

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

PROPOSTA DE ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS POR MEIO DOS GÊNEROS CARTA ABERTA E
PODCAST

ANA PAULA DE SIQUEIRA CARVALHO

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**PROPOSTA DE ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS POR MEIO DOS GÊNEROS CARTA ABERTA E
*PODCAST***

ANA PAULA DE SIQUEIRA CARVALHO

Sob orientação da Prof^a Dr^a

Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra**, no curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, na área de concentração em Linguagens e Letramentos: Linha de Pesquisa Estudos da linguagem e práticas sociais.

Seropédica – RJ

Setembro de 2023

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

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

C257p

Carvalho, Ana Paula de Siqueira, 1979-
PROPOSTA DE ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS POR MEIO DOS GÊNEROS CARTA ABERTA E
PODCAST / Ana Paula de Siqueira Carvalho. - Itaguaí,
2023.

114 f.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós graduação em Letras
PROFLETRAS, 2023.

1. Introdução. 2. Ensino de Produção Textual no
contexto da EJA.. 3. Argumentação e Ensino: Carta
Aberta e Podcast. 4. aspectos Metodológicos da
Pesquisa. 5. Apresentação da Sequência Didática e
detalhamento das atividades propostas.. I. Pereira,
Marli Hermenegilda, 1974-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós
graduação em Letras - PROFLETRAS III. Título.


**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA PAULA DE SIQUEIRA CARVALHO


Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/09/2023.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARLI HERMENEGILDA PEREIRA**
Data: 16/02/2024 11:05:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANA CRISTINA DOS SANTOS MALFACINI**
Data: 01/04/2024 19:01:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ana Cristina dos Santos Malfacini (UERJ)
Avaliador externo

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DO ROSARIO DA SILVA ROXO**
Data: 01/04/2024 16:23:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Maria do Rosário da Silva Rôxo (UFRRJ)
Avaliador interno

SEROPÉDICA – 2023

A minha família, em especial aos meus pais, que souberam me transmitir o amor, o gosto pelo estudo e, acima de tudo, me ensinaram a buscar tudo aquilo que desejo, e sempre estiveram ao meu lado, incentivando a minha jornada acadêmica e ao meu irmão pelo apoio e auxílio de sempre;

A meu companheiro, Julio Cesar, que ao longo do processo de produção deste, compartilhou o desafio enfrentado por mim sendo amoroso, paciente, acolhedor e conselheiro em todos os momentos;

A todos meus alunos da EJA, que serviram como inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa;

A todos os colegas educadores da EJA e demais segmentos, que enfrentam os desafios diários na educação pública com muita dedicação e superação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, meu agradecimento é a Deus pelo seu cuidado comigo desde meu nascimento, em cada passo que dei, guiando-me pelos caminhos corretos, e pelo ânimo e força suplicados e alcançados para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus amados pais, Paulo e Adilza, que são minha base e meu porto seguro. Ensinarão-me, desde cedo, que o conhecimento é o único bem que ninguém nos rouba, além da importância dos estudos para mudança da minha vida pessoal e profissional. Sempre me apoiaram em todos meus projetos e estiveram ao meu lado, incentivando a minha jornada acadêmica.

Ao meu querido irmão, Paulo Henrique, meu amigo, confidente e defensor, que me apoiou e me auxiliou nos momentos que precisei, sendo paciente e acolhedor.

O meu carinho especial ao meu amor, Julio Cesar, que é meu companheiro, amigo, parceiro de vida e que esteve comigo compartilhando todos os momentos, desde a idealização desse projeto às inúmeras reflexões sobre o assunto, até sua construção, contribuindo com sugestões, ideias, sendo amoroso, paciente, conselheiro, acolhedor, em todos os momentos, e não me deixando desanimar ou fraquejar.

A minha amada segunda mãe Maria Aparecida (Tia Cida), *in memoriam*, que foi a minha maior incentivadora e responsável por eu me tornar professora e a profissional que sou hoje. Sei que esteve comigo em cada dia desse processo de escrita, nos momentos de angústia, medo, insegurança e bloqueio criativo. Dedico este trabalho também a ela.

A minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Marli Hermenegilda Pereira que, de maneira paciente e firme, esteve presente em suas colocações. Com ela, o processo de escrita se tornou mais leve. Sempre, em seus diálogos comigo, foi atenciosa, compreensiva, dedicada e muito profissional. Sou imensamente grata pelas orientações valiosas, por toda atenção e pelo carinho dispensados a esta pesquisa.

Às professoras doutoras Ana Cristina dos Santos Malfacini e Maria do Rosário da Silva Roxo, presentes no Exame de Qualificação e na minha banca examinadora, pelas sugestões e contribuições dadas naquele momento. Elas contribuíram imensamente para o desenvolvimento e amadurecimento desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por oferecer cursos de qualificação e aperfeiçoamento profissional.

A todos os professores do Curso de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – da UFRRJ, por contribuírem com maestria e consideravelmente para a realização desta pesquisa. Foram essenciais para o processo de consolidação deste trabalho através de todo o conhecimento que pude aproveitar nas disciplinas cursadas.

A cada um dos meus colegas, da Turma 07 do mestrado, companheiros de luta com os quais compartilhei noites em claro, anseios, angústias, medos, inseguranças, mas também momentos ímpares de risadas, ajudas, criatividade, reflexões, alegrias, união, carinho recíproco e do sonho de concluir uma Pós-Graduação.

À Escola Municipal Panaro Figueira pertencente à Prefeitura Municipal de Seropédica, onde atuo como docente I de Língua Portuguesa nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a todos os profissionais e funcionários que ali atuam, em especial ao Diretor Mário Felipe com sua amizade, compreensão e boa vontade em me ajudar nesse momento. Nesse ambiente, ao longo dos 20 anos de serviço público, tenho aprendido muito e foi através das inquietações em relação ao ensino da língua materna para o público da EJA que partiu a motivação para este trabalho.

Às queridas Cristiane Stancato e Renata Stancato, Gerente e Assistente da Gerência de Educação da 10ª CRE, pelo apoio importantíssimo durante essa jornada. Sou muito grata pela presteza, compreensão, pelo incentivo e torcida em me ver concluir mais esta etapa da minha vida acadêmico-profissional. E aos demais colegas de trabalho que também estiveram na torcida.

Finalmente, sou grata a todos os demais amigos e familiares e redes de apoio (as terapias para cuidar da saúde da mente, aos treinos para cuidar da saúde corporal, aos pequenos encontros com amigos que alimentaram a alma e acalentaram o coração) que, de forma direta ou indireta, colaboraram de alguma forma para a conclusão deste mestrado.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (Mikhail Bakhtin)

RESUMO

CARVALHO. Ana Paula de Siqueira. **Proposta de ensino da argumentação na Educação de Jovens e Adultos por meio dos gêneros carta aberta e *podcast***. 2023. 114p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Esta pesquisa tem por finalidade propor uma sequência didática para o ensino da argumentação com base nos gêneros textuais Carta Aberta e *Podcast*, para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, foram traçados três objetivos específicos: 1) Explorar a estrutura e o papel social de textos com base argumentativa, como a carta aberta e o *podcast*; 2) Propor atividades voltadas para o uso dos operadores lógicos-semânticos de natureza argumentativa e 3) levar os discentes a produzir um *podcast*, voltado para a defesa de um ponto de vista acerca do tema “A estética da sociedade corroborando para o Racismo Estrutural”, com relevante interesse público. O trabalho justifica-se pelo fato de ter-se identificado uma relação complexa entre o ensino de língua materna que vem sendo realizado e a demanda atual desse objeto de ensino frente ao perfil do público-alvo da EJA que perpassa pela baixa escolaridade, a defasagem escolar atual, além do analfabetismo ou analfabetismo funcional que se intensificaram durante e após o período pandêmico. Por isso, esta pesquisa procura, por meio do desenvolvimento das habilidades leitora, escritora, interpretativa e reflexiva, possibilitar ações compatíveis entre os estudantes e suas práticas sociais para torná-los sujeitos corresponsáveis pela construção e produção de sentidos, tanto no espaço escolar, quanto nos extramuros escolares, propiciando um desenvolvimento crítico necessário para uma atuação cidadã mais participativa. A pesquisa é do tipo exploratória, uma vez que pretende oferecer subsídios aos professores de língua portuguesa, principalmente os da EJA, modalidade carente de material didático. O aporte teórico apoia-se na visão de alguns autores como Martins (2006) e Lerner (2002) sobre o ensino de leitura e escrita, além de Soares (2020), Rojo e Moura (2012), Tinoco (2008) e Oliveira, Tinoco e Santos (2014) sobre letramento, multiletramentos e projetos de letramentos na escola, Marcushi (2001) sobre gênero textual e tipo textual, principalmente a argumentação, Koch e Elias (2016) sobre o uso dos operadores lógico-discursivos, e na proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Além disso, procura-se buscar suporte, também, nos documentos norteadores da educação básica, como no defendido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para auxiliar o encaminhamento desta pesquisa. Para tanto, foi proposta uma sequência didática com o desenvolvimento de algumas atividades, a partir de um tema gerador, de leitura, análise e produção do gênero Carta Aberta, além de atividades linguísticas voltadas para a tipologia argumentativa e seus organizadores lógico-semânticos, aliadas às atividades fim de produção do gênero *podcast*. Espera-se com essa proposta de SD aliar o ensino da língua ao ensino de uma educação antirracista nas turmas de 8º e 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sequência didática. Argumentação.

ABSTRACT

CARVALHO. Ana Paula de Siqueira. **Proposal to teach argumentation in Youth and Adult Education through the genres open letter and podcast.** 2023. 114p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

This research aims to propose a didactic sequence for the teaching of argumentation based on the textual genres Open Letter and Podcast, for students of the 8th and 9th grades of the Elementary School of Youth and Adult Education (EJA). In addition, three specific objectives were outlined: 1) Explore the structure and social role of argumentatively based texts, such as the open letter and the podcast; 2) Propose activities aimed at the use of logical-semantic operators of argumentative nature and 3) lead students to produce a podcast, aimed at defending a point of view on the theme "The aesthetics of society corroborating for Structural Racism", with relevant public interest. The study is justified by the fact that a complex relationship has been identified between the teaching of mother tongue that has been carried out and the current demand of this teaching object in view of the profile of the target audience of EJA that goes through the low schooling, the current school gap, in addition to illiteracy or functional illiteracy that intensified during and after the pandemic period. Therefore, this research seeks, through the development of reader, writer, interpretive and reflective skills, to enable compatible actions between students and their social practices to make them co-responsible subjects for the construction and production of meanings, both in the school space and outside the school walls, providing a critical development necessary for a more participatory citizen action. The research is of a qualitative nature of the exploratory type, since it intends to offer subsidies to teachers of Portuguese language, especially those of EJA, a modality lacking in didactic material. The theoretical contribution is based on the view of some authors such as Martins (2006) and Lerner (2002) on the teaching of reading and writing, as well as Soares (2020), Rojo and Moura (2012), Tinoco (2008) and Oliveira, Tinoco and Santos (2014) on literacy, multiliteracies and literacy projects in school, Marcushi (2001) on textual genre and textual type, especially argumentation, Koch and Elias (2016) on the use of logical-discursive operators and in the proposal of didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010). In addition, it is sought to seek support, also, in the guiding documents of basic education, as in the one defended by the Law of Guidelines and Bases (LDB) and the National Common Curricular Base (BNCC) to assist the forwarding of this research. To this end, a didactic sequence was proposed with the development of some activities, from a generative theme, of reading, analysis and production of the Open Letter genre, as well as linguistic activities focused on the argumentative typology and its logical-semantic organizers, allied to the end production activities of the Podcast genre. It is expected with this proposal of SD to combine the teaching of the language with the teaching of an anti-racist education in the classes of 8th and 9th grade of Youth and Adult Education (EJA).

Keywords: Youth and Adult Education. Didactic sequence. Argumentation.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo da População Acima de 15 anos - 2019	27
Figura 2 - Mediação pedagógica	38
Figura 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	39
Figura 4 - A importância do Projeto de Letramento.....	43
Figura 5 - Etapas de um Planejamento Sistêmico	45
Figura 6 - Etapas do papel da escola	48
Figura 7 - Currículo Mínimo EJA – Seropédica – 2020/2021	50
Figura 8 – Componente Curricular EJA - 2022	52
Figura 9 – Componente Curricular EJA - 2023	53
Figura 10 - Funções dos articuladores textuais	64
Figura 11 - Exemplo de Carta Aberta – Texto adaptado.....	68
Figura 12 - Exemplo de <i>Podcast</i>	71
Figura 13 - Esquema da sequência didática para ensino dos gêneros textuais.....	78
Figura 14 - Esquema explicativo da Atividade 1	91
Figura 15 - Mapa mental sobre o gênero Carta Aberta	96
Figura 16 - Carta-modelo (Carta Aberta)	99
Figura 17 - Modelo do Mural Digital	102
Figura 18 - Representação do <i>Podpapo</i> da EJA.....	104

Lista de Quadros

Quadro 1 - Esquema explicativo das habilidades obtidas pelo Letramento.....	30
Quadro 2 – Uso da linguagem nas relações de interação	57
Quadro 3 – Tipologias textuais	59
Quadro 4 - Distribuição do planejamento da Sequência Didática	81
Quadro 5 - Apresentação da Situação e Produção Inicial	84
Quadro 6 - Modelo da ficha para Atividade 2.....	89
Quadro 7 - Módulo 1 da Sequência Didática	90
Quadro 8 - Ficha de Produção Escrita e Revisão	94
Quadro 9 - Módulo 2 da Sequência didática	95
Quadro 10 - Roteiro da análise da Carta-modelo.....	97
Quadro 11 - Módulo 3 da sequência didática.....	100
Quadro 12 - Produção Final da Sequência didática	103

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Lei 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional da Educação (2014/2024)

PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EJA.....	20
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	20
2.2 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E PROJETOS DE LETRAMENTO	27
2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES DA EJA SEROPÉDICA/RJ	49
3 ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: CARTA ABERTA E PODCAST.....	56
3.1 GÊNEROS TEXTUAIS, MODOS DE ORGANIZAÇÃO E ENSINO	56
3.2 ARGUMENTAÇÃO E OPERADORES LÓGICO-DISCURSIVOS	60
3.3 GÊNEROS: PODCAST E CARTA ABERTA	65
3.4 ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	76
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	79
4.1 TIPO DE PESQUISA	79
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	80
5 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS.....	83
5.1 ATIVIDADES DA PRIMEIRA ETAPA	84
5.2 ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA	90
5.3 ATIVIDADES DA TERCEIRA ETAPA.....	95
5.4 ATIVIDADES DA QUARTA ETAPA.....	100
5.5 ATIVIDADES DA ETAPA 5	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar no tema para esta pesquisa, levou-se em consideração toda a vivência pedagógica de quem a idealizou e fatores como: as dificuldades encontradas pelos alunos do segundo segmento da educação básica, no contexto da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) das escolas públicas do Município de Seropédica (RJ); os desafios do resgate dos alunos a frequentar as aulas presenciais; a recomposição da aprendizagem dos estudantes após um período complicado de pandemia ocorrido nesses dois últimos anos (2020/2021) e a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas para minimizar a defasagem ocorrida, em todo esse processo (durante e após esse período pandêmico).

No tocante à EJA, há um perfil de alunos que é composto por jovens que já extrapolaram a faixa etária do ensino regular e o grupo de adultos que, por algum motivo, retornaram aos estudos após algum tempo afastados.

Além disso, os professores que atuam nessa modalidade de ensino enfrentam dificuldades relativas: a alunos cansados depois de um dia de trabalho, ao ensino ser no turno da noite, a alunos com frequência oscilante, à evasão escolar, à falta de material e de estrutura, ao fechamento de turmas, a professores esgotados pela rotina extensa de trabalho.

Frente a esses fatores, não se pode esquecer que os professores da rede pública de ensino vivenciam a realidade do aluno que ao chegar à escola apresenta muitas dificuldades em se expressar por meio de textos orais e escritos em contextos de maior monitoração linguística. Por vezes, o aluno da EJA ainda se encontra em processo de alfabetização ou é um analfabeto funcional. Esses fatos tornam o ensino de língua portuguesa bastante desafiador e até exaustivo.

Além disso, o perfil da escola e as demandas sociais que a cercam também influenciam e servem de norteadores para o trabalho pedagógico, por isso, cabe ao professor buscar práticas mais efetivas que o auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, a escola e seus pares devem refletir sobre o ensino, repensando o seu papel e as suas práticas didático-pedagógicas em sala de aula, reavaliando a função social de como ensinar a língua portuguesa e sobre como os aspectos do seu uso em sociedade, em sua prática oral e escrita, podem colaborar com a inserção política e social do educando.

Cabe aqui lembrar que, segundo Bagno (2005, p. 9), “só existe língua se houver seres humanos que a falem, portanto, tratar da língua é tratar de um tema político, já que também é tratar de seres humanos”.

Considerar o que Bagno afirma, é válido para entender o contexto histórico-político que envolve a sociedade brasileira no tocante à educação e como isso gerou mudanças ao longo dos

anos, alinhado às políticas públicas e sistemas políticos, influenciando no aspecto estrutural e metodológico do sistema educacional, até os dias atuais.

É preciso pensar no desenvolvimento pleno desse indivíduo a partir da sua bagagem e do que apreende na escola, transformando seu modo de pensar, agir e traduzir-se enquanto cidadão de uma sociedade multifacetada. Suas relações interpessoais estão interligadas com todo o arcabouço educacional e político que o influencia.

Segundo afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação Básica (DCN)

A sociedade, na sua história, constitui-se no *lôcus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar. O desenvolvimento da sociedade engendra movimentos bastante complexos. Ao traduzir-se, ao mesmo tempo, em território, em cultura, em política, em economia, em modo de vida, em educação, em religião e outras manifestações humanas, a sociedade, especialmente a contemporânea, insere-se dialeticamente e movimenta-se na continuidade e descontinuidade, na universalização e na fragmentação, no entrelaçamento e na ruptura que conformam a sua face. Por isso, vive-se, hoje, a problemática da dispersão e ruptura, portanto, da superficialidade (Brasil, 2013, p. 15).

Essas influências apresentam-se nos fatos sociais e econômicos que permeiam o entorno escolar e levam o aluno a chegar à sala de aula com dificuldades e desigualdades latentes que dificultam o seu processo de ensino-aprendizagem. Uma barreira é construída, gerando desigualdades sociais, linguísticas e problematizando o ensino da língua portuguesa desde sempre.

Para mitigar essas dificuldades e desigualdades, cabe ao governo desenvolver políticas públicas que estreitem essas diferenças, e à escola novas práticas pedagógicas que facilitem e democratizem o conhecimento, expandindo-o para além dos muros escolares.

Para tanto, o uso da língua portuguesa deve ser um mecanismo de luta contra essas desigualdades sociais e a discriminação linguística, tornando-se um instrumento importante de comunicação e participação social e política na sociedade. Deve proporcionar ao indivíduo a possibilidade de falar claramente para ser compreendido, expressar-se sem medo, apropriar-se da língua e usá-la a seu favor para lutar pelos seus direitos e se reconhecer enquanto cidadão que se utilize da linguagem de maneira adequada e competentemente.

Para Lerner (2002, p. 19) “o desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores.”.

Pensando no que foi exposto até aqui e na afirmação de Lerner, surgem os seguintes questionamentos:

- Como deve ser o papel da escola no que concerne às práticas de letramento, de oralidade, de leitura e de produção textual?
- Como as instituições estão trabalhando essas habilidades com os estudantes da EJA?
- Que dificuldades os alunos da EJA apresentam em produzir textos escritos/orais como ferramenta de interação social em sua vida pessoal e profissional?
- De que maneira os professores de Língua Portuguesa podem desenvolver em sala de aula propostas pedagógicas que potencializem o letramento (social, linguístico e racial) dos alunos da EJA, possibilitando uma produção de textos eficientes e de relevância social?

Esta dissertação, ao refletir essas questões, procura pensar sobre o ensino da língua materna que é desenvolvido na educação pública na modalidade EJA quanto à relevância, à finalidade e à aplicabilidade. Insere-se na linha de pesquisa “Estudos da linguagem e práticas sociais”.

Levando-se em consideração a realidade da EJA, o presente trabalho tem como objetivo geral propor uma sequência didática (SD), adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), voltada para o ensino da argumentação com base nos gêneros textuais Carta Aberta e *Podcast*.

Têm-se como objetivos específicos: 1) explorar a estrutura e o papel social de textos com base argumentativa, em especial, a carta aberta e o *podcast*; 2) propor atividades voltadas para o uso dos operadores lógicos-semânticos de natureza argumentativa e 3) levar os discentes a produzir um *podcast*, voltado para a defesa de um ponto de vista acerca de um tema de interesse público.

A proposta da SD versa sobre o tema gerador “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural” que procura possibilitar o reconhecimento de ações afirmativas que visem ao combate e diminuição das desigualdades enraizadas na sociedade. Acredita-se que essa proposta, através das atividades desenvolvidas na SD, seja compatível entre os estudantes e suas práticas sociais.

No Brasil, os educandos da EJA são plurais. Nesse grupo de estudantes, incluem-se: adolescentes acima de 15 anos, jovens e idosos, de ambos os sexos e, em sua maioria, pretos, pardos, trabalhadores (oriundos de áreas rurais, suburbanas, periféricas, quilombolas, caiçaras, indígenas e/ou deficientes). Além disso, esses estudantes apresentam duas características em comum: foram colocados à margem da sociedade e veem, na escola, uma oportunidade de melhorar de vida e ascender socialmente.

Para auxiliar nesse processo, procura-se seguir o que dita a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira, com o intuito de apresentar aos alunos uma visão além da eurocêntrica, que conta a história da população negra, exclusivamente como originária das senzalas e cativos.

Essa ideia promove nos alunos, enquanto leitores e produtores de discurso, a construção do entendimento de que negros são de alguma forma inferiores. Pensar-se como inferior, atua diretamente na baixa autoestima e nas crenças daqueles que se percebem como pouco capazes e que não conseguem alcançar o que é proposto.

De maneira geral, o perfil das turmas da EJA, apresenta essas características, com jovens e adultos crendo que são menores (ou inferiores) àquilo que potencialmente podem ser. Por isso, as aulas de língua portuguesa podem contribuir para a ampliação da visão desses alunos, para que compreendam seu papel e pertencimento na cultura nacional, desenvolvendo autonomia para expressarem suas visões e pensamentos de forma coerente, crítica e política.

Logo, cabe aos professores em suas aulas utilizar-se de ações afirmativas pautadas no uso das diretrizes que compõe a Lei nº 10.639/03 e que colaborarão significativamente no processo educacional desses alunos, tornando-os sujeitos corresponsáveis pela construção e produção de sentidos, tanto no espaço escolar quanto nos extramuros escolares. Dessa forma, propiciarão um desenvolvimento crítico necessário para uma atuação cidadã mais participativa, além de desenvolver a habilidade leitora, escritora, interpretativa e reflexiva.

Portanto, o ensino da argumentação por meio de projetos de letramento pode diminuir dificuldades apresentadas nas habilidades linguísticas de leitura e escrita desses indivíduos e contribuir na função social da língua, tornando-os cada vez mais proficientes em seu próprio idioma. Além de fomentar o combate ao racismo e toda forma de discriminação e preconceito, oferecendo a esses sujeitos um arcabouço teórico que possibilite uma consciência antirracista para autodefesa e dos demais.

Dessa forma, espera-se despertar no educando uma desenvoltura para que em suas interações comunicativas possam reconhecer a importância dos textos e sua diversidade de gêneros, os suportes em que são vinculados, não somente no formato impresso (jornal, revista, livro etc.), mas também, e principalmente com o avanço da tecnologia, nas plataformas digitais.

Ao longo do ano letivo de 2022 foi nítido o problema da defasagem escolar. Após dois anos de estudo remoto/presencial por conta da pandemia em 2020/2021, a realidade que se encontrou foi de alunos que pularam etapas sem se quer terem conseguido realizar o contato com a escola e/ou acompanharem as aulas (devido a inúmeras dificuldades) de maneira plena e efetiva.

Apesar das intensas buscas ativas e do trabalho incessante de professores, as aulas *on-line* não foram eficazes e, com isso, os alunos perderam o sentido de estudar e de frequentar a escola.

Este trabalho se torna relevante pelo fato de ser importante o conhecimento de novas práticas por professores para o ensino da língua portuguesa, tendo em vista que o público citado possui uma realidade distinta que vai além do que se aprende na escola. Esses estudantes precisam apropriar-se de um conhecimento que os façam amadurecer e evoluir enquanto pessoa e que isso também ocorra em sua vida profissional e social.

Com isso, sua aplicabilidade é necessária para possibilitar um reposicionamento desse indivíduo e seu pertencimento na sociedade, desenvolvendo novas habilidades que contemplem o uso-reflexão-uso da língua e, em seu convívio social, em diferentes situações comunicativas, torne-se um agente participante do uso da linguagem de forma mais significativa para sua vida tanto no círculo pessoal quanto profissional. Além de tornar as aulas de língua portuguesa mais atrativas e motivadoras, já que a finalidade do uso da língua é o de se comunicar, tanto de maneira oral quanto escrita, vivenciando situações em que isso ocorra de maneira plena e efetiva.

Pensando nisso, e no ensino voltado às práticas na vida em sociedade, o professor deve buscar novos conhecimentos e práticas que auxiliem o público da EJA a utilizar o conhecimento adquirido em prol do seu crescimento pessoal, social e profissional, do seu reposicionamento na sociedade e do seu protagonismo enquanto cidadão.

Por se tratar de uma modalidade com alunos que, em sua maioria, já frequentam o mercado de trabalho, faz-se necessário dirimir dificuldades e compreender a importância e o valor do conhecimento adquirido como instrumento potencializador de mudanças em sua vida pessoal e profissional.

Quanto a esse aspecto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta em 2017, apresenta a argumentação como um dos objetos de estudo da área de linguagens. O documento postula várias habilidades voltadas para essa forma de organização textual. Dentre elas, podemos citar: “(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.” (Brasil, 2017, p. 179) e “(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.” (Brasil, 2017, p. 183).

Em qualquer segmento de ensino, mas principalmente na EJA, há de se considerar que

Hoje já não concebemos a escola como veículo tradicional de conhecimento, mas sobretudo, como lugar onde se proporcione, principalmente, uma leitura que favoreça à formação do educando que motive uma tomada de consciência de si mesmo, desenvolvendo, assim, um pensamento crítico e criativo (Campina, 1999, p. 217-218).

Por essa razão, este trabalho foi organizado como uma proposta para ser desenvolvida¹, preferencialmente, em turmas da EJA de 8º e 9º anos, embora possa ser aplicado também em turmas regulares. Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória que visa oferecer subsídios aos professores de língua portuguesa, principalmente para EJA, modalidade carente de material didático.

Como arcabouço das reflexões e discussões no processo de elaboração desta pesquisa, serão utilizadas obras voltadas para a perspectiva do letramento, dos projetos de letramentos, dos gêneros e tipologias textuais e de mecanismos de coesão textual. Autores como Martins (2006); Lerner (2002); Soares (2020); Rojo e Moura (2012); Marcushi (2001); Koch e Elias (2016), dentre outros, serviram de base para o desenvolvimento desta pesquisa. Também foram consideradas as experiências pessoais da autora deste trabalho em sala de aula e nas diferentes realidades entre unidades particulares e/ou públicas (municipais e/ou estaduais).

Espera-se que esta dissertação possa contribuir com as práticas de ensino da língua portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA), gerando reflexões para se trabalhar com os gêneros Carta Aberta e *Podcast*². Também, que possa contribuir numa modalidade que necessita de um repertório didático-pedagógico rico, servindo como fonte de pesquisa e subsídio para docentes que atuam nessa e que buscam por práticas alinhadas à BNCC, além de viabilizar aos alunos a competência linguística necessária para uma inserção plena nas práticas sociais.

Assim, sucedendo esta detalhada introdução, o presente trabalho desmembra-se por mais 6 capítulos, dispostos da seguinte maneira: o segundo capítulo aborda o ensino de produção textual no contexto da EJA, dividindo-se em subcapítulos que vão desde a trajetória educacional da EJA, o Letramento e Multiletramento no ensino de leitura e escrita na EJA até um parecer comparativo sobre os Documentos Curriculares da EJA do município de Seropédica. Pautando-se nas ideias defendidas por Martins (2006); Lerner (2002); Soares

¹ Conforme a resolução nº 002/2022 do Conselho gestor do ProfLetras, de 01 de fevereiro de 2021, a pesquisa desenvolvida pode ser de caráter propositivo e não necessita ser aplicada.

² *Podcast* [pódecáste] substantivo masculino. Arquivo áudio ou multimídia, divulgado com periodicidade regular e com conteúdo semelhante ao de um programa de rádio, que pode ser descarregado da internet e lido no computador ou em dispositivo próprio. Plural: podcasts. Origem etimológica: palavra inglesa, de *[i]Pod*, marca registrada norte-americana + *[broad]cast*, transmissão. Disponível em: [podcast - Dicionário Online Priberam de Português – Acesso em: 01/07/2022.](#)

(2020); Rojo e Moura (2012); Tinoco (2008); Oliveira, Tinoco e Santos (2014), e frente ao que dita os documentos oficiais de ensino como BNCC, PCN e LDB.

O terceiro capítulo discorre sobre os gêneros textuais *Carta Aberta* e *Podcast*, tendo como base as ideias de Marcushi (2001), principalmente sobre a Argumentação e o uso dos operadores lógico-discursivos, defendido por Koch e Elias (2016). O quarto capítulo trata dos aspectos metodológicos da pesquisa, o tipo de pesquisa adotada e a sequência didática desenvolvida, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010). Já no capítulo cinco, há a apresentação da sequência didática proposta juntamente com o detalhamento das atividades a serem desenvolvidas. Encerrando a pesquisa, tecem-se algumas considerações finais e listam-se as referências usadas para sua elaboração.

2 ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DA EJA

Neste capítulo, será desmembrado todo o embasamento teórico que auxiliou o processo de fundamentação, levando-se em conta a relevância sobre se pensar e repensar práticas pedagógicas eficazes e que estejam em harmonia com a realidade dessa modalidade de ensino.

A primeira parte desta seção apresentará uma breve trajetória da educação da EJA desde 1930 até os dias atuais, mostrando como as políticas públicas e os documentos norteadores influenciaram e colaboraram para melhorias e mudanças no desenvolvimento e nas condições de funcionamento da EJA no Brasil.

Em seguida, será apresentada a trajetória educacional da EJA e uma reflexão sobre os conceitos de Letramento, Multiletramentos, pautando-se no que defende os autores Soares (2020); Rojo e Moura (2012), sendo tecida uma discussão sobre Projeto de Letramento no ensino de leitura e escrita na EJA. Como suporte, será utilizada a proposta de Tinoco (2008) e Oliveira; Tinoco e Santos (2014), deixando evidente, dentre as versões existentes, qual é a linha adotada por este e como o docente pode desenvolver práticas letradas na modalidade EJA, no ensino de leitura e escrita. Por último, terá um parecer comparativo sobre os Documentos Curriculares da EJA do Município de Seropédica.

Procura-se buscar, neste capítulo, dentre todo o arcabouço teórico, suporte, também, nos documentos norteadores da educação básica, como defendido pela LDB e pela BNCC para auxiliar o encaminhamento das discussões que aqui se apresentam.

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em 1930, desde a Revolução de 30, a educação estava voltada para o desenvolvimento cognitivo. Antes, os estados possuíam uma autonomia pedagógica e financeira para gerir e implementar políticas públicas voltadas para educação, mas, durante a Revolução de 30, o governo federal vigente criou medidas para regulamentar e edificar um sistema nacional de educação, como o Ministério da Educação e Saúde, com medidas para o Ensino Superior, o Ensino Comercial médio e superior, a nível nacional. Também se criou propostas como: alfabetização para a população e educação para o cidadão, com a finalidade de atender à elite, ou seja, qualificando a mão de obra com funções mais produtivas para seus serviços, tornaram-se exigências para todos.

Durante esse período, professores exigiam uma política pública firme e abrangente, por meio de uma escola única, gratuita e obrigatória. Apesar disso, a organização escolar continuou

sendo celetista com escolas destinadas ao povo (trabalhadores que necessitavam de qualificação para trabalhar nas indústrias), as escolas profissionais, e à elite (grupo que priorizava ascensão econômica), com as escolas secundárias. A partir disso, conferiu-se à educação um caráter meramente supletivo, evidenciando um ensino pré-vocacional e profissional para a classe de baixa renda, formando os jovens de acordo com a posição social.

Por consequência, polêmicas surgiram e ampliaram-se as reflexões em torno da educação brasileira. Destacaram-se alguns educadores progressistas, principalmente Darci Ribeiro, Paulo Freire e Anísio Teixeira, por implementarem reformas, defenderem uma educação para todos e idealizarem métodos de alfabetização para crianças, jovens e adultos.

Os anos foram passando e os direitos à educação foram ampliando desde os anos iniciais (crianças) até a fase adulta, oportunizando esse direito àqueles que não tiveram a chance (por diversas questões) de estudar na fase ideal em que deveriam estar na escola.

Já na década de 60, todo esse movimento para se alcançar uma educação para todos envolveu projetos e transformações de melhoria que ocorreram por meio de muitos embates e interrupções, dentre esses se destacou a Ditadura Militar, no Golpe de 64. Nesse momento, houve a substituição do método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire pelo Mobral³, por um método que uniformizou o ensino e não atendendo às necessidades de cada região do país. Ou seja, tanto para a educação quanto para a sociedade brasileira houve uma interrupção da democratização do ensino, em seus avanços e no acesso ao ensino público qualitativo nos níveis básico, fundamental e superior. A ideia era moldar cidadãos mais enquadrados e com mentalidades mais adequadas para atender ao sistema em vigor, preponderando uma educação voltada para um grupo em detrimento de outros.

Como é explicitado no artigo “Contexto histórico da Educação Brasileira” da Revista Educação Pública, em 2019, dentre vários apontamentos,

Se a educação antes do período ditatorial, com as supostas ideias de universalização e democratização, nunca conseguiu consolidá-las, nesse período distanciou-se cada vez mais desse ideal, pois se pautou pela repressão, pela privatização do ensino, continuou privilegiando a classe dominante com o ensino de qualidade, deixando de fora as classes populares, oficializou o ensino profissionalizante e o tecnicismo pedagógico, que visava unicamente preparar mão de obra para atender às necessidades do mercado e desmobilizou o magistério com inúmeras e confusas legislações educacionais. A educação passou a atender o regime vigente e de modo geral visava transformar pessoas em objetos de trabalho, de lucro; seres passivos diante de todas as arbitrariedades que lhes fossem impostas (Souza; Santos, 2019, p. 3-4).

³ O Mobral propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida”. O programa foi extinto em 1985. (Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>) Acesso em: 08/03/2023

Ao final da Ditadura Militar, por volta de 1985, houve a redemocratização no país, simbolizando o retorno da democracia à população que sofreu com a ditadura. Não longe disso, a educação também passou por esse movimento, sendo fortalecida com a promulgação da Constituição de 1988 que garantia sua ampla concepção e inscrição como direito social inalienável, como está previsto em seu art. 205 que deixa claro que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

Por conseguinte, nesse momento de redemocratização, garantir esses direitos citados, por meio de legislações é uma forma do Estado investir em políticas públicas que permitam uma qualidade de vida da população brasileira nos setores social, econômico e político, além de oferecer uma educação de qualidade para diminuir as desigualdades socioeconômicas que impediram, por muito tempo, muitas pessoas de iniciar e/ou dar continuidade aos estudos.

Através dessas políticas, acredita-se no avanço do reparo de uma dívida histórica e social do Brasil com uma grande parcela da sua população. Como atestam, as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/ raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (Brasil, 2013, p. 105).

Nesse contexto, o público da EJA se enquadra por ser um grupo de pessoas, em sua maioria, pretas⁴ e pardas que, historicamente, esteve excluído de seus direitos, é pouco escolarizado ou até mesmo sem nenhuma escolarização, e, por consequência, não se sentiam indivíduos pertencentes da sociedade.

Infelizmente, a população preta e parda sofre com os níveis de Alfabetismo paralelamente às condições sociais a que estão expostos. Esses fatores elevam a sua baixa autoestima, o silenciamento de suas ideias, o preconceito e as violências por suas falas e posicionamentos. Consequentemente, esses sujeitos não ocupam os espaços que lhes são de

⁴ Segundo o Inaf (Índice de Alfabetismo Funcional) a população negra (preta e parda) possui níveis de escolaridade mais baixos do que a população branca. Disponível em: http://acaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 09 mar. 2023.

direito, tornando-os marginalizados em sua escolarização, como usuários da sua língua materna, reiterando condições sociais mais excludentes.

Ademais, as DCN afirmam que

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/ raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (Brasil, 2013, p. 105-106).

Diante disso tudo, retomaram-se os debates e as reflexões pelos representantes da sociedade civil, dos sistemas educacionais e governamentais, nas esferas públicas (Municipal, Estadual, Federal) e privadas acerca de como desenvolver políticas públicas que melhorassem e favorecessem um desenvolvimento pleno e digno desses cidadãos, surgindo, assim, leis que cumprissem o que está previsto na Constituição em seu artigo 205.

Dentre essas leis, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, que trata do desenvolvimento do educando como condição indispensável para o exercício de sua cidadania e trata dos princípios e finalidades educacionais para o funcionamento da EJA no Brasil. Além de outros documentos que norteiam a história curricular da educação como: o Plano Nacional da Educação (PNE 2014/2024); as Diretrizes Curriculares Nacionais; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a EJA e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Esses documentos passaram por reformulações, revisões e atualizações em seus textos para que obtivessem maior relevância social à demanda da necessidade do cidadão contemporâneo de uma sociedade múltipla, respeitando e valorizando essas diferenças.

Corroborando o exposto, a LDB 9.394/96, em seu artigo 37º § 1º, discorre que

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, p. 30).

Diante disso, não se pode falar de educação sem falar do contexto político, pois as duas vertentes estão interligadas. Não se pode pensar educação, sem pensar o sujeito como um ser político, sem pensar o sujeito como um ser que possui linguagem.

Desde o surgimento da modalidade supletiva de jovens e adultos, após a criação do Ministério da Educação no Brasil, em 1943, quando essa modalidade visava a uma educação restrita à assinatura do próprio nome para poder votar nas eleições, percebe-se que esse grupo era visto somente como pessoas que podiam ser moldadas para um único fim. Não se pensava na construção de sujeitos letrados e críticos, que conseguissem interagir de forma autônoma, sabendo codificar e decodificar a linguagem, utilizando esses conhecimentos linguísticos efetivamente em suas práticas cotidianas.

Essa visão limitada da escola não foi bem-vista, sendo muito criticada por Freire, que a intitulava de “Fábrica de eleitores”. Além de Freire, o parecer da DCN diz que

O direito político, indo muito além do direito de votar e ser votado, está relacionado com a inserção plena do conjunto de indivíduos nos processos decisórios que ocorrem nas diferentes esferas da vida pública. Implica, ainda, o reconhecimento de que os cidadãos, mais do que portadores de direitos, são criadores de novos direitos e de novos espaços para expressá-los (Brasil, 2013, p. 105).

Dentre os documentos que norteiam as práticas pedagógicas na educação pública e que serviram de parâmetro teórico para este trabalho, citam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Ao longo de todo esse percurso educacional e da história curricular da educação, através dos PCNs e, atualmente, da BNCC, as práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, em sala de aula, vem sendo direcionadas sob uma perspectiva enunciativo-discursiva.

Por conta de a EJA ser uma modalidade de ensino em que os estudantes retornam ao ambiente escolar com níveis de aprendizagem diversificados, por vezes, com a alfabetização não consolidada, com dificuldades em codificar textos e compreendê-los e fora da idade certa para conclusão dos estudos, esses fatores acabam refletindo certo fracasso escolar.

Apesar de toda documentação existente, ainda não há documento específico que oriente o professor que atua com esse público. Por isso, as unidades que possuem esse seguimento, adaptam seus currículos às suas realidades a partir das particularidades dessa modalidade de ensino sob as orientações previstas para turmas regulares.

Diante dessas questões e das experiências vivenciadas enquanto professora de Língua Portuguesa da EJA de nível fundamental, torna-se necessário repensar nossas práticas pedagógicas. Essas práticas devem ser realizadas a fim de tornar o aluno produtor de seu próprio

conhecimento por meio da consciência metalinguística e metacognitiva⁵ realizando, para isso, práticas discursivas capazes de desenvolvê-lo integralmente.

Como o espaço escolar é um local vivo e de interação social, faz-se necessário um olhar diferenciado por parte dos professores regentes desta modalidade para o público que atende. Diante disso, os professores devem prestar atenção às necessidades desses alunos justamente pela diversidade de realidades que os cercam.

Dentre essas diversidades da EJA há alunos com baixa autoestima (por não acreditarem em si mesmos e até se sentirem capazes de ir mais além), outros retornam à escola com intuito de um certificado de conclusão do Ensino Fundamental e há àqueles que almejam, inclusive, o Ensino Superior.

Portanto, diante dessa heterogeneidade de sujeitos da EJA, é válido desenvolver projetos com esse público. Projetos que visem às práticas sociais do uso da linguagem, juntamente com um trabalho contínuo de Educação socioemocional e que promovam um uso-reflexão-uso da língua em prol da realização pessoal e social do educando.

A BNCC afirma que

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Dessa forma, a proposta de se trabalhar com textos atenta para competências específicas no ensino de Língua Portuguesa e da reflexão do uso da língua materna. Ainda segundo a BNCC, “é preciso conceber a linguagem não apenas como um conjunto de regras, mas também como uma forma de interação humana, pela qual estabelecemos diferentes vínculos para nos comunicar, expressar valores, ideologias, sentimentos etc. (Brasil, 2017, p.63)

Além disso, não se pode esquecer que o mundo contemporâneo está cada vez mais tecnológico e globalizado e, pensar sobre isso, remete à novas posturas que demandam novos saberes frente à rapidez das informações que chegam. A escola precisa estar atenta e o professor de Língua Portuguesa deve acompanhar essa evolução.

⁵ Segundo Ribeiro (2016, p. 316), “Metacognitivas são as que consistem na habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e as metalinguísticas as que dizem respeito à manipulação deliberada e consciente dos objetos linguísticos.”.

Sobre isso, cabe a seguinte reflexão: a partir desta nova realidade social, basta apenas instrumentalizar o sujeito com a capacidade de decifrar o código da língua para participar deste novo contexto mundial ou é preciso ir mais além?

Refletir sobre o ensino de língua portuguesa é relevante, porque é através da ressignificação do seu ensino que a escola se torna um ambiente mais receptivo e próximo da vida prática desses alunos, fazendo com que se sintam mais à vontade e motivados para aproveitar o conhecimento que já carregam consigo em prol do seu aprendizado no espaço escolar, percebendo, assim, que são os principais autores do próprio aprendizado.

Partindo desse pressuposto, o primeiro ponto a se considerar é a garantia de que todo indivíduo possui à educação, como é exposto na Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205 reconhece a educação como direito fundamental e determina que vise ao pleno desenvolvimento da pessoa preparando-a para o exercício da cidadania. E, sobre esse aspecto, os documentos já citados vêm direcionando como as ações educativas devem ser realizadas para que esse direito seja garantido.

Por essa razão, tratar dessa modalidade, que teve um crescimento significativo nos últimos anos, torna a escola e professor agentes comprometidos com a inserção desses sujeitos na sociedade, olhando para suas vivências de mundo e associando-as à leitura e à escrita.

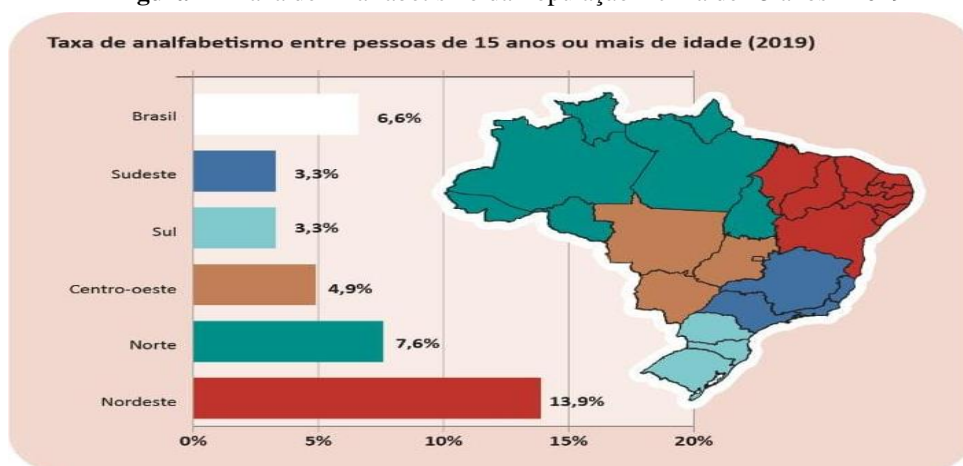
Vale lembrar que, no decorrer do processo histórico, desde o momento da colonização do país, o uso da linguagem vem ocorrendo de várias maneiras de acordo com os contextos sociais em que o indivíduo está inserido. Desde então, a identidade social linguística de uma sociedade está interligada ao modo que as pessoas utilizam sua língua, demonstrando o grau de prestígio do círculo ao qual pertencem. Isso acaba legitimando que o domínio do uso da língua é uma prática que transfere prestígio social, marca desigualdades sociais e resulta em várias circunstâncias sociopolíticas, gerando exclusão.

Portanto, ensinar a língua se torna um ato progressista, pois não se trata somente de memorizar a taxonomia da gramática normativa, ou seja, restringindo o saber à memorização de termos gramaticais sem função social, ignorando a fala do aluno, mas sim, considerar a realidade do aluno, construir conhecimentos a partir do que ele já possui, promovendo o saber em prol de transformá-lo em um usuário da língua com competências necessárias nas relações de interação verbal como exercício da cidadania.

2.2 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E PROJETOS DE LETRAMENTO

No contexto vivido no ambiente escolar da EJA, é importante refletir sobre como esse grupo, muitas vezes, vive uma realidade que o leva à margem da sociedade. E, após um período pandêmico longo, em que todos ficaram em casa com disponibilidade de aulas remotas, a probabilidade desse grupo ter desenvolvido limitações para ler, interpretar textos, reconhecer informações, produzir textos, foi acentuado, sendo o que se reflete hoje nos espaços escolares, revelando uma defasagem das habilidades inerentes à leitura e à escrita, não só no processo de aquisição dessas, como também no letramento.

Figura 1 - Taxa de Analfabetismo da População Acima de 15 anos - 2019



FONTE: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Como pode ser constatado nos dados apresentados no boletim da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, a taxa de analfabetismo ficou estimada em 6,6% (seis vírgula seis por cento), o que equivale a 11 milhões de analfabetos, em relação à taxa de 2018, que ficou em 6,8% (seis vírgula oito por cento), demonstrando uma queda, que equivale a 200 mil pessoas.

Analisando os dados que apontam o PNAD, pode-se perceber que as afirmações se confirmam. Destaca-se que a região do Nordeste é a mais afetada em relação à taxa de Analfabetismo, representando 13,9% (treze vírgula nove por cento) do país, o que justifica um maior investimento em políticas públicas para recuperar a alfabetização para essa população.

Já na região Sudeste, na qual esta pesquisa acadêmica se situa, o índice de Analfabetismo é de 3,3% (três vírgula três por cento) em relação a taxa percentual do país. Portanto, dentre esses jovens com mais de 15 anos, efetivamente os que pertencem a EJA,

aqueles com a faixa etária mais elevada estarão mais afetados no processo de aprendizagem e uso da leitura e da escrita.

Partindo desses dados, cabe à escola refletir como está contribuindo para incluir ou excluir ainda mais esses sujeitos. Na realidade da educação pública, o público que pertence à modalidade EJA, em sua maioria, vive essa realidade de lacuna e irregularidade nos estudos.

É urgente que o ensino da EJA seja ressignificado para que essa situação não se agrave e possibilite a formação de sujeitos que consigam escrever, ler, entender o que se lê e projetem suas ideias, ou seja, tornem-se plenamente alfabetizados e letrados.

Nesse sentido, percebe-se o quanto a escola e suas práticas são importantes no processo de construção de um indivíduo letrado e preparado para enfrentar a realidade de uma sociedade contemporânea que exige dinamicidade e facilidade em se adaptar frente às diversas situações do dia a dia.

Soares (2004) diz ser fundamental que o sujeito tenha conhecimentos da tecnologia da leitura e escrita, como, também, saber ler e escrever em diferentes contextos sociais para se inserir às novas informações e saberes do mundo contemporâneo. Para tanto, a alfabetização e o letramento auxiliam nesse processo.

Para um melhor esclarecimento sobre as definições de alfabetização e letramento, visita-se as palavras de Soares (2020). Para a autora,

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p. 27)

O letramento é uma habilidade fundamental para participação ativa e crítica na sociedade e, dentro do contexto da EJA, é essencial que os alunos desenvolvam habilidades que lhes permitam compreender e se comunicar de forma efetiva no mundo em que vivem. Todavia, o letramento não se resume apenas à alfabetização, que também é importante nessa situação, mas envolve a compreensão da realidade social, cultural e política que os cerca.

O ensino da língua materna deve ter como ponto de partida o texto, fornecendo, em sala de aula, a esses estudantes o contato com os gêneros orais e escritos que os motivem a leitura e demonstrem utilidade para sua vida pessoal e profissional. Essa visão é defendida nos PCN (1998) que entendem letramento como

produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (Brasil, 1998, p. 21).

No entanto, o contexto real da sala de aula da EJA apresenta problemas que iniciam desde o tratamento inadequado da escola ao currículo aplicado a esse público, professores com práticas pedagógicas distantes do contato prévio da linguagem que os alunos já possuem, até os altos índices de evasão e não melhoria da qualidade de vida desses sujeitos.

Muitos desses alunos não tiveram acesso à educação formal, porém estão diariamente em contato com a linguagem. Mesmo quando não possuem recursos, de uma forma ou de outra, estão em contato com mídias, tecnologias, relações sociais, mercado de trabalho e seus discursos em suas interações sociais nos ambientes globais ou locais.

Partindo disso, percebe-se a importância de se trabalhar com letramento na EJA. Esse trabalho vai além, recai também numa visão ideológica, pois não é só um ensino voltado simplesmente para leitura e escrita em diversos contextos socioculturais, mas um ensino que mobilize um letramento crítico, autônomo e libertador como fonte de exercício da cidadania. E que desperte no aluno um olhar avaliador capaz de mudar sua realidade por meio de seus saberes linguísticos e comunicativos para atuar em sociedade. Sobre o letramento ideológico, Rojo (2009, p. 100) diz que essa visão seria:

(...) revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, empowerment) dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global. Para tanto, leva em conta os múltiplos letramentos, sejam valorizados ou não, globais ou locais.

Portanto, entende-se que trabalhar o letramento na EJA é inserir nos alunos, através da parceria entre os processos pedagógicos e seus principais atores (alunos e professores), nos diálogos e trocas, nas práticas pedagógicas em sala de aula, uma posição crítica face à realidade que eles enfrentam em seu dia a dia. É formar sujeitos que exerçam a leitura e a escrita em diversas situações de sua vida para se posicionar, relacionar-se com o meio em que está inserido e entenderem a função da leitura e da escrita na prática.

Desta forma, fazer com que esse jovem e adulto sintam-se inserido em seu meio social de maneira autônoma, sendo valorizado, conseguindo reagir e lutar por seus direitos de forma

digna e consciente. Além disso, é buscar o caráter reparador das desigualdades sociais através da aquisição de novas habilidades que os tire da condição de excluídos intelectualmente e os insira na condição igualitária de um cidadão reflexivo e atuante. Nesse sentido, é importante considerar três tópicos:

Quadro 1 - Esquema explicativo das habilidades obtidas pelo Letramento

L E T R A M E N T O	LEITURA DE MUNDO = atuar de forma consciente e crítica
	ORALIDADE = participação ativa na sociedade
	VISÃO POLÍTICA = compreender as relações de poder na sociedade

FONTE: Elaboração da Pesquisadora a partir de Koch, Elias (2016).

O desenvolvimento dessas habilidades descritas no esquema acima é de suma importância para os alunos da EJA. É através das práticas de letramento que se valoriza os conhecimentos prévios dos educandos, e essa leitura de mundo, que já os acompanha desde sempre, é despertada frente à atuação do professor, ou seja, refere-se à capacidade de compreender a realidade social, econômica e cultural em que está inserido, tornando-os coautores da construção de sentidos e de novos conhecimentos voltados para seus interesses.

Reiterando essa afirmação, Alves (2013, p. 179) diz que, na EJA, “Recuperar sua história, em sua aprendizagem escolar, representa a valorização de uma autoestima muitas vezes perdida e a abertura de espaços que possam abrigar experiências do ontem no hoje”.

Para além disso, todos são detentores da linguagem, capacidade inerente ao ser humano, que é essencial à comunicação, já que muitos aspectos da vida social são mediados pela fala. Sendo assim, não valorizar isso, contribuirá para exclusão desse aluno. Ainda segundo Alves (2013, p. 183): “Nesse aspecto, a organização da oralidade em sala de aula é um andaime que

deve ser construído pelo professor na tentativa de clarificar e dar mais acolhida ao conhecimento prévio do aluno”.

Dessa forma, o aluno da EJA expõe suas percepções a partir do que já foi experienciado por ele em sua vida até o momento presente em sala de aula, percebendo, assim, o valor que esses conhecimentos possuem e como podem auxiliar em sua trajetória escolar. Ao professor cabe entender que seu papel é o de acolher essas narrativas que advêm de pessoas simples, periféricas, muitas que não ingressaram na escola e/ou ali não puderam permanecer, por dificuldades econômicas e condições sociais aquém de garantir-lhes esse direito, que retornam para o ambiente escolar e precisam perceber-se como participantes dos diálogos e trocas em sala de aula.

Já no tocante à visão política, o aluno adulto que já vem com todo um saber em sua bagagem e com experiências culturais diversas, precisa entender-se como parte de uma sociedade e que nela deve atuar de maneira mais participativa e crítica. Essa sociedade em que ele está inserido, mantém uma estrutura de classes e uma força de trabalho desde sempre, e que nem sempre proporciona condições dignas para garantir o seu direito a frequentar a escola.

A escola tem um papel importante em desenvolver nesse aluno competências comunicativas que o auxiliem em sua interação e atuação verbal, utilizando sua “voz” para lutar e transformar sua realidade social. Isso é um ato de cidadania. Complementando em seu parecer, as DCN (2013), dizem que

A educação é, portanto, também um direito político porque a real participação na vida pública exige que os indivíduos, dentre outras coisas, estejam informados, saibam analisar posições divergentes, saibam elaborar críticas e se posicionar, tenham condições de fazer valer suas reivindicações por meio do diálogo e de assumir responsabilidades e obrigações, habilidades que cabe também à escola desenvolver. (DNC/CNE/CEB Nº11, 2013, p. 105).

Quando o aluno da EJA compreende as relações de poder que envolvem a sociedade em que está inserido, percebe as questões sociais, culturais e políticas que afetam seu lugar enquanto cidadão. Quanto mais oportunidades de receber conhecimento ele tiver, mais estará preparado para enfrentar as exigências do mercado de trabalho e realizações pessoais, conseguindo utilizar sua potência comunicativa com consciência crítica na busca de seus direitos e, assim, esse indivíduo conseguirá mudar seu lugar social, utilizando a língua como ferramenta eficaz para gerar mudanças e entendimento da realidade em que vive.

Complementando o exposto, Arroyo (2005, p. 33 *apud* Alves, 2013, p. 197) diz: “Por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis,

negros, das periferias e do campo. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos”.

Defendendo esse ponto de vista, e com a experiência vivida enquanto docente da EJA, percebo o quanto o retorno desse aluno adulto à escola e o ingresso do jovem que sai do ensino regular e ingressa na EJA para recuperar o ano de escolaridade se fazem necessários e como devem ser acolhedores.

O ambiente escolar precisa fazê-los se sentir pertencentes a esse espaço e à vontade para compartilhar e receber conhecimento. Ou seja, que eles se sintam parte do processo e motivados para tal. Caso contrário, essa chegada será líquida, gerando o abandono.

Para que isso não ocorra, é preciso que a escola e professores demonstrem interesse por esses sujeitos, não apenas como objetos de aprendizagem, mas como indivíduos capazes de exercerem sua cidadania. Para tanto, e refletindo sobre o acesso à educação, todo indivíduo tem de aprender a ler, escrever e contar, o que parece simples, mas para os que precisam dominar essas habilidades é bastante complexo e significativo.

Diante da realidade encontrada nas salas de aulas, nas escolas que possuem essa modalidade de ensino, principalmente a unidade escolar utilizada como base de estudo para esse trabalho, é notório que as turmas são heterogêneas, com alunos com especificidades diversas. Sobre essa realidade Alves (2008) relata que na EJA isso não deve ser visto como algo negativo e, sim, altamente positivo, porque enriquece a troca de experiências, possibilitando a esses sujeitos alfabetizados um ambiente em que sejam reconhecidos no espaço da sala de aula.

Nesse espaço, o professor ao realizar uma breve sondagem percebe que, num universo de 30/40 alunos de uma turma, há àqueles que não consolidaram o processo de alfabetização, àqueles que possuem dificuldades na oralidade, leitura e escrita por terem passado muito tempo sem estudar, àqueles que já frequentavam o ensino regular, mesmo assim possuem também dificuldades na aprendizagem. Sobre essas considerações, Gadotti (2003) diz que

o educador precisa respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. É preciso entender, conhecer profundamente, pelo contato direto, a lógica do conhecimento popular, sua estrutura de pensamento em função da qual a alfabetização e a aquisição de novos conhecimentos têm sentido (Gadotti, 2003 *apud* Alves, 2013, p. 196).

Além disso, como já foi mencionado no início deste capítulo, o professor não pode se ausentar de ter um olhar diferenciado para esse grupo de pessoas com características diversas e particulares frente às vivências já experienciadas por eles.

Valorizar os conhecimentos prévios desse grupo, ser um mediador desse processo de ensino-aprendizagem interligando as contribuições que trazem e ampliando-as para construção de novos saberes com as práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula é muito importante. Como afirma Alves (2008), o aluno da EJA é um adulto que produz saber e cultura, advindos de suas vivências e do meio social letrado em que está inserido, construindo uma história de vida e de identidade social.

A linguagem está profundamente relacionada à cultura que é vivenciada pelo sujeito ao longo de sua vida, por suas interações em seus convívios sociais. Cada ambiente a que está exposto (familiar, entre amigos, na igreja, no bairro, no trabalho etc.) determina uma maneira de utilizar a linguagem em seu modo de agir e interagir. Na sociedade contemporânea, por conta de todos os meios digitais aos quais estamos expostos, as situações comunicativas têm ocorrido de maneira mais rápida e fluida.

Por conta do contato com esses textos contemporâneos que vão além do escrito, no ensino da língua portuguesa também são válidas o uso de estratégias com atividades voltadas para os multiletramentos. Sobre isso, Rojo e Moura (2012, p. 19) dizem que

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Dentre as múltiplas estratégias que podem ser elaboradas nas práticas pedagógicas escolares, a pedagogia dos multiletramentos é uma delas, pois visa perceber as mudanças que ocorrem no uso da linguagem e exigem novas formas de aprendizagens.

Em sala de aula, o professor de língua portuguesa precisa utilizar-se das informações dos novos sistemas multissemióticos, como produtores de conhecimento do seu objeto de ensino: a linguagem. E, desta forma, essa ferramenta textual e seu uso nas interações sociais, dentro da escola, devem ser ressignificados.

O ensino de língua portuguesa deve priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário, além de enriquecer o conjunto de habilidades singulares e plurais que envolvem o indivíduo integralmente, tornando-o um sujeito atuante no uso da linguagem em sua forma mais significativa para sua vida.

A escola, a partir disso, deve ser um ambiente que contemple em suas práticas não somente as culturas valorizadas, os letramentos de prestígio, mas sobretudo acolha e valorize as culturas não valorizadas, àquelas locais que traduzem as práticas do cotidiano do aluno.

Sobretudo, é de extrema relevância para o trabalho docente pensar e repensar sobre o tipo de sociedade que se quer, traçando objetivos e metas num projeto que integre seus saberes, desenvolvendo, assim, um ensino em que todos aprendem juntos, procurando nortear esse ensino numa relação indivíduo/sociedade, em que esses alunos sejam efetivamente agentes do processo de ensino-aprendizagem, preparando-os para a prática sociocultural em que estão inseridos.

Os estudantes, de forma geral, mas em específico os alunos da EJA, da sociedade pós-moderna são usuários da tecnologia móvel, e o mundo digital está inserido em seu dia a dia a todo momento. Apesar de todo esse arcabouço tecnológico que a contemporaneidade nos coloca em contato, não possuem o hábito – muitos nem o contato – com o mundo letrado (revistas, jornais, livros) e outros ainda se encontram na escala de analfabetos funcionais.

Diante disso, cabe a escola ser o espaço que pode fornecer novos meios de construção de conhecimento através desses novos letramentos, utilizando para isso, um trabalho voltado para a perspectiva enunciativo-discursiva para o desenvolvimento de habilidades que auxiliem no uso significativo da linguagem através de atividades voltadas para a leitura, escrita e produção de textos frente às várias mídias e semioses. Sobre isso, a BNCC (2017) afirma que

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (Brasil, 2017, p. 59).

Dentro do espaço escolar, cabe ao professor revisitar suas práticas pedagógicas, indo ao encontro do aluno e de sua cultura local para através desses conhecimentos, junto aos que serão apreendidos, ampliar suas habilidades.

Essas habilidades perpassam as mudanças do mundo e da linguagem com o advento digital, fazendo com que a multiplicidade dos textos, frente a toda mudança histórica, exija do sujeito não só um letramento da letra, e sim, um letramento além disso, um sujeito crítico na leitura de todas as demais linguagens.

Sobre isso, Rojo e Moura (2012, p. 1) confirmam que

Os multiletramentos seriam letramentos para essa sociedade contemporânea, preparando os alunos para transitarem por entre os diversos espaços e situações do mundo globalizado. O multiculturalismo reconhece que a interação social varia culturalmente. As realidades locais e suas interferências por conta da globalização e fluxos de informação se traduzem em uma multiplicidade de espaços sociais, nos quais diferentes identidades e realidades circulam.

Frente à fala dos autores, essa multiculturalidade impulsiona a escola a ampliar suas práticas para que as interações nas aulas, não só na língua portuguesa, mas também em outros componentes curriculares, sejam realizadas de modo atrativo e funcional para seus alunos, valorizando as culturais locais praticadas pelos alunos, envolvendo as novas tecnologias como objeto de ensino de leitura e escrita.

Portanto, baseado no que foi exposto até aqui, o presente trabalho tem como pressuposto desenvolver a autonomia dos jovens e adultos, tornando-os indivíduos mais atuantes nas questões políticas e culturais da sociedade em que estão inseridos, levando-os a refletir criticamente sobre diferentes assuntos e propiciando uma formação integral pautada nos princípios da democracia, respeitando o próximo e a comunidade que os cerca. Sendo necessário, para isso, que se desenvolvam práticas pedagógicas que dialoguem com as diversidades e vivências desse público para se conseguir diminuir fatores que dificultem seu aprendizado.

Há, também, o intuito de mostrar como o ensino de língua portuguesa pode contribuir ricamente para isso, através de aulas mais voltadas para o trabalho com gêneros textuais (sem deixar de lado os que já são utilizados pela escola) unindo esses com os novos letramentos, principalmente os digitais. Unir o escrito com a oralidade, utilizar o que já se conhece, mas considerar as novas práticas de linguagem contemporânea com novos gêneros e textos multissemióticos⁶ e multimidiáticos⁷. Na verdade, um contempla o outro, desenvolvendo competências que tornam o aprendizado mais significativo e dinâmico.

E, dentro do campo de atuação na vida pública, este trabalho, dentre os vários gêneros citados, será voltado para a Carta Aberta e o *Podcast* desenvolvendo habilidades voltadas para a leitura, análise linguística, oralidade e produção textual. No âmbito da leitura e escrita, será focalizado o gênero carta aberta. No âmbito da produção, os gêneros Carta Aberta e o *Podcast*, e em relação à análise linguística, serão explorados a argumentação e o papel dos operadores lógicos-semânticos, tudo isso pautado em um assunto pertinente e gerador de reflexões relevantes para a vida pessoal e social do indivíduo.

⁶ Multissemiótico trata das diferentes linguagens (verbal e não-verbal);

⁷ Multimidiático trata de informações que são compartilhadas através de som, imagem, texto, animação, vídeo.

Levando-se em consideração que todo o trabalho está voltado para a área de linguagens, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

O aluno precisa entender que, a partir de toda vivência com as mídias e o imediatismo das relações comunicativas atuais, ele é o construtor do seu próprio conhecimento e que suas práticas sociais utilizam o tempo todo um universo de culturas midiáticas e digitais, de diferentes linguagens para se comunicar e interagir com outras pessoas e o meio que o cerca. Esse é o fio condutor para seu crescimento enquanto pessoa/aluno mais consciente, crítico e participativo nas questões sociais.

Além disso, o professor precisa se conscientizar de que suas aulas devem caminhar paralelamente com essa nova realidade e acompanhar as novidades dessas práticas sociais existentes. Se isso não acontecer, a escola estará se distanciando do seu papel enquanto gestão de ensino e aprendizagem.

As práticas pedagógicas devem ser planejadas com uma nova roupagem, propiciando motivação, mobilizando os conhecimentos relacionados à vida cotidiana e, sobretudo, a escola precisa compreender que esses sujeitos já possuem um letramento na construção de sentido do seu processo de aprendizagem, senão o fizer, contribuirá ainda mais para exclusão desse aluno e a função social da EJA não será atingida.

A escola contemporânea precisa buscar estratégias de ensino de leitura e escrita que contemplem as exigências do mundo moderno e que aproximem essas habilidades às práticas comunicativas reais. Um caminho possível pode ser por meio de projetos de letramento.

A esse respeito, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 20) afirmam que

o desenvolvimento de projetos na escola pode ser uma alternativa de ressignificação do fazer docente e discente desde que seja pressuposto um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades que têm objetivos e metas compartilhadas por profissionais com diferentes formações, que oferecem a sua contribuição para juntos e com a participação ativa dos alunos, chegarem a um ponto definido prévia e coletivamente.

Na EJA, o aluno deve sentir-se pertencente àquele espaço, e que está ali está para ampliar seus horizontes e aprimorar os conhecimentos que já possui aos que irá apreender, como atesta Alves (2013, p. 181): “O aluno adulto precisa perceber-se como participante do

diálogo da sala de aula e entender que a troca de experiências é o caminho para o avanço de seus limites”.

Mas este processo não pode e nem deve ser feito de forma individual, e sim coletivamente por todos que fazem parte do ambiente escolar. Com um trabalho em conjunto, com projetos que interliguem as diferentes áreas de conhecimento, é possível conceber um ambiente de interação no qual professores e alunos compartilhem vivências, experiências e conhecimentos prévios com as práticas de ensino em sala de aula. Além de contribuir para o enriquecimento das aulas, propiciará um ambiente plural de leitura e escrita em prol dos inúmeros propósitos sociais da língua.

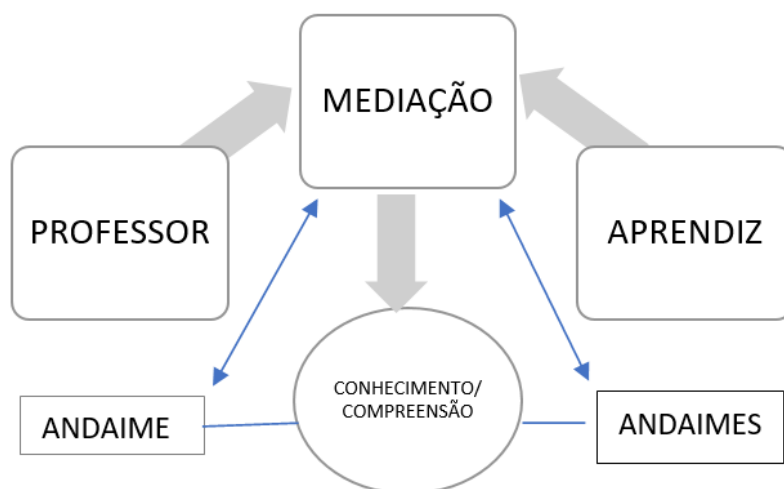
Corroborando com o que vem sendo mostrado e com o objetivo fim do projeto de letramento que visa à aprendizagem do aluno, Kleiman (2000) traz seu pensamento a respeito da função do Projeto de Letramento como uma

Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (Kleiman, 2000, p. 238 *apud* Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 47)

É por meio dessa prática, através da mediação do professor, que o aluno se torna um protagonista da construção do seu conhecimento, levando-o a se tornar um sujeito leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante. Essa construção identitária leva-o a agir de forma colaborativa, potencializando suas habilidades, competências e saberes pré-existentes para alcançar o resultado esperado: a aprendizagem.

Essa aprendizagem só fará sentido para o aluno se trazer significado para sua prática social. Antes, o aluno era visto como um componente passivo nesse processo, mero receptor e reproduzidor dos conhecimentos recebidos; hoje, essa visão mudou, numa pedagogia mais progressista, com uma abordagem crítico-social, o aluno é visto como um cooperador do processo.

As novas práticas pedagógicas veem o professor como um mediador e facilitador do processo de aprendizagem, sendo ele quem utiliza a mediação pedagógica como ferramenta desse processo. Dessa forma, a mediação, conforme a figura 2, torna o aluno um sujeito mais participativo, capaz de refletir criticamente e posicionar-se.

Figura 2 - Mediação pedagógica

FONTE: Produção da pesquisadora a partir de Alves (2013).

Ademais, o ambiente escolar se torna um espaço de aprendizagem colaborativa, em que professor e aluno trocam experiências, dialogam e, com isso, há a transformação do aprendiz: o aluno amplia suas habilidades a partir da sua cultura e modo de ver o mundo, tornando-se autônomo, crítico, com capacidade de resolver situações-problema em seu cotidiano e sendo mais participativo em suas práticas sociais com uma visão mais ampla da realidade em que está inserido, podendo colaborar para a transformação da realidade em que vive.

Nesse sentido, Vygotsky (1896 – 1934), defende estratégias pedagógicas a partir da valorização das habilidades anteriores e memórias afetivas através do contexto sócio-histórico-cultural vivenciado pelo aluno, que são importantíssimas para a construção de novos saberes (Magalhães, 2007; Romero, 2015).

A construção de saberes ocorre com a junção do que já vem na bagagem do aluno e ele consegue utilizar de maneira autônoma para resolver situações-problema mais o caminho que ele percorre junto ao aprendiz, que ainda não está consolidado, necessitando de um auxílio para percorrer esse processo até o resultado fim.

Em sala de aula, o professor é o referencial para esse aluno que chega a esse espaço com vivências que servem como ponto de partida para o processo gradativo de conhecimentos adquiridos.

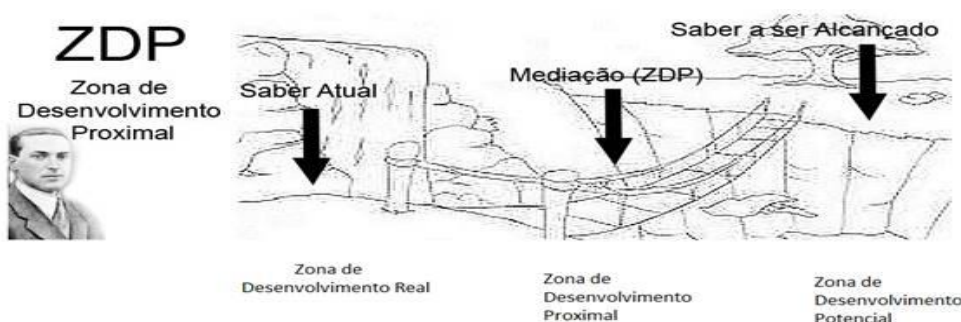
Esse ponto de partida é denominado por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), ou seja, o que já existe. Cabe ao professor, ser um elemento mediador, que se utiliza de caminhos (objetos externos) e signos (instrumentos psicológicos) – andaimes – que juntos

formam um sistema simbólico facilitador da compreensão de novos saberes pelo aluno, processo denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Após esses dois momentos, quando todo esse sistema é revisitado, assimilado e transformado em habilidades pelo aprendiz, é atingido o objetivo final: a aprendizagem.

Todo esse caminho percorrido foi realizado de forma colaborativa pelos agentes participantes através de processos educacionais propostos pela ZDP (cf. Figura 3), caso não se desse desta forma, o sujeito poderia não ser capaz de realizá-lo sozinho.

Figura 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



FONTE: Pereira (2019)⁸

Esse conjunto de ações pode ser desenvolvido por meio de projetos de letramento que promovem um entrelaçar de novos saberes linguísticos com os quais o sujeito aprende e apreende a utilizar a língua como efetivo exercício da cidadania, em prol de seu benefício e de sua inserção na sociedade, para que, dessa forma, haja uma transformação de consciência cidadã, de crenças que levem ao uso das novas práticas da linguagem, como luta contra as desigualdades sociais e contra os processos de dominação.

Partindo disso, compreende-se o indivíduo use, em suas práticas comunicativas, a língua portuguesa de forma fluida mesmo sem ter um conhecimento linguístico e textual aprofundado. Isso quer dizer que o indivíduo já possui conhecimentos prévios e de mundo que são utilizados em seus processos de leitura e escrita.

Afinal, “uma das tarefas do educador progressista é, sensível à leitura e a releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (Freire, 2000, p. 84). O professor tem como papel mediar esses conhecimentos,

⁸ Disponível em:

https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=wvrXlhIX&id=43405992AF45A4D674AF31Dispo&nível=em:D7ED980CE26CC170F7&thid=OIP.wvrXlhIX3jXob8jNicoi_QAAAA&mediaur. Acesso em: 10 mar 2023.

utilizando a leitura e escrita como condutores das aulas de língua portuguesa e o conhecimento da língua a partir dos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Para tal, precisa amparar suas práticas pedagógicas com textos que gerem significado e significância para seus alunos, permitindo que entendam melhor como funciona a língua que usam e vejam propósito nesse uso em suas práticas sociais e, no contexto social em que estão inseridos, consigam adequar sua fala a cada situação de uso e no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, sejam essas orais e/ou escritas.

Essa proposta se coaduna com as orientações dos PCN (1998), que consideram:

[...] toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão [...] Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (Brasil, 1998, p. 30).

E cabe à escola, como promotora desse conhecimento, a premissa de ser uma condutora da mudança de vida das pessoas, melhorando e incluindo-as nas diversas esferas sociais, permitindo que o usuário da língua se torne um cidadão de fato.

Desta forma, esse sujeito irá se perceber pertencente à sociedade, reconhecendo seu posicionamento no mundo, sendo conhecedor pleno de seus direitos e deveres, contribuindo para uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Daí o entendimento da importância de se trabalhar com o ensino da língua portuguesa por intermédio de Projetos de Letramento. Nas palavras de Marcuschi (2010, p. 9): “não se pode tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. [...] A proposta é a de que se vejam essas relações dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais”.

É através dessas propostas que o sujeito aprende a usar a linguagem em prol de suas práticas sociais, e não só como um meio de se codificar e decodificar signos linguísticos, mas sim como garantia do aprendizado da língua de modo plural, facilitando a democratização do conhecimento, expandindo-o para além dos muros da escola. É levar o aluno a adquirir o conhecimento através do pensar crítico com práticas mais interativas, colaborativas e reflexivas da língua.

Lerner traz um pensamento acerca de como os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem devem refletir e repensar suas práticas para que se obtenha um novo olhar sobre

o ensino da língua materna nas escolas públicas e direcionado ao público da EJA, que é o alvo deste trabalho. Segundo Lerner (2002, p. 19):

Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola, supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida.

Ainda sobre a afirmação acima, há uma resistência de se mudar a prática do ensino de língua portuguesa, mesmo entendendo que essa mudança se faz necessária à nova realidade encontrada nas escolas públicas e na modalidade da EJA.

O ensino por meio de projetos de letramento em língua materna é de suma importância, pois favorece a formação do educando, transformando-o em um agente participativo de suas práticas de aprendizagem.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), através do desenvolvimento de projetos na escola, ocorre uma ressignificação do ensino de leitura e escrita com um trabalho coletivo envolvendo todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem e tornando os educandos participantes ativos, compartilhando metas e objetivos traçados para atingir um único fim: o protagonismo do próprio aprendizado.

Ainda sobre essa divergência, Lerner (2002, p. 19-20) diz que

corre o risco de levar a uma situação paradoxal: se a escola ensina a ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a ler e escrever para cumprir outras finalidades (essas que a leitura e a escrita cumprem na vida social); se a escola abandona os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando ao mesmo tempo sua função ensinante.

Esse aprendizado de leitura e escrita por meio de projetos de letramento nos quais o aluno é protagonista não deve e nem pode ser organizado de forma parcelada, mas sim de forma sistêmica, levando-se em consideração que essas práticas são totalidades indissociáveis, como afirma Lerner (2002), se não caminharem juntas, não farão sentido para o educando. Além disso, torna-se importante destacar que o parcelamento do aprendizado não contribui em nada com a construção do sentido e aprendizado do aluno.

É imprescindível que o professor entenda que o tempo, para tais ações, precisa ser organizado de maneira que o processo aconteça: favorecendo a autonomia dos alunos e os seus conhecimentos prévios; que eles tenham tempo para resolver problemas que os desafiem e

consigam construir conhecimentos necessários para construção de sentido, reutilizando-os em suas práticas.

Para isso, o trabalho com Projetos de Letramento é muito rico e facilitador da democratização do conhecimento, propiciando ao aluno um bom desempenho nas práticas comunicativas.

A escola é uma das agências de letramento, paralelamente a outros sistemas assentados na experiência de vida, na necessidade de sobrevivência, na profissão dos indivíduos, na atuação do cidadão em suas comunidades particulares ou no âmbito mais geral. A relação tradicionalmente estabelecida entre escola, letramento, progresso e civilização já está superada (Mollica, 2007, p. 16).

Não somente na escola, mas há de se relevar os conhecimentos prévios adquiridos pelos sujeitos em contato com outras comunidades letradas, como família, igreja, trabalho. Não há como desprezar essas práticas sociais.

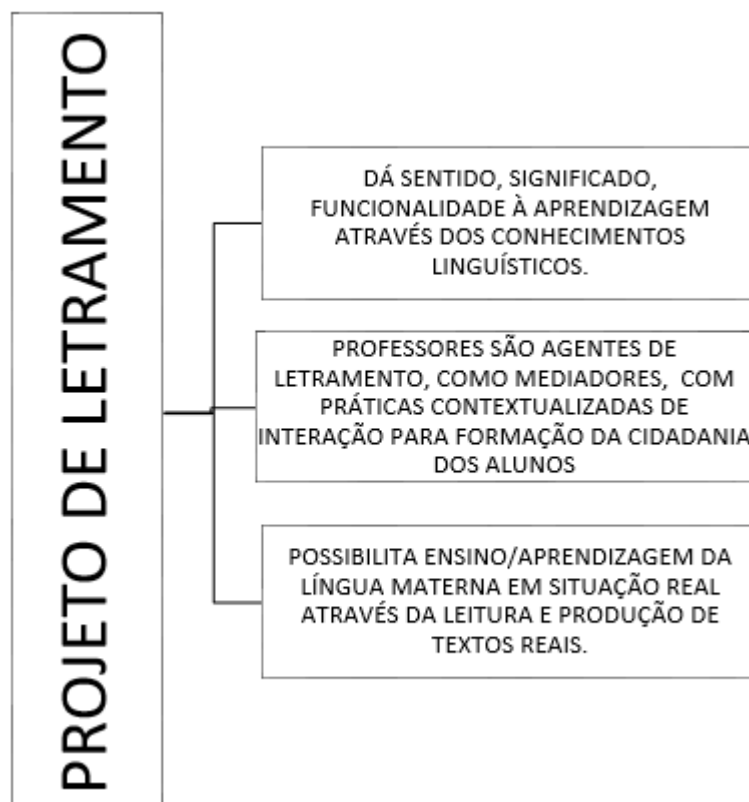
Portanto, o ensino de língua portuguesa através de projetos de letramentos faz-se importante para fomentar práticas de interação comunicativa através de repertório de gêneros do discurso que produzimos e temos contato ao longo de nossas interações verbais, tanto dos gêneros já conhecidos quanto dos que surgem, interligando-os em ações de leitura e escrita como práticas sociais de produção de conhecimento.

É entender a leitura e escrita para além da aprendizagem delas próprias. É entender essa aprendizagem como promotora de mudança individual e/ou coletiva ampliando a visão do aluno numa troca em que ambos aprendem e ensinam, num movimento de crescimento na emancipação social do sujeito.

Para entender melhor o que está explícito, a figura a seguir (cf. 4) explica, resumidamente, como o projeto de letramento, juntamente com a intervenção do professor mediador, de fato influencia na transformação do conhecimento.

Essa transformação ocorre de forma interativa e prática, promovendo um aprendizado mais significativo para o aluno. Quanto mais se pensar no ensino de língua portuguesa de forma prática, ocorrerá mais sentido no que está sendo ensinado e aprendido. Quando o aluno percebe que faz parte do próprio aprendizado, que é o protagonista nesse processo, as trocas em sala de aula ocorrerão de forma natural e fluida. Nesse sentido, o trabalho com projeto de letramento faz toda a diferença.

Figura 4 - A importância do Projeto de Letramento



FONTE: Produção da pesquisadora a partir de Oliveira; Tinoco; Santos (2014).

A educação pública brasileira vem, durante anos, passando por situações de desigualdades sociais, culturais e econômicas que refletem negativamente em seu papel enquanto política pública. Mas, atualmente, após dois anos de uma realidade pandêmica em que a escola passou por dificuldades para cumprir o seu papel no ensino-aprendizagem, mesmo disponibilizando aos alunos aulas de forma remota, para conseguir com que praticassem a leitura e a escrita, melhorassem essas práticas e até fossem alfabetizados – através de inúmeras estratégias para se alcançar de forma plena o aprendizado – essas desigualdades se tornaram ainda maiores.

Se na Educação Básica regular isso é bem nítido e a realidade encontrada é de alunos com muitas dificuldades na aprendizagem (muitos em processo de alfabetização ou analfabetos, com dificuldades na leitura e escrita, apresentando comportamentos mais agitados, violentos etc.) e os desafios encontrados por professores são inúmeros, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não é diferente.

Dentro desse contexto, há uma realidade de alunos adultos e jovens que não tiveram a oportunidade de se escolarizar por inúmeros motivos e nem mesmo terminar os estudos, interrompendo-os. Nesse perfil da EJA, diversas causas levaram a essa realidade como:

dificuldade no acesso à escola; ingresso precoce no mercado de trabalho; muitos casos de evasão escolar.

Atualmente, por não terem conseguido acompanhar os estudos remotamente, voltaram às aulas presenciais com uma bagagem de defasagem escolar gritante, o que é preocupante e faz-se necessário refletir sobre ações pedagógicas diversas para auxiliar esses alunos em seu processo de aprendizado.

Na perspectiva da modalidade da EJA, o ensino de língua portuguesa precisa ser ressignificado com o olhar voltado para desenvolver habilidades em que o sujeito dessa etapa seja capaz de utilizar-se dos vários recursos da língua como ferramenta essencial em seus discursos, nas diversas situações de interação que pratica.

Com isso, cabe ao professor da EJA ser aquele que irá refletir sobre: para quem irá ensinar? O que irá ensinar? Como irá ensinar? A partir desses questionamentos, compreender a importante tarefa de ser o responsável ativo e comprometido pela educação desses discentes.

Sobre isso, Alves (2006c) *apud* Alves (2013, p. 193) afirma: “Uma forma de o professor conferir ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a”. Ou seja, o professor deve conferir ao aluno um aprendizado em que a interação seja o fio condutor do seu aprendizado, oportunizando que o objeto de estudo venha ser um facilitador de participação, atuação e construção de conhecimento.

Deve também, levá-lo a não só apreender conceitos, mas, e, principalmente, aprender através da reflexão, dos questionamentos, permitindo que suas experiências externas enriqueçam e sejam partilhadas a fim de auxiliar em seu próprio aprendizado escolarizado. É preciso que a escola valorize os pré-saberes do aluno.

Além disso, refletir sobre suas práticas pedagógicas para que essas propiciem um ambiente acolhedor, construtor de andaimes que levem o ensino da língua para além da leitura e da escrita, tratando a língua como condutora do sujeito no desenvolvimento de habilidades que o auxiliem a utilizar a leitura e a escrita como ferramentas necessárias nas exigências sociais, aplicando-as no desempenho de suas tarefas cotidianas do trabalho e da vida em sociedade.

Desta forma, o professor precisa deixar de ser um mero reproduzidor de conteúdos gramaticais puros e sem sentido. E o ensino descontextualizado da gramática e desvinculado do seu uso real e prático na comunicação cotidiana precisa ser revisitado.

É importante estar atento a toda heterogeneidade de sujeitos e diversidade de conhecimentos presentes nessa modalidade de ensino. Isso não deve ser uma barreira, e, sim, um motivo para melhorar as práticas e desenvolver atividades pedagógicas mais próximas das

vivências desses alunos. A sala de aula deve ser um ambiente capaz de despertar a construção de um cidadão crítico e reflexivo.

Segundo Antunes (2003, p. 37),

Não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

Sobre o que diz Antunes, cabe à escola e ao professor reverem seus planejamentos e suas práticas, refletindo sobre como o espaço escolar pode viabilizar um ensino voltado para o letramento social, racial e linguístico, formando pessoas autônomas e construtoras de suas identidades. Ainda sobre isso, Antunes (2003, p. 36-37) afirma: “a educação escolar é um processo social, com nítida e incontestável função política, com desdobramentos sérios e decisivos para o desenvolvimento global das pessoas e da sociedade”.

Figura 5 - Etapas de um Planejamento Sistemático



FONTE: Elaboração da Pesquisadora a partir de Antunes (2003)

Dos pontos a serem revistos, é importante considerar o planejamento sistemático de ações mais amplas, as causas específicas a serem aprimoradas, interligando as políticas públicas implementadas pelos governos federal, estadual e municipal junto às ações dos professores frente à reflexão sobre sua prática em sala de aula e da escola, para de fato cumprir sua função social.

Com isso, será possível gerar resultados positivos e significativos que resultem em mudanças pontuais, em como esse ensino é ofertado de maneira a ampliar as competências linguísticas dos alunos. Além de desenvolver o exercício pleno de suas interações comunicativas em seus espaços de fala, conseguindo uma participação mais ativa e consciente do seu papel como cidadão.

Dentro desse aspecto, o ensino da língua em seu trabalho com a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática pode e deve apresentar mudanças em seu currículo e planejamento, e o professor ser um pesquisador para produzir conhecimento com seus alunos numa prática voltada para o letramento.

No tocante ao trato da oralidade em sala de aula, percebe-se que há uma dificuldade por parte dos professores em trabalhar a língua aproveitando como os alunos a utilizam na fala em sua vida prática.

Há a necessidade do professor oportunizar esses usos em prol de novos usos que fortaleçam suas práticas sociais em relação às convenções sociais exigidas na comunicação pública, ou seja, o “falar em público”, em diferentes situações da sua vida pessoal e profissional. É preciso refletir sobre o fato de como a fala está presente no dia a dia desse aluno e como aproveitá-la nas práticas em sala de aula.

Já no trabalho com a produção escrita, também não é diferente, porque o professor continua aplicando aulas voltadas para uma escrita mecânica, inexpressiva, voltada somente para produzir grafos. É necessário se pensar nesse trabalho com valor intencional, interacional, dialogando com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos. E, assim, ele veja sentido e funcionalidade no que aprende e produz. Deve haver uma reflexão sobre o papel social da escrita, em que o aluno da EJA seja o protagonista do seu aprendizado, fazendo inferências e sendo produtor de conhecimento.

O professor possui o papel de não ser um agente reducionista da produção de escritas artificiais, mas sim, junto aos alunos, refletir sobre como o ato de produzir textos é uma atividade interativa e expressiva entre duas ou mais pessoas. A partir dessa postura, conseguirá fazê-los compreender o quão é importante ter um propósito comunicativo e, principalmente, pensar ao construir seus discursos no que dizer; em como dizer; e para quem irá dirigir o seu dizer. É preciso que o aluno entenda a escrita como uma modalidade de uso da língua que cumpre funções sociocomunicativas nos diversos contextos sociais em que estão inseridos.

No tocante ao trabalho com a leitura nas aulas de língua portuguesa, não há um destaque nesse sentido, não há o tempo real para a leitura, pois o professor está voltado para o currículo que precisa cumprir. Ele precisa rever suas práticas, deixando de lado atividades voltadas

somente para a decodificação da escrita e, sim, desenvolver habilidades de leitura com o aspecto da interação verbal e com a funcionalidade em sua vida prática.

O professor deve funcionar como um andaime para despertar o interesse do aluno pelo prazer da leitura, formando um ambiente escolar de leitores, transformando esses alunos em cidadãos leitores e, assim, auxiliar em suas relações de interação social.

Todas essas práticas estão atreladas também ao ensino da gramática. Nesse ponto, o professor, em suas aulas, preocupa-se em ensinar a gramática pela gramática, ou seja, a nomenclatura isolada, descontextualizada e prescritiva.

Porém, o ensino da gramática dessa forma é um entrave à ampliação das competências de fala, leitura e escrita. Como exposto acima, aqui também é necessário se repensar práticas. Não deve ser um ensino voltado para o “certo” e o “errado”, e, sim, um aprendizado contextualizado, apoiado ao uso de textos reais, próximos as vivências dos alunos, visando ao desenvolvimento de habilidades importantes para uma competência comunicativa com funcionalidade em suas práticas cotidianas.

Ainda acerca do exposto, o professor é um agente de letramento, pois trabalhar com jovens e adultos é mostrar de forma contextualizada a função prática da leitura e da escrita. Sobre isso, Kleiman (2006, p. 82-83) define que o agente de letramento é “(...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

Portanto, segundo Kleiman, o professor não é um detentor do saber e o aluno não é um mero espectador. Ambos produzem conhecimento. O professor planeja suas atividades pedagógicas de forma a interligar as experiências cotidianas que cada aluno apresenta às vivências práticas em sala. Essa união de práticas produz um ensino de leitura e escrita mais problematizado e motivado a relacionar cada conteúdo ensinado com a realidade do dia a dia do aluno, em que ambos, professor e aluno participem juntos na construção dos saberes.

De acordo com Lerner (2002), a escola é o meio pelo qual o sujeito aprende a ler e escrever efetivamente e o espaço escolar enfrenta hoje um desafio real para que essa prática se incorpore e todos sejam inseridos à cultura da leitura e do escrito. Ou seja, é por meio do espaço escolar que o sujeito adquire habilidades necessárias para que ele se torne um modificador da sua realidade e da própria vida em sociedade.

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que consideram perigosa ou injusta, desejando

conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos... (Lerner, 2002, p. 18-19).

Nesse sentido, a escola é um espaço pelo qual o sujeito é conduzido ao aprendizado da leitura e da escrita a partir de suas experiências influenciadas pelo estímulo ou não da família, pelo meio social que o cerca, e para que, através da união desses elementos, o sujeito se desenvolva de maneira heterogênea.

Entretanto, há desafios a serem enfrentados. Dentre muitos, de acordo ainda com Lerner (2002), a escola enfrenta o de transcender o ensino de ler e escrever para além do sentido estrito da alfabetização.

Figura 6 - Etapas do papel da escola



FONTE: Produção da Pesquisadora a partir da BNCC (2017)

Sabendo que a escola é um espaço vivo, formado por uma microcomunidade de sujeitos que já vem com uma bagagem, mesmo que cheia de deficiências no desenvolvimento de sua prática, é evidente perceber e manter o papel da escola.

Cabe a escola o papel de, percebendo o lugar em que se quer chegar, analisar e identificar as dificuldades enfrentadas pelo espaço escolar, pelos professores e pelo objeto de ensino. A partir disso, elaborar múltiplas estratégias para combatê-las e/ou amenizá-las e, assim, percorrer o caminho que foi traçado e a nova realidade que foi projetada. Para dessa forma, o sujeito poder apropriar-se delas em suas práticas discursivas e nos contextos sociais em que estão inseridos.

A partir dos conceitos expostos, a presente pesquisa busca demonstrar como o trabalho voltado para projetos de letramento pode gerar no discente uma autonomia na construção de seu conhecimento, contribuindo com suas vivências.

Espera-se que, por meio de atividades motivadoras de leitura e escrita, com base numa diversidade de textos orais e/ou escritos, o aluno da EJA reconheça sentido na aprendizagem

da língua portuguesa, sinta que faz parte de uma comunidade de letramento e que o conhecimento adquirido o inclui como um cidadão ativo e se identifique em suas práticas sociais.

Corroborando isso, Freire (1998, p. 46) afirma que

uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Os jovens e adultos inseridos na EJA e oriundos de uma diversidade cultural que os caracteriza enquanto educandos necessitam de uma compreensão global de mundo. É por meio de ações pedagógicas voltadas para práticas sociais de suas vivências que podem apropriar-se das especificidades da língua, através do prisma do letramento, tornando-se capazes de se expressar de forma plena e efetiva por meio da linguagem oral e escrita.

2.3 DOCUMENTOS CURRICULARES DA EJA SEROPÉDICA/RJ


Nesta seção, procura-se realizar um parecer comparativo sobre os Documentos Curriculares da EJA do Município de Seropédica frente à nova demanda que versa a BNCC. Para isso, a instituição na qual a professora pesquisadora atua serviu de base para a proposta deste trabalho por fazer parte da rede pública de Seropédica no estado do Rio de Janeiro. Esta unidade possui um trabalho pautado no compromisso com a responsabilidade social, desenvolvendo atividades criativas, práticas, inovadoras e usando também dos recursos tecnológicos disponíveis.

Apesar disso, o currículo mínimo dessa rede apresenta-se ainda com um perfil conteudista e aquém das reais necessidades do público da EJA, necessitando de adaptações. Há, no município, reuniões para planejamento e discussões sobre o currículo, mas esse movimento ainda é vagaroso e está em processo de melhorias.

Frente a isso, a seguir será feito um comparativo crítico desses documentos. Desde 2020, o currículo mínimo da modalidade EJA, da rede municipal de ensino de Seropédica, vem sofrendo modificações para se adequar à demanda desse público e das novas propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos elencadas pela BNCC.

A título de conhecimento, segue o currículo mínimo conteudista imposto e adaptado à situação pandêmica de 2020/2021, em que as aulas foram suspensas e, por esse motivo, o ensino foi realizado de maneira remota, por meio de atividades preparadas pelos professores e veiculadas pelas redes sociais através de trocas de mensagens, áudios e vídeos chamadas via WhatsApp, telefonemas e emprego de apostilas.

Figura 7 - Currículo Mínimo EJA – Seropédica – 2020/2021

 <div> <p>ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE SEROPÉDICA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</p> <p>Planejamento Otimizado</p> <p>Educação de EJA Jovens e Adultos</p> <p>Coordenação: Leandro e Márcio</p> <p>2021</p> </div>	
<p>LÍNGUA PORTUGUESA FASE VIII / 8º ANO</p> <p>✚ SINTAXE</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Revisão de</u> Frase, Oração e Período - Sujeito e Predicado - Tipos de Sujeito - <u>Tipos de</u> Predicado - Termos integrantes da Oração <p>✚ LEITURA E COMUNICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de <u>textos com</u> temas atuais e diversificados - Charge e Tirinha - Artigo de opinião <p>✚ MORFOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preposição 	<p>LÍNGUA PORTUGUESA FASE XI / 9º ANO</p> <p>✚ SINTAXE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orações Coordenadas Sindéticas e Assindéticas - Concordância Nominal <p>✚ MORFOLOGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conjunções (<u>Definição</u> e Classificação) <p>✚ LEITURA E COMUNICAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de textos <u>dissertativos com</u> temas atuais e diversificados - Artigo de opinião <p>✚ ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - O uso da Crase

FONTE: Arquivo da Pesquisadora (2022)

Pode-se perceber que, na adaptação, por conta do período pandêmico e do ensino remoto, houve uma otimização do Documento Curricular do Município de Seropédica, da modalidade EJA, no ano de 2020/2021. Isso gera um aprendizado bem reducionista do ensino de língua portuguesa.

Ao analisá-lo, nota-se a divisão realizada nos conteúdos: na Fase VIII (8º ano), a divisão foi feita em 3 partes – Sintaxe, Leitura e Comunicação, Morfologia; Já na Fase IX (9º ano), a divisão foi feita em 4 partes – Sintaxe, Morfologia, Leitura e Comunicação, Ortografia.

Nesse documento, ainda é nítida uma visão conteudista e tradicional do ensino da língua portuguesa, sem a preocupação de um ensino-aprendizagem voltado para o letramento e o desenvolvimento de habilidades que permitam o uso da língua em sua função social.

Já no ano de 2022, a partir de reuniões junto à equipe de coordenadores da SMES (Secretaria Municipal de Educação de Seropédica) e aos professores lotados nas unidades escolares da rede acerca do retorno presencial das aulas, houve um (re)planejamento do Documento Curricular, baseando-se na Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021⁹. Esse foi atualizado e adaptado à realidade da EJA sobre uma perspectiva mais realista e contextualizada dos conteúdos para aquisição das habilidades a serem desenvolvidas. Isso foi necessário para a manutenção do vínculo de todos os alunos com a instituição, pois, no retorno das aulas, houve uma diminuição desse público nas salas de aula.

Além disso, percebeu-se que os alunos da EJA, em sua maioria, não se apropriaram de todo suporte e materiais disponibilizados pela escola e professores. Esse fato gerou uma defasagem nas habilidades que deveriam já estar adquiridas nesses sujeitos.

A partir de reflexões sobre as especificidades dessa modalidade e de seus sujeitos, percebidas no pós-pandemia, houve a necessidade de uma adequação do currículo mínimo à demanda das novas propostas pedagógicas da BNCC.

Esse documento possui seu pilar pautado em habilidades e competências trabalhadas através de objetos de aprendizagem claros, concretos e contextualizados, entretanto, não apresenta formulação para essa modalidade de ensino.

Em 2023, seguindo a mesma linha de 2022, o planejamento foi revisto, com adaptações sendo realizadas, seguindo os moldes da BNCC, que diz que

Independentemente da duração da jornada escolar, (...) a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017, p. 14).

A partir do que diz o documento norteador da Educação Básica, houve uma diferença na divisão que aparece no planejamento de 2022 para 2023, baseando-se na que ocorre na BNCC – Áreas de conhecimento/Competências específicas da área/Componentes

⁹ Institui Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos à Distância. **Fonte:** SMES, Componente Curricular da EJA, 2022, p. 04

curriculares/Competências específicas de componente (Anos Finais: Unidades temáticas, Objetos de conhecimento, Habilidades).

Figura 8 – Componente Curricular EJA – 2022

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA				
FASE VIII – ENSINO FUNDAMENTAL				
1º BIMESTRE				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas de cultura digital. Estratégia de leitura: Aprender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica. Relação entre textos Estratégia de produção: Textualização de textos informativos.	Revisão de Frase, Oração e Período Sujeito e Predicado Tipos de Sujeito Tipos de Predicado Termos integrantes da Oração Leitura e interpretação;	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar, etc) e textos pertencentes a diferentes gêneros de cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc) envolvidos no trato com informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, post de blog e de rede sociais, charge, memes, gif, etc) e posicionar-se de forma ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionadas a esse texto. (EF08LP02) Justificar diferenças e semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços checadores de fatos.	Aplicação de exercícios de fixação da gramática e do vocabulário; Aulas expositivas dialogadas desenvolvimento de pequenos projetos em grupo; Visionamento e análise de figuras, charges e reproduções de obras de arte; Manuseio de materiais/objetos facilitadores da aprendizagem de vocábulos/ conceitos específicos debates e discussões direcionadas; Apresentação de pequenos seminários; Confecção de cartazes.
Produção de textos	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.			
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA				
FASE IX – ENSINO FUNDAMENTAL				
1º BIMESTRE				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
Leitura	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas de cultura digital. Estratégia de leitura: Aprender os sentidos globais do texto. Apreciação e réplica. Relação entre textos Estratégia de produção: Textualização de textos informativos.	Orações Coordenadas Sindéticas e Assindéticas Concordância Nominal Conjunções (Definição e Classificação)	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar, etc) e textos pertencentes a diferentes gêneros de cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc) envolvidos no trato com informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, post de blog e de rede sociais, charge, memes, gif, etc) e posicionar-se de forma ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionadas a esse texto.	Aplicação de exercícios de fixação da gramática e do vocabulário; Aulas expositivas dialogadas desenvolvimento de pequenos projetos em grupo Visionamento e análise de figuras, charges e reproduções de obras de arte manuseio de materiais/objetos facilitadores da aprendizagem de vocábulos/ conceitos específicos debates e discussões direcionadas Apresentação de pequenos seminários Confecção de cartazes
Produção de textos	Estratégia de Produção: Planejamentos de textos informativos.		(EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio de usos de ferramenta de curadoria.	

FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora. .(2023)

Figura 9 – Componente Curricular EJA - 2023

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA				
FASE IX – ENSINO FUNDAMENTAL				
1º BIMESTRE				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
Leitura	Conjunções Período composto por Coordenação Leitura e interpretação	Orações Coordenadas Sindéticas e Assindéticas Concordância Nominal Conjunções (Definição e Classificação)	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar, etc) e textos pertencentes a diferentes gêneros de cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc) envolvidos no trato como informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, post de blog e de rede sociais, charge,	Aplicação de exercícios de fixação da gramática e do vocabulário; Aulas expositivas dialogadas desenvolvimento de pequenos projetos em grupo Visionamento e análise de figuras, charges e reproduções de obras de arte manuseio de materiais/objetos facilitadores da aprendizagem de vocábulos/ conceitos específicos debates e discussões direcionadas Apresentação de pequenos seminários Confecção de cartazes
COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA				
FASE VIII – ENSINO FUNDAMENTAL				
1º BIMESTRE				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETOS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES	PROPOSTAS DE ATIVIDADES
Leitura	Frase, oração e período Sujeito e predicado (termos essenciais da oração) Tipos de sujeito Tipos de predicado Leitura e interpretação	Revisão de Frase, Oração e Período Sujeito e Predicado Tipos de Sujeito Tipos de Predicado Termos integrantes da Oração	(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos. (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar, etc) e textos pertencentes a diferentes gêneros de cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital, etc) envolvidos no trato como informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, post de blog e de rede sociais, charge, memes, gif, etc) e posicionar-se de forma ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionadas a esse texto. (EF08LP02) Justificar diferenças e semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços checadores de fatos.	Aplicação de exercícios de fixação da gramática e do vocabulário; Aulas expositivas dialogadas desenvolvimento de pequenos projetos em grupo; Visionamento e análise de figuras, charges e reproduções de obras de arte; Manuseio de materiais/objetos facilitadores da aprendizagem de vocábulos/ conceitos específicos debates e discussões direcionadas; Apresentação de pequenos seminários; Confecção de cartazes.
Produção de textos		Leitura e interpretação;	forma ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionadas a esse texto. (EF09LP02) Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio de usos de ferramenta de curadoria.	

FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora.(2023)

As figuras 8 (de 2022) e 9 (de 2023) apresentam exemplos de partes do Componente Curricular de Língua Portuguesa, referentes ao 1º bimestre das Fases VIII (8º ano) e IX (9º ano). Nelas, pode-se observar que há uma diferença na divisão de nomenclaturas utilizadas e em seu preenchimento:

1. Em 2022, há a parte de ‘Práticas de Linguagem’ com os eixos Leitura e Produção de textos a serem trabalhados ao longo do 1º bimestre. A parte de ‘Objetos de Conhecimento’ em que são descritas as explicações de como serão trabalhados os

conteúdos que são enumerados na parte de ‘Objetos de Conhecimento Específico’. Depois, segue a parte destinada as ‘Habilidades’ que serão desenvolvidas em consonância com o que dita a BNCC. Por fim, a parte que trata das ‘Atividades Propostas’ exemplificando o desenvolvimento do trabalho em sala de aula;

2. Já em 2023, as divisões permaneceram com a mesma nomenclatura, mas sua descrição mudou, tanto em ‘Objetos de Conhecimento’ quanto em ‘Objetos de Conhecimento Específicos’ há a enumeração dos conteúdos a serem ensinados, que aparentemente parecem similares, mas são complementares;
3. Somente no 2º bimestre, tanto em 2022 quanto em 2023, que aparecem, na parte de ‘Práticas de Linguagem’, os eixos Análise linguística/semiótica, Leitura e Oralidade.

Essas adaptações e mudanças que ocorreram – e ainda ocorrem – influenciam no trabalho realizado em sala de aula, que vem, ao longo dos anos, sofrendo alterações em busca de uma visão mais unificada, pautada no melhor método de ensino a ser seguido para que as práticas de linguagem tenham, de fato, significado e função social.

Além disso, no documento apresentado em 2023 aparece uma parte, mesmo que pequena, destinada a projetos com letramento, diferentemente do ano de 2022.

Projeto de Letramento: A proposta pedagógica encerrada nesse projeto propõe uma ação integradora do aluno com a sociedade através da escrita e leitura, de forma que estes não vejam as mesmas apenas como códigos decodificados, e assim, buscar alternativas para trabalhar com os mesmos, de forma que estes sejam reconhecidos como sendo capazes de aprender, e que essa aprendizagem os levarão a um desenvolvimento pessoal e a uma formação de uma imagem positiva de si mesmos, e assim sendo capazes de orientarem-se a partir desse pressuposto. (SMES, Referencial Curricular da EJA, 2023, p. 246)¹⁰

A partir do que foi exposto e analisado, cabe uma reflexão sobre como deve ser o trabalho com o ensino da língua portuguesa de forma mais adequada na EJA, para tornar o ambiente em sala de aula mais receptivo e próximo da vida prática desses sujeitos. São pessoas que retornam à escola na fase adulta, com um acúmulo de experiências e aprendizagens significativas tanto na área pessoal quanto profissional, e jovens que já se encontram numa idade avançada na etapa de ensino, que se encontram e necessitam de uma preparação para o mercado de trabalho.

¹⁰ Documento elaborado pelos professores do município de Seropédica junto a Secretaria de Educação, fornecido aos docentes desta modalidade de ensino.

O docente da EJA assume o papel não somente de ministrar aulas de determinada disciplina, sobretudo, trata-se de uma missão que tem por pressuposto promover meios para que o aluno se sinta capaz de concluir seus estudos e desenvolver seus projetos.

Além disso, em suas aulas, deve resgatar, nesse sujeito, sua autoestima, respeitando seus limites e o tempo de cada um, sem menosprezar suas capacidades e seus talentos naturais. Deve viabilizar a tentativa de reparar os danos causados a esse grupo por questões históricas e desigualdades sociais, ao longo desses anos.

Paulo Freire (2011, p. 39), nesse sentido, postula que:

Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem sabe. Na verdade, para que a afirmação “quem sabe, ensina a quem não sabe” se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora.

Já à escola, cabe investir em trabalhos e pesquisas mais flexíveis, em propostas de atividades em que esses alunos se sintam mais à vontade, mais autônomos e motivados para aproveitar o conhecimento que já carregam consigo em prol do seu aprendizado escolar.

Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000¹¹,

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 (Brasil, 2000, p. 5).

Assim, despertando o interesse desses sujeitos em serem protagonistas do próprio conhecimento, mostrando o que gostam, o que sabem, construindo o conhecimento individual e, também coletivo, reduzindo o medo e a resistência ao novo e às atividades práticas propostas, pois se reconhecem como os principais autores do próprio aprendizado.

¹¹ Em conjunto com a Resolução CNB/CEB 1/2000, instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), conferindo a essa modalidade a atribuição do ensino de disciplinas e a reparação de possíveis danos provocados pela desigualdade social ao longo da história do país.

3 ARGUMENTAÇÃO E ENSINO: CARTA ABERTA E PODCAST

Neste capítulo, será explicitado como a argumentação está inserida no dia a dia do indivíduo em diferentes situações comunicativas e, por esse motivo, torna-se uma ferramenta de ensino enriquecedora nas aulas de Língua Portuguesa. Para tal, o capítulo será dividido em seções.

Na seção 3.1, serão explicitados os gêneros e tipologia textuais, suas particularidades e modos de organização e como podem colaborar no trabalho em sala de aula. Já a seção 3.2 tratará das características da Argumentação e dos operadores lógico-discursivos e sua importância enquanto prática de interação sociocomunicativa, relacionando a leitura e a escrita como prática de ensino individual e coletiva nas aulas de Língua Portuguesa e na prática da produção de textos orais e/ou escritos. Em continuidade, a seção 3.3 terá como foco os gêneros Carta Aberta e *Podcast* que são as peças-chave deste trabalho. Para finalizar, a seção 3.4 tratará de gêneros textuais e da sequência didática, visando mostrar como esses gêneros podem contribuir nas práticas de oralidade e escrita, nas aulas de língua portuguesa para os alunos da EJA.

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS, MODOS DE ORGANIZAÇÃO E ENSINO

Todo ser humano está envolvido em situações de interação comunicativa em seu dia a dia, e no espaço escolar não é diferente. Cabe ao professor entender, apropriar-se disso e saber aproveitar esse conhecimento inerente às experiências sociais dos alunos para dentro da sala de aula.

Cabe aqui relembrar que qualquer atividade comunicativa é realizada a partir do uso da língua, que é uma forma de ação social, e dela ocorrem as produções discursivas nas relações interpessoais de linguagem. Conforme Koch e Elias (2016, p. 13), “Linguagem é a interação e seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc.”.

Essa afirmação revela que os sujeitos que chegam à escola já vêm com uma bagagem de uso da linguagem em suas interações comunicativas vivenciadas pelo convívio do seu meio familiar, social, profissional, e esses discursos orais e/ou escritos já são utilizados de maneira efetiva por eles. Nesse contexto, a todo momento ocorrem trocas de ideias em que se faz

necessária a emissão de suas opiniões, posicionando-se sobre diferentes assuntos. Portanto, utilizam-se de argumentos.

Quadro 2 – Uso da linguagem nas relações de interação

L I N G U A G E M	INTERAÇÃO	✓ REGIDA PELA INTENÇÃO; ✓ LINGUISTICAMENTE CONSTITUÍDA PELO ENUNCIADO.
		✓ ESSENCIALMENTE ARGUMENTATIVA: CONCLUSÃO / EXCLUSÃO.

FONTE: Adaptado de Koch; Elias, 2016, p. 13

Baseando-se no esquema acima, todos sabem argumentar e produzir textos argumentativos, e o fazem a todo momento, seja de forma oral e/ou escrita, pois nas diversas situações em que ocorrem interações sociais são incitados, em algum momento, a emitirem um ponto de vista. Nas situações em que usam a linguagem oral, essa produção textual ocorre mais facilmente, e até mesmo, espontaneamente.

Porém, nas situações em que é preciso utilizar essa competência de maneira escrita, dúvidas surgem, há um desconforto em como utilizar a língua e seus efeitos, que estratégias devem ser realizadas para organizar o texto argumentativo e possuir o conhecimento de mundo de todo o contexto social em que se está inserido para compreender o sentido de um texto e para produzi-lo. Segundo Koch e Elias (2016, p. 17), “o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais”.

Portanto, a linguagem é interacionista, pois sempre que alguém produz uma mensagem (texto) oral e/ou escrita, há a intenção de dizer algo, esperando que o outro o entenda e até seja convencido por seus argumentos.

Sabendo disso, no envolvimento com a prática de atividades de leitura e produção de texto, está o planejamento do professor, o seu envolvimento com o currículo proposto e com o

seu conhecimento acerca de como trabalhar esse currículo em sala de aula a partir do uso dos gêneros textuais.

É através dessa prática que o professor pode levar o aluno a se tornar um leitor-fruidor e um produtor de textos competente, sendo capaz de ler/produzir diferentes textos, desvendar seus múltiplos sentidos, utilizando seus conhecimentos linguísticos e apropriando-se desses em suas práticas de linguagem de maneira autônoma, reflexiva e crítica.

Ao se falar em pautar o trabalho com textos, é pertinente lembrar que o texto está presente na vida do indivíduo desde seu nascimento de várias formas e, com o passar do tempo e das experiências vividas pelo sujeito, sua relação com a leitura e a escrita estão interligadas.

Marcushi (2001) estabelece uma importante distinção entre gêneros e tipos textuais. Segundo o teórico, essa distinção se torna um facilitador para a compreensão e para o trabalho com a produção e compreensão textual.

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

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (MARCUSHI, 2001, p. 3)

Partindo dessa distinção, pode-se perceber que os gêneros textuais apresentam uma gama de textos variados presentes nas várias situações comunicativas, fazendo com que o indivíduo perceba o mundo em seu modo de agir, pensar e dizer. Além disso, ao longo do tempo, com o surgimento da escrita, os gêneros foram se expandindo conforme a necessidade comunicativa da sociedade.

Tanto gêneros orais quanto escritos foram se moldando e se reinventando e, atualmente, na interação cada vez mais rápida e fluída, com o surgimento da internet, as formas de se comunicar se multiplicaram e os gêneros estão acompanhando o desenvolvimento comunicativo da sociedade, assumindo a funcionalidade exigida.

Nesse contexto, novos gêneros textuais podem surgir, mas não surgem do nada, sua base vem de outro que já existia. Como exemplo, pode-se citar o gênero *Podcast*, o qual diferencia-

se por ficar disponível para que o consumidor o escute quando quiser e sendo o seu conteúdo criado sob demanda de relevância no contexto histórico de acontecimentos sociais para surtir debates e posicionamentos dos sujeitos envolvidos.

Já dentre os tipos textuais, pode-se dizer, segundo Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 35) que “os textos são predominantemente organizados conforme uma tipologia, porém em geral mais de uma aparece na constituição deles”. Isso quer dizer que embora um texto possua características específicas em sua tipologia, esse pode elencar outros tipos textuais dentro de si.

A respeito da tipologia textual (ou modos de organização do texto), baseia-se no quadro exposto por Santos, Riche e Teixeira (2015).

Quadro 3 – Tipologias textuais

Características das tipologias	Objetivo e temática	Marcas linguísticas de destaque
Descrição	identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”;	Substantivos, adjetivos e advérbios (modo e intensidade); verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo
Narração	relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal;	Verbos, advérbios e conjunções; verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo.
Exposição	discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.;	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Argumentação	defender ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição	Operadores discursivos, modalizadores, verbos no presente do indicativo.

FONTE: Adaptado de Santos, Riche e Teixeira, 2015, p. 36

Analisando o quadro, é notório que cada tipologia segue um objetivo e temáticas específicas, destacando-se por suas marcas linguísticas próprias, porém não se pode negar que o texto se materializa em situações discursivas de comunicação e que, para tal função, apresenta características diversas para o papel que irá desempenhar comunicativamente.

Ao ler um texto pode-se perceber um conjunto de sequências tipológicas presentes nele. Ainda sobre isso, Marcushi (2001, p. 8) afirma “os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si”.

Portanto, vale refletir a respeito do que diz Santos, Riche e Teixeira (2015, p. 37): “Em qualquer aula e em qualquer atividade, devemos considerar que, independentemente do gênero

textual, o material produzido e lido pelos alunos faz parte de uma situação de interação, pressupõe um interlocutor e tem uma finalidade.”.

O que significa que o ensino de língua portuguesa deve ir além do estudo mecanizado de morfologia, sintaxe, ortografia, pois, sobretudo, deve gerar sentido a partir das interlocuções realizadas pelos alunos em sala e fora dela. Nada se é descartado e tudo se condiciona a partir do texto. É da leitura, análise e produção dele que todo o ensino-aprendizado se faz, refaz e produz significado nas práticas sociais em que o sujeito se insere.

Para que esse trabalho se torne significativo para o aluno, o professor deve se conscientizar de que o ensino da língua não pode ser enrijecido com conteúdo estabelecido para o controle e verificação do aprendizado, mas sim precisa refletir sobre o que irá propor para o aluno, o porquê e para quê.

Numa perspectiva de que a escola possui um papel mais qualitativo do que quantitativo, o processo de ensino-aprendizagem deve prever atividades de leitura e de produção que tenham sentido aos propósitos sociais dos alunos, ou seja, que venham a atender às necessidades deles, na vida pessoal e profissional, e perceber como o conhecimento já adquirido por eles pode ser aproveitado em sua vida.

E, para isso, o professor precisa utilizar-se de gêneros que estejam mais alinhados com a realidade do aluno, através de práticas de letramento, assim, faz com que o aluno perceba uma proximidade com o contexto social vivenciado por ele e veja sentido em utilizar o que apreende em suas práticas sociais.

Ou seja, o trabalho com os gêneros torna-se relevante, pois essas formas de ação social estão presentes em todas as atividades humanas, porque a todo momento são realizadas pelo sujeito, em suas práticas sociais, produções discursivas, já que esses fenômenos estão vinculados tanto à vida cultural quanto à vida social do indivíduo.

Sobre isso, Marcushi (2007, p. 5) corrobora que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.”. Então, como questão-chave, pode-se refletir do porquê não se utilizar dessas práticas como ferramenta de ensino da língua nas aulas de língua portuguesa.

3.2 ARGUMENTAÇÃO E OPERADORES LÓGICO-DISCURSIVOS

Após o esclarecimento sobre a distinção das nomenclaturas de gênero e tipo textual, o objeto do estudo que será aqui aprofundado para a aplicação do projeto de letramento é a

tipologia argumentativa. Sobre essa tipologia, como explicitado no início do capítulo, há de se considerar que em algum momento da vida, o indivíduo é solicitado a se posicionar, dizer de forma oral ou escrita o que pensa em suas interações comunicativas.

E cabe à escola compreender que já existe um conhecimento constituído e construído ao longo da vida do indivíduo por suas experiências sociais e, através dessas, o indivíduo é abastecido de novas formas de construção do conhecimento e de utilização da língua num universo de culturas midiáticas e digitais fornecidas pelas mudanças comunicativas da sociedade contemporânea, o que se reflete no ensino da língua portuguesa em sala de aula.

Antes mesmo de se aprender a argumentar na escola, o sujeito o faz a todo momento, mesmo que inconsciente, em suas práticas sociais. O que é reafirmado por Koch e Elias (2016, p. 9):

Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola: nas conversas nossas de cada dia com nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos, em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista. [...] como falantes de uma língua, somos competentes linguística e argumentativamente.

Baseado nesse conhecimento, o professor deve aproveitar essa competência comunicativa nas aulas de língua portuguesa, tanto nos anos regulares quanto na EJA, já que o trabalho com essa modalidade de ensino precisa estar organizado em um ensino-aprendizagem voltado para a relação do indivíduo com a sociedade.

Além disso, cabe também entender que o seu papel no ensino da língua portuguesa deve se pautar através de estratégias contextualizadas, utilizando-se, para isso, os gêneros textuais.

Segundo a BNCC (2017) na parte de Linguagens – Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o eixo Produção de Textos diz que:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (Brasil, 2017, p. 76)

Levando-se em consideração todo o exposto até aqui, percebe-se que o público da modalidade EJA possui pré-saberes e práticas sociais em que utilizam o uso da argumentação de forma significativa em suas práticas comunicativas do dia a dia.

Auxiliar esse público no processo de entendimento e apropriação desse tipo textual, principalmente na produção escrita, faz-se necessário e agrega muito em perceber sentido no

estudo da língua portuguesa e seu uso em suas interações sociais, tanto pessoais quanto profissionais.

É, a partir do contato com textos argumentativos, que o aluno pode aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, auxiliando no uso da linguagem em suas múltiplas funcionalidades. Nesse sentido, o trabalho com projeto de letramento é um facilitador desse processo.

Ainda sobre essa tipologia que será o ponto de partida para todo o projeto aqui idealizado, Koch e Elias (2016, p. 24) dizem que a argumentação, portanto,

é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Portanto, nas aulas de língua portuguesa, em que também ocorrem interações a todo momento, entre professor/aluno e aluno/aluno, é preciso provocar situações que estimulem os atores desse espaço a questionamentos sobre determinado assunto, gerando reflexões, debates e os permitam discursar de forma oral ou escrita, com intencionalidade persuasiva a quem se dirige e que o consiga fazer de modo a convencer o seu interlocutor, modificando seu comportamento/pensamento.

Além disso, perceba a linguagem como uma aliada para o seu convívio social, utilizando-se das ferramentas linguísticas necessárias para tal, como: organização e progressão do texto; operadores ou marcadores argumentativos; estratégias argumentativas, estabelecendo, assim, em seu discurso oral e escrito uma relevância na coesão e coerência textual.

Assim como no eixo da leitura para desenvolver habilidades leitoras, há a necessidade de um trabalho envolvendo o conhecimento de textos escritos, orais e multissemióticos ligados às práticas de inter-relação de uso-reflexão da língua.

O mesmo acontece no eixo da produção de textos em que não se pode deixar de lado o trabalho centrado no texto e nas relações dialógicas e intertextuais que os envolvem e estão presentes nas práticas discursivas do indivíduo.

Ao produzir discursos escritos é necessário que o aluno saiba articular as orações, os períodos, parágrafos, e, para isso, precisa conhecer e apreender como se utilizam os chamados articuladores textuais. Esses articuladores possuem a função de encadear as ideias, tornando o texto uma unidade de sentido coeso e coerente.

Para Koch e Elias (2016), os articuladores textuais assumem várias funções, dentre elas:

- Situar ou ordenar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo;
- Estabelecer entre os enunciados relações do tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, disjunção etc.);
- Sinalizar relações discursivo-argumentativas;
- Funcionar como organizadores textuais;
- Introduzir comentários ora sobre o modo como o enunciado foi formulado (como aquilo que se diz é dito), ora sobre a enunciação (o ato de dizer). (KOCH; ELIAS, 2016, p. 123).

Seguindo o que afirma as autoras, esses articuladores, de forma geral, possuem a função de encadear as ideias, tornando o texto uma unidade de sentido, auxiliando na coerência e coesão dos discursos escritos.

Isso é realizado através dos operadores lógico-semânticos que estabelecem relações entre o conteúdo de duas orações e com os articuladores discursivo-argumentativos que determinam relações entre dois ou mais enunciados distintos, encadeando o segundo sobre o primeiro, expressando, assim, um valor semântico.

No caso dos textos argumentativos, esses operadores textuais possuem um papel primordial nas relações de encadeamento das ideias do texto, pois é através deles que o leitor/ouvinte pode identificar a orientação argumentativa utilizada no enunciado e serve para auxiliá-lo na interpretação e compreensão da organização do texto (abertura – intermediação – fechamento).

A respeito disso, as autoras Koch e Elias apresentam uma síntese desses elementos e as funções que assumem no encadeamento de textos.

Destaca-se que dentre todos esses articuladores, enumerados e exemplificados, o seu uso será realizado, neste trabalho, conforme aparecerem nos textos-base utilizados nas atividades propostas para análise, produção oral/escrita e explanação do tema gerador.

Figura 10 - Funções dos articuladores textuais

Funções dos articuladores textuais	
Articuladores de ordenação no tempo e/ou no espaço	
antes, depois, em seguida, a seguir, defronte de, além, mais além, do lado direito, do lado esquerdo, a primeira vez que, a última vez que, muito tempo depois etc.	
Articuladores de relações lógico-semânticas	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Condicionalidade</u> (se, caso, desde que, contanto que, a menos que, a não ser que) • <u>Causalidade</u> (porque, como, pois, porquanto, já que, uma vez que, dado que, visto que) • <u>Mediação/finalidade</u> (para que, a fim de que) • <u>Disjunção ou alternância</u> (ou) • <u>Temporalidade</u> <ul style="list-style-type: none"> - tempo exato, pontual (quando, mal, assim que, nem bem, logo que) - tempo anterior (antes que) - tempo posterior (depois que) - tempo simultâneo (enquanto) - tempo progressivo (à medida que, à proporção que) • <u>Conformidade</u> (como, conforme, consoante, segundo) • <u>Modo</u> (sem que) 	
Articuladores discursivo-argumentativos	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conjunção/soma</u> (e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, ainda, nem) • <u>Disjunção argumentativa</u> (ou) • <u>Contração/oposição</u> (porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, apesar de) • <u>Explicação/justificativa</u> (pois, que, porque) • <u>Comprovação</u> (tanto que) • <u>Conclusão</u> (logo, portanto, por isso, então, por conseguinte) • <u>Comparação</u> (tão... que; mais... que; menos... que) • <u>Generalização/extensão</u> (aliás) • <u>Especificação/exemplificação</u> (como, por exemplo) • <u>Correção/redefinição</u> (ou seja, isto é, ou melhor) 	
Articuladores de organização textual	
primeiro (amente), depois, em seguida, enfim, por um lado/por outro (lado), às vezes/outras vezes, em primeiro lugar/em segundo lugar, por último etc.	
Articuladores metadiscursivos	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Modalizadores</u> <ul style="list-style-type: none"> - certeza (realmente, evidentemente, certamente, logicamente, absolutamente etc.) - obrigatoriedade/necessidade (obrigatoriamente, necessariamente etc.) - avaliação de eventos, ações, situações (felizmente, lamentavelmente etc.) • <u>Delimitadores de domínio</u> (em termos de..., do ponto de vista... etc.) • <u>Formuladores textuais</u> <ul style="list-style-type: none"> - indicação do papel de um segmento textual em relação aos anteriores (em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar etc.) - introdução do tópico (quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a etc.) - interrupção ou reintrodução do tópico (é bom lembrar que, voltando ao assunto etc.) • <u>Evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem</u> (digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, vamos dizer assim, em outras palavras etc.) 	

FONTE: Koch, Elias, 2016, p. 151.

Espera-se que o professor compreenda essas questões e sua relevância no ensino de produção textual nas aulas de língua portuguesa, sendo reconhecida a competência metagenérica dos sujeitos que a utilizam espontaneamente no cotidiano de suas práticas sociocomunicativas; que o professor consiga, também, explorar esses elementos discursivos, através dos diversos gêneros textuais que podem ser trabalhados durante as aulas de língua portuguesa; e que este trabalho seja um norte para ajudá-lo a tornar seu trabalho mais dinâmico.

Também se espera que, no espaço escolar, seja realizado um trabalho prático e que potencialize essa competência discursiva nos alunos, possibilitando o processo de leitura, produção e construção de sentido dos textos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele; e que os alunos se percebam enquanto parte persuasiva e de produção de significado dos textos que produz.

3.3 GÊNEROS: PODCAST E CARTA ABERTA

Dentre os tipos de textos que possuem característica argumentativa, foram selecionados dois para compor este trabalho: o *podcast* e a carta aberta. A escolha desses gêneros se justifica pelo que vem expresso na BNCC (2017):

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar (Brasil, 2017, p. 59).

Dentre todas as transformações que vêm ocorrendo na sociedade desde o século XX, as relações comunicativas fazem parte dessas mudanças, pois o surgimento das mídias digitais afetou e muito a visão e o modo como as pessoas se posicionam e se inter-relacionam.

Os discursos orais e escritos são vistos como ferramentas comunicativas que agem, através das mídias digitais, da televisão, das revistas, jornais e demais plataformas de interação social, como suporte de informação e até de conscientização do público. Não são veículos somente para entretenimento, sobretudo, servem de incentivo para formar a criticidade deste público frente às situações sociais. Sendo assim, também são vistos como condutores de mudança social e cultural.

Por isso, há a necessidade de se refletir em como trabalhar e abordar os gêneros nas aulas de língua portuguesa para que se façam úteis e não sejam somente formas conceituais, mas sim formas de o aluno se tornar um agente crítico com seu discurso mais expressivo e com atuação social, posicionando-se frente às questões e acontecimentos evidenciados na sociedade.

Além disso, durante o período pandêmico, o contexto escolar se modificou por conta do isolamento social, o que levou professores e alunos a se depararem com uma nova forma de ensinar e de aprender, reinventando-se e aprendendo a utilizar o mundo digital como palco das aulas: através de videoaulas, explicações por áudios e vídeos, via mensagens em grupos de WhatsApp. Ao mesmo tempo, dentre várias novidades, surgiu o gênero oral denominado

Podcast como forma de entretenimento e de informação nas redes sociais, por meio do qual seus produtores falam sobre assuntos variados.

Apesar do *Podcast* não ter surgido para sala de aula, cabe a reflexão sobre trazê-lo para o ambiente escolar para ser utilizado como ferramenta de estudo nas aulas de língua portuguesa.

O gênero *Podcast* tem como objetivo compartilhar conteúdo no formato de áudio e admite que seu produtor se posicione sobre temas diversificados, permitindo o trabalho com a tipologia argumentativa.

Nesse sentido, o *Podcast* se assemelha a um programa de rádio por ser constituído a partir da postagem predominante de áudios em semiose verbal, oral e sonora. Porém, por não ter característica suficiente para defini-lo, diferencia-se por necessitar de postagens em áudio que estejam hospedadas em um *feed* de uma página de algum ambiente digital, que é composta por uma comunidade de leitor/ouvinte seguidor da página e *feed*, o que não ocorre na plataforma de rádio, mesmo essa estando disposta em um *streaming online*.

Por ser um gênero oral, construído a partir de áudios, sua dinamicidade e alcance permitem o trabalho com a argumentação, uma vez que o sujeito pode se posicionar e atuar de forma crítica e responsável em suas práticas socioculturais e se constituir como um agente do seu próprio processo de aprendizado.

A partir dessas mudanças e da nova realidade midiática, o trabalho em sala de aula deve seguir uma renovação que vai além dos textos propostos em livros didáticos e/ou paradidáticos. Deve-se pautar nos novos recursos tecnológicos, nos novos gêneros que surgem, alinhando-se às habilidades dispostas na BNCC (2017), como

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (Brasil, 2017, p. 147).

Ainda seguindo a tipologia argumentativa, tem-se o gênero Carta aberta, que também é um gênero textual público, porém escrito, com caráter argumentativo, pois defende uma ideia a fim de convencer quem o lê, através de um posicionamento crítico sobre um determinado assunto, cumprindo com uma função social para gerar mudanças de comportamento/posicionamento, sugestão/solicitação de medidas públicas para solução de problemas acerca de temas sociais, como disposto nas habilidades da BNCC (2017):

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc. (Brasil, 2017, p. 181).

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (Brasil, 2017, p. 183).

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados (Brasil, 2017, p. 185).

Assim, cabe o trabalho voltado para as habilidades de leitura, análise linguística, oralidade e de produção textual através do contato do aluno com o gênero oral *Podcast*, aliado ao gênero escrito com similaridade argumentativa, a Carta aberta.

Ambos pertencem ao campo de atuação na vida pública e jornalística e através deles há a possibilidade de inter-relação entre as modalidades da língua oral e escrita, em que o aluno desenvolva habilidades leitoras e de expressão oral e escrita através de situações concretas que propiciem a autonomia e o protagonismo do sujeito em sua aprendizagem e em seu papel enquanto cidadão.

Como se confirma através das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, expostas na BNCC (2017):

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

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (Brasil, 2017, p. 85).

Essas práticas pedagógicas devem propiciar motivação, mobilizar os conhecimentos relacionados à vida cotidiana e, sobretudo, a escola precisa compreender que esses sujeitos já possuem um letramento que deve ser valorizado, resgatando-o e transformando-o em novos conhecimentos na construção de sentido do seu processo de aprendizagem. Senão o fizer, contribuirá para exclusão desse aluno.

Disto isso, a ideia deste trabalho é auxiliar no ensino da língua portuguesa na educação de jovens e adultos, de forma contextualizada, através da leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Assim, espera-se que haja um ensino não só da estrutura de textos e da modalidade culta da língua, mas seja um ensino voltado para a problematização, em que o aluno consiga se expressar e se posicionar escrita e oralmente a fim de resolver algum problema em seu dia a dia. E, ainda, que o professor de língua portuguesa, em suas aulas, consiga de fato relacionar os objetos de conhecimento escolar com a realidade cotidiana dos alunos, para que, durante as aulas, esses sujeitos sejam proficientes em leitura e produção de texto, consigam ampliar sua competência linguística e discursiva, fomentem a interação entre os pares e enriqueçam a função social e prática da leitura e escrita.

Isso é possível, por exemplo, desenvolvendo um trabalho a partir dos gêneros textuais Carta Aberta e *Podcast*, por serem gêneros que abarcam a tipologia argumentativa e se destinam a pessoas públicas.

Abaixo, seguem exemplos desses e alguns apontamentos a respeito de cada um, a partir de leituras, pesquisas e minha experiência docente em sala de aula.

Figura 11 - Exemplo de Carta Aberta – Texto adaptado

Carta Aberta ao Presidente da República

Sr. Presidente Luís Inácio Lula da Silva,

Vivemos ontem um dia histórico para o país e um marco para a Amazônia, com aprovação final, pelo Senado Federal, da Medida Provisória 458/09, que trata sobre a regularização fundiária da região. Os objetivos de estabelecer direitos, promover justiça e inclusão social, aumentar a governança pública e combater a criminalidade, que sei terem sido sua motivação, foram distorcidos e acabaram servindo para reafirmar privilégios e o execrável viés patrimonialista que não perde ocasião de tomar de assalto o bem público, de maneira abusiva e incompatível com as necessidades do País e os interesses da maioria de sua população.

Os especialistas que acompanham a questão fundiária na Amazônia afirmam categoricamente que a MP 458, tal como foi aprovada ontem, configura grave retrocesso, como aponta o Procurador Federal do Estado do Pará, Dr. Felício Pontes. Sendo assim, Senhor Presidente, está em suas mãos evitar um erro de grandes proporções, não condizente com o resgate social promovido pelo seu governo e com o respeito devido a tantos companheiros que deram a vida pela floresta e pelo povo da Amazônia.

Permita-me também, Senhor Presidente, e com a mesma ênfase, lhe pedir cuidados especiais na regulamentação da Medida Provisória.

Por tudo isso, Sr. Presidente, peço que Vossa Excelência vete os incisos II e IV do artigo 2º; o artigo 7º e o artigo 13.

Com respeito e a fraternidade que tem nos unido, atenciosamente,
Senadora Marina Silva

FONTE: <http://www.greenpeace.org/brasil/amazonia/noticias/carta-aberta-da-senadora-marin>. In Uemg 2010.

Este gênero textual apresenta-se, em seu sentido geral, sob duas características típicas: a recorrência dos elementos estruturais *local e data, vocativo, destinatário, texto, despedida e assinatura* e o domínio discursivo das relações interpessoais, ou seja, estabelecer aproximação comunicativa entre os interlocutores.

Dentre todas as variações que compõem uma carta – seja ela pessoal, carta do leitor, carta-convite etc. – o que a diferencia é o seu campo de atuação e seu propósito comunicativo. Partindo disso, no exemplo de Carta Aberta (cf. Figura 11) é possível identificar alguns pontos importantes que nos levam à compreensão dos aspectos relativos à dimensão social, conteúdo, funcionalidade, composição estrutural, estilo e linguagem desse gênero textual:

1. A Carta Aberta analisada surge a partir da identificação de um problema social comum à população, no caso, “a aprovação da Medida Provisória 458/09” que trata da regularização fundiária da Amazônia. Portanto, este gênero se classifica no domínio discursivo das *comunicações públicas, com o objetivo de reivindicar ou argumentar sobre determinado assunto*;
2. Seus interlocutores são pessoas públicas: pode ser destinada a um grupo de pessoas, entidade ou representante do governo. Neste caso, seu destinatário é o Presidente da República, identificado por meio do uso de um vocativo “*Sr. Luís Inácio Lula da Silva*” e ao final assinada pela Senadora Marina Silva, que se utiliza, após encerrar a carta, de uma expressão formal de despedida “*Com respeito/a fraternidade que tem nos unido/atenciosamente*”. É conferido a todo o tempo o tom de respeito e educação ao movimento dialógico imposto ao documento através de um registro linguístico formal, marcado pela terceira pessoa do discurso (nós) “*Vivemos ontem um dia histórico...*”;
3. A Carta Aberta é um instrumento importante de participação social e política, por apresentar temas de interesse social e coletivo. Além disso, é um gênero de natureza argumentativa que utiliza em seu texto fatos, teses, problemas, soluções como estratégias argumentativas para sustentar sua tese, convencer o destinatário e demais leitores dos motivos pelos quais o texto foi escrito e defender o ponto de vista do emissor da mensagem.
4. Dentre os argumentos expostos no documento, logo no primeiro parágrafo, há o uso de um recurso linguístico para expressar um elogio e uma crítica, simultâneos, sobre o mesmo fato. Em seu discurso, há duas declarações que semanticamente se contradizem: de início é apresentado um argumento de princípio em forma de elogio à aprovação da Medida Provisória 458/09 “*Vivemos ontem um dia histórico para o país e um marco para a Amazônia, com aprovação final, pelo Senado Federal, da Medida Provisória*

458/09, que trata sobre a regularização fundiária da região.”. Em seguida, é apresentado um argumento de comprovação criticando o objetivo fim da medida que aparenta ser positivo, porém se demonstra negativo indo de encontro ao que promove o governo do atual presidente e os interesses da população, utilizando vocábulos com significação negativa “Os objetivos de estabelecer direitos, promover justiça e inclusão social, aumentar a governança pública e combater a criminalidade, que sei terem sido sua motivação, foram distorcidos e acabaram servindo para reafirmar privilégios e o execrável viés patrimonialista que não perde ocasião de tomar de assalto o bem público, de maneira abusiva e incompatível com as necessidades do País e os interesses da maioria de sua população.”

5. A partir desses argumentos, percebe-se que o documento possui um caráter de indignação sobre o ocorrido, apresentando um argumento de autoridade que enfatiza o quão prejudicial será à população a aprovação da Medida Provisória em sua totalidade “Os especialistas que acompanham a questão fundiária na Amazônia afirmam categoricamente que a MP 458, tal como foi aprovada ontem, configura grave retrocesso...”. E, ao mesmo tempo, o emissor faz uma solicitação/pedido ao Presidente para que ele interceda sobre a decisão “...lhe pedir cuidados especiais na regulamentação da Medida Provisória” e “...peço que Vossa Excelência vete os incisos II e IV do artigo 2º; do artigo 7º e do artigo 13.”.

A partir da exposição desses aspectos, percebe-se que a Carta Aberta é um gênero que confere um ponto de vista do autor, uma defesa de uma ideia para marcar mais credibilidade ao tema a ser discutido, ilustrado por argumentos para convencer o destinatário e demais leitores.

Ao longo do texto percebe-se a manutenção do objetivo da carta e o porquê de escrevê-la, reafirmando a opinião e uma possível solução para o assunto tratado. Por representar pessoas da esfera pública, alcança mais credibilidade e um público maior, pois sua divulgação ocorre em diversos suportes (ambientes públicos, jornal impresso e virtual, rádio, televisão, internet).

Sendo assim, a Carta Aberta é um gênero que, ao ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir nos eixos de oralidade, leitura e produção textual, tanto para a formação cidadã, como um sujeito ativo e responsivo em suas práticas socioculturais, quanto conduzi-lo a uma prática de escrita situada e processual, permitindo ao aluno da EJA um papel de agente mobilizador de sua realidade e do seu próprio processo de aprendizagem.

Figura 12 - Exemplo de *Podcast*

Papo Preto #110: O que é a Lei 10.639?

FONTE: [Papo Preto #110: O que é a Lei 10.639? - YouTube.](#)

Este gênero se apresenta, em seu sentido geral, sob as seguintes características: a recorrência em plataformas digitais, sendo construído em formato de textos orais, vídeos, áudios, apresentando um diálogo que gera posicionamento entre dois ou mais sujeitos; um gênero discursivo em que a oralidade predomina e versa sobre temas diversificados; um espaço que faz uso da linguagem na modalidade falada e de forma pública, abarca sobre o que falar, como falar e para quem falar. Isso é o que forma o seu tom.

Para além disso, é um gênero textual que engloba o âmbito semiótico, pois é construído na modalidade oral através de uma gravação em vídeo e/ou áudio. Desta forma, sua semiose verbal oral, sonora é feita em postagens de áudios situadas em um *feed*, numa página de ambiente digital, buscando uma fidelização do seu leitor/ouvinte sobre os assuntos gerados na página criada.

Partindo disso, no exemplo de *Podcast* (cf. Figura 12) é possível identificar alguns pontos importantes que nos levam à compreensão dos aspectos macrotextuais (contexto comunicativo, situação comunicacional, interlocutor, linguagem adequada, mecanismos de textualização) e microtextuais (concordância, regência, pronominalização), como também à dimensão social, ao conteúdo, à funcionalidade, à composição estrutural, ao estilo e linguagem desse gênero textual:

1. Esse *Podcast* surge da ideia de uma agência de jornalismo preto, em parceria com o UOL Plural, de coletivos independentes e é produzido pela Alma Preta. A página é criada em um *feed* e numa plataforma digital nomeada “*Podcast Papo Preto*”, que faz parte da série “*Dicionário Preto*” – que explica termos relacionados às questões raciais. Esses dados já pressupõem sobre a página: a comunidade de interesse; o público a que se destina e que os temas abordados são pautas de interesse desse público. Contudo, percebe-se que não se trata de atingir somente o público citado, a finalidade também é

tratar sobre o assunto, esclarecendo-o para o público em geral, e, quanto mais pessoas forem alcançadas, maior será a chance da reflexão sobre o assunto, mudanças de posturas, de comportamentos e de posicionamentos na sociedade. Toda semana, às quartas-feiras, a página propõe e disponibiliza novas edições com novos episódios. Cada episódio, em sua introdução, explica do que se trata a página, quem a produz e sobre qual assunto trata a partir da temática geradora. Pode-se perceber, nesse episódio, que o propósito comunicativo, logo no início, é o de apresentar o tema, argumentar sobre ele e há a intencionalidade através de uma postura objetiva de quem produz o discurso. Um dos elementos linguísticos utilizados é a linguagem informal no discurso, que denota uma estratégia discursiva de intimidade entre os interlocutores que participam do diálogo e o leitor-ouvinte na modalidade de linguagem falada.

2. O *Podcast* produz um diálogo entre *Stela Diogo*, que é a apresentadora e *Graça Gonçalves* (*Consultora da área de educação com equidade racial do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades*) que é a entrevistada. Cada diálogo é gravado em áudio, e marcado por um episódio. O exemplo (cf. Figura 12), trata do episódio #110. Nesse episódio o assunto em pauta entre os sujeitos que dialogam versa sobre *explicar a Lei 10.639*.¹²
3. Por ser tratar de um bate-papo em que se utiliza a linguagem oral a todo momento, observa-se marcas da oralidade típicas de textos orais, além da espontaneidade no discurso. Há a preocupação de passar a imagem dos interlocutores para o público que consome esse produto e deixar nítido sobre o que será essa conversa. Isso é feito através de uma breve apresentação no início do episódio. Observe o trecho: “[...] – Vamos que vamos! Que hoje a gente tem um tema novo pra falar de uma conquista muito importante que tivemos na legislação que é a Lei 10.639 sancionada em 2003, portanto completando um marco de vinte anos. [...]”. Nele, há a informalidade no discurso, que é uma das marcas do discurso oral “Vamos que vamos”!/ “a gente”, “pra” e que é uma estratégia para deixar o ambiente mais íntimo para o ouvinte, para que ele se sinta parte do contexto. É possível também perceber uma progressão discursiva, uma organização linguística e os efeitos de sentido no uso adequado da concordância verbal e dos operadores argumentativos para unir as sentenças, conferindo coesão e coerência aos argumentos apresentados, como exemplo, “*portanto – explicação*”, que conferem um

¹² Lei nº 10.639, que há 20 anos inclui no Currículo de ensino o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

caráter explicativo da importância da Lei nº 10.639 e da intenção argumentativa das locutoras durante o processo dialógico.

4. O *Podcast* também é um gênero de natureza argumentativa, utilizando em seu discurso, na modalidade falada, diferentes argumentos para que seu público reflita acerca dos assuntos abordados na página do *feed*. No caso do *Podcast* analisado, percebe-se que o episódio em questão procura informar ao ouvinte sobre a Lei nº 10.639, mostrando sua relevância no contexto das práticas escolares como ferramenta de conhecimento de educadores e alunos para o combate ao Racismo com práticas antirracistas. No trecho “- *Graça, gostaria que você falasse um pouco dos desafios que a gente ainda tem aí nesse marco, o que a gente já pode ver de melhoria e de avanço em relação a isso...Enfim ali para o dia a dia das escolas, o que a gente já tem de avanço e que ainda tem de desafio aí pela frente, pensando nesse marco onde a gente tá, trazendo a reflexão aí sobre a legislação que já tá atuante no nosso país.*”, a entrevistadora Stela demonstra o seu propósito comunicativo ao realizar um questionamento à entrevistada a respeito de como a Lei está sendo vista e utilizada no campo educacional. Seu questionamento é organizado de forma a apresentar razões para algo ser positivo ou não e, sutilmente, já se posiciona “*dos desafios que a gente ainda tem aí nesse marco, o que a gente já pode ver de melhoria e de avanço em relação a isso*”.
5. Em contrapartida, a entrevistada Graça, com seu prestígio no meio acadêmico sobre o assunto, vale-se de sua credibilidade como recurso para enfatizar seu argumento de autoridade e se posicionar: “- *Eh, primeiro você focaliza, né, o contexto histórico de nascimento dessa lei e eu acho que vale a pena também aqui a gente sublinhar, né, que é um resultado né, é uma conquista de décadas e décadas de luta do movimento negro brasileiro, né, se de um lado a gente tem a construção histórica do racismo que se inicia, que tem como raiz a escravidão de africanos e seus descendentes, por outro lado, a gente também, em sentido inverso tem um movimento negro, perene, permanente, após a abolição, sempre buscando pelos direitos humanos. A princípio, a bandeira da educação foi uma das principais lutas do movimento negro, ela vai sendo alcançada aos poucos com o ingresso das pessoas nas escolas...*”, sendo nítido o conhecimento acerca do assunto que a entrevistada procura demonstrar.
6. Dentre seus argumentos, a entrevistada demonstra seu ponto de vista sobre sua fala anterior, complementando sua posição a respeito da questão da bandeira da educação: “*Mas rapidamente se percebeu que apenas o ingresso em sala de aula não favorecia a emancipação da população negra, porque a escola tem também em seu histórico essa*

impermeabilidade, ela permanece sempre impermeável às questões e aos anseios do povo negro. Então, rapidamente, o movimento negro também passou a questionar, problematizar o ensino, as relações que estão dentro da escola, ou seja, não bastava a criança negra entrar na escola, o jovem negro entrar na escola, mas a escola também precisava se modificar, porque ela né permanece como excludente, como um espaço de reprodução do racismo da sociedade, do racismo institucional. [...]”. Nesse trecho, sua fala é envolta de conhecimento histórico, teórico e prático sobre o assunto o que enriquece seu ponto de vista; sua fala também apresenta progressão textual, mesmo com as pausas que a modalidade oral permite, o pensamento não se interrompe e há entrelaçamento das ideias através do uso dos marcadores argumentativos “Então/porque/ou seja/mas”, esses conectivos são utilizados como estratégia para: introdução de ideias, justificativa, explicação, conclusão contrária. Isso torna os enunciados mais coesos e coerentes frente à clareza e objetividade que se deseja ao demonstrar seus argumentos e convencer o ouvinte da relevância do assunto tratado.

7. Ao longo da construção do diálogo, a entrevistada Graça, demonstra a defesa de suas ideias a partir de argumentos de comprovação, citando pesquisas comprobatórias que validam os motivos citados em seus argumentos, pelos quais a prática antirracista na educação ainda passa por dificuldades e o que se entende como desafios para a implantação de fato da Lei nº 10.639: I- “*...Passamos por graves momentos de falta de formação, de materiais e de muito também desconhecimento dessa Lei, o primeiro passo passou por aí, por aparecimento de materiais e de sensibilização e de divulgação e de tornar essa Lei conhecida. Eh, posteriormente, a gente percebe que, agora mais recentemente, a gente ainda enxerga como desafio, a formação, né, dos professores, esses professores que estão em exercício e que não têm formação e também os professores que estão em sua formação básica inicial, porque muitas instituições de ensino superior não trabalham corretamente do jeito que a gente gostaria a formação pro trabalho de uma educação antirracista. Então a gente percebe que precisa melhorar muito, esse é um grande desafio ainda, a formação dos professores tanto no seu nível inicial quanto na formação continuada; nossas pesquisas, nossos pesquisadores que são atrelados ao CEERT, mostram muito isso, a gente teve um edital de pesquisas recentemente que se desenvolveu durante 2021 e 2022, que mostra esse grande vácuo, esse grande vazio na formação de professores, não só a ignorância da lei, desinformação da lei, mas também a dificuldade de trabalhar por não ter a experiência, por não ter modelos, por não ter incentivos dentro da escola...*”; II- “*...o*

segundo desafio, é a gestão da escola, né, e a gestão local, municipal, né, as secretarias que não tem demonstrado assim, muito interesse, muito acompanhamento, sabe, do cumprimento dessa lei; é uma Lei que tem 20 anos, né, e que até hoje a gente não pode ainda comemorar como um trabalho realizado... ”. Ao longo dos trechos, nota-se o uso dos operadores argumentativos que auxiliam na coesão e coerência do texto oral, permitindo uma combinação lógica e sequencial da organização das ideias apresentadas, o que culmina na informatividade, intencionalidade e no poder persuasivo do texto. Observa-se que quem constrói os argumentos (a entrevistada) o faz demonstrando todo conhecimento histórico, de mundo, de vivências pessoais e experiências profissionais do mundo acadêmico que valida seu ponto de vista sobre o assunto e apresenta para os interlocutores a importância da Lei apontada e os desafios enfrentados pela escola e sociedade para sua prática. A partir dos pontos de vista apresentados, há um esclarecimento do assunto tratado e ao mesmo tempo um convite a mudanças de pensamento e atitudes por parte do público-ouvinte.

A partir da exposição desses aspectos, percebe-se que o *Podcast* é um gênero textual que confere uma inter-relação entre as modalidades da língua oral e escrita, pois se enquadra num contexto multissemiótico (modalidade oral + rede de relações + mediações que se constroem = ato de elocução). Por ser construído predominantemente a partir de textos orais, gravados em vídeos e/ou áudios, está muito presente no mundo digital, sendo sua hospedagem em plataforma digital (uma página em que há a possibilidade de subscrição, assinatura, vinculação de usuários, criação de comunidades etc.) e isso o torna um texto entendido a partir de um conjunto de signos/semioses, ou seja, palavras sobre palavras, textos sobre textos com possibilidade de defasagem temporal entre os atos que o compreendem (elocução, leitura/escuta).

Por esses motivos, o *Podcast*, apesar de não ter nascido para sala de aula, é um gênero textual que pode ser tratado como prática pedagógica e ser trabalhado nas escolas, nas aulas de Língua Portuguesa, porque trata de atos de linguagem, dialógicos, oralidade, o que está presente a todo momento na atividade humana. Como bem elucida Bakhtin (2011),

Todas as modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo de comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero (Bakhtin, 2011, p. 301).

Além disso, por estar presente nas plataformas digitais, que é um meio no qual os alunos utilizam a todo momento, em sua maioria, pode contribuir como ferramenta para trabalhar os eixos de oralidade, leitura e produção textual, pois promove o desenvolvimento de habilidades voltadas para o caráter dialógico das práticas sociais (produção + circulação + recepção).

O trabalho com este gênero possibilita não só o acesso a uma diversidade temática, como também explorar a análise linguístico-semiótico-discursiva do gênero, levando o aluno a perceber os recursos semióticos, a organização linguística, o contexto, organização, funcionalidade do gênero e as estratégias discursivas utilizadas pelas escolhas dos modos de dizer – fazer, entre os sujeitos e os sentidos.

No contexto escolar, cabe ao professor utilizar-se da potencialidade desse material para enriquecer suas aulas de Língua Portuguesa, fazendo o aluno perceber as particularidades de um texto oral e um texto escrito, através de uma reflexão crítica sobre os usos efetivos da linguagem.

Nesse contexto, pode-se conduzir o aluno a uma prática de produção oral e escrita consciente, reflexiva, percebendo as escolhas que devem ser feitas quando se produz um texto (do que falar, de como falar, para quem falar), e, através dessa dinamicidade multisemiótica, utilizar a prática educacional com atividades contextualizadas, dentro de sequências didáticas, que permeiam o uso público da linguagem, com fins comunicativos diversos, em que o aluno vivencia situações práticas, reflete sobre assuntos de relevância social, constituindo-se como sujeito-cidadão. Para o público da EJA, essa vivência prática faz todo o sentido no processo de ensino aprendizagem.

3.4 ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Numa perspectiva de ensino de produção textual, a proposta de sequência didática (SD) oferece um conjunto organizado e intencional de atividades que visam o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Nas palavras dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83),

Uma sequência didática 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. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis.

Segundo os autores, esse processo é regido por um elemento intencional e bem demarcado, ou seja, um agir pedagógico organizado a partir do ensino contextualizado dos gêneros textuais com um fim determinado. Cabe enfatizar que é importante, diante disso, que o professor ao planejar suas aulas mediante essa ferramenta, entenda que a SD é flexível, podendo conter adaptações mediante as especificidades apresentadas por seus alunos em sua sala de aula.

Além disso, o professor, em sua prática pedagógica, deve levar em conta todo o contexto sociocultural dos alunos na escolha das atividades que serão ofertadas, nos gêneros que serão oferecidos e o que se espera que seus alunos aprendam como o que se pode ser ensinável dentro dos gêneros selecionados.

Segundo Santos (2020, p. 14), “Produzir material pedagógico para a prática cotidiana não é tarefa fácil, demanda tempo e exige do professor estudo, pesquisa e bastante criatividade...”, deste modo, esta dissertação e seu produto, uma sequência didática, buscam contribuir para que docentes auxiliem discentes no alcance das competências almejadas.

Para tanto, será proposta uma sequência de atividades que trata acerca do tema “A estética da sociedade corroborando para o racismo estrutural”. O tema, apesar de bem amplo e complexo, foi escolhido por se considerar ser de interesse para debate dos estudantes da EJA, dos Anos Finais, que estudam no 8º e 9º anos, a fim de aliar o ensino da língua ao ensino de uma educação antirracista.

Como bem elucidado por Silvio Almeida em seu livro *Racismo estrutural* (2021),

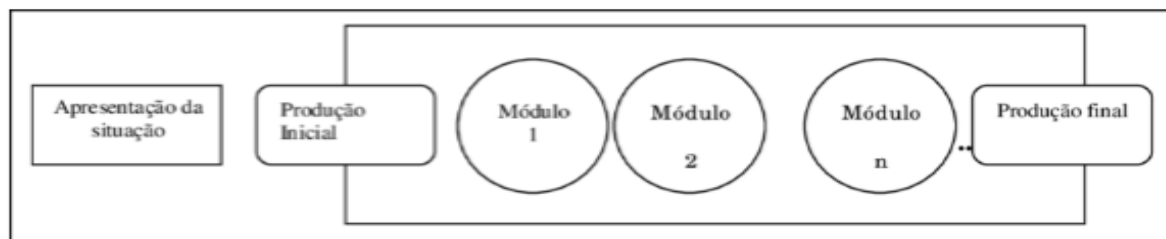
Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente *o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo*. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2021, p. 52, *grifo do autor*)

Essas atividades visam à leitura e à escrita como práticas sociais para resolução de situações-problema. Ou seja, através do tema gerador, serão propostas atividades de leitura, análise e produção do gênero Carta Aberta; além de atividades linguísticas voltadas para a tipologia argumentativa e seus organizadores lógico-semânticos; aliadas às atividades fim de produção do gênero *Podcast*.

A finalidade desta sequência didática (doravante SD) é contribuir para o bom desempenho dos alunos na modalidade oral e escrita da língua no contexto específico da argumentação. Por esse motivo, serão propostas algumas atividades que comporão esta parte

da pesquisa, conforme o esquema da SD subsequente, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), como ilustra a Figura 13.

Figura 13 - Esquema da sequência didática para ensino dos gêneros textuais



FONTE: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2010, p. 83).

O quadro acima sintetiza as etapas a serem seguidas e as instruções sobre como o professor pode conduzir o projeto em suas aulas. A “apresentação da situação” situa-se na fase inicial do esquema da sequência didática e fornece

aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (Dolz; Schneulwy; Noverraz, 2010, p. 85).

Após a apresentação da situação, é sugerida a realização de uma “produção inicial”, de que derivarão os módulos subsequentes, destinados a trabalhar “os problemas que aparecem na primeira produção” e a fornecer “aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (Dolz; Schneulwy; Noverraz, 2010, p. 87). Dessa forma, o docente deve avaliar, diagnosticamente falando, as necessidades emanadas da primeira produção dos discentes, elaborando saídas estratégicas em módulos, para que os aprendizes se capacitem de maneira a superar os desafios e eventuais lacunas de suas aprendizagens.

Por fim, a produção final viabilizará a prática das noções e dos instrumentos ressaltados nos módulos (Dolz; Schneulwy; Noverraz, 2010, p. 90). Essa etapa é a mais esperada por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois é o momento em que ocorrerá a culminância da sequência didática.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discorre-se sobre a metodologia adotada no desenvolvimento da pesquisa e faz-se uma apresentação geral da sequência didática que visa o aprimoramento da capacidade de argumentação do aluno da EJA, auxiliando-o numa competência linguística autônoma para lidar com situações comunicativas diversas, tornando-se um cidadão ativo, crítico e participativo na sociedade em que vive.

4.1 TIPO DE PESQUISA

Esta dissertação é do tipo propositiva, porque tem a intenção de apresentar uma sequência didática para o ensino dos gêneros Carta aberta e *Podcast*, visando desenvolver habilidades de leitura e produção textual como práticas sociais para resolução de situações-problema.

Para isso, serão utilizadas as diferentes linguagens presentes nos gêneros que circulam tanto nos materiais didáticos (impressos) das escolas quanto na esfera pública de textos midiáticos, como ferramentas de novas experiências para jovens e adultos.

Quanto à sua natureza, a pesquisa é de caráter qualitativo, como expõe Medeiros (2017, p. 2):

A pesquisa qualitativa é difícil de ser traduzida em números e indicadores quantitativos, pois trabalha com o mundo das relações humanas, de suas representações, significados e intencionalidades, aos quais é necessário sempre um processo hermenêutico-interpretativo por parte do pesquisador.

O tema escolhido “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural” versa sobre a realidade vivenciada pelos alunos da EJA, por se tratar de um perfil de alunos pertencentes à classe popular, em sua maioria negra e parda, geralmente, exercendo cargos subalternos e subempregos, acredita-se que muitos sofram com situações de atos de racismo e, sendo assim, considera-se importante uma reflexão crítica sobre o tema, voltada para uma educação antirracista¹³.

¹³ Educação antirracista é uma maneira de enriquecer o debate sobre cultura e história afro-brasileira e africana, revendo o papel da escola no combate ao racismo e toda forma de discriminação e preconceito, através das aulas de língua portuguesa, como já prevê a [Lei 11.645/08](#) (antiga [Lei 10.639/033](#)).

Levando-se em consideração que os currículos da EJA apresentam um conteúdo mínimo aquém da realidade que hoje consolida a BNCC e procurando diminuir essa dicotomia, mostra-se relevante desenvolver este trabalho.

Isso é observado ao se analisar o currículo da EJA (2020/2021) pertencente ao município de Seropédica, que possui uma abordagem mais conteudista, dividindo-se os campos de conhecimentos em Língua Portuguesa e Produção textual, voltado para objetivos gramaticais e ortográficos, necessitando adaptar-se à nova abordagem que versa sobre as habilidades pertencentes à BNCC.

Cabe aqui enfatizar que, apesar das adaptações necessárias do currículo, as práticas didáticas em sala de aula também precisam ser renovadas. Não adianta ter um planejamento “perfeito” elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e na prática a abordagem realizada pelo professor não suprir as necessidades dos alunos.

Pensando sobre as relações de interação professor-aluno e no desenvolvimento integral do aluno, há de se refletir em como proporcionar ao professor de Língua Portuguesa um novo olhar sobre as práticas didático-pedagógicas no ensino da língua.

Um novo olhar que possibilite motivar, despertar sentido e preparar o aluno para ir além do aprendizado da leitura e da escrita, utilizando os conhecimentos adquiridos em suas relações interpessoais, na resolução de problemas e em suas práticas discursivas, e que, através dessas, transforme a realidade do educando para atuar de forma crítica, reflexiva, autônoma e ser protagonista na construção do seu conhecimento e no ambiente social que o rodeia.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática foi planejada com a finalidade de aprimorar as habilidades de leitura e produção de textos dos discentes como práticas sociais para resolução de situações-problema.

Depois do período pandêmico, constatou-se uma defasagem de aprendizagem e apropriação de conceitos básicos oriundos dos anos anteriores, observada no grupamento de alunos da EJA, das turmas de 8º e 9º anos, além da dificuldade dos alunos no desenvolvimento de produções orais e escritas em torno do gênero argumentativo.

Diante disso, almeja-se aprofundar os conhecimentos sobre o gênero Carta Aberta, destacando suas características, ensinando a produzi-lo, além da produção fim oral do gênero *Podcast*. Toda a proposta didática sendo ministrada a partir de um tema gerador.

O tema gerador para a sequência didática das atividades voltadas para o ensino da argumentação trata da “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”, partindo da premissa de que “*A estética é tudo aquilo que afeta os nossos sentidos, não necessariamente está ligada à beleza, mas geralmente está*”¹⁴. Esse tema foi escolhido por gerar um debate-reflexivo de relevância para o público da EJA.

Através desse tema gerador, serão propostas atividades de leitura, análise e produção do gênero Carta Aberta; além de atividades linguísticas voltadas para a tipologia argumentativa e seus organizadores lógico-semânticos; aliadas às atividades fim de produção do gênero *Podcast*. Para isso, o quadro a seguir sintetiza as etapas a serem seguidas e as instruções sobre como o professor pode conduzir a proposta em suas aulas.

O quadro a seguir contém o planejamento da SD proposta nesta pesquisa para o trabalho com os gêneros argumentativos Carta Aberta e *Podcast*.

Quadro 4 - Distribuição do planejamento da Sequência Didática

TEMA GERADOR	“A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”
GÊNEROS TEXTUAIS	Carta Aberta e <i>Podcast</i>
PÚBLICO-ALVO	Turma da Fase VIII e/ou IX (8º/9º anos) da modalidade EJA, turno noite.
TEMPO ESTIMADO	10 aulas de 50 minutos cada.
COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NOS ALUNOS	<ul style="list-style-type: none"> * Identificar situações reais, pessoais, comportamentos na sociedade como ferramenta de reflexão e debate; * Promover a relação interpessoal entre os alunos, a apropriação da temática, ampliando o conhecimento sobre o assunto; * Despertar nos alunos o letramento racial e uma educação de práticas antirracistas; * Reconhecer o gênero Carta Aberta e <i>Podcast</i> e as situações em que são produzidas; * Conhecer as características de uma Carta Aberta e de um <i>Podcast</i>; * Desenvolver a habilidade de se posicionar e expressar sua opinião de maneira oral e escrita; * Revisar, melhorar e reescrever o texto inicial; * Respeitar a situação comunicativa como critério para acesso ao sentido do texto; * Utilizar devidamente os organizadores lógico-semânticos em textos argumentativos, estabelecendo a coesão e a coerência;
CONTEÚDOS A SEREM TRABALHADOS EM SALA DE AULA	Gênero Carta Aberta e <i>Podcast</i> (Função, suporte, interlocutores, linguagem, estrutura); Operadores lógico-semânticos; Aspectos linguísticos; Aspectos sintáticos;

¹⁴ A citação é um grifo feito por mim, pesquisadora, a partir de um debate realizado com meu companheiro Julio Cesar Soares Carvalho, sobre a idealização do tema gerador para este trabalho. Neste debate surgiu o tema e a frase, partindo da ideia de que a sociedade se molda a partir da estética e da aparência de lugares, objetos e pessoas (desde sempre). Em se tratando de pessoas, essa estética se relaciona à cor da pele, gerando situações de preconceito e racismo estrutural, que está diretamente ligado à estrutura social há mais de 500 anos.

METODOLOGIA	Exposição dialogada; aula expositiva; exibição de vídeos e áudios; debate oral sobre as situações locais e sociais que permeiam a vida dos alunos; solicitação de pesquisas; resolução de atividades orais e escritas em sala; exposição dos resultados das produções dos alunos.
RECURSOS DIDÁTICOS	Vídeos, textos impressos, imagens (em mídias e/ou impressas), internet, lousa, computadores, caneta para lousa e apagador.
AValiação	Os alunos serão observados e avaliados durante toda a realização da sequência, levando em consideração a participação e o empenho nas atividades, juntamente com o processo de produção oral, escrita e reescrita dos alunos em sala.

FONTE: Elaborado pela Pesquisadora a partir de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2010).

O planejamento da SD abarcou os seguintes passos: pesquisa sobre o tema gerador e as informações relevantes para o entendimento, reflexão e debate dos alunos no desenvolvimento de uma educação de práticas antirracistas; pesquisa de exemplares do gênero Carta Aberta e *Podcast* encontrados na internet e/ou livros didáticos e estudo de suas características; seleção dos objetivos relacionados às atividades discursivas mobilizadas e aos organizadores lógicos-semânticos, linguísticos e situacionais a serem dominados acerca dos gêneros; preparação dos módulos e direcionamento das atividades em torno do tema gerador e do gênero Carta Aberta, incluindo um breve levantamento sobre o contexto sociocultural do público-alvo.

Freire (2002, p. 27) já apontou a importância sobre a personalidade de um profissional que deixa marcas não só na vida estudantil do aluno, como também em sua formação social e histórica. A prática pedagógica é capaz de alterar profundamente a percepção de um aluno. Sendo assim, a escola há de ser um espaço social, no qual são transmitidos valores éticos, morais e postura humanizada, criando atividades que incentivem a crítica e a reflexão e ambientes que propiciem ideias que embasem de forma positiva essa geração de estudantes.

Diante disso, a presente pesquisa procura desenvolver uma sequência didática (SD) com base em Dolz, Noverraz e Shneuwly (2010) com a finalidade de aplicá-la em sala de aula. Não houve, por parte da professora pesquisadora, a aplicação da SD, em virtude da justificativa já apresentada nesta dissertação anteriormente, com base na Resolução nº 002/2022 do Conselho Gestor, em artigo 1º.

Apesar disso, esta pesquisa cumpriu o seu propósito de apresentar uma SD que pode, posteriormente, ser aplicada pelos colegas professores em suas salas de aula, com as devidas adaptações que se fizerem necessárias. No capítulo seguinte, serão apresentados a sequência didática e o detalhamento das atividades propostas.

5 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS

Em consonância com Dolz, Schneulwy e Noverraz (2010), pretende-se que a sequência didática tenha duração, aproximadamente, de 10 horas/aula, com 2 tempos de aula cada e com duração de 50 minutos cada tempo, totalizando, ao final 1 hora e 40 minutos por encontro. Ao longo desse processo, a ideia é que os alunos, a cada etapa concluída, se apropriem dos conhecimentos necessários para a produção de textos argumentativos orais e escritos com utilidade para sua prática social.

Tomando como premissa a participação efetiva dos alunos no processo educacional, tal dinâmica foi inspirada em relatos ouvidos em momentos de escuta ativa realizados em sala de aula, em bate-papos informais nos quais os alunos falam sobre situações vividas em seu cotidiano e demonstram pouco conhecimento sobre o tema, além de apresentarem dificuldades em se posicionar, de forma oral e/ou escrita, frente a temas que gerem debates e reflexões.

Serão apresentadas a distribuição da SD e o detalhamento das atividades propostas para o trabalho com os gêneros argumentativos Carta Aberta e *Podcast*. A SD desta pesquisa se destina aos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), dos Anos Finais, Fases VIII e IX, equivalente ao 8º e 9º anos, respectivamente, e está composta de 05 etapas:

1. apresentação da situação e produção inicial através da motivação, reflexão e roda de conversa a partir do tema gerador “A estética da sociedade confirmando o racismo”, elucidado com a exposição dos vídeos “Dúdu e o lápis cor da pele” e “Existe racismo no Brasil?”, como preparação para a produção oral a ser realizada;
2. esta etapa será a apresentação da tipologia argumentativa, em que serão desenvolvidas atividades através dos textos-base dos gêneros Carta Aberta e *Podcast*. A partir desses textos, será realizada toda uma análise voltada para suas principais características, função social e uso dos organizadores lógico-semânticos do discurso.
3. apresentação do gênero Carta Aberta, reconhecendo as principais características, através de texto-modelo, com análise oral e escrita. A partir dessa explanação, ocorrerá um momento de produção coletiva deste gênero estudado;
4. elaboração de um Mural digital, como ferramenta para letramento digital dos alunos. Esse mural será composto por trabalhos, fotos e produções desenvolvidas pelos alunos ao longo dessas etapas;

5. etapa final, em que será realizada a Culminância do projeto. Nessa etapa, haverá dois momentos: a gravação de um *podcast* e o encerramento da SD com o clipe da música “Racismo é burrice.”.

Todas essas etapas serão desmembradas e explicitadas a seguir.

5.1 ATIVIDADES DA PRIMEIRA ETAPA

Esta primeira etapa tem por finalidade levar ao aluno a reflexão do assunto que será tratado como condutor para mudança de pensamentos e atitudes. Procura-se, também, despertar nele a curiosidade e o interesse pelo trabalho que será desenvolvido. Para isso, serão utilizados como apoio vídeos que impulsionem e fomentem o debate oral em sala de aula. A seguir, é apresentado o quadro da SD e todo o detalhamento das atividades propostas.

Quadro 5 - Apresentação da Situação e Produção Inicial

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO Motivação, Reflexão e Roda de conversa.			
Objetivos	Atividades	Material	Duração
-Promover a apresentação do tema “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural” através de uma aula expositiva; -Relacionar o curta metragem como ferramenta de reflexão e debate sobre a temática pelos agentes envolvidos; -Buscar informações para ampliar o conhecimento sobre o assunto. -Despertar nos alunos o letramento racial e uma educação antirracista.	- Apresentação do tema. - Aula expositiva com debate e reflexão a partir do curta metragem “ <i>Dúdu e o lápis de cor da pele</i> ”. -Pesquisas sobre o assunto. - Abordagem das etapas das atividades a serem efetuadas.	Vídeo do YouTube, TV, computador para pesquisas online; textos informativos; caderno para anotações.	2 horas/aula (1h 40).
PRODUÇÃO ORAL INICIAL			
Objetivos	Atividades	Material	Duração
-Promover a interação entre os alunos, a apropriação da temática, ampliando o conhecimento sobre o assunto; -Reconhecer situações reais, pessoais, comportamentos na sociedade e instrumentos legais sobre o assunto para instrumentalização de seus direitos; -Realizar a primeira produção oral espontânea de argumentos sobre o assunto abordado. -Verificar o desenvolvimento oral do aluno e o uso de elementos persuasivos.	-Roda de conversa em que os alunos relatam suas opiniões acerca da temática a partir do vídeo “ <i>Existe racismo no Brasil?</i> ”; -Exposição oral das informações, notícias e artigos pesquisados;	Vídeo, TV, computador para pesquisas online; artigos legais; caderno para anotações.	Continuação

FONTE: Elaborado pela Pesquisadora a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

(i) Apresentação da situação

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 84), é nesta etapa que será construída uma “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Nessa etapa, através de uma exposição, é apresentado aos alunos o tema gerador “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”, que será desenvolvido ao longo do processo, os objetivos e a metodologia da proposta a ser trabalhada com eles.

Ao longo da conversa, é recomendado acordar com todos a participação efetiva em relação às atividades propostas e como se dará as etapas até a culminância com a execução do produto fim.

Além disso, é discutida a relevância de se trabalhar essa temática, com foco no desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual, fazendo-os se perceber como autores primordiais do processo de ensino aprendizagem deles mesmos, despertando, também, um letramento racial e uma educação antirracista que, de acordo com Santos (2009 apud Andrade, 2019, [on-line]), para obter êxito é preciso: “a coordenação das relações cotidianas no âmbito escolar; a transversalização da temática racial pelas diferentes disciplinas, com a revisão de materiais didáticos; e a utilização de métodos e técnicas pedagógicas alternativas quando necessário”.

Após todas essas considerações iniciais, será exibido um vídeo de curta metragem, disponível na internet, “Dúdú e o lápis de cor da pele” (18 min)¹⁵. Pelo fato de o vídeo trazer uma discussão sobre questões como identidade, valorização da cultura e da raça, foi escolhido para fomentar as provocações que serão realizadas junto aos alunos sobre a temática proposta. Corroborando, no site da produtora¹⁶ do curta-metragem, há disponível a justificativa abaixo:

A pureza e o despertar da consciência de uma criança para a sua própria identidade formam o ângulo ideal para que o espectador possa enxergar a existência de preconceitos velados, mas sem sentir que existe um dedo inquisidor apontado em sua direção. A consciência do espectador é como uma criança que, aos poucos, é trazida para a razão. A ideia é humanizar, personagens e público. Assim como a personagem de Madalena convida Dudu para tomar um sorvete enquanto descortina diante dele um mundo de lucidez e verdade. Entendida a relevância do tema, aplicá-lo em uma obra audiovisual de menor duração faz com que seja necessária a condensação e, consequentemente, encontrar a essência do que precisa ser dito. A busca pela simplicidade é proposital e visa uma permeabilidade mais fácil no contato com o espectador, ampliando os possíveis públicos atingidos... Em suma, Dúdú e o Lápis Cor da Pele é o singelo revelando as cores de uma questão profunda e, muitas vezes, deixada de lado.

¹⁵ Vídeo disponível em: [Curta Metragem "Dúdú e o Lápis Cor da Pele" - YouTube](#), acesso em 25 de julho de 2022.

¹⁶ www.takeatakefilms.comqportfolio-view/curta-dudu-e-o-lapis-cor-da-pele/

Logo após a exibição do vídeo, numa roda de conversa, busca-se fomentar a reflexão e o debate sobre a temática em torno da situação vivida pelo personagem Dúdú e como ele e os demais personagens reagiram frente à situação. Além disso, para tornar a discussão mais robusta, são expostos textos informativos: trechos do livro *Pequeno Manual Antirracista* (Ribeiro, 2019, p. 34) e artigos legais¹⁷ que ampliem o conhecimento sobre o assunto e sirvam de base para enriquecer o momento de discussão.

Atividades da Apresentação da Situação

1ª atividade: Assista ao vídeo proposto e, em seguida, faça o que se pede.



Disponível em: https://youtu.be/-VGpB_8b77U. Acesso em 25 de julho de 2022

Enredo do vídeo

O curta-metragem conta a história de um garoto negro, de 7 anos, chamado Dúdú (Lúcio Correa), aluno de um colégio particular de classe média de São Paulo, que durante uma aula de educação artística, sua professora, Sônia (Claudiane Carvalho), pede a ele para utilizar o “lápiz cor da pele” para pintar o desenho. Essa frase dita por ela, desperta em Dudu uma **crise de identidade**, ao perceber que sua cor é diferente do objeto. Sua mãe (Naruna Costa) percebe que algo de errado aconteceu e vai até a escola tomar satisfações sobre o ocorrido. A professora ao ser questionada e acusada de racismo pela mãe, justifica-se alegando que disse de maneira automática. Enquanto elas discutem, o menino foge da escola e passa a carregar o lápis consigo para encontrar alguém que possua a mesma cor do referido lápis e que possa sanar seus questionamentos. Sua mãe e a professora ficam preocupadas com seu sumiço e saem pelas ruas do bairro a sua procura. E, a partir disso, se desdobram todos os demais acontecimentos. Dudu passa por diversos lugares até que encontra Madalena (Nelly Trindade), uma antropóloga e curadora de arte, que mostra ao garoto o quanto a raça e a cultura negra para o Brasil são

¹⁷ Ribeiro, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*/ Djamila Ribeiro – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

importantes e conta a ele que seu nome Dúdú, em Iorubá¹⁸, significa negro. O garoto desenvolve um sentimento de orgulho por sua raça e decide que a partir daquele dia não quer mais ser chamado por seu nome – Eduardo – e, sim, por Dúdú.

2ª Atividade: Roteiro da Roda de Conversa

A - Debate e reflexões orais sobre as seguintes provocações:

- Comentário geral da turma sobre a temática abordada no vídeo e a relevância desse debate sob a ótica dos alunos;
- O vídeo será pausado em três situações específicas ocorridas em momentos diferentes, sendo solicitado aos alunos comentários a respeito das atitudes dos personagens:

S₁: na sala de aula, durante a aula de Arte, entre Dúdú e a professora;

S₂: na sala do diretor da escola, entre a mãe de Dúdú e a professora;

S₃: na rua, sobre o fato ocorrido com o pai de Dúdú.

B - Durante uma pequena dinâmica, os alunos irão sortear frases ditas pelos personagens, identificando que personagem as falou e expondo sua visão a respeito destas.

Frase₁: “Mal-entendido de mais de 500 anos”

Frase₂: “Imagina eu racista. Eu tenho um amigo negro, vizinhos negros...”

Frase₃: “Eu vejo racismo, onde existe racismo. E é isso que está acontecendo aqui!”

Frase₄: “Muitas coisas estão no automático, mas não deveriam”

Frase₅: “Cor da pele? Pele de quem?”

Frase₆: “Essa história de ver racismo em tudo, já deu também, né. Hoje em dia ninguém pode falar nada, que já vira racismo.”

Frase₇: “Eu sinto muito pelo seu marido, mas você não pode me comparar com quem fez isso!”

Frase₈: “Existem muitas formas de puxar o gatilho, professora.”

Frase₉: “Sabe o que é pior? Não é ter um filho de 7 anos, sozinho, pelas ruas da cidade. É ter um filho negro, de 7 anos, sozinho, pelas ruas da cidade.”

C - Iniciar, durante a aula, dando continuidade na aula de informática, com parceria do(a) professor(a), pesquisas em sites da internet, acerca das palavras-chave: Identidade e

¹⁸ Iorubá é um idioma da família linguística nígero-congolesa falado secularmente pelos iorubás em diversos países ao sul do Saara, principalmente na Nigéria e por minorias em Benim, Togo e Serra Leoa, dentro de um contínuo cultural-linguístico.

Representatividade Negra; Racismo e Preconceito; Estética e Cor da pele. Os alunos em duplas, trios e/ou em grupos irão iniciar o processo em aula, que se estenderá em períodos extraclasse (aulas de informática) para os próximos encontros.

(ii) Produção Inicial

Esta etapa apresenta “um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 86). A produção inicial permite ao docente a observação do grau de desenvolvimento do aluno. O docente tomará ciência daquilo que o discente já consegue fazer e, também, daquilo que ainda precisa ser melhorado.

Nessa fase, haverá um segundo momento de Roda de Conversa através de uma mediação pré-estabelecida pelo professor. O ideal é que durante essa atividade, os alunos sintam-se à vontade para expressar-se, oralmente, expondo seu ponto de vista sobre a temática em questão. Essas opiniões serão gravadas para que, durante os módulos, sejam trabalhados os aspectos que necessitam de adequação, orientação.

Para auxiliar nesse processo, será reproduzido o vídeo “*Existe Racismo no Brasil?*” (29 min 32 s)¹⁹, que trata de uma breve análise histórica apresentada pelo renomado professor Leandro Karnal, em seu canal “Prazer, Karnal”, da situação do Brasil, hoje, acerca da temática: “O Brasil é um país racista?”. No vídeo aparecem relatos de cidadãos sobre situações vivenciadas por eles e respondendo à pergunta título do vídeo. Utilizando esses relatos, como ponto de partida, os alunos terão seu lugar de fala para produzir, no mesmo formato, os seus próprios relatos, respondendo à pergunta feita pelo condutor do vídeo.

Atividade 1: Assista ao vídeo proposto e, em seguida, faça o que se pede.



Disponível em: <https://youtu.be/p7p4b51u0Y0>. Acesso em 25 de julho de 2022.

¹⁹ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/p7p4b51u0Y0>, Acesso em 25 de julho de 2022.

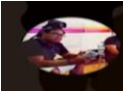
Enredo do vídeo

Em seu canal, #prazerkarnal, o professor Leandro Karnal, a partir de um acontecimento com o ex-vice-presidente da República Hamilton Mourão, que respondeu a seguinte pergunta que lhe foi feita “O Brasil é um país racista?”, responde a mesma pergunta, fazendo um recorrido histórico a respeito dessa temática e analisando a situação do Brasil de hoje. Além disso, auxiliando nesse percurso expositivo, são apresentados relatos de cidadãos negros sobre situações de racismo que vivenciaram e como se sentem a respeito. Esses relatos corroboram a tentativa de responder à pergunta “Existe racismo no Brasil?”.

Atividade 2: A partir de alguns relatos apresentados no vídeo, siga as orientações:

- A- No primeiro momento, os alunos serão separados em grupos e a partir dos relatos ouvidos, cada grupo receberá uma ficha com a transcrição de um relato e a partir da leitura deste, farão a anotação dos pontos de vista e argumentos principais apresentados pelas pessoas que o falaram;
- B- No segundo momento, o grupo discutirá oralmente a respeito da temática do vídeo, refletindo sobre os pontos de vista que identificaram e como o grupo se posicionará a respeito da questão título do vídeo;
- C- No terceiro momento, o grupo escolherá um representante que irá expor oralmente o posicionamento acerca do assunto tratado. Observação: caso o grupo tenha chegado a um consenso de um único posicionamento, haverá um representante; caso haja posicionamentos divergentes, haverá mais de um representante para o relato.

Quadro 6 - Modelo da ficha para Atividade 2²⁰

EJA – Turma: _____ Alunos (as): _____ Tema: “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”.	
Atividade 2 – Vídeo “Existe racismo no Brasil?” Relato 1	
	<p>creativart Sem dúvidas é racista. É muito triste estar em um lado da calçada e a pessoa ver que você é negro e mudar de lado, ver o segurança nos seguir no mercado, ser olhado diferente no shopping ou ser atendido de forma diferenciada em determinados estabelecimentos.</p>
Pontos de vista e argumentos identificados pelo grupo: _____	

FONTE: a pesquisadora (2023)

²⁰ Cada ficha elaborada, conterá um relato diferente que foi apresentado no vídeo, para que haja múltiplas visões e posicionamentos, em cada grupo de alunos, acerca da temática abordada. Esse modelo pode ser adaptado, de acordo com a realidade da turma em que será aplicado.

Gabarito: O ideal é que o aluno compreenda que o relato 1 é uma reprodução de um posicionamento acerca de um assunto e enumere os seguintes pontos principais: o ponto de vista e o posicionamento afirmativo ou negativo; exemplos de fatos ocorridos a partir de dados pela vivência do aluno.

5.2 ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA

Esta segunda etapa tem como pressuposto levar o aluno a perceber as características da tipologia argumentativa e o seu uso como ferramenta de apoio oral ao cidadão no combate ao racismo e demais formas de discriminação e preconceito. Para isso, serão desenvolvidas atividades voltadas para a elaboração de textos que expressem o ponto de vista dos alunos. A seguir é apresentado o quadro da SD e todo o detalhamento das atividades propostas.

Quadro 7 - Módulo 1 da Sequência Didática

MÓDULO 1. APRESENTAÇÃO DA TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA			
Objetivos	Atividades	Material	Duração
-Resgatar o tema: “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural” com a proposta de produção escrita de textos argumentativos, explicando a função social desse gênero; - Sistematizar a estrutura do tipo textual argumentativo; -Reconhecer as características da tipologia textual selecionada e compreender sua funcionalidade. -Desenvolver no aluno a habilidade de expressar sua opinião acerca de um determinado assunto de forma oral e escrita. -Elaborar textos argumentativos, utilizando para isso organizadores lógico-semânticos, tendo em vista sua função social.	-Apresentação da tipologia textual argumentativa e de sua estrutura; -Elaboração de argumentos a partir da temática “Existe Racismo no Brasil?”; - Dinâmica em dupla de revisão: os alunos trocam seus textos para serem analisados pelos seus pares com um olhar do próprio aluno a partir de seus conhecimentos O professor irá mediar a revisão.	Textos argumentativos sobre a temática; caderno para anotações;	2 horas/aulas (1h e 40 min).

FONTE: Elaborado pela Pesquisadora a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

(iii) Módulo 1: Apresentação da tipologia argumentativa, expondo as principais características e a sua função social e alguns organizadores lógico-semânticos do discurso.

Neste módulo, propõe-se o recorte do relato, apresentado pelo professor Leandro Karnal, no vídeo reproduzido na aula anterior. A partir do relato pessoal dele, será realizada a abordagem das principais características da Tipologia Argumentativa: de suas principais

características, dos efeitos discursivos, de sua função social, dos aspectos linguísticos e dos organizadores lógico-semânticos do gênero.

Serão observados os pontos positivos (habilidades adquiridas) e os pontos negativos (habilidades que precisam ser melhoradas) acerca da tipologia apreendida.

O objetivo deste módulo é ressaltar a importância do exercício da cidadania com posturas antirracistas para melhorar as relações humanas interpessoais numa sociedade que permeia o racismo estrutural. Através das leituras, reflexões, discussões orais e das atividades propostas, procura-se construir o papel social de cada sujeito-cidadão e seu posicionamento frente a questões pertinentes e de suma importância em sua vida prática em sociedade.

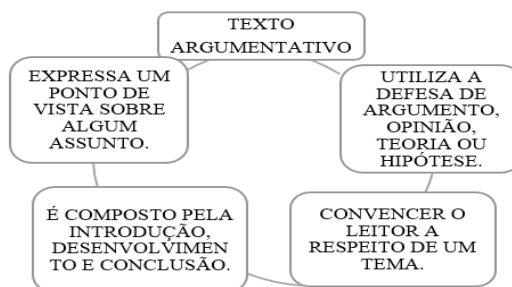
Para tanto, esse módulo será composto por duas atividades, na primeira será apresentado um trabalho de orientar o aluno quanto ao uso da linguagem adequada para esta tipologia textual, a funcionalidade desta tipologia, a partir do posicionamento assertivo do discurso dialógico oral e/ou escrito do locutor e como organizar a estrutura do texto, alinhando o uso adequado dos organizadores lógico-semânticos para atribuir coesão e coerência textual. Já na segunda, será realizada uma dinâmica de revisão, em que os alunos, entre seus pares, utilizando os conhecimentos adquiridos, farão a revisão com base na clareza, coerência e compreensão das ideias desenvolvidas no texto argumentativo.

Importante ressaltar que essa produção escrita parte de um assunto específico, com intenções comunicativas e objetivos a serem alcançados. É preciso orientar os alunos quanto:

- i) a estrutura do tipo textual argumentativo;
- ii) a adequação linguística e temática;
- iii) a intencionalidade prevista para esse tipo de texto.

Atividade 1: Apresentação do esquema explicativo a despeito das características estruturais e funcionais desse tipo de texto.

Figura 14 - Esquema explicativo da Atividade 1



FONTE: Elaborado pela Pesquisadora a partir de Koch; Elias (2016).

Orientação: Durante a aula expositiva, serão apresentadas as características da estrutura dessa tipologia textual, sua funcionalidade, adequação linguística e intencionalidade. Desta forma, pretende-se levar ao aluno informações acerca desta tipologia e seu entendimento da relevância do discurso persuasivo que é composto para convencer o ouvinte/leitor sobre o problema social escolhido como temática deste texto.

Atividade 2: Leia os textos a seguir e, a partir da leitura, aponte um comparativo, oralmente, entre as características destes: tipologia, linguagem, estrutura e finalidade.

TEXTO 1: Informativo

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; [...]

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...]

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo; [...]

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; [...] (Brasil, 1988)

Fonte: Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em 28 abr. 2022.

TEXTO 2: Trechos argumentativos

5 Citações do texto de Djamila Ribeiro²¹

1. **O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural.** É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população

²¹ RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. (Ribeiro, 2019, p. 05, **grifo nosso**).

2. **Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade.** Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo. Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades — e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. **Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto.** Não são muitos os que podem se dar ao luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário. (Ribeiro, 2019, p. 22, **grifo nosso**)

3. Dados do Censo 2010 mostram que as mulheres negras são as que menos se casam e, entre as com mais de cinquenta anos, elas são maioria na categoria “celibato definitivo”, ou seja, que nunca viveram com um cônjuge. {13} Obviamente não pretendo sugerir com quem as pessoas devem se relacionar. A questão é revelar os processos históricos que fazem com que as mulheres negras, sobretudo as retintas, sejam sistematicamente preteridas, como se não fossem dignas de serem amadas. **É preciso questionar padrões estéticos que desumanizam as mulheres negras.** (Ribeiro, 2019, p. 43, **grifo nosso**)

4. O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, **a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil**, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens. (Ribeiro, 2019, p. 45, **grifo nosso**)

5. O racismo é uma problemática branca, provoca Grada Kilomba. Até serem homogeneizados pelo processo colonial, os povos negros existiam como etnias, culturas e idiomas diversos — isso até serem tratados como “o negro”. Tal categoria foi criada em um processo de discriminação, que visava ao tratamento de seres humanos como mercadoria. Portanto, o racismo foi inventado pela branquitude, que como criadora deve se responsabilizar por ele. Para além de se entender como privilegiado, o branco deve ter atitudes antirracistas. **Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar. Diferente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação.** Dessa forma, se o primeiro passo é desnaturalizar o olhar condicionado pelo racismo, o segundo é criar espaços, sobretudo em lugares que pessoas negras não costumam acessar. (Ribeiro, 2019, p. 18, **grifo nosso**).

Gabarito: Pretende-se que os alunos identifiquem que, no Texto 1, por se tratar de um texto retirado de documento de Lei, está estruturado em artigos e incisos que são identificados pelos numerais ordinais e romanos, possui uma linguagem formal, sua finalidade é a de informar ao leitor do que resolve cada item deste e que se destina ao público em geral; Já o Texto 2 possui uma característica mais argumentativa, pois são trechos retirados de um livro que expõe, em capítulos, argumentos baseados em vivências da autora sobre situações de racismo e como combatê-las. Sua linguagem também é formal, estruturado em parágrafos e capítulos, com a finalidade de levar à reflexão do leitor sobre a temática abordada. Além disso, pretende-se que o aluno perceba que apesar de serem trechos pequenos, há uma sequência de ideias dentro de uma organização lógico-discursiva. Identifiquem a estrutura de cada parágrafo, percebendo a sua organização (introdução – desenvolvimento – conclusão), os elementos (conectivos) que são utilizados para relacionar uma sentença a outra, transmitindo ao texto coesão e coerência e os argumentos utilizados para influenciar o leitor.

Quadro 8 - Ficha de Produção Escrita e Revisão

EJA – Turma: _____ Alunos (as): _____

Tema: A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural.

a-Elabore um pequeno texto argumentativo a partir da pergunta título:

“Existe racismo no Brasil?”

b- Revise a produção escrita analisando sua clareza, coerência e compreensão. Caso seja necessário, reescreva-o de forma a melhorar sua compreensão.

- a. Com base em seu conhecimento de mundo e nos textos-base para complementar a reflexão do tema proposto, cada dupla irá produzir um pequeno texto argumentativo a partir da pergunta título “Existe racismo no Brasil?”.
- b. Após esse momento, os alunos ainda em dupla, farão a dinâmica da revisão em que irão trocar seus textos para serem analisados por seus pares, a partir dos conhecimentos adquiridos, a fim de perceber clareza, coerência e compreensão na produção escrita. Caso, seja necessário, o texto poderá ser reescrito.

Gabarito da letra a: Espera-se o entendimento do aluno em relação à tipologia textual apresentada e sua importância em qualquer evento comunicativo (oral ou escrito). O ideal é que o aluno se utilize de seus conhecimentos linguísticos para produzir um pequeno texto argumentativo, posicionando-se acerca da temática trabalhada.

Gabarito da letra b: Espera-se que os alunos consigam identificar, no texto analisado pela dupla, através da reflexão, diálogo e mediação do professor, maneiras de reescrevê-lo para melhorar sua compreensão, caso haja necessidade.

5.3 ATIVIDADES DA TERCEIRA ETAPA

Esta terceira etapa tem como principal norteador levar o aluno a perceber as características do gênero Carta Aberta, sua função social e o seu uso como ferramenta de apoio na produção escrita dos alunos. Para isso, serão desenvolvidas atividades voltadas para a produção coletiva de textos argumentativo de interesse público, expressando o ponto de vista dos alunos da turma da EJA. A seguir é apresentado o quadro da SD e todo o detalhamento das atividades propostas.

Quadro 9 - Módulo 2 da Sequência didática

MÓDULO 2. APRESENTAÇÃO DO GÊNERO CARTA ABERTA			
Objetivos	Atividades	Material	Duração
- Resgatar o tema: “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural” com a proposta de produção escrita de textos argumentativos, explicando a função social desse gênero; -Compreender o gênero textual para utilizá-lo no cotidiano; -Desenvolver no aluno a habilidade de elaborar uma Carta Aberta; -Reconhecer e saber utilizar os organizadores lógico-semânticos tendo em vista sua grande função social.	- Apresentação do gênero Carta Aberta e das características específicas do gênero; -A partir de um modelo do gênero apresentado, os alunos divididos em duplas ou trios, farão o reconhecimento oral das características desse texto;	Modelo de Carta Aberta; Mapa mental; Data show;	2 horas/aula (1h e 40 min)

	- Elaboração coletiva de uma Carta Aberta à comunidade escolar para estimular atitudes antirracistas.		
--	---	--	--

FONTE: Elaborado pela Pesquisadora. a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

(iv) Módulo 2: Orientações para elaboração de uma Carta Aberta coletiva

Este módulo tem como objetivo familiarizar os alunos com as funções e as características próprias do gênero Carta Aberta. A partir da leitura oral de um modelo de Carta Aberta à população, é apresentada aos alunos a finalidade do gênero, sua estrutura, características, função social, linguagem utilizada, propósito comunicativo e as estratégias que o locutor se utiliza para se referir ao destinatário e convencê-lo acerca da temática exposta.

O Módulo 2 apresenta três momentos, em quatro encontros-aula: atividade de apresentação do gênero em estudo, de orientação e de produção. A partir disso, a ideia é consolidar os conhecimentos construídos acerca do gênero Carta Aberta e a competência em escrita dos alunos. No primeiro momento, será proposta uma aula expositiva a partir de um modelo do gênero em estudo com direcionamento dos itens básicos a serem observados pelos alunos. Já o segundo momento, parte da orientação mediada pelo professor voltada à produção coletiva de uma Carta Aberta.

Atividades do Módulo 2

Atividade 1: Aula expositiva

Figura 15 - Mapa mental sobre o gênero Carta Aberta



FONTE: Elaborado pela Pesquisadora a partir do site <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm>. 2023

No primeiro momento, haverá uma aula expositiva em PowerPoint e será apresentado o mapa mental (cf. figura 15) para que os alunos compreendam as características do gênero carta aberta, sua estrutura, finalidade e função social. Além disso, percebam que esse gênero textual também apresenta uma natureza argumentativa, porque se utiliza de argumentos para persuadir, com posicionamento crítico, um público em específico ou a quem tiver acesso à carta, acerca de um assunto de temática social. Sobre isso, Marcushi (2008, p. 154) assevera que não há como nos comunicarmos sem ser através de gêneros textuais “Isso porque toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Ou seja, os textos são ferramentas sócio discursivas de interação social em diversas situações comunicativas. E os alunos necessitam desse pertencimento para se perceberem enquanto produtores de textos em sua vida prática.

No segundo momento, após a explanação oral, procura-se familiarizar os alunos com a função e as características próprias do gênero em estudo. E, para isso, será apresentado um modelo de Carta Aberta. Será proposta a leitura individual e coletiva do texto e discussão oral acerca do propósito deste. Além disso, será realizada uma minuciosa análise, com a mediação do professor, para reforçar a finalidade do gênero, a sua estrutura, a linguagem utilizada e as estratégias argumentativas utilizadas para o convencimento do público-alvo. Fará parte desta análise, os seguintes itens:

Quadro 10 - Roteiro da análise da Carta-modelo

1º MOMENTO (antes da leitura)	2º MOMENTO (após a leitura)
<p><u>Atividade 2:</u> Sobre a carta a ser trabalhada, será apresentado o seu título e serão levantados os seguintes questionamentos:</p> <p><u>CARTA ABERTA À PREFEITURA DE SÃO PAULO E À SECRETARIA DE TRANSPORTE.</u></p> <p>Alguém sabe que tipo de texto é este? Como sabem que tipo de texto é antes de lê-lo na íntegra? Para que serve? Onde é encontrado? Quais partes o compõem?</p> <p><i>(Estes questionamentos farão parte dos conhecimentos prévios e da familiarização com o gênero).</i></p>	<p><u>Atividade 3:</u> Sobre a carta a ser trabalhada, será apresentada na íntegra e serão levantados os seguintes questionamentos após a sua leitura compartilhada:</p> <p>Identifiquem os seguintes pontos sobre o texto: o título, a quem se destina, quem o produziu e se trata de uma reclamação, reivindicação, solicitação ou sugestão? A partir da leitura do texto, o que motivou a produtora da carta a escrevê-la? Entre os pontos defendidos pela carta, qual (is) argumento (s), vocês acharam mais relevante(s) e pertinente(s) para o convencimento do público a quem se destina a carta? Justifique. Na sua opinião, as soluções apresentadas pela remetente realmente solucionariam o problema? Justifique. Identifique e informe: Que posição social, provavelmente, pertence a produtora da carta e os destinatários a quem ela se dirige?</p>

FONTE: Elaborado pela Pesquisadora (2023)

A partir da carta-modelo, será realizada uma análise oral sobre todo o contexto que envolve o documento e o porquê de ter sido produzido. Além disso, busca-se conduzir os alunos ao reconhecimento e utilização dos principais mecanismos de coesão, coerência e os demais conhecimentos de textualização necessários para um texto ser escrito com clareza e eficiência comunicativa.

Atividade 2: Realize a releitura individual silenciosa da carta-modelo e, a partir dos seus conhecimentos sobre coerência e coesão, reflita e identifique:

1. Quais são os marcadores temporais (palavras que expressam a ideia de tempo) que estão promovendo a coesão e coerência no texto? Identifique-os em cada parágrafo.

Gabarito: anualmente (1º§); anualmente, atuais (2º§); urgentemente, diariamente (4º §)

2. Que marcadores lógico-semânticos são utilizados para fazer a ligação de coerência e coesão entre um parágrafo e outro, dando a ideia de continuidade?

Gabarito: como dito já de início; além disso; tenho certeza que.

3. Nos trechos retirados da carta-modelo, os termos destacados são utilizados para ligar orações ou palavras? Que ideia expressam?

“Venho manifestar minha profunda insatisfação e indignação com a notícia...”

*“...é sabido que a atualização do preço ocorre anualmente, **entretanto**, diante das atuais condições do transporte público...”*

*“...por que não criar maneiras de reutilizar os cartões de transporte, seja aumentando o tempo hábil de integração **ou** a quantidade de uso para uma mesma passagem.” [...]*

Gabarito:

a- adição de mesma conclusão; b- oposição de argumento; c- alternância de ideias.

Figura 16 - Carta-modelo (Carta Aberta)²²

CARTA ABERTA À PREFEITURA DE SÃO PAULO E À SECRETARIA DE TRANSPORTE	
<p>Venho manifestar minha profunda insatisfação e indignação com a notícia do aumento da passagem em nossa cidade. A despeito da rotineira mudança de preço, ocorrida anualmente, é inaceitável que o trabalhador gaste tamanho valor para acessar o transporte público.</p> <p>Como dito já de início, é sabido que a atualização do preço ocorre anualmente, entretanto, diante das atuais condições do transporte público da capital e da renda média recebida pelos trabalhadores, é um assalto que o preço chegue a esse valor, sem apresentar por outro lado alguma melhoria significativa.</p> <p>Ignorando a condição do preço, é preciso questionar, por que não criar maneiras de reutilizar os cartões de transporte, seja aumentando o tempo hábil de integração ou a quantidade de uso para uma mesma passagem.</p> <p>Além disso, é necessário urgentemente apresentar à sociedade quais são os gastos com o transporte que justifiquem tão alto valor, afinal, além da passagem paga diariamente, contribuimos enquanto cidadãos através de nossos impostos, sendo assim, temos direito de acessar tais informações.</p> <p>Tenho certeza que, diante da manifestação pública desta indignação, os responsáveis tomarão providências para melhorar esta situação.</p> <p>Atenciosamente,</p>	
<p style="text-align: right;">Marília Cecília</p> <p style="text-align: right;">São Paulo, 24 de Julho de 2018</p>	

FONTE: <https://brasilecola.uol.com.br/redação/carta-aberta.htm>. Acesso em: 25 jul 2023.

Posterior à leitura individual e compartilhada do texto e sua análise a partir dos itens já mencionados, chama-se a atenção dos alunos para os efeitos discursivos dos elementos de coesão referencial e sequencial estabelecidos por meio de pronomes, advérbios e conjunções. Para isso, é apresentado, com a mediação do professor, um resumo expositivo sobre esses elementos, e oralmente, a identificação destes no texto, a partir de algumas questões orais. Pretende-se desenvolver no aluno a sua capacidade leitora de forma reflexiva e significativa para auxiliá-lo na atividade subsequente de produção escrita.

A atividade a seguir, tem como objetivo verificar e consolidar os conhecimentos construídos acerca do gênero Carta Aberta e a competência em escrita dos alunos. Essa atividade trata da produção de uma Carta Aberta de forma coletiva destinada à população de Seropédica, cobrando conscientização e combate ao Racismo.

Atividade 3: Produção coletiva de uma Carta Aberta

Imaginem que vocês foram selecionados pela SMES (Secretaria Municipal de Educação de Seropédica) para representar todas as escolas do Município de Seropédica para produzir uma Carta Aberta destinada à população da cidade sobre as situações de Racismo que vêm ocorrendo sistematicamente. A carta servirá como uma campanha de conscientização de atitudes antirracistas. O texto será produzido coletivamente por vocês, a partir de todas as reflexões que

²² Apesar da carta-modelo apresentada não tratar do assunto que já vem sendo abordado, a ideia é que os alunos tenham o contato com a tipologia textual da Carta Aberta e sua estrutura, compreendendo a sua função social e a partir desse conhecimento e desse modelo, consigam organizar as ideias e realizar a produção escrita de uma Carta Aberta sobre a temática do Racismo.

foram feitas ao decorrer de nossos encontros. A carta será publicada na página oficial da escola e distribuída no comércio local. No texto, deverá obrigatoriamente constar:

- ✓ Um posicionamento da turma diante da questão;
- ✓ Um desenvolvimento que apresente dois ou três problemas identificados hoje no município;
- ✓ Uma reivindicação para que a população adote posturas antirracistas para que situações de racismo não ocorram.

CARTA ABERTA À POPULAÇÃO DE SEROPÉDICA

Gabarito: Espera-se que o discente, com a mediação do professor, pontue o que deve ter na carta e o professor vá reproduzindo no quadro para que todos visualizem e deem sua contribuição: com sugestões de melhorias e melhor maneira de se expressar o que pretendem. Ao decorrer desse processo criativo, os alunos, após compartilharem os argumentos que acham coerentes ao propósito da Carta, fazem uma revisão dessa que foi construída, identificando junto com o professor, possíveis problemas de coesão, linguagem adequada, concordância, como também reelaborar alguns trechos para melhorar a clareza textual.

5.4 ATIVIDADES DA QUARTA ETAPA

Esta quarta etapa tem como proposta desenvolver nos alunos um letramento digital e a competência escrita através da produção de depoimentos por meio de textos argumentativos com base no tema gerador proposto. Para isso, serão desenvolvidas atividades voltadas para a produção individual de textos argumentativos de interesse público, expressando o ponto de vista dos alunos da turma da EJA. A seguir é apresentado o quadro da SD e todo o detalhamento das atividades propostas.

Quadro 11 - Módulo 3 da sequência didática

MÓDULO 3. PROJETO NA REDE: LETRAMENTO DIGITAL			
Objetivos	Atividades	Material	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Resgatar o tema gerador e as reflexões acerca desse; - Produzir depoimentos através de textos argumentativos escritos com base no tema proposto e sobre as pesquisas realizadas na situação inicial; 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um mural digital a partir do tema desenvolvido. - Registro escrito individual de textos argumentativos elaborados com base na reflexão desenvolvida na situação inicial sobre o tema proposto e sobre as pesquisas realizadas. 	Caderno para registro; Celular; computador; plataformas digitais; página oficial da escola: @panarofigueira / facebook.com/panarofigueira; padlet (mural digital) em: https://padlet.com/anapaula_ptg/mural-da-eja-est-tica-social-x-racismo-n2rfsy4ui087z14c	2 horas/aula (1h40)

- Montar um mural digital com fotos, trabalhos e textos argumentativos com as opiniões dos alunos.	- Elaboração de um mural digital com fotos, textos dos trabalhos e opiniões dos alunos, no laboratório de informática.		
--	--	--	--

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

(v) Módulo 3: Orientações acerca da construção do mural digital para divulgação das produções orais e escritas dos alunos

Neste módulo, será realizado o resgate da temática inicial “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural” como base para produção individual de depoimentos escritos realizados nas reflexões das atividades da situação inicial, conforme indica o quadro 5, nos módulos (i) e (ii). Os áudios produzidos pelos alunos com seus depoimentos argumentativos acerca da temática abordada deverão ser analisados por quem os produziu, aplicando todo o conhecimento adquirido ao longo das atividades desenvolvidas até aqui, sendo propostas atividades de produção escrita desses depoimentos. Sugere-se que esses textos sejam agrupados num mural digital que poderá ser compartilhado com todos da escola e, inclusive, com as comunidades vizinhas.

Atividade 1: A partir dos relatos realizados durante a Produção oral inicial, siga as orientações:

- A. No primeiro momento, os alunos se dividem em grupos novamente (os mesmos já formados), para revisitarem o tema gerador e as reflexões do grupo.
- B. Após o primeiro momento, irão produzir, individualmente, relatos escritos sobre todo o conhecimento adquirido e seu ponto de vista a respeito. Neste momento, cada aluno seguirá um passo a passo, com a mediação do professor, sistematizado da seguinte forma: planeje as ideias; escreva com simplicidade; lembre-se dos elementos que constituem um texto argumentativo; revise seu texto, ajustando a linguagem, sintaxe, coesão e coerência.

Atividade 2: A turma irá organizar fotos, registros e os textos em sua versão final para serem disponibilizados no Mural digital da EJA, que será elaborado no laboratório de informática. Segue o modelo:

Figura 17 - Modelo do Mural Digital



FONTE: https://padlet.com/anapaula_ptg/mural-da-eja-est-tica-social-x-racismo-n2rfsy4ui087z14c. Acesso em: 22 ago. 2023.

Breves orientações:

É necessário que se tenha, antecipadamente, o acervo dos registros ao longo do desenvolvimento da SD e que o professor responsável pelo laboratório de informática planeje e prepare o local em que acontecerá a atividade. Também é preciso verificar a estabilidade da conexão e a possibilidade de baixar o aplicativo nos computadores da unidade. Para produzir o Mural digital, o professor irá, pelo Google Play, baixar o aplicativo “padlet.com” e, conforme as orientações do aplicativo, construir o Mural digital com todo o material produzido pelos alunos. Esse mural será compartilhado na página oficial da escola para acesso de toda comunidade escolar.²³

5.5 ATIVIDADES DA ETAPA 5

Esta quinta etapa tem como finalidade o encerramento da sequência didática através de uma Culminância que envolverá toda a comunidade escolar. Para isso, serão propostos dois momentos com atividades de compreensão do gênero *podcast* pelos alunos, suas características e função social. Também serão desenvolvidas atividades voltadas para a prática da gravação de um *podcast*; a exposição do mural digital expressando o ponto de vista dos alunos da turma da

²³ Caso a escola não possua esses recursos tecnológicos, o professor pode recorrer à montagem de um mural nos moldes tradicionais, usando papel e fazendo a exposição num lugar apropriado de modo que a comunidade escolar tenha acesso.

EJA, finalizando com um bate-papo reflexivo a partir da música “Racismo é burrice”. A seguir é apresentado o quadro da SD e todo o detalhamento das atividades propostas.

Quadro 12 - Produção Final da Sequência didática

MÓDULO 4. CULMINÂNCIA			
Objetivos	Atividades	Material	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o gênero textual <i>Podcast</i> e suas características; - Atividade prática de uma gravação de Podcast; - Expor através de Culminância os textos produzidos pelos alunos, em sua versão final e a Carta Aberta coletiva. - Refletir sobre a temática do projeto, assistindo ao clipe da música “Racismo é burrice” – Gabriel Pensador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exibição de um podcast para a apropriação dos alunos sobre o gênero e suas características. - Gravação de um Podcast, com a apresentação para os alunos de outras turmas; - Expor o mural digital a toda comunidade escolar e todo o trabalho produzido pelos alunos; - Exibir o clipe da música “Racismo é burrice” e a partir dele desenvolver um bate-papo de reflexão e encerramento do projeto; - Produzir relatos no mural interativo sobre as vivências e todo conhecimento adquirido ao longo do processo. 	Mesa; caixa de som; microfone; textos prontos e produzidos pelos alunos; Mural digital; Música “Racismo é burrice” – Gabriel Pensador.	2 horas/aula (1h40)

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010).

(vi) Módulo 4 Produção final e Culminância da SD

Orientações acerca da preparação de uma apresentação audiovisual no formato *podcast* e da culminância da SD.

Este módulo apresenta a fase de encerramento da SD que ocorrerá em duas etapas, simultaneamente. Nele estão contidas a produção final que dará “ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2010, p. 90) e a culminância da SD.

Nesta etapa, sugere-se a realização de um “bate-papo”, com um mediador, no formato de *Podcast*, cujo objetivo é desenvolver e/ou aperfeiçoar a oralidade dos alunos e seus posicionamentos acerca da temática “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”, já que se entende a linguagem como uma forma de interação social, portanto esta produção oral e as demais escritas foram elaboradas tendo em vista a funcionalidade social, para serem veiculadas a leitores e ouvintes reais.

Atividades da Produção final

1ª Atividade: Gravação de um “bate-papo” em formato de *Podcast*. Para esta atividade sugere-se exibir um *podcast* para os alunos observarem seu formato, sua dinâmica, como funciona etc. e, assim, o professor encontrar junto aos alunos um ponto de partida para desenvolver a proposta da gravação.

- A. Exibição de um *podcast*;
- B. Conversa informal sobre o novo formato de gênero textual a que assistiram, sua aplicabilidade e funcionalidade social;
- C. Organização, junto aos alunos, de como a dinâmica funcionará:
 - I. Tema “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”.
 - II. Público-alvo: comunidade escolar
 - III. Formato: bate-papo
 - IV. Roteiro: 1 episódio de 20 a 30 minutos, com o professor como mediador e um grupo de alunos (4 ou 5) dialogando com relatos argumentativos acerca da temática abordada em toda SD “O Brasil é um país racista?”
 - V. Ensaiar e gravar.

Figura 18 - Representação do *Podpapo* da EJA²⁴



FONTE: Elaborado por aluno da EJA (Fase IX).

2ª Atividade: Preparação do ambiente escolar para a Culminância.

Breves orientações: No dia da Culminância, duas salas são organizadas:

²⁴ Apesar da SD ser uma proposta e não uma aplicação, ao longo do ano de 2022, durante as aulas que ministrei na EJA, conversei com os alunos sobre os gêneros textuais Carta Aberta e *Podcast*, exemplificando e diferenciando-os e, em uma dessas aulas, pedi que produzissem uma imagem que pudesse representar a logo de um *Podcast* da turma.

- uma com todo o material produzido pelos alunos, ao longo da SD, e a ambiência com a exposição das pesquisas realizadas, da coletânea dos relatos dos alunos, do Mural digital, da Carta Aberta;
- a outra organizada com o ambiente para o “bate-papo”. Nesse momento, alunos de outras turmas serão convidados a participarem da exposição e assistirem à apresentação do *podcast*;
- ao final, na quadra, pátio ou auditório da escola (adaptado à realidade de cada escola), haverá o encerramento, com toda a comunidade escolar. Todos os alunos serão convidados a assistirem ao clipe da música “Racismo é burrice” – do cantor Gabriel Pensador, reflexão sobre o assunto, leitura da Carta Aberta, conversa informal sobre posturas antirracistas, indicação de leituras sobre o assunto e colaboração dos alunos (6º ao 9º ano) com relatos no mural interativo.

Essa última etapa possibilita uma integração com toda a comunidade escolar das atividades desenvolvidas pela SD. Cabe destacar que a partir da postura de alguns alunos frente a algumas conversas informais em sala sobre assuntos e situações diversas, demonstrando seu não entendimento e pertencimento enquanto cidadão, preto e periférico, foi o que norteou a situação-problema que motivou a elaboração da SD.

A SD que foi descrita neste trabalho foi elaborada com a proposta de poder ser desenvolvida sobre qualquer assunto/problema de interesse coletivo. Os gêneros escolhidos para serem apresentados, Carta Aberta e *Podcast*, e trabalhados também possuem características com essa essência discursiva, podendo tratar de qualquer questão social. Isso permite tornar as aulas de língua portuguesa mais dinâmicas e versáteis. Além disso, o trabalho do professor pautado em sequências didáticas é um facilitador do desenvolvimento das competências de leitura e produção de textos, pois permite a coleta de informações, o relato de experiências pessoais, a tomada de posição e a motivação para produzir textos orais e escritos.

Ao final de todo o processo da SD, espera-se que o aluno da EJA perceba que o conhecimento de mundo que já possui sobre diversos assuntos e realidades, dentro dos meios sociais a que pertence, é tão importante quanto os conhecimentos adquiridos dentro do espaço escolar.

Também compreenda o seu papel enquanto cidadão e protagonista na construção do seu conhecimento e de uma sociedade mais democrática, igualitária, humanitária e com posturas antirracistas, conseguindo expressar-se e posicionar-se frente às situações práticas do dia a dia de maneira consciente e assertiva, utilizando a linguagem como sua aliada em seus discursos orais e/ou escritos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o processo de idealização desta pesquisa, de sua temática e elaboração, a pesquisadora levou em consideração a complexidade do seguimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por conta da diversidade de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias e com objetivos diversos em relação à importância que atribuem à escola.

Diante disso, surgiu o desejo de colaborar com atividades e conteúdos mais direcionados e selecionados que possam contribuir na ampliação das práticas orais, de leitura e produção de textos, em contextos formais, com enfoque na didatização da tipologia argumentativa, através dos gêneros Carta Aberta e *Podcast*, para fins práticos e relevantes na vida social desse público.

Com um olhar atento ao público da EJA e considerando a heterogeneidade desse seguimento, a motivação desta dissertação levou em consideração os fatores socioemocionais, socioeconômicos e sociocomunicativos que permeiam a realidade dessa etapa de ensino. Por essa razão, muito mais que promover a alfabetização e o letramento, faz-se necessário, inserir os estudantes no universo da leitura e produção de textos para que se tornem cada vez mais proficientes e autônomos nas mais variadas situações comunicativas.

Levando-se em consideração que os currículos prontos da EJA apresentam um conteúdo mínimo aquém da nova realidade trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, para evitar essa disparidade, esta pesquisa pautou-se no diálogo e reflexão acerca dessas novas propostas apontadas para que se repense o fazer pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa, tornando-as mais dinâmicas para fins práticos e relevantes na vida social desses sujeitos.

Além desses documentos oficiais citados, outras abordagens compuseram o arcabouço teórico desta pesquisa, baseando-se em autores que tratam das frentes da linguagem sociointeracionista e da linguística textual. Todas essas abordagens serviram de material estruturante para esta dissertação, norteando as práticas docentes do ensino da oralidade e escrita no segmento da EJA, considerando os conhecimentos de mundo já existentes pelo educando e ampliando a sua bagagem cultural e competência comunicativa.

Disto isso, o presente trabalho procura propor atividades didáticas que ampliem significativamente os recursos metodológicos dos discentes da EJA e auxiliem nas aulas de Língua Portuguesa para esse público. E, nesse sentido, contribuam com novas práticas de ensino que se adequem a realidade distinta desse público e ao que ditam os documentos norteadores da educação básica.

Para isso, a escolha do tema gerador “A estética da sociedade confirmando o racismo estrutural”, possui relevância nesta modalidade de ensino por se tratar de um grupo de pessoas

pretas e pardas, pobres e periféricas, que vivem à margem da sociedade e têm contato com diversas situações de discriminação e preconceito, seja pela cor da pele, pela situação econômica, linguística e outras mais.

A partir desse tema gerador, procura-se: explorar o ensino da língua portuguesa em sua funcionalidade social; tornar os alunos protagonistas do próprio aprendizado através de suas experiências pessoais e desenvolver as habilidades de leitura, oralidade e produção escrita como práticas sociais de inserção política e social do educando. Esses sujeitos precisam ter condições de se posicionar em seus discursos orais e escritos, nas diferentes situações comunicativas.

Além disso, mostra-se pertinente basear-se nessas propostas, adequando-as à realidade desse público, procurando desenvolver um trabalho sistemático por meio da sequência didática. Esse trabalho visa a um ensino voltado para a interação professor – aluno, desenvolvendo a capacidade de análises críticas para a transformação da realidade sociocultural e política desses sujeitos.

Também se espera que sejam estimulados e sintam-se preparados para irem além do aprendizado da leitura e da escrita e consigam, com essas ações, autonomia na resolução de problemas, melhorar suas relações interpessoais, usar seus conhecimentos nas práticas sociais e preparar-se para difundir uma postura antirracista e de luta contra toda forma de discriminação e preconceito, tornando-se, assim, cidadãos críticos e atuantes no meio em que estão inseridos.

Para tanto, esta dissertação apresentou uma sequência didática voltada para a apropriação dos textos multimodais destinados à ampliação das competências de leitura e produção de textos em situações discursivas, através dos gêneros de natureza argumentativa *Carta Aberta* e *Podcast*.

A SD desta pesquisa explorou itens como: as características estruturais, funcionais e estilísticas da tipologia argumentativa a partir dos gêneros *Carta Aberta* e *Podcast*; a adequação do uso da linguagem formal nos textos escritos e o uso adequado dos organizadores lógico-semânticos na produção da *Carta Aberta*.

Destaca-se, ainda, que as propostas estão em consonância com o que dita os documentos oficiais de ensino, promovendo um trabalho contextualizado, a partir do uso de gêneros textuais, refletindo sobre os aspectos gramaticais e da produção textual na formação política e social dos alunos.

Apesar do caráter propositivo desta pesquisa, as atividades propostas contribuem positivamente para auxiliar o trabalho pedagógico do professor, sanando dúvidas e dificuldades encontradas pelos alunos da EJA, nas modalidades oral e escrita.

Por fim, considerando o ambiente escolar e o espaço da sala de aula como um reprodutor das relações sociais comunicativas, dinamizar trocas entre os falantes que a frequentam torna-se necessário e transformá-los em agentes eticamente comprometidos com seu dizer, traduz o objetivo fim do ensino da língua portuguesa.

Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa permitem que esses alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais (orais e escritos), que, de alguma forma, conversam entre si, que tratem de assuntos comuns ao dia a dia deles e pertencem aos meios em que eles têm contato (impressos ou digitais), tornando esse contexto um ambiente efetivo do uso da linguagem.

“A escola é um espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva” (Pinheiro, 2023, p. 147). Sendo assim, cabe ao professor, desenvolver o seu papel como mediador da construção desse conhecimento individual e coletivo para que se estenda para além dos muros escolares e faça realmente a diferença na vida desse público, nesse contexto, da EJA.

Com isso, proporciona-se que esses sujeitos consigam entender a linguagem que utilizam a todo momento como colaboradora do seu pertencimento na sociedade, e que não se calem e produzam discursos que os tornem agentes ativos e participativos política e socialmente no ambiente a que pertencem.

Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa podem ser condutoras de construção de diálogos, lugar de fala, contribuindo na função social da língua, tornando esses atores cada vez mais proficientes em seu próprio idioma, capazes de ultrapassar barreiras, lutar por seus direitos, enfrentar opressões estruturais, sem medo de expressar o que pensam, sentem e desejam.

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo. Mais que uma opção, deve ser um compromisso histórico, um dever da escola, ser antirracista. [...] (Pinheiro, 2023, p. 147).

Considerar todos esses aspectos, é utilizar o ensino da língua portuguesa como um mecanismo de luta contra as desigualdades sociais e a discriminação que infelizmente pairam em nossa sociedade.

Apesar de ser uma pesquisa propositiva, ao final de todo o estudo e planejamento das atividades aqui propostas, reforça-se a importância do papel da escola enquanto ambiente

responsável por transformar a vida dos que nela se encontram. Também do ensino da língua portuguesa para o seu uso prático, pois, através da transmissão de conhecimento – de maneira sistêmica e reflexiva –, muda-se o modo de pensar, agir, existir dentro de uma sociedade repleta de relações sociocomunicativas.

Nesse sentido, espera-se que a proposta apresentada provoque indagações e reflexões a respeito do ensino-aprendizagem e da mudança de práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Também, inspire professores na criação de novas propostas por parte das atividades aqui apresentadas, contribuindo para que o ensino da língua materna vá além dos conceitos gramaticais, transformando-se em um ensino pautado no uso prático, com função social e de luta contra desigualdades sociais, qualquer tipo de preconceito e de discriminação racial, social e linguística.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

ALVES, E. M. S. O conhecimento prévio do aluno da EJA em questão. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (org.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 179-200.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de jovens e adultos**. São Paulo. Parábola, 2008.

ANDRADE, Wesley Faria. Por uma Educação antirracista: a importância da Lei nº 10.639/03. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 30, 19 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/30/por-uma-educacao-antirracista-a-importancia-da-lei-n-1063903>. Acesso em: 20 jul 2023.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, I., GIOVANETTI, M. A. G. de C. & GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2005.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 37 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris.; RIBEIRO MACHADO, Veruska (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf/. Acesso em 03 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 01 maio 2022

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 mai 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº. 1/2000, de 3 de julho de 2000**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011.pdf> Acesso em 20 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 04 maio 2022

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2013**, aprovado em 6 de novembro de 2013. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112013.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 dez.2022

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CAMPINA, Teresa Neuma de Farias. Leitura e conhecimento de mundo: Vivenciando uma experiência com alunos de 4ª série. In: LEFFA, V.J.; PEREIRA, (org.). **O ensino de leitura e produção textual**. Pelotas / RS: Educat, 1999, p.217-228. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022

CARTA ABERTA. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/carta-aberta.htm> <https://docente.ifrn.edu.br/pauloneto/jogos3v/material-sobre-o-genero-carta-aberta/view> Acesso em: 10 jul. 2022

CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, março, 2018. ISSN: 2448-0959

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2 ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p.81-108

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo [1996]. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e propostas. 8.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. (Guia da Escola Cidadã).

GADOTTI, M. **Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Bennetti; MARINELLO, Adriane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MAGALHÃES, Mônica M. G. **A perspectiva da Linguística**: linguagem, língua e fala. Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita - atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74)

MEDEIROS, M. Alexsandro. **Tipologias da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2017 Disponível em: [https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/Tipologias da Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais](https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/Tipologias%20da%20Pesquisa%20em%20Ci%C3%AAncias%20Humanas%20e%20Sociais) : Sabedoria Política ([sabedoriapolitica.com.br](https://www.sabedoriapolitica.com.br)). Acesso em: 01 julho 2022

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2007.

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

OLIVEIRA, Maria do S.; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide B. de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

O PENSADOR, Gabriel. O racismo é burrice. YouTube, 2006. 1 Vídeo (4 min. 41 seg.) Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=MDaB8muAANc>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PALOMANES, Roza; SANTOS, Ligia Maria Andrade Figueira dos. Como inserir a escrita argumentativa em sala de aula. In: COELHO, Fábio André. PALOMANES, Roza (org.). **Ensino de Produção Textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p.43-55

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. **Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Projeto de Pesquisa PROCÊNCIAUERJ/ FAPERJ, 2007.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PODCAST. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/39579> Acesso em: 10 jul. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIBEIRO, Roza Maria Palomanes. O processamento metacognitivo no ato de leitura: repensando o ensino. **Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor**, 2016, nº 52, p. 313-330. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v26i52>. Acesso em: 22 jul. 2023.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Revista Educação Pública**. v. 15, nº 8, 28 de abril de 2015.

Disponível em: <https://educacao.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1. ed., 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa C.; TEIXEIRA, C.S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 35-37.

SANTOS, Lygia Maria Andrade Figueira dos. **O ensino do texto argumentativo sob a ótica metacognitivista em turma de oitavo ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado profissional em Letras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2015. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/>. Acesso em 01 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda B. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Mathéus Conceição. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, 25 de junho de 2019.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 5 jul. 2023.

TINOCO, Glícia M. A. de M. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua portuguesa**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto da Linguagem, Campinas, SP: 2008.

UCHÔA, J. M. S. **O gênero podcast educacional: descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

VILLARTA-NEDER, M. A., & FERREIRA, H. M. (2022). **O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiose aquém e além da sala de aula**. Letras, 35–56.

<https://doi.org/10.5902/2176148539579> (Original work published 4º de agosto de 2020).