



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS
CAMPUS - PALMAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - HABILITAÇÃO EM LÍNGUA
PORTUGUESA**

Beatriz dos Santos Sousa

**UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO DE CONTOS NAS AULAS DE
PORTUGUÊS NA EJA**

Palmas

2021

Beatriz dos Santos Sousa

**UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO DE CONTOS NAS AULAS DE
PORTUGUÊS NA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso Superior de Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa da Unidade *Campus* Palmas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, como exigência à obtenção do título de Licenciada em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirelle da Silva Freitas

Palmas

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecas do Instituto Federal do Tocantins**

S75p Sousa, Beatriz Dos Santos

UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO DE CONTOS NAS AULAS DE PORTUGUÊS NA EJA
/ Beatriz Dos Santos Sousa. – Palmas, TO, 2021. 49 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa)
– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Palmas, Palmas,
TO, 2021.

Orientador: Dr. Mirelle da Silva Freitas

1. Conto. Gênero Textual. Leitura e Produção de Texto. Educação de Jovens e Adultos.. I.
Freitas, Mirelle da Silva. II. Título.

CDD400

A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, deste documento é autorizada para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte. **Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica do IFTO com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Beatriz dos Santos Sousa

**UMA PROPOSTA PARA A UTILIZAÇÃO DE CONTOS NAS AULAS DE
PORTUGUÊS NA EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação de Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Palmas, como exigência à obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em: ___/___/___.

BANCA AVALIADORA

Profa.Dra. Mirelle da Silva Freitas

IFTO-*Campus* Palmas

Profa.Dra.Kyldes Vicente Batista

Unitins

Profa.Dra.Verônica Ramalho Nunes

IFTO-*Campus* Palmas

Ao meu Deus que me possibilitou estar viva para concluir essa etapa. A minha Família, a minha mãe pelos ensinamentos da vida. Agradeço à minha orientadora, a Professora Dra. Mirelle da Silva Freitas por me fazer apaixonar pela minha profissão, em ser um excelente professor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, pois sem ele nada somos. Apesar de todos os desafios e obstáculos superados nessa trajetória ao longo do caminho, minha fé foi renovada.

Gostaria de dedicar este trabalho a minha família, irmão, padrasto, e em especial, a minha mãe que nos momentos mais sombrios e tristes me deu força para prosseguir e não desistir dos meus sonhos. Saiba, mãe, que você é minha maior motivação, minha fonte inesgotável de coragem, força e fé.

Agradeço também aos meus professores do Instituto Federal que me apresentaram outra forma de ver o sistema educacional, e como ser um bom profissional, porque sempre há algo novo para se aprender.

Agradeço a minha querida orientadora, Prof. Dra Mirelle da Silva Freitas por me induzir no mundo apaixonante do ensino aprendizagem e por me ajudar, com a sua imensa paciência, a concluir essa etapa acadêmica, mostrando-me o verdadeiro significado de ser um professor.

E aos meus amigos que, nos trabalhos coletivos, contribuíram para o meu conhecimento intelectual, e que sempre me ajudaram com uma palavra amiga, vibrações positivas e orações.

“ Os gêneros textuais são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos construídos historicamente pelo ser humano”.

Luiz Antonio Marcuschi

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem especificidades quanto a sua organização e ao público que atende. Diante disso, no presente trabalho temos como objetivo geral apresentar uma proposta para ensino de língua portuguesa voltada para Educação de Jovens e Adultos (EJA) / Ensino Fundamental (EF) II da Educação Básica, visando o desenvolvimento da leitura e da escrita utilizando o gênero textual conto. Para tanto, buscamos compreender como o gênero textual conto pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa para desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes; e apresentar proposta que fomente a compreensão da importância de se aprender a ler e escrever através do gênero textual conto *Maria*, de Conceição Evaristo, um dos que compõem a obra *Olhos d'Água*. A proposta é elaborada buscando oportunizar a integração da leitura e da escrita no cotidiano dos estudantes. Este estudo tem como base teórica os trabalhos desenvolvidos por Koch e Elias, sobre leitura e escrita; Marcuschi, sobre os gêneros textuais; Gotlib, sobre o gênero conto, e outros. Quando a metodologia adotada, foi de cunho qualitativo com objetivos exploratórios, segundo Gil (2002). A proposta elaborada não foi aplicada em virtude das condições impostas pela pandemia do Covid-19 na região do Tocantins, especificamente, na capital do estado, Palmas.

Palavras-chave: Conto. Gênero Textual. Leitura e Produção de Texto. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Adult Education (EJA) has its particularities with regards to how it is structured and the students that attend it. Accordingly, this study aims to present a proposal to Portuguese language lessons for Adult Education / Elementary School, directed for developing reading and writing skills using tales. For this purpose, we search for understanding how tales can be used for teaching Portuguese language to enhance students' reading and writing skills; and present a model that supports them to comprehend the need for reading and writing using the tale *Maria*, written by Conceição Evaristo, from the book *Olhos d'Água*. This proposal is designed in order to provide the incorporation of reading and writing in students' everyday life. This work is based on theories from Koch and Elias, about reading and writing; Marcuschi, about genre; Gotlib, about tales, and others. The methodology adopted, it is a qualitative approach, with exploratory goals, according to Gil (2002). The model designed was not tested in classrooms due to Covid-19 pandemic conditions in the state of Tocantins, particularly in its capital, Palmas.

Keywords: Tale. Genre. Reading and Writing. Adult Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	15
2.1 Educação de Jovens e Adultos	15
2.2 Leitura e escrita.....	19
2.3 Gêneros textuais.....	22
2.4 O conto na sala de aula: estabelecendo práticas de leitura e escrita	26
3.METODOLOGIA.....	30
4.RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	34
4.1. Conto: Maria	34
4.2. Organização das atividades	37
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
ANEXO 1 - Conto: Maria, de Conceição Evaristo	49

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis de Educação Básica - Fundamental e Médio. Ela é destinada ao público de jovens e adultos que, por alguma razão, não tiveram acesso a escolarização no Ensino Fundamental e/ou Médio durante a infância ou adolescência. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, Artigo 208, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I. Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1998) .

O fato da EJA ser destinada a indivíduos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, implica em compreender que trata-se de modalidade de ensino com particularidades e complexidade próprias, que envolve, além dos processos pedagógicos, outros fatores, como os culturais, os emocionais e os econômicos. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos - DCE (2005), compreender o perfil do aluno requer conhecer os seus costumes, cultura e suas histórias, assumindo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida.

Segundo Paiva, Machado e Ireland (2004) muitos dos jovens e adultos voltam a frequentar a escola quando percebem que precisam concluir os estudos. Essa percepção não se deve apenas à intenção de recuperar o tempo perdido fora da sala de aula; outrossim, vislumbra aperfeiçoamento nas habilidades de leitura e escrita na busca por aprimorar-se para o mercado de trabalho. Isso porque a leitura e a escrita são ponto de partida para a aquisição do conhecimento e para a ampla socialização do ser.

A alfabetização, é concebida como um conhecimento básico, necessário a todos no mundo em transformação e sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades

[...] “Direito à educação” e do “Direito a aprender por toda a vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e escrever; de questionar e analisar, de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades individuais e coletivas. (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2004 p. 45-46).

Em outras palavras, vivemos em um mundo em que a leitura e a escrita tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo (estudante), pois através dela se adquire conhecimento e se aprimora a comunicação. Leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo numa sociedade letrada, pois é elemento básico para comunicação/interação. Através dela, os cidadãos podem se tornar politizados e aprimorar-se no domínio dos símbolos da comunicação. Dessa forma, o presente estudo será fundamentado na noção da língua enquanto prática social, isto é, os modos de agir e interagir do sujeito na sociedade. Nesse sentido, a comunicação não ocorre sozinha, geralmente é um comportamento coletivo, sempre envolve duas ou mais pessoas interagindo por meio da linguagem. Pode-se dizer, com uma certa tranquilidade, que a língua nunca é usada para consumo pessoal (MARCUSCHI, 2008).

Ademais, ler e escrever é fundamental para participação do indivíduo na sociedade letrada. Dessa forma, a presente pesquisa, sob o paradigma qualitativo, almeja contribuir com os estudos relativos ao processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa no que tange à leitura e à escrita. Além do mais, buscaremos, através da proposição de uso do gênero textual conto, aproximar a sala de aula do cotidiano dos estudantes e, assim, buscar a valorização da leitura e da escrita de forma que os educandos tomem consciência da importância de ler e escrever, respeitando as vivências e experiências que esses sujeitos carregam consigo.

Sendo assim, leitura e escrita apresentam-se como forma de adquirir conhecimento para a construção do saber elaborado. Portanto, saber ler e escrever oportuniza aos indivíduos compreenderem o significado da palavra, do discurso, que é, em alguma medida, expressão do comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer uma palavra em um sentido, envolve o direito de expressar o mundo, de criar e recriar, de optar e decidir (FREIRE, 1981).

Nesse sentido, Marcuschi (2002, p.19-36) evidencia que

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação

comunicativa.

Para mais, há que se considerar que o público da EJA corresponde a alunos adultos e, portanto, experienciam atividades comunicativas no seu cotidiano, mesmo não dominando leitura e escrita formal escolarizada. Galvão e Soares (2006, p.51) evidenciam que

Quando se considera que o adulto é um produto do saber e da cultura e que, mesmo não sabendo ler e escrever, está inserido - principalmente quando mora no núcleo urbano - em práticas efetivas de letramento, e o processo de alfabetização se torna muito mais significativo.

Assim, os alunos que frequentam essa modalidade de ensino, a EJA, embora vivenciem práticas de letramento, possuem pouco domínio em relação à leitura e à escrita. Desenvolver o ato de ler e escrever se apresenta, para esse público, como um grande desafio, pois leitor e escritor andam juntos (escreve-se para que alguém leia, e lê o que alguém escreveu). Nesse contexto, surgem as seguintes problemáticas: como despertar os alunos para a importância da leitura e da escrita? O gênero textual conto, pela sua proximidade com o cotidiano, poderia auxiliar no desenvolvimento da competência de leitura e escrita dos estudantes da EJA / EF II?

Dessa forma, com a finalidade de averiguar essa questão, este projeto de pesquisa é apresentado. O gênero textual conto será o eixo norteador de atividades visando o desenvolvimento da leitura e da escrita para EJA / EF II, com foco na oferta dessa modalidade em escolas públicas. Nesse cenário, nossa hipótese é de que o ensino do gênero textual conto, contextualizado às vivências dos estudantes, possa colaborar para que ocorra um despertar para leitura e escrita, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta para ensino de língua portuguesa voltada para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Fundamental (EF) II da Educação Básica, visando o desenvolvimento da leitura e da escrita utilizando o gênero textual conto. Como objetivos específicos, temos: compreender como o gênero textual conto pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem para desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes; e apresentar proposta que fomente a compreensão da importância de se aprender a ler e escrever,

através do gênero textual conto, oportunizando a integração da leitura e da escrita no cotidiano do estudante.

Para tanto, sobre gênero textual e a leitura e a escrita, embasamos esta pesquisa e a produção do material para ensino aprendizagem de língua portuguesa na EJA / EF II, produto deste estudo, nos autores, a saber: Koch e Elias; Marcuschi; Gotlib; e outros.

O texto está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, esta introdução, são evidenciados: a pesquisa, o objetivo, a justificativa, e a problemática deste estudo. No segundo capítulo é abordado a contextualização teórica, incluindo um breve histórico sobre a Educação Jovens e Adultos, a concepção de leitura e escrita, gêneros textuais e ensino, e o conto na sala de aula. No terceiro capítulo, os procedimentos metodológicos são apresentados. No quarto, está inserida a proposta para a utilização do conto na EJA com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No quinto, as considerações finais. A seguir, as referências e anexo.

CAPÍTULO 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo é apresentada uma revisão bibliográfica que embasa o desenvolvimento deste estudo. Essa revisão é subdividida em quatro subseções, são elas: (1) Educação de Jovens e Adultos: percurso histórico, perfil do estudante e proposta curricular; (2) concepções de leitura e escrita; (3) gêneros textuais e ensino; e (4) o conto na sala de aula: estabelecendo práticas de leitura e escrita na EJA.

2.1 Educação Jovens e Adultos

A alfabetização de jovens e adultos não é apenas um tipo de ensino aprendizagem, é a construção de uma mudança. A princípio, durante o período colonial no Brasil, existiam poucas escolas, que atendiam apenas aos privilégios das classes média e alta. Assim, os filhos dessas famílias (as crianças) possuíam acompanhamento escolar desde a infância. Nessa época, não havia atenção voltada para a necessidade de alfabetizar os jovens e adultos, pois as classes pobres não tinham acesso à escolarização.

Segundo Ribeiro (1986), a organização escolar na colônia está como não poderia deixar de ser, ou seja, estreitamente vinculada à política colonizadora dos portugueses. Nesse sentido, a educação escolar no período colonial foi dividida em três fases, sendo elas:

A de período Jesuíta; a da reforma do Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos Jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a do período em que D. João VI, então rei de Portugal, trouxe a corte para o Brasil. (GHIRALDELLI, 2008, p. 26)

Nesse sentido, de acordo com Sousa [s.d], os métodos dos Jesuítas mantiveram-se até o período Pombalino. Com a expulsão dos Jesuítas na Reforma Pombalina, as escolas foram organizadas de acordo com os interesses de Portugal naquele período. Posteriormente, com a chegada da Família Real no Brasil, a educação perdeu o seu foco e reduziu, ainda mais, sua amplitude. Depois, com o advento da declaração de independência do Brasil, foi promulgada a primeira constituição brasileira, outorgada em 1824. No seu artigo 179, fica estipulado que o ensino fundamental era gratuito para todos os cidadãos. Contudo, mesmo sendo gratuito, não favorecia a classe pobre.

Esse acesso restrito à educação - especialmente para as classes menos favorecidas economicamente da sociedade brasileira -, embora continue a ser

vivenciado no cotidiano, vai na contramão do disposto na legislação. Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.10), por exemplo, é preconizado ser a educação

[...] entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente em sua dimensão plenária. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. a vida, no qual constroem, se mantêm e se transformam, saberes, conhecimentos e valores.

Em outras palavras, significa dizer que a educação brasileira deveria ser para todos, mas poucos tinham (ainda têm) acesso a ela de fato, ou seja, a garantia de educação para todos gratuita está há muito tempo estabelecida pela legislação nacional, mas não está efetivamente garantida à população brasileira.

Diante desse cenário, foi necessário pensar em estratégias para reduzir esses índices de analfabetismo e melhorar a permanência nas escolas. Nesse contexto a EJA começa a ser desenhada, uma vez que esse fenômeno de abandono da escola pode ser minimizado por meio de políticas públicas que garantam acesso e permanência na escola aos pobres. De acordo com Ferreira (2013), o fracasso escolar e a conseqüente evasão denotam o próprio fracasso das relações sociais que se expressam na realidade desumana que se vive no dia a dia, em que a distância posta entre teoria e prática desafia a inteligência do indivíduo.

No início dos anos 1960, o cenário da educação brasileira precisava de avanços. Nessa época, Paulo Freire, apresenta e aplica um método próprio para alfabetização de adultos advindos de classes menos favorecidas. Esse método combina prática docente e realidade dos alunos. Segundo Casali (1998), a obra de Paulo Freire, assim como a obra de todo bom herói, é um desses fenômenos de forte apelo místico.

Freire (1982) acreditava que a educação não podia ser apenas um método simples e mecânico de transmissão de conteúdo. Para ele, a educação requer diálogo, deve considerar os conhecimentos prévios e a leitura que cada

sujeito carrega consigo. Isso, durante o processo de alfabetização, pode favorecer a alfabetização e despertar a criticidade nas pessoas.

Nesse sentido, Aleraro e Cabral (2019, p. 267-268) afirmam que

Freire, apresenta a importância de uma educação que parta das necessidades populares como prática de liberdade e de emancipação das pessoas e não das categorias abstratas. Para ele, a educação requer, de forma permanente: a) o cultivo da curiosidade; b) as práticas horizontais medidas pelo diálogo; c) os atos de leitura do mundo; d) a problematização desse mundo; e) a ampliação do conhecimento [...] a interligação dos conteúdos aprendidos, tendo por base o processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Dessa forma, para vivenciar a liberdade e estabelecer um pensamento crítico é necessário que as “palavras” utilizadas nas instituições escolares não sejam apenas “palavras das escolas”, mas “palavra da realidade” do cotidiano da dinâmica de suas vidas, suas lutas e possibilidades, assim, abarcando as experiências dos alunos, analisando e conectando os diferentes tipos de conhecimento.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986, p.113).

Nesse sentido, segundo Freire (1986), todos nós somos construtores de conhecimentos e, portanto, produtores de cultura. Dessa forma, é importante que, no processo educacional, seja oportunizado aos alunos que encarem seus conhecimentos com informações mais amplas, consistentes e significativas, para a construção de novos conhecimentos mediante diálogo crítico.

Essa concepção Freiriana alinha-se à demanda da EJA, isso devido ao perfil dos estudantes nessa modalidade de ensino. Os alunos da EJA da rede pública são, predominantemente, trabalhadores autônomos, desempregados, donas de casa, jovens, idosos e pessoas com deficiência. Esse público retorna às escolas já com uma história de vida e as preocupações da vida adulta que lhes confere diferenças culturais, raciais, religiosas e de crenças.

Nesse sentido, segundo Paiva, Machado e Ireland (2004, p. 58), estudantes de EJA são indivíduos que vivenciam as dificuldades relativas ao mundo do trabalho, incluindo o desemprego. No intuito de enfrentar essas

dificuldades, eles retomam os estudos (ou os iniciam) na busca por especialização e qualificação profissional. Eles aspiram, para além da certificação para manutenção de seus postos de trabalho, seguir nos estudos visando ascensão social e profissional.

Dessa forma, segundo Paiva, Machado e Ireland (2004), os alunos e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por sua experiência cultural de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Esse indivíduo, ao escolher o caminho da escola, se vê envolto de interrogações. Eles e elas chegam à escola abertos à aprendizagem, vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, receptivo e sensível e, por outro lado, curioso, explorador, investigativo e pensante.

Nesse ínterim, a EJA tem tido avanços, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do direito de jovens e adultos à educação, e o dever do Estado em oferecer educação para essa população não escolarizada. Segundo Freire (1987), as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e/ou ignorantes, pois o desenvolvimento educativo deveria acontecer conforme as necessidades desses alunos e alunas da EJA.

Ressaltamos que, para ensinar jovens e adultos a ler e a escrever, uma série de saberes e conhecimentos por parte do professor são necessários. Para além dos conhecimentos linguísticos, há que se considerar que um grupo de adultos é caracteristicamente heterogêneo. Essas pessoas têm experiências e origens diferentes (raça, religião, gênero, classe social etc), resultantes de suas vivências no seu campo familiar, social, e profissional. Essa diversidade de trajetória requer um preparo melhor do professor.

Nessa perspectiva, Freire (2011) advoga que ensinar não é só transferir conhecimento, conteúdos e nem formar ação; outrossim, ensinar é criar possibilidade para a sua própria ação ou sua construção. Por isso, é necessário que os professores que atuam na EJA considerem, em seu planejamento de trabalho, as experiências vividas por cada aluno e as incluam no processo de ensino aprendizagem.

Nos PCNs de Língua Portuguesa são apresentadas instruções sobre como trabalhar os gêneros textuais, tendo em vista, que eles, além de auxiliar

os alunos a desenvolverem competências e habilidades de leitura e escrita, valorizam a inserção de textos que circulam em seu meio social. Além dos textos de literatura, temos também um grande número de textos que podem ser usados em sala de aula, por exemplo: cartas, receitas, panfletos e textos jornalísticos elaborados pelos próprios alunos.

Diante disso, os PCNs (1998, p. 28)

Sem negar a importância dos textos que correspondem a exigência das situações privadas de interlocuções, em função do compromisso de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania é preciso que a situação escolares de ensino da Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por sua característica e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamentos laborado e abstrata, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada.

A vista disso, observamos que os gêneros textuais possibilitam aos professores várias possibilidades didáticas que podem favorecer aprendizagem significativa para os estudantes das diferentes linguagens existentes no meio social. As diversas formas de expressão dos alunos, considerando que os alunos da EJA trazem consigo uma bagagem cultural, se apresentam como recurso relevante para o processo de ensino aprendizagem. Esses estudantes expressam essa riqueza cultural em seu diálogo oral/coloquial (sotaques, modernismo e variações linguísticas). Vale lembrar que, para esses estudantes, a linguagem oral é mais fluida, por outro lado, a escrita pode ser percebida como conjunto de regras da normas culta da Língua Portuguesa.

2.2 Concepções de leitura e escrita

A leitura segundo FLECK (2011), é um processo abrangente de compreensão que envolve vários aspectos, sendo eles culturais, políticos, naturais e neurológicos. Dessa forma, ela é importante na vida do ser humano, pois através do ato de ler o indivíduo acessa informação, proporcionando desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação e aprimoramento do vocabulário, bom senso e consciência crítica.

Para Koch (2008, p. 11)

A leitura é, pois, uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos

presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Dessa forma, é preciso compreender que o ato de ler um texto requer do leitor bem mais que um código linguístico - decodificar palavras (KOCH; ELIAS, 2008). Ademais, a leitura implica entender as ideias que o escritor colocou no papel, de acordo com os conhecimentos extralinguísticos que o leitor já possui sobre determinado tema. “A leitura é portanto uma atividade na qual é considerada as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 11).

A escrita é, por sua vez, um tipo de representação da linguagem. Escrever diz respeito ao ato de significar, de representar os sentimentos e as ideias por meio de símbolos e grafias. A escrita é essencial numa sociedade letrada como a nossa, pois é através dela que se dá a comunicação entre aprendizado e cotidiano, revelando, dessa forma, a importância dela como fato cognitivo, auxiliando as pessoas a ter capacidade de estabelecer correlações com a realidade de maneira crítica.

Nesse mesmo sentido, Kock e Elias (2009, p. 33) evidenciam que a produção de um texto escrito

[...] se realiza, evidentemente com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor.

Dessa forma, compreendemos que a escrita é um processo simbólico de comunicação e expressão de pensamentos, sentimentos e conhecimentos, de uma reflexão que possibilitou ao homem expandir seus conhecimentos para muito além do seu próprio tempo. Além disso, a escrita é uma forma de representação da linguagem. “Ela faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhetes, e-mail, listas de compras...), [...]” ou a “a ler [...] em diversas situações do dia-a-dia (placas, letreiros, anúncios, embalagens, e-mail, etc)”. (KOCH; ELIAS, 2009, p.31).

Portanto, leitura e escrita andam “de mãos dadas” em um continuum. Elas são atividades que se complementam, estão entrelaçadas entre si, interrelacionadas. Elas contribuem de maneira direta para o desenvolvimento do conhecimento dos estudantes. A prática da leitura e da escrita traz inúmeros

benefícios para a formação do indivíduo, estendendo-se para diversos âmbitos da vida, e sendo aliadas no processo de ensino aprendizagem. Ademais, através delas o indivíduo se comunica, abstrai conhecimentos, compartilha ideias, expressa e defende pontos de vista, produz discursos em torno dos mais variados assuntos.

A leitura e a escrita configuram-se como atividades sociais e socializadoras, circunscritas em práticas históricas que se fundam nas práticas concretas dos grupos sociais, conforme seus gostos e interesses, modos de vidas e valores não se aprende a ler como se aprende a falar. O ensino da leitura e da escrita exige mediação e qualificação. Nessa mediação, o sentido e a finalidade do ato de ler e escrever devem se estabelecer com clareza e precisão no contexto escolar. Aprender a ler é compreender o que o texto expõe, é alcançar o sentido de um texto escrito. (VIANA, 2017, p.17).

O processo de leitura e escrita emprega uma série de métodos, quer dizer, um amplo esquema para aquisição, avaliação e utilização da informação. Ler e escrever, como qualquer atividade humana, é um comportamento inteligente. As pessoas não apenas respondem aos estímulos do meio ambiente, elas lidam com a ordem e a estrutura do mundo de tal forma que podem aprender, prever e entender com sua experiência.

Especificamente sobre leitura, o leitor desenvolve estratégias para processar, transmitir significado e/ou compreender o texto. Viana (2027. p. 12) afirma que a leitura constitui-se em “um processo em que estão em jogo as intenções do autor e as expectativas do leitor. Para se realizar uma leitura eficiente, o leitor deve captar tanto as informações explícitas como as implícitas.”

Nesse sentido, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a leitura é caracterizada como

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seus conhecimentos sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra, por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, interferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência, é o uso desse procedimento que possibilita controlar o que vai sendo lido permitindo tomar decisões diante de dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Assim, o objetivo principal da leitura é compreender o texto e o que nele se propõe, implica ou incita. Compreender significa entender as intenções do autor, identificar informações e comparar o conteúdo do texto com assunto que o leitor

já conhece. Em outras palavras, a leitura é um processo contínuo, ativo e interativo de análise e síntese. Dessa forma, o ato de ler e escrever é relevante para o indivíduo na sociedade contemporânea. Retomamos Freire (1982, p. 4-5), quando afirma que

Ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua situação dialética com os seus contextos e os nossos contextos. O contexto do escritor e o contexto do leitor. Ao ler eu preciso estar informado-me do contexto social, político, ideológico, do autor num determinado tempo [...] quando eu leio um autor eu preciso ir me inteirando do contexto dele, em que aquele texto se constituiu. mas agora eu preciso também de um outro esforço: como relacionar o texto com o meu contexto. O meu contexto histórico, social, político, não é do autor, o que preciso é ter clara essa relação entre o contexto do autor e o do leitor.

Nessa perspectiva, nos PCNs (1997, p.53) temos que

O trabalho da leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualização e fonte de referência modelizadora. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a escrita: o que é escrever. Por outro lado, contribui para a constituição de modelos; como escrever.

Isso significa dizer que ler e escrever são práticas relacionadas e complementares para formação de leitores competentes. Para efeito da percepção legal sobre educação linguística, a função primeira da escola é ensinar a ler e escrever, pois leitura e escrita são ferramentas essenciais para a construção do conhecimento e o exercício da cidadania.

2.3 Gêneros textuais e ensino

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são estudados a partir de Platão e têm continuidade com Aristóteles, Horácio e Quintiliano, deste a idade média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gêneros já não se vincula somente à literatura, eles são expressos em qualquer tipo de discurso oral ou escrito. Eles são artefatos culturais importantes como parte integrante da estrutura comunicativa de nossa sociedade. Assim, Marcuschi (2008, p. 149) entende que os gêneros textuais podem ser: “uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica”.

Especificamente sobre o estudo de gêneros textuais na contemporaneidade, Marcuschi (2008) evidencia que

Na realidade, o estudo do gênero textual é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebemos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos (MILLER apud MARCUSCHI, 2008, p. 141)

Dessa forma, observa-se que os gêneros têm forma e função, estilo e conteúdo. Contudo, sua caracterização deve ser determinada pela função e não pela forma. Enquanto comunidade, a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização e interação humana. Essas atividades humanas estão relacionadas ao uso da linguagem que se realiza por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que precedem um outro campo da atividade humana. Como salienta Marcuschi (2008),

[...] a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização de inserção práticas nas atividades comunicativas humanas o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além de justificativa individual (BRONCKART apud MARCUSCHI, 2008, p. 157).

Os gêneros textuais desempenham, pois, papel relevante em nossa sociedade no que diz respeito à comunicação. Existem vários gêneros textuais e, de acordo com as características comuns que os textos têm em relação à linguagem e conteúdo, eles são classificados como de determinado gênero.

Nesse sentido, para Marcuschi (2008, p. 101):

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo aos exercícios de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são formas de inserção, ação e controle social do dia a dia.

Assim, o gênero textual pode, pois, ser considerado a materialização de várias práticas sociais, de tal forma que são indispensáveis à vida em sociedade. Em síntese, os gêneros são a efetiva realização da linguagem, seja ela oral ou escrita, apresentando as relações entre campos da atividade humana.

Segundo Marcuschi (2008), Bakhtin divide os gêneros em primários e secundários. Primários são os gêneros do cotidiano, que pertencem a comunicação verbal espontânea e estão diretamente relacionados ao contexto mais imediato, sendo eles: telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, receita culinária, entre outros. O gênero secundário pertence à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a saber: jurídica, jornalística, política, religiosa, filosófica, científica e pedagógica, e a artística. (MARCUSCHI, 2008).

Nesse sentido, as escolas desempenham papel significativo na socialização do conhecimento. Na escola, o estudante vai ter que identificar o contexto em que cada gênero textual está empregado, tanto na oralidade, quanto na escrita, visto que

[...] na prática todos os falantes de uma língua aprendem, juntamente com a aquisição das regras gramaticais dessa língua a se expressar por meio de diferentes gêneros textuais, antes mesmo de aprendê-lo na escola. [...] a escola cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tomar consciente o uso dos diferentes gêneros textuais com os quais convivemos nos diversos níveis de nossa prática social. (BARBATO, 2008, p. 14)

O exercício da capacidade de reconhecer a finalidade para qual o texto é produzido acontece no contato cotidiano com textos. A adequação, ou não, de um texto à "sua situação de produção/leitura" é observável considerando aspectos como o "nível de linguagem, o jogo entre conteúdo explícito e implícito, o respeito às relações de interlocuções [...]". (BARBATO, 2008, p. 27).

Dessa forma, o contato com os gêneros textuais na escola, formalmente, possibilita a associação da experiência cotidiana que o estudante possui com os gêneros e a compreensão teórico-acadêmica sobre esses gêneros. Nesse sentido, o estudante vai criando conceitos sobre o gênero e adquirindo diversas competências para produzir textos de gêneros diversos e empregá-lo no seu cotidiano com maior efetividade.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais para o Ensino Básico / Fundamental II, é proposto que o aluno deve conhecer diferentes gêneros textuais: (1) no eixo de leitura, é indicado que o estudante deve ser capaz de identificar os gêneros textuais; (2) no eixo da escrita, ele deve

compreender as práticas de produção; (3) no eixo da oralidade, ele deve entender os gêneros próprios das tradições orais.

Conhecer os gêneros textuais explicitamente, ou seja, não apenas usá-los por tradição, possibilita aprendizagem. Aprende-se mais sobre as próprias possibilidades pessoais; a organização das atividades comunicativas; e o contexto social no qual a comunicação se origina e acontece. Essa clareza sobre os gêneros possibilita às pessoas serem capazes de participar ativamente do espaço discursivo em que estão inseridas, comunicando e compreendendo melhor as situações comunicativas. Em outros termos, quando conhecemos um gênero, conhecemos uma forma de produzir e interagir linguisticamente com objetivos específicos para e em cada situação de nossas vidas. (MARCUSCHI, 2002).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) observamos essa mesma percepção da organização do texto de acordo com sua função e com o contexto social/cultural. Nesse documento temos que

Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (PCNs 1998, p 21).

Os PCNs (BRASIL, 1998) avançam apresentando orientação sobre os conteúdos de língua e linguagem. Eles não devem ser selecionados em função da tradição escolar, mas das necessidades e possibilidades de cada aluno de modo que permita que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que ampliam suas possibilidades de leitura, e escrita. Portanto, a seleção e priorização de objetos de estudo devem considerar dois critérios básicos, a saber: as necessidades dos alunos e as suas possibilidades de aprendizagem. Isso deve estar nos projetos educacionais da escola, que se diferenciam

[...] em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país devem ser as referências fundamentais para o estabelecimento da sequência dos conteúdos (...) Um texto produzido é sempre produzido a partir de um determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem. (BRASIL, 1998, p. 40).

Nesse sentido, a sala de aula deve ser considerada lugar privilegiado de organização do conhecimento e interação entre alunos e professores, sendo o professor um articulador na construção de conhecimento. Marcuschi (2010, p. 79), sobre a produção escrita do gênero textual, destaca que

É preciso levar em consideração na atividade de produção o assunto que se deseja ver elaborado, que deve estar em sintonia com a prática social focalizada, com o gênero textual estudado e com a faixa etária do aluno. Para ter o que dizer, os alunos precisam ser orientados tanto a ativar os conhecimentos que já possuem sobre a temática quanto a buscar informações novas em diferentes materiais e suportes, como jornais, revistas, livros e internet.

Ademais, podemos argumentar que a prática de ensino nas escolas por meio dos gêneros textuais, por conseguinte, pode fornecer aos alunos o conhecimento da língua e do texto necessário para atuar reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam realizando e refletindo em sala de aula com base em textos originais que circulam na sociedade (MARCUSCHI, 2010).

Portanto, fica evidente que quanto mais rica a experiência dessas práticas comunicativas na sala de aula, mais a capacidade dos alunos de refletir sobre as suas realizações em contextos reais de comunicação se desenvolve e, por conseguinte, sobre os valores ideológicos que as perpassa. Isso, em alguma medida, também pode colaborar positivamente para qualificação profissional de professores de língua portuguesa em serviço.

4.4 O conto na sala de aula: estabelecendo práticas de leitura e escrita

O gênero conto é definido por ser uma narrativa curta. A história é narrada de maneira curta, entretanto o suficiente para contar a história na sua completude, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Ele possui elementos e características bem marcados, uma vez que o tipo de história indica o tipo de conto.

De acordo com Gotlib (1990), a história sempre reuniu pessoas que a contam e que a vivem. Na sociedade primitiva, sacerdotes e seus discípulos contavam histórias para transmitir os mitos e ritos das tribos. Atualmente, em volta da mesa, nas horas das refeições, entre outras ocasiões, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam “causos”. Nesse sentido, destacamos que

A contação de história é uma atividade própria de incentivo a imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador, e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são de plano do imaginário, mas os sentimentos e emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Muitas são as formas de contar histórias nos dias atuais. Pode ser através da escrita, de produções audiovisuais ou da oralidade, cabe ressaltar que, antes de existir a escrita, as histórias já eram passadas de geração em geração oralmente. Segundo Gotlib (1990), os contos transmitidos de forma oral ao longo dos anos se tornaram registros escritos. Fáceis de lembrar e de contar, os contos permanecem até hoje como histórias curtas, podem ser muito antigos, porque chegaram até nós através da nossa cultura oral.

O conto é uma narrativa simples, de fácil assimilação e que tem uma familiaridade com o cotidiano. Ele pode remeter a memórias de contação de histórias da infância e da adolescência. Nesse ínterim, esse gênero parece proporcionar aproximação do indivíduo, visto que histórias são contadas diariamente. O uso do conto na sala de aula, por ter essa proximidade com o cotidiano, pode auxiliar no desenvolvimento da leitura e da escrita e, assim, oportunizar situações em que o estudante possa ouvir e contar histórias na sala de aula, ler contos/livros e ser estimulado a criar as suas próprias histórias.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998) precisamos, cada vez mais, melhorar nossa capacidade de produzir textos orais, pois o meio social exige isso do aluno. Nesse sentido, a utilização do gênero textual conto para público da EJA pode ser aliada no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita, uma vez que os alunos podem se envolver nas atividades de sala de aula partindo da comunicação significativa, visto que

Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes no modo como se conta - entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões -, que é passível de ser elaborado, neste trabalho de conquista e manter a atenção do seu auditório. (Gotlib 1990,p.09).

Diante disso, o trabalho com esse gênero na sala de aula com estudantes da EJA pode despertar os alunos para leitura e análise de textos, levando-o a descobrir as marcas de linguagem que contribuem para a

textualidade e interpretação do texto. O conto pode ser aliado valoroso para o desenvolvimento da competência leitora e escritora do estudante.

Ler e escrever é tarefa árdua para a maioria dos alunos, principalmente se isso não faz parte das vivências cotidianas desde a infância. Frequentemente, encontramos crianças, jovens e adultos que consideram ler chato e tedioso e, por isso, evitam participar de atividades que envolvam leitura e escrita.

Se focarmos notadamente na escrita, observaremos que essa percepção e/ou resultados negativos do alunado se intensificam. Estudos sobre a linguagem mostram que quando menos se lê, pior se escreve. Nesse sentido, Silva (2005, p. 93) afirma que

A leitura de contos pode estimular o aluno leitor a encontrar na leitura literária uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao leitor narrativo, que exija uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto.

A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor não só porque pode nos possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, principalmente e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2011).

Portanto, a magnitude da literatura está relacionada a nossa memória social e a nossa história

viver a aventura da palavra e viajar pelo tempo/ espaço da condição humana. O relato oral e as narrativas antigas sustentaram a história do mundo e das civilizações até que a escrita prometida como cura para o esquecimento, quis nos garantir memórias fixas (YUNES, 2009, p. 58-59).

Assim, considerando o público da EJA - estudantes adultos com histórias de vida e, geralmente, retornando ao ambiente escolar -, as características distintivas do gênero textual conto (oral e escrito); os indicativos da pesquisa sobre o trabalho com gêneros textuais na aula de língua portuguesa, vislumbramos que esse pode ser um caminho profícuo para esse contexto.

Isto posto, passamos à discussão da metodologia de pesquisa adotada neste estudo.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Ela se insere no paradigma qualitativo, de natureza aplicada. Dessa forma, o presente trabalho não compreende a natureza (ou os fatos) como estática, mas entende que a natureza do problema estudado é dinâmica.

À vista disso, de acordo com Diniz e Lincoln (2006, p. 17)

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudos de casos; experiência social; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais [...] que descrevem momentos significativos rotineiro e problemático na vida dos indivíduos [...] Portanto, os pesquisadores dessa utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente, existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa de qualquer estudo.

O foco da pesquisa qualitativa está, assim, na interpretação dos resultados. O pesquisador, na perspectiva dos estudos qualitativos, é um intérprete da realidade ou da questão estudada. Desse modo, a generalização dos fatos seria feita através do processo de descrições densas dos resultados dessa trajetória (DINIZ; LINCOLN, 2006).

Vale frisar que, a pesquisa qualitativa não busca enumerar eventos estudados nem pregar quadros artísticos em análises de dados, os interesses vão se construindo à medida que a pesquisa avança. Além disso, do ponto de vista metodológico, considera-se que a melhor possibilidade para captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro. (DINIZ; LINCOLN, 2006).

A pesquisa científica apresenta várias formas, uma delas é a pesquisa bibliográfica, a qual foi utilizada neste estudo. Segundo Andrade (2010, p. 25)

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no

desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizaram pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica busca a investigação e análise dos documentos publicados sobre o assunto em tela com intuito de atualizar, desenvolver conhecimentos e contribuir com a pesquisa. A base da pesquisa bibliográfica são artigos, livros e outros documentos publicados que contribuem para as questões levantadas na pesquisa. O pesquisador terá que trilhar caminhos para desenvolvê-la.

Com base nisso, não basta fazer uma realização bibliográfica que não contribua para a revisão de literatura pertinente à questão estudada. O desenvolvimento deve conter conhecimentos significativos que auxiliem a evolução do trabalho. Portanto, a pesquisa bibliográfica envolve procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já publicadas para solução da problemática através do estudo de tema. (ANDRADE, 2010)

Esta pesquisa é exploratória, pois consiste em aprimorar hipóteses, validar instrumentos, e familiarizar-se com o campo de pesquisa. Constitui a primeira etapa da pesquisa de forma mais ampla, e é amplamente utilizada em pesquisa cujos temas que são raramente explorados, podendo ser aplicados em estudos preliminares para obter uma visão geral de certos fatos (GIL, 2002). Trata-se de pesquisa

[...] que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinada “pesquisa de base”, pois oferece dados elementares que dão suporte a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. (GONÇALVES, 2003, p. 65 apud PAIVA, 2019, p. 14) .

Nesse ínterim, a pesquisa exploratória mais comum são os levantamentos bibliográficos. Entretanto, num dado momento, a maioria das pesquisas científicas passará por uma fase exploratória, porque o pesquisador tenta se familiarizar com o fenômeno que pretende estudar (GIL, 2017).

Sendo assim, essa fase iniciou-se com estudos de materiais publicados (livros, artigos, teses, e outros), com o objetivo de familiarizar o tema da

pesquisa. Nessa etapa, foi feita busca de fontes bibliográficas para embasar teoricamente a discussão sobre o tema.

Na segunda etapa, foi feita leitura do material bibliográfico, o que exigiu atenção e concentração a fim de identificar informações e dados possíveis para a pesquisa. Segundo Gil (2002), podemos classificar os tipos de leitura do material de acordo com os avanços da pesquisa. A primeira leitura é exploratória, pois visa verificar se as obras consultadas são de interesse para a pesquisa; a segunda é seletiva, que determina se o material é realmente de interesse da pesquisa; a analítica, que se baseia nos textos selecionados e visa organizar e sintetizar as informações; e a interpretativa, que é o processo de leitura mais complexo. Nesse processo, os resultados obtidos com a leitura devem ter significado e para isso, é necessário vincular os dados com o conhecimento obtido.

Após essa etapa das leituras dos materiais, iniciamos o terceiro momento, que correspondeu ao fichamento dos materiais selecionados. Feito isso, seguiu-se para a última etapa de como essa pesquisa foi construída, organização e relato da compreensão dos conteúdos pesquisados.

A partir desse entendimento das teorias, iniciou-se a elaboração da proposta apresentada neste trabalho, cujo foco é o ensino da leitura e da escrita a partir do gênero conto, para a EJA / EF-II. A adoção do gênero textual com ponto de partida deve-se ao entendimento de que o estudo do gênero possibilita aos alunos contato com o gênero literário, o que prevalece a criatividade enunciativa. Diante disso, consideramos, na elaboração da proposta, que o desenvolvimento dela se daria em quatro aulas: as duas primeiras de apresentação do gênero conto e suas características, e a leitura do conto a *Maria* de Conceição Evaristo; a terceira e quarta, voltariam-se para produção do gênero e o momento de reflexão/ socialização.

O objetivo inicial, na elaboração do projeto de pesquisa que resultou neste estudo, era elaborar e aplicar o material. Contudo, a pandemia causada pelo novo coronavírus trouxe um cenário imediato de isolamento social, com uma rápida transição para o ensino remoto e um aspecto enorme emocional na vida de muitos alunos, educadores e familiares. Diante desse cenário, não foi

possível aplicar a proposta no ensino remoto pandêmico, por questões inerentes à própria dinâmica que se instalou no trabalho nos cursos EJA (infraestrutura, estudo domiciliar, condições de trabalho e de acesso à internet etc).

Evidenciadas as questões metodológicas para condução desta pesquisa, passamos à apresentação e discussão do modelo pedagógico proposto.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos estudos sobre EJA, gênero textual e leitura e escrita, foi desenvolvido um modelo didático para ser aplicado na EJA, nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Iremos desenvolver atividades com vistas a oportunizar aos alunos participação de forma dinâmica em momentos de desenvolvimento de leitura e escrita, de maneira significativa, a partir do trabalho com o gênero conto.

De acordo com o que preconiza as PCNs, a escola é um espaço interativo e complexo, de construção de conhecimento. A reflexão, a conscientização e a discussão das práticas que permeia uma sociedade deve ter a preocupação em proporcionar aos discentes aprendizagens significativas que os preparem para atuarem como sujeitos conscientes e modificados em sua realidade, tendo a língua como uma ferramenta para isso (BRASIL, 1998).

O modelo didático que apresentamos tem por objetivo despertar o gosto pela leitura e escrita através do gênero textual conto para o público da EJA - Ensino Fundamental II. Além disso, buscamos proporcionar momentos de aprendizagem que fomentem o senso crítico e transformador de sua realidade.

Este capítulo está organizado em duas partes: (1) conto, A Maria - em que se apresenta o conto escolhido para a elaboração desse modelo didático; e (2) organização das atividades - no qual é detalhado como as atividades devem se desenrolar na sala de aula.

4.1 Conto: Maria

O conto escolhido para o trabalho de leitura e escrita na EJA/EF-II foi *Maria*, de Conceição Evaristo, um dos que compõem a obra *Olhos d'Água*. Essa escolha deve-se à caracterização desse conto como um de grande qualidade artística por diversos críticos literários. Além disso, considerou-se também o cunho social da narrativa que descreve os excluídos sociais - dentre eles estão meninos e meninas, favelados, desempregados, negros, e outros. A expressão literária e a aproximação da realidade inerentes a *Maria* podem fomentar a aproximação do texto ao universo cotidiano dos estudantes, o que

pode estimular a capacidade criativa e, ao mesmo tempo, permitir explorar a linguagem oral e escrita. Vejamos o excerto do conto

No dia anterior, no domingo, havia uma festa na casa da patroa. Ela leva para casa os restos. Os ossos dos pernil e as frutas que tinha enfeitado a mesa. Ganhara uma frita e uma gorjeta. Os ossos da patroa iriam jogar fora. Estava feliz apesar do cansaço. A gorjeta chegará numa boa hora . Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria também para comprar uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. (EVARISTO, 2016 p.39).

Nesse trecho, observamos que o conto em questão permite refletir sobre o lugar da mulher negra na sociedade brasileira. É possível deduzir que a pobreza faz parte da realidade da personagem. Maria representa uma classe, um povo (o negro) marginalizado. Pessoas que vivem sozinhas, criando os seus filhos, mulheres negras sendo responsáveis pelas as suas famílias, vítimas de opressão e que, apesar de buscar autonomia, não podem resolver seus problemas. Assim, tomam-se vítimas da sociedade que as violentam não apenas por agressões verbais, mas, também vítimas de agressões físicas (FRAZÃO, 2015, p. 8).

Nesse contexto, segundo Santos (2017), as mulheres negras são a parcela mais pobre da sociedade brasileira. No mercado de trabalho, elas têm as condições de trabalho mais precárias, os rendimentos mais baixos e as taxas de desemprego mais baixas elevadas. A grande maioria ocupa cargos inferiores, subordinados, desvalorizados, baixos salários, em parte devido a baixa qualificação profissional e por falta de oportunidades. Elas têm mais dificuldade em terminar os estudos, além de ter chances insignificantes de acesso a determinados cargos de gestão e liderança que refletem a baixa qualidade de vida social.

O objetivo, ao se trabalhar com esse conto, é que os estudantes se comprometam na leitura compartilhada do texto na íntegra, participando ativa e responsivamente da leitura e produção de texto. Dessa forma, propiciar espaço para que eles possam expressar-se oralmente e através da escrita, individual e coletivamente, de forma crítica e sensível na experiência de leitura do texto literário.

Nos PCNs (1998), é indicado que o trabalho de leitura visa formar leitores competentes e, assim, formar escritores. Isso porque compreende-se que a possibilidade de produzir um texto decorre da prática de leitura, espaço

de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. Por um lado, a leitura fornece a matéria-prima da escrita, o que se escreve, Por outro lado, ela contribui para a constituição de modelos, o como escrever.

Ademais, considerando o público da EJA, tratam-se de indivíduos que se expressam oralmente de maneira natural, mas que podem apresentar dificuldade em escrever textos. Por isso, mas, na sala de aula a linguagem deve ser trabalhada de forma a conhecer e reconhecer seus significados cultural e social e dar sentido a eles, ao invés de apenas ensinar palavras e estruturas linguísticas.

De acordo com Koch e Elias (2009, p. 54)

[...] todos nós, falantes/ouvintes/leitores, construímos ao longo de nossa existência uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso, não contamos piada em velório, nem cantamos hinos do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções na mesa do bar.

Essa competência metagenérica deve ser considerada, na condução das atividades de ensino aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, quando abordamos os gêneros textuais. Nesse sentido, é imprescindível que o professor trabalhe diversos tipos de gêneros. Para iniciar o trabalho com gêneros na EJA / EF-II, consideramos adequado os contos, por serem textos curtos e que retratam a tradição oral de contar histórias, o que aproxima o texto escrito do cotidiano dos estudantes.

Marcuschi afirma (2008) que um gênero pode possuir dois ou mais tipos textuais. Assim, trabalhar a diversidade de textos em um mesmo gênero pode aproximar os alunos de textos relacionados ao cotidiano deles, fornecendo condições para que eles compreendam a função do gênero textual e logrem domínio sobre eles, contribuindo para a prática de leitura e escrita do gênero posto.

Passamos, a seguir, a apresentação de como é proposto a organização das atividades com o gênero conto neste estudo.

4.2 Organização das atividades

No modelo didático que apresentamos, organizamos as atividades em cinco etapas: (1) etapa 1 - primeiros passos; (2) etapa 2 - o conto; (3) etapa 3 -

a leitura; (4) etapa 4 - navegando no conto; e (5) etapa 5 - a produção textual. Discorreremos sobre cada uma delas na sequência.

Etapa 1 - primeiros passos

Iniciaremos com a apresentação da proposta a eles. No primeiro momento, aplicaremos um questionário no intuito de conhecer melhor os alunos. Gil (1999) esclarece que o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação composta por número maior ou menor de questões que são apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de conhecer crenças, opiniões, expectativas e sentimentos, situações vividas etc.

Dessa forma, as perguntas que compõem o questionário incluem informações sobre: nomes dos participantes, idade, condição de acesso, como eles chegam até a escola, quanto tempo eles passaram sem estudar, se eles têm hábito de leitura e escrita no seu cotidiano, entre outras.

Etapa 2 - o conto

A seguir, buscaremos coletar informações sobre o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao gênero conto, promovendo uma roda de conversa, na qual o professor utilizará de questões norteadoras para direcionar o diálogo, na busca por construir conhecimento sobre o gêneros textuais e, especificamente, as características inerentes ao gênero textual conto. Posteriormente, guiaremos o diálogo para a importância da leitura e de, na criação do hábito de ler, ter uma meta de leitura.

Passaremos, então, a proposição de leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, considerada uma das mais prestigiadas vozes da literatura afro-brasileira. A apresentação da autora é o primeiro passo, pois conhecer o autor pode nos dar pistas sobre a sua obra.

Conceição Evaristo, pesquisadora e escritora brasileira, afirma a existência de uma literatura afro-brasileira. Ela dá destaque à vertente negra feminina, nas palavras dela

Em síntese, quando escrevo, quanto invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculei de um corpo-mulher-negra em vivência e que por ser esse o meu corpo e não outro, vivi e vivo experiência que

um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta (EVARISTO, 2009, p. 18).

Em seguida, informaremos os objetivos da leitura do conto (conhecer e analisar o texto) e passaremos às discussões anteriores à leitura.

Perguntaremos se eles imaginam o porquê da autora ter escolhido esse título para o conto; solicitaremos previsões sobre os acontecimentos da narrativa, com base nos conhecimentos prévios dos estudantes (por exemplo, de que se trata a narrativa, é sobre uma mulher poderosa chamada Maria, é uma história de amor, é uma história de tristeza...), ou seja, os estudantes serão estimulados a deduzirem a história no conto a partir de suas vivências e das pistas que têm até o momento (autor, título etc).

Esta etapa foi elaborada para que os estudantes se familiarizem com o gênero conto e despertem curiosidade sobre a história a ser contada, *Maria*.

Etapa 3 - a leitura

Para iniciarmos a leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, serão distribuídas cópias do texto para que os alunos façam uma leitura silenciosa do texto em sala de aula. Logo após a leitura será explorado o contexto de produção do conto *Maria* e da obra *Olhos D'Água*, da qual esse conto é componente.

Finalizada a leitura, solicitaremos aos alunos que comentem suas impressões, negativas e/ou positivas em relação ao texto em uma roda de conversa. Depois, apresentaremos a eles elementos e características constitutivos desse gênero textual. Será explorada a estrutura composicional do conto sendo ela: introdução, conflito e desfecho.

Como afirma Koch (2003, p. 58),

Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apropriá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo, na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outro gênero próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial do gênero: simplificação, ênfases em determinadas dimensões etc. Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situação de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.

Dessa forma, o trabalho com o gênero textual conto deve servir como meio de realização da comunicação verbal e de participação do indivíduo na construção de sentido. Não é suficiente simplesmente se prender à estrutura do texto no trabalho com o conto em sala de aula; outrossim, é necessário refletir sobre formas de uso do gênero conto. Há que se levar em consideração seus contextos de usos e seus interlocutores, bem como contemplar enunciados e mostrar o que há nas condições sob as quais foi produzido e qual é o seu propósito.

Esperamos, nesse ínterim, que o aluno identifique a composição do gênero conto, reconhecendo sua estrutura. Por exemplo, a introdução - em que o escritor situa o leitor sobre o que será tratado no texto, o lugar onde se passa a história, o tempo e os personagens envolvidos etc.

Em *Maria*, podemos observar que, no início da narração, o narrador já nos situa em relação ao tempo, utilizando do tempo verbal no pretérito. O uso desse tempo verbal é atributo da tipologia textual da narração, pois são narrados fatos que já aconteceram. Não obstante possa haver, na narrativa, o uso do tempo presente.

Além disso, desenvolveremos atividades que envolvem reflexão e discussão, para que os alunos interpretem e compreendam de forma autônoma o conto lido.

Etapa 4 - navegando no conto

A partir da leitura e das discussões anteriores, os estudantes serão desafiados a formular perguntas sobre o que foi lido, incentivaremos eles a fazerem perguntas ao texto a partir do contexto histórico em que o conto foi escrito, por exemplo: a profissão da personagem, se tinha filhos, se era solteira etc. Dessa forma, criar narrativas que auxiliem na compreensão do contexto social, cultural e econômico que perpassam o conto e, assim, elucidar possíveis dúvidas que os estudantes tiveram durante a leitura.

Ao final da leitura compartilhada, permanecendo as dúvidas, faremos a mediação construindo com o aluno um percurso interpretativo, guiando-os a partir do texto para que a compreensão seja alcançada. Para mais, buscaremos orientá-los no sentido de relacionar a história contada em *Maria*,

de Conceição Evaristo, com a vida cotidiana desses estudantes, seu contexto social, cultural e econômico; suas histórias de vida.

Etapa 5 - a produção textual

Nesse último momento, os alunos irão criar um conto imaginário, utilizando detalhes descritivos, sequência de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, dando suas versões e visões aos personagens e aos marcadores de tempo espaço. Para a escrita do texto, será solicitado o uso da variedade padrão da língua portuguesa.

Essa proposição de produção textual visa que seja colocado em prática o que foi aprendido sobre a narrativa. Os estudantes, no momento dessa produção, terão ciência de que o seu conto será lido por colegas da sala e professores da escola numa sessão de leitura coletiva. Isso garantirá que suas histórias (contos) sejam ouvidas e lidas, ou seja, conhecidas. O objetivo desse compartilhamento é fazer com que o texto circule, não representando apenas um texto “para o professor visando nota”.

O desenvolvimento das atividades que envolvem o gênero conto foram planejados para serem acompanhados em todas as etapas. Assim, avaliando continuamente o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, analisaremos a efetividade das atividades desenvolvidas no decorrer do desenvolvimento das tarefas, verificando se houve compreensão da e motivação para leitura e escrita do gênero textual conto. Por fim, esperamos que esta proposta contribua para o desenvolvimento da leitura e escrita utilizando o gênero textual conto Maria .

Apresentamos, na sequência, as considerações finais resultantes desse processo investigativo.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é apresentado como uma proposta para a utilização do gênero textual conto na EJA - Ensino Fundamental II, a partir de uma abordagem em que a centralidade é a leitura, interpretação e produção do gênero conto a partir do texto de base, o conto *Maria* de Conceição Evaristo.

O objetivo geral proposto para esta pesquisa foi subdividido em dois objetivos específicos a saber: (1) compreender como o gênero textual conto pode ser utilizado no processo de ensino aprendizagem para desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes; e (2) apresentar proposta que fomente a compreensão da importância de se aprender a ler e escrever, através do gênero textual.

No capítulo de fundamentação teórica, o de número dois, os preceitos teóricos que permitem a compreensão do uso do gênero textual, especificamente o conto, no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa, com foco no desenvolvimento de leitura e escrita são discutidos e resenhados. Dessa forma, o objetivo específico 1 é contemplado. O objetivo específico 2, a proposta propriamente dita, é apresentada no capítulo 4, adotando o conto *Maria*, de Conceição Evaristo, com vistas a oportunizar a integração da leitura e da escrita no cotidiano do estudante.

Conforme estabelecido nos documentos que regulamentam o ensino de língua portuguesa no país, é necessário que os estudantes leiam e escrevam na prática. Portanto, é fundamental que essa prática de leitura e escrita seja oferecida nas escolas, incluindo estratégias de leitura e escrita com o objetivo de construir sentidos.

Ressaltamos que as atividades apresentadas neste estudo representam sugestões de trabalho com a leitura e escrita, ancorados nos estudos sobre ensino aprendizagem de leitura e escrita, gêneros textuais e Educação de Jovens e Adultos. Contudo, compreendemos que a sala de aula é um ambiente diverso e, portanto, a aplicação dessa proposição está sujeita a adaptações necessárias à atuação docente diante de diferentes contextos.

Dessa forma, seguindo as limitações deste estudo não foi possível aplicar essa proposta em sala de aula da EJA, devidos às mudanças que a pandemia do Covid-19, e conseqüente ensino remoto, trouxe para o ambiente escolar. Consideramos ser adequado desenvolver estudos futuros com foco na aplicação da proposta para, assim, conduzir um estudo de caso com foco nos resultados efetivos de aprendizagem.

Por fim, apresentamos esse trabalho como sugestão para o trabalho pedagógico com o gênero textual conto para a utilização do desenvolvimento da leitura e da escrita na EJA. Essa proposta didática visa o desenvolvimento, em sala de aula, de práticas de leitura e escrita no ensino de língua portuguesa que oportunizem o desenvolvimento de competências dos alunos, considerando as especificidades da EJA e do público atendido por essa modalidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução a metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARELARO, L. R. G.; CABRAL, M. R. M. **Paulo Freire: por uma teoria e práxis transformadora**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Secretaria De Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: Mec, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, v.2. Brasília, Secretaria de Educação , Secretaria de Educação Fundamental,1997.

CASALI, A. Paulo Freire: O educador da história. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**,1998.

COSSON, R. **Letramento Literário-Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

EVARISTO, C. **Olhos D'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional,2014. Disponível em: <[file:///C:/Users/beatr/Downloads/Olhos%20dagua%20-%20Conceicao%20Evaristo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/beatr/Downloads/Olhos%20dagua%20-%20Conceicao%20Evaristo%20(1).pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FRAZÃO, I. Nas margens da memória: reflexões sobre marginalidade nas narrativas de Conceição Evaristo. **XIV Congresso internacional ABRALIC (anais)**. UFPA, Belém-PA, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Da leitura da Palavra a leitura a leitura do mundo**. Leitura: Teoria e Prática, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 12.ed. São Paulo, Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FLECK, B.V. **Caderno Pedagógico: Literatura Infantil**. 2° ed. Florianópolis, 2011.

FERREIRA, F. A. **Fracasso e evasão escolar**. Brasil Escola: canal do educador, 2013. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacao-escolar/fracasso-evasao-escolar.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

GOTLIB, N.B. **Teoria de Conto**. São Paulo: Ática, 1990.

GALVÃO, A. M; SOARES, L. J. G. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.) **Alfabetização de jovens e adultos em uma Perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira** . 2.edu. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**.6 ed. São Paulo, Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisas sociais**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos dos textos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LINHARES, E. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADti>>

[cas%20P%C3%BAblicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf](#)>.
Acesso em: 02 mai. 2021.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na Escola para a vida. In: **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Vol 19. Coleção: Explorando o Ensino, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Ed., 2008.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al.(Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BARBATO, S. B. (Org.). Programa Gestão da Aprendizagem Escolar–GESTAR III. Caderno de Teoria e Prática 3-TP3-Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/gestar2/lingport/tp3_lingport.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. UNESCO Representação no Brasil, 2004. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2021.

PAIVA, V. L. M.de O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Jovens e Adultos do Paraná. Versão preliminar .Curitiba: SEED-PR, jan. de 2006. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 02 mai. 2021.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**. 2º São Paulo: Ática, 1986.

RODRIGUES, E. B. T. **Cultura, arte e contação de história**. Goiana, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, I. M. M. **Literatura em Sala de aula: da teoria à prática escolar**, 2003.

SOUSA, R. G. **Reformas Pombalinas**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/reformas-pombalinas.htm>>. Acesso em: 06 dez. 2021.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas constituições Brasileiras. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 19 n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>

VIANA, R. A leitura e escrita na sala de aula: práticas sociais. **Revista docente**, 2017.

YUNES, E. **Tecendo um leitor uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymará, 2009.

ANEXO 1

Conto: Maria, de Conceição Evaristo

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. O preço da passagem estava aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Serás que os meninos iriam gostar de melão? A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco

no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! E dessas deitadas repentinas, loucas, surgiram os dois filhos menores. E veja só, homens também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida. Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra

voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei porquê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembavam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção à Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: — Calma pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar de melão? Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudades de seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado. Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.