tenha se originado das insatisfações apresentadas pelos professores colegas de trabalho que se dirigiam a mim na tentativa de conseguir ajuda para o desenvolvimento de proficiência nas práticas de leitura e escrita dos alunos do PROEJA, a pesquisa tomou um rumo particular de investigação científica da minha própria prática como professora da Língua Portuguesa, e da diferença que a minha ação docente poderia fazer no desenvolvimento dos letramentos desses alunos, entendendo letramento como “habilidades adquiridas contextual e socialmente para registrar, compartilhar, enviar, receber, negociar e comunicar produções de sentido” (SILVA, 2014, p. 305). Desse modo, o que me interessa é influenciar na medida de inserção dos alunos do PROEJA no contexto social de que participam, já que este é mediado incessantemente por textos escritos.

A partir dessas configurações, foi delineado o objetivo geral da pesquisa, a saber: investigar as práticas de escrita dos alunos do curso técnico em Comércio na modalidade PROEJA, do Campus Laranjal do Jari para tentar desenvolver seus conhecimentos e habilidades de produção textual assim como a prática de leitura, e afetividade desses alunos em relação aos seus próprios textos, a fim de levar os alunos do PROEJA a refletirem sobre

sua (re)escrita ao dialogarem com seu próprio texto.

Para tratar do assunto, elenquei os seguintes objetivos específicos:

- Identificar a atividade de produção textual a partir dos conhecimentos dos alunos, focando nas habilidades de que esses alunos dispõem para a construção de sentidos em textos escritos;
- Acompanhar o processo de construção das produções escritas dos alunos do curso técnico em Comércio na modalidade PROEJA, do Campus Laranjal do Jari;
- Desenvolver a prática de autocorreção de seus textos, incentivando o movimento da análise crítica e reescrita de seus próprios textos.

Esta pesquisa é justificada pela busca de compreensão do papel crucial que o professor pode ter no desenvolvimento dos letramentos de alunos de PROEJA, e por assumir o caráter social de investigação científica cujos fins vertem para o resgate da autoestima de alunos do PROEJA, que, ao produzirem textos e aprenderem a olhar criticamente suas próprias produções textuais, podem também desenvolver a prática de leitura crítica. A temática justifica-se pela importância de discutir e analisar o processo de reescrita dos textos pelos alunos durante a prática de produção textual. Os alunos, comumente, apresentam dificuldades nas atividades de escrita, e também resistência para realizarem a reescrita de seus textos.

Esta pesquisa, para além de ter como sujeitos de investigação os alunos de uma turma de PROEJA, ganhou mais um elemento que a justificasse, pois permitiu à professora investigadora a autoavaliação das ações docentes desenvolvidas nas práticas de incentivo à escrita e reescrita.

## **Método**

Por considerar que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (LAKATOS; MARCONI, 2010), entendi que esta pesquisa está adequada à abordagem qualitativa. Também por saber que a pesquisa qualitativa é, basicamente, interpretativa, e que “depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”, busquei colocar-me em posição de atenção constante para não perder em fidedignidade e cientificidade no momento da interpretação dos dados.

Em meus procedimentos metodológicos, utilizei as indicações do estudo de caso, já que tive a proposta de entender um público específico e suas práticas, a saber: os meus alunos do PROEJA em suas relações com o texto – tanto a leitura quanto a escrita. Desse modo, coletei os dados no ambiente natural dos alunos, a sala de aula, com base nos referenciais teóricos e sem utilizar técnicas estatísticas, como prevê a abordagem qualitativa de investigação.

Ao longo de todo o processo investigativo, tanto pesquisador quanto pesquisados foram envolvidos de modo cooperativo. Sabendo que o estudo de caso não pode remeter a generalizações em suas conclusões, aproveito para advertir o leitor desta dissertação quanto às especificidades dos sujeitos investigados e ao viés do olhar da pesquisadora – variáveis que são determinantes no resultado de uma investigação científica qualitativa, em especial o estudo de caso.

Por fim, para coletar os dados, utilizei, primordialmente, a observação e a colaboração junto aos sujeitos investigados, com especial foco aos comportamentos resultantes de sua interação com o texto.

## O local da investigação

O prédio do IFAP está instalado em Laranjal do Jari, Amapá. O município de Laranjal do Jari localiza-se ao Sul do Estado do Amapá (Mesorregião Sul), com população estimada em 39.805 habitantes, de acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Possui uma área de 30. 966,177 km<sup>2</sup>, o que resulta numa densidade demográfica de 1,29 hab./km<sup>2</sup>. Apresenta altitude de 22 m, acima do nível do mar e clima equatorial. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio da região é de 0,70. A Figura 1 demonstra a localização do município:



**Figura 1:** Mapa de localização do município de Laranjal do Jari

Fonte: SEMA-AP /2006

Laranjal do Jari foi desmembrado do município de Mazagão, a partir da determinação da Lei 7.639/1987 (BRASIL, 1987), e elevado à categoria de município em 17 de dezembro de 1987; encontra-se a 275 km de Macapá, capital do estado do Amapá, e possui forte potencial turístico e comercial. Integra a região conhecida como “Vale do Jari”.

Laranjal do Jari ocupa a terceira posição em número de habitantes no Estado do Amapá. Contudo, esse crescimento populacional não corresponde às condições de desenvolvimento e estrutura, aspectos necessários às cidades com grandes contingentes de imigrantes, que ainda hoje são atraídos pelos empreendimentos que chegam à região.

O município faz fronteira com o estado do Pará e possui uma grande quantidade de palafitas à beira do Rio Jari. Nesta área alagada concentra-se o maior número de moradores e, conseqüentemente, a incidência de vários problemas sociais, dentre eles a falta de saneamento básico, transporte, mobilidade, segurança, violência urbana e criminalidade, trabalho infantil, exploração sexual infanto-juvenil, subemprego e desemprego, e mendicância. Essas questões são os grandes percalços vividos pela sociedade local, e constituem desafios ao poder público local.

A economia local possui duas estruturas econômicas bem definidas no município de Laranjal do Jari. Na área urbana predominam as atividades produtivas de pequenas e microempresas nos setores formal e informal. O comércio, fator de extrema importância para o desenvolvimento da região, apresenta várias lojas de confecções, calçados, bares, restaurantes, boates e hotéis. Na área rural, predomina o setor primário, destaca-se a cultura de gados bubalinos (búfalos) e bovinos. Existe também o cultivo de frutas como: abacaxi, banana, cupuaçu, laranja, melancia e mandioca. O município apresenta dificuldades quanto às precárias condições para o escoamento desses produtos. No setor secundário, sobressaem-se a extração e beneficiamento da castanha do Brasil, na fabricação de óleo comestível e extração/fabricação de palmitos de açaí, para fins de exportação.

A implantação de uma unidade do IFAP em Laranjal do Jari gerou grandes expectativas para o progresso da região, pois além de gerar empregos ao efetivar servidores administrativos e docentes, a instituição, já era conhecida entre os munícipes por ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, de maneira continuada. Assim, os moradores de Laranjal do Jari e adjacências poderiam chegar à conclusão do Ensino Médio Integrado e também ingressar no Ensino Superior no seu próprio município, sem precisar de grandes deslocamentos, o que pode ser um fator complicador na região norte do país. A garantia da educação profissional por meio de laboratórios e atividades práticas de ensino, pesquisa e extensão também se tornou um aspecto que chamou a atenção para a importância da implantação do campus na região Sul do Amapá.

### **Sujeitos da pesquisa**

Os sujeitos da pesquisa são alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, do Curso Técnico em Comércio, do Instituto Federal do Amapá – Campus Laranjal do Jari, da turma PROEJA 2013.2. São nove 09 alunos, 05 mulheres e 04 homens, com idade entre 25 e 45 anos. Dentre eles apenas 02 alunos são empregados formalmente, os demais são vendedores informais, agricultores, artesãos e domésticos. —Suas histórias são marcadas pela não-permanência e insucesso na trajetória escolar. Segundo o relato deles, já estavam afastados da escola entre 5 e 10 anos, então foram atraídos pelas propagandas do IFAP por meio da rádio local e pela perspectiva de melhorar o conhecimento e servirem de referência para os filhos.

Atuando como professora de Língua Portuguesa na turma de Técnico em Comércio 2013.2 – PROEJA, percebi a viabilidade da investigação com esses alunos. Sendo assim, nos meses de maio e junho de 2016, procedi às aulas nas quais empreendi a investigação. Os alunos foram consultados se podiam contribuir para a minha pesquisa, e prontamente aceitaram.

### **Procedimentos metodológicos de pesquisa**

Para proceder à investigação, escolhi o gênero *Memórias* para ser o foco da produção textual desses sujeitos da minha pesquisa. A escolha por esse gênero textual se deu pelo fato de incitar a produção textual, mobilizando as capacidades de linguagem do aluno, buscando fazer com que este relatasse suas experiências, abordasse temas de dimensões sociais, culturais e psicológicas, de maneira que possibilitasse a compreensão de saberes da escola presentes no diferentes contextos da vida cotidiana do aluno, considerando que eles têm idade entre 20 a 45 anos.

O gênero se mostrou adequado, também, por considerar a idade dos sujeitos e suas experiências, pois permitiria aos alunos articularem os conhecimentos linguísticos às

representações de suas realidades. Acredito que as situações vividas na comunidade, quando são descritas pelos próprios alunos, podem facilitar a construção de textos mais coerentes. Minha intenção era fazê-los se abrirem às suas memórias, às narrativas que guardam e que tratam das suas próprias construções como sujeitos. Penso que o resultado dessa contextualização pode direcionar para um novo enfoque, que permite não apenas a elaboração de textos de acordo a formalidade da língua, mas também uma relação de afetividade com o texto sem maiores dificuldades do aluno com seu próprio texto.

O universo da pesquisa foi delimitado pela seleção de amostras de textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa realizadas para o fim específico de aplicar a proposta de trabalho. A turma era formada por nove (09) alunos, dos quais três (03) serviram de amostra da produção textual para a análise que compõe o trabalho. Escolhi analisar apenas três sujeitos e seus desenvolvimentos para as análises e interpretações, já que somente esses três alunos participaram, sem faltar, de todas as atividades propostas ao longo do tempo de coleta (maio-junho/2016). Assim, mesmo como um número reduzido de amostras, preferi concentrar nesses as minhas interpretações por julgar que a partir das atividades desses alunos, eu poderia olhar apuradamente para os desdobramentos do processo do início ao fim e a quais resultados seria possível chegar. Nesta dissertação, por motivos de preservação das identidades dos sujeitos, os alunos investigados serão denominados Aluno A, aluno B e aluno C.

### **Estruturação da Dissertação**

Estruturalmente, esta dissertação está dividida em três (03) capítulos além desta Introdução e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, me proponho a refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA, as políticas públicas da área, o nascimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e o perfil dos alunos dessa modalidade de ensino.

No segundo capítulo, discorro sobre o ensino da Língua Portuguesa, enfatizando as práticas de leitura e escrita com foco na técnica de reescrita de textos como um processo eficaz de ensino de produção textual.

No terceiro capítulo, apresento o detalhamento da pesquisa empírica, os resultados e as discussões acompanhadas de quadros demonstrativos da escrita e reescrita de textos dos alunos.

Ao final, após as Referências, podem ser encontrados os Anexos, que contêm a coletânea de textos utilizados na pesquisa e os textos escritos e reescritos.

# 1 CAPÍTULO 1

## DA EJA AO PROEJA

A preocupação e as iniciativas de uma modalidade de ensino voltada para a educação dos jovens e adultos no Brasil registram-se desde o período colonial; contudo, Haddad e Di Pierro (2005) ressaltam que foi somente na segunda metade do século XX que começou a se estabelecer um pensamento pedagógico e a surgir políticas públicas voltadas para a escolarização de jovens e adultos, com identidade e características próprias.

A preocupação em proporcionar uma formação educacional aos jovens e adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como por exemplo, na Constituição de 1934. Porém, foi somente na década seguinte que as iniciativas concretas com os benefícios da escolarização às amplas camadas da população, até então excluídas, começariam a tomar forma. Para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59), no Brasil, a educação de jovens e adultos se estabelece como tema de política educacional, principalmente a partir da década de 1940.

Nessa década, as ações educacionais buscavam instrumentalizar e preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, sendo considerada como uma espécie de extensão da escola formal, principalmente para a população da zona rural. Entretanto, devido ao período instável, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, muitas ações não foram consolidadas.

Após a II Guerra Mundial, na Conferência das Nações Unidas, foi criada a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a fim de divulgar e promover uma educação voltada para a paz dos povos. Essa criação, bem como as suas ações posteriores, colaborou para a discussão e implementação de medidas de combate ao analfabetismo e às desigualdades sociais mundiais, principalmente em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.

Em âmbito nacional, foi criado, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos para coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo, gerando várias ações a fim de permitir a realização da 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, atendendo às deliberações da UNESCO. Para atender à crescente industrialização e urbanização do país, a campanha teve como objetivo preparar mão-de-obra. Portanto, a campanha foi extensiva para alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses, à qual se seguia uma etapa de capacitação profissional e de desenvolvimento comunitário. Essa campanha extinguiu-se antes do final da década de 1950, e os estados e municípios mantiveram a rede de Ensino Supletivo.

Nesse mesmo ano, a educação de adultos começou a ser considerada como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. No final dessa década, duas tendências tornaram-se mais expressivas para a educação de adultos: a educação libertadora e a educação profissional. Essas ações geraram reflexões e discussões sobre o analfabetismo, tendo como principal nome para a educação de adultos no Brasil o pernambucano Paulo Freire (2002).

Freire (2002) desenvolveu uma abordagem própria capaz de unir pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para quê e como educar, partindo do pressuposto de que a educação é um ato político, e, portanto, poderia servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. Para Freire (2002, p. 12), a educação é “para a decisão, para a responsabilidade social e política”. Para o educador,

A construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas

apenas pelas massas populares que são a única forma capaz de operar a mudança. (FREIRE, 2002, p.34)

A educação, nesse sentido, vislumbra um indivíduo mais atuante e autônomo capaz de desenvolver um pensamento mais crítico e obter maior capacidade de decisão. Ou seja, à medida em que se promove discussão acerca da cultura, do ambiente de trabalho e da comunidade que estão inseridos, esses indivíduos passam a reconhecerem-se como produtores de conhecimento a partir de suas próprias vivências.

Em 1964, no contexto da ditadura militar, os movimentos de conscientização popular foram considerados subversivos, sendo desativados, e seus líderes, punidos. Em contrapartida, foi criado, em 1967, pelo governo militar, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Fundação MOBRAL, que, embora usasse parte da metodologia que Freire desenvolveu - como as palavras geradoras - procurava manter um tom a-político nos contextos de alfabetização de jovens e adultos. Ainda assim, o MOBRAL foi considerado uma iniciativa importante na educação de jovens e adultos, pois atuou estabeleceu diversos convênios com entidades públicas e privadas até 1985, quando foi extinto e substituído pela Fundação Educar.

Por meio da Lei 5.692/71, o MEC organizou um grupo de estudos para deliberar e determinar a política do Ensino Supletivo. A Lei conferiu autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para organizarem e aplicarem determinadas normas na oferta de cursos supletivos. Em março de 1990, também a Fundação Educar foi extinta pela Medida Provisória nº 251, do governo de Fernando Collor de Mello. No governo de Itamar Franco, seu sucessor após sua renúncia como estratégia política para não sofrer impeachment, as formulações em relação ao Plano Decenal de Educação, apontavam para a necessidade de examinar as diretrizes de uma política educacional para jovens e adultos. Porém, nada se concretizou nessa gestão.

Em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa Comunidade Solidária, liderado pela então primeira-dama da República, a antropóloga Ruth Cardoso. Esse foi um programa muito importante para a alfabetização de adultos, pois, para atender municípios do Norte e Nordeste com altos índices de analfabetismo, buscava parcerias com empresas, universidades e prefeituras. Um ano depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96, a EJA passou a compor uma seção do capítulo que trata do Ensino Básico. Foi um grande avanço de conquista para a educação para esses jovens e adultos que não haviam completado o ensino básico no tempo regular e idade adequada.

As propostas de escolarização para pessoas jovens e adultas no Brasil haviam sido até então concebidas sempre a partir de sua função compensatória, de modo que se restringiam a possibilitar a recuperação do tempo perdido por esses sujeitos, sem, contudo, levar em consideração suas condições sociais, culturais, intelectuais, econômicas e políticas.

Em 2000, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Começava nesse momento uma regulamentação mais consistente nesse sentido.

Em 2003, com a ascensão do ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República, o Ministério da Educação anunciou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade do governo federal. Por conta disso, foi criada, ainda em julho daquele mesmo ano, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, e foi lançado no país o Programa Brasil Alfabetizado. A partir dessas iniciativas, a EJA passou a ser caracterizada pelas suas funções “reparadora, equalizadora e qualificadora”, explicitadas no Parecer CNE nº 11/2000, que buscam garantir o direito de acesso e permanência na escola, a igualdade de oportunidades, de participação, e possibilita a essas pessoas novas inserções no mercado de

trabalho e na sociedade. Segundo o Parecer (BRASIL, 2000, p. 5),

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

Reiterando a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica, atribuindo-lhe importância, ficava claro que era destinada aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou que descontinuaram os estudos no ensino fundamental e médio na idade adequada. Essa garantia está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996)

Como a legislação admite,

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas práticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado (BRASIL, 2006).

Ainda hoje, sob a realidade de uma legislação mais ampla e mais atualizada quanto às necessidades de políticas públicas e ações afirmativas para resgate da escolaridade perdida ao longo do tempo, a educação de jovens e adultos ainda é insuficiente tanto em termos de propostas pedagógicas particulares quanto em termos de políticas públicas e investimentos financeiros.

Foi nesse contexto de indução de políticas públicas capazes de garantir a universalização da educação básica para esse grupo da população brasileira que emergiu o PROEJA, surgindo como uma possibilidade de acesso, de exercício do direito à educação e de inclusão de jovens e adultos trabalhadores com histórico de descontinuidade escolar.

### **1.1 O PROEJA como uma proposta de profissionalização de Jovens e Adultos**

Atendendo à perspectiva de inclusão, o PROEJA é um programa que busca contemplar a diversidade de jovens e adultos. Entretanto, precisa ser entendido não apenas como a inclusão dos até então ausentes da formação profissional, mas é preciso questionar as formas de inclusão que acontecem “muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema”, conforme estabelece o documento de implantação.

Na tentativa de suprir a dívida relativa à oferta de uma educação de qualidade aos jovens e adultos brasileiros, e garantir além da escolarização a formação profissional, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, através Decreto n. 5.840/2006. Buscava-se, então, mudar a forma de oferta e as políticas de integração da educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio na modalidade EJA. Esse decreto estabelece que os cursos também deveriam articular, concomitantemente, a elevação escolar

de forma integrada à formação profissional (BRASIL, 2006).

No ano seguinte, em 2007, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC elaborou o Documento Base do PROEJA, que aponta os princípios e concepções que devem nortear a organização curricular integrada proposta para o programa. Esse Documento Base do PROEJA determina, também, os princípios de consolidação da política de inclusão da população: 1) oferta do PROEJA nas instituições públicas, principalmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; 2) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; 3) ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio; 4) trabalho como princípio educativo; 5) pesquisa como fundamento da formação do sujeito; e 6) as condições geracionais de gênero, relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

O Documento Base do PROEJA aponta a necessidade de uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas, sobretudo de uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Quanto ao currículo, pode ser entendido integralizado numa perspectiva de formação humana mais geral, de maneira a formar tanto para o ensino médio, quanto para a formação profissional.

Cabe reiterar que no contexto da educação profissional e tecnológica, destaca-se a necessidade da integração entre os conteúdos abordados nas aulas do núcleo comum com a formação prática que o discente deve possuir para se inserir no mundo do trabalho. Assim, o Art. 6º Incisos I e II da Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação (Lei n. 11.892/2008) institui como finalidades dos Institutos Federais:

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;  
Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais. (BRASIL, 2008).

De fato, se o PROEJA se constituía uma ação afirmativa do governo para reparar os tempos sucessivos de negação do direito à escola, os Institutos Federais deveriam estar disponíveis para serem os locais de oferta dessa modalidade de ensino desafiante. Em termos curriculares, o PROEJA torna-se bastante desafiante porque se pretende uma integração de conteúdos e metodologias de práticas educativas a fim de unir teoria e prática em uma mesma conjuntura educacional, o que Arroyo (2004, p. 39) argumenta ser desafiador: “o grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos”. Em contexto de/para jovens e adultos intensifica-se o desafio. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é um aspecto fundamental, a fim de garantir-lhes a formação cidadã, técnica e tecnológica.

É notória a complexidade do documento que institui o PROEJA e principalmente relevante a construção de um projeto único e específico, de caráter inovador para os alunos, sem ignorar as experiências que eles trazem como marca e como potencialidade para o espaço educativo e as experiências anteriores de escolaridade, de vida e de trabalho.

O currículo integrado desenvolvido nessa modalidade de ensino é caracterizado pela articulação entre os conhecimentos da formação humana com os de formação profissional, enfatizando as reais necessidades e especificidades dos alunos da EJA. É uma saída

pedagógica para a integração do ensino médio no caráter do PROEJA, dando assim uma resposta aos diferentes membros da sociedade na qual essa modalidade de ensino se enquadra. Assim sendo, abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

A importância do PROEJA vai além das compensativas do parâmetro educacional; vai além de recuperar o ensino, e ganha caráter profissional ao unir a educação profissional com a educação básica. Trata-se de percebê-la como “um ponto de interseção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores” (BRASIL, 2006).

No decorrer do processo de formação, o aluno do PROEJA tem contato com as mais diversas disciplinas, dentre elas as disciplinas específicas da formação técnica, que visam a contemplar a formação para o mundo do trabalho. O trabalho é considerado um valor social que garante a cidadania e faz com que a educação ultrapasse as barreiras da escola. Desse modo, essa formação gera nos alunos uma nova perspectiva de formação, haja vista que os cursistas do PROEJA já não possuem tanta disponibilidade de tempo para estar na escola e em um outro centro de Educação Profissional. Ao PROEJA compete a contribuição para a formação técnica, fazendo desses alunos com idade irregular futuros profissionais que atendam às demandas de trabalho local. Por isso, uma orientação importante é que a formação técnica ofertada pelos institutos deva estar de acordo com o Arranjo Produtivo Local (APL), a fim de que atenda à necessidade de formação profissional do município ou região em que o aluno reside. Sobre o conceito da APL, esclarecemos:

Constitui um tipo particular de cluster, formado por pequenas e médias empresas agrupadas em torno de uma profissão ou de um negócio, onde se enfatiza o papel desempenhado pelos relacionamentos – formais e informais – entre as empresas e demais instituições envolvidas. As firmas compartilham uma cultura comum e interagem, como um grupo, com o ambiente sociocultural local (GIANNI, 2004, p.09).

Ou seja, há uma dinâmica de interação entre os Arranjos Produtivos Locais - APL<sup>1</sup> e outros setores locais, tais como governo, empresas, instituições de crédito, comércio e outros. Essa dinâmica determina atividades semelhantes que utilizam a mão de obra específica disponível na região, levando ao compartilhamento de visões e valores econômicos, sociais e culturais. Assim sendo, a formação de profissionais nessa área visa a atender as demandas socioeconômicas locais.

Os cursos ofertados, por exemplo, devem atender a

Considerando as perspectivas históricas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Brasil, e atentos aos processos políticos adotados em relação a essa modalidade de ensino, podemos observar que são necessárias abordagens reiteradas e mais específicas para a efetiva educação dos sujeitos da EJA. Entretanto, as abordagens e adequações no processo de ensino e aprendizagem não têm passado de proposições, e pouco se faz na prática. Possivelmente, uma das razões para isso seja o fato de esse público ser, geralmente, constituído por sujeitos que se encontram fora do mercado de trabalho ou que estão em situações de subemprego, devido à idade já avançada.

---

<sup>1</sup> O termo APL também pode ser caracterizado como Complexo industrial. “Complexo industrial é um conjunto de atividades que ocorrem numa dada localidade e pertencem a um grupo ou subsistema de atividades que estão sujeitas a importantes interrelações de produção. Comercialização e tecnologia” (HADDAD, 2003:30)

## 1.2 O PROEJA no contexto da pesquisa

Como instituição de ensino integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede EPCT), o IFAP – Campus Laranjal do Jari, cumpre um papel social importante no contexto do Vale do Jari. O prédio do Campus está estrategicamente instalado a fim de atender os alunos oriundos de municípios vizinhos como Mazagão, Vitória do Jari, ambos do estado do Amapá, além de Monte Dourado e Almeirim, ambos do estado do Pará. Neste mote, é conhecido geograficamente como Vale do Jari.

O Campus Laranjal do Jari localiza-se no Bairro Cajari e possui uma infraestrutura consideravelmente adequada para atender anualmente cerca de oitocentos (800) alunos dos mais variados cursos e turnos; conta com três blocos: um com oito salas de aulas, um auditório, uma biblioteca e salas de coordenação de cursos; outro com três laboratórios de informática, um laboratório de Física, Química e Biologia; e o outro, onde funcionam os setores de administração do instituto.

O IFAP – Campus Laranjal do Jari estruturou sua unidade e passou a desenvolver suas atividades de educação no município de Laranjal do Jari em setembro de 2010. Em consonância com a demanda institucional, foram ofertados cursos técnicos nas modalidades Integrada e Subsequente, tanto presencial quanto à distância, além de cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, do Programa Mulheres Mil e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC.



**Figura 2** - IFAP - Campus de Laranjal do Jari

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Os cursos técnicos ofertados no Campus Laranjal do Jari foram planejados em função das demandas identificadas nas Audiências Públicas realizadas com diversos segmentos representativos da sociedade local. Seguem os eixos tecnológicos definidos pelo MEC, resultantes do agrupamento de cursos técnicos conforme suas características científicas e tecnológicas. Trata-se de uma proposta de organização da educação profissional, conforme exposto na seguinte tabela:

EIXO TECNOLÓGICO	CURSO	FORMA	MODALIDADE
Gestão em Negócios	Técnico de Nível Médio em Comércio – PROEJA	Ensino Médio Integrado	Presencial
	Técnico em Secretariado	Ensino Médio Integrado e Subsequente	Presencial
	Técnico em Administração	Ensino Médio Integrado e Subsequente	Presencial
	Técnico em Serviços Públicos	Subsequente	A distância
Meio Ambiente e Saúde	Técnico em Meio Ambiente	Integrada e Subsequente	Presencial
	Licenciatura em Ciências Biológicas	Ensino Superior	Presencial
	Tecnólogo em Gestão Ambiental	Ensino Superior	Presencial
	Técnico em Segurança no Trabalho	Subsequente	A distância
Recursos Naturais	Técnico em Floresta	Ensino Médio Integrado e Subsequente	Presencial
Informação e Comunicação	Técnico em Informática	Ensino Médio Integrado e Subsequente	Presencial

Dentre esses cursos, desenvolvo atividades docentes na turma de Curso Técnico em Comércio na forma integrada ao PROEJA, por isso a escolhi como objeto de pesquisa deste trabalho. O curso Técnico em Comércio insere-se no eixo tecnológico Gestão e Negócios, e foi ofertado por considerar que o Comércio, formal e/ou informal, é característica da realidade local e APL do município e adjacências.

O Plano do Curso Técnico em Comércio, na forma integrada, modalidade de ensino PROEJA, estabelece que o técnico em Comércio, dentro de suas atribuições, e frente às necessidades exigidas pelo mercado de trabalho no qual será inserido, deverá apresentar habilidades e competências para a inserção no mundo do trabalho na área de comércio e na prestação de serviços desempenhando tarefas comumente exigidas nesses segmentos (AMAPÁ, 2017).

PROEJA é um programa que representa uma possibilidade de elevação de escolaridade e a promoção do crescimento pessoal e profissional desses alunos. O Campus Laranjal do Jari garantiu a inserção dessa modalidade, embora ainda apresente um número considerável de desistência e evasão.

### 1.3 O perfil dos alunos do curso Técnico em Comércio – PROEJA

Os alunos do Curso Técnico em Comércio na modalidade PROEJA do Campus Laranjal do Jari, como tantos outros alunos de PROEJA no Brasil, também têm em suas histórias de vida a marca da descontinuidade do ensino, por razões diversas; e também, como tantos outros, dedicam-se ao PROEJA pela expectativa de inclusão no mercado de trabalho.

Nesse objetivo, buscam desenvolver as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos escolares e buscam ampliar a capacidade de participação social no exercício da cidadania.

À época do sorteio para o preenchimento das vagas das turmas de Técnico em Comércio – PROEJA, no segundo semestre do ano de 2013, a turma foi formada com um quantitativo de 25 (vinte e cinco) alunos matriculados. Porém, como é peculiar nessa modalidade, houve desistências e evasão, permanecendo na turma apenas nove (09) alunos, os quais se tornaram sujeitos desta pesquisa: quatro (04) homens e cinco (05) mulheres, com idade que variavam entre vinte (20) e quarenta e cinco (45) anos, em maioria, pais e mães, que são considerados adultos. Nascidos na região do Vale do Jari constituem a classe de trabalhadores autônomos e donas de casa que se encontravam afastados do sistema escolar.

Esclareço que, embora não haja instrumentos formais de coleta desses dados de informação pessoal dos sujeitos - tais como formulário ou entrevista estruturada com essas perguntas - essa coleta se deu de modo informal, por meio de inúmeras conversas face a face trocadas no decorrer da aplicação da pesquisa empírica em sala de aula. Embora não constem de um questionário específico considere pertinente informar no texto da dissertação para materializar os sujeitos desta pesquisa.

Esse grupo de alunos sempre foi bastante participativo nas atividades orais propostas em sala de aula de Língua Portuguesa, provavelmente por trazerem experiências vividas nos campos pessoal, profissional e educacional. Em seus relatos e depoimentos em sala reiteradamente mostravam que consideram o IFAP como um espaço de socialização, de interação e de construção do conhecimento.

## 2 CAPÍTULO 2

### LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Esta pesquisa se propõe a investigar duas atividades: leitura e escrita. Porém, o foco principal recai sobre a escrita, que, nesta investigação, foi atravessada pela prática de leitura (e releitura), na tentativa de estabelecer a relação de diálogo entre o aluno e sua produção textual proporcionado por atividades de leitura atenta e reescrita, em que se enfoca a importância do ato de escrever e de reescrever.

No que diz respeito à provocação do diálogo interativo com o texto, Bakhtin expõe o movimento do leitor/ouvinte da seguinte forma:

(...) a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 286)

Nesse sentido, posso dizer que um texto é construído a partir de cada leitura realizada, pois ler é produzir sentidos, em uma interação recíproca autor-leitor, que traz à tona aspectos cognitivos, experiências e valores do leitor.

Os alunos do PROEJA, participantes desta pesquisa apresentam diversos problemas em relação à consolidação de leitura e escrita apresentando dificuldades tanto em produzir sentidos no momento de leitura quanto em estabelecer sentidos por meio da escrita. Uma suposta explicação pode ser a falta de prática de leitura e escrita ou a recorrência de práticas malsucedidas, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, talvez mais tradicionais, quanto usando a leitura para acesso aos conteúdos das diversas áreas que formam o currículo escolar. Ainda assim, entendo que eles possam desenvolver autonomia em concordar ou discordar, propor, modificar, transformar e viabilizar através dos recursos linguísticos, uma produção textual eficaz. Por isso, baseei-me no que defende Silva (2014, p. 228):

Acredito que atividades de leitura e de produção textual em que os alunos descubram seus processos de identificação e as origens de suas atribuições de sentido, escutando suas próprias leituras e escrituras, possam construir na sala de aula um local plural onde todas as identidades são legítimas e respeitadas como tal. (SILVA, 2014, p. 228)

Nesse pensamento, busquei investir em que os alunos se apropriassem das leituras dos textos que circulam no seu cotidiano e se familiarizassem com os textos que circulam no universo escolar, porque entendo que a escrita envolve seleções, escolhas, decisões durante sua realização.

Conforme orientam os PCNs (1996),

Muitas vezes, esse tipo de dificuldade com relação aos processos de aprendizagem da escrita é consequência de malsucedidas experiências anteriores. Por isso, investir na mudança de postura do aluno diante de suas dificuldades, fazendo-o incorporar uma visão diferente da palavra ao

associar o trabalho de escrita com suas necessidades mais urgentes, seria uma primeira meta (BRASIL, 1996)

Pressupomos que quando o professor utiliza o texto como objeto de ensino, ele oportuniza ao aluno um maior diálogo com o texto, o que consiste não apenas em observar se o aluno desviou das normas gramaticais ou cometeu erros ortográficos, mas se o que escreve está vinculado aos contextos de produção. A esse respeito, explicita Solé (1998, p. 22),

O leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998)

Ao leitor é atribuído o papel de construtor de sentidos no texto, possibilitando-lhe a interpretação, a intencionalidade e o aperfeiçoamento do conhecimento, pois o leitor atribui significados no momento da interação com o texto produzido. Essas atividades de enlaçamento com o texto estão intrinsecamente relacionadas para resultar em uma a leitura proficiente que pode levar à produção textual mais elaborada. Como afirma Silva (2018, 112), “ler é encontrar-se com outro sujeito – o autor – para com ele interagir em um lugar chamado texto, então ler pode ser compreendido como a ação de dialogar”.

A relação do aluno com a leitura de texto em sala de aula, geralmente, resulta em atividades de escrita de textos. O sentido de escrever pode ser entendido como um resultado da interação do sujeito com o universo de leituras realizadas por ele. No dizer de Koch (2009, p. 36), “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro com um certo propósito”. Ou seja, escrever é uma atividade que exige retomada a outros textos lidos e apreendidos – retomando uma relação que tem como princípio a interação, visto que ler é produzir sentidos.

Acredito que o aluno possa se sentir inserido nesse processo de produção escrita à medida que desvela e vivencia significados atribuídos ao mundo dele e dos outros, porque o texto propicia a apresentação de ideias, pontos de vistas, opiniões e conhecimentos escolares e extraescolares dos alunos/escritores. Por isso, considero o entendimento de Geraldi (1997) de que o papel do professor “é ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que vai se concretizando nas atividades da sala de aula” (GERALDI, 1997, p.112).

Entendo que são necessárias variadas habilidades, conhecimentos e atitudes para o aprendizado da modalidade escrita da língua, pois são muitas e variadas as práticas tanto sociais como escolares, que exigem o uso da escrita. Além disso, os gêneros escritos circulantes na sociedade não param de surgir.

### **Letramento e Escrita**

Outro aspecto relevante destacado nos PCNs (1996) é o respeito à autonomia do aluno, tanto na leitura como na escrita. Embora a autonomia seja uma representação controversa em estudos recentes de identidade – e sobre os quais esta pesquisa não se ocupa – quero entender aqui a noção de autonomia dos PCN como a de um aluno com poder sobre o próprio texto, com uma relação de afetividade com o texto que produz, e com capacidade para produzir sentidos por meio do texto na modalidade escrita. Tais características vão achar sustentação nas teorias dos Letramentos, motivo pelo qual escolhi essas teorias como referencial teórico

para minhas análises.

Para fins desta pesquisa, quero investigar a produção textual dos alunos pelo viés dos estudos de Letramentos, entendendo que a produção da escrita é uma ação do sujeito a partir de sua interação com os diversos discursos que constituem a sua identidade enquanto sujeito social. Assim, não quero buscar a produção textual impecável do ponto de vista gramatical, mas, sim, a produção textual que tenha a marca subjetiva de seus autores. Vejo importância e validação do meu trabalho como professora de língua e pesquisadora da área em que esses alunos se tornem autores e sejam atraídos pelo processo de produção textual, entendendo-o como uma atividade de liberdade e de registro escrito de suas ideias.

Soares (2003) aborda o conceito de letramento surgido na década de 1980, desenvolvido a partir das práticas de leitura e escrita, considerando-as como fatores resultantes das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, e por assim dizer, essenciais para a sobrevivência social e para o exercício da cidadania. Assim sendo, o sentido tradicional da alfabetização amplia-se a fim de caracterizar como letramento a condição que um grupo social ou até mesmo apenas um indivíduo tem de se apropriar da capacidade da escrita. Porém, o sentido de letramento não ficará restrito ao domínio da técnica da escrita, mas à capacidade da leitura e da escrita para construir sentido em seu meio social.

Soares (op. cit.) afirma ainda que há a necessidade de enfatizar a diferença entre alfabetização e letramento, para evitar confusão no entendimento no conceito dos dois processos, pois apesar de haver uma relação intrínseca, conforme explica a autora, existem distinções, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (SOARES, 2003, p.20).

Soares (1998) considera distintos os conceitos de alfabetização e letramento, embora entendamos que sejam processos que nas nossas sociedades ocidentais se interpenetrem, ou seja, a alfabetização é considerada como um processo específico da escola, e conseqüentemente necessário para que as pessoas acessem o mundo letrado e se tornem sujeitos das práticas letradas. Enquanto alfabetização tem a ver com uma questão cognitiva de codificação e decodificação dos signos linguísticos, de conseguir realizar associação do grafema com o fonema, Silva (2014, p. 295) entende que letramento é “apropriação de uma tecnologia de informação e comunicação – neste caso, a escrita – para disseminar, compartilhar e trocar produções de sentido e impressões dos sujeitos em suas interações sociocomunicativas”. Ou seja, tem muito mais a ver com questões de trânsito social do que cognitivo-individual.

Pelo viés dos Letramentos, a produção textual é uma prática de interlocução com os demais sujeitos da sociedade. Por isso, Soares (2003) considera a leitura e a escrita como habilidades que devem ser exploradas em sala de aula concomitantemente aos usos e às funções do ler e do escrever, numa perspectiva social. Nesse mesmo sentido, Silva (2012) indica que um dos axiomas dos Multiletramentos é trabalhar o ensino de língua com uma “gramática aberta, flexível e funcional que abarque as diferenças linguísticas(...)” (SILVA, 2012, p.61). A autora defende que as variadas formas de registro estejam presentes na sala de aula. Assim, seguindo esse prisma, nesta investigação, damos mais valor ao conteúdo e à liberdade dos alunos de se transformarem em produtores de texto do que de se transformarem em prisioneiros da produção de texto.

Entendo, assim, que o processo de letramento nunca chega a um final, porque se trata de um processo, e, como todo processo, caracteriza-se contínuo, perpassando as distintas etapas do aprendizado.

Conforme Kleiman (2007, p. 05) sustenta,

Uma atividade que envolve o uso da língua escrita (um evento de letramento) não se diferencia de outras atividades da vida social: é uma atividade coletiva e cooperativa, porque envolve vários participantes, com diferentes saberes, que são mobilizados segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

Isso significa dizer que é necessário mostrar aos alunos o caráter prático de um texto; e não deixar que os alunos enxerguem o texto apenas como uma tarefa para ser cumprida, mas como um instrumento de representação dos sentidos que são construídos, um local onde interlocutores se encontram e produzem sentidos.

Como salienta Menezes de Souza (2011 *apud* SILVA, 2014), não se pode falar em letramento no singular, mas somente em vários letramentos que os sujeitos sociais têm e trocam no convívio social. Infelizmente, a escola somente legitima o letramento escolar como importante, mas não se deve perder de vista que, como a autora ressalta, letramentos são habilidades para produzir sentidos.

Portanto, defino letramentos como habilidades adquiridas contextual e socialmente para registrar, compartilhar, enviar, receber, negociar e comunicar produções de sentido, ressaltando que essas produções de sentido podem ser concretizadas em múltiplas modalidades – verbal, gestual, sonora, espacial, visual ou multimodal. São essas concretizações multimodais de produção de sentidos que passo a chamar, então, de textos. (SILVA, 2014, p. 305)

Tendo em mente que os letramentos são múltiplos e podem estar concretizados em diversas modalidades de comunicação, investi durante a investigação deste trabalho nas representações de sentidos dos alunos do PROEJA, entendendo que, embora esses sujeitos não dominassem o letramento gráfico, teriam outros letramentos que poderiam levar em consideração para a produção textual.

## **2.1 O ensino de Língua Portuguesa no Proeja**

As dificuldades dos alunos com relação à leitura e à escrita relatadas nas falas dos professores das diversas disciplinas do Campus Laranjal do Jari foram constatadas nas aulas de Língua Portuguesa. Em face dessa situação, busquei em meu trabalho docente nas aulas de Língua Portuguesa, planejar atividades para desenvolver práticas e atividades de leitura e produção textual, por acreditar que tanto as aulas, quanto as oficinas de produção textual criam condições para o melhor desenvolvimento da escrita e a inserção do aluno no mundo letrado.

O desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade provavelmente seja um dos principais objetivos no processo de ensino de língua, pois, os alunos esperam demonstrar, socialmente, ao final de um período de estudos, competência no uso das duas modalidades – oral e escrita. Porém, encontrar estratégias adequadas e eficazes e, que, sobretudo, envolvam os alunos é um grande desafio para os professores. Nesse sentido, a pesquisa foi sendo delineada de modo a buscar práticas eficazes para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. Possenti (2013, p. 32) sintetiza que “a função da escola é ensinar o padrão, em especial o escrito [...] Até porque, a escola ensina a modalidade escrita padrão da língua”. No entanto, além da escrita padrão, outros aspectos são considerados para que as práticas de produção textual, em sala de aula, cumpram seu papel social e formal dos alunos do PROEJA. É imperiosa a necessidade de que os sujeitos tenham atividades de leitura

com mais frequência e produzam textos que levem em conta suas experiências e vivências. Essas atividades são mais que uma escolha metodológica, porque além de considerar a realidade dos alunos, também cumpre a lei. Conforme estabelece o Documento Base do PROEJA,

Utilizando os conhecimentos dos alunos, construídos em suas vivências dentro e fora da escola e em diferentes situações de vida, pode-se desenvolver uma prática conectada com situações singulares, visando conduzi-los, progressivamente, a situações de aprendizagem que exigirão reflexões cada vez mais complexas e diferenciadas (BRASIL, 2006, p. 39)

É necessário delimitar o que se quer avaliar, considerar o nível de conhecimento dos alunos em cada etapa do ensino e adequar os métodos de ensino ao perfil dos alunos. Por isso, é imprescindível a seleção de estratégias que construam um novo caminho para o ensino de Língua Portuguesa considerando as peculiaridades dos alunos da EJA. Levando em conta que esses alunos já trazem experiências e vivências, pensei em atividades com perspectivas de ensino a partir de gêneros textuais em que os alunos pudessem recorrer às suas memórias e exercitar a escrita, complementada com atividades de reescrita.

Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida observando propostas capazes de desenvolver competências da escrita ao mesmo tempo respeitando as vivências dos alunos do Curso Técnico em Comércio, da turma 2013.2, do PROEJA, no Campus Laranjal do Jari.

## **2.2 Escrita e Reescrita – dois processos, um mesmo objetivo**

No planejamento da etapa da pesquisa de campo desta investigação estava previsto incentivar e orientar os alunos do PROEJA no exercício de escrita e reescrita de seus textos, sobre o qual me debruço nas próximas páginas.

### **2.2.1 Escrita**

A escrita consiste em uma atividade motivada pela situação social, pelo contexto histórico e pelos valores ideológicos de uma sociedade. Essa concepção social da escrita também é presente nos estudos dos letramentos. Para Kleiman, por exemplo, há uma oposição entre as práticas escolares de ler e escrever desvinculadas do contexto de produção com a “concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN (2007, p.04). A partir dessa perspectiva, a autora elucida que o processo de letramento considera a escrita como uma prática social utilizada com determinadas finalidades, que vão além da aprendizagem de aspectos formais da língua. Essas finalidades assinalam que é preciso ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) aponta o papel fundamental da escrita nos diferentes contextos de produção:

A língua, oral ou escrita, atua como um instrumento de mediação dos comportamentos humanos (...) Devido a seu caráter transversal, a escrita desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 16)

Podemos entender que a prática da escrita faz com que o aluno se aproprie dos gêneros textuais, das suas finalidades, além de ampliar o domínio do vocabulário nas atividades de escrita. Desse modo, a proposta de trabalhar a reescrita com os alunos da EJA passa a ser considerada uma prática viável para desenvolvimento da escrita, já que eles possuem experiências de vida e vivem compartilhando oralmente.

É preciso considerar as práticas de escrita no ensino da Língua Portuguesa como um processo de produção de sentido. Isso implica ressaltar o caráter interacionista do texto e não apenas ter o enfoque no sistema de regras que deve ser ensinado. Desse modo, a escrita passa a ser entendida numa dimensão mais significativa e passa a ser considerada como atividade interativa e discursiva. Já que a prática da escrita por meio de uma abordagem sociocultural vislumbra que a produção e a recepção de textos são construções sociais, às quais cada época e cada circunstância histórica dão sentidos. Conforme foi estabelecido nos PCNs (1996), o texto é considerado unidade central de ensino.

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos - letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases - que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1996, p. 23)

Tomando como base essa orientação legal, o estudo dos elementos gramaticais, lexicais e ortográficos passa a ter relevância quando os alunos autores dos textos são capazes de utilizá-los a fim de atender seus objetivos de dizer. E o fator primordial da proposta pedagógica de escrita é desenvolver reflexões baseando-se na própria vivência e na cultura local, pois os indivíduos constroem referências culturais comuns compartilhadas na escrita e na textualidade, que sobrepõem a estrutura e o funcionamento da língua. Em outras palavras, as aulas de produção de textos podem servir para que o aluno aperfeiçoe seu vocabulário, seu repertório linguístico e, de fato, interaja com as ideias do texto, ampliando sua competência discursiva. Como Solé (1998, p.22) adverte, “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Portanto, as atividades de leitura e escrita em sala de aula precisam ser intensas e capazes de suscitar no aluno a compreensão da multiplicidade de funções que a leitura e a escrita podem lhes oferecer.

Conforme elucidam as orientações dos PCNs, o aluno é capaz de refletir tanto sobre os aspectos composicionais do texto quanto do conteúdo do texto.

A dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor. Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros. (BRASIL, 1996)

Com base nessa clara orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tornei presentes a leitura e a escrita, passando pela reescrita, em uma relação triangular transversalizada, na explícita intenção de trabalhar conjuntamente o desenvolvimento de ambas as habilidades. Afinal, a escrita de um texto envolve as representações e os conhecimentos enciclopédicos sobre o mundo, sobre as situações de comunicação, sobre o que foi escrito e “até mesmo das atividades de escrita desempenhadas em sala de aula”

(DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004). Por isso, em minha investigação, o trabalho docente foi limitado a orientações, deixando que o aluno fizesse as autocorreções, as alterações, as inclusões e/ou exclusões necessárias.

Embora as condições de escrita e reescrita tenham uma maior atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa, ressaltamos que as dificuldades nos letramentos dos alunos são percebidas pelos professores de outras disciplinas também porque a escrita, por seu papel transversal, aparece como atividade necessária em praticamente todas as disciplinas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94) “o escritor pode considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Esse trabalho de escrita e reescrita de textos me inspirou a realizar a proposta de uma sequência de atividades em que os autores sugerem que “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

A contextualização é importante na elaboração dos primeiros textos. Há uma preocupação em manter desde as primeiras leituras e escritas uma forma de produção que leve os alunos a realizarem adaptações às situações de comunicação peculiares às suas realidades. Essas adaptações costumam abordar desde as situações mais simples do cotidiano até as culturais, políticas, econômicas, sociais etc.

### **2.2.2 Reescrita**

A prática de reescrita no contexto escolar está, geralmente, associada à prática de análise linguística a fim de aprimorar o texto dos alunos tanto nos aspectos gramaticais, quanto nos aspectos determinantes do gênero textual. Conforme as orientações dos PCNs:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1996, p. 88).

A refacção pode ser entendida com o ato de reescrever. O processo de reescrever vai além de ler e escrever novamente o texto produzido, ele proporciona uma revisita ao seu próprio pensamento e uma reflexão das opiniões, ou seja, um autoconhecimento. Para Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29), a reescrita é “uma etapa fundamental no processo de produção textual em situação de ensino, pois sua materialização retrata o caráter dialógico presente na relação entre professor-revisor e aluno-autor, interlocutores desse processo”. Entretanto, segundo os autores, essa prática dialógica não é comum nas salas de aula das escolas brasileiras.

A proposta de criar um ambiente de produção para os alunos, considerando suas peculiaridades, para que escrevam e reescrevam seus textos pode concorrer para a apresentação de textos mais satisfatórios, a fim de que digam o que pretendem dizer. Trata-se de, como sugere Silva (2014), enxergar os textos como representações parciais da realidade – e não como verdades absolutas, e entender que as produções textuais são representações parciais, e, ao entender como se constrói um texto, reconhecer que ler é enxergar a verdade do outro.

O processo de reescrita, além de permitir uma melhor compreensão e apreensão sobre os aspectos da própria língua, pode possibilitar aos jovens e adultos o desenvolvimento

de um protagonismo discursivo. O que se espera é que esse processo possa instigar os alunos a progredirem à medida que dominam as estratégias de textualização e a atribuírem sentido em suas leituras e produções.

A abordagem de Freire (1996) referente à autonomia da aprendizagem funciona quando as memórias são trabalhadas de forma sistemática, devendo ser caracterizadas na produção de novos conhecimentos, fazendo com que o imaginário se una com o mundo do saber. Ou seja,

O educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos (FREIRE, 1996, p. 47).

Desse modo, entendemos que os indivíduos desejam aprender a ler e a escrever para também poderem obter novos conhecimentos e, conseqüentemente, adquirir novas possibilidades de aprendizagem e inserção social. Sendo assim, consideramos a expressão de Freire de que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22) como imprescindível para a prática docente em língua portuguesa nesse trabalho de incentivar a produção textual. Deste modo, o professor cumpre o papel de mediador do conhecimento, e ensinar passa a ser um processo de criação de possibilidades para tentar garantir ao aluno o desenvolvimento de práticas de interação com sua produção, ao mesmo tempo em que revela suas vivências e experiências diárias.

A partir dessa concepção de ensino, inserimos as atividades de reescrita como possibilidades de interação e discussão no processo de produção textual, e não somente de aplicar os modelos de aprendizagem utilizados no passado através de regras, exercícios, e mecanização do ensino da leitura e da escrita.

As atividades de reescrita, como qualquer outra atividade de ensino, requerem organização. Segundo Koch e Elias (2009, p. 19) “é necessário planejar, pôr em prática e depois fazer os ajustes necessários antes e durante a produção textual”. As autoras reforçam que o processo de produção textual deve ser dividido em etapas, quais sejam: 1) pesquisa; 2) estrutura; 3) rascunho; 3) texto final; 4) revisão; e 5) publicação.

Essas orientações são indicadas tanto para as fases iniciais do Ensino Fundamental quanto durante todo Ensino Médio. As autoras reforçam que o rascunho é uma etapa significativa no processo de reescrita, pois antes de qualquer finalização ele propicia reflexão acerca das primeiras linhas, correção do que se escreve e manutenção de uma decorrência das ideias de maneira linear, ou seja, de forma que uma ideia puxe a outra e nenhuma fique solta. Entretanto, a ideia de fazer ou não o rascunho depende da experiência de cada um, ainda que nas minhas aulas de Língua Portuguesa eu trabalhe essa proposta, normalmente percebo que, na maioria das vezes, os alunos da EJA apresentam resistência em utilizar o rascunho para elaboração. Geralmente, noto que os alunos ao produzirem um texto como atividade de sala de aula, entregam a primeira escrita, sem reler ou fazer pequenas edições antes de entregar o texto definitivo.

Em decorrência disso, percebo que inserir a prática de reescrita poderia ser um trabalho para o qual os alunos apresentariam alguma resistência. Contudo, quando apresentei a proposta para a turma eles demonstraram interesse em executar as atividades e comprometeram-se em reler e reescrever, se caso fosse necessário.

Desse modo, faz-se necessário não esmorecer porque a relevância do trabalho com o texto, por meio da reescrita, pode contribuir para a aprendizagem. Segundo Fiad (2006), a reescrita é uma atividade muito importante no ensino da Língua Portuguesa por apresentar

dois aspectos relevantes:

[...] por um lado refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas; por outro lado, refere-se também aos processos individuais caracterizando os alunos em seus diferentes percursos de aprendizagem (FIAD, 2006, p. 148).

Sendo assim, considero que o tempo dedicado à reescrita é a oportunidade que o aluno tem de realizar suas inferências e contextualizar o que foi lido e relacionar com o seu conhecimento de mundo. O percurso de construção do texto – do início até a fase final – pode ser longo ou curto. Outras questões como tempo disponível, gênero em proposta, tema abordado entre outros fatores diversos, e, sobretudo, as estratégias de ensino que serão aplicadas para motivar os alunos a produzirem seus textos, podem estender ou não a conclusão do processo de reescrita.

Essa prática de leitura e escrita, seguida da interação do aluno com seu próprio texto, é chamada de reescrita, e é uma proposta presente nos livros didáticos. No entanto, é importante ter clareza em relação ao trabalho com a reescrita de textos. Fiad (2009) destaca dois conceitos relativos à reescrita: um de que a reescrita é um trabalho; e outro de que todo texto já é uma reescrita, pois “na medida em que sempre que enunciamos algo, estamos, de alguma forma, retomando o que outros já enunciaram. Nessa interpretação, o outro sempre está no discurso: escrever é sempre reescrever” (FIAD, 2009, p. 2).

Outros autores tratam da questão da reescrita: Lucena (1996), por exemplo, fala da revisão do texto, e afirma que tem sido amplamente debatida e tem sido abordada como uma prática de revisão e de reelaboração do texto, o que pressupõe uma reflexão do texto escrito. Para a autora, a revisão possibilita investigações de diferentes comportamentos do escritor, que podem apresentar habilidades diferenciadas. Segundo o pensamento da autora, para bons escritores, o ato de escrever é reescrever.

Dizer o que se quer dizer na escrita pode implicar centralizar esforços, dedicar tempo, atribuir novos valores à interpretação, ou seja, trabalhar como escritor, como leitor e corretor à medida que se percebe quais elementos contribuem para o entendimento e para a forma com que o texto é produzido. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destaca que “o saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização”. Esse pressuposto indica que é a partir de práticas gradativas de escrita e reescrita que os alunos são capazes de desempenhar a socialização do conhecimento e também apresentar êxito nas suas produções finais.

### **2.3 Gênero textual Memórias**

As produções textuais orais ou escritas concretizadas nas situações de comunicação remetem diretamente à referência de gêneros. Neste trabalho, não me aprofundarei na diferenciação entre os termos “gênero discursivo” e “gênero textual” e usarei indiscriminadamente tanto um quanto outro termo ou simplesmente “gênero”, visto que não é meu foco as delimitações conceituais, estruturais e funcionais entre os termos. Antes, o foco primordial é o processo de apropriação pelo aluno do PROEJA, como um sujeito social, da liberdade de produzir um gênero.

Para Bakhtin (1997), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Pode-se inferir, assim, que é por meio do contato com os diferentes gêneros que o aluno desenvolve

seu próprio estilo. Os gêneros textuais são definidos por pressupostos bakhtinianos como práticas discursivas nas diferentes esferas sociais e constituem as composições, estilos e intenções comunicativas. Por isso, os gêneros são considerados entidades comunicativas que circulam na sociedade, e são esses que consolidam e materializam critérios como a funcionalidade, conteúdo temático, estilo, ação prática e composição nas atividades da comunicação.

Marcuschi, baseado em Bakhtin (1997), apresenta a seguinte definição de gêneros: “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidade de práticas sociais e domínios discursivos específicos” (2005, p. 25). Ou seja, os gêneros são as formas como a língua é empregada nos textos nas diferentes situações de comunicação.

Historicamente, os gêneros surgiram bem antes da escrita. Numa primeira fase da comunicação entre os humanos, houve um conjunto pequeno de gêneros desenvolvidos por povos de cultura predominantemente oral; posteriormente, esses gêneros se multiplicaram e surgiram os característicos da escrita. Tempos depois os gêneros expandiram-se e ganharam notoriedade com a manifestação da cultura impressa. Atualmente presenciamos o surgimento de novos gêneros por meio da cultura digital, além de novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

É notória a dinamicidade presente nos gêneros, pois eles integram aspectos fundamentais nas culturas em que se desenvolvem, sejam por suas funções comunicativas, cognitivas ou institucionais. Sendo assim, pode-se dizer que os objetivos dos falantes e a natureza do que é tratado é que determina o gênero a ser utilizado.

Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais estão ligados às atividades humanas em todas as esferas, e em alguns casos dão margens às marcas e estilos próprios em graus variáveis. A escolha do gênero pode representar para o aluno o reconhecimento da liberdade de escrever, e, quando permitida, pode também ajudar a produzir textos que reproduzem a imagem de si mesmo. Nesse sentido, a aprendizagem da escrita pode trazer expressões de criatividade, autonomia, além de traduzir e servir à expressão pessoal e à liberação da palavra.

Dada a importância dos gêneros textuais nas diversas esferas da sociedade, nos ateremos aos estudos que trazem suas variedades, analisando a peculiaridade funcional e organizacional do gênero Memórias, apontando aspectos de interesses para o trabalho em sala de aula.

O gênero Memórias tem a finalidade de registrar os acontecimentos da vida do autor, pode ser também um resgate de si mesmo, de suas lembranças e sentimentos de outrora. Esses registros podem apresentar suas experiências em determinado período da vida, relatos da vida pessoal ou ainda da história política, social, econômica ou de outros aspectos do lugar onde vive, do país e do mundo. É característica linguística desse gênero o uso da primeira pessoa. O gênero Memórias é constituído de um exercício de interrogação de experiências passadas a fim de fazer estimular as recordações e lembranças, além de trazer à tona informações que confirmam novos sentidos ao momento presente, pois certas situações e objetos ficam impregnados na memória por nossas experiências passadas. Assim, esse gênero possibilita aos alunos as retomadas, as lembranças, as interrogações de suas experiências passadas, além de apresentar informações que imponham novos sentidos ao momento presente.

Por se tratar de adultos, esse gênero pode ser adequado à pesquisa, pois constitui-se de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos relatos de fatos significativos que vêm à lembrança. Assim sendo, a produção de uma narrativa pode incidir num treino sistemático de escrever a própria história e de rever a própria trajetória de vida e aprofundar na reflexão caracterizando um exercício de autoconhecimento.

Segundo Bosi (1994), “é na memória, que ressurgem o passado, e misturadas às percepções do presente, constrói-se um conjunto de novas impressões” que passam a ocupar

todo o espaço da consciência resultante desse processo de interação entre passado e presente. A autora ressalta que não existe presente sem passado, isso quer dizer que nossas impressões, visões e comportamentos estão gravados na memória, por meio dos eventos e situações vividas, e o passado atua no presente de diversas formas. Dentre elas a chamada memória-hábito, que está relacionada à construção e lembrança de esquemas de comportamentos dos quais nos valem muitas vezes nas nossas ações do cotidiano.

O uso do gênero Memórias nas aulas com os alunos PROEJA, teve por finalidade fazer com que o aluno relatasse suas experiências e, com isso, se sentisse à vontade para proceder à produção textual relacionada às narrativas da própria experiência dos fatos significativos que lhes vierem à lembrança. Produzir uma narrativa do gênero Memórias consiste em um exercício de autoconhecimento, pois o aluno pratica sistematicamente a escrita da própria história, revê a própria trajetória de vida e aprofunda a reflexão sobre ela.

Ao professor cabe, então, compreender a produção escrita nas dimensões sociais, culturais e até mesmo psicológicas que mobilizaram a capacidade de linguagem do aluno. Desse modo, o trabalho com o gênero Memórias pode permitir a compreensão de que os saberes da escola estão presentes no contexto da vida desses alunos, e que os saberes dos alunos podem estar presentes no contexto da escola. Como os alunos do PROEJA são adultos, supus que seriam capazes de realizar uma recuperação da memória, das lembranças numa leitura detalhada de seu contexto e da diversidade de fatos; logo, tanto iriam compreender o passado, como também poderiam estabelecer relações entre outras épocas, fatos e a realidade presente.

Segundo os PCNs, a escola não pode garantir o uso da língua fora do seu espaço, porém deve garantir o exercício de uso no seu espaço, como forma de instrumentalizar o aluno para melhor funcionalidade social. Cabe ao professor exercer a função de inserir o texto no contexto sociocultural, pois é esse professor que promove a interação entre o conhecimento e o universo linguístico. Com atitudes docentes deste perfil, o ensino de Língua Portuguesa efetiva a inserção desses alunos no cerne de uma sociedade letrada.

A partir da prática de leitura de mundo do aluno é possível compreender sua realidade através da escrita de suas memórias e chegar a importantes conclusões sobre aspectos relevantes que a compõem. Nesse sentido, Freire (2000, p.39) diz que “a leitura é um processo que não se esgota na decodificação da palavra escrita”, mas se estende na “leitura do mundo que precede a leitura da palavra”. Portanto, a dinamicidade da linguagem e da realidade alcança uma leitura que implica a percepção das relações entre texto e contexto.

Para Marcuschi (2008), “os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados às atividades humanas” em todas as esferas, em alguns casos dão margens às marcas e estilos próprios de formas variáveis. Com base nessa inferência do autor, compreendo que o gênero Memória permite ao sujeito que exercita a lembrança, no momento de produção de suas memórias escritas, controlar a autoria, a estruturação dos fatos, a função estética, dramática e ou lírica de seu texto em torno do desdobramento do que vive ou viveu.

### 3 CAPÍTULO 3

#### DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EMPÍRICA

Por meio de observação das práticas dos alunos, durante as produções em sala de aula de Língua Portuguesa no IFAP – Campus Laranjal do Jari, pude constatar as dificuldades dos alunos do PROEJA que haviam sido apontadas pelos professores de outras disciplinas, meus colegas de IFAP, como já citei anteriormente.

No IFAP, as aulas de língua estão divididas em Estudos Gramaticais, Literários e de Produção Textual, o que pode levar o professor a não ter condições de trabalhar com maior aprofundamento a construção da escrita. Normalmente, não são criadas situações e condições capazes de desenvolver com maior frequência as atividades de escrita e de reescrita dos alunos.

Para desenvolver a prática com meus alunos levei em conta algumas situações nos processos de produção textual, leitura, escrita e reescrita, dentre eles o tempo disponível para leitura, escrita e revisão de textos pelos próprios alunos em sala de aula, pois é muitas vezes negligenciado. Até mesmo na minha prática docente, ainda sabendo da importância, costumo dedicar pouco tempo para escrita e reescrita textual em sala de aula. Há uma obrigatoriedade no cumprimento dos conteúdos de Língua Portuguesa propostos no planejamento do curso que nos fazem, na maioria das vezes acelerar a execução de outras atividades, a fim de que o aluno veja todos os conteúdos, principalmente os gramaticais. Todavia, Brandão (2007, p.120), afirma que é preciso tornar o texto “objeto de nossa reflexão” e fazer revisão permanente, para que o aluno possa avaliar o que foi ou “está sendo escrito”. Segundo o autor, isso faz com que o aluno “encontre meios para melhor dizer o que quer dizer”, e para reelaborar e reescrever o já que já foi escrito. Esse processo faz parte do aprendizado na produção de textos que atendem aos comandos de produção.

Nessa perspectiva, o objetivo das aulas que serviram como momento e espaço para a coleta de dados desta pesquisa não se restringiu apenas à ideia do ensino da nomenclatura dos elementos gramaticais utilizados na elaboração do texto, mas em atribuir sentido ao texto como prática social, e à cada etapa de construção do texto; no caso específico desta investigação, as atividades de escrita e reescrita. Assim, busquei, principalmente, favorecer, através da prática da escrita e da reescrita, a fluência discursiva nas diversas situações de comunicação.

#### 3.1 Sequência Didática como método de trabalho com gêneros

Para desenvolver o trabalho de campo junto aos meus alunos do PROEJA, construí uma sequência didática com o gênero *Memórias*.

Os procedimentos teórico-metodológicos, as atividades e estratégias elaboradas e planejadas utilizadas para o ensino dos gêneros textuais na escola constituem uma Sequência Didática, a qual denominarei adiante de SD. A SD consiste na elaboração de atividades organizadas em etapas ou módulos, e é composta por textos orais ou escritos de diferentes gêneros, a fim de mobilizar os alunos desde a produção textual inicial até a produção final. As atividades desenvolvidas com os alunos no processo de ensino e aprendizagem proporcionam produções por meio de etapas permitindo-lhes desenvolver habilidades necessárias para as práticas de linguagem. Para os autores genebrianos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD

é:

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, [...] tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Desse modo, na sequência didática haverá sempre um trabalho com gêneros textuais para que o aluno possa, gradativamente, se familiarizar mais intimamente com os gêneros. Esse trabalho também familiariza o aluno com a temática a partir do gênero textual a ser trabalhado, pois o aluno passa a ter um contato simultâneo com outros textos que tratam dos temas abordados pelo professor, além de apresentar o tema trabalhado por meio de outros gêneros textuais.

As etapas da SD possibilitam tanto ao professor quanto ao aluno uma análise das necessidades linguísticas e discursivas no decorrer de todo o processo e na identificação dos campos a serem melhorados. Essa prática pressupõe benefícios para as etapas finais da produção, pois visa a uma progressão do conhecimento dos alunos. Por isso, é essencial a elaboração de uma boa SD para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que estão em processo de apropriação de um gênero textual.

De acordo com a escola genebriana, a figura seguinte ilustra o trabalho desenvolvido por meio da SD.

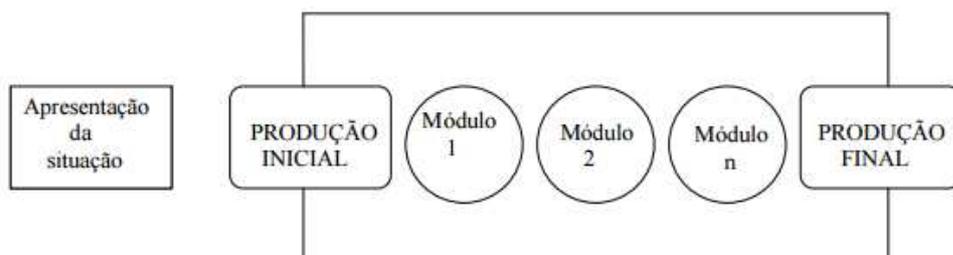


Fig. 1: Esquema da sequência didática ((DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

### Figura 3 – Esquema de sequência didática.

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Essa proposta dos pesquisadores permite ao professor um melhor planejamento a partir de um gênero textual. Esse planejamento oferece etapas ou módulos que direcionam o processo de ensino e aprendizagem. A primeira etapa consiste na apresentação do gênero textual a ser trabalhado, a estrutura, a finalidade, a situação de interação, o espaço de circulação e todos os elementos que o compõem.

Nesse momento inicial o professor define o gênero que o aluno irá produzir no final da SD. Posteriormente, o professor deve detalhar esse gênero por meio de outros subsídios que os alunos possam reconhecer o gênero a ser produzido.

A etapa seguinte implica a primeira produção textual do aluno. Essa produção é considerada como reguladora da SD, pois é a primeira versão da produção do aluno. Ela já fornece ao professor um diagnóstico das informações do aluno acerca do tema e do gênero textual trabalhado. As etapas posteriores, geralmente, variam de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos na primeira produção, ou seja, o professor deve oferecer mecanismos suficientes para eles desenvolverem com qualidade a produção final.

Cabe ao professor, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) “[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados”, pois é a partir desses contextos adequados de produção que os alunos terão propriedade na hora de utilizar as noções, as técnicas e os instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas competências orais e escritas, nas diversas situações de comunicação. É indispensável, portanto, que o professor lance mão de atividades variadas no seu planejamento, a fim de que os alunos tenham mais possibilidades de aprendizagem.

As atividades planejadas na SD devem ser capazes de ativar conhecimentos necessários; por isso, as leituras, as pesquisas diversas, a análise linguística dos textos, entre outras são imprescindíveis a fim de contribuir para que a produção final tenha sentido.

### **3.2 O desenvolvimento do trabalho com a sequência didática do gênero Memórias**

Com base na proposta da SD, o desenvolvimento da pesquisa empírica se deu de forma sistemática, durante as aulas da seguinte maneira: Leitura de textos do gênero textual Memórias; apresentação em powerpoint de imagens antigas, diálogo e exposição oral das memórias dos alunos; Exibição do filme Narradores de Javé; Escrita pelos alunos de suas memórias; Feedback colaborativo e Leitura para a turma e releitura e reescrita do texto. Essas atividades constituíram uma sequência de atividades didáticas, ou seja, um “conjunto de atividades, de estratégias e de intervenções planejadas para que o aluno tenha o entendimento do conteúdo ou tema” (KOBASHIGAWA et al., 2008).

Foram 12 horas/aulas distribuídas em 06 encontros, com duração de uma hora e 40 minutos. Que serão descritos nos seguintes parágrafos:

No 1º encontro estiveram presentes os nove alunos. Selecionei anteriormente textos de diferentes gêneros textuais e distribuí entre os alunos, a fim de que lessem e percebessem as temáticas, o sentido e as características de cada um, pois para Bakhtin (1997) “cada situação social origina um gênero, com características que lhe são peculiares”. Além dos aspectos formais do gênero textual, pedi para que percebessem a maneira como cada texto aborda e narra os acontecimentos, o modo de dizer de cada escritor e de cada época. Ao lerem os textos cada aluno comentou a respeito do assunto abordado e do jeito como cada texto era apresentado. Eles identificaram cada um dos gêneros sem muita dificuldade, isso que evidencia o que para Bakhtin é o resultante da “memória discursiva”, ou seja, os enunciados proferidos em outras épocas ou em outras situações de interação são tomados como base para que formulem seu próprio discurso. Por isso, as marcas linguísticas presentes nas narrativas que leram, como: “Há muito tempo atrás”, “Antigamente”, “Quando eu era criança” foram alguns exemplos citados pelos alunos quando observaram que são as mesmas expressões utilizadas por eles quando recorrem às lembranças, ao contarem ou escreverem suas memórias. Depois da leitura e da interação com a turma pedi para que eles escrevessem separadamente as marcas linguísticas presentes nos textos que fossem referentes ao tempo, depois que escrevessem outras expressões que não tinha nos textos. Embora identificassem com facilidade no momento de interação comigo, quando precisaram fazer sozinhos demoraram um pouco mais para registrar. Antes de terminar o horário cada um leu as expressões que escreveu. O objetivo dessa atividade foi oportunizar aos alunos a leitura de diferentes gêneros e que identificassem o gênero Memórias, além de observar as características comuns nessas narrativas, tanto dos aspectos gramaticais, como é o caso dos marcadores de tempo, quanto à construção textual abordando práticas sociais e históricas.

No 2º encontro estiveram presentes seis alunos. Demoramos para iniciar devido ao atraso dos alunos. Selecionei e apresentei imagens projetadas em Power Point, de objetos antigos, tais como fotos de pessoas de décadas atrás, máquinas de costura, ferro, telefone,

brinquedos, roupas etc. À medida que viam as imagens, os alunos relatavam oralmente as suas lembranças, e citavam outros objetos que fizeram parte de suas vidas. Eles apresentavam reações de emoção e sensações ao ver as imagens, tanto que utilizavam expressões como: “que saudade desse tempo”, “até posso sentir o cheiro” ou “posso ouvir os barulhos”, “isso lembra a minha avó”, e assim recordavam momentos de suas histórias e experiências. Além de ampliar a competência comunicativa dos alunos, o objetivo aqui foi de considerar aspectos históricos, culturais, sociais e individuais. Para Bosi (1994), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”, relembrar requer trabalho, esforço, pois está no “inconsciente de cada sujeito”. Assim sendo, percebi que a experiência de rever objetos que tiveram grande significado para eles, fez com eles relacionassem às mudanças e necessidade ocorridas com o passar do tempo. Tanto que faziam questão de contar breves relatos de episódios vividos e ainda diziam que “esse tempo é que era bom”, referindo-se ao passado. Obtive êxito nessa atividade quando consegui estimular a memória dos alunos para que pudessem retomar suas histórias e perceber a capacidade de produzir textos orais a partir de suas experiências. Depois desse momento, pedi aos alunos para que registrassem através da escrita um desses momentos marcantes, porém percebi que eles preferiam contar, com detalhes, uns aos outros, que escrever, ou seja, apresentaram resistência em registrar. Desse modo, o tempo se esgotou e não chegaram a produzir o texto ou parte dele.

Fiquei pensando no que fazer e ao mesmo tempo preocupada em como fazê-los escrever, visto que eu já conhecia a turma e sempre apresentaram essa resistência para produzir textos. Foi necessário aplicar outra atividade prevista na SD.

No 3º encontro estiveram presentes os 09 alunos. Exibi o filme chamado *Narradores de Javé*, que fala sobre uma ameaça à existência de um pequeno vilarejo chamado Javé. No filme, os moradores se deparam com um anúncio de que a cidade pode desaparecer sob as águas de uma enorme usina hidrelétrica. Em resposta à notícia devastadora, os moradores adultos da comunidade adotam uma estratégia: decidem preparar um documento contando todos os grandes acontecimentos da história do lugar, a fim de escaparem da destruição. Porém, a maioria dos moradores era analfabeta, eles teriam a tarefa de encontrar alguém que pudesse escrever as histórias e assim manter vivo o lugar. Foram coletando a memória do povo e aos poucos escrevendo/registando a história. Terminado o filme, realizamos uma roda de conversas para que eles comentassem sobre o filme e identificassem trechos do filme em que os moradores relatavam suas memórias. Dentre os alunos, o mais velho disse que a realidade do filme era muito semelhante ao que eles estavam vivendo, pois “*tá* sendo construída uma (hidrelétrica) aqui também e ninguém não se importa, nem escreve nada sobre o que *tá* acontecendo”. Admiravam-se de “como esse lugar não existe ninguém para escrever?”, “porque não gravavam?”, ou seja, os alunos confirmaram a importância de registrar os fatos para a posteridade conhecer a história de um lugar, de um povo e de um tempo. O tempo foi breve para os comentários, entretanto, nessa etapa, percebi que os alunos já conseguiriam produzir um texto de acordo com o gênero estabelecido. Para Soares (2003), “aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido *para* e *por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios”. Assim sendo, percebi que deste ponto em diante os alunos demonstraram maior disposição para escreverem, ou seja, o objetivo dessa atividade foi alcançado, pois os alunos compreenderam a necessidade de registrar os fatos como forma de armazenar e ao mesmo tempo de recuperar informações por meio da escrita, além de perceberem a importância de escrever suas histórias como forma de registrar e eternizar suas memórias. Eles diziam que tinham costume de contar aos filhos fatos vividos no decorrer da vida, mas que não costumavam escrever. E ainda diziam que “as famílias poderiam escrever para que os filhos e netos soubessem futuramente de como eles viveram, o que eles pensavam, como eram as coisas, assim como é feito nos livros de história”. Pude

perceber nesse relato que eles passaram a considerar a própria realidade importante, os fatos vividos por eles e a que poderia ser interessante para as gerações futuras.

Podemos considerar a produção do texto, especificamente nesse contexto, como prática social, pois o aluno pensa na finalidade do texto, lançando mão dos aspectos formais da língua, mas sim na prática da escrita com “múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN (2007, p.04)

No 4º encontro estiveram presentes oito alunos e comecei a dar as orientações para que produzissem o primeiro texto escrito, contando um pouco de suas histórias, de suas memórias. Nessa atividade alguns demoraram a selecionar um fato para escrever, queriam saber se era para escrever sobre suas histórias recentes ou mais antigas; ou ainda, se podiam contar sobre sua chegada à região, ou se poderiam falar só dos momentos bons. À medida que escreviam, também contavam oralmente parte do que queriam escrever, gastando assim, mais tempo falando do que escrevendo. Eles lembravam de episódios engraçados, e espontaneamente narravam para a turma. Assim, enquanto um aluno narrava a sua história, outro também lembrava e contava também, e assim eles interagiam com suas histórias. Trata-se de, como sugere Silva (2014), enxergar os textos como representações parciais da realidade – e não como verdades absolutas, e entender que as produções textuais são representações parciais, e, ao entender como se constrói um texto, reconhecer que ler é enxergar a verdade do outro.

Esse entrelace, essa interação e permuta de diálogos e lembranças faz parte do processo da produção textual. Esse processo de construção do texto, no dizer de Silva (2014) é definido como letramento, ou seja, “como habilidades adquiridas contextual e socialmente para registrar, compartilhar, enviar, receber, negociar e comunicar produções de sentido, ressaltando que essas produções de sentido podem ser concretizadas em múltiplas modalidades – verbal, gestual, sonora, espacial, visual ou multimodal”. São essas concretizações multimodais de produção de sentidos que passo a chamar, então, de textos. As lembranças verbalizadas podem ser consideradas uma leitura da realidade, já que ler é produzir sentidos e há uma interação recíproca autor-leitor, que traz à tona aspectos cognitivos, experiências e valores do leitor. Para Bakhtin (1997) o indivíduo, nesse caso o aluno, “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso”. Depois de algum tempo silenciaram e passaram a produzir os textos e ficaram de concluir em casa.

No 5º encontro estiveram presentes seis alunos. No início do encontro pedi a eles que viessem um de cada vez a minha mesa para que pudéssemos ler juntos a produção textual. Ao passo que liam também percebiam que faltavam algumas palavras ou expressões para que o enunciado fosse coerente. Como no seguinte enunciado de um aluno: “Era batendo ouriço para tirar a castanha quase todos os dias era a rotina sai pela manhã e ficar no meio do mato muitas vezes correndo risco de vida.” Juntos, oralmente, refletíamos no que queria dizer nessa sentença e ele a refazia numa folha a parte, que assim ficou: “Era uma rotina perigosa no meio do mato. Corríamos o risco de um ouriço cair em nossa cabeça ou levar picada de cobra e muitas vezes chovia.” Iniciava nesse momento o processo de reescrita.

Eu fazia as sugestões de como poderiam melhorar o texto, indicando onde haveria pontuação, um conectivo, mudar expressões repetidas, trechos com ideias incompletas. Em seguida pedi para que comentassem oralmente qual tinha sido a maior dificuldade, comentassem um pouco sobre o que haviam escrito, por quais razões haviam escolhido aquele fato, o quanto havia sido importante para eles. Ao serem questionados quanto aos erros gramaticais, um aluno disse o seguinte: “Ah, professora! É só a senhora que vai ler mesmo.” Notei ainda que eles queriam que eu riscasse e atribuísse uma nota, porque, segundo eles, já havia se esgotado o que tinham a dizer. Fiquei bem desanimada, pois percebi que o fato de

escreverem para avaliar já era uma prática costumeira, até mesmo cometida por mim inúmeras vezes. Isso quer dizer que essas dificuldades com relação aos processos de aprendizagem da escrita também é consequência de malsucedidas experiências anteriores. Em seguida, orientava-os a fazerem uma nova leitura e a acrescentar, modificar, retirar, alterar e adequar seus textos de acordo com as regras gramaticais, ou seja, para que iniciassem a reescrita, caso achassem necessário.

Nessa etapa, os alunos leram e releeram seus próprios textos. Alguns se diziam satisfeitos e que não teriam nada para acrescentar ou alterar no texto. Alguns perguntavam se poderiam contar outra história, pois percebiam que alguns períodos do texto produzido não estavam claros, e, desse modo, poderiam fazer as correções e alterações. Apesar de o aluno apresentar certa habilidade tanto com a adequação do gênero textual quanto com a contextualização de suas memórias, a dificuldade maior estava em adequar o texto às concepções linguísticas da escrita. Para Soares (2003, p.12) esse processo é necessário e indissociável, pois a aprendizagem “se desenvolve no *contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita (...) e das relações grafema-morfema.”, além de fazê-lo protagonista de sua própria aprendizagem.

São os textos dos alunos que nos mostram quais habilidades e competências eles têm quando exploramos, desenvolvemos e aperfeiçoamos, entretanto, não é tarefa fácil resolver o que deve ser alterado nos textos dos alunos. Neste caso especificamente, os investigados são alunos jovens e adultos acreditamos que já leem e escrevem com frequência, principalmente durante as aulas, apesar de apresentarem dificuldades nos aspectos gramaticais, todavia, essa experiência me fez constatar a necessidade de fazermos com que eles adquiram maior segurança na escrita, da mesma forma com que costumam agir no mundo, no cotidiano, na oralidade, dedicando um tempo maior na escrita e buscando fazer a leitura e a revisão do que escrevem. Digo isso, pois notei que os alunos não usaram rascunho e nem revisaram o texto antes de me apresentarem, conseqüentemente, podem ser esses os fatores decisivos para que precisassem da reescrita.

Considerando a importância da reescrita para a progressão da aprendizagem dos alunos, no que se refere à produção textual, foram desenvolvidas atividades de leitura contemplando gradativamente textos com linguagens simples, com expressões menos complexas. A expectativa era de que dessa leitura e da disposição de outros vocábulos o aluno pudesse construir seus próprios textos, inicialmente orais, depois escritos, numa atividade de treinamento da prática de planejar a escrita, por considerar que assim o aluno teria uma prévia do que iria escrever.

No 6º encontro, foi desenvolvida a prática de reescrita, que já havia sido iniciada no encontro anterior. Dos nove alunos presentes envolvidos e presentes, apenas três alunos apresentaram o texto reescrito. Os demais disseram não terem feito, ou fizeram outro texto, porque não gostaram do primeiro. Todos entregaram os textos e leram em sala, tanto os que reescreveram quanto os que fizeram somente a primeira versão do texto. Os alunos que reescreveram leram a primeira e a última produções. Eles demonstravam satisfação e avaliaram de maneira positiva o fato de poderem contar suas próprias histórias e perceber o quanto melhoraram. Justificavam que poderiam ter acrescentado mais detalhes às memórias, desculpavam-se por ter escrito pouco – em suas próprias palavras, somente “aquilo” – nesse caso o aluno se referia às poucas linhas escritas, à forma resumida de contar suas lembranças e alguns acrescentavam à leitura do texto escrito outros fatos de forma oral.

Reitero que o processo de correção foi feito com base no feedback colaborativo, que, segundo Soares (2009), é “a intervenção durante o processo, que não pode ser confundida com correção”, mas como reflexões escritas ou orais para que o aluno reflita sobre as dificuldades encontradas, sobre a forma de abordagem do tema, sobre as marcas linguísticas que caracterizam o gênero textual, dentre outras. Essas intervenções davam-se de maneira

oral, a partir da leitura do texto junto com o aluno/autor. Ao mesmo tempo em que eu buscava compreender a escrita, apontava aos alunos alguns aspectos gramaticais necessários para que pudessem continuar escrevendo e relatando suas memórias com mais sentido. Neste processo “é esperado que os leitores tenham atitude ativa e responsiva, reagindo ao texto” (SOARES, 2009, p. 46).

Contudo, o ato de dar feedback ainda é, muitas vezes, entendido como ‘correção de erros’. Para Soares, contudo, esse processo deve ser compreendido como “instrumento para auxiliar o desenvolvimento das habilidades de escrita do aluno” (SOARES, 2009, p. 49), ou seja, fazer com que ele alcance a capacidade de desempenhar a tarefa de autocorreção. Por este motivo, nesta atividade, o próprio aluno faz a correção, representando uma corrente pedagógica que acredita que se a correção não acontece pelo aluno, o texto se limita apenas à exposição dos problemas, sem que o aluno seja convocado a compreendê-los e resolvê-los.

Durante os encontros da SD os alunos foram bastante colaborativos tanto comigo quanto uns com os outros, e percebi que se sentiram à vontade para ler seus textos durante o processo de escrita. Observei que davam os textos para outro colega ler, perguntavam a mim se estava bom, o que faltava, se estavam indo bem, e ficavam atentos aos comentários sobre suas produções. Algumas vezes concordavam e em outras tomavam a iniciativa de mudar seus relatos, por lembrarem de coisas que consideravam mais importantes naquele momento.

Nesse processo, retomaram memórias mais distantes e também mais recentes, como, por exemplo, relacionamentos, brigas ou festas de família, e até mesmo os motivos pelos quais retornaram aos estudos escolares. Ocorreram as intervenções e as orientações, pois comumente os alunos solicitavam minha avaliação ao que escreviam ou reescreviam. Por vezes, perguntavam-me se poderiam escrever ou não um episódio. Coube a mim orientá-los, indagando-os sobre a importância daquele fato na vida deles, o que a experiência o teria revelado, dentre outras indagações, a fim de conduzir o aluno a fazer a seleção, inclusão ou exclusão da memória retomada.

No encerramento das atividades os alunos puderam apresentar oralmente o nível de satisfação durante as atividades. A prática da reescrita possibilitou aos alunos retomarem seus textos e, com isso, conscientizarem-se acerca de suas limitações, aprimorando sua escrita e elevando a clareza na produção de sentido de seus textos. Eles tiveram a oportunidade de perceber inadequações quanto aos aspectos gramaticais e de sentido que, se corrigidos, poderiam aferir maior clareza à produção dos sentidos por parte do leitor posteriormente. Além disso, o próprio aluno percebeu o quanto a reescrita eleva a qualidade de seu texto. Relataram sobre o clima nostálgico que vivenciaram do decorrer das atividades e das aulas, e que mesmo fora da escola eram surpreendidos relembando de momentos de suas vidas. E, segundo eles, se fossem contar tudo, daria um livro, pois são tantas histórias para contar que seriam necessários mais tempo e habilidade na escrita.

O primeiro e o último texto produzidos foram transcritos no corpo dessa dissertação a fim de explicitar os dados da pesquisa. Na análise, os textos são comparados e analisados para que sejam observados quais recursos o aluno adotou para aprimorar a escrita. Foram feitos os registros descritivos das reações e apontamentos dos alunos com relação à produção nas atividades de escrita e reescrita, fornecendo dados a serem analisados na pesquisa.

### **3.3 Os textos em escrita e reescrita**

Os quadros seguintes elucidam a investigação realizada a partir das produções de textos escritos e reescritos pelos alunos do PROEJA e apresentam uma amostra do processo de ensino aprendizagem a partir da utilização da SD no processo de escrita e reescrita de textos no interior do Brasil.

**Quadro 01:** Escrita e reescrita de textos do gênero memória

ALUNO A	
Escrita	Reescrita
<p>Assim que eu cheguei aqui, ouvi falar da fábrica de celulose. Mas eu não vim por causa dela, vim pra ir pro garimpo, porque aqui tinha muito. Tinha também muito bordeis que atraía muitas prostitutas. As pessoas desempregadas vinham pro Beiradão se divertir. Eu tava solteiro e vim em busca de trabalho. No final de semana, eu ia pro balneário com os amigos. Até que um dia deu certo de ir pro garimpo. Trabalhei muito, mas não deu em nada, só sofrimento, doença e morte. Mas hoje eu sou feliz, porque posso contar um pouco da minha história.</p>	<p>Peço licença pra contar uma história que passei e carrego em minha memória. Quando eu era criança, vivi por bondade de Deus. Lembro que quando eu estava doente minha mãe passava um remédio nas minhas feridas e me colocava em cima de uma mesa para o remédio secar. Aquele remédio era tão fedorento que me faltava o apetite. Mas fui crescendo e um dia peguei leite em pó e misturei com massa e comida e não dei conta de comer. A mamãe chegou, brigou e me fez comer forçado. Como eu não convivia bem com meu padrasto fui morar na casa do meu avô. Lá eu brincava de carro de lata de sardinha, com pedaço de pau e ouvia as histórias contadas por meu avô. Ficava com tanto medo, enfiava a cara na rede, ficava com medo de mijar. Mesmo assim, levantava tremendo, tirava o pinto e colocava pelo buraco da parede. Um dia o gato pulou no meu piu-piu. Que vexame!</p>

Ao analisar os textos escritos pelo Aluno A, percebemos que a produção do gênero Memórias ocorre em decorrência de relato de determinada passagem da vida dele. No primeiro texto há a presença de expressões bem populares, sem a preocupação com o desenvolvimento da ideia ou da construção de um texto coerente. O aluno utiliza-se de enunciados curtos e desconexos (sem elementos de coesão), dando a impressão de que o interlocutor, ou seja, o leitor de seu relato já conhece o assunto e o local referido. Ele conta suas memórias sem muitos detalhes, nem descrição dos lugares citados. Quando perguntado a respeito da incompletude das ideias e a falta de conectores, ele disse preferir contar que escrever, pois “é muita coisa” e ele não sabe como começar. Parafraseando Bakhtin (1997), esse processo de construção de um texto prioriza as relações que existem entre o autor e sua realidade, uma vez que o conhecimento que este possui com relação ao tema escrito contribuirá para uma melhor produção. O que se percebe é que o texto apresenta a relação do sujeito com o meio social, porém não fornece elementos suficientes para que o leitor tenha uma compreensão geral das memórias dele.

Após sugerir as mudanças e inserções para melhorar a reescrita, o aluno A resolveu escrever sobre outro episódio, justificando serem mais engraçados. Apresentou um texto construído de forma totalmente diferente – alterou o foco e evidenciou uma vivência mais particular, buscou lembranças de sua infância e fatos marcados pelos traumas e alegria de vida infantil. O que pude perceber, também é que a estética textual foi notoriamente desenvolvida, o texto obedeceu a uma ordem lógica de exposição de fatos, o universo apresentado foi mais íntimo do que no primeiro, uma vez que há marca temporal no texto, pois começa em uma parte de sua infância e termina em outra fase. Assim sendo, existe a marca clara e concreta da compreensão do gênero Memórias, uma vez que passa a relatar de forma pessoal. Suponho que pode ter havido uma intensificação de sua relação afetiva com o texto; o aluno A sente-se

mais confortável para utilizar a escrita para relatar um evento muito íntimo de sua vida. Escreve com mais calma e acata os conectivos sugeridos.

Lucena (1996) ressalta que o processo de reelaboração de textos após um processo de correção colaborativa e também de oficinas, pressupõe uma ampla reflexão do texto escrito, uma vez que a revisão e a reescrita dão a possibilidade de uma reflexão sobre o texto produzido inicialmente. Ou seja, aponta as diferentes formas de produção e mostra as diferentes posições que o autor pode ter diante da mesma produção. Apesar de termos um texto deficiente do ponto de vista gramatical, o êxito na produção textual após o processo de reescrita foi evidenciado. Nas intervenções, orientei o aluno a descrever melhor suas lembranças, a fim de produzir períodos mais longos e claros. Porém, o aluno optou por mudar de assunto, trouxe à tona lembranças mais distantes em que se percebeu uma espontaneidade maior em que ele pode desenvolver mais os períodos.

É nesse ponto que Costa Val (2009) chama a atenção para o papel do professor no decorrer do processo, uma vez que o professor como mediador do conhecimento deve assumir importantes papéis: o de leitor, corretor, orientador. Mesmo que esse aluno seja adulto e já possua conhecimento de mundo muito maior, desmistificar e impetrar conhecimento são tarefas difíceis, porém, quando os alunos alcançam o objetivo estipulado é uma grata satisfação, uma vez que leem e escrevem com fluência, apesar de apresentarem dificuldades do ponto de vista linguístico.

O protagonismo do aluno no processo de reescrita consiste no fato de o aluno decidir o que irá escrever, se serão fatos recentes ou do passado, se são relevantes ou não. Além de escolher quais sentimentos e comentários irá expor, cabe a ele também inferir quem poderá ser, ou quem serão os interlocutores do texto que ele produziu.

Essa prática é interessante porque o aluno pode aceitar ou não as orientações do orientador/professor. Esse poder de escolha confere a ele que, mesmo havendo um orientador, o texto pertence a ele, que desenvolverá o tema e os fatos a serem lembrados e escritos.

**Quadro 02:** Escrita e rescrita de textos do gênero memória

ALUNO B	
Escrita	Reescrita
<p>Meu tempo de criança lembro quando eu ia para o castanhal com meu pai trabalhar ajuntando castanha quanta e quanta vezes apanhavam as chuva no meio do castanhal. Era batendo ouriço para tirar a castanha quase todos os dias era a rotina sai pela manhã e ficar no meio do mato muitas vezes correndo risco de vida. Acredito que todos os dias valeu muito a pena, porque sempre estava presente na vida do meu pai. A gente acendia fogo para assar o peixe e merendar porque passamos o dia todo no castanhal. Quando era perto da quatro horas ia pra dentro do rio lavar as castanhas. Hoje tenho muita saudade daquele tempo aí fico muito triste porque meu pai tá muito doente, ele tá dependente dos outros, seu Osmar de Paula, você é o amor da minha vida meu paizinho.</p>	<p>Lembro com muita saudade dos meus tempos de criança, de quando eu ia com o meu pai para o castanhal. Era uma rotina perigosa no meio do mato. Corríamos o risco de um ouriço cair em nossa cabeça ou levar picada de cobra e muitas vezes chovia. Quando a fome batia, parávamos para almoçar peixe assado ou carne de caça. No fim da tarde íamos para o rio lavar as castanhas. Apesar de tudo valeu muito a pena. Era difícil o trabalho no castanhal, mas foi um período muito bom, porque foi o tempo que mais estive perto do meu pai. Hoje ele está doente, dependendo de mim e dos meus irmãos. Ele se chama Osmar de Paula e eu o amo muito.</p>

Ao analisar a escrita e a reescrita do Aluno B, percebi que demonstrou muita emoção na produção, pois existem muitas marcas de personalidade e relato de sentimentos. No primeiro texto, existe uma desorganização de ideias, não existe uma sequência lógica, além de haver uma quebra de coesão, elemento importante na produção textual. O aluno está em um processo emocional forte, e aproveitou o momento de produção para expressá-la. Ele faz um recorte de suas vivências quando produz um gênero que lhe permite revelar suas emoções. Kleiman e Moraes (2007) colaboram nessa compreensão quando ressaltam que “o processo de construção do conhecimento parte da construção do significado”, e assim é possível promover a ideia de oferecer ao aluno a oportunidade de a partir de suas memórias construir conhecimento por meio da transcrição, do registro.

Quando se analisa o texto reescrito, o que se observa é que houve progresso discursivo, já que o texto apresenta uma construção lógica, com mudança no caráter textual. Apesar da emoção, o aluno B consegue utilizar recursos linguísticos adequados à intenção comunicativa, o que traz ao texto mais formalidade e compreensão. As ideias já estão mais centradas em contar os fatos de forma lógica o que demonstra que os aspectos sugeridos foram empregados para dar maior sentido ao texto.

Nesse sentido, Kleiman e Moraes (2007) corroboram com a ideia de que é necessário oferecer ao aluno a possibilidade de “construir e reconstruir os sentidos que compõem o texto”. Além disso, apontam que além de acatar o uso dos aspectos linguísticos o aluno optou por manter o mesmo relato por considerar relevantes as experiências e fatos vividos. O gênero Memórias, nesse caso, dá essa importante abertura para que o aluno exponha suas vivências, além de fazer com que haja uma relação das questões emocionais com o conhecimento posto em prática na hora da produção.

**Quadro 03:** Escrita e rescrita de textos do gênero memória

ALUNO C	
Escrita	Reescrita
<p>Eu tive o privilégio de nascer aqui em Laranjal do Jari, que antes era chamado de Beiradão. Vim com meus parentes pra trabalhar bem antes dos incêndios e das enchentes. Depois que foi surgindo o bairro agreste, que hoje é o centro da cidade.</p> <p>A memória que tenho é que o hospital ficava em Monte Dourado, tudo ficava em Monte Dourado. Quando chegavam no hospital tinha que fazer duas filas, uma de funcionário e outra dos que não eram funcionário. Hoje as coisas mudaram muito o povo reclama por tudo e por nada, tem energia 24 horas. Tem escola municipal, estadual e federal, tem laboratório hospital e antigamente era só exame de malária e pronto. Muitos vem, muitos vão, eu particularmente fico aqui, pois aqui é o meu lugar.</p>	<p>Eu tive o privilégio de nascer por aqui na região do Jari. Meus pais e meus parentes chegaram aqui bem antes dos incêndios e das enchentes. Depois de muitos anos foi surgindo o bairro Agreste, que hoje é o centro da cidade.</p> <p>Lembro-me a partir de meus dez anos, comecei a ouvir meus parentes comentar que quando minha mãe estava grávida tomou remédio para me matar, porém, não conseguiu. Fiquei muito tempo angustiada por isso, mas depois eu descobri que eles queriam mesmo era ter um filho homem.</p> <p>Outra coisa que me lembro, é que íamos para o hospital de Monte Dourado, e que era o único que atendia funcionários e não funcionários da Jari celulose. Para conseguir uma consulta tínhamos que sair muito cedo, de madrugada.</p> <p>As coisas sempre foram muito difíceis na minha vida, já passei muita fome, mas meu pai sempre quis que eu e meus irmãos estudassem. Mas um dia tive que sair de casa</p>

	<p>para trabalhar em casa de família em Monte Dourado, parei de estudar para ajudar nas despesas de casa. Nunca fui de reclamar. Sempre via as pessoas reclamando de tudo. Hoje sou feliz, tenho minha casa, meus filhos estudam, temos em nossa cidade escola municipal, estadual e federal, hospital, comércios, a famosa cachoeira. Não fico reclamando como muitos fazem. Agradeço a Deus por ser funcionária municipal efetiva e estudante do Instituto Federal.</p>
--	---

No que tange ao texto escrito pelo Aluno C, temos a presença de uma quebra de coerência textual; o aluno afirma, de início, que sempre morou na localidade e, em seguida, aponta que foi morar na cidade com os parentes para trabalhar. Assim percebo dificuldade do aluno na construção textual. Além de demonstrar uma sequência de fatos, observa-se que há muitas críticas, o que descaracteriza parcialmente o gênero textual Memória, uma vez que faz comparativos entre a atualidade e o passado, sendo que da metade do texto para o final o aluno se prende somente na atualidade, deixando suas memórias de lado, o que contradiz a definição de Bakhtin (2004) de que “Memórias são textos produzidos para rememorar o passado, vivido ou imaginado”. Para compor o gênero, escolhem-se “cuidadosamente as palavras”, uma vez que essas vão retratar o passado nesse contexto. Nesse texto o aluno utiliza outras sequências textuais, o que pode demonstrar duas opções: ou que o aluno não associou muito bem as orientações do professor na aula e não soube reproduzi-los de forma adequada, ou que, mesmo sabendo que a estrutura não estava em acordo com o que se espera do gênero Memórias, ainda assim, resolveu inserir tais aspectos por entender que sua voz seria mais importante do que a estrutura característica do gênero em questão.

O ato de reescrever, nesse sentido, pode ser entendido como uma atividade que o aluno não somente passa a limpo o que foi corrigido pela professora, mas, além de tentar corrigir seus próprios erros, o aluno concebe a linguagem como um instrumento de comunicação, em que ele pode interagir socialmente e aprender aspectos textuais a partir de eventos da sua realidade

Reiterando o dizer de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 94) de que “o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”, considerando a reescrita como aspecto fundamental para a geração de sentido e a produção de textos melhores, mais compreensíveis e que atendam a necessidade dos interlocutores e, sobretudo, seja exercício de prática social.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou evidenciar a proposta de leitura, escrita e reescrita de textos no Ensino Médio, que se baseia nos PCNs (1999), sendo aplicada a uma turma do curso Técnico em Comércio do PROEJA no IFAP Campus Laranjal do Jari. A proposta dos PCNs estabelece que o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa devem ser voltados para a prática da cidadania, assim como as demais disciplinas, trazendo à tona reflexões como: ética, cidadania, responsabilidade individual e coletiva, participação social, a luta pela garantia de direitos e outras práticas que permeiam os temas encontrados nas leituras realizadas na escola, fora dela e em si mesmos. Desse modo, as aulas de leitura, de produção e de reescrita textual buscaram contextualizar e contribuir para o desenvolvimento do Letramento dos alunos, em vez de focar a aprendizagem e compreensão da língua portuguesa com foco em suas regras.

É preciso considerar, no entanto, que o processo de aceitação e participação desses alunos nas aulas foi lento, porém não difícil, para que eles produzissem textos e, sobretudo os reescrevessem. Além da resistência dos alunos na hora de produzir, esbarramos em outras questões como o tempo estabelecido pelos calendários escolares, o cumprimento da carga horária destinadas às aulas e as dificuldades em estabelecer ao corpo técnico e até mesmo aos alunos, a importância da realização das atividades para a pesquisa.

Apesar de interagir o tempo todo com os alunos durante o desenvolvimento das atividades de SD não foram eles meu objeto de análise, mas sim a produção escrita, ou seja, os seus textos, pois foi a partir deles que pudemos entender a dimensão e a importância da reescrita no processo de significação e geração de sentido no ato de escrever e reescrever.

Em síntese, entendo que a prática de reescrita é uma etapa indispensável na produção de bons textos, em que o aluno se debruça para reordenar os períodos, dar uma disposição melhor aos parágrafos, atender gramaticalmente aos objetivos que se propõe. Produzir um texto escrito é manter uma relação maior com os temas, com os conteúdos abordados, com a realidade; é conhecer a própria língua e apropriar-se dela para produzir sentidos. Portanto, planejar e adotar estratégias de ensino a partir de atividades de reescrita, desde os anos iniciais de ensino, é promover a reflexão da própria produção e protagonismo na produção de sentido.

Sendo assim, torna-se possível a concepção de um ensino através da utilização de ferramentas desenvolvidas de forma sistemática, que possibilitam o desenvolvimento e o aprendizado do aluno, quando o professor proporciona o protagonismo do aluno na produção textual. Apesar de ter percebido nos discursos dos alunos a dificuldade que eles têm em escrever, em registrar, em materializar os conhecimentos e acontecimentos de suas próprias vidas transformou-se em um obstáculo a ser transposto e não mais como uma condição estabilizada de suas vivências. O projeto de letramento proposto por Kleimam (2012, p.31) possibilita a emancipação dos sujeitos da EJA de maneira que as atividades de leitura e escrita sejam instrumentos de reflexão de suas realidades, no dizer da autora “uma possível concepção de ensino é o encurtamento da distância entre a língua falada e a língua escrita (...)”. A autora revela que a “democratização do acesso à variante padrão” tem sido causa de desmotivação, fracasso e evasão escolar nessa modalidade.

No decorrer das aulas, me foi possível perceber o quanto é importante desenvolver no aluno essa autonomia, esse protagonismo, e se valer das mais variadas formas de estimulá-los, seja por meio do desenvolvimento de memórias e jogos educativos, seja por meio das competências e habilidades que eles já têm. Assim sendo, pude perceber, enquanto professora de língua, especificamente de produção textual, que precisei planejar e adotar estratégias de ensino a partir de atividades de escrita e reescrita capazes de promover a reflexão da própria produção e a autonomia na produção de sentido, de maneira que os alunos, de fato, se apropriassem dos conhecimentos da língua para produzirem textos com mais qualidade.

Para Freire (2000) o professor deve ser um constante aprendiz, pronto para ensinar e aprender. Assim, ensinar não significa, mesmo, transferir conhecimento, uma vez que exige respeito à autonomia do ser dos estudantes, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse sentido, Costa Val (2009) afirma que inicialmente “cabe ao professor assumir a postura de professor-leitor para compreender o texto de seu aluno-autor”. Nessa expectativa, pude perceber que essa experiência fez-me refletir e enxergar-me cada vez mais como aprendiz.

A interação discursiva em sala de aula, a fim de atingir o entendimento e a significação nas produções textuais orais e escritas, deve-se a importância de fazer da escola o espaço favorável e acolhedor para desenvolver capacidade, habilidade e competência comunicativa e oportunizar os avanços no desenvolvimento discursivo dos sujeitos que pertencem à esfera social já tão privada de oportunidades econômicas e sociais a que pertencem os alunos de PROEJA.

Por considerar essa proposta essencial para o ensino e a aprendizagem, acredito que os alunos, ao se expressarem por meio das práticas de letramento, têm a possibilidade de construir uma interlocução, ampliando suas práticas sociais escritas e até mesmo as práticas sociais oralizadas. Verifiquei, então, que a reescrita é uma técnica que pode ajudar os alunos a perceberem que um texto não é escrito apenas uma vez, mas que existem mais possibilidades de escrever bons textos, ou seja, de representar seus sentidos por meio do texto escrito, e, assim, participarem plenamente das práticas letradas da sociedade grafocêntrica em que vivem. Ademais, o trabalho serve para levantar a questão da necessidade da educação linguística no interior do país e na modalidade PROEJA, além de proporcionar aos sujeitos a oportunidade de trabalhar as suas memórias, as suas estimas e as suas histórias em suas próprias narrativas, dando-lhes a devida importância no espaço acadêmico.

## 5 REFERÊNCIAS

AMAPÁ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do. **Resolução Nº 111/CONSUP/IFAP, de 21 de dezembro de 2017.** Disponível em: [http://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/911\\_844fff1dbf00393c6e7f8c45864ee28f](http://www.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/download/911_844fff1dbf00393c6e7f8c45864ee28f) Acesso em: 21 de janeiro de 2016.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas.** In: SOARES, L. et al. Diálogos da educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

BAKHTIN, M.N. **Estética da criação verbal.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Simone. **Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para refletir.** In: SEDA - Revista de Letras da Rural/RJ. Seropédica/RJ, v. 1, n. 3, set./dez., 2016, p. 89-103.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos.** Companhia das Letras: São Paulo. 3. ed. 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidade de ensino. In: \_\_\_\_; LEAL, T. F. (Org) **Produção de texto na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006;** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Brasília, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000.** Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação do. **Documento Base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Brasília: SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação do. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN'S Ensino Médio: Orientações educacionais complementares dos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação do. **Lei 7.639, de 17 de dezembro de 1978.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7639-17-dezembro-1987-368090-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17 de janeiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96.**

BRASIL. Ministério da Educação do. **Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em 11 de junho de 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Relatório de Gestão 2015**. Disponível em: [www.ibge.gov.br/home/diseminacao/prestacaodecontas/relatorio\\_de\\_gestao\\_2015.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/diseminacao/prestacaodecontas/relatorio_de_gestao_2015.pdf). Acesso em 24 de setembro de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd\\_2010\\_caracteristicas\\_populacao\\_domicilios.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf) Acesso em 24 de setembro de 2018.

DI PIERRO, M.C. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O; RIBEIRO, V.M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 55. Nov 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 25 jan 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**. Belo Horizonte: CEALE, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento)

FIAD, Raquel Salek. **Reescrita de textos: uma prática social e escolar**. Organon (UFRGS), 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed., 2002.

FREITAS, M.T.A. **Descobrimos novas formas de leitura e escrita**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP. Mercado das Letras, 2000.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R. J. **A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio**. *Calidoscópio*, [s.l.], v. 11, n. 1, p.29-43, 26 mar. 2013. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos.

GERALDI. J. W. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo:

Mercado de Letras, 1997.

GIANNI, S. **Instrumentalizar o desenvolvimento**. In: CAPORALI, R.; VOLKER, P. (Org.). Metodologia de desenvolvimento de arranjos produtivos locais: Projeto Pronos-Sebrae-BID: versão 2.0. Brasília: Sebrae, 2004.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Fávero, Osmar; IRELAND, Thimothy Denis (Org.). Educação como exercício da diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. Seção 1. Cap. 2, p. 85-128. (Coleção Educação para todos).

HADDAD, S. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 355-369, ago. 2009.

KLEIMAM, A.B. e MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.

KLEIMAM, A.B. **EJA e o ensino da língua materna: relevância dos projetos de letramento**. **EJA em debate**, Florianópolis, vol, 1, n, 1, Nov. 2012. Disponível em: <https://periódicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/874#.VXWmxNJViko>. Acesso em: 20 fev. 2019.

KOBASHIGAWA, A.H.; ATHAYDE, B.A.C.; MATOS, K.F. de OLIVEIRA; CAMELO, M.H.; FALCONI, S. **Estação ciência: formação de educadores para o ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: IV Seminário Nacional ABC na Educação Científica. São Paulo, 2008. p. 212-217. Disponível em: Acesso em: 05 de nov. de 2016

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica: Técnicas de pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever - Estratégias de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2009. 220 p.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. **Revisão colaborativa em textos de 2º grau**. Dissertação de Mestrado. Textos em Linguística Aplicada, TELA 2. Publicação eletrônica da Revista Linguagem e Ensino. UCPEL.1996.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**; São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). Gêneros Textuais e Ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa e PAIVA, Jane (orgs). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Simone Batista. **Letramentos críticos na contemporaneidade: alternativa para o ensino de inglês na educação formal.** In: Revista Leitura. Maceió, n.53, p. 293-319, jan./jun. 2014

SILVA, Simone Batista. **Para despir camisas de força e vestir leituras autorais: os letramentos críticos na tecelagem da pluralidade.** In: Retta – Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas. Volume 9, número 17, janeiro-junho, 2018.

SILVA, Simone Batista. **As contribuições da Teoria dos Multiletramentos críticos na formação do professor de Língua Inglesa do Ensino Básico: Reflexões iniciais.** In: Revista X, volume 1, 2012.

SOARES, D.A. **Produção e revisão textual: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 61-125.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Kezia Costa de. & CUNHA, Nathan da Silva. **Perfil dos alunos de educação de jovens e adultos de Teresina.** Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.19/GT\\_19\\_03\\_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.19/GT_19_03_2010.pdf). Acesso em 15 de dezembro de 2014.

VAL, Maria da Graça Costa. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor.** Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula)

VENTURA, J. P. **O Planfor e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

## **6 ANEXOS**

## Anexo I

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA COLETÂNEA DE TEXTOS

Silvia da Silva

#### Tempos passados

Em 1914, meu querido marido comprou uma roça, as pessoas que se diziam serem amigos e vizinhos nossos tinham inveja de nós e falavam que nunca iríamos conseguir nada naquele pedaço de terra. Mas, eu e meu marido não ouvimos aquela história e continuamos de cabeça erguida.

Meu marido e eu plantamos de tudo. Quando chegou a época da colheita colhemos mais que todos àqueles vizinhos que colocavam olho grande na nossa plantação.

Após tanta felicidade, Deus nos abençoou, outra vez, descobri que estava grávida do meu primeiro filho.

Algum tempo depois, tivemos que ir embora daquele lugar para que pudesse ganhar meu filho, para isso, meu marido vendeu nosso pedaço de terra e fomos morar na cidade. Isso, ainda, em 1914. Depois de estarmos morando a seis meses na cidade, ele se foi dessa para melhor e eu fiquei desesperada sem saber o que fazer.

O tempo passou e tive mais filhos. Algum tempo depois já era avó, nasce minha primeira neta.

Já em 1989, minha filha, Francisca, com apenas 15 anos de idade engravida e esconde sua gravidez de todos, quando descobrimos que ela estava grávida ela foge com vergonha. Desconsolada, sem saber onde ela estava, sair à sua procura e para a felicidade de todos a encontramos sã e salva.

O pai da criança, para nos causar dor, deu remédio para Francisca abortar, mas ela não teve coragem de fazer tamanha crueldade, por isso passou toda sua gestação sob ameaçar de morte, pois ele não queria que ela tivesse a criança.

Um dia àquele homem desapareceu e com a graça de nosso Senhor Jesus Cristo todos nós conseguimos superar todos àqueles problemas.

Hoje, minha neta vive do lado de uma família que a ama muito é uma moça bonita, estuda bastante e sonha em um dia poder cursar uma faculdade. Quanto ao seu pai nunca mais ouvimos falar dele.

Jonas Reis Lima

#### Resgate sincero

Meu nome é Dalvina, nasci no maranhão, vivi quase minha vida onde nasci. Casei-me e tive doze filhos.

Antigamente, apesar das necessidades que passávamos era bem melhor que hoje. Hoje em dia esta tudo diferente, as pessoas só vivem doentes, não tomam mais remédios caseiros, poucas pessoas ainda moram na roça, agora há mais carros, motos, celulares, televisão, computadores, tudo que na minha infância quase não existia, eram poucas as pessoas que possuíam um desses objetos.

Já trabalhei de quase tudo. Roçava, brocava milho, fazia de tudo uma pouco. Vivia no sossego na minha rocinha.

Lembro-me que a virada do milênio foi um momento marcante em minha vida. Enfim fui muito feliz.

Ana Letícia de Araújo Souza

### Pequena história

Sou Roseli, vou lhes contar um pouco da minha história, eu morava no interior e passava por muitas dificuldades, uma dessas dificuldades era a de passar fome, meu pai era roceiro e minha mãe dona de casa, ganhava pouco e tinha dia que não dava para comprar nem o feijão, pois o dinheiro não dava.

Apesar das dificuldades me divertia muito com meus irmãos e amigos. Tinha nove irmãos e nos reuníamos com os nossos amigos e íamos brincar nos pés de mangas, pulávamos muros e brincávamos de muitas outras brincadeiras legais. Quando nossa mãe nos chamava para tomarmos banho íamos correndo para, banhar numa cacimba nos fundos do quintal da minha casa.

Era um tempo bom um tempo muito feliz, pois eu tinha uma família pobre e humilde. Meu sonho era ser médica e um dia poder dar do bom e do melhor para minha família, mas nada foi como eu pensava, pois me casei com 17 anos com um homem muito bruto, não podia sair de casa, pois ele brigava comigo.

Certo dia, criei coragem e me separei dele, arrumei um emprego de secretaria e o perdi porque engravidei. Com o passar dos meses tive meu filho, que hoje é meu orgulho, trabalho como empregada doméstica e somos muito felizes apesar de ainda passarmos por certas dificuldades.

## Anexo II

### ESCRITA

#### GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS

Assim que eu cheguei aqui, vim trabalhar na fábrica de celulose. Mas eu não vim por causa dela, vim pra ir me divertir, porque aqui tinha muito. Tinha também muito bordel que atraiu muitas prostitutas. As pessoas desempregadas vinham por Beiradão se divertir. Eu tinha sorte e vim em busca de trabalho. No final de semana eu ia pro balneario com os amigos. Ahé que um dia deu certo de ir pra garimpo. Trabalhei muito, mas não deu nada, só sofrimento, dorça e morte. Mas hoje eu sou feliz porque posso contar um pouco da minha história.

### Anexo III

#### REESCRITA

#### GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS

Digo licença pra contar essas histórias que pra mim é coisa de muita memória. Quando eu era criança, vivia por vontade de deuses, bebendo que quando eu estava doente minha mãe passava um remédio nas minhas feridas e me colocava em cima de uma mesa para o remédio secar. Aquel remédio era tão futurista que fosse feito no século XXI.

Como eu não conseguia brincar com meus brinquedos que estavam na casa do meu avô, fui em brincando de carro no lado de sardinha, com pedaço de pão e sardinha as histórias contadas por meu avô. Ficava com tanto medo, empinada a cara no céu, ficava com medo de cair. Mesmo assim levantava tremendo, tirava o pé e colocava pelo buraco da parede. Um dia o gato pulou no meu pé-pé. Uma & vençamos!

## Anexo IV

### ESCRITA

#### GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS

Eu tive o privilégio de nascer aqui em Laranjal do  
Pari, que antes era chamado de Beiradão. Vim com  
meus parentes pra trabalhar bem antes dos incêndios  
e das enchentes. Depois que foi surgido o bairro agosto,  
que hoje é o centro da cidade.

A memória que tenho é que o hospital ficava  
em Monte Dourado, tudo ficava em Monte Dourado.  
Quando chegaram no hospital tinha que fazer  
duas filas, uma de funcionários e outra dos que não  
eram funcionários. Hoje as coisas mudaram muito e  
povo reclama por tudo e por nada, tem energia 24  
horas. Tem escola municipal, estadual e federal, tem  
laboratório hospital e antigamente era só exame de mate-  
ria e pronto. Muitos vem, muitos vão, eu particularmente  
fico aqui, pois aqui é o meu lugar.

## Anexo V

### REESCRITA

#### GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS

Eu tive o privilégio de nascer por aqui na região do fari. meus pais e meus parentes chegaram aqui bem antes dos incêndios e das enchentes. Depois de muitos anos foi surgindo o bairro Agreste, que hoje é o centro da cidade. Lembro-me a partir dos meus dez anos, comecei ouvir meus parentes comentar que quando minha mãe estava grávida tomou remédio para me matar, porém, não conseguiu. fiquei muito tempo angustiada por isso, mas depois eu descobri que eles queriam mesmo era ter um filho homem.

Outra coisa que me lembro, é que íamos para o hospital de Monte Dourado, e que era o único que atendia funcionários e não funcionários da fari Ilutose. Para conseguir uma consulta tínhamos que sair muito cedo, de madrugada.

As coisas sempre foram muito difíceis na minha vida, já passei muita fome, mas meu pai sempre quis que eu e meus irmãos estudássem. Mas um dia tive que sair de casa para trabalhar em casa de família em Monte Dourado, para de estudar para ajudar nas despesas de casa. Nunca fui de reclamar. Sempre via as pessoas reclamando de tudo. Hoje sou feliz, tenho minha casa, meus filhos estudam, temos em nossa cidade escola municipal, estadual e federal, hospital, comércio, a famosa calçada. Não fico reclamando como muitos fazem. Agradeço a Deus por ser funcionária municipal efetiva e estudante de Instituto Federal.

## Anexo VI

### ESCRITA

#### GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS

Meu tempo de infância lembro quando eu ia para o castanhal com meu pai trabalhar, juntando castanha, quanta e quanta vezes apertavam as chuvas no meio do castanhal. Era batendo o arisco para tirar a castanha, quase todos os dias era a rotina, vai pela manhã e ficar no meio do mato, muitas vezes cobrindo o rosto de uida. Acredito que todos os dias valeu muito a pena, porque sempre estava presente na vida do meu pai. A gente acendia fogo para assar o peixe e mandar porque passamos o dia todo no castanhal. Quando era perto das quatro horas ia pra dentro do rio lavar castanhas. Hoje tenho muita saudade daquele tempo, aí fico muito triste porque meu pai tá muito doente, ele tá dependendo dos outros, seu Omar de Paula, Zeci e o amor da minha vida.

## Anexo VII

### REESCRITA

#### GÊNERO TEXTUAL: MEMÓRIAS

Lembro com muita saudade dos meus tempos de criança, de quando eu ia com o meu pai para o Castanhal.

Era uma setina perigosa no meio do mato. Corríamos o risco de um serpente cair em nossa cabeça ou levar picada de cobra e muitas vezes chovia.

Quando a fome batia, parávamos para almoçar peixe assado ou carne de caça. No fim da tarde íamos para o rio lavar as castanhas.

Apesar de tudo valeu muito a pena. Era difícil o trabalho no castanhal, mas foi um período muito bom, porque foi o tempo que mais estive perto do meu pai. Hoje ele está doente, dependendo de mim e dos meus irmãos. Ele se chama Osmar de Paula e eu o amo muito.