



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

RENATA MENDES MONTEIRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE NARRATIVAS NO CONTEXTO DE EJA:
do texto bíblico ao texto do cotidiano.**

Palmas - TO

2020

RENATA MENDES MONTEIRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE NARRATIVAS NO CONTEXTO DE EJA:
do texto bíblico ao texto do cotidiano**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras do Instituto Federal
do Tocantins - *Campus* Palmas, como requisito para
obtenção do grau de nível superior, com o título de
Professor de Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante.

Palmas - TO

2020

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

M772p Monteiro, Renata Mendes
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE NARRATIVAS NO
CONTEXTO DE EJA : do texto bíblico ao texto do cotidiano. / Renata
Mendes Monteiro. – Palmas, TO, 2020.
59 f.

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,
2020.

Orientador: Rivadavia Porto Cavalcante

1. Leitura-Escrita. 2. Texto Narrativo. 3. Produção Textual. I.
Cavalcante, Rivadavia Porto. II. Título.

CDD 400

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).

RENATA MENDES MONTEIRO

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE NARRATIVAS NO CONTEXTO DE EJA:
do texto bíblico ao texto do cotidiano.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Letras do Instituto Federal
do Tocantins - *Campus* Palmas, como requisito para
obtenção do grau de nível superior, com o título de
Professor de Língua Portuguesa.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA AVALIADORA

Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante (Orientador)
IFTO – *Campus* Palmas

Prof. Me. Auricélia Alencar da Silva Fernandes
IFTO – *Campus* Palmas

Prof. Me. Erika de Souza Luz
IFTO – *Campus* Palmas

A Deus e à minha família: Denilson,
Laís Nicole e Daniel de Nicolas,
além de meus pais, Raimundo Monteiro
Neto e Maria das Graças; e sogros,
Manuel e Cy Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e coragem para concluir a referida Licenciatura.

Ao meu orientador, Professor Dr. Rivadavia Porto Cavalcante, por aceitar o desafio quanto à orientação, pela paciência e dedicação na elaboração deste trabalho.

Às Professoras Auricélia Alencar da S. Fernandes e Erika de S. Luz que, com o referido professor orientador, dispuseram-se a cooperar comigo nesta obra.

Aos demais professores que me incentivaram a seguir adiante no Curso de Letras, em especial aos Professores Rodrigo A. M. Teixeira, Soraia C. Blank Pessoa, Nahete de A. Silva, Mariana da S. Neta, Roberta A. P. Nobre, Maria Rilda A. da S. Martins, Keila Maria Gonçalves (Escola Municipal Antonio Carlos Jobim), que com suas particularidades positivas, puderam motivar-me nesta caminhada.

À minha saudosa amiga Esther Barbosa Dama, que se foi de forma tão impiedosa e cruel, deixando saudades imensas! Que a justiça encontre os culpados!

Às amigas do Curso de Letras, que fizeram a diferença em minha vida, dentre as quais cito, Luísa R. Abreu Curado, Bianca O. da Silva, Lucimária A. de Sousa, Edilene B. Carvalho, Luciane R. Santana e em especial, as que foram parceiras dentro e fora da sala de aula, seja nos estágios, ou ainda nos projetos desenvolvidos no Instituto, ou fora dele, Janayne dos S. Silva e Angela B. da Silva.

Aos colegas de trabalho Ivana Miranda, Allyne Costa Alves, Jhonatan Galli, Ingrid Lohany Mattos, Teresinha Barros, Ygor Emmanuel Oliveira, Regiane Barros que foram fundamentais em alguma parte deste processo, seja por me motivarem a prosseguir, ou ainda por cobrirem a minha ausência, de modo a contribuírem para a sua finalização!

Ao meu marido, Denilson Lobato Silva e filhos, Laís Nicole e Daniel de Nicolas Monteiro Silva que com sua presença me aquietaram, sendo que algumas vezes, inquietaram, incitando-me a perseverar. Amo vocês!

Toda Escritura divinamente inspirada é proveitosa para ensinar, para redarguir, para corrigir, para instruir em justiça, para que o homem de Deus seja perfeito e perfeitamente instruído para toda boa obra.

Bíblia. NT. II Timóteo 3:16-17

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é resultado de uma pesquisa de intervenção didática no contexto de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA de uma instituição de ensino federal de Palmas, Tocantins. Os objetivos do estudo estão direcionados a uma ação colaborativa com propósitos de fomentar práticas de letramentos centradas no domínio da leitura-escrita em Língua Portuguesa de narrativas que respeitem a ética entre os seres humanos, através da leitura e interpretação das narrativas bíblicas e das jornalísticas cotidianas. O referencial teórico-metodológico segue os princípios da leitura e da escrita como práticas sociais, conforme o aporte da obra de Chartier (1990, 2011) e os textos-discursos como instrumentos de ensino de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2010). O estudo se inscreve como uma pesquisa-ação que, após diagnóstico das limitações e necessidades do grupo estudantil participante, elaboramos e trabalhamos um modelo didático que serviu como instrumento de ensino das dimensões ensináveis dos textos narrativos propostos. O resultado das análises feitas sobre a escrita e reescrita das versões iniciais e conclusivas dos textos em questão apontam que, embora os discentes demonstrem dificuldades de uso das normas gramaticais na formulação de seus manuscritos, no plano das ideias, suas produções se revelam coerentes com posicionamentos crítico-reflexivos. Além, disso o trabalho de reescrita revelou avanços consideráveis na assimilação da organização textual e na construção de sentidos. O que sinaliza para a compreensão de que o ensino de leitura e de escrita no âmbito pesquisado carece de mais intervenções didático-pedagógicas que priorizem a motivação da aprendizagem dos alunos com temas que dizem respeito tanto ao contexto em que estão inseridos, quanto à conjuntura social mais ampla.

Palavras-chave: Leitura-Escrita; Texto Narrativo; Produção Textual.

ABSTRACT

The following Final Course Assignment is the result of a didactic intervention research in the context of Education for the Youth and Adults of a Federal Teaching Institute in Palmas, Tocantins. The study's goals are directed to a collaborative action with the purposes of fomenting literacy practices focused on the domain of the reading-spelling abilities in Brazilian Portuguese about narratives that respect ethics between human beings, through the reading and interpretations of biblical and journalistic day-to-day narratives. The theoretical-methodologic referential follows the principles of the reading and writing abilities as social practices, according to the contents of Chartier's (1990, 2011) work and the text-discourse as language teaching instruments (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2010). The study comes as an action research that, after previous diagnosis on the limitations and needs of the participant student group, a didactic model was elaborated and used as a teaching tool for all the teaching purposes regarding the proposed narrative texts. The analysis results about the writing and rewriting of the initial and conclusive versions of the said texts states that, although the students show difficulties in using the correct grammatical standards to formulate their manuscripts, in the idea field, their works reveal themselves as coherent with the critic-reflexive positionings. Besides that, the rewriting work showed considerable progress in the understanding of textual organization and construction of meaning. And that points to the comprehension that the teaching of reading and spelling in the researched field lacks more didactic-pedagogical interventions that prioritize the motivation of the students' apprenticeship using themes that refers to the context in which they are inserted, as well as the wider social context.

Keywords: Reading-Spelling, Narrative Text, Textual Composition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Modelo didático para o trabalho com a escrita narrativa	29
Quadro 2	Cronograma de desenvolvimento do estudo.....	30
Gráfico 1	Pergunta fechada 1 para M1, M2 E M3	32
Gráfico 2	Pergunta fechada 2 para M1, M2 e M3.....	33
Gráfico 3	Pergunta fechada 3 para M1, M2 e M3.....	34
Gráfico 4	Pergunta aberta 1 para M1, M2 e M3.....	35
Gráfico 5	Pergunta aberta 2 para M1, M2 e M3.....	36
Gráfico 6	Segunda parte da pergunta aberta 2 para M1, M2 e M3.....	37
Quadro 3	Textos utilizados para a inter-relação temática.....	39
Quadro 4	Textos para inter-relação II.....	41
Figura 1	Primeiro manuscrito da Aluna A	44
Figura 2	Refacção da narrativa da Aluno A.....	44
Figura 3	Primeiro manuscrito da Aluna B.....	46
Figura 4	Refacção da narrativa da Aluna B.....	46
Figura 5	Primeiro manuscrito da Aluna C (frente).....	48
Figura 6	Primeiro manuscrito da Aluna C (verso).....	48
Figura 7	Refacção da narrativa da Aluna C	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1	O papel da linguagem na vida social.....	15
2.2	Texto e intertexto.....	18
2.3	O conhecimento sociocultural mediado pela leitura em produções textuais.....	21
2.4	Breve conceituação de tipologia e de gêneros textuais.....	23
2.4.1	Narrativas como práticas de letramento no contexto de formação de Jovens e Adultos.....	26
3	METODOLOGIA.....	28
4	O TRABALHO COM O MODELO DIDÁTICO: das leituras à produção textual.....	31
4.1	Questionário sobre as necessidades e desafios da produção textual dos participantes.....	31
4.2	Didatização das narrativas encontradas no texto bíblico e no texto de notícia cotidiana: da experimentação ao resultado.....	37
4.3	Análise das narrativas desenvolvidas em sala de aula.....	42
4.4	Discussão dos resultados e exposição das narrativas.....	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
	REFERÊNCIAS.....	57
	APÊNDICES.....	59

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita (doravante LE) ocupam lugar de destaque nos documentos da Política Pública Educacional Brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999, 2002), a Organização Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) para o ensino de línguas e de linguagens são exemplos de diretrizes políticas que confirmam nossa assertiva.

Embora a LE assuma lugar privilegiado no currículo escolar, este fato, por si só, não é suficiente para que se garanta a eficácia do ensino da textualidade, haja vista que, nem sempre o que está previsto e prescrito nas diretrizes oficiais se concretizam na íntegra. Isto porque a legislação e seus documentos complementares, tais como os citados aqui, possuem função orientadora do processo ensino-aprendizagem, sendo, no entanto, desprovidos de uma base teórica-metodológica e didático-prática sobre como ensinar a linguagem aos jovens e aos adultos (que por motivos pessoais e/ou sociais tiveram seus estudos descontinuados), considerando a especificidade de seus contextos e de suas reais necessidades.

Tendo em vista esse quadro social de exclusão humana, o presente TCC coloca em pauta a temática e a problemática que envolve a motivação para a produção da linguagem em um contexto de formação de Jovens e Adultos - EJA, do Instituto Federal do Tocantins - *Campus* Palmas.

Esta modalidade de ensino é voltada para pessoas, acima de 15 anos, que não conseguiram concluir sua educação na escola convencional na idade apropriada por motivos os mais variados, entre eles os de insuficiência financeira, que os impeliram a entrarem mais cedo na vida laboral em busca de sua sobrevivência.

Quando ela vem associada ao ensino profissionalizante, como no caso da referida Instituição, que oferece, os cursos de Qualificação em Atendimento e de Manutenção e Operação de Microcomputadores, denomina-se Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em vista o teor das narrativas que seriam desenvolvidas em sala de aula, optou-se por trabalhar com eles, já que poderiam apresentar uma maturidade maior em detrimento a outro público.

Considerando que as diretrizes educacionais do governo federal não garantem a eficácia do ensino-aprendizagem de LE, cabe aos atores engajados nas atividades de pesquisa nesta área, intervirem com propostas didático-pedagógicas, com vistas a auxiliar a concretização das políticas públicas destinadas ao melhoramento do ensino de linguagem.

Do exposto, com o propósito de contribuir para a atualização dos métodos de ensino numa perspectiva de formação ética-moral do humano, apresentamos uma proposta didática que tematiza a relevância do estudo da textualidade como instrumento motivador para a implantação de práticas de letramentos mediados pela leitura de narrativa bíblica associada à narrativa jornalística policial. A articulação destas duas categorias textuais, no contexto de formação profissional do EJA se tornam relevantes como estratégia de ensino. Isto porque a primeira traz uma proposta de conduta ética centrada na formação moral e na cultura do respeito ao outro, em tempos de crises dos direitos do humano e de violência social, enquanto que a segunda categoria relata fatos sociais, informando à população sobre as ocorrências de violência humana. Isto posto, o que se pretende, no presente trabalho é demonstrar o papel importante que o texto assume na sala de aula, enquanto material indispensável para o trabalho de ensino dos temas de socialização e de humanização, como o que propomos neste TCC, mediados pela linguagem escolarizada.

Nossa proposta de trabalho em torno de duas temáticas aparentemente destoantes, ambas desenvolvidas na linguagem, enquanto LE, conforme nos aponta a obra de Chartier (1990, 2010) são necessárias, pois o conhecimento que o ser humano faz de sua formação histórica e cultural, no caso dos textos bíblicos, possibilita a construção de sentidos e a compreensão das significações da vida, podendo a partir daí, aprender e readequar a sua postura diante das situações cotidianas, promovendo para si e para outros, uma realidade mais acertada. Assim, a interação destes textos com as narrativas policiais - caracterizados, muitas das vezes, pela demonstração de frieza com seus pares - nos eventos de ensino da linguagem podem se configurar como instrumentos didáticos eficazes para o

desenvolvimento - desde que feitas as relações e reflexões necessárias entre eles - de condutas humanas mais críticas, éticas e respeitadas em uma sociedade marcada pelo declínio do valor à vida do outro.

Podemos observar que os livros didáticos voltados para a educação pública, possuem textos variados, tais como as crônicas, os textos jornalísticos, os literários, os teatrais, os cinematográficos, os *cartoons*, as *charges*, os poemas, as cartas dentre outros. Por isso mesmo, pouco iremos nos referir a eles neste trabalho.

No entanto, não conseguimos encontrar nestes mesmos materiais os textos contidos na Bíblia, mesmo ela contendo em seus livros, que costumam variar de 66, na Igreja protestante, a 78, na Igreja Ortodoxa, vários gêneros textuais, tais como as narrativas históricas, crônicas, cartas, profecias, músicas, os poemas; um arcabouço vasto e rico linguisticamente-histórico-social e culturalmente falando.

O que nos causa uma certa estranheza, já que a organização curricular dos livros didáticos para o ensino de linguagem deveria estar centrada na inter-relação discursiva, dada a múltipla variedade de textos que circulam na sociedade da qual fazemos parte (ROJO, 2012), levando-se em conta seu contexto atual e formativo, portanto, neste último caso, a sua historicidade.

Partindo deste pressuposto, o trabalho didático proposto neste TCC demonstra o reconhecimento da diversidade da linguagem que vai se construindo nas relações e/ou interações sociais ao longo da história, além de proporcionar instrumentos eficazes de ensino e de aprendizagem da produção da linguagem motivando práticas de letramentos para uma educação mais humana, crítica e reflexiva sobre os temas históricos, articulando-os aos recorrentes nos dias atuais, tendo em vista, a conduta humana desde os primórdios ser caracterizada pelas relações sociais, com seus conflitos e soluções. Tal proposta resultando em um aprendizado das produções textuais narrativas, que acabam por ampliar a competência de LE dos alunos, dilatando também a sua auto-estima.

Isto posto, a seguinte pergunta de pesquisa norteia o presente TCC: em que medida um modelo didático-pedagógico integrando textos narrativos bíblicos e jornalísticos policiais servem como instrumentos motivadores para leitura e produção textual sobre temas da vida social no contexto de EJA?

Da justificativa do estudo

A Bíblia é uma obra da humanidade, de caráter literário, sócio-histórico e cultural que expressa os princípios judaico-cristãos e que tem exercido forte influência na cultura ocidental.

Levando-se em consideração que ao construirmos o conhecimento não o fazemos sem considerar os aspectos intrínsecos aos quais estamos vinculados, por isso, este trabalho se justifica, posto que empreendemos levar aos alunos de EJA o diálogo entre textos bíblicos e textos do cotidiano - entendendo-se como cotidiano, contemporâneo e/ou midiático, neste trabalho, o jornalístico policial - como obras que constituem o repertório histórico, linguístico, ideológico e cultural da humanidade.

Assim sendo, os mesmos textos deveriam constar nos livros didáticos de ensino de leitura e de produção escrita. Isso porque, tanto a memória sócio-histórica quanto à produção do conhecimento perpassam gerações através dos textos, por meio dos quais podemos acessar as representações dos povos (CHARTIER, 1990).

Defende-se neste TCC que a formação de pessoas está intimamente relacionada a sua capacidade de compreender e responder efetivamente aos textos e discursos veiculados socialmente, seja em seus contextos mais imediatos, ou nos mais amplos que abrangem suas localidades.

Nesses cenários de interação, a leitura e a produção de textos e discursos são atividades de linguagem que capacitam o discente para a vida prática em sociedade, na qual eles poderão ter autonomia de pensamento que lhes possibilitem escolhas mais acertadas, seja na linguagem que irão adotar nas diferentes esferas sociais em que estiverem inseridos, na eleição de suas carreiras, ou ainda nas ações comunitárias que participarem, bem como na projeção da sociedade da qual fazem parte.

Dos objetivos do trabalho

O presente TCC visa contribuir com o letramento efetivo das pessoas que recebem uma educação formal, tornando-as conscientes da intervenção cultural judaico-cristã em nossa sociedade, para que, a partir deste conhecimento, elas possam fazer relações entre os temas bíblicos e os midiáticos, o que pode cooperar para o seu desenvolvimento educacional, já que conscientes da sua formação histórica, poderão compreender melhor o presente, utilizando-se dos recursos

disponíveis para a formulação de novos textos, de forma a dar vazão a sua criatividade narrativa e de produção textual.

Este estudo tem como objetivo geral elaborar e trabalhar um modelo didático para o ensino-aprendizagem de tipo textual narrativo, mediante LE de textos atemporais contidas na Bíblia, com aqueles produzidos na esfera jornalística policial contemporânea disponibilizados nas mídias virtuais.

Para alcançar o objetivo maior do TCC seguimos os seguintes objetivos específicos:

- Diagnosticamos, mediante questionário semiaberto, os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos de Proeja referentes à produção da leitura e da escrita;
- Elaboramos um modelo didático para o trabalho com narrativa bíblica e texto jornalístico contemporâneo, de acordo com as dificuldades diagnosticadas;
- Trabalhamos a reflexão sobre temas inter-relacionados às narrativas bíblicas e jornalísticas contemporâneas;
- Procedemos à escrita e a reescrita dos textos propostos;
- Discutimos sobre as versões finais dos textos produzidos com os alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir, discorreremos sobre a base teórica e conceitual que norteia o estudo da linguagem, seu papel na vida social; como se desenvolve o texto e o intertexto; como se dá o conhecimento sociocultural mediado pela leitura em produções textuais, quando abordaremos ainda sobre tipologias e gêneros textuais, além de especificar um pouco mais o tipo textual narrativo, objeto de estudo e de intervenção didático-pedagógica utilizados com os discentes nesta aplicação, conforme descrito nas seções 3 e 4.

2.1 O papel da linguagem na vida social

No que se refere à formação das organizações sociais, Saussure (1974) nos aponta que exerce papel determinante na constituição da coletividade, já que a

língua é uma produção coletiva que toma corpo na ação social de um povo. Logo, a língua não existe isolada das práticas comunicativas humanas no seio das convenções da sociedade.

Os aportes de Ferdinand de Saussure (1974) nos elucidam acerca da compreensão de que as práticas sociais da língua são convencionadas, isto porque o uso da linguagem carrega propósitos comunicativos que dependem de uma ação responsiva de quem emite e de quem recebe o enunciado.

Sobre o enunciado, Bakhtin (1997:230) traz contribuições relevantes que possibilitam entender que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Esta utilização se dá através de enunciados, sejam eles orais ou escritos, que emanam dos mais distintos e variados atos comunicativos.

Segundo o autor, cada discurso reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (contextos) comunicativas, seja pelo seu conteúdo (temático), somado ao seu estilo verbal, com a escolha quanto aos recursos da língua (lexicais, fraseológicos, gramaticais), formando o que o autor chama de enunciado, pois, segundo ele, “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997: 230)

Os pressupostos bakhtinianos nos mostram que a linguagem e a língua funcionam como instrumentos de interações humanas, colocando que esta última se dá em sua forma prática, ou seja, que ocorre na interação verbal entre as pessoas, introduzindo, nesta relação, conceitos tais como, o enunciado, o gênero primário e o secundário, quando o enunciado seria a unidade real da língua, da comunicação verbal e este teria tipos relativamente estáveis de se mostrar, que seriam, neste caso, os gêneros de textos e discursos. Os gêneros, deveriam ser distinguidos apenas em Primários e Secundários. Enquanto aqueles tratam da interação verbal espontânea, cotidiana (especialmente oral), estes tratam da comunicação mais complexa (principalmente escrita) alcançando uma vertente mais intelectual, científica.

Outra contribuição importante para o entendimento de como as questões languageiras moldam a vida social das pessoas é a teoria interacionista de Vygotsky

(2001) que nos aponta a língua e a linguagem como instrumentos de interação social.

No trabalho de Tonácio (2007) os pontos de convergência entre os pressupostos bakhtinianos e os de Vygotsky são elucidados. O estudo da autora explana que às duas teorizações em questão são compatíveis e complementares, pois, as preocupações daqueles estudiosos estão relacionadas à compreensão do funcionamento social da linguagem para o desenvolvimento das relações humanas.

Acerca das contribuições de Vygotsky (2001), este estudioso pontua que as relações humanas não se dão apenas devido ao envolvimento das pessoas na sociedade, mas também, devido à interação psicológica dos indivíduos com os coletivos sociais, principalmente na escola, o que propicia o seu desenvolvimento linguístico.

Assim, na visão vygotskiana a escola assume papel relevante para o desenvolvimento humano, já que, na esfera educacional, o indivíduo poderá ter seu conhecimento alargado.

Neste processo de desenvolvimento percorre-se um caminho no qual o sujeito precisa de ajuda até conseguir a sua independência chamado, por Vygotsky (2001), de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Segundo Tonácio (2007:21-22), a ZDP identifica no aluno um desenvolvimento real, efetivo, que seria o que ele consegue fazer sozinho em sala de aula; e um *desenvolvimento potencial* que seria o em construção. Neste processo de desenvolvimento seria de extrema importância a ajuda do professor para obter-se avanços que não ocorreriam de maneira espontânea.

Além disso, Vygotsky também insere o conceito de imitação na relação pedagógica, o que contribuiria para o desenvolvimento do humano nos processos educacionais. A imitação seria a reconstrução individual daquilo que é observado no outro, possibilitando ao sujeito ações que estariam além das suas capacidades reais, inclusive, podendo ativar a ZDP. Neste caso, a escola, além da escrita e da leitura, quando apresenta o conteúdo histórico-cultural da sociedade faz com que o sujeito se aproprie dessas informações e modifique-se, cognitivamente, em relação ao mundo (TONÁCIO, 2007), que é o que pretendemos demonstrar neste trabalho de pesquisa, tendo em vista que o presente TCC busca a compreensão de como os elementos relacionados à língua - os textos e os discursos, enquanto instrumentos

de interação/formação - construídos sócio-historicamente nas e pelas interações humanas podem contribuir para o trabalho didático-pedagógico no contexto de formação de Jovens e Adultos.

Partindo do exposto, assumimos a noção de língua e de linguagem encontrada nos textos utilizados neste trabalho, como instrumentos de aperfeiçoamento da prática social, refletida nas produções textuais desenvolvidas pelos alunos, conforme as teorizações oriundas das obras bakhtiniana e vygotskiana nesta breve revisão.

Na próxima subseção, discorreremos sobre a relação entre textos e os intertextos que representam o processo de didatização do tipo narrativo a que nos propusemos a estudar e transformar em objeto de ensino.

2.2 Texto e intertexto.

O texto, seja ele verbal ou oral, se faz a partir de uma necessidade sociocomunicativa, portanto, apresenta uma intencionalidade. Ele se dá desde a nossa idade mais tenra, quando começamos a balbuciar os primeiros sons, demonstrando, através deles, o que queremos.

Neste processo comunicativo, faz-se necessário que haja um interlocutor, a pessoa que irá receber o texto produzido pelo emissor e que irá codificá-lo a partir de suas próprias experiências de vida.

Segundo Antunes (2010), palavras dispostas uma ao lado da outra podem parecer com um texto, contudo podem não sê-lo. Por isso mesmo, ele precisa fazer sentido tanto para quem o emite, como para quem o recebe.

Como podemos desenvolver esse sentido? Organizando-o através de uma temática global, que irá delimitá-lo, além de observar em sua síntese as propriedades da coesão, da coerência, da informatividade e da intertextualidade, atentando-se, ainda, para aspectos que irão garantir a efetivação do texto, como a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade (ANTUNES, 2010).

pela intencionalidade, propõe-se que o interlocutor que fala se dispõe a dizer somente aquilo que tem sentido e é, portanto, coerente. Pela aceitabilidade, admite-se que o ouvinte, simultaneamente, empreende todo o esforço necessário para processar os sentidos e as intenções expressas. (ANTUNES, 2010, p.34).

A situacionalidade, segundo Irandé Antunes (2010), também é uma condição

para que o texto - que é parte de uma atividade social - aconteça. Nenhum texto, como sabemos ocorre no vazio, em abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado. Todo ele está inserido numa situação concreta, ou melhor dizendo, está inserido num contexto social qualquer. (ANTUNES, 2010, p. 34).

Enquanto às duas primeiras condições para que o texto se efetive dependam dos interlocutores, no primeiro caso, do falante, e no outro, do ouvinte, a situacionalidade, dependerá do contexto no qual ele estará inserido. Portanto, estas três condições não remetem propriamente ao texto, mas às condições necessárias para a sua efetivação.

As propriedades destacadas por Antunes (2010) inerentes ao texto e que deverão ser observadas em nossa análise, são: a coesão, que definirá os recursos gramaticais e lexicais que promoverão a sua continuidade, por assim dizendo, a escolha das palavras e das expressões que irão ligar o bloco de textos; a coerência, responsável por dar sentido ao que se fala e que irá conferir ao texto interpretabilidade local e global; a informatividade, que diz respeito à novidade/imprevisibilidade que ele pode assumir, observando-se o seu contexto, como no caso das placas de trânsito que costumam ter baixa informatividade, mas são adequadas ao que pretendem comunicar; além da intertextualidade, que diz que

todo o texto é um intertexto - dizem os especialistas - no sentido de que sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculadas em outras interações anteriores. Ou seja, dada a própria natureza do processo comunicativo, todo texto contém outros textos prévios, ainda que não se tenha inteira consciência disso. Mas há uma intertextualidade explícita, que tem lugar quando citamos ou fazemos referência direta ao que está dito em outro texto, por outra pessoa. Nesse caso, a intertextualidade assume um aspecto dinâmico, na medida em que significa mais do que o simples trânsito do outro texto ou da outra voz. Quem recorre à palavra do outro, o faz para apoiar-se nessa palavra ou para refutá-la. (ANTUNES, 2010, p. 36.)

Ou ainda, segundo Marcuschi (2008) acerca da intertextualidade, pode-se dizer que é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos.

A propriedade da intertextualidade é um dos pontos primordiais deste trabalho, tendo em vista que nos utilizamos dos textos bíblicos e jornalísticos em nossa aplicação metodológica, seja através do texto em sua totalidade, ou através de alguns de seus fragmentos, desde que, na medida do possível, fazendo a devida contextualização dos fatos abordados.

A esse respeito, Bollela (2011), em seu artigo *A Intertextualidade no Texto Bíblico*, nos fala sobre a importância da Bíblia e o seu alcance quase que universal.

Segundo a análise desta autora, apesar dos referidos textos estarem à disposição da humanidade eles não são usados em sua totalidade, mas de forma parcial, seja através de pequenos excertos, ou através da leitura de alguns dos seus livros, muitas vezes de forma descontextualizada, sem considerar suas dimensões históricas, literárias, biográficas, sociológicas, psicológicas e contextuais. Logo, esse fato gera a leitura fundamentalista do texto e uma visão ingênua, já que ignora suas dimensões estruturantes.

Os aportes teóricos de Kristeva (1970), Barthes (1974), de Bollela (2011) e Rojo (2012) reforçam a ideia de intertextualidade ao elucidarem que o texto se constrói a partir de sua relação com outros textos, o que permite reconhecê-los enquanto fenômeno da linguagem humana e da significação do mundo.

Vigner (1988 apud BOLLELA, 2011), no que lhe concerne, reafirma a intertextualidade, destacando, ainda, que ela pode ser encontrada tanto num gênero inteiro, quanto em fragmentos textuais, elucidando que o fator intertextual pode ser compreendido sob dois aspectos: desde que enquadrado em um gênero e também desde que possa ser entendido pelo leitor.

Tendo em vista o posicionamento de Vigner (1988) acerca deste último aspecto apresentado, Bollela (2011) vai além, e nos apresenta uma solução para este quesito, ou para a sua amenização: a leitura e a releitura do texto, desde que contextualizado, conforme citamos anteriormente, permitirão a compreensão de sua intertextualidade e de suas características globais, além de seus pormenores.

Para aumentar o arcabouço cultural dos alunos, o que lhes dará uma percepção maior da temática textual, da percepção do que o texto escrito traz, como a argumentação, a narrativa, a descrição, a linguagem formal, e de forma intuitiva, da sintaxe, justifica-se o uso do texto bíblico associado ao informativo jornalístico midiático, já que as discussões, com o intuito de entendê-los e fazer uma relação

entre eles, propiciarão em leitores reflexivos acerca do que o ser humano vem fazendo em suas relações interpessoais, podendo, a partir daí, inferir em atitudes respeitadas nas suas ações com o outro, e em produções textuais mais assertivas, seja quanto ao gênero adotado, ao tema desenvolvido, a sua escrita coesa e coerente.

2.3 O conhecimento sociocultural mediado pela leitura em produções textuais.

Confirmando as assertivas de Bollela (2011), Chartier (2010), em seu artigo *Escutar os mortos com os olhos*, ressalta a importância histórica do livro, para entendermos o que as gerações que já se foram puderam deixar para a sociedade atual.

Ele traz a abordagem da importância da escrita nas culturas europeias entre o fim da Idade Média e o presente, pois através dela identificamos o lugar da escrita na produção dos saberes, na troca das emoções e sentimentos, nas relações que os homens mantiveram uns com os outros, consigo mesmos, ou com o sagrado.

Para fundamentar esta afirmação, o autor faz referência a três historiadores que marcaram a sua vida e obras pela relevância do que produziram. São eles: Henri Jean Martins, Don Mckenzie e Armando Petrucci. O primeiro, com a obra *O aparecimento do livro* (1992) é tido como o fundador de uma nova história do livro, enquanto que o segundo, com sua bibliografia material, por observar os textos não apenas pelo que estava escrito neles, mas também, pelo que não estava, considerando todo o contexto que cercava a sua produção. Já o último deles, cooperou para a compreensão, segundo o autor, da evolução e dos papéis atribuídos à escrita, além de suas várias ferramentas, associando-a também à maneira de ler.

Roger Chartier (2010) afirma que a história deve ser contada de uma forma contextualizada, contando também com a memória acerca dos fatos ocorridos - o que ele chama de ficção verossímil, desvinculando-a da tirania do texto e do vínculo exclusivo que a ligava à escrita, reafirmando que os historiadores não monopolizam as representações do passado.

Para ele, tanto a história quanto a memória tem seu papel, sendo que esta não pode inferir a ponto de descaracterizar os fatos reais, documentais, científicos que lhe marcam.

Partindo desse pressuposto, segundo Chartier (2010), é que conseguiremos entender a herança cultural que temos, bem como as descontinuidades fundadoras que nos fizeram ser o que somos, por isso, este trabalho se justifica, pois, ao descobrirmos as nossas fundações culturais, que estão alicerçadas não apenas na cultura portuguesa, indígena, africana, ou dos outros imigrantes que aqui chegaram, mas também se fundamenta na judaico-cristã, trazida pelos portugueses e imposta aos povos que foram escravizados no período do Brasil Colônia, bem como, acabou permeando os povos que aqui chegaram para contribuírem com a nossa nação.

Ainda segundo o autor, ao investigar a história da escrita moderna, a que ocorreu a partir do século XV, verifica-se que ela começou a ser utilizada para vários fins sociais-políticos e culturais, quais sejam: para a construção do Estado de justiça e de finanças - que usava os escritos cada vez mais para confirmar seus negócios. Para fins religiosos, com as autobiografias, visões e profecias, relatos de peregrinações e orações. Para as regras comportamentais, tendo em vista o processo de civilização e do poder absolutista da época dentre outros.

Segundo Chartier (2010), a escrita foi agregando mais e mais o poder e chegou ao século XVIII em grau superior de elaboração, servindo, basicamente, às mesmas instituições. Apesar disso, ao final da era moderna, ela chega timidamente também aos que anteriormente não a dispunham, no entanto, o seu poder agora se direcionava à observação da autoridade de quem as redigiu.

Para o referido autor, as disparidades entre quem possuía a escrita e quem não a possuía eram grandes e podiam ser vistas em várias esferas sociais: cidade, campo, leitores, não leitores, no discreto, no vulgar; o que o leva a criar o termo “culturas” para indicar essa fragmentação cultural, quando ele destaca a projeção social de quem dispunha o domínio desta competência.

Daí a importância sociocultural de quem detém a escrita e de quem consegue ler um determinado texto de forma a apreender os seus aspectos essenciais, desde que observado o seu contexto, o que o levará a uma reflexão

crítica e responsiva, impulsionando-o, inclusive, a uma elevação em sua vida social e financeira.

Chartier (2010) destaca ainda a autoria dos livros históricos, já que estes, muitas das vezes, não pertenciam apenas ao seu autor, por haver alguns artifícios nos séculos passados, como: a escrita em colaboração; o anonimato, a autoria literária e social, a possibilidade do sobrenome da história não pertencer ao autor que fora identificado na obra, já que não havia a configuração do plágio; aos textos serem dados outros desfechos de autores diversos, que se apropriavam destes; a utilização de autores já consagrados na produção livresca, por almejarem o mesmo sucesso. Os percalços autorais da escrita citados anteriormente influenciaram inclusive alguns livros da Bíblia. Alguns dos quais sem autoria identificada, como Rute, I e II Samuel, ouros como os Salmos, escrito por vários autores, como Davi, Salomão, Asafe, dentre outros, num período relativamente longo, em torno de 700 anos a.C.

Os estudos de Chartier (2010) nos mostram a existência de uma relação de dependência da história do escrito - numa perspectiva mais pragmática - com a literatura que eleva a alma. Para o autor, estudar o texto antigo requer ao mesmo tempo, contextualizá-lo, isso porque a relação do passado com o presente e vice-versa é necessária para que possa construir uma representação adequada e coerente da história da humanidade.

A partir dos conceitos explicitados por este autor, podemos verificar a importância da história para o estudo da língua e da literatura e para o conhecimento da nossa identidade, enquanto seres sociais que somos, já que ensinar aos outros a partir do conhecimento que temos de nós e da historicidade da nossa nação trará resultados com ganhos satisfatórios para todos os envolvidos no processo educativo.

2.4 - Breve conceituação de tipologia e de gêneros textuais.

Entende-se por gênero textual as inúmeras espécies de textos produzidos que cumprem suas funções sociais e apresentam características estilísticas semelhantes, como a forma de dispor o texto, a estrutura linguística e o assunto, facilmente identificáveis, chamados por Antunes (2010, p.70-71) de modelos estabelecidos linguisticamente e socialmente, ou ainda forma composicional do gênero.

[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isto porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p.154).

Por isso mesmo, a língua não pode ser encarada como sistema estanque, mas dinâmico, que atua de acordo com a necessidade de se fazer entendido, da sua relevância informativa e também da necessidade de convencer o outro acerca do que falamos/produzimos, utilizando-nos, muitas vezes, da fala do outro para confirmar o nosso ponto de vista.

Assim sendo, as variáveis particularidades relativas à comunicação, podem dificultar a identificação clara a que gênero pertence determinado discurso. No entanto, esta tarefa não é a fundamental dentro de uma análise textual, que prima pelo entendimento global e dos pormenores do que foi dito.

Contudo, faz-se importante a verificação dentre quais gêneros determinado texto pode variar, identificando o porquê, para facilitar o entendimento global do mesmo.

Dentre a vasta gama de gêneros possíveis, como forma de exemplificação podemos citar: poemas, salmos, crônicas, novelas, carta, e-mail, notícias, mensagens em aplicativos, resenha, edital para concurso dentre outros.

Enquanto o gênero possui inúmeras possibilidades, a tipologia textual, no que lhe concerne, detém um número finito delas, podendo apresentar-se, predominantemente, como descritivo, argumentativo (dissertativo, ou ainda, opinativo), expositivo, injuntivo e narrativo. Todos eles ligados ao sistema teórico da língua (léxico, sintaxe, predominância de determinados verbos), não deixando espaço para a criatividade encontrada na interação social, conforme define Marcuschi (2008, p. 155, grifo do autor), quando explica que todo

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}, O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados, a rigor, são modos textuais.[...] O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*.

Isto posto, um texto (discurso), dentro da sua dinamicidade, pode apresentar características relativas a um ou a mais tipos, bem como as características de um ou mais gêneros, no entanto, há que se observar que uma tipologia, ou um determinado gênero terá a predominância na interação verbal/textual.

Falando ainda dos tipos textuais, seus nomes inferem ao que se destinam, como no caso da descrição, que procura fazer uma reprodução detalhada, objetiva ou subjetiva, de coisas, pessoas ou situações. Em textos literários, desenvolvem-se por meio da descrição subjetiva. Os relatórios, as atas, os laudos representam muito bem esta tipologia, portanto, nos textos descritivos,

Os objetos de referência apresentam-se parados, estáticos, sem remissão a uma progressão temporal, a uma mudança de tempo, o que vai se refletir na preferência pelo verbo no presente ou no imperfeito do indicativo. (ANTUNES, 2010, p. 71).

A argumentação, por sua vez, geralmente reconhecida como a tipologia dissertativa, encontrada principalmente em artigos de opiniões, dissertações faz uso em seus textos de todo um léxico com o intuito de convencimento do leitor “com verbos em geral, no presente do indicativo, como forma de expressão de um estado permanente de concepção do tema - quase sempre polêmico - pelo menos no tempo da cena discursiva” (ANTUNES, 2010, p. 71).

Já a exposição, como seu nome sugere, procura apresentar informações sobre objetos ou fatos específicos, de forma clara e concisa. O resumo, o artigo científico, o seminário destacam-se nesta tipologia. Segundo Antunes (2010, p. 71) neste tipo de texto “predominam as estratégias de transmissão de um saber já consubstanciado em um corpo de princípios teóricos ou de explicação de um fenômeno, em geral, apoiado em dados reais, mais ou menos objetivos”.

A injunção diz respeito a um texto predominantemente autoritário, que dita as normas, que instrui, que orienta, por isso mesmo, costuma utilizar em seu conteúdo verbos no imperativo. Podemos observar esta tipologia nos manuais de instrução, nas receitas culinárias, nas bulas de remédio, dentre outros.

Segundo Marcuschi (2008, p. 156),

não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas diárias. [...] toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorreremos a algum gênero textual. Eles são partes integrantes da sociedade e não apenas elementos que se sobrepõem a ela.

Portanto, o que se depreende do excerto acima é que um discurso necessariamente estará atrelado tanto a um gênero, como a uma tipologia, numa perfeita simbiose, o primeiro mais criativo e que poderá assumir várias formas textuais, e esta última, mais fixada à norma linguística.

2.4.1 Narrativas como prática de letramentos no contexto de formação de jovens e adultos:

Por fim, a tipologia narrativa, utilizada para a contação de histórias, verídicas ou não, contará com alguns elementos constitutivos, como personagens, situação temporal e espacial, apresentação de um foco narrativo, um desfecho que geralmente contenha um clímax, dentre outros.

Segundo Antunes (2010, p.71):

Assim é que um texto do tipo narrativo privilegia o uso dos tempos verbais pretéritos, privilegia o uso de expressões que denotem sequência temporal dos fatos (o antes, o durante, o depois) e a localização dos agentes nos cenários referidos, privilegia a referência a entidades a seres concretos ou abstratos, entre outros aspectos.

Por ser uma tipologia representativa com alta gama de possibilidades, sua produção poderá vir na forma de romances, novelas, contos, crônicas, fábulas, biografias, além das narrativas jornalísticas policiais e narrativas bíblicas abordadas neste trabalho.

Por a proposta deste TCC se dar a partir das leituras e reflexões acerca dos dois últimos tipos textuais, faz-se necessário considerar o conceito de multiletramentos, que segundo Rojo e Moura (2012, p. 15),

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Segundo o apontado no excerto acima, no que diz respeito à multiplicidade cultural da população, a política educacional, que deveria primar pelas mais variadas representatividades da sociedade, não assiste o seu principal mandatário, a comunidade cristã, que, segundo o Censo (2010) equivalente a 86,8% dos indivíduos, uma vez que não detém no seu currículo, em sua maioria, os aportes dos textos bíblicos, grande símbolo desta comunidade. No entanto, a multiplicidade semiótica, conjuntamente necessária, se faz presente, constantemente representada nos textos jornalísticos, um dos objetos deste trabalho.

Ainda segundo os autores, quanto à multiplicidade de cultura o que se vê atualmente é a circulação social ativa de um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos, campos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política que vem de diferentes coleções. Já a multiplicidade de linguagem/modo/semiose são os diferentes meios nos quais os textos são apresentados, sejam impressos, digitais, analógicos, como as imagens são dispostas.

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemioses dos textos contemporâneos, que exigem, por isso mesmo, multiletramentos. Ou seja, textos que 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. (ROJO e MOURA, 2012, p. 19)

Explicitada a terminologia de multiletramentos definida pelos autores acima, faz-se importante ressaltar que trabalhar desta forma pode ou não envolver o uso de novas tecnologias, de acordo com Rojo e Moura (2012, p.8), não obstante, deve ser um trabalho que

parte das culturas de referência do alunado (popular, local de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático [...] de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados. (ROJO e MOURA, 2012, p.8)

Tal extrato legitima o uso de textos bíblicos relacionados aos jornalísticos, pois ambos fazem alusão ao grupo de pessoas a quem este trabalho se dirigiu, quando buscou produzir narrativas baseadas em análises textuais, históricas,

culturais, sociais, morais, éticas e jornalísticas, ampliando o repertório cultural dos alunos através do elemento bíblico, ora marginalizado socialmente.

3. METODOLOGIA

Quanto à abordagem, este trabalho de pesquisa adotou, primordialmente, a pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, tendo como procedimento a pesquisa-ação, já que houve a participação ativa da pesquisadora com os alunos pesquisados, quando levamos tanto os textos bíblicos, como os textos atuais, neste último caso, mais especificamente o jornalístico policial, de modo a fazer uma reflexão das relações interpessoais, o que favoreceu a produção textual narrativa dos discentes.

Para tal, fundamentamos o nosso trabalho no que disse Lakatos e Marconi (2003): partindo do princípio que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem no passado, sendo importante a pesquisa em fontes históricas de forma a verificar a sua influência em nossos dias.

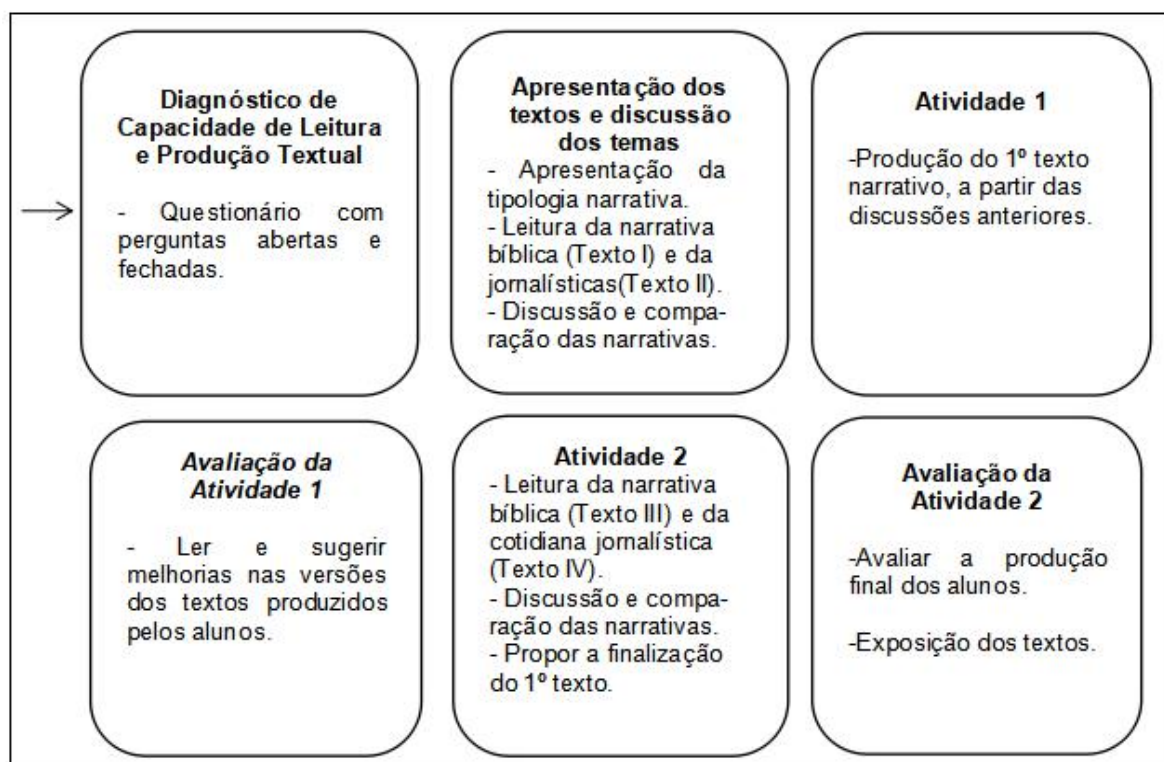
Ainda segundo estes autores, este trabalho se justifica quanto ao método comparativo, por considerar que o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos grupos, sociedades ou povos contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências, sendo utilizado para comparações de grupos no presente, no passado, ou entre os existentes e os do passado, bem como entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

Tendo como objeto de estudo a pesquisa bibliográfica, utilizando-se da coleta de dados em artigos científicos, além de livros históricos, como as narrativas bíblicas, contando ainda com títulos voltados à linguística, este trabalho de pesquisa teve uma ação didática de como trabalhar a Bíblia enquanto elemento motivador de produção textual.

Tal ação para a geração de dados ocorreu em turmas do Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *Campus Palmas* e foi orientada por uma sequência didática conforme apresentada na obra de Marcuschi (2008, p. 222) e de Dolz e Schneuwly (2004, p. 97-98), convergindo com o Quadro 1, na página seguinte.

Começamos a aplicação do nosso modelo didático aplicando um formulário de sondagem a três turmas do Proeja, de maneira a identificar os seus níveis de conhecimentos, suas práticas de leitura e dificuldades quanto à produção textual. Para tanto, utilizamos um questionário semiestruturado, disponível no APÊNDICE A.

Quadro 1 - Modelo didático para o trabalho com a escrita narrativa.



Fonte: Elaboração Própria (2019).

A partir do resultado da investigação, conforme demonstrado na seção 4.1, identificamos a necessidade de trabalhar com o Módulo IV do Proeja, tendo em vista a carência percebida neste alunado, principalmente quanto às práticas de LE e produção textual.

A temática escolhida para a discussão e aprendizado a respeito de narrativas e sua posterior facção, foi a violência, posto que este tema remonta ao início da humanidade, se fazendo perceber ainda em nossos dias.

Para isso, nos utilizamos da inter-relação entre a narrativa bíblica sobre o apedrejamento de Maria Madalena (BÍBLIA. N.T. JOÃO 8:1-11) e a narrativa policial sobre a morte de um pedreiro por motivos banais, disponibilizada no portal G1.Globo e, posteriormente, no momento de refacção textual, conforme descrito no Quadro 1,

Atividade 2, com os textos “A criação do homem e da mulher” (BÍBLIA. A.T. GÊNESIS 2:7-8), relacionando-o com “Distrito Federal: mulher é morta a facadas por ex na frente do filho de 8 anos”, no mesmo portal.

Com o fim de gerar produções textuais criativas e envolvidas com o bem social, partimos para a facção do primeiro texto dos alunos.

Após as devidas correções e feito a entrega dos mesmos aos seus autores, partimos para a leitura dos Textos III e IV (Quadro 1, Atividade 2) com o intuito de aumentar significativamente o entendimento das nuances do texto e de suas percepções globais e específicas, além de propiciar acréscimo do seu arcabouço cultural, trazendo, ainda, um desenvolvimento na sua expansão responsiva, em relação a sua articulação social/cidadã, de modo a lhes dar subsídios para a reformulação de suas primeiras obras.

Dentro ainda deste processo metodológico, tendo em vista a ampliação da competência textual do aluno, cabe ressaltar a importância do *feedback* para a reconstrução dos textos, que, segundo Daros e Prado (2015), seja ele positivo ou negativo tem como objetivo principal a evolução do desempenho e aprendizado do aluno.

Finalizando este processo, tomou-se necessário a exposição do resultado produzido pelos alunos, de sorte a promover o incentivo à leitura, escrita, reescrita e produção final de narrativas ou outros textos que se fizerem necessários na vida destes indivíduos, enquanto seres sociais que são.

O Quadro 2, a seguir, demonstra a estimativa temporal para a conclusão deste trabalho, bem como se deu o seu processo de construção teórico-metodológico-didático e conceitual necessários para a aplicação desta pesquisa.

Haja visto a Pandemia causada pelo SARS-Cov-2 (COVID-19) ter começado no Brasil por volta de março de 2019, inviabilizou-se a sua conclusão neste mesmo período, o que justifica a sua conclusão, com um lapso temporal, em novembro de 2020.

Quadro 2 - Cronograma de desenvolvimento do estudo

Etapas das atividades de pesquisa que deram origem ao TCC	2019									2020
	4	5	6	8	9	10	11	12		11

1	Estudo do tema para a elaboração do TCC.		X	X						
2	Formulação do TCC.	X	X	X						
3	Revisão da Literatura.		X	X	X	X				
4	Aprovação do TCC.			X						
5	Revisão da Fundamentação Teórica.		X	X	X	X	X			
6	Revisão da Metodologia.					X				
7	Coleta e geração de Dados.					X				
8	Análise dos Dados e revisão textual.					X				
9	Redação e revisão do texto acadêmico.					X	X	X	X	X
10	Defesa do TCC.									X

Fonte: Elaboração Própria (2019).

4. O TRABALHO COM O MODELO DIDÁTICO: das leituras à produção textual.

Nesta seção discute-se a análise dos dados gerados em nossa interlocução com os participantes da pesquisa.

Primeiramente, colocamos em destaque o resultado do diagnóstico feito sobre os conhecimentos prévios e sobre as dificuldades dos alunos participantes do estudo.

Em seguida, discorreremos sobre as fases de implementação do modelo didático em conformidade com os resultados apresentados no diagnóstico.

Por último, apresentamos as versões finais produzidas e algumas considerações conclusivas sobre a pesquisa.

4.1 Questionário sobre as necessidades e desafios da produção textual dos participantes

Perguntas Fechadas.

A seguir, colocaremos em análise os dados encontrados nas perguntas fechadas que foram direcionadas aos partícipes desta pesquisa.

Em nossa interlocução com 43 participantes de três módulos que, doravante denominaremos de M1, M2 e M3, sendo em número de 17, 9 e 12, respectivamente, obtivemos o seguinte resultado conforme os gráficos que virão a seguir:

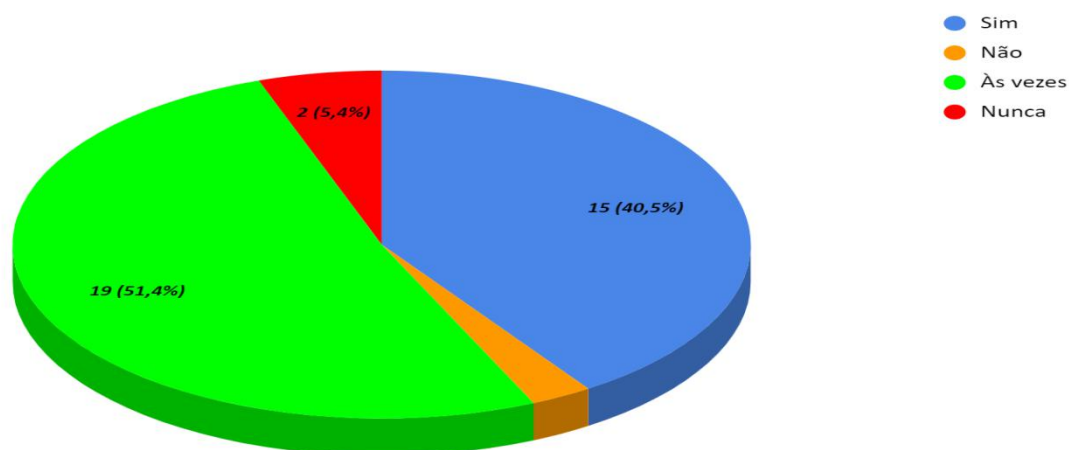
A primeira pergunta fechada que fizemos dizia respeito, especificamente, à prática de leitura e produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura.

Tendo em vista que o total de alunos pesquisados nos 3 módulos para a Pergunta 1 foi de 37, percebe-se, no Gráfico 1, que as necessidades de 59,5% (22 alunos), conforme demonstrado nas cores verde, vermelha e laranja, não estão sendo atendidas, enquanto, 40,5% (15) praticam tais atividades.

Tal fato sinaliza que há uma lacuna no processo de ensino voltado, tanto à leitura, quanto à produção de textos narrativos no contexto pesquisado.

Gráfico 1 - Pergunta fechada 1 para M1, M2 E M3

1 - NAS AULAS DE LP E DE LITERATURA VOCÊ LÊ E PRODUZ TEXTOS?



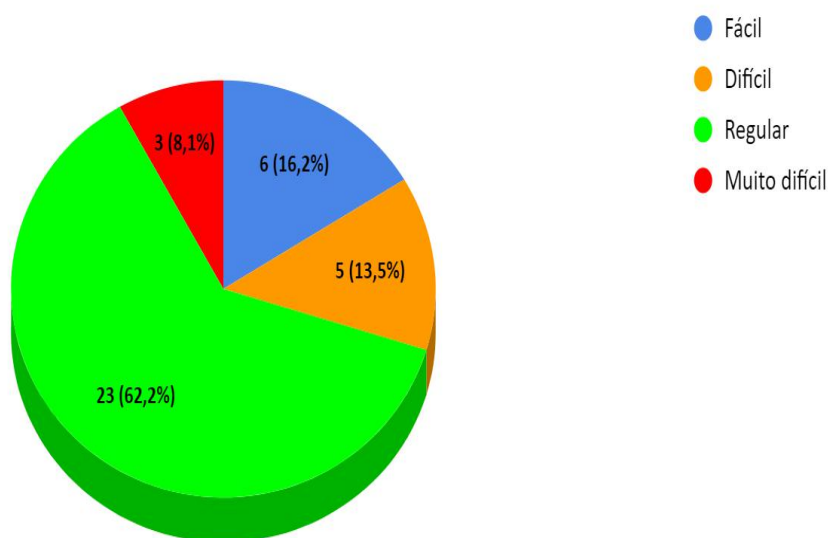
Fonte: Elaboração Própria (2019).

Outrossim, foi relatado pelos discentes que o contato que tiveram com a escrita e reescrita foi proporcionado por uma estagiária do curso de Letras que levou até eles o tipo textual dissertativo-argumentativo, voltado para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Ainda fazendo alusão às perguntas fechadas, o Gráfico 2 baseia-se em questões subjetivas do educando, neste caso, o modo pelo qual ele percebe o seu aprendizado quanto à leitura e produção de textos narrativos.

Gráfico 2 - Pergunta fechada 2 para M1, M2 e M3.

2 - COMO VOCÊ AVALIA SEU APRENDIZADO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS?



Fonte: Elaboração Própria (2019).

Em relação ao referido gráfico, podemos observar que apenas 16,2% dos alunos, configurando 6 deles, acreditam que a narrativa é de fácil construção, considerando que conseguiriam desenvolvê-la sem grandes dificuldades.

No entanto, a grande maioria, 83,8%, o correspondente a 31 deles, encontra alguma dificuldade neste texto, por isso mesmo, podendo surgir iniciativas nesta área, de modo a suprir as necessidades sócio-política-educacionais dos alunos, desta modalidade educacional (Proeja), enquanto seres sociais que são, de modo que possam perceber que tais textos não se tratam de algo estranho ao ser humano, já que desde que este começou a contar histórias aos seus pares, desde que começou a narrar fatos, fictícios ou reais, faz uso deles em sua construção oral.

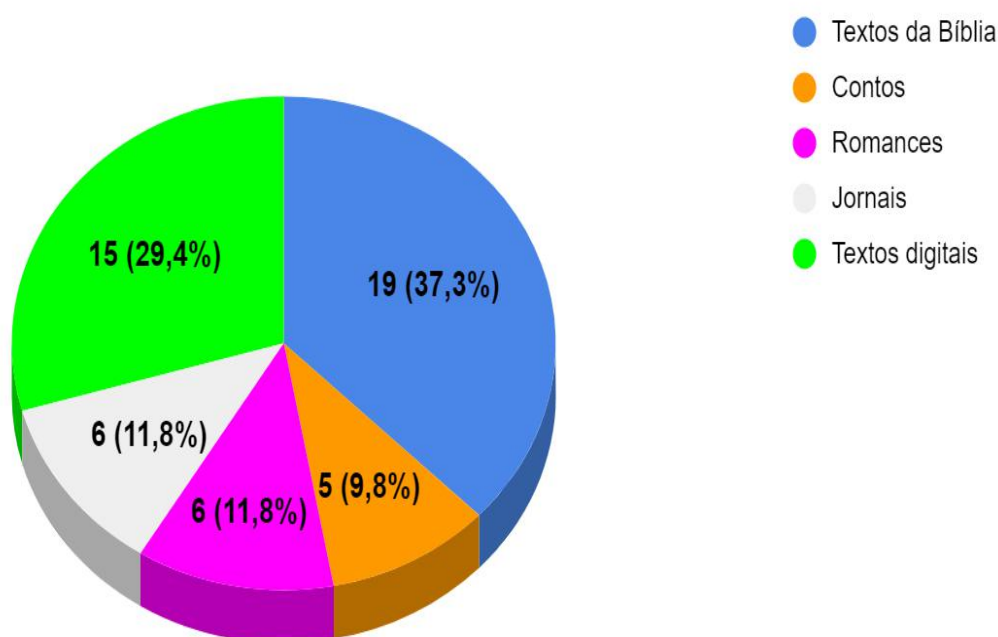
Nosso terceiro e último gráfico relativo às perguntas fechadas, retratou a investigação acerca de qual gênero textual tem a preferência dos discentes.

O resultado apresentado nos surpreendeu duplamente: primeiro, por o texto bíblico ter alcançado o maior percentual de leitura, em época de multiletramentos, 37,3%, o que equivale a 19 alunos de um total de 51.

E, posteriormente, pelos textos digitais, virem logo em seguida, no segundo lugar em termos preferenciais, com 15 alunos, ou seja, 29,4% deles.

Gráfico 3 - Pergunta fechada 3 para M1, **M2 e M3**.

3 - QUE TIPO DE TEXTOS NARRATIVOS VOCÊ TEM HÁBITO DE LER?



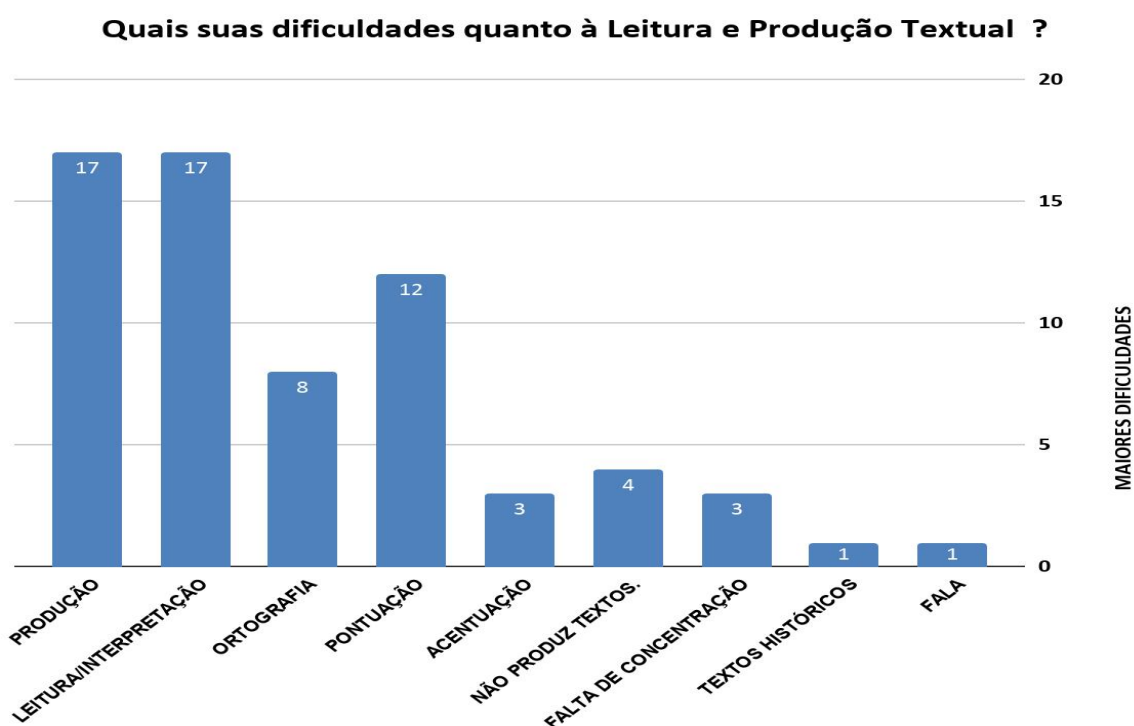
Fonte: Elaboração Própria (2019).

O que indicou estarmos no caminho certo, quanto ao desenvolvimento deste trabalho, já que foram, exatamente, os gêneros textuais que foram abordados, tendo em vista que nosso modelo didático está direcionado, especificamente, a fazer uma inter-relação entre as narrativas contidas na bíblia e as contidas nos textos jornalísticos, o que favoreceu o público alvo deste trabalho, já que ficou mais à vontade para desenvolver a sua escrita de forma mais confortável e fluida.

Perguntas Abertas

Para o melhor desenvolvimento deste trabalho, decidimos fazer também 3 perguntas abertas, as quais detalharemos a seguir nesta subseção, quando os alunos tiveram a oportunidade de se posicionarem quanto às especificidades de suas dificuldades em relação à leitura e à produção de textos narrativos, bem como, se eles têm o hábito de ler a Bíblia, e neste caso, se a resposta fosse positiva, quais os livros que costumavam escolher.

Gráfico 4 - Pergunta aberta 1 para M1, M2 e M3.



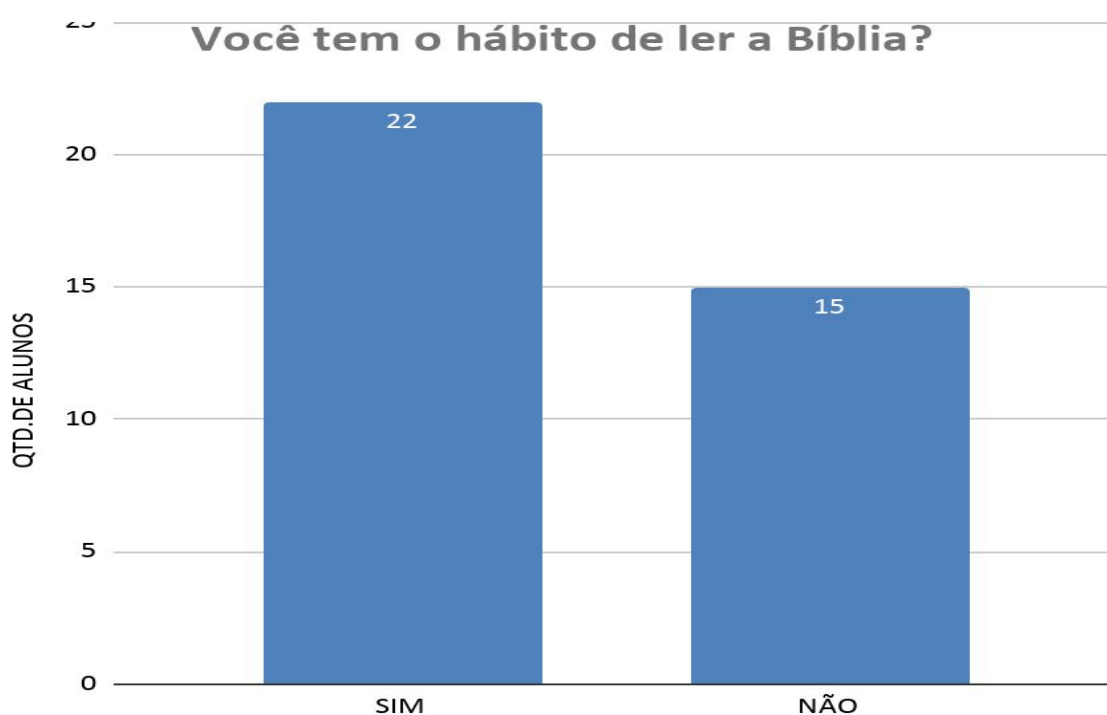
Fonte: Elaboração Própria (2019).

Na pergunta relacionada ao gráfico acima, os alunos poderiam colocar quaisquer dificuldades com as quais se identificassem, sendo que alguns constataram possuir mais de uma. Aferimos, então, que as maiores desarmonias estão exatamente na produção textual, bem como na leitura e interpretação de texto, empatadas com 17 alunos, de um total de 66 respostas, seguidas pela pontuação, em segundo lugar, e pela ortografia, em terceiro.

Devido ao alto índice de alunos do Proeja com dificuldades nestes dois quesitos, produção textual, leitura/interpretação de textos, fez-se necessário, trabalhos como este, que se dispuseram a levar informações cotidianas relacionadas às narrativas bíblicas, que por disponibilizarem aos alunos histórias humanas e,

portanto, dotadas de características emocionais, sociológicas, políticas, educacionais, que se observadas e analisadas de forma reflexiva, podem gerar uma consciência maior de respeito do homem para com os seus semelhantes, bem como para com o meio que o cerca, refletindo assim em narrativas finais solucionadoras e ideárias, que poderão trazer inclusive respostas aos anseios sociais na qual esta comunidade está inserida.

Gráfico 5 - Pergunta aberta 2 para M1, M2 e M3.



Fonte: Elaboração Própria (2019).

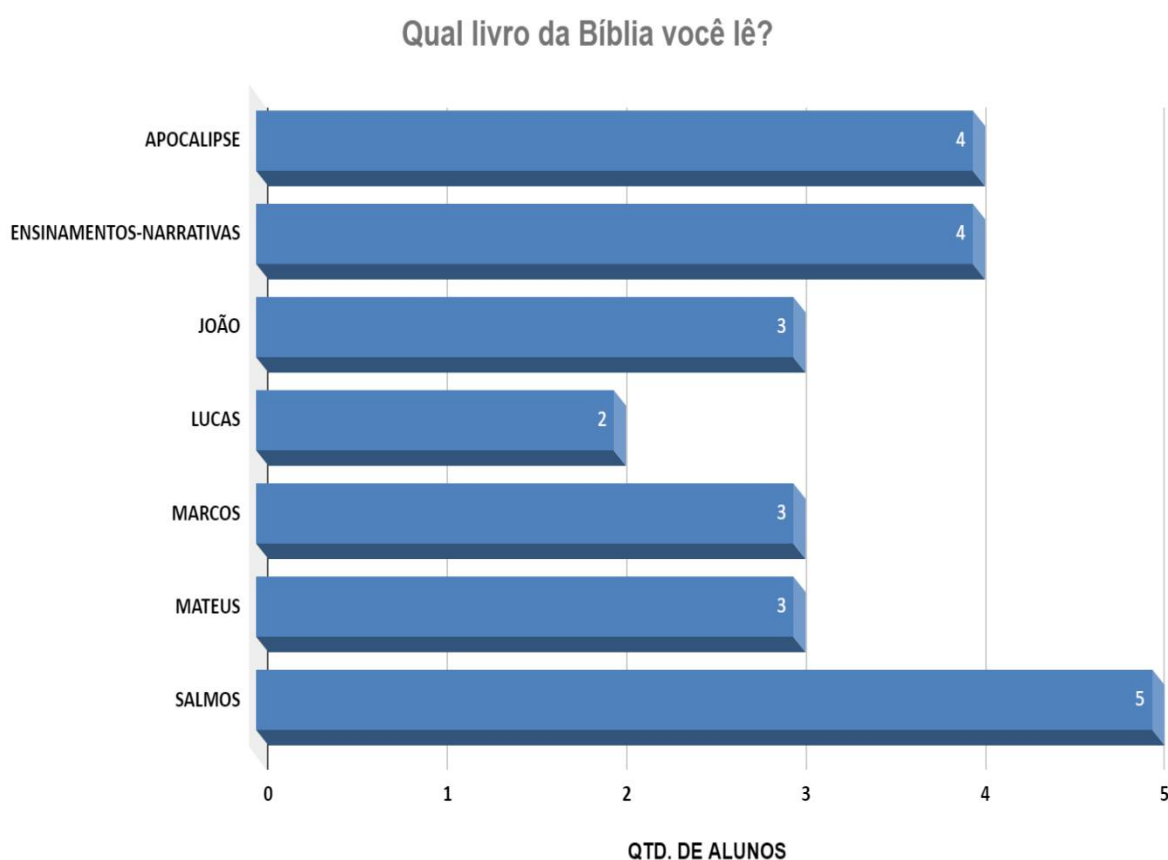
Quando questionados acerca de seus hábitos, se costumam ou não ler a Bíblia, dos 37 alunos que responderam esta pergunta, 22, conforme Gráfico 5, acima, responderam que sim, o que justificou a grande aceitação no momento da aplicação desta metodologia.

Já na outra parte desta questão, como podemos verificar no Gráfico 6, encontrado na próxima página, para os que responderam que leem a Bíblia, quando consultados qual livro costumam ler, indicaram os Salmos (5 alunos), que apesar de se apresentarem de forma majoritária no gênero de poemas, apresentam também narrativas.

Ainda assim, podemos observar que os demais alunos, em número de 19, escolheram, preferencialmente, os textos narrativos contidos nos demais livros, quais sejam, Apocalipse, João, Lucas, Marcos, Mateus, sendo que, alguns indicaram explicitamente, que leem as narrativas com ensinamentos.

Foram desprezadas nesta representação os resultados com apenas 1 aluno.

Gráfico 6 - Segunda parte da pergunta aberta 2 para M1, M2 e M3.



Fonte: Elaboração Própria (2019).

4.2 Didatização das narrativas encontradas no texto bíblico e no texto de notícia cotidiana: da experimentação aos resultados.

Nesta seção, colocamos em destaque, mediante um breve relato, nossa experiência vivenciada no contexto de formação de Jovens e Adultos do *Campus* Palmas (IFTO), quando da aplicação do modelo didático apresentado no Quadro 1, seção 3, com os referidos alunos, público-alvo deste trabalho.

Trabalho este que contou com 4 encontros, sendo que no primeiro, seguindo o indicado na SD, Quadro 1, foi apresentado aos alunos do Proeja, turmas M1, M2 e M3, um diagnóstico de capacidade de leitura e produção textual mediante um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, descritas nos gráficos contidos na seção anterior.

Haja visto as necessidades apresentadas pelos alunos, segundo indicam os gráficos 1 e 2 que representam, respectivamente, as questões: “*Nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura você lê e produz textos narrativos ou históricos?*” e “*Como você avalia seu aprendizado de leitura e produção de textos narrativos?*”, definimos trabalhar o objeto desta pesquisa na turma que apresentou maiores dificuldades, a M1. Conseguimos a participação da grande maioria, restando apenas uma pessoa sem redigir o referido texto.

Em nosso segundo encontro, já com a turma definida, seguimos as proposições e as atividades da SD, direcionadas às necessidades daqueles sujeitos. Para tanto, expusemos o gênero textual narrativa, conceituando-o e falando de alguns de seus elementos, como fato, lugar, personagens, causa, modo, consequência, enredo, tema, desfecho, clímax dentre outros. Trabalhamos de modo a deixá-los conscientes de que a narrativa acontece sempre que contamos algo, seja uma fofoca, seja uma novela, seja o ocorrido em nosso dia-a-dia.

Conceitos como introdução, desenvolvimento, conclusão, estética textual, coesão e coerência, inter-relação textual foram abordados.

Em seguida, partimos para a leitura de 2 textos, o primeiro encontrado no livro de João, capítulo 8, versículos 1 a 11, intitulado *A mulher adúltera*, e o segundo disponibilizado no site G1, com o seguinte titulação: *Pedreiro é morto com facada no peito por conversar com mulher em bar de MS*.

Terminada as leituras, fizemos uma correlação entre as narrativas verificando pontos convergentes e divergentes. Apesar de se tratar de textos com uma grande variação temporal, com as relações sociais tendo sofrido mudanças incontestes, observamos que o ser humano continua agido eivado de emoções que denotam desrespeito e que atentam contra a vida humana, conforme verificado em ambos os textos, sendo que no segundo, de fato houve a morte de um homem por motivos efêmeros.

A partir destas 2 amostras, muitas experiências vividas pelos alunos foram reveladas em sala de aula, que lhes deram subsídio para redigirem suas narrativas.

Foi-lhes solicitado que o clímax de suas narrativas, sempre que possível, focassem soluções menos extremistas e que demonstrassem o respeito ao ser humano, como a encontrada no Texto I, logo abaixo.

Quadro 3 - Textos utilizados para a inter-relação temática

TEXTO I	TEXTO II
A mulher adúltera Jesus, porém, foi para o Monte das Oliveiras. E pela manhã cedo tornou para o templo, e todo o povo vinha ter com ele, e, assentando-se, os ensinava. E os escribas e fariseus trouxeram-lhe uma mulher apanhada em adultério; E na lei nos mandou Moisés que as tais sejam apedrejadas. Tu, pois, que dizes? Isto diziam eles, tentando-o, para que tivessem de que o acusar. Mas Jesus, inclinando-se, escrevia com o dedo na terra. E, como insistissem, perguntando-lhe, endireitou-se, e disse-lhes: Aquele que de entre vós está sem pecado seja o primeiro que atire pedra contra ela. Quando ouviram isto, redarguidos da consciência, saíram um a um, a começar pelos mais velhos até aos últimos; ficou só Jesus e a mulher que estava no meio. E endireitando-se Jesus, e não vendo ninguém mais do que a mulher, disse-lhe: Mulher, onde estão aqueles teus acusadores? Ninguém te condenou? E ela disse: Ninguém, Senhor. E disse-lhe Jesus: Nem eu também te condeno; vai-te, e não peques mais. João 8:1-11	Pedreiro é morto com facada no peito por conversar com mulher em bar em MS De acordo com a Polícia suspeito viu a ex conversando com a vítima em um bar de Campo Grande e teria ficado com ciúmes. Por Osvaldo Nóbrega/TV Morena, G1 MS - Campo Grande Um pedreiro de 56 anos foi assassinado com um golpe de faca do peito, na madrugada desse sábado (15) em Campo Grande. De acordo com a Polícia, a vítima foi morta por ciúmes. Segundo o delegado, Rafael Kenji Koshimizo, Valdevino Matias estava com um amigo, no meio da rua, quando foi surpreendido pelo homem. Por conta do ferimento, a vítima não resistiu e morreu antes do socorro chegar. Conforme a ocorrência, o suspeito ficou nervoso ao ver a ex-mulher conversando com Valdevino, minutos antes do crime, em um bar do bairro São Conrado, região sul da capital. De acordo com o delegado, o suspeito foi identificado e policiais fizeram buscas na região e nas unidades de saúde porque o homem estaria machucado em consequência de agressões. Segundo a polícia, familiares do pedreiro estiveram no local do crime e abalados, disseram que a vítima não tinha inimigos e pedem por justiça. O caso foi registrado como homicídio.

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Analisando os dois textos (Quadro 3), marcamos as características da narrativa que poderiam ser encontradas neles, pontuando os elementos textuais

presentes, como: narrador, enredo, personagens, espaço e tempo. Identificando também que existia uma introdução ou apresentação da narrativa, o seu desenvolvimento e o desfecho, além do clímax, que geralmente vem neste último ponto.

A seguir, partimos para o momento da leitura dos textos, posteriormente para o diálogo acerca do entendimento global das histórias, de uma reflexão acerca do que eles descreviam, conversamos sobre as relações homem e mulher existentes atualmente, se de fato contrastam com as apresentadas no texto bíblico, ponderando se podemos ou não ter a posse do outro, ou ainda, se existe o respeito e a harmonia nas relações entre casais em nossos dias, ou se continua a mesma situação de 2020 anos atrás.

A partir destas considerações, quando muitos se posicionaram a favor do respeito mútuo nas relações humanas, podemos perceber que, enquanto houver um sentimento doentio de posse em relação ao outro, provavelmente iremos incorrer numa agressão, seja ela física ou de outra ordem.

Outro ponto levantado em nossa roda de conversa foi a prática do perdão, Texto I, como uma forma de evitar atos extremos, como a da retirada de vidas por condutas inadequadas nos relacionamentos, Texto II.

A partir das reflexões acima, propusemos aos alunos que produzissem uma narrativa escrita, de acordo, com os parâmetros indicados no início da aula, acerca de quaisquer fatos, sejam fictícios ou baseados em fatos reais, desde que contivesse em seu clímax, pontos positivos, que respeitassem os direitos dos outros.

Nosso terceiro encontro ocorreu após uma semana, já de posse das devidas correções e sugestões nos textos, podemos dar um *feedback* acerca do que haviam produzido, sanando as dúvidas que existiam, de modo geral, e depois individualmente.

Logo após, fizemos a leitura de mais dois textos narrativos (Quadro 4), o primeiro deles encontrado no livro de Gênesis, capítulo 02, versículos 7-8, 19-24, intitulados *A criação do homem* e *a criação da Mulher*, correlacionando-o com outro encontrado num site de notícias intitulado: *Mulher é morta a facadas por ex na frente do filho de 8 anos*.

Assim como no primeiro encontro, tiramos um momento para uma roda de conversa com o intuito de estabelecermos a compreensão textual global, o

detalhamento dos textos, bem como a reflexão acerca das narrativas encontradas e como elas refletem, ainda hoje, posturas nem sempre positiva nas relações interpessoais.

Posteriormente, como no dia da primeira facção textual, identificamos os elementos narrativos, com a participação dos educandos, demarcando-os nos textos.

Com os alunos de posse de sua primeira produção textual e conscientes de que poderiam melhorá-los, seja em seus aspectos visuais, gramaticais, lexicais ou de narrativa, caso aceitassem as sugestões apresentadas, foi-lhes solicitado o refazimento dos textos.

Para isso, as mesmas diretrizes dadas em nosso segundo encontro, deveriam ser observados em sua nova composição, já que de posse do *feedback* da sua primeira experiência, poderiam fazer os devidos ajustes em suas narrativas.

Os que desejassem, poderiam também escrever uma nova história que seria devidamente analisada e, posteriormente, devolvida com as sugestões para os ajustes que se fizessem necessários, sendo que apenas uma aluna aceitou o desafio.

Quadro 4 - Textos para inter-relação II.

TEXTO III	TEXTO IV
A criação do homem e a criação da mulher ⁷E formou o Senhor Deus o homem do pó da terra, e soprou em suas narinas o fôlego da vida; e o homem foi feito alma vivente. ⁸E plantou o Senhor Deus um jardim no Éden, do lado oriental; e pôs ali o homem que tinha formado. ¹⁸E disse o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só; far-lhe-ei uma ajudadora idônea para ele. ¹⁹Havendo, pois, o Senhor Deus formado da terra todo o animal do campo, e toda a ave dos céus, os trouxe a Adão, para este ver como lhes chamaria; e tudo o que Adão chamou a toda a alma vivente, isso foi o seu nome. ²⁰E Adão pôs os nomes a todo o gado, e às aves dos céus, e a todo o animal do campo; mas para o homem não se achava ajudadora idônea. ²¹Então o Senhor Deus fez cair um sono pesado sobre Adão, e este adormeceu; e tomou uma das suas costelas, e cerrou a carne em seu lugar; ²²E da costela que o Senhor Deus tomou do homem, formou uma mulher, e trouxe-a a Adão.	Distrito Federal: mulher é morta a facadas por ex na frente do filho de 8 anos. Homem confessou o crime aos filhos e fugiu; corpo de Kívia Vanessa Souza da Silva foi encontrado dentro do bar que pertence ao marido. Por G1 Vales de Minas 24/06/2019 Uma mulher foi assassinada na tarde desta quinta-feira (14/11/2019). De acordo com informações da Polícia Militar, a manicure Necivânia Eugênio de Caldas, 37 anos, foi morta pelo ex-marido, Francisco Dias Borges, 37, no meio da rua. O irmão dela teria tentado impedir o crime e também acabou ferido. Vizinhos agrediram o suspeito, que acabou preso. A investigação está sendo conduzida pela 33ª Delegacia de Polícia (Santa Maria). É o 29º feminicídio registrado

²³E disse Adão: Esta é agora osso dos meus ossos, e carne da minha carne; esta será chamada mulher, porquanto do homem foi tomada. ²⁴Portanto deixará o homem o seu pai e a sua mãe, e apegar-se-á à sua mulher, e serão ambos uma carne. Gênesis 2:7-8, 19-24	neste ano no Distrito Federal. O acusado do crime utilizou uma arma branca, ainda de acordo com a PM. O casal havia se separado há uma semana. O suspeito, segundo testemunhas, sempre batia nas vítimas.
---	---

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Aqueles que, em seu primeiro texto, escreveram narrativas conflitantes, sugerimos que as refizessem, dando um desfecho mais harmonioso de modo a contemplar o respeito nas referidas relações.

No decorrer da aula, eles aproveitavam para tirar dúvidas, enquanto reescreviam seus textos.

Como nem todos os alunos participantes do segundo encontro foram à aula, conseguimos um número reduzido de textos reescritos.

Como forma de incentivá-los, já que não sabiam por onde começar, conversamos sobre as situações cotidianas, pedindo que lembrassem de fatos ocorridos naquele dia, ou há tempos, salientando que os textos poderiam ser baseados em fatos verídicos ou terem a ficção e a criatividade como fonte de inspiração, ou ainda, ambos.

Pontos relevantes para esta prática foram levantados, como a necessidade de ter uma boa apresentação visual nos textos, o uso da pontuação mais adequada, explicando como poderiam fazê-lo, produção textual observando-se uma sequência lógica/temática a ponto de nos permitir entendê-lo, tanto globalmente, como também em seus pormenores, identificando, inclusive, os elementos da narrativa.

4.3 Análise das narrativas desenvolvidas em sala de aula.

Com os textos refeitos em mãos, trabalhamos, nesta seção, com a análise de algumas das produções desenvolvidas pelos alunos do Proeja, Módulo IV, de Qualificação em Atendimento, e de Manutenção e Operação de Microcomputadores em sala de aula.

Para isso, escolhemos três exemplares da produção textual de três alunas, doravante identificados neste trabalho como Aluna A, Aluna B e Aluna C, do referido módulo para exemplificar nossa análise.

Confrontamos a escrita da primeira versão com a escrita da versão final, com o intuito de observar se houve avanço quanto aos aspectos visuais do texto, por exemplo, na delimitação de margens; às propriedades do texto, como a coesão, a coerência, a informatividade, a intertextualidade; à estrutura da narrativa - introdução, desenvolvimento, conclusão; à delimitação temática, já que os alunos informaram, através do questionário, não possuírem prática nessa área.

O manuscrito da Figura 1, representa a versão preliminar do texto produzido pela Aluna A. Embora nele existam indícios que constata suas dificuldades quanto às normas gramaticais, a progressão temática não foi afetada.

Escolhendo palavras simples, mas que expressaram exatamente o que ela queria, observa-se em sua narrativa uma certa liberdade de expressão que transcende o padrão gramatical, porém, sem fugir do campo da coerência das ideias que a discente relata, conseguindo transmitir a sua narrativa de modo claro e eficaz.

O que comprova as assertivas postas aqui, a título de exemplificação, esqueceu-se de colocar o título, além de algumas palavras, como “mãe”, nos terceiro e quarto parágrafos. Percebe-se também uma quantidade limitada de léxico.

Com construções do tipo “*nós morava*”, linha 1, ao invés de nós morávamos, que evidenciam as suas dificuldades de conhecimento quanto ao uso formal da língua, no entanto, seu raciocínio lógico, no que diz respeito à contação de uma história, foi satisfatório.

Quanto à coesão, existe no texto a necessidade de elementos coesivos, principalmente entre o penúltimo e o último parágrafos.

A relevância sociocomunicativa do referido texto está na oportunidade da história desta aluna se mostrar como um impulsionador à vitória, para quem estiver passando por dificuldades, parecidas ou não com as que ela passou.

Constatada esta limitação de conhecimento da linguagem escrita e após o *feedback* dado a referida discente acerca dos elementos textuais que poderiam ser melhor configurados, seguindo a SD, ocorreu a reescrita do texto, sendo que a redação da versão final é a apresentada na Figura 2, logo abaixo.

Figura 1 - Primeiro manuscrito da Aluna A

Quando eu era criança nós morava
~~nossa~~ numa fazenda meu pai cuidava
 de lá, minha mãe era a cozinheira
 da fazenda.

Um dia pela manhã meu pai
 foi resolver ir na rua para resolver nós
 saber quantos irmãos, Kila, Shula, Wilha,
 Wilhem ele pegou uma coroa e um
 carro foi quando o carro capotou ele
 morreu.

minha mãe que cuidar de nós
 eu como era mais velha, e meu irmão
 tivemos que morar na casa do meu avô
 em Aracaju, isso foi horrível porque
 meu avô trabalhava o dia todo nós
 ficamos com minha mãe ele belic
 muito nós ficava o dia todo só comer
 quando meu avô chegava ele fazia a
 comida pra nós comer.

Quando minha mãe casou de novo
 com um homem muito bom
 ele cuidava de nós como filho.

Hoje ela não mora com ele mais
 nós chamamos ele de pai até hoje

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Figura 2 - Refacção da narrativa da Aluna A

Saudades

1 Quando eu era criança nós morávamos
 2 numa fazenda. Meu pai cuidava de lá, minha
 3 mãe era a cozinheira da fazenda.

4 Um dia, pela manhã, meu pai ~~meu~~
 5 resolveu ir na rua para resolver nos
 6 saber quantos irmãos: Kila, Shula, Wilha
 7 Wilhem. Ele pegou uma coroa e um
 8 carro, foi quando o carro capotou e ele
 9 morreu.

10 Minha mãe ~~teve~~ teve que cuidar de
 11 nós. Eu como era mais velha, e meu irmão
 12 tivemos que morar na casa do meu avô
 13 em Aracaju. Nossa, foi horrível, porque
 14 meu avô trabalhava o dia todo nós
 15 ficávamos com ~~a~~ minha mãe. Ela be-
 16 lica muito e nós ficávamos o dia todo com
 17 ela.

18 Quando meu avô chegava ele fazia a
 19 comida pra nós comer e que comíamos.

20 Quando minha mãe se casou de novo,
 21 foi com um homem muito bom, que ~~ele~~
 22 cuidava de nós como filhos.

23 Hoje não mora com ele, mas nós cha-
 24 mamos ele de pai até hoje!

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Conforme expõe a Figura 2, houve um avanço no aspecto visual do texto, agora com uma carga menor de rasuras, margens mais fáceis de identificar e parágrafos alinhados. A refacção do texto não possibilitou à aluna uma apreensão plena da escrita formal, o que pode ser observado nas palavras tachadas por ela, ou ainda, na linha 19 “ele fazia a comida para nós come”, no entanto, a coerência continua se fazendo presente. Além disso, ela conseguiu dar um título para a sua narrativa, e acrescentou, no último parágrafo, o elemento coesivo “mas” favorecendo

o seu entendimento. Lembramos que o alvo deste trabalho era a introdução da facção de narrativas, o que a referida aluna se sentiu à vontade para desenvolver.

Isto posto, observa-se que a atividade de reescrita da versão inicial contribuiu, eficazmente, para o avanço de sua aprendizagem em vários aspectos da linguagem, tal fato pode ser observado num melhoramento do aspecto visual do texto, um domínio maior dos elementos linguísticos no desenvolvimento do tema, além do encadeamento lógico desenvolvido continuar adequado para esta tipologia.

Ambos os textos da Aluna em questão demonstram um tom discursivo que a revela como autora do texto, exercendo o papel de protagonista de sua própria narrativa, conforme expresso nas seguintes marcas pronominais de primeira de pessoa “Quando eu era criança”, “minha mãe teve”, “quando meu avô”.

A Aluna B, assim como a Aluna A, aproveita-se da intertextualidade contida nos Textos de referência (I a IV) para escrever a sua história baseada em sua biografia, sentindo-se à vontade para narrar alguns momentos importantes de sua vida.

Já em sua primeira facção textual, desenvolve uma estrutura narrativa concisa e bem delimitada tanto na introdução, no desenvolvimento, como na conclusão. Como relevância sociocomunicativa está a arte de inspirar as pessoas a não desistirem da vida, a vencerem os obstáculos que ela apresenta, descrita no parágrafo 3.

Suas ideias são claras e bem definidas em todo o texto, apresentando coesão, coerência e informatividade condizentes, contendo um léxico simples, que, com a prática da LE poderá ser aumentado.

Uma situação que se repete também nesta aluna é a sua limitação quanto ao uso da norma gramatical para a acentuação dos termos linguísticos, como no caso da palavra “véz” na primeira linha de seu texto, ou ainda, a falta do emprego de letras minúsculas em nomes próprios, tais como, “estado de *são paulo*” (segunda linha) e “*thais*” (terceira linha). Problemas estes não essenciais para o incentivo à criatividade na formulação de narrativas, como se propõe a fazer este projeto.

Fecha sua narrativa, com um clímax que demonstra a superação que o ser humano pode obter, deixando, assim, uma mensagem positiva para a sociedade, de realização pessoal, seja quanto aos seus sentimentos, ou ainda quanto a sua projeção financeira.

Os aspectos visuais de seu primeiro texto foram prejudicados pelas margens feitas de modo irregular, o que resultou numa aparência pouco atrativa.

Figura 3 - Primeiro manuscrito da Aluna B.

Uma mulher vencedora

É uma vez uma mulher que morava no estado de São Paulo. Ela tinha 29 anos e três filhas: a Amélia, a Haís, e a Isabela. Ela foi morar no estado de Tocantins na cidade de Palmas com seu marido. E ao chegar lá, seu marido a deixou por outro mulher e em meio de grande desespero ela viu a uma depressão profunda por estar em um estado que não tinha família e nem amigos. Ela se pôs a chorar, chegou a profunda solidão mesmo cercada por suas filhas. E quando ficou em um quarto escuro e sombrio a criança tinha tomado conta do seu coração.

Mas um dia ela decidiu ir a um psicólogo e mudar a sua situação. Encontrando desemprego, sem dinheiro e com três filhas ela decidiu lutar para uma vida melhor e começou a estudar, fazer cursos e fazendo um curso de contabilidade ela descobriu um grande dom e começou a fazer bons lucros e vendê-los para sustentar a sua família.

Agora ela é uma mulher muito feliz, realizada, vencedora e descobriu que em meio as lutas a uma nova chance de recomeçar do zero e dar a volta por cima.

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Figura 4 - Refacção da narrativa da Aluna B.

Uma mulher vencedora

1 Era uma vez uma mulher que
2 morava no estado de, que tinha 29 anos
3 e três filhas: a Amélia, a Haís, Isabela.
4 Ela foi morar no estado de Tocantins
5 na cidade de Palmas com seu marido.
6 E ao chegar lá seu marido a deixou
7 por outro mulher e num momento de
8 grande desespero ela viu sofrer de
9 uma grande depressão ela não se
10 estava em um estado que não tinha
11 família e nem amigos. Ela se pôs
12 a chorar, chegou a profunda solidão,
13 mesmo cercada por suas filhas se
14 quis ficar em um quarto escuro e
15 sombrio, pois a criança tinha tomado
16 conta do seu coração.

17 Mas um dia ela decidiu ir a um
18 psicólogo e mudar a situação.
19 Encontrando-se desempregada, sem di-
20 dinheiro e com três filhas ela decidiu lu-
21 tar para uma vida melhor e começou
22 a estudar, fazer cursos e fazendo um
23 curso de contabilidade ela descobriu um
24 grande dom, começou a fazer bons
25 lucros e vendê-los para sustentar a
26 sua família.

27 Agora ela é uma mulher muito fe-
28 liz, realizada, vencedora e descobriu
29 que em meio as lutas há uma nova
30 chance de recomeçar do zero e dar
31 a volta por cima.

32 Fim

Fonte: Elaboração Própria (2019).

O texto da primeira versão reescrito, segundo revela a Figura 4, comprova que houve progresso quanto ao desenvolvimento da sua escrita, no que diz respeito aos termos estruturais e estéticos, já que visualmente tornou-se atrativo, facilitando a sua leitura.

Também aponta avanços na escrita dos nomes próprios e na escolha das palavras, ainda que apresente ainda alguns deslizos, como o de ter escrito o nome do Estado do Tocantins em minúsculo, ou ter esquecido de escrever o nome da cidade de onde veio, ou ainda por escrever a mesma frase nas linhas 8 e 9.

Entretanto, sua narrativa, como já foi citado, mostrou-se bem elaborada e no campo das ideias a discente construiu uma narrativa coerente, que tematizou a vitória em meio a uma situação de vida aparentemente caótica, conforme sugere o título do texto.

O que se pretendia, que era o desenvolvimento de narrativas, conseguiu-se, sendo que, com o desenvolvimento prático e mais frequente da abordagem sugerida nesta SD, poderemos ter um aperfeiçoamento da escrita dos educandos, que a partir dos erros diagnosticados e devidamente trabalhados em sala de aula, trará o resultado esperado e necessário, como forma de garantir uma integração aos mais variados níveis da sociedade.

Passemos agora para a análise dos manuscritos da Aluna C, na página seguinte, que conforme as Figuras 5 e 6, nos apresentam produções narrativas criativas, com uma temática bem definida, textos bem estruturados, coesos, coerentes, informativos, com escolhas adequadas de palavras, redigidos em terceira pessoa, utilizando-se do sentido adequado das palavras, com estilo e nível de linguagem superior ao demonstrado neste módulo do Proeja, desta maneira, com domínio da LE e da Língua Portuguesa.

Examinando o primeiro parágrafo da narrativa da Aluna C, percebe-se seu domínio conceitual sobre *feminicídio* e no segundo parágrafo, *pretendente* e *matriarca*. No terceiro parágrafo, usando travessão, discorre sobre a fala da personagem, deixando escapar apenas o vocativo, já que não empregou a vírgula. No quarto parágrafo, faltou um ponto após a palavra *bater*. E ao final da frase seguinte, antes da palavra *não*, senti a falta da vírgula, bem como do ponto de exclamação, ao final.

Detalhes, apenas isso, que não interferiram no entendimento global do texto narrativo, nem em suas características elementares, reafirmando que o domínio da língua, como o demonstrado por ela, nos faz autor da nossa história e não apenas expectador, nos permitindo o seu uso em qualquer ambiente necessário, ou situação, adversa ou não.

Figura 5 - Primeiro Manuscrito da Aluna C (frente) Figura 6 - Primeiro manuscrito da Aluna C (verso).

Sabese que os atos de feminicídio só vem aumentando ao longo do tempo. Mas, algumas vezes nos surpreendemos quando ocorre o oposto. Quando a vítima termina-se a agressora.

Hari tinha apenas 16 anos quando conheceu José. Ainda nova, saiu de casa cedo juntando o pouco que tinha e foi morar com o rapaz. José, que já vinha de outros casamentos, achava que Hari seria como suas antigas companheiras: submissa. Mal sabia ele, que nem em seus sonhos Hari seria assim. Quando conheceu a família do seu pretendente, a patriarcal da casa já tratou de avisá-la:

— Ô MINHA FILHA! O ZÉ HERDOU O PIOR DEFEITO DO PAI. ELE BATE EM MULHER MINHA FILHA! NUNCA Junte com um homem desses NÃO!

— Dona Francisca, homem nenhum levanta a mão pra me bater, garanto que seu não vai ser o primeiro não.

Casaram.

Passou-se um tempo, Hari engravidou de sua primogênita. Tudo corria bem, até o dia em que José saiu com os amigos para beber. Hari desconfiou. O esposo nunca havia bebido em sua frente desde que o conheceu. Ficou em casa esperando o marido. Quando a noite ia chegando, ouviu o barulho do carro. Ao entrar, o marido já chegou gritando e exalando o cheiro do álcool. Tentou levar Hari para a cama, mas ela se negou. José logo se zangou, puxando a esposa para o quarto, arreMESSOU a mesma na cama com o intuito de bater nela. Hari foi rápida; quando o marido virou para fechar a porta, pegou um facão que ficava ao lado da cama. José foi pego de surpresa! Gritou como nunca havia gritado antes. Hari fincou o facão em suas costas. José corria de um lado para o outro, totalmente atônito. E Hari corria atrás, arrastando objetos e xingando o marido.

Três dias depois, José chegou em casa com o rosto entre as pernas. Ainda tentou discutir com Hari, mas ela o cortou logo de primeira.

Fonte: Elaboração Própria (2019).

— Junte suas coisas e saia da minha casa mulher. Não vou continuar com uma louca não!

— A mais eu não saio. Não saio, não saio. Tu, José, me tirou de casa. Hoje daqui poucos meses nossa filha nasce e ela vai ter um pai sim! E se tu inventar de ser valente comigo de novo, tu não escapa não!

José engoliu o seco. Sabia que ela não estava brincando. A mãe perguntou o que tinha acontecido, logo foi dito que ele tinha caído do cavalo e se machucado. Tinha vergonha de dizer que havia apANHADO DA ESPOSA. E FOI ASSIM, ENTRE TAPAS E BEIJOS QUE FICARAM JUNTOS POR 13 ANOS E TIVERAM MAIS 3 FILHOS. E NÃO SE ENGALEM, Hari QUE ROMPEU COM O ESPOSO. E NINGUÉM NUNCA SOUBE O VERDADEIRO MOTIVO DA QUATRAZ DE José.

Fonte: Elaboração Própria (2019).

Como uma das premissas deste trabalho faz referência às produções textuais narrativas que incentivem o respeito ao ser humano, sugerimos a facção de outro escrito, para a Aluna C, tendo em vista que sua primeira exposição, ao narrar a

tentativa de violência contra a mulher, obteve uma resposta ainda mais violenta desta para com o seu marido.

Nessa nova produção (Figura 7), a Aluna C adotou uma sequência produtiva parecida com a da sua primeira narrativa, contendo léxico variável e rico, alta criatividade e domínio da língua, bom alinhamento de margens, história com compreensão global do assunto, diferenciando-se no clímax, que abordou o respeito nas relações interpessoais, e na temática, que diferente da abordada no primeiro texto, violência doméstica, optou pela que engloba o amor familiar.

Figura 7 - Refacção da narrativa da Aluna C

ESSÊNCIAS DA MEMÓRIA

1 DESDE CRIANÇA SEMPRE POSSUÍ UMA MEMÓRIA FRACA. NUNCA FUI
 2 BOA EM MEMORIZAR NADA! NÚMEROS, DATAS, NOMES... NADA ERA MEMORIZADO! MAS,
 3 SEMPRE FUI EXCELENTE EM GUARDAR CHEIROS!
 4 NÃO GRAVO ROSTOS, NUNCA CONSEGUI, MAS PERFUMES E ESSÊNCIAS FICAM
 5 REGISTRADOS DE UMA FORMA ESPETACULAR. DIGO ISSO, POIS A MEMÓRIA MAIS
 6 ANTIGA QUE ME RECORDO É DO CHEIRO DO MEU PAI. FUMANTE DESDE OS 18
 7 ANOS, O TABACO JÁ ERA IMPREGNADO EM SEU CORPO. GOSTO DE REVIVER ESSES
 8 MOMENTOS EM SITUAÇÕES ALEATÓRIAS. AO PASSAR POR UM JARDIM HOJE, SENTI
 9 COMO SE HAVESSE ME TELETRANSPORTADO HÁ 9 ANOS. LEMBREI DAS BRINCA-
 10 DEIRAS NO QUINTAL DE CASA, AO LADO DO PE DE GOIABA. GOSTO DO CHEIRO
 11 DA CHUVA AO TOCAR A TERRA E AO TOCAR MINHA PELE. RECORDO-ME DE QUAN-
 12 DO ERA CRIANÇA, CORRENDO DE LÁ PRA CÁ NA CHUVA E PULANDO NAS POÇAS
 13 D'ÁGUA FORMADAS NA RUA.
 14 O CHEIRO DOCE DE LOJAS, ME LEMBRAM OS NATOS QUE PASSEI EM
 15 GOIÂNIA. DA CORNERIA, DAS RISADAS E DOS PRESENTES. UM PERFUME QUE SEM-
 16 PRE ME DIVIDIU OPINIÕES FOI O DA MINHA MÃE. NUNCA GOSTEI MUITO
 17 DA FRAGRÂNCIA, MAS SEMPRE FUI MUITO DE AMORES POR MINHA MÃE.
 18 LEMBRO QUE, AO SENTIR O CHEIRO ATRAVESSAR A ÁREA DA CASA DA
 19 VIZINHA QUE CUIDAVA DE MIM ENQUANTO MINHA MÃE VIAJAVIA A
 20 TRABALHO,
 21 NO EXATO MOMENTO EM QUE MEU OLFATO DETECTAVA O PERFUME
 22 DELA, SENTIA COMO SE MINHAS PERNAS CRIASSEM VIDA PRÓPRIA E QUE
 23 A QUALQUER MOMENTO MEU CORAÇÃO FOSSE SAIR PELA BOCA.
 24 — MÃE! FINALMENTE VOCÊ CHEGOU!
 25 INSPIRAVA O PERFUME QUE PRA MIM, NÃO ERA O DOS MELHORES,
 26 MAS QUE ERA UMA FALTA DIÁRIA.

Partindo das referidas análises das narrativas desenvolvidas nesta secção e considerando que elas refletem o aprendizado e o desenvolvimento da LE dos alunos do Proeja trabalhados, infere-se a necessidade de levar este trabalho de forma a proporcionar novos desafios à educação,

É bem verdade que escrever lhes parecia impossível num primeiro momento, mas quando demonstrado de forma simples, mas não simplista, que as narrativas nada mais são que a contação de histórias, fictícias ou não, muitas das quais estamos de alguma forma inseridos, eles aceitaram o desafio de produzirem as narrativas, sendo que para muitos, esta foi a primeira vez que trabalharam com este gênero.

Como podemos observar na seção 4.3 os textos analisados refletiram o despertar dos alunos para uma nova prática de LE, mesmo que por um período pequeno de tempo, lhes proporcionando segurança para escrever e criatividade alargada, além de uma obtenção lexical amplificada ao sentirem-se, em sua maioria, incentivados à produção textual, o que influenciará em suas vidas cotidianas, sejam em suas práticas estudantis, ou em qualquer outra área que recorram à linguagem.

4.4 Discussão dos resultados e exposição das narrativas

Desde o nosso primeiro encontro com as três turmas do Proeja, quando aplicamos o questionário de sondagem (APÊNDICE A), podemos verificar existir uma lacuna considerável quanto à elaboração e a produção textual, principalmente, quanto às narrativas, já que nenhuma delas tivera experiência com esta tipologia.

Tal questionário foi aplicado no dia 23 de outubro de 2019, nos momentos de aulas regulares dos professores titulares de cada turma, num período de cerca de vinte minutos.

Dada as respostas nos referidos questionários, identificamos que uma das turmas destacou-se quanto à necessidade de aplicação de conteúdos voltados para a produção narrativa, o que justificou a nossa escolha em trabalhar com o Módulo IV.

A partir de então, estabelecida a turma com a qual iríamos trabalhar, em nosso segundo encontro apenas com o supracitado Módulo, que ocorreu no dia 7 de novembro de 2019, em duas aulas de 50 minutos, aplicamos a sequência didática

(Quadro 1, Seção 3), apresentando o estudo sobre narrativas, seus elementos característicos, exemplificando como ela deveria vir escrita, quais espaços deveriam ser respeitados, visualmente falando, o que era o tema e como ele deveria ser desenvolvido no texto, dentre outros aspectos da narrativa. Ademais trabalhamos com a conceituação e exemplificação de intertextualidade identificados nos Textos I e II (Quadro 3).

Na segunda aula deste mesmo dia, ainda com os aludidos textos, procuramos identificar neles tudo o que havíamos percorrido na primeira aula, encaminhando-os para a compreensão dos textos, personagens principais, clímax das narrativas, além das reflexões necessárias acerca da intertextualidade observada nas temáticas violentas retratadas em ambos.

Baseados nestes dois textos promovemos um debate, quando chegamos a conclusão de que o desrespeito que observamos agora vem desde os primórdios da humanidade, concluindo que a partir da observância e ensino do respeito ao próximo devemos e podemos interferir neste processo destrutivo, de modo a minimizá-lo, seja através da sua observância nos âmbitos familiar, escolar, religioso, ou ainda, na facção de projetos como este, capazes de provocar um diálogo reflexivo acerca dos problemas sociais que nos rodeiam.

Apesar de inicialmente os alunos terem se mostrado assustados, já que relataram nunca terem tido acesso à produção textual de narrativas, com a sua exemplificação, com a conscientização que eles já vêm desenvolvendo-a de forma oral em todo o tempo, além da ampla discussão em sala acerca dos textos contidos no Quadro 3, culminou por deixá-los mais à vontade e confiantes, propiciando o exercício de sua primeira atividade textual, desenvolvendo suas próprias histórias, fundamentados que estavam, com o que foi compreendido na primeira aula.

Contudo, a execução não foi fácil para eles, que nos chamavam para assessorá-los, constantemente, gerando uma relação confortável e empática para todos os envolvidos nesta atividade. Tal fato favoreceu a autoconfiança e autoestima dos alunos que, entusiasmados com o que estavam fazendo, em todo o tempo que passamos juntos, queriam dicas para melhorarem as suas construções.

Terminado este segundo momento e de posse das narrativas desenvolvidas pelos educandos, partimos para as devidas considerações, com as sugestões de ajustes.

Nosso próximo encontro se deu no dia 14 de novembro de 2019, com mais duas aulas, sendo que, de posse das referidas narrativas corrigidas conversamos com os alunos sobre os erros mais frequentes que encontramos, seguindo, então, para a sua entrega aos seus autores.

Para incentivá-los a reescrita de seus textos, e de gerar autoconfiança, solicitamos a permissão para a leitura de três de suas narrativas, o que foi aceito prontamente.

Logo após, recomendamos, individualmente, o que poderia ser ajustado, dando o *feedback* necessário.

Achamos oportuno aplicar neste mesmo encontro, levando-se em consideração o pouco tempo disponível para a conclusão da SD (Quadro 1, Seção 3), a leitura dos Textos III e IV (Quadro 4), com o intuito de dar subsídios, através de um processo discursivo e reflexivo, conforme feito nas leituras aplicadas anteriormente, com o intuito de solicitar o refazimento do primeiro texto.

Do mesmo modo que na primeira facção textual, dúvidas surgiram, mas ao longo deste processo, foram sanadas, em sua maioria, individualmente. Observa-se que alguns alunos não conseguiram finalizar as suas produções, por isso, elas foram recolhidas em dias posteriores.

Dispondo das narrativas finais, podemos observar o avanço da classe do Proeja em suas narrativas, como na estrutura do texto, no aspecto visual, no desenvolvimento da temática adotada, na percepção do clímax, na coesão, na coerência, na informatividade e intertextualidade, além das escolhas das palavras.

Ao final desta pesquisa, e de acordo com a SD (Quadro 1, Seção 3), fizemos a exposição das redações, num momento peculiar, após as provas, no dia 11 de dezembro de 2019, pois não dispúnhamos de outro tempo, por conta de sucessivos feriados.

De fato, o alunos que conseguiram ter acesso à exposição de suas produções, ao fazerem uma comparação visual, demonstraram uma satisfação e orgulho por seus feitos.

Neste mesmo dia, aplicamos um questionário sobre a significância deste trabalho, conforme APÊNDICE B. Oito alunos presentes no dia puderam nos ajudar respondendo à pesquisa sendo que, todos, colocaram *sim*, *bom* e *sim*, respectivamente às seguintes questões: 1. *A pesquisa desenvolvida com escrita e*

reescrita de textos ajudou você no seu desenvolvimento pessoal e escolar? 2. Como você avalia o desempenho da pesquisadora em sala de aula? 3. Você gostaria de ter projetos como este de escrita e reescrita baseados em texto bíblicos narrativos dentro das escolas?

Afirmaram ser inovador este aprendizado, que procura refletir na produção textual a inter-relação entre o cotidiano e o bíblico, deixando claro o desejo de que iniciativas como esta possam se fazer presentes nas escolas.

Ademais, comentaram que observar e refletir mais sobre a história bíblica que ajudou a formar a cultura do Brasil e que, ainda hoje, o povo brasileiro faz uso em suas casas, foi essencial para se sentirem mais à vontade no momento da realização de suas produções.

Deixaram ainda a pergunta: por que os professores nunca levaram os textos bíblicos para a sala de aula? Algo para refletirmos sobre as práticas educativas que temos em nosso meio, que acabam favorecendo uma educação voltada mais para textos hodiernos, em detrimento dos históricos e culturais da humanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se evocamos em nosso modelo didático o texto bíblico e o texto jornalístico como instrumentos de ensino é porque os mesmos, segundo Chartier (2010), são obras que tematizam a produção humana, suas ideologias e/ou representações.

Por esta razão, proporcionamos aos discentes uma educação mais ampla, voltada para a reflexão acerca dos seres sociais que somos, de modo a nos posicionarmos a favor de práticas sociais mais saudáveis.

Tal prática educacional, através do resultado demonstrado em suas produções textuais, revelou ter alcançado seus objetivos, pois identificamos uma mudança considerável nos textos desenvolvidos em sala de aula, tendo em vista as produções finais refletirem um domínio maior da língua e da LE.

Além disso, os objetivos específicos foram alcançados, sendo que a base teórica e metodológica utilizada, os procedimentos de geração e análise de dados possibilitaram a concretização deste trabalho de pesquisa. Principalmente na

realização das etapas deste estudo, que foram seguidas a contento, auxiliando na construção do modelo didático proposto.

Dentre tais etapas, os procedimentos analíticos dos questionários, das narrativas produzidas serviram como instrumentos eficazes para diagnosticar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos quanto às suas produções textuais (conforme seção 4.1, da análise das necessidades e desafios dos participantes da pesquisa)

Do exposto, as atividades investigativas, conforme a seção 3 deste TCC e as análises feitas na seção 4, serviram como alicerce para a elaboração de um modelo didático específico que abordou a intertextualidade considerando o sócio-histórico e cultural bíblico com a mídia jornalística, como estratégia de motivação para a produção textual.

Tal modelo didático centrou-se no desenvolvimento de capacidade de escrita e reescrita das suas produções narrativas, considerando e expondo as versões finais de seus textos, colocando em pauta a criticidade sobre suas próprias produções, enquanto leitores autônomos.

Desenvolver a comunidade escolar com múltiplos letramentos como fizemos neste trabalho, levando em conta a LE numa perspectiva para além do meramente textual, se faz necessário nos dias atuais. Isto porque o currículo e as práticas educacionais devem ser revisadas, posto que, muitas vezes, a marginalização das pessoas pode estar relacionada à falta de uma variação nos gêneros e tipologias textuais, o que as deixa numa situação de fragilidade social, já que sem acesso a outras linguagens ficam impossibilitadas de se posicionarem de forma adequada socialmente, presas que estão a textos sem grandes reflexões, e à medidas paliativas de ensino, que causam desinteresse, ao omitirem textos narrativos, intrínsecos à realidade e criatividade humana.

Isto posto, o que se defende neste trabalho não é deixar de lado os demais textos encontrados nos livros didáticos, mas propor a inclusão dos textos bíblicos como instrumentos de ensino-aprendizagem de leitura e escrita em Língua Portuguesa, que podem e devem ser utilizados como estratégias para uma formação humanizadora e transformadora de uma sociedade, de modo a ajudá-la a superar a onda de violência que marca o ser humano nas últimas décadas.

As seções 2, 3 e 4 deste TCC revelam que os objetivos de nossa intervenção estão voltados para mudanças sociais através do ensino da linguagem, com foco em práticas da leitura, da facção e refacção textual de narrativas, como no caso dos textos que trabalhamos aqui.

Enquanto fenômeno da linguagem, conforme os estudos de Roger Chartier (2010) e Mikail Bakhtin (1997) revisados nesta monografia, os textos são produtos da história e da cultura das sociedades, são construtos de acultramento social. Logo, tais instrumentos languageiros são essenciais na implementação dos processos formativos e educacionais de pessoas, podendo propiciar o aumento no ganho cultural do indivíduo, o que determinará a sua formação enquanto cidadão. As assertivas postas aqui encontram respaldo também nos escritos bíblicos do Apóstolo Paulo a Timóteo, que diz que “Toda Escritura divinamente inspirada é proveitosa para ensinar, para redarguir, para corrigir, para instruir em justiça, para que o homem de Deus seja perfeito e perfeitamente instruído para toda boa obra.” (Bíblia. N.T., II Timóteo 3:16-17).

Por tudo o que foi citado anteriormente, o que se depreende deste estudo é a sua relevância social, já que o ser humano depende da língua para interagir com as esferas sociais de forma consciente e independente, de modo a ser capaz de defender seus direitos assertivamente, tornando-se sabedor, devido ao aumento de seu arcabouço languageiro, das necessidades de cumprir seus deveres sociais, para assim, tornar-se partícipe da coletividade na qual se insere e não apenas expectador de sua realidade.

O que, de nosso ponto vista, se faz extremamente importante e necessário, isso porque, atentos [os sujeitos] e letrados mediante o domínio dos conhecimentos da história, em consonância com o que ocorre em seu presente, se desenvolverão, enquanto seres humanos, nas várias áreas nas quais precisam atuar, seja na educacional, na familiar, em seu trabalho, como pais, como filhos, como irmãos, como cidadãos melhores e responsáveis pelas benesses do seu universo social.

Contudo, é oportuno destacar aqui algumas limitações do estudo, tais como, o absenteísmo constante neste público-alvo, alunos que não estiveram presentes na primeira facção textual, ou aqueles que não conseguiram entregar o seu refazimento, refletindo na coleta de dados; bem como, a limitação temporal,

tendo em vista, que ocorreram feriados impeditivos de dar a continuidade adequada, o que decorreu na exposição, feita num momento não muito apropriado.

Cientes que esta pesquisa não abarcou todos os possíveis estudos a respeito deste assunto, espera-se que ela possa ser utilizada como norte para pesquisas posteriores nesta, ou em áreas similares, objetivando um retorno social ainda maior para a população, o que reforça a epígrafe deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de Textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BÍBLIA, N.T. Gênesis. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

_____. N.T. João. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BOLLELA, M. F. de F. P. **A intertextualidade no Texto Bíblico**. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/article/view/File/399/326>> Acesso em: 7 maio 2019.

CENSO 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. **Agência Ibge Notícias**, 2012. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumenta-o-de-evangelicos-espiritas-e-sem-religioao#:~:text=J%C3%A1%20os%20cat%C3%B3licos%20passaram%20de,primeiro%20Censo%2C%20realizado%20em%201872>> Acesso em: 24 out 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. **Escutar os mortos com os olhos**. Revista USP: Estudos Avançados, 24(69), p.6-30. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510/12252>> Acesso em: 20 maio 2019.

DAROS, F. de A. G; PRADO, M. R. M. **Feedback no processo de Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17456_9283.pdf> Acesso em: 25 out 2020.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). . In: _____ e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

IFTO. **Diretrizes para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de graduação**. Palmas, 2013.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Atlas: 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. 3ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MULHER é morta a facadas pelo marido dentro de bar em Sobralia. **Globo**, 24 jun. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/vales-mg/noticia/2019/06/24/mulher-e-morta-a-facadas-pelo-marido-dentro-de-bar-em-sobralia.ghtml>> Acesso em: 25 jun 2019.

NÓBREGA, O. Pedreiro é morto com facada no peito por conversar com mulher em bar de MS. _____, 15 jun. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2019/06/15/pedreiro-e-morto-com-facada-no-peito-por-conversar-com-mulher-em-bar-de-ms.ghtml>> Acesso em: 25 jun 2019.

OS livros da Bíblia e seus autores. **Bíblia.com.br**. Disponível em: <<https://biblia.com.br/perguntas-biblicas/os-livros-da-biblia-e-seus-autores/>> Acesso em: 25 out 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 4ª ed. São Paulo: Cultrix. 1974.

TONÁCIO, G. de M. **A perspectiva sócio-histórica e a educação**: um diálogo com Bakhtin e Vigotski. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3206/2685>> Acesso em: 9 nov 2017.

VYGOSTY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de Sondagem.

Questionário de de Sondagem Semiaberto Narrativa é uma exposição de fatos, uma narração, um conto ou uma história. As notícias de jornal, história em quadrinhos, romances, contos e novelas, são, entre outras, formas de se contar uma história, ou seja, são narrativas. (https://www.significados.com.br/narrativa/) Tomando como base o texto acima, responda às questões: 1. Nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura você lê e produz textos narrativos ou históricos? ☐ sim ☐ não ☐ às vezes ☐ nunca 2. Como você avalia seu aprendizado de leitura e produção de textos narrativos? ☐ fácil ☐ difícil ☐ regular ☐ muito difícil 3. Você poderá explicar quais são suas principais dificuldades de leitura e produção de textos narrativos? _____ _____ 4. Que tipo de textos narrativos você tem hábito de ler? ☐ textos da Bíblia ☐ contos ☐ romances ☐ jornais ☐ textos digitais 5. Você tem hábito de ler a Bíblia? Se sim, explique o que você mais tem explorado nesta leitura. _____ _____ _____

Fonte: Elaboração Própria (2019).

APÊNDICE B - Questionário de Finalização da Pesquisa.

Questionário de Finalização da Pesquisa 1. A pesquisa desenvolvida com escrita e reescrita de textos ajudou você no seu desenvolvimento pessoal e escolar? ☐ sim ☐ não 2. Como você avalia o desempenho da pesquisadora em sala de aula? ☐ bom ☐ mal 3. Você gostaria de ter projetos como este de escrita e reescrita baseados em texto bíblicos narrativos dentro das escolas? ☐ sim ☐ não

Fonte: Elaboração Própria (2019).