



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, NÍVEL DE MESTRADO
PROFISSIONAL**

ANTONIA ELIZABETH DE LIMA

GÊNERO *RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA*: ENFOQUE NA MODALIDADE EJA

CASCADEL - PR
2019

ANTONIA ELIZABETH DE LIMA

GÊNERO *RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA*: ENFOQUE NA MODALIDADE EJA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras).

Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Feola Sella

CASCVEL – PR
2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Lima, Antonia Elizabeth de
Gênero relato de experiência de vida : Enfoque na
modalidade EJA / Antonia Elizabeth de Lima; orientador(a),
Aparecida Feola Sella, 2019.
112 f.

Dissertação (mestrado profissional), Universidade
Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de
Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2019.

1. Leitura e escrita. 2. Intertextualidade. 3. Relato
de experiência de vida. 4. Modalidade EJA. I. Sella,
Aparecida Feola. II. Título.

ANTONIA ELIZABETH DE LIMA

A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA: ENFOQUE NA MODALIDADE EJA

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional – PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste.

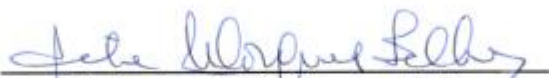
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Aparecida Feola Sella
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora



Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
1º membro titular



Profa. Dra. Célia Marques Telles
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
2º membro titular

Cascavel, 14 de março de 2019

A meu filho, Mateus de Lima Domingos, minha grande inspiração.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças em meio a tantas dificuldades para chegar ao final do Mestrado e realizar o sonho de ser mestra.

À Professora Doutora Aparecida Feola Sella, orientadora desta dissertação, que, com muita dedicação e competência, orientou-me para que este trabalho se realizasse.

Aos professores do PROFLETRAS, que com grande competência, dedicação e carinho nos proporcionaram a aquisição dos conhecimentos científicos, objeto principal para realização desta pesquisa.

À secretária do PROFLETRAS, Cristina Nicolau, pela paciência, amizade e carinho no decorrer da jornada acadêmica.

As colegas que foram um presente de Deus em minha vida: Elisângela, Daize, Jaqueline, Luci, Liliane, Maria Selma, Mariane e Greicy. Pessoas maravilhosas, que por meio de laços afetivos transmitiram carinho, força e esperança. Partilharam conhecimento e experiências que levarei para toda a vida.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção deste trabalho.

Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Paulo Freire.

LIMA, Antonia Elizabeth de. **Gênero relato de experiência de vida: enfoque na modalidade EJA**. 2019. p. 121. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR.

RESUMO

O projeto de pesquisa foi desenvolvido no estabelecimento de ensino Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA, na cidade de Toledo/PR. Os participantes da pesquisa foram alunos jovens e adultos, com idade entre 17 e 47 anos, em sua maioria operários, inseridos em fábricas de medicamentos ou alimentos da cidade de Toledo/PR, enquanto outros trabalham na área rural, no contexto do agronegócio. O trabalho com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa considerou a linguagem como forma de interação entre sujeitos, dessa forma, pode-se trabalhar a leitura e a escrita a partir de uma perspectiva socio-cognitiva e interacionista, seguindo as orientações de Marcuschi (2008). Buscou-se trabalhar o texto como resultado de uma ação linguística em que seus vínculos estão relacionados com o mundo. Os textos estão presentes em todas as atividades diárias e funcionam como instrumentos de reflexão sobre as diversas ações praticadas pelos sujeitos sociais. O objetivo geral deste trabalho foi desenvolver atividade de leitura e de escrita a partir do contato do aluno com diversos gêneros textuais. A produção escrita considerou a observação de dificuldades dos alunos inseridos na modalidade EJA em lidar com textos escritos, manter um diálogo entre textos e relacionar informações contidas nos diversos textos com os quais estão em contato. A partir de uma proposta de trabalho em que o aluno pudesse perceber e compreender a intertextualidade como fenômeno presente nos diversos textos e ser capaz de lidar com a intertextualidade explícita e implícita no texto. Também buscou-se considerar a presença da intertextualidade implícita e/ou explícita nos textos trabalhados em sala de aula, bem como levar o aluno a reconhecer e analisar a intertextualidade implícita e/ou explícita no gênero *relato de experiência de vida*. O trabalho desenvolvido se deu a partir de uma proposta metodológica embasada no diálogo mútuo em sala de aula em que os alunos pudessem desenvolver a habilidade de escrita e compreender os discursos postos nos diferentes textos com os quais tiveram contato. Assim, puderam verificar como ocorrem as relações intertextuais. Nesse sentido, acredita-se que os textos produzidos retrataram avanços significativos no ensino-aprendizagem da linguagem enquanto parte constitutiva na formação histórica e social dos alunos inseridos na modalidade EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita. Intertextualidade. Relato de experiência de vida. Ensino-aprendizagem de Português. Modalidade EJA.

LIMA, Antonia Elizabeth de. **Genre *life experience report*: focus on EJA modality**. 2019. p. 121. Dissertation (Professional Master Degree in Letters – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR.

ABSTRACT

This research project was realized in the educational establishment Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA, in the city of Toledo/PR. The participants of the research were young and adult students, with ages between 17 and 47 years old, mostly laborers, inserted in drugs or food factories from the city of Toledo/PR, while other are workers from the rural zone, in the context of agribusiness. The research about Portuguese Language teaching-learning considered the language as a way of interaction between subjects, this way, it was possible to deal with reading and teaching from a socio-cognitive and interactionist perspective, following Marcuschi (2008) guidelines. We tried to work the text as a result of a linguistic action with links related to the world. The texts are present in all the daily activities and work as reflection instruments about the various actions practiced by social subjects. The written production considered the observation of EJA students' difficulties to deal with written texts, to keep a dialogue between texts and to relate information from various texts that they are in contact with. The general objective of this research was to develop reading and writing activity from the contact of the student with diverse textual genre, from a proposal in which the student could perceive and understand the intertextuality as a phenomenon present in various texts and be able to deal with explicit and implicit intertextuality in the text. We also considered the presence of implicit and/or explicit intertextuality in the texts used in class, as well as lead the student to recognize and analyze the implicit and/or explicit intertextuality in the genre life experience report. In this perspective, the students developed the ability to write and understood the discourse of different texts that they had contact with. This way, they could verify how the intertextual relation occurs. In this sense, we believe that the texts produced portray significative advances in the language learning-teaching as constitutive part in the historical and social formation of students inserted in EJA modality.

KEYWORDS: Reading and writing. Intertextuality. Life experience report. Portuguese learning-teaching. EJA modality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ENSINO BRASILEIRO	14
3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTERTEXTUALIDADE.....	20
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	20
3.2 O SENTIDO DA LINGUAGEM NA MODALIDADE EJA	23
3.3 O CONCEITO DE TEXTO.....	28
3.3.1 A relação entre texto e intertextualidade	32
3.4 A PRODUÇÃO DO GÊNERO <i>RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA</i> NA EJA ..	41
4 PASSOS METODOLÓGICOS	45
4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	47
4.2 APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA	49
4.2.1 O gênero <i>relato de experiência de vida</i> na modalidade EJA.....	51
4.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DO RELATO	52
5 APLICAÇÃO DIDÁTICA: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA	54
5.1 APLICAÇÃO DIDÁTICA: REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO REALIZADO	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	89
ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	92
ANEXO C – PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS.....	94

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se situa na área de Língua Portuguesa. Considera a linguagem como forma de interação e o ensino da língua em uma perspectiva sociointeracionista. Assim, entende-se a língua como uma atividade sócio-histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2008). Tomamos a concepção de texto “como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2003, p. 12). Para tanto, as atividades propostas em nosso trabalho pedagógico foram centradas na leitura e na produção textual, cujo foco foi o fenômeno da intertextualidade na produção escrita do gênero *relato de experiência* de vida, o qual considerou o fenômeno da intertextualidade como o diálogo entre textos. Segundo a concepção de Koch e Elias (2015a):

A intertextualidade é um elemento constituinte e constitutivo do processo da escrita e da leitura, compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 86).

Tomando como princípio essa relação entre textos, cujos sentidos se constroem a partir do conhecimento que os interlocutores estabelecem entre os textos, delimitaram-se o tema e as atividades aqui propostas. A partir de nossas observações no decorrer do trabalho, foi possível detectar dificuldades de compreensão de leituras e de produção de textos por parte dos alunos jovens e adultos cursando a modalidade EJA, séries finais.

Os alunos apresentavam dificuldade para produzir textos significativos e para se posicionar como sujeito/autor de seus textos. Tinham dificuldade com estratégias linguísticas, bem como com questões ligadas à textualização e construção de sentidos em diferentes gêneros textuais. Os problemas encontrados foram relacionados ao contexto da modalidade EJA, uma vez que os sujeitos da pesquisa eram alunos que estavam fora da escola há muito tempo, com idades que variam entre 17 e 47 anos, e por serem trabalhadores com pouco tempo para se dedicar aos estudos. Nesse cenário, propôs-se desenvolver o trabalho com o texto, a fim de motivar o aluno jovem, adulto e idoso a ler e a estabelecer relações intertextuais e a transpor essa habilidade

para a produção textual. Nesse sentido, tomamos a intertextualidade como um elemento constituinte do texto que pode estar presente nas produções textuais do aluno. Enquanto categoria, ela o orienta a recordar leituras realizadas em diferentes áreas do conhecimento, bem como apresentar relatos de fatos vivenciados nas atividades práticas diárias, podendo perceber as relações intertextuais. Segundo Marcuschi (2008, p. 72), “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Assim, pode-se dizer que os textos se fazem presentes em todas as atividades diárias em que o sujeito está inserido e funcionam como instrumentos de reflexão das diversas ações praticadas pelos sujeitos sociais.

Dessa forma, partiu-se do seguinte questionamento: que estratégias devem ser utilizadas junto aos alunos de EJA, com vistas à produção de textos significativos, a partir de leituras ao considerar o diálogo com outros textos, cuja relação textual se dá por meio do conhecimento sobre o fenômeno da intertextualidade? Essa reflexão proporcionou trabalhar o gênero *relato de experiência de vida* com os alunos de EJA, que, ao chegarem à escola, trazem várias experiências, por serem jovens e adultos trabalhadores e participarem efetivamente de diferentes contextos sociais.

O objetivo geral deste trabalho foi levar o aluno a compreender a intertextualidade como fenômeno presente nos diversos textos e a ser capaz de lidar com a intertextualidade explícita e implícita no texto. Como objetivos específicos, buscamos: 1) considerar a presença da intertextualidade implícita e/ou explícita nos textos trabalhados em sala de aula; 2) levar o aluno a reconhecer e a analisar a intertextualidade implícita e/ou explícita no gênero *relato de experiência de vida*; 3) motivar o aluno a produzir um *relato de experiência de vida* com enfoque na intertextualidade implícita e/ou explícita. Para tanto, partiu-se da hipótese de que a intertextualidade poderia atuar para demonstrar a relação explícita ou implícita entre textos. Nessa perspectiva, os alunos desenvolveram a habilidade de escrita e compreenderam os discursos postos nos diferentes textos com os quais tiveram contato e puderam, assim, verificar como ocorrem as relações intertextuais.

Esta pesquisa considerou a abordagem qualitativa, de cunho etnográfico, na qual a observação dos fatos, as análises e estudos bibliográficos proporcionaram a compreensão dos sujeitos inseridos na modalidade de ensino EJA, bem como o

contexto da sala de aula e todas as ações dos sujeitos envolvidos. Esse tipo de pesquisa se tornou relevante em nosso contexto, pois nos orientou na observação das dificuldades dos alunos e na interpretação de fatos que nortearam nosso trabalho durante a aplicação pedagógica e análise da produção textual dos alunos. No decorrer da aplicação didática pedagógica, foram proporcionadas oportunidades de interação entre aluno/aluno e aluno/professor de forma reflexiva sobre todas as atividades desenvolvidas.

A dissertação está dividida nas seguintes seções: 1. *Introdução*, em que é apresentado um panorama geral das discussões que serão apresentadas na dissertação; 2. *A educação de jovens e adultos no contexto do ensino brasileiro*, seção voltada à discussão do que é, como surgiu a necessidade da modalidade EJA e a sua atual configuração; 3. *Ensino de Língua Portuguesa e a Intertextualidade*, em que é discutido o *status* do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, considerando o contexto da modalidade EJA, e afunilando para a discussão proposta com relação à intertextualidade; 4. *Passos metodológicos*, em que é discutido como foi aplicada a pesquisa; 5. *Aplicação do gênero relato de experiência de vida na modalidade EJA*, seção em que são apresentadas as atividades realizadas na aplicação didática desenvolvida para esta pesquisa; e 6. *Considerações finais*, cujo objetivo é destacar os apontamentos mais relevantes com relação à pesquisa desenvolvida.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DO ENSINO BRASILEIRO

A educação de jovens e adultos no Paraná está embasada nas relações sociais historicamente construídas entre sujeitos. Freire (1987, p. 92) explica “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos sociais”. A educação de Jovens e Adultos comporta metodologia fundamentada na teoria freiriana, e, conseqüentemente, na própria história de lutas de classes do Brasil. Desde a colonização portuguesa, constata-se a emergência de políticas para a educação de jovens e adultos, focada e restrita, sobretudo, aos processos de alfabetização. Todavia, o reconhecimento e a definição desta modalidade como política pública de acesso e continuidade da escolarização básica tem sido uma preocupação das lutas das classes populares pela educação para todos.

Durante quase quatro séculos, o Brasil vivenciou o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. Historicamente, viveu-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente. Santos (2014) afirma:

Para superar as desigualdades sociais, foram lançadas políticas com o objetivo de enfrentar os desafios e, entre as soluções, a educação é apontada como o caminho mais estável para diminuir com a exclusão social e inserir o sujeito na sociedade. Essa inserção requer políticas consistentes em virtude dos aspectos de uma sociedade complexa. As políticas públicas emergem para resgatar uma dívida social acumulada durante séculos com a população brasileira (SANTOS, 2014, p. 11).

A educação seria, nesse sentido, uma forma de reparar erros do passado, oportunizando, ao indivíduo que até então estava fora da escola, acesso à escolarização e permitindo, assim, sua participação efetiva nessa sociedade em expansão. Contudo, os projetos de leis que enfatizavam a obrigatoriedade da educação de adultos, ao mesmo tempo em que davam oportunidade ao sujeito de ler e escrever, entre outras finalidades, aumentar o número de eleitores para atender aos interesses da elite.

No início do século XX, surgem várias propostas para a educação brasileira, delegando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos os brasileiros. Entre elas, uma política educacional que se voltava para a Educação de Jovens e Adultos. Esse público era composto de uma grande parcela de brasileiros adultos analfabetos ou semianalfabetos. Mesmo sendo realizadas campanhas para a alfabetização em massa de Jovens e Adultos, elas se limitavam ao ensino primário, estendendo-se posteriormente para o ensino ginásial.

No entanto, nos anos 1950 e 1960, surgiu uma nova perspectiva na Educação de Jovens e Adultos, embasada nas ideias e experiências de Paulo Freire. Essa pedagogia se voltava para as demandas e necessidades das camadas populares, com a participação do educando a partir de sua história e de sua realidade. Para Freire (1987):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Ao citar Freire, pode-se entender que é a partir de uma prática pedagógica que se dá voz ao educando para percebê-lo enquanto agente transformador de sua realidade. Transformar o mundo, aqui, significa um sujeito não mais silenciado, que usará as palavras para um confronto nas lutas que as relações de poder o envolveram. Dessa forma, tem-se uma Educação de Jovens e Adultos que, de fato, liberta o educando do silenciamento e o torna um sujeito reflexivo nas relações sociais em que está inserido.

Segundo os PCN (1998), com a população em expansão e o grande crescimento das cidades brasileiras, estas, a todo momento, recebiam pessoas que deixavam o campo em busca de melhores condições de vida na cidade, porém, essas pessoas apresentavam baixa escolaridade. A Educação de Jovens e Adultos teve como finalidade, a princípio, atender àqueles que precisavam comprovar escolaridade no trabalho e para os analfabetos. No entanto, sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa do período, e valorizava um modelo industrial-urbano, com padrões capitalistas de produção e consumo.

O ensino de jovens e adultos tornou-se ainda mais necessário a partir dos anos 1980, pois havia um cenário de crescente analfabetismo marcado pelo fracasso escolar entre alunos das séries iniciais. Isso correspondia a mais da metade de alunos matriculados nas escolas públicas. Nas décadas posteriores, esses alunos passam a corresponder à intensa demanda de jovens e adultos não alfabetizados ou com reduzido tempo de escolarização. Esse contexto está relacionado à realidade de grande parte da população que vivia abaixo da linha da pobreza.

A partir de mudanças ocorridas nacionalmente no final do século passado, o Estado do Paraná, além do ensino supletivo seriado que atendia à escolaridade dos jovens e adultos, criou os Centros de Estudos Supletivos, hoje os chamados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS). Ainda nos anos 1990, o Estado deu início ao projeto de escolarização no sistema EJA para os educandos em privação de liberdade nas unidades socioeducativas.

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas no Capítulo III. Art. 205, da Constituição Federal (1988): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o Paraná atende à lei federal que estabeleceu o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Ampliou o atendimento à educação na modalidade EJA, atendendo a uma grande clientela de estudantes jovens, adultos e idosos.

A partir de 2000, e respeitando também a Lei Federal LDB/96 (BRASIL, 2005 [1996]), o Estado do Paraná elaborou as Diretrizes Curriculares específicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade de ensino, embasada nas Diretrizes Curriculares (2006), aborda o seguinte conceito de EJA:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência

crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p. 27).

Tomando como base a citação acima e conhecendo o contexto da EJA, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos busca, em sua totalidade, o desenvolvimento do educando, enquanto um sujeito ativo, que compreenda as diversas relações entre as diferentes produções culturais, históricas, econômicas, políticas e sociais do país. E, a partir de então, o sujeito passa a agir de forma crítica diante de situações cotidianas em que está inserido. Nesse sentido, há de se pensar em um currículo diferenciado para essa modalidade de ensino, pois ele deve fornecer subsídios para que os educandos se afirmem como sujeitos criativos e democráticos. As DCE (PARANÁ, 2006), de acordo com Soares (1986), destacam:

O educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de ressignificação da concepção de mundo e de si mesmo (PARANÁ, 2006, p. 27).

Ao considerar o trecho ora citado, é importante entender que o educando da EJA é acolhido nesse sistema educacional como um sujeito em construção, que, ao chegar à escola, é valorizado, compreendido em sua diversidade. O educando da EJA se torna sujeito na construção do conhecimento mediante a compreensão dos processos de trabalho, de criação, de produção e de cultura. Assim, ele se constitui e constrói uma nova história, pois sua formação intelectual deve lhe proporcionar mudanças históricas, econômicas e sociais.

Segundo a LDB (BRASIL, 2005 [1996]), o ensino para a EJA deverá ofertar oportunidades educacionais próprias, sendo necessário considerar as características do aluno, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho. Para alcançar o aluno da EJA, há que se pensar em práticas pedagógicas que o integrem no sistema escolar. Segundo Freire (1987):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-

se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

Baseando-se na concepção de diálogo apontada, o ensino de EJA se consolida por meio do diálogo: o educando sempre será ouvido como um sujeito com saberes que vão além dos bancos escolares. Assim, todo conteúdo a ser desenvolvido com esse educando precisa ser significativo, despertar a curiosidade e a reflexão para analisar as possibilidades de aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em sua prática cotidiana.

Outro fator importante na Educação de Jovens e Adultos é o perfil do educando. Nessa modalidade de ensino, não se pode esquecer de que esse sujeito é um trabalhador e/ou jovem que, marginalizado pelo sistema de produção, abandonou a escola. No entanto, ele possui outros saberes, advindos de suas experiências individuais e coletivas. Segundo as DCE (PARANÁ, 2006), nesse sentido, é relevante:

Compreender o perfil do educando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Entre esses fatores, destacam-se: o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar (PARANÁ, 2006, p. 30).

O educando da EJA possui suas especificidades como um sujeito que retorna à escola em busca de recuperar a etapa escolar que foi interrompida por motivos diversos. Dessa forma, cabe ao professor/educador proporcionar momentos de aprendizagem diferenciados, em que o educando possa desenvolver suas capacidades intelectuais, tendo o tempo respeitado para a aquisição de novos conhecimentos. A partir desse contexto, a prática educativa na modalidade EJA deve buscar uma ação pedagógica diferenciada.

Pensar as práticas de significação que se devem gerar na escola prevê estar atento à dinâmica das relações sociais para “democratizar o saber, a cultura e o conhecimento, bem como conduzir o educando a aprender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação” (ARROYO, 2001, p. 144 apud PARANÁ, 2006, p. 33).

O trecho acima enfatiza que a prática pedagógica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar ao educando um ensino inclusivo, democrático e reflexivo. É papel da escola proporcionar ao educando mudanças significativas na sua vida, haja vista que esse sujeito vem em busca de melhores condições de trabalho e participação efetiva nos diversos contextos sociais em que vive. E, por fim, tanto o processo ensino-aprendizagem como os sujeitos envolvidos (educadores/educandos) necessitam estar inseridos, efetivamente, em espaços de interação cultural, histórica, política, econômica e social.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTERTEXTUALIDADE

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Embora haja registro de outros momentos em que o ensino de língua portuguesa no Brasil tenha sofrido críticas, delimitamos para nosso estudo a discussão em torno desse assunto a partir dos anos 1970. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 17): “o centro dessa questão parte da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país”. Assim, a principal preocupação dos envolvidos neste contexto estava no ensino fundamental, cujo foco era o domínio da leitura e da escrita pelos alunos, os quais eram vistos como os responsáveis pelo fracasso escolar. Nos anos iniciais da vida escolar dos alunos, observa-se a grande dificuldade de alfabetizá-los e, nos anos subsequentes, surgiram as dificuldades de se apropriarem de padrões da linguagem escrita, o que os impedia de avançar nos seus estudos.

De acordo com os PCN (1998), as mudanças para o ensino de Língua Portuguesa após a metade do século XX voltavam-se para:

As propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, as quais indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, que até então, pouco considerava os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno (BRASIL, 1998, p. 17).

Nessa perspectiva de ensino de língua, ainda predominava o ensino tradicional, centrado em uma proposta de estudo gramatical. Essa forma de ensinar e aprender os conteúdos atendia apenas a uma parcela do público inserido no sistema educacional. Isso porque boa parte dos alunos que estavam na escola dominava a variedade linguística mais próxima do padrão, a qual era representada pelos textos que compunham os livros didáticos. No entanto, as críticas em torno do ensino da Língua Portuguesa continuavam. Com o surgimento das pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica, todavia, os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente em relação à

aquisição da linguagem. Esse novo contexto educacional possibilitou reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua. Segundo Rojo (2004), “ensinar a língua exige primeiramente reconhecê-la em seu âmbito social para, posteriormente, trabalhá-la nessa perspectiva da interação, em que os elementos circundantes da situação de uso sejam reconhecidos” (ROJO, 2004, p. 14).

Assim, surge uma nova perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa, a qual adota o trabalho com a linguagem num processo de interação; dessa forma, a língua passou a ser estudada não isoladamente, mas inserida em situações de uso efetivo, o que implica, portanto, a existência dos sujeitos no momento do uso da linguagem.

Com os estudos desenvolvidos no campo da linguagem, foi possível uma revisão das práticas de ensino da língua no sentido de orientá-las sobre o *erro* e aceitação das variantes linguísticas próprias dos alunos, boa parte marcada pelo estigma social. Sobre isso, Görski e Coelho (2009) afirmam que “a linguagem não é reconhecida como legítima” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 15). Essas diferenças estão relacionadas ao valor social da variedade usada. Assim, houve a necessidade de valorizar a linguagem dos sujeitos inseridos na escola, bem como a compreensão linguística dos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem ao considerar o trabalho com textos no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Geraldi (2011), essa nova prática busca:

Integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete (GERALDI, 2011, p. 19).

Portanto, pode-se dizer que esse novo encaminhamento de trabalho com a linguagem objetiva dá ao sujeito autonomia ao produzir seu discurso e constituir-se, pela linguagem, um sujeito crítico. De acordo com Antunes (2009):

A compreensão do fenômeno linguístico como atividade, como um dos fazeres do homem, puxou os estudos da língua para a consideração das intenções sociocomunicativas que compõe os interlocutores em interação. O interesse pelos efeitos de sentido que os interlocutores pretendem com suas palavras em atividades de interlocução (ANTUNES, 2009, p. 20).

Podemos entender que, ao considerar a linguagem como uma atividade integrante do sujeito, não é possível desvinculá-lo do propósito pelo qual usa a linguagem e nem das diferentes formas de interação com o outro. Por meio das operações linguísticas e efetivação da linguagem como atividade social, o homem se constitui nos diferentes contextos sociais.

Ainda considerando o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, temos o posicionamento de Marcuschi (2008):

Ao considerar que a capacidade comunicativa já se acha bem desenvolvida no aluno quando ele chegar à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

O papel da escola no ensino de língua é dar oportunidade ao aluno para aquisição de novos conhecimentos; a partir de saberes que já possui, deve-se avançar nas reflexões da linguagem. Para que entenda o papel que a escola desenvolve em sua vida, o aluno deve se ver como sujeito ativo e participativo nas relações culturais, políticas, econômicas e sociais que o rodeiam.

Assim, a proposta de trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula deve considerar práticas que permitam aos alunos desenvolverem novas habilidades linguísticas, lidar com diferentes gêneros textuais e se posicionar como leitor crítico de textos. Segundo os PCN (1998), esse trabalho com a linguagem pode se organizar da seguinte forma:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 19).

Ao analisar a proposta dos PCN a respeito do ensino da Língua Portuguesa, infere-se que o trabalho com a linguagem considere o processo de interação na prática pedagógica, de forma que, nesta proposta, sejam envolvidos os textos orais e escritos,

e que o aluno seja capaz de perceber o uso efetivo da linguagem, bem como seu propósito nas diversas situações de interlocução.

De acordo com essa abordagem, podemos citar a discussão de Geraldi (2013) sobre o trabalho com a linguagem:

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro tem a forma de diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos compreender à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (GERALDI, 2013, p. 17).

O trecho mencionado expõe que o trabalho com a linguagem só pode atender a um propósito significativo ao considerar as situações de interação entre os usuários da língua, uma vez que toda atividade com a linguagem acontece entre os sujeitos inseridos em determinados contextos socioculturais dialógicos.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua implica refletir sobre a função social da linguagem em diferentes contextos com as diversas finalidades comunicativas.

3.2 O SENTIDO DA LINGUAGEM NA MODALIDADE EJA

As atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa com os alunos que cursam a modalidade EJA partem de uma concepção sociointeracionista e cognitiva da linguagem. Ao considerar o ensino de língua nessa perspectiva, toda atividade com a linguagem valoriza os aspectos sócio-históricos e culturais da língua, bem como o contexto dos sujeitos envolvidos. Segundo Marcuschi (2008), “a língua é uma atividade sociointerativa de base cognitiva e histórica, é um conjunto de práticas sociais cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Assim, o trabalho com atividade de produção linguística no contexto EJA tem como finalidade inserir o educando em um processo de ensino-aprendizagem da língua enquanto ato reflexivo e interativo.

Uma vez que os alunos jovens, adultos e idosos chegam à escola com uma história de vida, possuidores de saberes com diferentes significados e já fazem parte de diversas práticas de letramentos, há de se considerar esse sujeito em suas especificidades. Seguindo o conceito de letramento de acordo com Soares (1999): “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser ‘analfabeto’, mas ser, de certa forma, letrado” (SOARES, 1999, p. 6). Se o indivíduo vive em um meio que possibilita ouvir leituras por alfabetizados, receber e ditar uma carta para outros escreverem, se pede para alguém ler avisos, panfletos, entre outros textos presentes em algum contexto social e percebe o uso de diferentes linguagens em práticas linguísticas diversas, se souber usar o vocabulário e a estrutura da língua escrita, não se pode dizer que é analfabeto. Nesse caso, é aceitável dizer que o aluno de EJA é, de alguma maneira, um sujeito letrado. Ele vive em contextos sociais que o envolvem no mundo da leitura e da escrita, seja nas relações de trabalho ou em qualquer outra situação de convivência em sua comunidade.

Dessa forma, no contexto de ensino-aprendizagem da EJA, é necessário desenvolver atividades interativas significativas, que possibilitem ao aluno pensar e repensar o uso da linguagem como um evento social de maneira que possibilite mudanças positivas em suas relações sociais. Podemos, assim, citar Freire (1997), ao tratar da educação de Jovens e Adultos:

Esta implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve compreensão, portanto, da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 1997, p. 33).

Vemos, então, a prática da leitura e da escrita como um elemento transformador, que deve ser um acontecimento real para o aluno em suas relações culturais, políticas e sociais. A linguagem nessa dimensão é um instrumento, pelo qual ele se constitui, enquanto cidadão participativo nos diversos espaços em que está inserido.

Todavia, é importante falar sobre o contexto da EJA que, na maioria das vezes, recebe o educando com muitas limitações em relação ao uso da linguagem; isso ocorre tanto na modalidade oral quanto na escrita. Comprova-se isso com

experiências realizadas com a EJA pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB). Bortoni-Ricardo e Machado (2013), ao abordar o assunto, declaram:

Quando as pessoas não são (habilitadas) para fazer o uso da leitura e da escrita, a capacidade de compreender e invocar direitos podem ficar muito limitada, representando uma severa restrição: o sujeito fica impossibilitado de ler para saber o que tem condições de exigir e como fazê-lo. Na verdade, esse é um terreno em conflito, pois ao mesmo tempo em que há um forte desejo de aprender há também o medo e a insegurança do desconhecido (BORTONI-RICARDO; MACHADO, 2013, p. 180-181).

As autoras demonstram a realidade vivida pelos alunos da EJA, em que a maioria chega à escola com muito medo do que lhes espera. Há uma grande resistência em dialogar com o sistema e conteúdos escolares, e isso implica a prática da linguagem oral e escrita. Muitos deles são resistentes ao ato de ler ou se expressar oralmente na sala de aula. Alguns se sentem incapazes de aprender e é nesse momento que todo o trabalho realizado com esses sujeitos precisa ser diferenciado, organizado de forma que respeite o tempo do aluno para adquirir novos saberes escolares que só sua permanência na escola proporcionará. Dessa forma, é importante buscar o que dizem as DCE para o Ensino de EJA: “A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural” (PARANÁ, 2006, p. 29).

Ainda em relação ao incentivo para que os jovens e adultos permaneçam na escola e se apropriem da escrita de forma emancipadora, temos a Lei Nº 9.394/96, que assegura a essa modalidade de ensino EJA:

A oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LEI Nº 9.394/96, Art. 4º, VII) (BRASIL, 2005 [1996]).

A escola como um todo deve acolher esse educando que chega a ela. Ele precisa se sentir valorizado como sujeito sócio-histórico, cultural e social desde o primeiro momento; caso contrário, esse aluno não apenas abandonará a escola, mas

também continuará sendo um sujeito que vive à margem da sociedade, sem ter os seus direitos respeitados.

Nesse contexto, deve-se pensar em um ensino-aprendizagem da leitura e escrita contextualizado para alunos da EJA. Ao considerar a leitura uma atividade importante, que antecipa o ato da produção textual do aluno, é preciso que esta ocupe um lugar especial na aula de produção de texto. O aluno deve ser capaz de expressar e relacionar conteúdos escolares com práticas cotidianas, por meio do texto escrito e, assim, adquirir novos saberes nas diversas áreas do conhecimento.

Sobre o papel da leitura na construção do sujeito, busca-se o posicionamento de Kleiman (2016): “A leitura é ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que integram entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinada” (KLEIMAN, 2012, p. 12). Sabe-se, portanto, que todo texto tem sua finalidade. Nenhum ato de leitura ou escrita será neutro, pois, ao ler ou escrever, tanto escritores quanto leitores se posicionam de algum lugar para dar sentido ao texto e constituir-se enquanto um sujeito sócio-histórico e cognitivo.

Segundo Koch e Elias (2015a), ao considerar a leitura: “São [...] os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou menor interação [...]” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 19). Percebe-se, dessa forma, que o leitor se orienta na leitura de acordo com o que ele pretender com ela: se buscam apenas informações diretas, a interação será menor, se a leitura é uma reflexão, exigirá do leitor maior interação e assim por diante.

Ainda sobre a leitura na aula de Língua Portuguesa, é pertinente o posicionamento de Geraldi (2011):

Uma leitura com finalidade de buscar informações, o objetivo do leitor diante do texto é extrair uma informação. Se esse objetivo pode definir a interlocução que se estabelece no processo da leitura, tem-se outros objetivos que definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução. Isto é, para que extrair informações (GERALDI, 2011, p. 93).

De acordo com Geraldi (2011), o leitor estabelece objetivos ao ler um texto, que variam de acordo com a finalidade pela qual a leitura é realizada. É importante que o aluno no processo de leitura construa sua interlocução, tendo em mente as

informações que busca com essa leitura. Assim, cada texto lido proporciona ao aluno um ato de interação pela qual ele descobre diferentes posições discursivas.

Ao discutir a leitura e ao atribuir-lhe um valor de suma importância para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, projeta-se um trabalho que requer do aluno um esforço muito grande devido à falta de contato com os textos escritos, sua condição de vida distante dos livros e da escola, uma vez que esse sujeito/aluno precisou iniciar-se precocemente no mercado de trabalho. Esse distanciamento da sala de aula e, conseqüentemente, longe da língua escrita, envolve-o em atividade de leitura um tanto restrita. A partir daí os textos selecionados necessitam ter significação; são necessários temas condizentes com sua realidade e que gerem discussões em torno de problemáticas vivenciadas em espaços em que estão inseridos. Assim, podem refletir sobre a linguagem escrita e transportá-la para suas práticas sociais.

Nessa perspectiva, o trabalho com a leitura se faz necessário, como mecanismo para que o aluno da EJA produza seus próprios textos com autonomia. Dar-lhe a oportunidade de conhecer os diversos gêneros textuais, que circulam nos diferentes espaços em que ele atua poderá torná-lo um sujeito crítico e reflexivo a respeito da função social da linguagem escrita. Sobre a educação como processo de aquisição do conhecimento que liberta e investe na significação dos conteúdos que geram a problematização e levam a uma reflexão consciente dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, Freire (1987) afirma:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 67).

Nesse processo de ensino-aprendizagem, o aluno não pode se sentir um fracassado, pois a esperança de melhorar sua condição de vida está em concluir seus estudos. Para eles, uma derrota na escola pode significar continuar à margem da sociedade sem chance de mudanças na vida econômica e social.

3.3 O CONCEITO DE TEXTO

Para o desenvolvimento deste trabalho, buscou-se respaldo na Linguística Textual, principalmente a partir de autores brasileiros. A Linguística Textual se consolida no Brasil a partir dos anos 1980, com os estudos de Koch e Marcuschi. De acordo com Marcuschi (2012), “a Linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas” (MARCUSCHI, 2012, p. 33). Percebe-se, então, a importância dos estudos em torno do texto, pois é por meio dele que acontecem as interações entre os homens.

De acordo com Koch (2003), na fase inicial, a Linguística Textual preocupou-se basicamente com o estudo dos mecanismos interfrásticos, ou seja, o estudo da língua ainda se voltava para o sistema gramatical da língua, cujo uso garantia a duas ou mais sequências o estatuto do texto. O foco da linguística textual estava na análise de uma construção de gramática textual, o texto era concebido entre outras denominações como uma frase complexa. Os elementos de textualização considerados como objetos de estudos do texto se davam, a princípio, em torno da coesão e da coerência. A coesão se apresentou como um fenômeno que lida com os elementos linguísticos do texto no nível superficial. Segundo Koch (2003), a coesão diz respeito ao modo como os elementos linguísticos na superfície textual se encontram interligados e, por meio de recursos também linguísticos, formam sequências veiculadoras de sentidos, enquanto a coerência é responsável pelo modo como os elementos subjacentes à superfície textual constituem na mente dos interlocutores a relação de sentidos.

Assim, os fenômenos da coesão e da coerência textual, desde o princípio da Linguística Textual, foram de suma importância para o estudo do texto. De acordo com Marcuschi (2012), pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas e conhecimentos linguísticos e não linguísticos, a Linguística Textual é um importante instrumento no ensino de língua e na elaboração de manuais que busquem estudar textos. Ela é fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade de interpretação do leitor, ao lhe fornecer instrumentos para compreensão de textos.

Ao iniciar nosso estudo sobre texto e o fenômeno constituinte de texto, a intertextualidade, procuramos, entre as diferentes conceitualizações de texto, o que

aponta Marcuschi (2008): “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 72).

Todavia, ao entender texto como evento de práticas sociais, com finalidades e objetivos num processo de interação entre sujeitos, consideraram-se outros elementos que compõem um texto. Assim, Kleiman (2016), ao tratar da relação texto/leitor, declara:

Os textos também podem ser classificados levando-se em consideração o caráter da intenção entre autor e leitor, pois o autor se propõe a fazer algo, e quando essa intenção está materialmente presente no texto, através das marcas formais, o leitor se dispõe a escutar, momentaneamente, o autor, para depois aceitar, julgar, rejeitar (KLEIMAN, 2016, p. 22).

Com o trecho acima, busca-se pensar texto como um ato linguístico que permeia as diversas relações humanas, que levam sujeitos a pensar e repensar sua atuação nos diferentes contextos sociais, como uma prática consciente da linguagem. Estar diante do texto requer um posicionamento crítico em relação ao texto/autor. Essa é uma importante atividade, em que leitor assume um importante papel de sujeito ativo em relação aos sentidos do texto. Assim, não se pode limitar apenas aos elementos do co(texto), de coesão, pois sabemos que a coerência emite sentidos contextuais, os quais exigem do leitor/autor conhecimento prévio para tornar o texto significativo e completo. Isto é, a construção da coerência não está somente no nível do linguístico, pois precisa de uma ligação com o conhecimento que já possuímos e isso possibilitará a construção de novos sentidos.

Marcuschi (2012) apresenta um esquema geral, das categorias textuais, e considera fatores de contextualização (coesão) de conexão conceitual-cognitiva (coerência) e de conexão de ações (pragmática), sendo que a intertextualidade figura como uma das categorias deste último fator. A coesão é responsável pela sequência do texto, ora na retomada de termos (por meio dos elementos anafóricos), ora na inclusão de uma nova informação com os elementos catafóricos e, assim, é responsável por *tecer* o texto. De acordo com Marcuschi (2008):

Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto, seja por recursos conectivos ou referenciais; não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões

formais para transmitir conhecimentos e sentidos (MARCUSCHI, 2008, p. 99).

Diante do trecho destacado, podemos entender que a coesão é importante na composição textual, pois é ela a responsável por manter certa sequencialidade do texto, orientar o leitor em torno do contexto, por meio de elementos linguísticos. No entanto, o entendimento do texto não se dá apenas por elementos coesivos. É necessário buscar informações contextuais que ajudam a entender certas informações acionadas nele. A respeito da coerência, Marcuschi (2008) afirma:

[...] é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

Portanto, a coerência é um elemento de textualização ligado aos componentes do universo textual, e esta pode ser entendida a partir de elementos que estão fora do texto. Quando se produz um texto com vistas a determinado objetivo, faz-se de modo que o conteúdo nele expresso faça algum sentido.

De acordo com Koch e Elias (2015b):

[...] na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, a coerência não se “localiza” no texto, também não se localiza apenas nas intenções do autor, nem apenas nos conhecimentos e experiências do leitor, mas na conjunção desses fatores (KOCH; ELIAS, 2015b, p. 194).

O sentido do texto se dá a partir do conjunto de informações, tanto de ordem de categorias linguísticas quanto de elementos sociocontextuais, que vão orientar os seus interlocutores no processo de interação autor/texto/leitor. No entanto, a nova proposta de ensino de língua não pode negar a importância do trabalho com as categorias linguísticas para produção do texto. É importante que escritor/leitor conheçam os elementos que dão continuidade ao texto, para assim eliminar ambiguidades, evitar redundância no texto, expondo suas ideias de forma clara.

Ao considerar a coerência textual, buscou-se a definição de Antunes (2009, p. 92), que declara:

Os autores que incluem a coerência entre as propriedades linguísticas do texto, para citar apenas estes, o fazem, contudo, admitindo que a coerência ultrapasse o componente verbal, para incluir elementos cognitivos e fatores situacionais (ANTUNES, 2009, p. 92).

Ainda de acordo com Antunes (2009), “a textualidade é de natureza complexa e se constitui em uma dupla estrutura: uma linguística e outra extralinguística. Ambas, determinantes e imprescindíveis para a coerência do texto” (ANTUNES, 2009, p. 93). Assim, entendemos que a coerência é formada de um todo; os elementos que estão dentro do texto e os que estão fora dele orientam seus interlocutores na ação interativa, na compreensão e construção de sentidos do texto.

Embora saibamos que o processo da leitura e escrita não está dissociado no ensino-aprendizagem de língua, é comum os sujeitos no contexto escolar acreditarem que escrever é dom, inspiração ou privilégio de poucos. Segundo Koch e Elias (2015a), “a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada, ou seja, quando se escreve o sujeito está diante de uma prática linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 31). Assim, entendemos que o processo de escrita envolve outros fatores, que vão além de conhecimentos linguísticos. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2015a) discorrem que: “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um propósito” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 36). Observa-se, então, que, na construção de um texto, o sujeito/escritor, diante do objetivo pretendido, considere: Para que escreve? Para quem escreve? Onde e quando escreve?

Marcuschi (2008), sobre a produção do texto escrito, afirma que:

Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. Assim, a produção textual, é como um jogo coletivo, que envolve decisões conjuntas, e, se apresenta como uma atividade sociointerativa (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

Em conformidade com o exposto, entende-se que a prática do texto escrito no processo de ensino-aprendizagem com sujeitos/alunos da modalidade EJA deva superar práticas linguísticas baseadas em regras gramaticais. Isso implica desenvolver um trabalho com o texto escrito que proporcione aos educandos jovens e adultos uma prática linguística de caráter sociointeracionista.

3.3.1 A relação entre texto e intertextualidade

A partir da abordagem realizada em torno da coerência textual, fenômeno importante na textualidade do texto, Koch (2009), por sua vez, apresenta a intertextualidade como “um dos grandes temas a que se tem dedicado a Linguística Textual” (KOCH, 2009, p. 145). O termo *intertexto* é utilizado como parte integrante da *memória social de uma coletividade*. Koch (2009) também problematiza o conceito de intertextualidade com a polifonia, ora com enfoque no texto, ora no discurso. Ao tratar da intertextualidade, percebe-se que é um fenômeno muito comum nas produções linguísticas, tanto orais como escritas. Nas interações de comunicação verbal ou não-verbal, os sujeitos estão sempre se reportando a algum texto ou enunciado já tido em alguma situação de enunciação. Muitas vezes, no ato de comunicação, percebemos a presença de um texto dentro do outro texto; esse acontecimento é o que chamamos de intertextualidade: um texto pode estar explícito¹ ou implícito² dentro de outro. Assim, no interior do texto, temos o intertexto, que, por sua vez, pode fazer parte do conhecimento de uma comunidade linguística, por serem os intertextos geralmente trechos de obras literárias, músicas populares, bem como provérbios, frases feitas, entre outros. Nesse caso, o texto-fonte é facilmente reconhecido pelo usuário da língua.

¹ Em um texto, ao realizar uma citação direta, por exemplo, tem-se o fenômeno da intertextualidade explícita. Coesão e coerência são elementos essenciais para a constituição do sentido do texto e, segundo Koch (2003), “trata-se de fenômenos distintos [...], [mas] existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, nas quais se torna extremamente difícil ou mesmo impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno” (KOCH, 2003, p. 45).

² Quando se trata da intertextualidade implícita, porém, o resgate da referência utilizada pelo autor cabe mais ao leitor, tendo em vista que não há demarcação explícita do item a que se refere. Ao declarar, em um texto, por exemplo, “A coesão e coerência são fatores de textualidade com funções distintas, mas que se aproximam em determinados aspectos”, há uma alusão à citação de Koch, apresentada anteriormente, mas sem demarcação explícita dessa relação, cabendo, portanto, ao leitor, realizar esse resgate do que já conhece sobre o conteúdo e das leituras já realizadas.

Embora este trabalho tome o fenômeno da intertextualidade na concepção de autores como Antunes (2009), Koch (2003), Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2015a, 2015b), também buscaremos outras fontes que abordam esse conceito.

O termo “intertextualidade” tem sido muito utilizado nos últimos anos no contexto pedagógico brasileiro. Com o surgimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as provas têm trazido várias questões envolvendo esse conceito. De acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998), a “relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade” (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, podemos afirmar que, com o surgimento dos estudos sobre o texto, tem-se também preocupação com os elementos de textualização.

Ao considerar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade EJA, toma-se a concepção de língua em Bakhtin (1997), que proporciona uma visão de língua centrada na interação social. Segundo o autor,

Cada texto pressupõe um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) – uma língua (ainda que seja a língua da arte). Se por trás do texto não há uma língua, já não se trata de um texto, mas de um fenômeno natural [...]. Qualquer texto (tanto oral como escrito) comporta, claro, grande quantidade de elementos heterogêneos, naturais, primários, alheios ao signo e que escapam ao campo das Ciências humanas [...] e que, não obstante, a análise leva em conta (BAKHTIN, 1997, p. 332).

Assim, todo ato linguístico acontece em situações de interação entre sujeitos. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 61) declara: “A língua é uma atividade sociointerativa e desenvolvida em contextos sociais comunicativos historicamente situados”. O autor ainda acrescenta: “A língua é uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica”. Dessa forma, entendemos que, ao fazer uso da linguagem, os indivíduos se constituem enquanto sujeitos históricos e sociais. Conforme as concepções de língua apresentadas, a proposta deste trabalho é abordar a produção textual desenvolvida no ensino de língua no contexto da EJA, com enfoque na intertextualidade. Castela e Sella (2018), a respeito do trabalho com texto, enfocam:

É por meio da produção textual que o aluno tem a possibilidade de assumir a palavra e de se comunicar. Oportunizar aos alunos

atividades de produção de textos, inseridas num contexto significativo, é essencial quando se deseja um trabalho que vise ao pleno desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos (CASTELA; SELLA, 2018, p. 20).

Diante do posicionamento das autoras citadas, entendemos que a atividade com a produção textual trará grande contribuição para os alunos inseridos na modalidade EJA, pois usar a escrita para expor suas ideias e se posicionarem diante de situações vivenciadas pode torná-los cidadãos mais críticos e conscientes nas relações cotidianas, sejam elas de trabalho ou familiar.

De acordo com Bakhtin (1997),

O texto é o que não entra no âmbito linguístico e filológico. Este segundo aspecto (pólo) pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera). Este pólo não o vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica (e dialética, quando se abstrai o autor) (BAKHTIN, 1997, p. 332).

A partir desse conceito apresentado pelo autor, podemos compreender que o texto pode ser a manifestação linguística dotada de significação, situada em contextos de interações, e que se constitui como um evento de comunicação. Não podemos nos esquecer de que, para Bakhtin (1997), tudo o que se diz é determinado pelo lugar de onde se diz. Assim, todo ato linguístico está situado em um momento sócio-histórico cultural, dada a natureza da constituição do sujeito como um ser historicamente construído pelas práticas discursivas. O estudo do texto favoreceu diretamente a valorização da língua histórica, registrada na história de seus textos, em que os homens se constituem.

Marcuschi (2008) ainda explica: “O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). A existência do texto depende de alguém que o processe como tal, pois, para que haja a interação por meio dele, é necessário que ofereça possibilidade de compreensão e interpretação a partir de experiência sociocomunicativa do indivíduo envolvido no processo de ação verbal. Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos; ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada

cultura em diferentes contextos sociais (MARCUSCHI, 2008). Ao familiarizar o aluno ao conceito de intertextualidade, por exemplo, possibilita-se a relação com várias outras leituras, baseadas na vivência, na cultura e nos conhecimentos que o aluno já possui.

Por ser o texto o objeto de ensino de Língua Portuguesa e o foco deste trabalho, verificou-se abordagem de texto segundo Garcez (1998), que esclarece:

O texto é uma unidade linguística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente (GARCEZ, 1999, p. 66).

De acordo com Antunes (2010), “todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo, visto, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico” (ANTUNES, 2010, p. 31). Antunes (2010) demonstra que todo ato linguístico parte de um propósito de interação entre sujeitos. Para o desenvolvimento deste estudo, isso é relevante, pois adotamos a concepção de texto como um evento, uma espécie de acontecimento que depende de alguém que o processe, atribuindo-lhe sentido e criando novas possibilidades de interlocuções.

De acordo com Costa-Hübbers (2016), ao tratar do trabalho com o texto em sala de aula: “O texto é uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém” (COSTA-HÜBBES, 2016, p. 43); assim, ele é percebido em sua dimensão interacional. Todo sujeito se constitui historicamente a partir do ato linguístico realizado em dada esfera social.

Koch (2003) explica que: “Textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (KOCH, 2003, p. 25).

É importante observar que essa concepção de texto sofrerá algumas alterações em suas produções posteriores, isso porque, nessa abordagem, Koch (2003) ainda não enfatiza o texto como interação entre os sujeitos.

Na sua concepção mais atual, Koch e Elias (2015a) consideram o texto como lugar de interação, em que o conhecimento do leitor faz parte do processo constitutivo da interação verbal.

Orientando-se pelas concepções de textos exploradas em nossa discussão, tomaremos o fenômeno da intertextualidade como um componente de textualização. Para embasar nossos estudos sobre a intertextualidade, buscamos em Koch (2003) sua posição mais recente de texto: “como lugar de interação entre atores sociais e de construção de sentidos” (KOCH, 2003, p. 12).

Ainda de acordo com Koch (2003), buscou-se embasar nosso estudo sobre a intertextualidade. Para a autora:

A intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2003, p. 60).

Tomando como base o posicionamento da autora, é possível compreender que as produções textuais são marcadas de alguma forma pelo conhecimento que seus escritores/leitores possuem sobre outros textos. As relações intertextuais podem acontecer no interior de um texto, isto é, por meio das organizações linguísticas, percebe-se a presença de outros textos em determinada produção textual. No entanto, para que haja sentido, certos acontecimentos dependem do conhecimento prévio dos sujeitos envolvidos no momento da interlocução. Por outro lado, o reconhecimento da intertextualidade pode estar em informações extratextuais, sendo desvendada a partir de situações contextuais. Assim, a intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita ou implícita em diferentes gêneros textuais³.

O termo “intertextualidade” foi usado primeiramente por Kristeva, estudiosa de Bakhtin, que introduziu os estudos bakhtinianos na França. Kristeva afirma, com base em Bakhtin, que “todo texto se constrói como um mosaico de citação, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA apud SAMOYAUULT, 2001, p. 16). Assim, percebemos que, para Bakhtin, os textos surgem de outros, se

³ A definição de *gênero textual* será abordada mais adiante, em tópico específico sobre o tema.

entrelaçam e ao mesmo tempo se transformam. É possível observar uma relação dialógica instalada nessa concepção de texto em Bakhtin.

Sobre o dialogismo, segundo Fiorin (1994): “Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes” (FIORIN, 1994, p. 06). As vozes, aqui, estão ligadas a uma questão discursiva; é possível perceber as vozes que permeiam o discurso do outro (discurso alheio).

Há claramente uma distinção entre as relações dialógicas e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo *intertextualidade* fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade (FIORIN, 2006, p. 181, grifo do autor).

O trecho acima mostra que o autor atribui à intertextualidade o que está dito no texto de maneira que possa ser comprovada no interior dele, manifesta no texto. Assim, ao considerar a intertextualidade como materialização no próprio texto, podemos dizer que o autor aceita a intertextualidade como explícita, isto é, o que se pode comprovar no texto. Já o dialogismo, para o autor, acontece no plano da interdiscursividade, ou seja, os sujeitos buscam o sentido.

Para tratar da intertextualidade, Maciel (2017) apresenta dois poemas, um de Manuel Bandeira e outro de Raimundo Correa, em que ambos utilizam as mesmas expressões (*golfeão de cismas* e *astros dos loucos enamorados*), tratando-se, portanto, de uma relação intertextual, constituída por uma retomada de um escritor naquilo que já havia sido utilizado na obra de outro, anterior a ele.

De acordo com Samoyault (2001), a intertextualidade é considerada como a presença de um texto em outro texto, e pode-se designar como: tessitura, biblioteca, entrelaçamento, incorporação ou simplesmente diálogo. É importante entender a relação que os diferentes textos mantêm entre si. Essa possibilidade de relacionar textos é comparada a uma árvore com galhos numerosos com um rizoma mais do que uma raiz única. Segundo ela, a “intertextualidade deve ser compreendida antes de tudo como uma prática do sistema e da multiplicidade dos textos” (SAMOYAULT, 2001, p. 90).

Os textos, atos linguísticos que se modificam nas diversas situações das relações humanas, desenvolvem-se tanto horizontal quanto verticalmente; assim, podemos visualizar um quadro analítico das relações que eles estabelecem entre si, nascem uns dos outros, influenciam uns aos outros, e, assim, não há nunca reprodução pura e ao mesmo tempo uma adoção plena. Na produção de um texto, pode estar a retomada de outro de forma aleatória ou consentida, pode ser uma vaga lembrança, uma homenagem. Essa retomada pode ser explícita ou uma submissão de um modelo, uma inspiração voluntária. Samoyault (2001) ressalta que a intertextualidade pode estar em:

Citação, alusão, referência, pastiche, paródia, plágio, colagens de todas as espécies, as práticas de intertextualidade se reportariam facilmente e se deixam descrever. Oferecem um conteúdo objetivo à noção sem, no entanto, eliminar desta última sua impressão teórica (SAMOYAULT, 2001, p. 10).

De acordo com este posicionamento, percebem-se os diversos modos de manifestação da intertextualidade nas diferentes composições textuais. Os textos podem se relacionar de diversas formas, seja no seu interior, por meio de inferências ou a partir da memória coletiva ou individual. Mesmo o texto sendo resultado de outros, sempre será um novo texto, dado que o sujeito traz sua historicidade para ele.

Segundo Marcuschi (2008), “todos os textos comungam com outros textos, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, nenhum texto se acha isolado solitário” (MARCHUSCHI, 2008, p. 129). Portanto, a intertextualidade se mostra como um elemento constitutivo de qualquer texto, seja ela apresentada de maneira explícita ou implícita. O importante é que os sujeitos inseridos em situações textuais percebam essas relações entre textos, dando-lhes sentido.

Continuando com a discussão em torno da intertextualidade, buscamos uma reflexão de Kristeva sobre os estudos de Bakhtin:

O eixo horizontal (sujeito-destinatário) e o eixo vertical (texto-contexto) coincidem para desvelar um fato maior: a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de texto) em que se lê pelo menos uma outra palavra (texto). Em Bakhtin, aliás, esses dois eixos, que ele chama respectivamente diálogo e ambivalência, não são claramente distinguidos. Mas essa falta de rigor é antes uma descoberta que Bakhtin é o primeiro a introduzir na teoria literária: todo texto se

constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto (KRISTEVA apud SAMOYAULT, 2001, p. 145).

A partir desse trecho, é possível entender a relação dinâmica da língua com uma concepção extensiva da intertextualidade, embora Bakhtin nunca tenha mencionado o termo intertextualidade. Kristeva, ao analisá-lo, percebeu a possibilidade de criar o termo. É possível entender com Kristeva que foi a partir de Bakhtin que surge a relação entre textos, a integração do gênero, seus componentes linguísticos, sociais e culturais. Esses introduzem a ideia de uma multiplicidade de discursos trazida pelas palavras, e o texto aparece como o lugar de troca entre pedaços de enunciados. Ele se redistribui ou permuta, construindo um texto novo a partir dos anteriores. Não se trata de um intertexto qualquer, mas de uma relação intertextual; é o que se pode chamar de trabalhar sobre a carga dialógica das palavras e dos textos.

Ao considerar os estudos de Roland Barthes sobre a *Teoria do texto*, Samoyault (2001) diz que a intertextualidade é vista em primeiro plano. Estudos realizados por Barthes apontam que todo texto é um tecido novo de citações passadas e a intertextualidade não se reduz evidentemente a um problema de fontes ou influência. De acordo com Samoyault (2001), “o intertexto é o campo geral de fórmulas anônimas, cuja origem é raramente localizável, de citações inconscientes ou automáticas, feitas sem aspas” (SAMOYAULT, 2001, p. 22). Além disso, a intertextualidade ocorre no interior do texto e pode ser apresentada de forma implícita.

A intertextualidade implícita precisa de um acionamento da memória, individual ou coletiva, para que se estabeleça essa relação de sentido com textos já produzidos. Exemplos disso são as paródias, ironias, alusões e algumas paráfrases, que dependem do intertexto para serem entendidas e relacionadas a outras produções textuais (KOCH; ELIAS, 2015a)⁴.

⁴ Koch e Elias (2015a, p. 92) apresentam um exemplo de intertextualidade com a oração do Pai Nosso: “Só o Rock’n’roll salva – Elvis Presley que estais no Céu,/ Muito escutado seja Bill Haley,/ Venha a nós o Chuck Berry,/ Seja feito barulho à vontade,/ Assim como Hendrix, Sex Pistols e Rolling Stones./ Rock and roll que a cada dia nos melhora,/ Escutai sempre Clapton e Neil Young,/ Assim como Pink Floyd e David Bowie,/ Muddy Waters e The Monkees./ E não deixeis cair o volume do som/ 102,1 de estação./ Mas livrai-nos do Axé./ Amém!” Esse texto foi levado para a sala de aula, a fim de identificar as relações que os alunos fariam com outros textos, e o resultado foi que um senhor de mais idade identificou a

Antunes (2010), ao se posicionar em relação à intertextualidade, considera que:

[...] todo texto é um intertexto [...] 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 (ANTUNES, 2010, p. 36, grifo da autora).

Ao considerar o posicionamento da autora, podemos entender que a intertextualidade faz parte do processo textual, ela se encontra tanto no plano linguístico como extralinguístico, ou seja, contextual, dada a natureza do texto como um evento sociocultural nas interações sociocomunicativas dos sujeitos.

Barthes (1974, apud KOCH, 2003, p. 59) fala sobre o fato de que o texto é um veículo que rege a circulação da língua. Para o autor, “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”. O que se pode observar sobre o fenômeno da intertextualidade é que tanto Antunes (2010) quanto Koch (2003), baseada em Barthes (1974), concordam com a existência de um texto dentro de outro, mesmo que isso ocorra de maneira implícita ou explícita.

Koch e Elias (2015a,), ao considerar a intertextualidade como fenômeno de textualização, afirmam que se trata de “[...] um elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte de seus interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 86).

Segundo Koch e Elias (2015a): “A intertextualidade explícita ocorre quando há citação da fonte do intertexto” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 87), nesse caso, têm-se discursos relatados em que retomam explicitamente o texto fonte, assim, são citações, referências, resenhas, resumos, traduções, nas produções acadêmicas.

Já sobre a intertextualidade implícita, Koch e Elias (2015a) afirmam que “[...] ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para constituir o sentido do texto” (KOCH; ELIAS, 2015a, p. 92). Assim, ela está nas produções, cujo texto-fonte não é explicitado, ficando a cargo do sujeito

relação existente entre o texto e a oração, enquanto os mais jovens não conseguiram realizar essa associação entre os textos.

envolvido na interlocução buscar informações extralinguísticas para dar sentido ao texto.

Isso envolve um conhecimento prévio; todavia, este pode não dar conta da significação. O sujeito, então, precisa buscar no conhecimento de mundo a relação entre os textos. A intertextualidade implícita pode estar presente em diferentes gêneros textuais, como na produção de alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases, ironias, relatos, entre outras produções textuais, que circulam em contextos de diferentes comunidades.

3.4 A PRODUÇÃO DO GÊNERO *RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA* NA EJA

Ao considerar o texto como o lugar de interação em que sujeitos dialogam em diferentes espaços e discursos, e ao considerar o contexto de EJA como um lugar de grande diversidade de sujeitos inseridos em diversos contextos históricos, sociais e culturais, podemos afirmar que a intertextualidade pode trazer grande contribuição para o ensino-aprendizagem da língua. O gênero *relato de experiência de vida* foi selecionado para este trabalho justamente pelo fato de o educando de EJA, ao ser sujeito de sua história, revela motivação para a escrita. A trajetória de vida do educando está inserida em contextos sociais, cujas práticas linguísticas se fazem presentes de diversas formas em seu cotidiano.

Para tratar do gênero *relato de experiência de vida*, é preciso entender o que significa a palavra gênero, compreendido por Marcuschi (2008) como:

Entre o discurso e o texto está o gênero, visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Os gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Na esfera em que o aluno está inserido, citando apenas alguns gêneros que fazem parte do seu contexto, podem se destacar: bilhete, anúncios, currículo, faturas,

receitas etc. Cada um desses gêneros corresponde a uma necessidade específica de quem o produz, gerando uma interação entre os sujeitos.

A necessidade de se expressar exige do sujeito que ele esteja sempre se adaptando, seja por meio do texto oral ou escrito; não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto, nem falamos da mesma forma quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Dessa forma, vemos no trabalho com os gêneros na EJA uma possibilidade de os alunos adquirirem conhecimentos linguísticos diferenciados dos que já possuem, bem como de se apropriarem de mecanismos de diferentes discursos apresentados nos diversos gêneros. A partir da leitura e da escrita de gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, novas práticas de interações verbais podem movimentar o reconhecimento da intertextualidade, pois o aluno no contexto de sala de aula por meio do diálogo com o professor e os colegas percebe os diferentes discursos que permeiam as práticas comunicativas e adquire novas formas linguísticas para se expressar.

As retomadas que o aluno faz ao ler um texto se relacionam com experiências de vida para atribuir novos significados àquilo que lê. Isso acontece, por exemplo, quando se apresenta um poema que remete a relações de trabalho e os alunos identificam similaridade a letras de canções que conhecem, ampliando as relações de sentido atribuídas ao texto inicial.

Sabemos que os textos se diferenciam porque apresentam situações de produção distintas, remetem a uma prática diária, atendendo a objetivos específicos de comunicação, podendo ser mais formais ou mais informais, dependendo da necessidade daquele que está se comunicando. Um bilhete escrito para circular entre a família não é escrito da mesma maneira que um bilhete produzido no ambiente de trabalho, pois as situações comunicativas são distintas, exigindo adequação por parte do usuário da língua. E essa adaptação é necessária em todos os contextos, considerando os fins a que o desenvolvimento de determinado gênero se propõe.

Todavia, mesmo em situações diferentes, podemos perceber regularidades dos gêneros, pois em alguns momentos de interação, escrevemos textos com características semelhantes. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), “são os chamados gêneros textuais, conhecidos e reconhecidos por todos, e, por assim

serem, facilitam a comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Nesse contexto, temos o bilhete, a carta familiar, o ticket do mercado e os textos lidos na igreja, por exemplo. São infinitos os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

Ao considerar o trabalho com os gêneros textuais uma atividade que ajuda o aluno a compreender a função social dos diferentes textos que circulam em seu cotidiano, acredita-se que a produção do *relato de experiência de vida* pode dar ao aluno maior segurança ao escrever, por ser um texto que o insere numa atividade com a linguagem como sujeito histórico-social. Ao abordar fatos vivenciados, a produção desse gênero o leva à reflexão sobre acontecimentos que ocorreram em determinados momentos culturais e históricos da sociedade da qual participa. Sobre o relato, Faraco (2010) afirma que: “relatar é uma experiência comunicativa de mão-dupla: relatando um fato, somos capazes de compreendê-lo melhor e possibilitamos que outras pessoas também tenham acesso a uma experiência vivida por nós e a entendam” (FARACO, 2010, p. 204).

De acordo com Santos (2014):

Nos relatos de experiências escritos pelos alunos, o registro sistemático das vivências cotidianas em determinados contextos, que ficaram guardadas na memória, pode constar de acontecimentos, sentimentos, lembranças e reflexões. Todo o processo de inserção no passado pode ser instigado pelo professor (SANTOS, 2014, p. 33).

Dessa forma, os alunos relembram momentos importantes de sua história e se motivam a compartilhar experiências que são bastante comuns entre eles, tendo em vista que vivenciam histórias parecidas, com relação a trabalho, mudanças e acontecimentos familiares.

É importante salientar que o gênero *relato de experiência de vida* é uma composição textual que tem por objetivo relatar fatos ocorridos na vida de determinada pessoa, revelando suas vivências, momentos que marcaram sua existência. Como se trata de revelar algo sobre alguém, certamente as formas verbais são expressas em primeira pessoa do singular. Quanto ao uso da linguagem, ele varia de acordo com o grau de formalidade na situação de comunicação no processo de interlocução, todavia, por ser esta uma proposta pedagógica, faz-se necessário que o aluno compreenda seu caráter formal. Sobre os tempos verbais, podem estar situados no

pretérito perfeito e/ou imperfeito, dependendo das intenções propostas no ato da enunciação.

Os aspectos composicionais do gênero *relato* se assemelham àqueles manifestados em textos narrativos, cujos elementos se constituem pela presença de narrador, personagens, tempo e espaço. De acordo com Koch, Bentes e Cavalcante (2012), “as práticas sociais de que participamos determinam a existência de gêneros discursivos, com forma composicional, conteúdo temático, estilo, circunstâncias de uso e propósito comunicativo próprios” (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2012, p. 63). Portanto, ao solicitar ao aluno que produza um relato sobre sua vida, a sequencialidade se pautará no exemplo de textos narrativos com os quais já teve contato, adaptando a forma ao seu objetivo específico diante da produção solicitada. Assim, narrando eventos acontecidos efetivamente em determinado momento de sua vida, o aluno apresentará personagens que compõem o seu relato, além do tempo e espaço em que o fato se deu.

É importante ainda ressaltar que o referido gênero não se manifesta somente pela linguagem escrita, tendo em vista que também é transmitido pela modalidade oral, em diversas manifestações sociais/discursivas, como no caso de discursos religiosos, entrevistas e depoimentos, por exemplo.

De acordo com Santos (2014),

Esse gênero textual resgata as histórias dos alunos, histórias que muitas vezes são esquecidas por falta de oportunidades de serem relatadas. Nesse sentido, o gênero se situa socialmente no relato das experiências humanas vividas, cuja capacidade linguística ocorre através da representação pelo discurso de experiências, situadas em um determinado tempo (SANTOS, 2014, p. 30).

Na prática pedagógica, verificamos muitos relatos orais em que o aluno expõe a sua história, interagindo com os colegas de classe. Dessa forma, solicitar-lhe uma produção textual que trate de um gênero com o qual já está, de certa forma, familiarizado, pode dar ao aluno maior liberdade e motivar-lhe para a realização da atividade.

4 PASSOS METODOLÓGICOS

A unidade escolar CEEBJA Toledo/PR atende atualmente ao Ensino Fundamental/Anos Finais e Ensino Médio, na modalidade EJA, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Está localizada na parte central da cidade e atende a comunidades descentralizadas, denominadas como APDs (Ações Pedagógicas Descentralizadas). Atende também a uma unidade de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa (adolescentes em conflito com a lei). Na sede do CEEBJA, a comunidade escolar é composta por adolescentes, jovens/adultos trabalhadores e idosos. Nos últimos anos, tem-se uma nova composição de alunos, os quais são trabalhadores que se encontram segurados pelo INSS e necessitam retornar à escola para se manterem segurados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS – Lei 8.213/1991 Art. 89 e Art. 136 – Decreto 3.048/1999).

Observamos, no desenvolvimento da pesquisa, que a comunidade escolar CEEBJA Toledo/PR atende às zonas rural e urbana, contexto formado por alunos de diferentes classes sociais, desde empresários até operários de fábricas e empreendedores do agronegócio do município de Toledo e região.

Em relação ao nível de escolaridade, verificou-se que alguns procuram a modalidade EJA por não terem tido oportunidade de estudar quando jovens; no caso de adolescentes, a maioria dos alunos é encaminhada por estar fora da faixa etária no ensino regular. Temos ainda os casos dos trabalhadores de fábricas, em que a própria empresa exige que estejam estudando para ingressar no emprego.

Para o desenvolvimento deste trabalho, verificou-se o perfil da turma, composta inicialmente por dezoito alunos jovens/adultos trabalhadores inseridos na modalidade EJA, matriculados em 2018, porém o trabalho final se deu com a produção de dezesseis, devido à desistência de dois alunos que ao final do ano tiveram problemas familiares, tendo assim, de interromper as atividades escolares. O período de observação abrangeu os meses de fevereiro a junho de 2018 (ANEXO A). A aplicação da prática pedagógica se deu em 20h/aula, por ser uma turma de EJA, que tem uma organização diferente do ensino regular. As aulas de Língua Portuguesa possuem carga horária de 10 horas semanais, sendo 4 horas nas terças e quintas-feiras e 2 horas na sexta-feira. Inicialmente, aplicou-se questionário socioeconômico (ANEXO

B), a fim de obter informações sobre os integrantes da pesquisa, com enfoque na leitura praticada fora da escola. Para tanto, foram elaboradas perguntas voltadas a questões como: quantos livros já leram, se possuem internet em casa e costumam fazer leituras online, se assinam algum jornal, etc. Apesar de ter sido elaborado e aplicado questionário socioeconômico, o foco do trabalho é a análise dos textos produzidos durante a aplicação didática.

A turma selecionada para a aplicação da atividade sobre o gênero *relato de experiência de vida* era composta de dezoito alunos, com faixa etária entre 17 e 47 anos; a maioria dos alunos era formada por trabalhadores da zona urbana e rural, e um aluno, o mais velho da turma, faz parte do programa do (INSS), o qual exige, atualmente, que todo trabalhador afastado das atividades profissionais retorne à escola para ter o benefício assegurado.

O contexto de EJA geralmente conta com alunos que estão afastados da escola há bastante tempo. No caso dos alunos dessa turma, dois deles não estudavam há 37 anos. Com a aplicação do questionário socioeconômico, verificou-se que boa parte dos alunos não tem acesso à internet, leem pouco, porém, tem acesso à televisão, à qual recorrem para entretenimento. A maioria deles vai para a escola de ônibus, de bicicleta ou de moto. Com relação ao poder aquisitivo, a maior parte dos alunos recebe entre um e dois salários mínimos, por se tratar principalmente de alunos operários em fábricas de alimentos e remédios.

Por meio da análise do questionário socioeconômico, que teve como objetivo a coleta de informações sobre o contexto da sala de aula, foi possível traçar o perfil dos envolvidos na pesquisa. Isso nos orientou na escolha do tema e, assim, foi possível elaborar a proposta pedagógica.

Conforme já anunciado anteriormente, nosso estudo volta-se especialmente para a verificação dos textos decorrentes da aplicação didática. Os textos selecionados para o desenvolvimento da atividade pedagógica foram: *O luar de Caraíbas tudo explica*, que faz parte da obra *O amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos (1971); e *Anos 1960 - Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade*. Ambos são relatos de experiência de vida.

No caso do primeiro texto, *O luar de Caraíbas tudo explica*, o relato se dá por meio de narração e descrição de episódios que envolvem a vida do personagem, o

escrivão Belmiro, um funcionário público, que conta entre tantos acontecimentos de sua vida sobre uma paixão sem sucesso pela personagem Camélia Miranda, à qual ele deu o nome de Arabela, que significa o mito da donzela, pois é essa a moça da noite de carnaval por quem ele se apaixonou e só descobriu quem era tempos mais tarde.

O segundo texto apresenta um relato da professora Consuelo Carvalho, publicado na revista *Nova Escola*, em que a professora, por meio de descrição, faz o relato de sua trajetória como estudante do curso Normal, bem como sua caminhada como profissional da educação até os dias atuais. A partir da leitura desses dois textos, focou-se na intertextualidade presente no gênero relato de experiência de vida. Os alunos, de posse dos textos, em duplas, leram e destacaram nos textos trechos de possível intertextualidade explícita ou implícita, relacionando-os no caderno.

Na prática pedagógica, considerou-se a leitura para se chegar à produção escrita; foi focalizada, inicialmente, a utilidade de se lidar com algumas categorias linguísticas, como a função dos verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, o uso da primeira pessoa do discurso e a categoria tipológica “descrição e narração”, no processo de relatar as experiências.

A categoria intertextualidade foi desenvolvida a partir do exercício em que os alunos encontraram palavras, frases ou trechos que indicavam a presença da relação entre textos estudados em sala de aula. Os alunos foram orientados, também, quanto à composição textual e às características do gênero a partir de *slides* com o material didático preparado pelo professor. Trabalhou-se a sequência dos fatos narrados, o uso do verbo em primeira pessoa, marcado pelo morfema de pessoa, bem como o tempo verbal com o uso do pretérito perfeito ou do imperfeito. Os alunos foram instruídos a perceber a presença da descrição de lugares e pessoas que compõem o fato.

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para desenvolver nosso trabalho, utilizou-se abordagem de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Conforme propõe André (2001), esse tipo de pesquisa procura desenvolver o trabalho a partir da observação planejada, com

instrumentos e registros elaborados. Considera a descrição dos fatos que comprovam as interpretações, a necessidade de explicitação das justificativas teóricas e metodológicas do pesquisador, bem como a finalidade da pesquisa em cada momento do trabalho. Trata-se de uma pesquisa-ação aplicada em sala de aula, no contexto de ensino na modalidade EJA, em que o professor/pesquisador foi o observador do problema constatado e ao mesmo tempo o aplicador da metodologia do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. De acordo com Thiollent (1986):

Na pesquisa-ação a capacidade de aprendizagem está associada ao processo de investigação. As ações investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões, e supõe uma capacidade de aprendizagem dos participantes/sujeitos no contexto educacional (THIOLLENT, 1986, p. 65).

Analisamos e levamos em conta os componentes de uma situação de interação entre sujeitos por meio do diálogo entre os alunos e o professor. Seguimos essa orientação com o objetivo de focar a produção textual dos alunos. Inicialmente, motivou-se à leitura semanal de diversos gêneros textuais, como: romances, poesias, artigos em revistas e jornais. Como o foco do trabalho foi o fenômeno da intertextualidade na composição do gênero *relato de experiência de vida*, motivamos leituras a fim de que os alunos escrevessem com maior proficiência. Com o objetivo de focar o fenômeno da intertextualidade, a aplicação didática se deu por meio de *slides*, em que foram apresentados o conceito do fenômeno intertextualidade, tipos de intertextualidade: explícita e implícita. Com os textos selecionados, passou-se à leitura e discussão sobre o fenômeno da intertextualidade nos textos trabalhados. Realizamos atividades de análise da presença da intertextualidade nos textos. Em grupos e orientados pelo professor/pesquisador, os alunos procuravam trechos nos textos lidos que comprovassem a presença da intertextualidade, bem como as características tipológicas do gênero *relato de experiência de vida*.

A prática pedagógica teve como proposta final a produção do texto dos alunos, em que eles puderam relatar experiências vividas. A intertextualidade, que foi o foco do nosso trabalho, ajudou-os nos diálogos com textos referentes a relatos de experiências. Tiveram, assim, um apoio sobre a estrutura linguístico-discursiva do gênero. Na construção textual, houve liberdade para utilizar o material estudado na

composição dos seus textos. A finalização do trabalho foi a reestruturação do texto, do aluno, quando, em conjunto com o aluno, o professor fez alguns apontamentos de correções nas construções linguísticas, como: concordância verbal/nominal, tempos verbais, coesão e coerência, bem como a progressão e a clareza textual.

4.2 APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Para a aplicação da prática pedagógica, seguiu-se o que orientam as DCE. De acordo com o documento, a modalidade EJA compreende que:

O educando passa a ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos e experiências acumuladas. Cada sujeito possui um tempo próprio de formação, apropriando-se de saberes locais e universais, a partir de uma perspectiva de resignificação da concepção de mundo e de si mesmo (PARANÁ, 2006, p. 27).

Assim, todo aluno de EJA tem sua história de vida valorizada, bem como o tempo de ensino-aprendizagem respeitado por parte de uma metodologia específica de ensino que atenda aos alunos jovens/adultos trabalhadores e idosos.

Por isso, trabalhou-se inicialmente a diferença entre texto oral e escrito e abordou-se a tipologia narração, descrição e dissertação, com enfoque na narração. Orientou-se sobre o gênero *relato de experiência de vida* para, então, explicar sobre o fenômeno da intertextualidade, a presença da intertextualidade explícita e implícita em diferentes gêneros textuais. Para comprovação da presença de intertextualidade explícita e implícita nos textos, foram apresentados exemplos por meio de textos escritos em *slides* e impresso, de acordo com a proposta pedagógica aplicada em sala de aula.

No segundo momento, foi trabalhada a leitura dos capítulos 6 e 7 da obra *O amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos (1971). Nessa etapa do trabalho, foram distribuídos os textos dos referidos capítulos para que os alunos conhecessem a obra e entendessem o texto, para que, depois, explicássemos a intertextualidade presente no *relato de experiência de vida*. Foram organizados grupos de alunos, e cada grupo ficou com um tópico dos capítulos selecionados.

Motivamos a prática de anotações no caderno e cada grupo apresentou as observações decorrentes das leituras para os colegas. Essa estratégia movimentou a participação de todos os membros dos grupos. Houve vários comentários sobre os textos lidos, e os alunos conseguiram falar sobre características físicas e psicológicas de alguns personagens, descreveram lugares e estilo de época presentes na narrativa. Um dos comentários que motivou esse tipo de reflexão por parte dos alunos se refere ao trecho: “[...] Trazem-lhe uma nova imagem de Arabela, humanizando o “mito da donzela” na rapariga da noite de carnaval. [...] Sou de uma época em que a carreira do magistério começava a perder o prestígio, e a mulher já tinha conquistado outros campos de trabalho [...]. Apesar de ser bem nova [...]”.

No terceiro momento, foram lidos os dois textos selecionados para a discussão sobre o gênero *relato de experiência de vida* e compreensão do fenômeno da intertextualidade. No texto *O luar de Caraíbas tudo explica*, os alunos destacaram como exemplo de intertextualidade implícita os trechos: “[...] É extraordinário que nesta altura da vida me tenham acontecido tais coisas [...]”; “[...] uma imagem que teria um terço de realidade e dois de fábula [...]”, “[...] perdendo a noção do ridículo [...]”. Esses termos são utilizados na linguagem atual e os alunos perceberam que, ao falar ou escrever, os falantes da língua retomam dizeres falados em épocas e contextos diferentes. “[...] Tive noites difíceis, bebi algumas vezes e andei como vagabundo pelas ruas [...]”, essa frase foi relacionada com o trecho da música *Dormi na praça* (Bruno & Marrone), “[...] Eu caminhei sozinho pela rua [...] / [...] Seu guarda, eu não sou vagabundo / [...] sou um homem carente / eu dormi na praça pensando nela [...]”. Nesse trecho, os alunos identificaram uma possível intertextualidade de caráter composicional, ao analisar o comportamento do personagem, autor do relato, ou seja, os sentimentos perpassam as gerações, uma vez que, mesmo vivendo em épocas distintas, identificaram-se com o personagem/autor. Com o segundo texto, os alunos identificaram intertextualidade explícita no termo usado pela autora “[...] *Anos 1960 - Durante a ditadura* [...]”; nesse trecho, Consuelo Carvalho remete a um contexto histórico/político brasileiro. No decorrer das atividades, estabeleceu-se o diálogo com o professor, que esteve o tempo todo auxiliando os alunos na realização do trabalho.

Por fim, passou-se a motivar o aluno para a produção escrita de seu próprio *relato de experiência de vida*. Os alunos puderam manusear os textos trabalhados em

sala de aula e o professor foi auxiliando na produção escrita. Em seguida, os textos foram revisados, apontando-se algumas irregularidades linguísticas que foram encontradas no texto produzido e que tinham sido trabalhados durante as aulas; assim se deu a reescrita do texto final.

4.2.1 O gênero *relato de experiência de vida* na modalidade EJA

Os conceitos de intertextualidade e de gênero *relato de experiência de vida* foram trabalhados por meio de aula expositiva, em que os alunos participaram com relatos orais de acontecimentos vivenciados por eles. O objetivo dessas discussões foi fazer com que o aluno percebesse que, com a produção de um *relato de experiência de vida*, é possível abordar falas e acontecimentos que remetem a outros textos, mantendo, assim, relações entre textos.

Parte-se do princípio de que, a partir do conceito de intertextualidade, o aluno seria capaz de perceber outros textos inseridos em um novo, de forma explícita. É importante salientar que o deslocamento de termos, trechos de outros textos que trazem outros sentidos aos textos novos, depende de propósitos dos sujeitos, escritores/leitores envolvidos nessa ação interativa. Um exemplo trabalhado em sala de aula para ilustrar a relação entre textos na construção de novos sentidos foi o texto “E Agora José? A festa acabou? Já não há mais PT? Não, José, de tudo isso fica uma grande lição: não é a direita que inviabiliza a esquerda. [...] Agora, José, é a nossa confiança no PT que se vê abalada. O que há de verdade e de mentira em tudo isso? [...]” (CHRISTO, 2005, s. p.). Nesse caso, foi retomada a poesia “E agora, José”, de Carlos Drummond de Andrade. Com esse texto, os alunos perceberam que, para alcançar seus objetivos, escritores/leitores buscam conhecimentos prévios, em sua memória individual ou coletiva, a fim de compreenderem e serem compreendidos no processo de interlocução.

Quanto ao gênero *relato de experiência de vida*, entendemos que, ao contar suas experiências no texto, o aluno aciona vários mecanismos linguísticos que lhe proporcionam, por meio do uso da linguagem, uma reflexão sobre o papel da língua escrita em sua vida. Com a ação de narrar e ao mesmo tempo descrever, os interlocutores se permitem conhecer experiências culturais, históricas e sociais do

outro, que levam a um entendimento sobre a relação entre acontecimentos que podem ser semelhantes às diversas comunidades de que têm conhecimento. Assim, é possível que o nosso aluno, escritor/leitor de *relato de experiência de vida*, entenda que o diálogo entre esse tipo de texto é possível.

4.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA PRODUÇÃO DO RELATO

Com relação à produção escrita do aluno, Antunes (2010) afirma: “o texto é parte de uma atividade social, nenhum texto ocorre no vazio, em abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado, todo texto está ancorado numa situação concreta, ou seja, está inserido num contexto social” (ANTUNES, 2010, p. 34).

Solicitou-se que os alunos observassem e retirassem dos textos estudados elementos linguísticos que comprovassem as formas verbais da primeira pessoa do singular, representada pelo pronome *eu*, marca linguística que caracteriza a pessoa no *relato de experiência de vida*. Como se pode comprovar, por exemplo, em “[...] Ainda há pouco eu hesitava em confessá-lo [...]”, em que há uso do pronome *eu*, e o uso da forma verbal *hesitava*, demarcando utilização do pretérito imperfeito, característicos do *relato de experiência de vida*.

Reconhecida a categoria *verbo* por meio da análise do tempo verbal, apresentado no texto estudado (pretérito perfeito e imperfeito) e as terminações dos verbos, passou-se à atividade de identificar o sujeito do discurso em primeira pessoa. Os exemplos encontrados pelos alunos foram: *abandonei, voltei, dei, confiei, tive, andei, vivi, fui, entrevi*. Nessa etapa do trabalho, os alunos puderam adquirir um conhecimento linguístico específico sobre identificar o sujeito do discurso a partir do morfema que marca a desinência verbal.

O segundo texto, *Anos 1960. Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade* (BENCINI, 2005), é um *relato de experiência de vida* da Professora Consuelo Carvalho, publicado na *Revista Nova Escola*. O texto apresenta relato descritivo sobre a trajetória da autora como estudante do curso Normal, voltado para a formação de professor, bem como sua atuação na educação até os dias atuais.

O trecho escolhido como exemplo de *relato de experiência* foi:

Novata, não tive escolha. Fiquei com a turma mais indisciplinada e que apresentava as maiores dificuldades de aprendizagem. As classes eram divididas assim: a de alunos considerados nota 10, a dos regulares e a conhecida como a sala do “só Deus para ajudar”. Eu tinha muitas limitações e não havia trabalho em equipe. A primeira orientação que recebi foi: “Seja bastante enérgica e se mostre brava”. No final de 1970, me mudei para Brasília, onde estudei pedagogia e comecei a trabalhar em escolas particulares (BENCINI, 2005, s.p.).

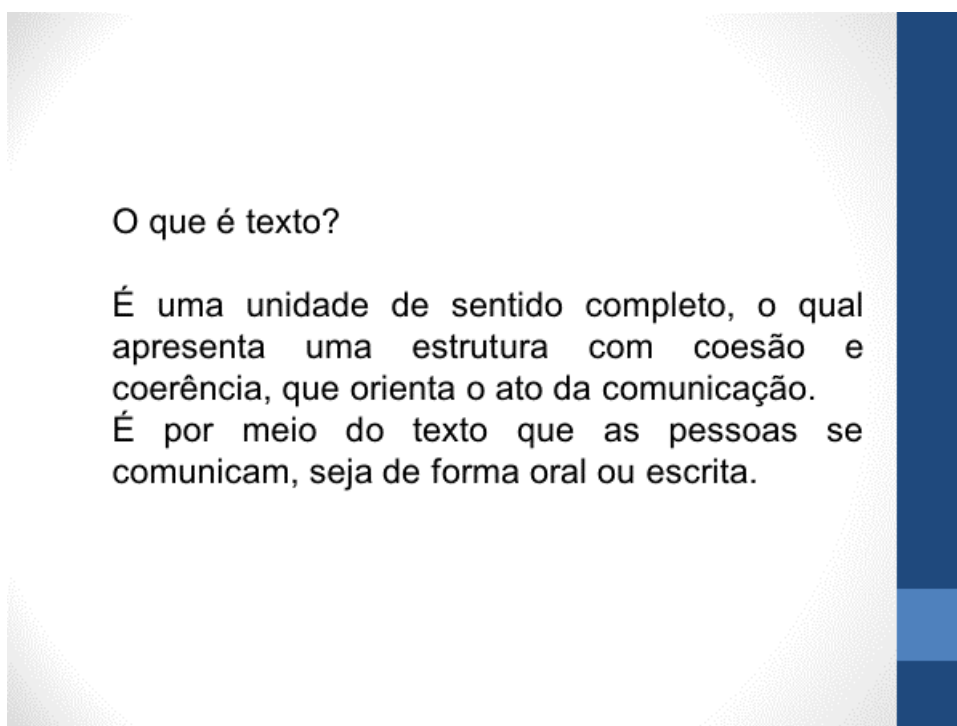
Com esse texto, manteve-se a atividade de leitura coletiva, o que gerou discussão com a turma. Com o apoio do professor, os alunos se orientavam em busca de marcas que caracterizassem o gênero *relato de experiência de vida*, a partir de palavras, frases e trechos do texto, de acordo com o trecho acima. Recorreram, ainda, a trechos que pudessem testar o conhecimento adquirido sobre a intertextualidade implícita. Para verificar a intertextualidade implícita, os alunos identificaram, no título do relato, que, ao mencionar *Anos 1960, Ditadura militar*, Consuelo Carvalho faz uma remissão a um momento histórico específico do país e constrói uma intertextualidade.

Foram pesquisadas as categorias *verbo* e *pronome* para comprovar a característica do gênero *relato de experiência de vida*. Explorou-se a presença da descrição no relato, o que levou os alunos a procurarem trechos do texto em que a descrição fosse mais acentuada pelo autor. Por exemplo: “[...] As classes eram divididas assim: a de alunos considerados nota 10, a dos regulares e a conhecida como a sala do ‘só Deus para ajudar’, [...] Tinha 18 anos quando comecei a lecionar em uma escola de periferia [...]”. Nesses trechos, os alunos puderam observar que na produção desse gênero estão presentes tanto o ato de narrar como o de descrever. Ao abordar como eram divididas as classes, trata-se de uma descrição, mas também há uma mescla de narração, como quando a professora cita a idade com a qual começou a lecionar na periferia.

5 APLICAÇÃO DIDÁTICA: PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Nesta seção, apresenta-se uma sequência de *slides* que configuram 20 horas-aula, cujo objetivo é apresentar para o aluno os conceitos de *relato de experiência de vida* e a ocorrência do fenômeno intertextualidade em diversos gêneros textuais. de forma prática e com exemplos julgados adequados para a modalidade EJA. O conteúdo foi elaborado pela professora aplicadora do trabalho sob a orientação da professora orientadora. Este material será disponibilizado *online* no ambiente *slideshare*⁵, para que alunos e/ou professores que se interessem pelo assunto possam ter acesso.

Figura 01



⁵ A plataforma *Slideshare* permite que os usuários compartilhem material produzido no formato apresentação de *slides* com outros usuários, sendo que o material fica disponível online e pode ser acessado por interessados no assunto, realizando uma busca por meio de palavras-chave.

Figura 02

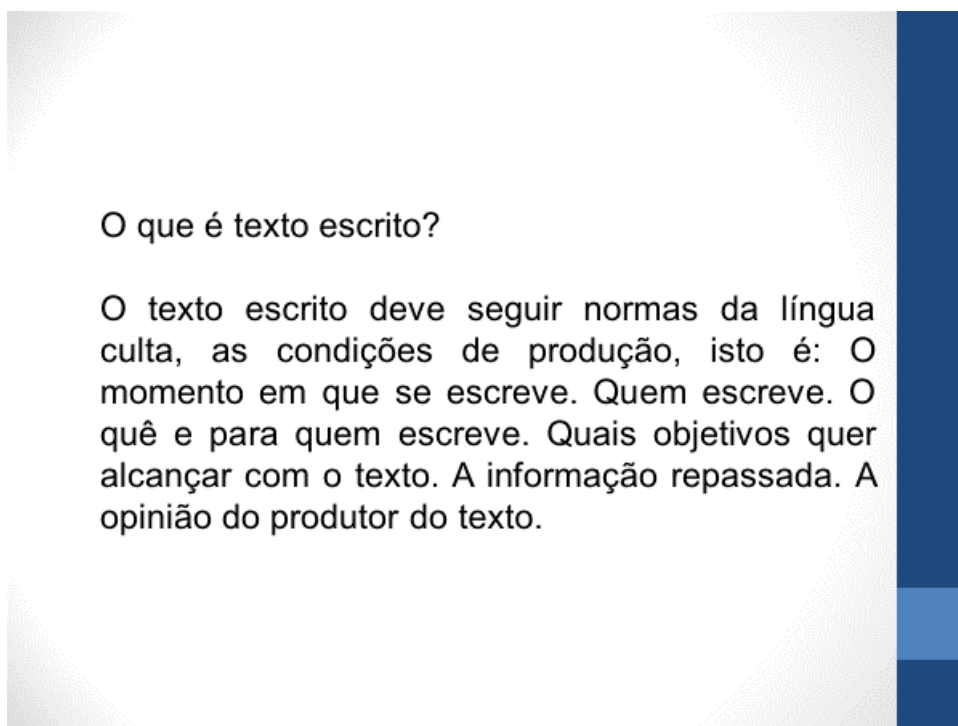


Figura 03

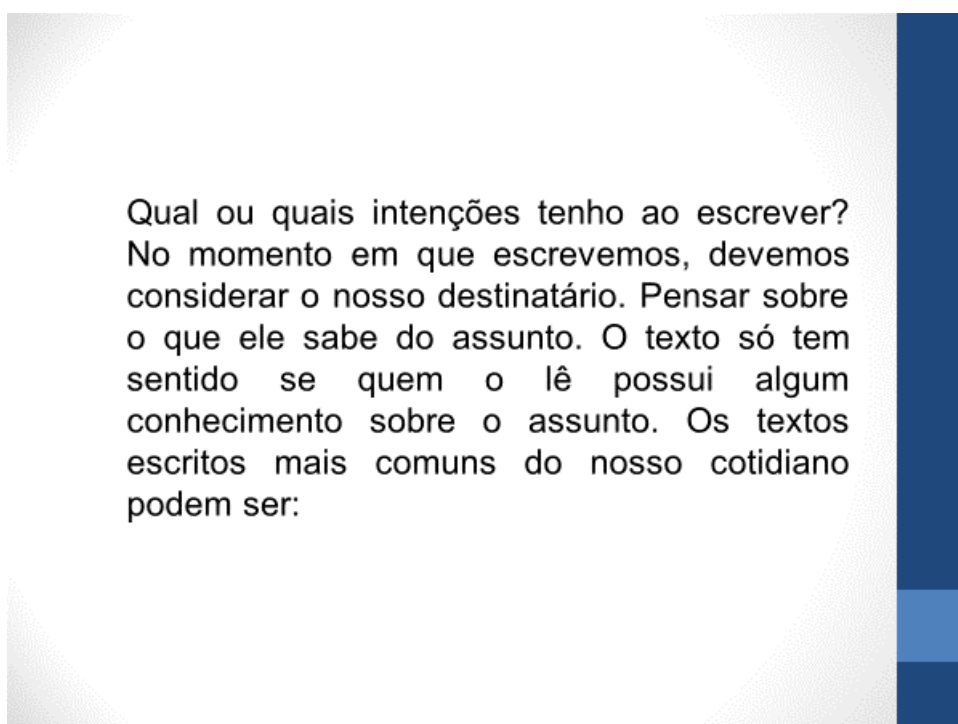


Figura 04

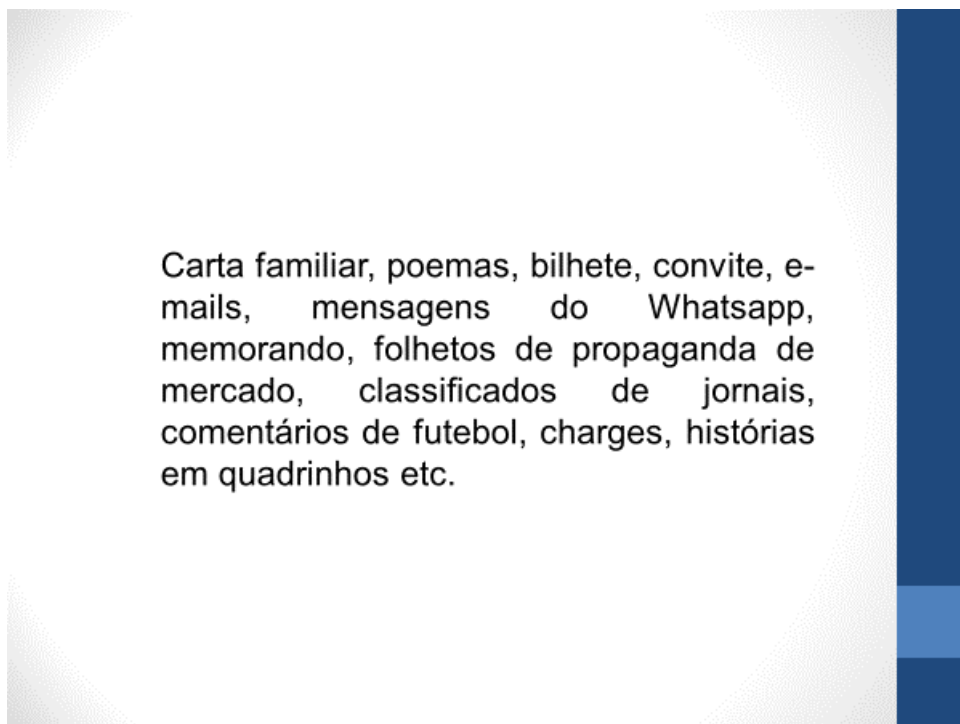


Figura 05

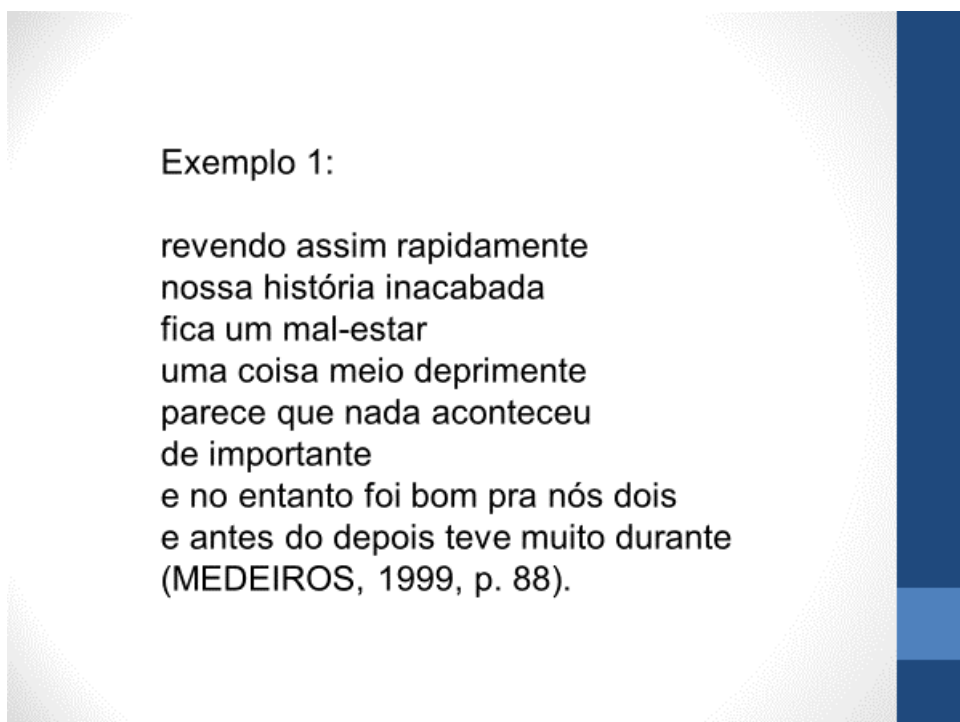


Figura 06

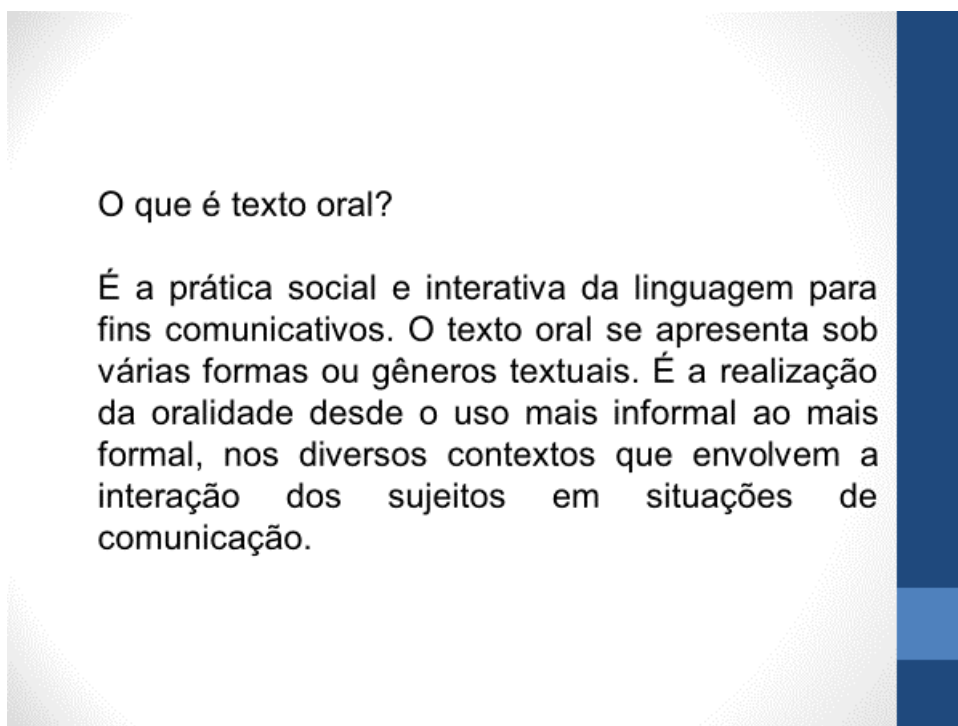


Figura 07

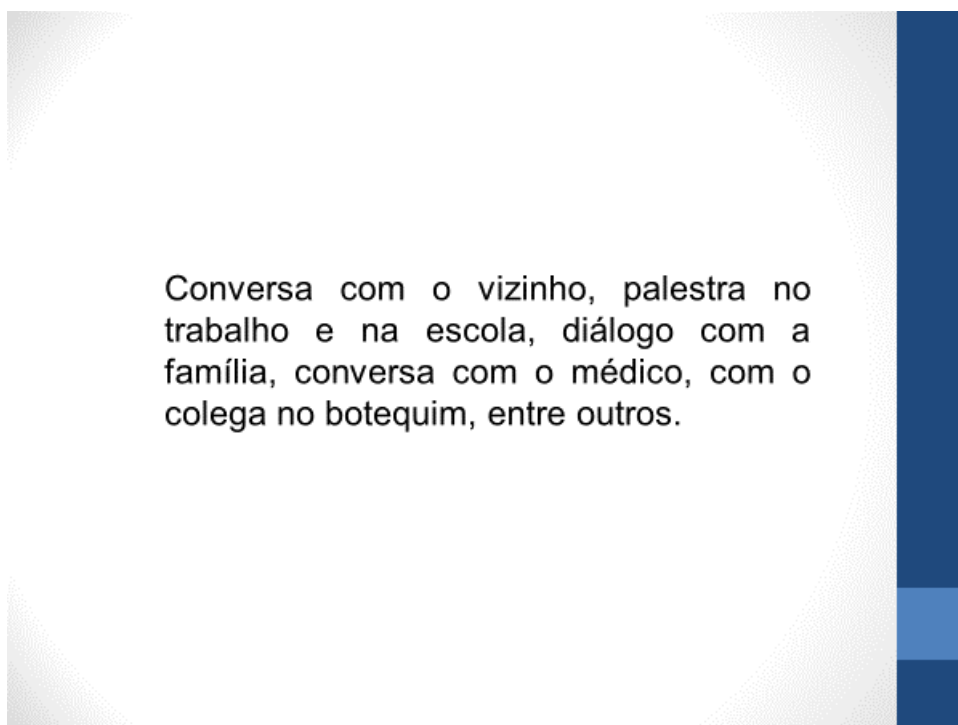
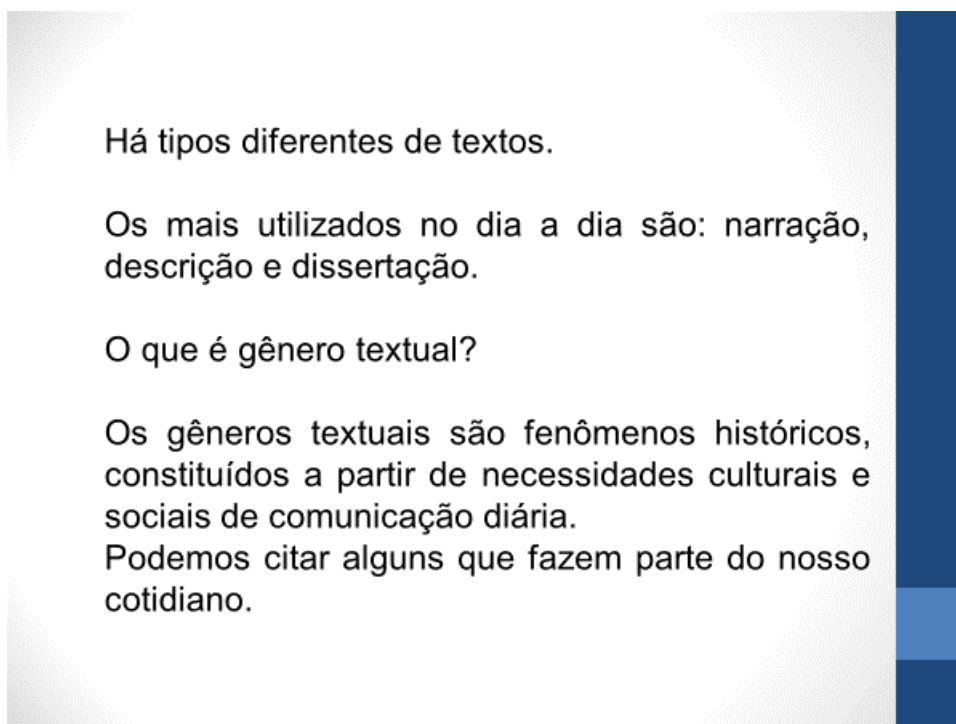


Figura 08

The slide features a light gray background with a dark blue vertical bar on the right side. The text is centered and reads:

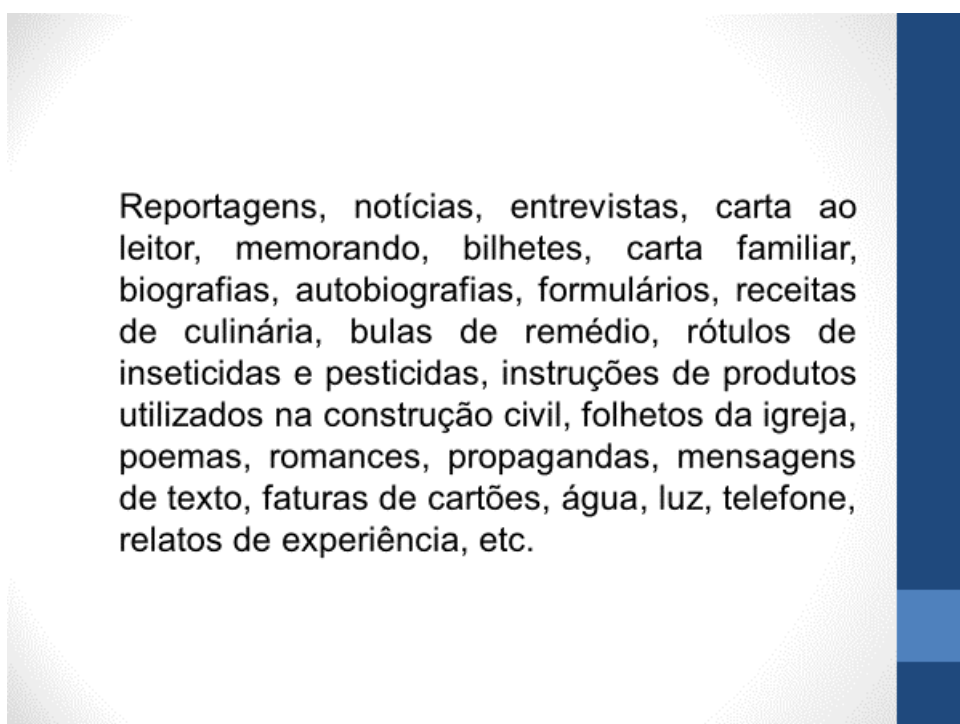
Há tipos diferentes de textos.

Os mais utilizados no dia a dia são: narração, descrição e dissertação.

O que é gênero textual?

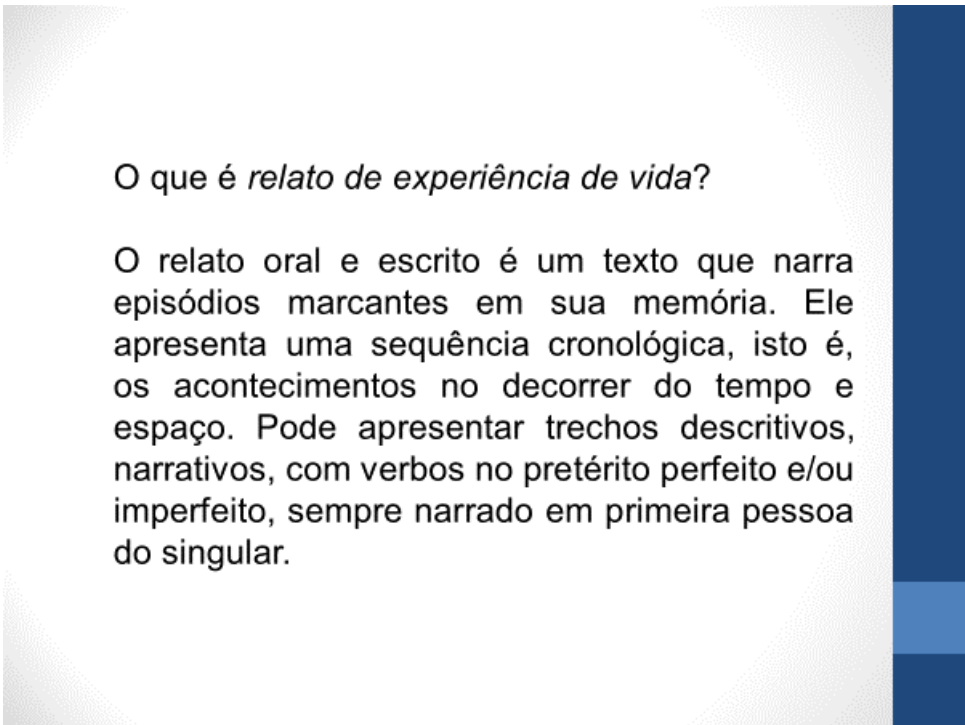
Os gêneros textuais são fenômenos históricos, constituídos a partir de necessidades culturais e sociais de comunicação diária. Podemos citar alguns que fazem parte do nosso cotidiano.

Figura 09

The slide features a light gray background with a dark blue vertical bar on the right side. The text is centered and reads:

Reportagens, notícias, entrevistas, carta ao leitor, memorando, bilhetes, carta familiar, biografias, autobiografias, formulários, receitas de culinária, bulas de remédio, rótulos de inseticidas e pesticidas, instruções de produtos utilizados na construção civil, folhetos da igreja, poemas, romances, propagandas, mensagens de texto, faturas de cartões, água, luz, telefone, relatos de experiência, etc.

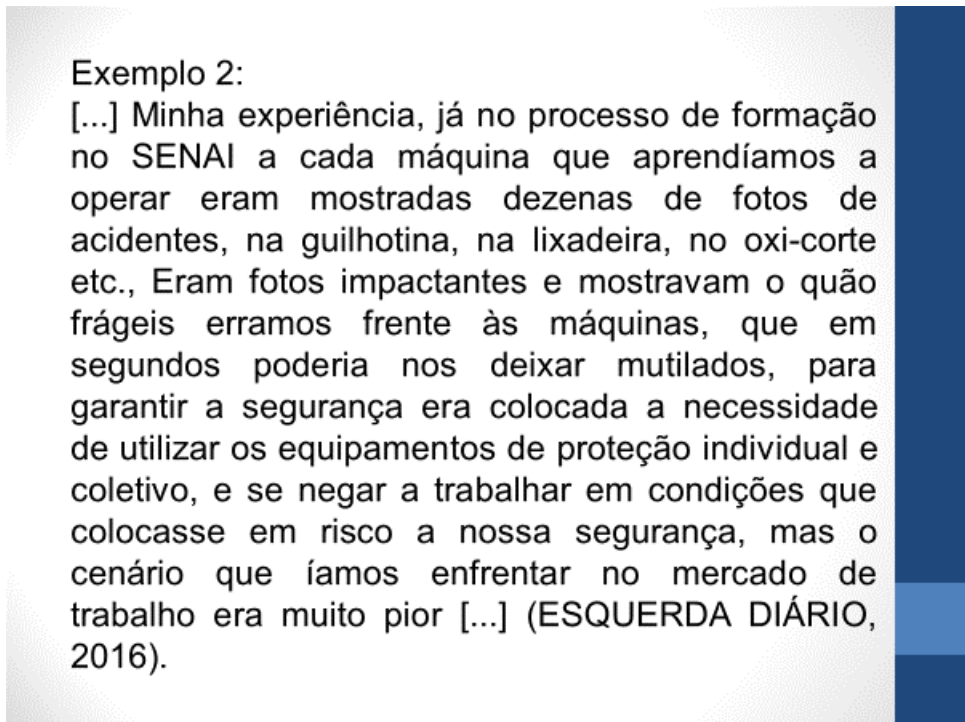
Figura 10

A slide with a light gray background and a dark blue vertical bar on the right side. The text is centered and reads:

O que é *relato de experiência de vida*?

O relato oral e escrito é um texto que narra episódios marcantes em sua memória. Ele apresenta uma sequência cronológica, isto é, os acontecimentos no decorrer do tempo e espaço. Pode apresentar trechos descritivos, narrativos, com verbos no pretérito perfeito e/ou imperfeito, sempre narrado em primeira pessoa do singular.

Figura 11

A slide with a light gray background and a dark blue vertical bar on the right side. The text is centered and reads:

Exemplo 2:

[...] Minha experiência, já no processo de formação no SENAI a cada máquina que aprendíamos a operar eram mostradas dezenas de fotos de acidentes, na guilhotina, na lixadeira, no oxi-corte etc., Eram fotos impactantes e mostravam o quão frágeis erramos frente às máquinas, que em segundos poderia nos deixar mutilados, para garantir a segurança era colocada a necessidade de utilizar os equipamentos de proteção individual e coletivo, e se negar a trabalhar em condições que colocasse em risco a nossa segurança, mas o cenário que íamos enfrentar no mercado de trabalho era muito pior [...] (ESQUERDA DIÁRIO, 2016).

Figura 12

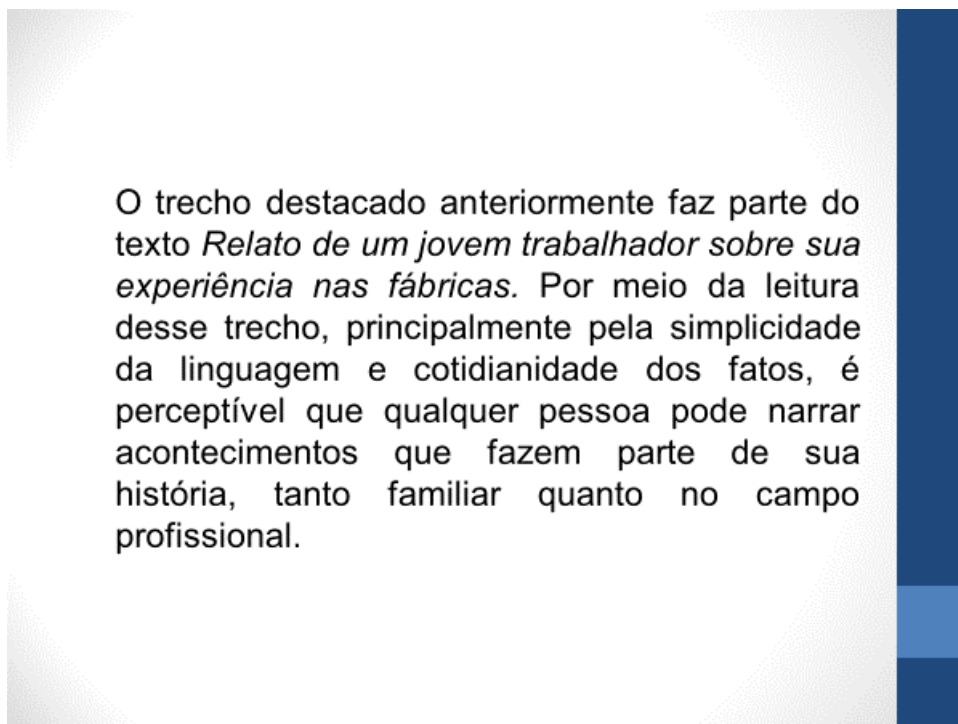


Figura 13

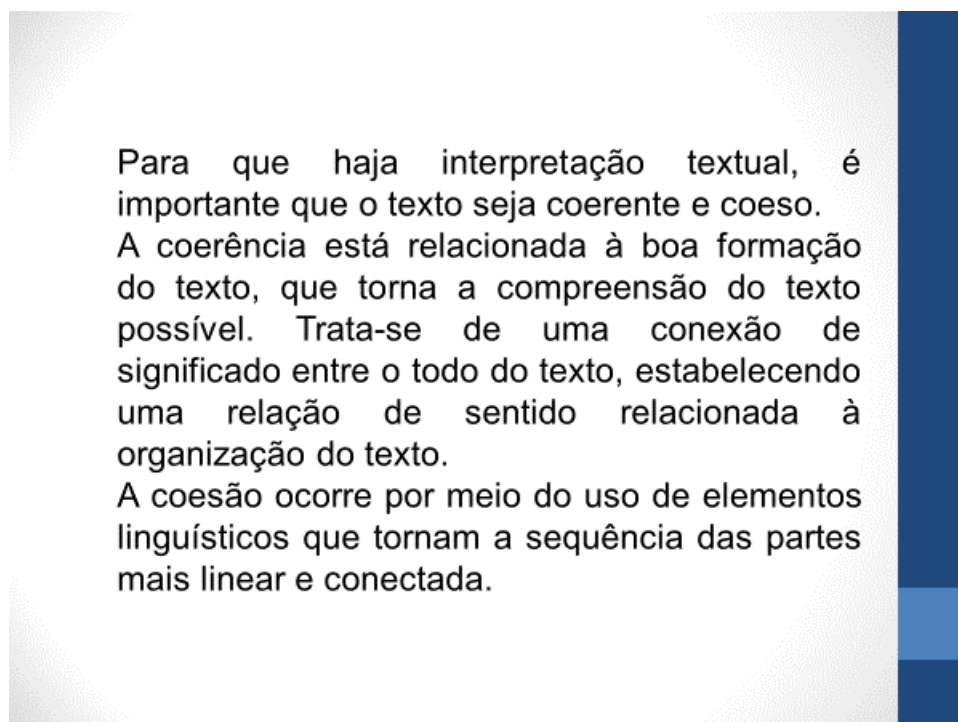


Figura 14

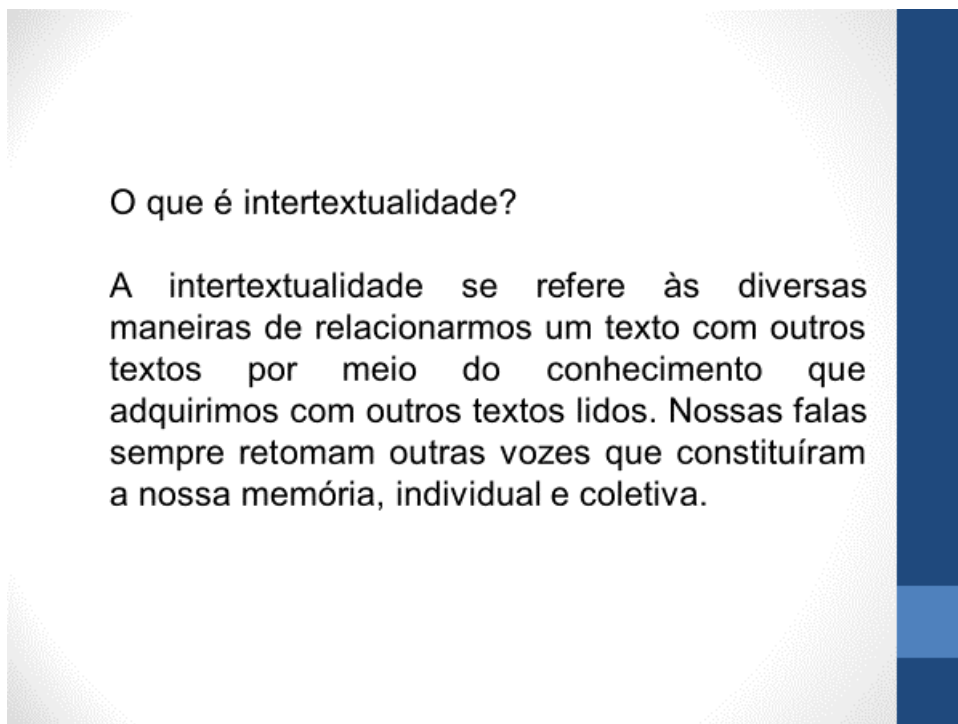


Figura 15

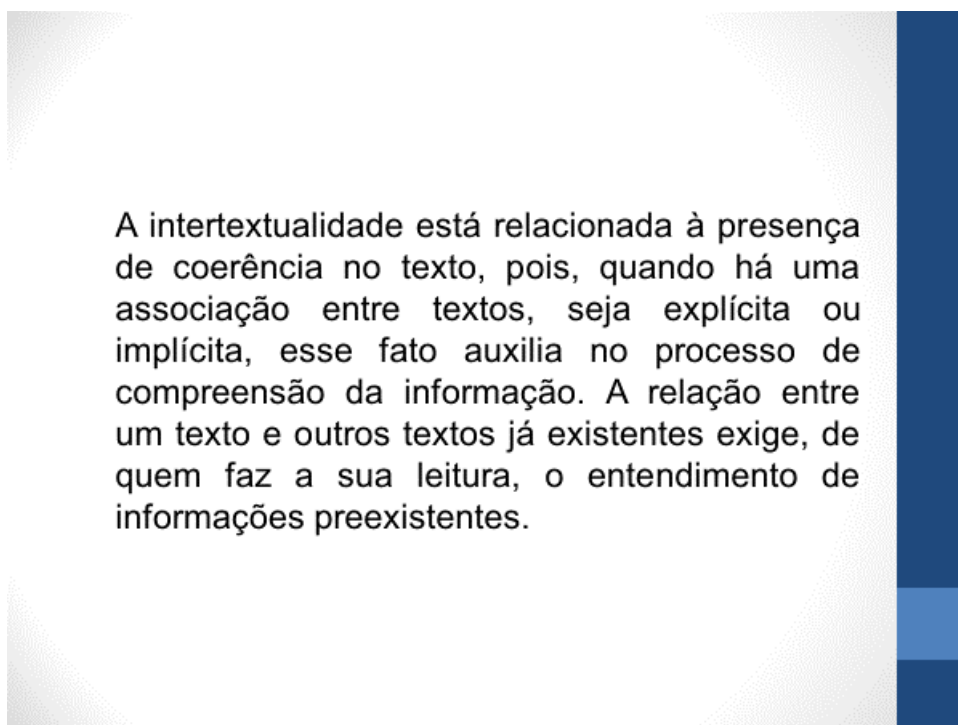


Figura 16

Exemplo 3:

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos[...]
(MELO NETO, 1965)

Figura 17

Todo texto traz informações que estão em outros textos. Assim, ao ler ou escrever um texto, deve-se sempre refletir sobre informações de outros textos que podem colaborar com a produção textual.

Figura 18

A intertextualidade pode estar nos textos de duas formas: explícita ou implicitamente. Veremos inicialmente a intertextualidade explícita: ocorre quando no próprio texto é mencionada a fonte do intertexto. Isto é: o leitor identifica facilmente a relação entre o texto que está lendo e outros textos. Nesse caso, temos como exemplo: citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções.

Figura 19

Exemplo 4:



Fonte: O Estado de S.Paulo, 10 abr. 2005.

O texto deixa clara a existência de intertextualidade explícita.

(KOCH, 2015, p. 88)

Figura 20

O texto-fonte a que a tirinha anterior se refere é uma canção da cantora Ivete Sangalo.

Sorte Grande

A minha sorte grande	Meu anjo querubim
Foi você cair do céu	Doce dos meus beijos
Minha paixão verdadeira	Calor dos meus braços
Viver a emoção	Perfume de jasmim
Ganhar teu coração	
Pra ser feliz a vida inteira	Chegou no meu espaço
	Mandando no pedaço
É lindo o teu sorriso	Com o amor que não é
O brilho dos teus olhos	brincadeira

Figura 21

Pegou me deu um laço	É lindo o teu sorriso
Dançou bem no compasso	O brilho dos teus olhos
De prazer levantou poeira	Meu anjo querubim
Poeira, poeira, poeira	Doce dos meus beijos
	Calor dos meus braços
	Perfume de jasmim
Levantou poeira	
A minha sorte grande	Chegou no meu espaço
Foi você cair do céu	Mandando no pedaço
Minha paixão verdadeira	Com o amor que não é
Viver a emoção	brincadeira
Ganhar teu coração	
Pra ser feliz a vida inteira	
	Pegou me...

Figura 22

Observe que a tirinha (THAVES, 2004) constrói uma intertextualidade ao se relacionar com a música (Sorte Grande), por meio da ironia, para estabelecer relação entre a personagem da tirinha e a cantora Ivete Sangalo.

No caso da tirinha, temos intertextualidade explícita: há citação direta de parte do texto-fonte: a canção – *Sorte grande*, interpretada pela cantora Ivete Sangalo. Isso acontece na primeira fala da personagem, “Levantou poeeeeira!”... “Levantou poeira!”, inclusive marcada com o uso de aspas.

Figura 23

Na letra da canção, a palavra “poeeeeira” está relacionada com o movimento, a diversão; ao dançar, a plateia faz levantar poeira. Já na tirinha, a palavra “poeira”, inclusive escrita sem os acréscimos do “e”, significa sujeira que a faxineira está limpando com o aspirador.

Figura 24

Também podemos ter a intertextualidade explícita em trabalhos científicos, quando se realiza uma citação explícita de uma fonte. Podemos usar como exemplo este artigo sobre a água: ao fazer uma citação direta, o autor do artigo constrói uma intertextualidade explícita.

“Água é fonte da vida. Todos os seres vivos, indistintamente, dependem dela para viver. No entanto, por maior que seja sua importância, as pessoas continuam poluindo os rios e suas nascentes, esquecendo o quanto ela é essencial para a permanência da vida no Planeta” (GOMES, 2011, s. p).

Figura 25

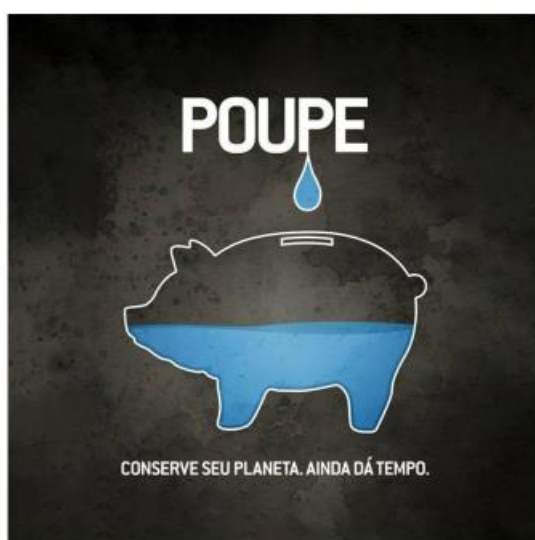
Outro tipo de intertextualidade é a implícita, que ocorre sem citação explícita do texto a que se refere, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases, ironias, relatos e em muitas outras produções textuais, com as quais estamos em contato em nosso cotidiano.

Figura 26

Na propaganda apresentada na sequência, há um caso de intertextualidade implícita com vários símbolos construídos culturalmente e com significado que precisa ser relacionado a intertextos que o complementam.

Figura 27

Exemplo 5:



Fonte: wwf.org.br – Fundo Mundial para a Natureza

Figura 28

Nessa propaganda, temos um exemplo de intertextualidade implícita.

O uso da palavra “poupe”, atrelado à figura do porquinho fazem alusão à poupança de dinheiro. Nesse caso, o intertexto do porquinho é utilizado para demonstrar que, assim como se poupa dinheiro, é necessário que haja conservação da água para que, no futuro, esse recurso ainda esteja disponível para utilização. O texto escrito que segue a imagem, *Conserve seu planeta. Ainda dá tempo.*, remete também às propagandas de banco, em que o texto é sempre direcionado para o fato de que começar a poupar a qualquer momento pode fazer a diferença.

Figura 29

Outro exemplo de intertextualidade está presente na relação entre o soneto *Amor é fogo que arde sem se ver*, de Camões; um versículo da Bíblia da primeira carta de São Paulo aos Coríntios; e a música *Monte Castelo*, da Legião Urbana.

Figura 29

Exemplo 6:

Amor é um fogo que arde sem se ver,
É ferida que dói, e não se sente,
É um contentamento descontente,
É dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer,
É um andar solitário entre a gente,
É nunca contentar-se de contente,
É um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade,
É servir a quem vence o vencedor
É ter com quem nos mata lealdade.

Mas como causar pode seu favor
Nos corações humanos amizade,
Se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Figura 30

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e
dos anjos, e não tivesse amor, seria como o
metal que soa ou como o sino que tine.

Figura 31

Monte Castelo
Legião Urbana

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada
seria.

É só o amor, é só o amor;
Que conhece o que é verdade;
O amor é bom, não quer o mal;
Não sente inveja ou se envaidece.

O amor é fogo que arde sem se ver;
É ferida que dói e não se sente;
É um contentamento descontente;
É dor que desatina sem doer.

Figura 32

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada
seria.

É um não querer mais que bem querer;
É solitário andar por entre a gente;
É um não contentar-se de contente;
É cuidar que se ganha em se perder;

É um estar-se preso por vontade;
É servir a quem vence, o vencedor;
É um ter com quem nos mata a lealdade;
Tão contrário a si é o mesmo amor.

Figura 33

Estou acordando e todos dormem, todos dormem, todos dormem;
Agora vejo em parte, mas então veremos face a face.

É só o amor, é só o amor;
Que conhece o que é verdade.

Ainda que eu falasse a língua dos homens
E falasse a língua dos anjos, sem amor eu nada seria.

Figura 34

Conforme apontado anteriormente, há intertextualidade entre os três textos apresentados. A canção *Monte Castelo* retoma tanto o poema de Camões como o trecho da Bíblia em sua letra. O conhecimento desses dois textos anteriores possibilita identificar que a canção remete a eles. Como se trata de textos bastante conhecidos, é fácil retomar esses intertextos.

Figura 35

Exemplo 7:

TEXTO 1



Fonte: Revista Veja, Texto extraído da matéria: Poesia Urbana em Outdoor, p. 8, 9 mar. 2005.

(KOCH, 2015, p. 92)

Figura 36

O texto “família vende todos” foi escrito em um *outdoor* na avenida Rebouças. Esse texto é uma poesia Urbana, da autora e artista plástica Cristina Mutarelli. Aqui, também temos a intertextualidade implícita, porém, cabe ao leitor buscar em sua memória o reconhecimento do enunciado-fonte, *família vende-se tudo*, para atribuir um sentido ao texto. Esse gênero textual é muito frequente em classificados de jornais ou é fixado em imóveis residenciais.

Figura 37

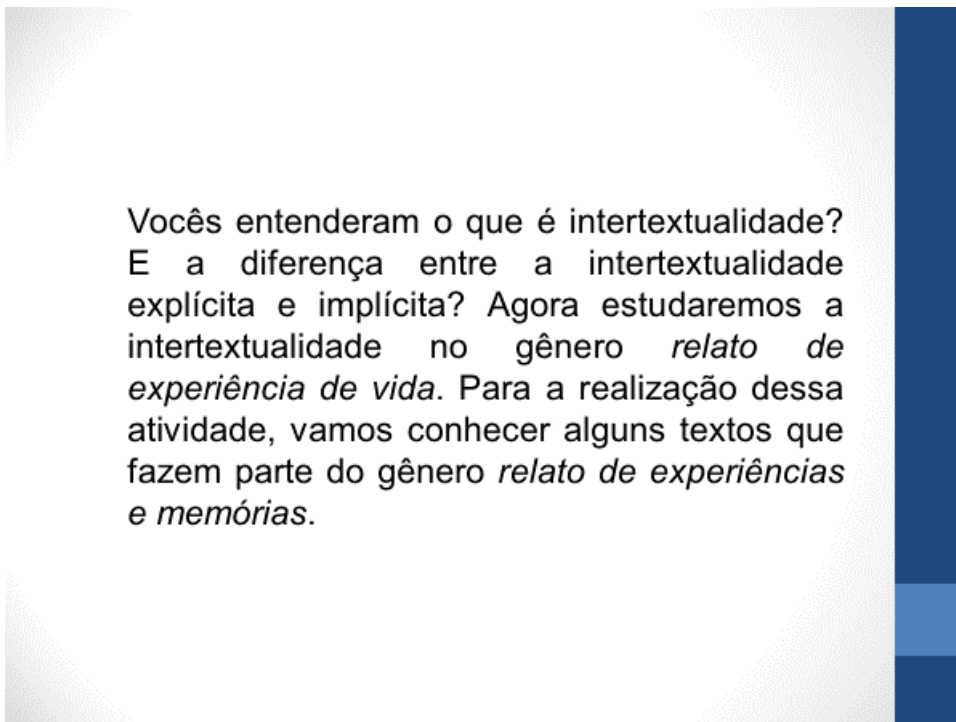
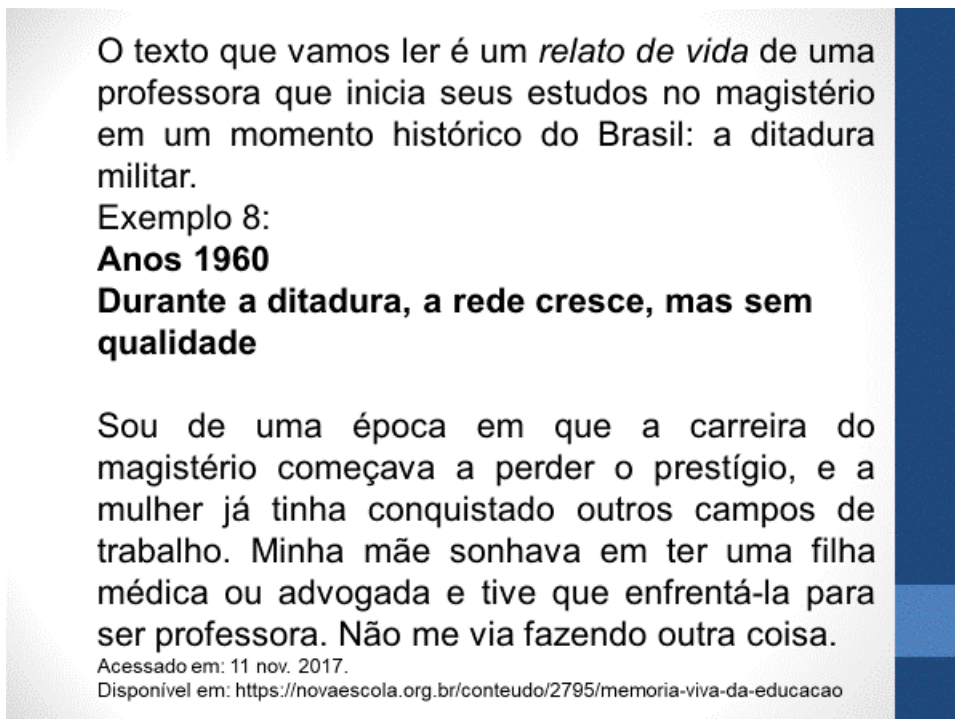
A slide with a light gray background and a dark blue vertical bar on the right side. The text is centered and reads: "Vocês entenderam o que é intertextualidade? E a diferença entre a intertextualidade explícita e implícita? Agora estudaremos a intertextualidade no gênero *relato de experiência de vida*. Para a realização dessa atividade, vamos conhecer alguns textos que fazem parte do gênero *relato de experiências e memórias*."

Figura 38

A slide with a light gray background and a dark blue vertical bar on the right side. The text is centered and reads: "O texto que vamos ler é um *relato de vida* de uma professora que inicia seus estudos no magistério em um momento histórico do Brasil: a ditadura militar.
Exemplo 8:
Anos 1960
Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade

Sou de uma época em que a carreira do magistério começava a perder o prestígio, e a mulher já tinha conquistado outros campos de trabalho. Minha mãe sonhava em ter uma filha médica ou advogada e tive que enfrentá-la para ser professora. Não me via fazendo outra coisa.
Acessado em: 11 nov. 2017.
Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>

Figura 39

Desde pequena eu queria lecionar, e as bonecas foram minhas primeiras alunas.

Em 1960, dei o primeiro passo para o magistério, com a ajuda do meu pai. Ele me matriculou em uma escola normal, em Belo Horizonte. O colégio pertencia a uma congregação religiosa e eu era bolsista. Tinha 18 anos quando comecei a lecionar em uma escola de periferia. Apesar de ser bem nova, a diretora me contratou porque na época a falta de professores era um dos principais problemas do ensino.

Acessado em: 11 nov. 2017.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>

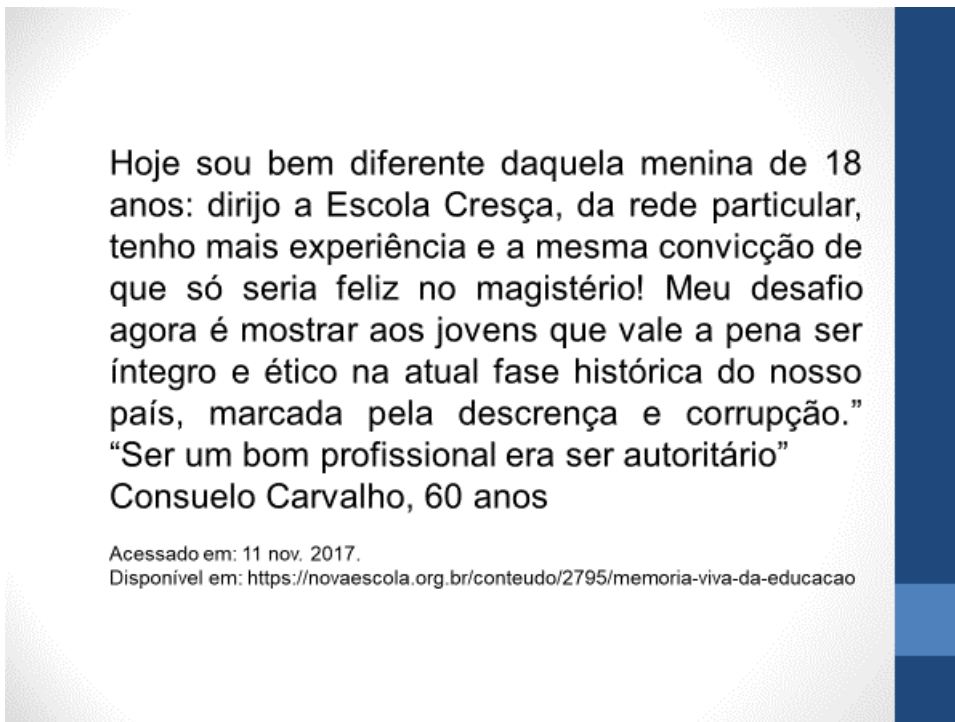
Figura 40

Novata, não tive escolha. Fiquei com a turma mais indisciplinada e que apresentava as maiores dificuldades de aprendizagem. As classes eram divididas assim: a de alunos considerados nota 10, a dos regulares e a conhecida como a sala do “só Deus para ajuda”. Eu tinha muitas limitações e não havia trabalho em equipe. A primeira orientação que recebi foi: “Seja bastante enérgica e se mostre brava”. No final de 1970, me mudei para Brasília, onde estudei pedagogia e comecei a trabalhar em escolas particulares.

Acessado em: 11 nov. 2017.

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>

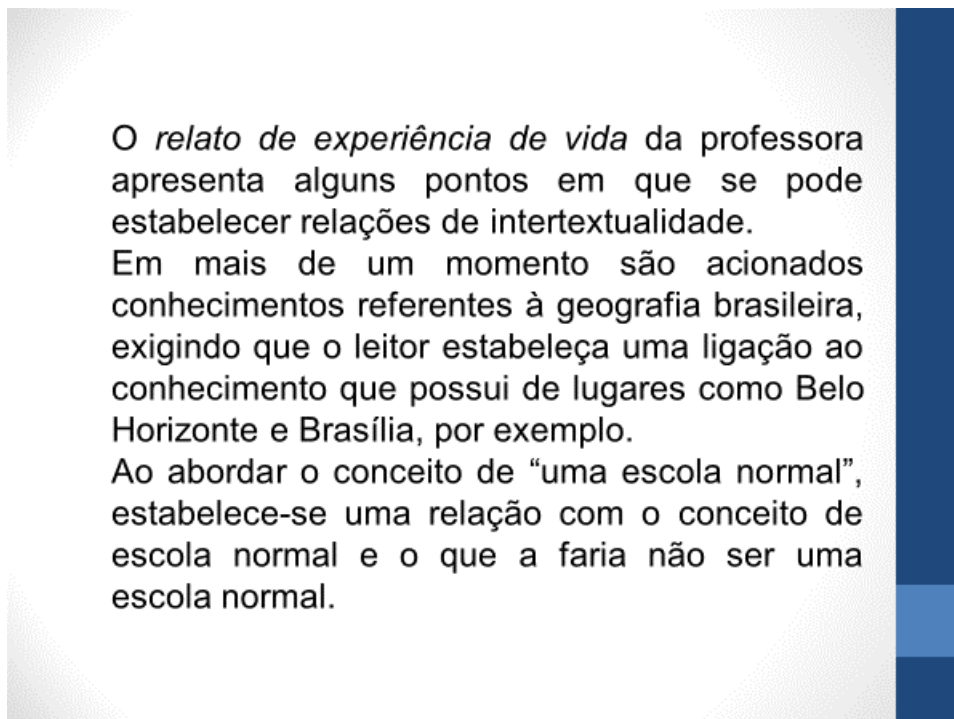
Figura 41



Hoje sou bem diferente daquela menina de 18 anos: dirijo a Escola Cresça, da rede particular, tenho mais experiência e a mesma convicção de que só seria feliz no magistério! Meu desafio agora é mostrar aos jovens que vale a pena ser íntegro e ético na atual fase histórica do nosso país, marcada pela descrença e corrupção.”
“Ser um bom profissional era ser autoritário”
Consuelo Carvalho, 60 anos

Acessado em: 11 nov. 2017.
Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>

Figura 42



O relato de experiência de vida da professora apresenta alguns pontos em que se pode estabelecer relações de intertextualidade. Em mais de um momento são acionados conhecimentos referentes à geografia brasileira, exigindo que o leitor estabeleça uma ligação ao conhecimento que possui de lugares como Belo Horizonte e Brasília, por exemplo. Ao abordar o conceito de “uma escola normal”, estabelece-se uma relação com o conceito de escola normal e o que a faria não ser uma escola normal.

Figura 43

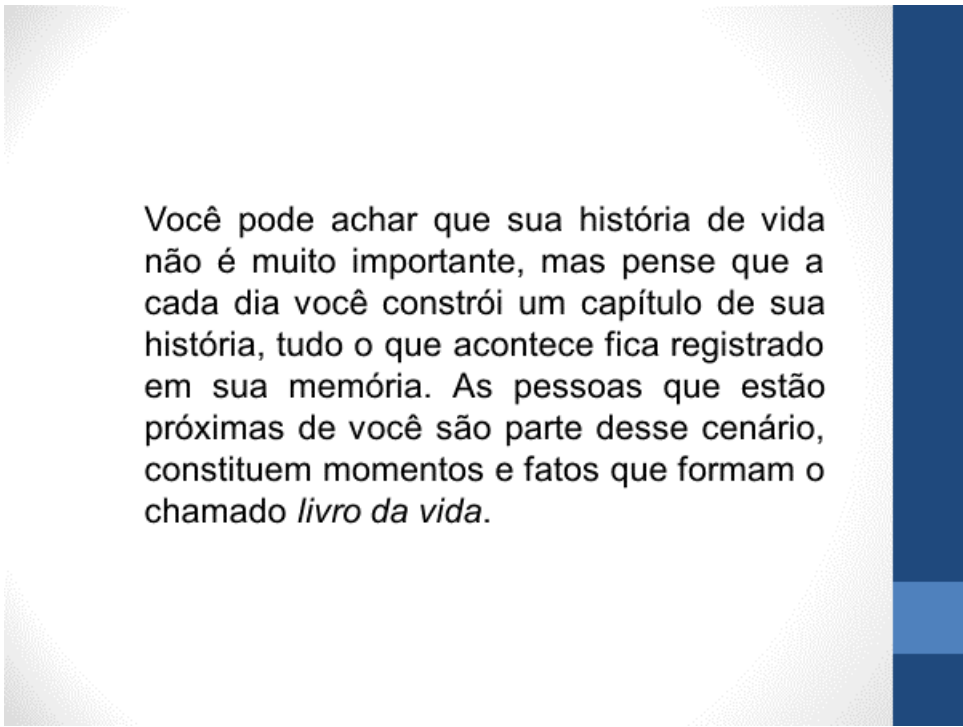
A divisão das turmas, apresentada no texto, possibilita verificar uma diferença com relação à divisão atual. Separar os alunos entre bons, medianos e ruins não deve mais ser praticado, tendo em vista que há potenciais nos alunos que devem ser explorados de maneiras distintas.

A orientação de que a professora deveria ser enérgica e brava aponta para uma postura de certa forma associada à maneira como se deve portar em sala de aula. No entanto, essa não é a maneira mais recomendável de tratar a questão da disciplina em sala de aula.

Figura 44

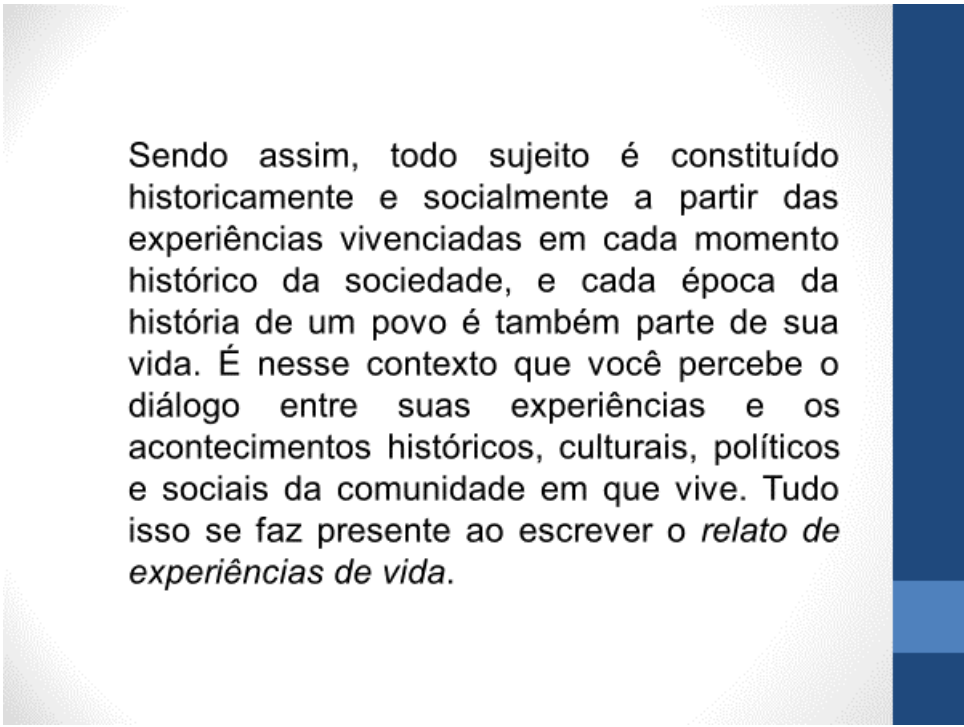
Agora que já conhecem o gênero *relato de experiências de vida*, escreva o seu texto relatando experiência(s) vivida(s) por você. Para relatar sua(s) experiência(s), você pode fazer um recorte, isto é, relatar uma etapa de sua vida. Para isso, será preciso um diálogo com sua família, a fim de que seu texto apresente marcas de intertextualidade. Toda história de vida, seja ela individual ou coletiva, é constituída a partir da relação com o(s) outro(s) e qualquer experiência de um indivíduo acontece em determinados momentos históricos, culturais, políticos, econômicos e sociais de uma sociedade.

Figura 45



Você pode achar que sua história de vida não é muito importante, mas pense que a cada dia você constrói um capítulo de sua história, tudo o que acontece fica registrado em sua memória. As pessoas que estão próximas de você são parte desse cenário, constituem momentos e fatos que formam o chamado *livro da vida*.

Figura 46



Sendo assim, todo sujeito é constituído historicamente e socialmente a partir das experiências vivenciadas em cada momento histórico da sociedade, e cada época da história de um povo é também parte de sua vida. É nesse contexto que você percebe o diálogo entre suas experiências e os acontecimentos históricos, culturais, políticos e sociais da comunidade em que vive. Tudo isso se faz presente ao escrever o *relato de experiências de vida*.

Figura 47

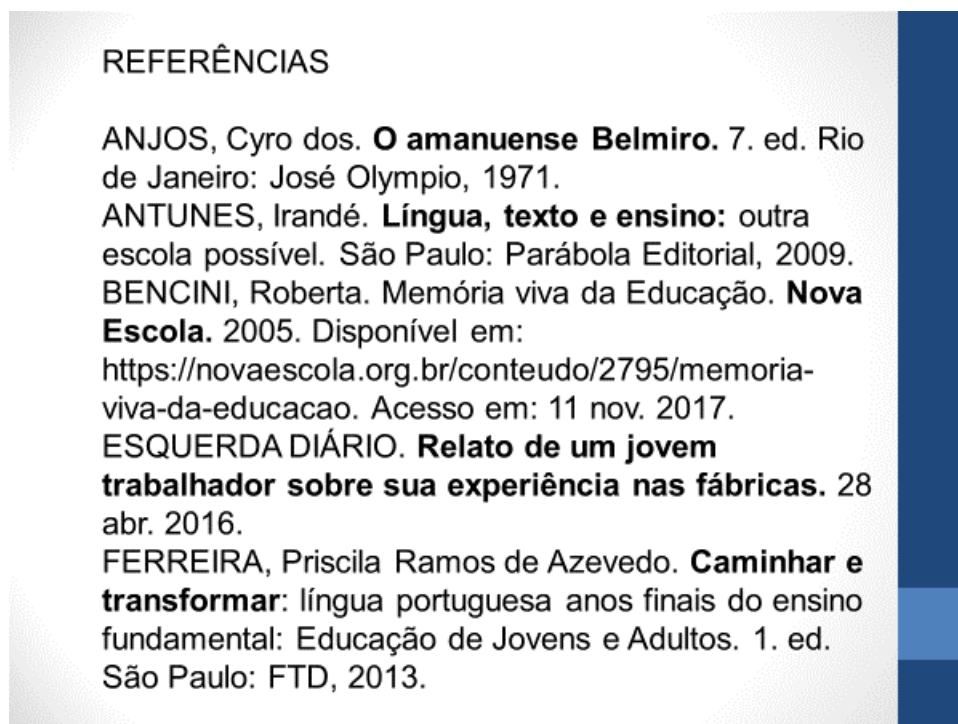
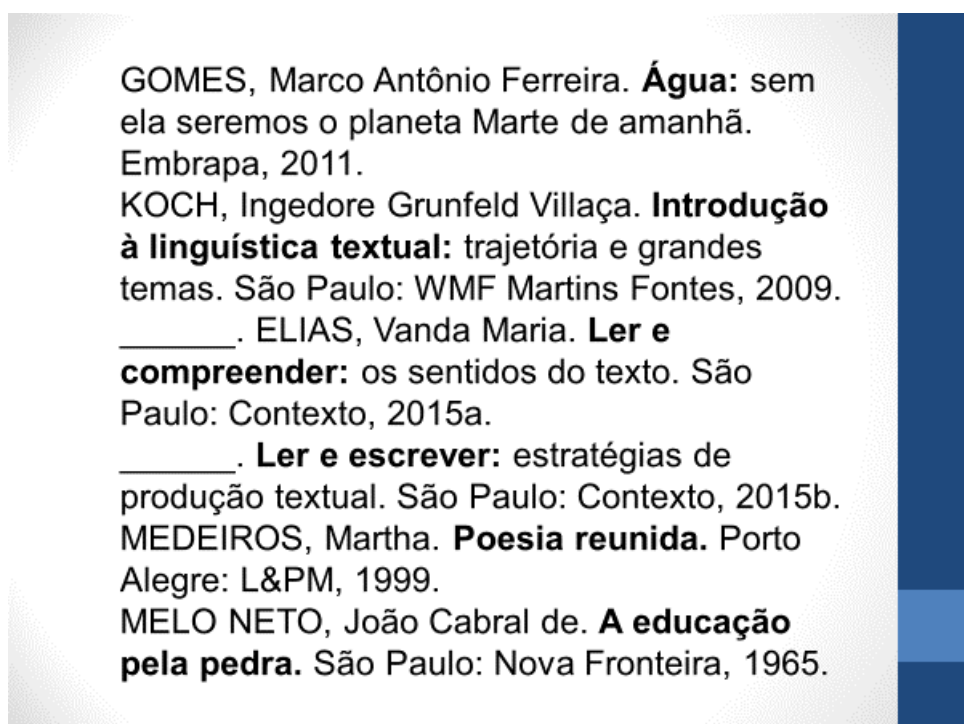


Figura 48



5.1 APLICAÇÃO DIDÁTICA: REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO REALIZADO

Para comentarmos os resultados da aplicação teórica, selecionamos trechos de três textos, com a finalidade de demonstrar que foi seguida a estrutura composicional e que traços de intertextualidade mostram tentativas de utilização do conceito. No Anexo C, dispusemos todos os textos e ressaltamos que a maioria dos alunos se ateu mais à estrutura do texto e a questões de comentários pessoais sobre a história de vida. Observou-se que essa prática pedagógica rendeu aos alunos conhecimentos linguísticos diferenciados dos que já possuíam, pois eles puderam verificar, nessa atividade escrita, como o que relatavam se inseria no trajeto histórico-social de suas vidas.

Percebeu-se motivação para a produção textual, o que comprova a afirmação de Faraco (2010): “relatar é uma experiência comunicativa de mão-dupla: relatando um fato, somos capazes de compreendê-lo melhor e possibilitamos que outras pessoas também tenham acesso a uma experiência vivida por nós e a entendam” (FARACO, 2010, p. 204).

Ainda em relação ao gênero *relato de experiência de vida*, foi possível constatar o que Souza (2015) declara sobre a finalidade do gênero:

Relatar, oralmente ou por escrito, episódios marcantes, em sua memória. O texto apresenta uma sequência cronológica, podendo conter expressões responsáveis por marcar a passagem do tempo e a localização no espaço. Esse gênero pode ter também trechos descritivos; os verbos, geralmente, são empregados no passado. Por tratar-se de um texto no qual se relatam experiências pessoais, é pontuado pela expressão da subjetividade e o locutor se projeta no texto como entidade individual, por isso o uso da primeira pessoa do singular (SOUZA, 2015, p. 41).

No que se refere ao fenômeno da intertextualidade, percebeu-se, nos textos produzidos, de forma geral, que ocorreram poucas remissões aos textos lidos em sala. Deve-se considerar que se trata de alunos que não vivenciam a prática de escrita e boa parte deles está afastada da escola há certo tempo.

A primeira versão do texto passou por uma breve correção juntamente com cada aluno. A prática da EJA é corrigir o texto na presença do aluno, assim, foram

pontuadas questões de ordem linguística, como concordância verbal e nominal. Na reescrita, trabalhamos a coesão textual, explicando a importância do uso dos conectivos como o uso dos advérbios (ontem, quando, ano passado, durante, longe, perto etc.); pronomes (pessoais, demonstrativos, possessivos); e, conjunções (mas, porém, contudo, todavia etc.). Todo esse mecanismo foi usado para auxiliar na progressão do texto, dando sequência coerente ao relato.

A partir do trabalho com o gênero proposto e os exemplos selecionados, identificou-se que nas produções dos alunos houve uma pequena ocorrência de intertextualidade com os dois textos trabalhados em sala. Percebe-se que a produção do aluno apresentou uma maior ocorrência de intertextualidade composicional, contemplando a estrutura do gênero.

Alguns desses recortes serão apresentados na sequência a fim de demonstrar como se organizou essa relação entre textos e como os alunos assimilaram principalmente o que caracteriza o gênero *relato de experiência de vida*.

No texto do Aluno 2, intitulado *A história da minha vida*, houve intertextualidade implícita com os dois textos trabalhados. Em “[...] *na minha adolescência pouca coisa mudou, continuei um menino levado [...]*”, há relação com o trecho “[...] *e o adolescente permanece no adulto [...]*”, do texto *O luar de Caraíbas tudo explica*. Nesse mesmo trecho, há uma intertextualidade composicional, já que no texto aparecem marcas de primeira pessoa e o uso do tempo verbal no pretérito. O fato de o texto ter sido apresentado como exemplo do gênero estudado e servido de base para a produção do texto do aluno indica que essa intertextualidade foi motivada pelo contato recente com um gênero textual escrito novo para o aluno. Mais adiante no texto, há outra relação intertextual com o texto *Anos 1960. Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade*. O aluno escreve “[...] *hoje estou com 18 anos, muito bem empregado e feliz [...]*”, que pode ser associado ao trecho “[...] *hoje sou bem diferente daquela de 18 anos, dirijo a Escola Cresça, da rede particular, tenho mais experiência e a mesma convicção de que só seria feliz no magistério [...]*”.

O texto do Aluno 4 apresenta trechos em que se pode estabelecer uma relação intertextual com o texto-fonte *Anos 1960. Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade*. No texto do aluno, “[...] *fui morar [...]* em um distrito da cidade de Joanópolis [...] *Estudei na escola Estadual Dom Pedro II até o 8º ano [...]*” pode ser associado ao

trecho “[...] *No final de 1970, me mudei para Brasília, onde estudei [...]*”, do texto-fonte. Mais adiante, ao afirmar “[...] *aos 18 anos fui atrás do meu primeiro emprego [...]*” está associado ao trecho “[...] *Tinha 18 anos quando comecei a lecionar em uma escola de periferia [...]*”. Além da intertextualidade existente entre o texto do aluno e o texto de Consuelo Carvalho, no texto desse aluno também há marcas de intertextualidade composicional (o uso de primeira pessoa e do pretérito), destacando que houve assimilação da estrutura do gênero trabalhado durante o desenvolvimento da atividade pedagógica.

Por fim, o último exemplo de relação intertextual selecionado na produção textual, realizada por meio da atividade proposta está no texto do Aluno 12, *O regresso*. Há uma relação intertextual de composição, seguindo a estrutura do gênero *relato de experiência de vida*, bem como uma intertextualidade implícita com o texto de Consuelo Carvalho, *Anos 1960*. Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade. Em “[...] *agora voltei a estudar para ver se eu consigo terminar [...]*”, há certa relação com o trecho “[...] *Hoje sou bem diferente daquela menina de 18 anos: dirijo a Escola Cresça, da rede particular [...]*”, pois há uma tentativa de demonstrar qual é o contexto atual do aluno com relação aos estudos, bem como no texto de Consuelo Carvalho, em que demonstra a sua situação mais recente enquanto docente.

Outro trecho do Aluno 12 em que há intertextualidade é “*Acredito que com o meu estudo possa ter uma condição melhor em meu trabalho e minha vida [...]*”, relacionado a “[...] *Meu desafio agora é mostrar aos jovens que vale a pena ser íntegro e ético [...]*” (BENCINI, 2005). Nesse trecho, observa-se uma relação, indireta, com o relato do aluno em que ele também tem um desafio pela frente em relação a sua vida futura. Observa-se que dos textos selecionados foram relacionados com os relatos lidos em sala de aula, uma vez que os textos trabalhados durante a prática pedagógica tratavam de relatos de experiências vividas. Com a apresentação dos exemplos, pode-se constatar que os alunos mantiveram um diálogo com os textos estudados em sala. Por meio de trechos retirados da produção textual dos alunos, percebe-se primeiramente que houve presença da intertextualidade composicional, isto é, todo texto se reporta a um modelo já existente, assim, ao escrever determinado texto, o aluno buscou em sua memória um referencial para criar seu próprio texto.

As características do *relato de experiência de vida* foram destacadas por meio de marcas linguísticas, como o uso do verbo no pretérito perfeito e imperfeito, o uso do pronome pessoal eu ou o morfema verbal para indicar o uso do discurso em primeira pessoa. Constatou-se, também, que a escolha do vocabulário feita pelo aluno esteve próxima dos relatos estudados, indicando a compreensão do aluno em usar vocábulos adquiridos por meio da leitura dos textos trabalhados em sala de aula.

É possível afirmar que a produção textual dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa atendeu ao propósito do trabalho. Por ser o *relato de experiência de vida* um gênero que dialoga implicitamente em contextos comuns a várias pessoas, observou-se intertextualidade em trechos de seus textos ao revelar que suas histórias estão sempre dialogando com sujeitos que vivenciam experiências muito semelhantes às suas. Pode-se comparar episódios que tanto os alunos como os autores vivenciaram ao longo de suas vidas.

O gênero *relato de experiência de vida* mostrou-se motivador, uma vez que o aluno soube lidar com o texto escrito de forma a seguir a coesão e a coerência que o gênero exige.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado acena para a necessidade de que a produção de texto esteja mais próxima das situações reais do aluno, uma vez que essa perspectiva pode motivar a percepção da escrita numa construção significativa da linguagem como prática social não dissociada do sujeito leitor/escritor e usuário da língua. Ao considerar o contexto da EJA como uma educação que contribui para a formação crítica do cidadão aluno/trabalhador, observa-se a pertinente contribuição de Freire (1997) para o entendimento das relações concretas com o cotidiano como parâmetro para o ensino.

Trata-se de considerar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1997, p. 11). Acredita-se que, ao falar de suas experiências, o educando possa avançar no entendimento de textos mais complexos, sanar dificuldades na escrita, bem como compreender os diversos mecanismos para utilizar a linguagem, enquanto ferramenta na construção de seu discurso nas várias práticas cotidianas e, aos poucos, esse sujeito/aluno poderá construir relações com outras áreas do conhecimento.

A percepção do aluno da EJA acerca das dinâmicas dos textos, que circulam nos diferentes espaços, pode levá-lo a refletir sobre o uso da linguagem como prática social e, assim, interagir mais conscientemente nos diversos contextos em que está inserido. A partir do conhecimento sobre o perfil do educando que frequenta a EJA e considerando a prática nessa modalidade de ensino, pode-se dizer que o trabalho com a produção de texto *relato de experiência de vida* contribui de maneira singular para o aprendizado da língua, uma vez que o aluno dessa modalidade de ensino retornara para a escola com inúmeras defasagens de conteúdos em muitas áreas do conhecimento e muitos deles chegaram à escola inseguros, com medo de não mais conseguir avançar em seus estudos.

Além disso, apresentam dificuldades em lidar com estratégias linguísticas, e com questões ligadas à textualização e à construção de sentidos em diferentes gêneros textuais, inclusive em relação ao uso da linguagem segundo a norma culta,

como a utilização da concordância verbal e nominal, uma vez que o aluno de EJA está acostumado com a prática da variedade linguística que usa em seu cotidiano. A maioria acredita que não sabe *falar* e isso faz com que sejam resistentes na realização de atividades de leitura e de escrita. Foi possível, entretanto, constatar que a produção do gênero *relato de experiência de vida* proporcionou ao aluno da EJA maior segurança ao produzir o texto escrito. Houve motivação ao relatar a história de vida e alguns se mostraram muito saudosistas por meio do relato oral antes de passarem à escrita do gênero. Foi possível, desse modo, realizar um diálogo bastante construtivo com a participação de quase todos os alunos. Mesmo aqueles que apresentavam resistência em falar e não se sentiam à vontade para produzir textos em outros gêneros ao longo das aulas de português conseguiram, com a proposta do *relato de experiência de vida*, realizar a atividade de escrita com menor dificuldade.

Com relação à intertextualidade, observou-se que os alunos tentaram manter o diálogo com os textos estudados, uma vez que, em suas produções, seguiram um modelo de relatar as experiências vividas e mantiveram uma progressão textual cronológica e sequencial dos fatos narrados. A proximidade dos acontecimentos na vida dos alunos e dos textos ilustradores dos autores estudados leva a entender que a categoria intertextualidade na totalidade e, implicitamente, se fez presente nas produções dos alunos.

De uma forma geral, houve esforço dos alunos em termos de seguir o que fora solicitado para a produção de texto, principalmente quando se consideram os aspectos composicionais do gênero *relato de experiência de vida*, que surgiram em trechos dos textos então produzidos. Embora sejam traços de intertextualidade implícita, por ser a característica do *relato de experiência de vida*, percebe-se que o perfil dos alunos serve para justificar uma narrativa de recordações e de memórias históricas, voltadas para a própria história de vida, para ilustrar o *relato de experiência de vida*. Nesse sentido, pode-se retomar as considerações de Antunes (2009) sobre intertextualidade ao afirmar que, sob qualquer condição, tem-se um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, ele se enquadra num modelo. Assim, ao realizar a produção de seu *relato de experiência de vida*, o aluno manteve uma intertextualidade com os textos estudados, pois esta é parte constitutiva de qualquer texto.

Nos textos dos alunos da EJA observados, percebeu-se a relevância da narrativa na memória de longa duração, no sentimento de servir de registro de trechos de uma história de vida particular, de importância repassada expressivamente, por meio de estrutura composicional próxima à que se ensina em sala de aula. Acredita-se que os textos produzidos retrataram avanços significativos no ensino-aprendizagem da linguagem enquanto parte constitutiva na formação histórica e social dos sujeitos/alunos inseridos na modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Revista Confissões de Minas - (Ensaios e Crônicas)**. Rio de Janeiro. 1944.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113. jul. 2001.

ANJOS, Cyro dos. **O amanuense Belmiro**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENCINI, Roberta. Memória viva da Educação. **Nova Escola**. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os dozes trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Secretaria de Documentação. 2017 [1988]. Atualizada até a EC n. 97/2017. Disponível em: <www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislaçãoConstituição/anexo/CF.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999**. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Contextos escolares de fronteiras: resultados de pesquisas interinstitucionais - UNIOESTE/PR**, 2016.

CASTELA, Greice da Silva. SELLA, Aparecida Feola. **Pesquisa e proposta pedagógicas do Mestrado Profissional em Letras: Leitura, produção textual e letramentos**. Porto Alegre: Unioeste: Evangraf / Criação Humana, 2018. 272 p.

CHRISTO, Carlos Alberto Libâneo. Temo que por muitas cabeças passe a idéia de, em 2006, anular o voto ou votar em branco. Seria um desastre. **Folha de S. Paulo**. 25 jul. 2005. Disponível em:

<<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2507200509.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2019

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ESQUERDA DIÁRIO. **Relato de um jovem trabalhador sobre sua experiência nas fábricas**. 28 abr. 2016.

FARACO, Carlos Emílio. **Língua portuguesa: Linguagem e interação**. São Paulo: Ática, 2010.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. (Coleção Ensaio de Cultura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância e o ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, Marco Antônio Ferreira. **Água: sem ela seremos o planeta Marte de amanhã**. Embrapa, 2011.

GÖRSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl. Variação linguística e ensino de gramática. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>. Acesso em: 11 nov. 2017.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. BENTES, Anna Christina. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. _____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2015b.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. A (in)distinção entre dialogismo e intertextualidade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 17, n. 1, p. 137-151, jan./abr. 2017.

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

_____. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra.** São Paulo: Nova Fronteira, 1965.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: SEED, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Gais Salles Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SAMOYAULT, Tiphaine. **A intertextualidade.** Paris França: Editions Nathan/HER, 2001. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rohtschild, 2008.

SANTOS, Marta Leonora Batista dos. **O gênero textual relato de experiência: aspectos da competência linguístico-discursiva do aluno da EJA em produção de textos escritos.** João Pessoa, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento em verbete: o que é?** São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Coleção temas básicos da pesquisa. São Paulo, Cortez, 1986.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERTEXTUALIDADE NO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA: ENFOQUE NO ENSINO DE EJA

Pesquisador: ANTONIA ELIZABETH DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80589917.4.0000.0107

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.515.650

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual o professor/pesquisador é o observador e ao mesmo tempo o aplicador da metodologia de ensino da Língua Portuguesa, que envolve uma ação recíproca, voltada ao trabalho pedagógico com a produção textual, com a intenção de estudar o fenômeno intertextualidade na composição textual dos alunos inseridos na EJA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos primário:

Elaborar e aplicar junto a alunos de EJA material didático sobre produção textual, com enfoque na intertextualidade.

Objetivos secundários:

- Testar o conceito de intertextualidade, implícita e explícita, em atividades em sala de aula de EJA;
- Avaliar o desempenho dos alunos participantes da pesquisa;
- Produzir material didático a partir da intertextualidade aplicada ao gênero “relato”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos eventuais aos sujeitos pesquisados estão indicados no projeto, bem como as respectivas providências, caso ocorram.

Benefícios:

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.515.650

Os benefícios esperados dizem respeito à elaboração de reflexões que auxiliem na prática docente associada à disciplina de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é interessante e atende a uma necessidade importante no sentido de adequar as metodologias de ensino da escola regular na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão todos postados na Plataforma Brasil, na forma adequada.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências, posto que as solicitações do CEP, em parecer anterior, foram atendidas, postando-se os documentos solicitado, de acordo com a norma específica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1043789.pdf	05/02/2018 20:34:39		Aceito
Outros	termo_responsavel_pelo_campus_de_estudos.pdf	05/02/2018 20:11:58	ANTONIA ELIZABETH DE	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	24/01/2018 11:44:14	ANTONIA ELIZABETH DE	Aceito
Outros	dados_arquivos.pdf	24/01/2018 11:41:43	ANTONIA ELIZABETH DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/01/2018 11:34:19	ANTONIA ELIZABETH DE LIMA	Aceito
Outros	questionariosocioeconomico.docx	29/11/2017 16:04:44	ANTONIA ELIZABETH DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	UsodeDados.pdf	29/11/2017 16:02:28	ANTONIA ELIZABETH DE LIMA	Aceito

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.515.650

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAntoniaElizabethdeLima.pdf	29/11/2017 15:53:25	ANTONIA ELIZABETH DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	ColetaDados.pdf	29/11/2017 15:50:22	ANTONIA ELIZABETH DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 27 de Fevereiro de 2018

Assinado por:

Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

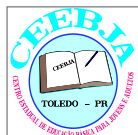
Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA JOVENS E ADULTOS – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

TOLEDO/Pr.

Rua Guarani, 1640 Centro Fone: 45 3252-7479 Fax: 45 3252-3247 Toledo/Paraná

tooceebjatoledo@seed.pr.gov.br <http://www.tooceebjatoledo.seed.pr.gov.br>

Questionário socioeconômico para estudantes de Ensino de EJA.

Nome: _____

Data de Nascimento: _____ Idade: _____

Estado Civil: Solteiro/a () Casado/a ()

Mora com os pais: _____

Reside em Toledo ou em municípios vizinhos: _____

Nome do município: _____

Mora na zona urbana () zona rural ()

Nome do bairro: _____

Possui casa: própria () alugada () financiada ()

Quantas pessoas vivem na casa: três () quatro () cinco () ou mais

Qual meio de transporte usa para vir à escola:

ônibus () moto () bicicleta () carro próprio ()

Outros: _____

Qual a distância de sua residência até a escola: _____

Trabalha com carteira assinada () autônomo () nunca trabalhou ()

está no seguro da Previdência Social ()

Qual a renda aproximada da família?

() dois a três salários

() quatro a seis salários

() ou mais

Quantos anos está fora da escola? _____

Por qual motivo parou de estudar? _____

Por que procurou o ensino de EJA? _____

É repetente em algum ano escolar? _____.

Qual(ais)? _____.

Gosta de ler? Sim () não ()

Tem o hábito de ler? Em casa () Somente na escola ()

Lê com frequência:

jornais () qual(ias): _____.

revistas () qual(ias): _____.

Gibis () qual(ias): _____.

Outros: _____.

Quantos livros aproximadamente você já leu? _____.

Qual(ais)? _____.

Tem acesso à Internet em casa: _____.

Quais programas de TV costuma assistir? _____

Pratica atividade física ou esportiva? _____.

Qual(ais)? _____.

O que você acha da gramática tradicional? _____

ANEXO C – PRODUÇÃO FINAL DOS ALUNOS

Texto 01

Minha história

Eu nasci em Gavião. No dia 13 de junho de 1995, fui criado na cidade natal e aos 4 anos de vida fui morar com meus avós Brenice Marcelino Bezerra e José Bezerra, em um distrito da cidade vizinha Jariópolis.

Lá morei até meus 17 anos, aos 12 comecei a trabalhar, meu período em um parque pago de um conhecido da família. Trabalhei por um longo tempo, depois fui ajudar meu pai em uma fazenda que ele era o caseiro, mas continuando a morar com meus avós.

Estudei na escola Estadual Dom Pedro II até o 8º ano, não concluí pelo fato de ter casado, ao me casar aos 18 fui atrás do meu primeiro emprego no registrado na carteira, me mudei de cidade, morei por 2 anos.

Quem a cidade onde morei como era pequena, com apenas 8 mil habitantes era grande o número de desemprego como morei de aquele e, apenas eu trabalhando as coisas começaram a dificultar, então decidi me mudar.

Como tinha conhecimento de muitas oportunidades de emprego em Toledo, me mudar para cá.

Atualmente vivo e trabalho em Toledo, continuo com meus estudos.

Texto 02

Lembranças

Quando criança eu gostava de brincar, mas ia muito para a escola, minha mãe sempre brigava comigo e dizia: - Vai para escola menino se você não estudar vai se arrepender no futuro.

O tempo foi passando e eu sempre na escola então estudei até a 7ª série e parei de estudar e comecei trabalhar.

E com 13 anos comecei voltar estudar para conseguir um emprego melhor, hoje em dia muitos negócios estão exigindo o 2º grau completo, então estou na luta trabalhando e estudando não tem sido fácil fazer as duas coisas as vezes penso sério, comago mais 10 firmões e pretendo chegar até o fim para conseguir ir pra fazer uma faculdade para ter um emprego bom e uma condição de vida melhor.

↑
Lembrei daquela noite - fiz o desenho e pensei no menino que se achava dono da quebrada inteira distribuindo pipa na idade dessa idade.

Texto 03

História da minha vida

minha história começa aos meus primeiros dias de vida com 1 ano de idade de meus primeiros passos mais só com minha mãe, pois meu pai e minha mãe eram separados, e eu não cheguei a conhecê-lo. daí em diante minha mãe me criou sozinho fui crescendo conhecendo o mundo quando tinha uns 10 anos minha mãe ficou grávida de que como ela era sozinha a minha função era ajudar a cuidar do meu irmão, não podia deixar na mão e foi assim que minha mãe me criou na dificuldade, mas sem perder a fé.

E depois foi, fui crescendo estudando, fui morar em Cascavel, fiquei um ~~ano~~ lá. Então foi tinha mais um irmão, mas sempre em 4 dentro de casa e a ajuda muito a minha mãe, pois sem ela e meus irmãos não estaríamos aqui hoje.

Texto 04

Minha vida

Ano que nasci foi no dia 18/02/1989 02:30 da madrugada, meus pais se chamam Valdeane dos Santos Ferreira pai e Jaelton Góes e tenho um irmão Pablo Góes.

Minha infância foi boa, brincava com meus primos na vizinhança. Tive pais bons.

Também na juventude comecei a trabalhar aos 18 anos para ajudar meus pais. Com 25 anos tive uma depressão muito forte passei muito mal. Essa etapa da minha vida a minha mente jamais voltei a ser uma criança.

Minha mãe: "Eu posso se Deus, que minha filha fica boa", ela pedia oração na igreja para todos os pastores.

Eu creio se Deus. Quando fui ficando bem, cada dia melhor, mas até hoje luto para que depressão não volte.

Hoje, com 28 anos voltei a estudar quero fazer uma faculdade para melhorar e conseguir um emprego bom. Quero, que Deus me dê força para eu conseguir meus objetivos.

Texto 05

Quanto sofrimento e mudanças.

Esse ano começou com muitas expectativas.

Voltaria a estudar depois 23 anos fora de uma sala de aula.

Meu irmão tinha feito uma bateria de exames e estava esperando os resultados e não foram nada bom. Ele estava com câncer raríssimo, não tinha nem um tratamento específico e teve que fazer cirurgia muito grande, e foi para UTI e lá ficou por 30 dias e faleceu. Minha vida parecia ter voltado no tempo pois há 23 anos tinha vivido a mesma história com minha mãe, e foi exatamente igual, sofri tudo de novo só que em dose dupla, teve momentos em que pensei que não iria superar, parecia que era um pesadelo, meu Deus o que foi que eu fiz para merecer tanto sofrimento.

E assim foram passando os dias e as surpresas não acabaram, fiz uma viagem para Rondônia com minha cunhada, ela foi vender as terras porque com a morte do meu irmão ela não conseguia tomar conta:

Em julho fiz uma cirurgia, e cada dia que passava as decepções continuavam meu casamento indo de mal a pior, e cheguei a uma conclusão, por um ponto final no meu casamento. Tinha momento em que tinha vontade de desistir de viver, mas Deus estava me corrigindo no céu, e também pessoas maravilhosas ao meu lado.

Tive muitas dificuldades em sala de aula, contudo

que me aconteceu acabei pegando muito atestado.

Pensei em desistir dos estudos várias vezes, mas sempre tinha alguém do meu lado que não deixava.

E os dias foram passando e eu conheci uma pessoa maravilhosa, com quem estou namorando e muito feliz de tudo de ruim que me aconteceu, estou aprendendo a viver com as perdas, estou vivendo um dia de cada vez, com esperança em deus que no ano que vem vai ter muito melhor, continuarei com meus estudos.

Texto 06

História da Minha Vida

Eu sou a mais velha dos meus irmãos, tenho 2 irmãs e um irmão. Sempre cuidei das minha irmã (a), por que meus pais trabalhavam e ainda trabalham fora.

Tambora eu não more mais com meus pais, ainda cuido do meu irmãozinho de 2 anos quando posso. Minha família é unidas, até certo ponto acho que é igual a muitas famílias, sou uma pessoa que não me dou muito bem com meu pai, nós quase não nos falamos por vários motivos, mas etim...

Por mais que eu não seja tão família, minha infância foi muito boa, quando eu era criança brincava de tudo de futebol, vôlei, pic esconde, casinha etc... eu só sei que queria voltar ao meu tempo de infância.

Sou moradora da cidade de Toledo-PR e tenho 21 anos.

Texto 07

Fases do meu ciclo.

Há exatamente 12 anos atrás, eu aprendi a andar de bicicleta, e com o passar dos tempos, fui me apaixonando por isso, ai aos 9 anos ganhei o meu primeiro bicicleta da minha avó, aos 12 anos comecei a trabalhar entregando panfletos e consegui ir comprando minha "Biki", colocando peças melhores, então, fui ganhando outras peças dos meus amigos.

Comecei a praticar "BMX" fui cada vez mais melhorando minha bicicleta, e aprendendo manobras novas, comecei a praticar cada vez mais, todos os dias saía com os meus amigos andar. Comecei a praticar de campeonatos em vários lugares, como Toledo, Lascarvel e região, mas com o passar dos tempos fui deixando minha bicicleta de lado, aos 16 anos vendi a bicicleta, consegui um bom dinheiro e guardei no banco, como agora consegui completar os tão esperados 18 anos, estou com a carteira paga e já estou fazendo.

Estou fazendo um curso para a Polícia, meu sonho desde pequeno foi ser policial ou algo do exército, mas nada disso não consegui ainda estou me esforçando ao máximo para passar nas provas. Já consegui passar no primeiro simulado e estou muito feliz com essa oportunidade e tudo agora está dando certo.

De Deus quiser e eu continuar com meus esforços daqui uns 3 ou 4 anos conseguirei ser Tenente do exército Brasileiro, meus pais super me apoiam.

Todos os familiares apoiando e tudo vai dar certo.

Texto 08

Da madrasta má para o padrasto bom

Vinte e dois de Fevereiro de 1992, nasceu um menino chamado Djenatan, filho de Dionísio e Luci, o qual ambos eram casados a cinco anos, o qual já tinha uma filha chamada Franciele de quatro anos.

Os pais de Djenatan se separaram quando ele já tinha 4 anos, e estando cada um para um lado, Djenatan acompanha seu pai, indo morar com ele e sua madrasta a qual era muito má.

Djenatan ainda muito inocente, com apenas oito anos, já tinha que tomar conta de muitos afazeres da casa, como limpeza e muito mais.

Até que um dia a mãe de Djenatan, resolve ir busca-lo para morar com ela, para que ela o pudesse educar, e lhe dar carinho e amor que é o que ele não tinha na sua antiga casa. Djenatan muito feliz com a notícia acompanha sua mãe, a qual já tinha casado com outro homem e, por certo era uma pessoa muito boa e tratava Djenatan com muito carinho e amor.

Hoje Djenatan com 25 anos e muito bem criado e, muito trabalhador segue sua vida trabalhando e cuidando de sua esposa e seu filho.

Texto 09

"2017 O Regresso"

O ano começou com algumas coisas um pouco, digamos, conturbadas. Mercado por alegrias e também por tristezas, ganhos e perdas.

Começo descrevendo as perdas que aconteciam com o decorrer do ano, no dia 02 de fevereiro por alguns imprevistos acabei saindo da fábrica de laticínios e rompendo meu relacionamento, para somente estudar.

Com o passar do tempo acabei me desenvolvendo, com o auxílio das professoras, Antonia e Heloisa ambas foram de grande importância, não só como alunas, mas também como pessoas. Tenho a mais absoluta certeza que Deus queria que meu regresso fosse marcado não só por elas, mas também pela convivência com meus colegas de classe, com ideias e pensamentos diferentes.

Quero concluir dizendo com minhas palavras: Para quem a onze anos parou de estudar, minha evolução foi muito espetacular, Para quem nunca escreveu um texto, não lembrava como montar contas em matemática, terminei 2017 com um grande aprendizado. Obrigada todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte deste ano maravilhoso.

Texto 10

História de minha vida

Na minha infância eu tinha oito anos foi quando o meu pai chorou por causa da fome.

Às 11 eu vi a alegria na minha vida os tinosas vendeo a pobreza estava os mil morasilhas.

Foi quando veio a maior decepção da minha vida, quando meu pai adoeceu e acabou a minha alegria.

Às 18 anos perdi meu pai ai meu mundo desadou porque eu não estava presente quando ele precisou de mim.

Às 21 anos eu comecei a minha própria família conheci uma pessoa me casei, tenho três filhos, a minha dor maior foi que eles não conheceram os seus avós.

Agora aos 47 anos, eu vejo meu primeiro filho construindo a sua família e tenho orgulho da família que eu construí.

Essa foi um pouco da minha vida, hoje eu estou orgulhoso da minha vida e com que eu construí.

Texto 11

Um pouco da minha vida

Quando eu era criança meus pais tiveram que vender tudo o que tinham, pois meu irmão ficou muito doente, e tiveram que operá-lo, graças a Deus tudo deu certo e ele ficou bem.

E passaram sete anos, minha mãe e meu pai se divorciaram e minha mãe passou a criar-nos sozinha sem ajuda de ninguém, com muito sacrifício, mas ela nunca desistiu.

Hoje em dia eu tenho três filhas e também as criei sozinha, assim como minha mãe, eu nunca desisti.

Deus me abençoou, pois conheci uma pessoa muito especial, já faz três anos que estamos juntos lutando lado a lado, superando todos os obstáculos.

No dia 11 de dezembro de 2017, Marcio meu companheiro me pediu em matrimônio, foi inexplicável minha felicidade, pois não estava esperando essa grande surpresa.

Deus nós abençoe sempre, a família é algo maravilhoso.

Texto 12

A História da Minha Vida

Em 1989 tudo começou, o dia era 05 e o mês maio, a cidade foi Toledo PR, meus primeiros anos de vida foram incríveis, nasci em uma família super estruturada com princípios cristãos (Protestante).

Bem, vou começar com a parte que eu lembro, mas se menos 5 para 6 anos, nessa época fui um menino bem levado, aprendia muito em casa e na escola, em meus tantos episódios fica até difícil escolher um, mas vou tentar citar o mais marcante.

Eu tinha uns 7 anos, e vivia com meus primos que eram mais velhos, eles moravam perto da minha casa um dia desses me convidaram para ir no rio que tinha perto da minha casa e então fomos para o rio e quando chegamos em casa minha mãe estava com uma cinta me esperando levei a maior surra.

Como já citei fui criado em um lar cristão, costumava ir na igreja com meus pais, lembro da escola dominical que era muito maneira, lembro que nas épocas festivas como natal, páscoa e fim de mês ganhávamos biscoitos de chocolate, cheios de balas e doces.

Na minha adolescência, pouca coisa mudou continuei um menino levado, do que os colegas contavam na escola, teve um ano que a minha mãe foi chamada na escola umas 10 vezes, pelo mesmo motivo, sempre a bagunça e as amizades eram em 4 amigos, Renan, Paulo, Gaúcho (Luís Fernando) e eu.

nós gostamos de uma vida e de mexer com os meninos.

O Renom era meu melhor amigo sempre estivemos juntos nos baquinhos. Tive um episódio que eu tive a ideia de ser o líder da sala, a forma de escolher o líder seria por votos, o que eu fiz (não me orgulho disso), então peguei falei para os pais da sala, quem votar em mim eu vou dar um Klaus para cada um, "dito e feito" só que os meninos que eram meus rivais, elas pegaram e votaram todos no Paulo, no final das contas, aquele ano fui o vice líder.

Em casa tive uma família incrível, costumava ir trabalhar com meus pais, ele era motorista, minha era incrível andar com aquele cominhão azul e Branco, tive uma vez que fomos trabalhar com outro cominhão, esse era o cominhão Pipa, trabalho era melhor, a lista de moto cross, fiquei o dia todo naquele cominhão, pensa na dor de cabeça que fiquei, os pais deram ingresso de graça para ir ao evento, eu não quis nem ver os motos mais.

Esses foram alguns dos vários fatos que aconteceram na minha vida, bem na minha infância e adolescência. Esses foram os que deram para ser citados, alguns devem ficar só na lembrança. Hoje estou com 28 anos, muito bem empregado e feliz, um fato marcante na minha vida foi o falecimento do meu amigo Renom, morreu com 24 anos uma grande perda.

Texto 13

"Uma vida feita de pular etapas"

Eu, Zafala tenho 18 anos, e embora minha vida tenha sido feita de "pular etapas" acredito que as etapas que ~~tenho~~ que "pular" não me fizeram perder os momentos contíguos da vida.

Minha "infância" foi um pouco adulta, meu pai sempre cuidou muito bem de mim e dos meus 3 irmãos, mas infelizmente ele sempre teve o vício da bebida, presenciei muitas coisas ruins dentro de casa, acredito que não tanto quanto meus irmãos, pelo fato de serem mais velhos.

Minha mãe sempre trabalhou muito dando o melhor para casa um de nós, começando pela educação sempre. Eu não tive a infância que toda criança tem, mas hoje sinceramente eu agradeço por isso sim, agradeço. Acredito que se não fosse as fases ruins, um pai alcoólatra e uma mãe um pouco absente por conta do trabalho, eu não seria quem sou hoje. Em vista de alguns acredito que não sou muita coisa, mas sei eu sei o quanto cresci, o quanto mudei minhas opiniões em relação as coisas da vida. Todo fase dessa que passei na minha "infância" me ajudou muito aqui nos meus 18 anos de vida.

Hoje me lembro de cada fase dessa que passei, penso comigo que seria de mim hoje se eu não tivesse "aproveitado" ou pelo menos tirar um presente de cada fase ruim que vivi.

Apinal, tem males que vem para Bem!
Zafala Furtado

Texto 14

A vida

Foi em 1989, que se iniciou essa história um menino de família sempre brincalhão conhecendo o mundo e fazendo amigos. Com o tempo se passando foi chegando o dia de ir para a escola, um dia difícil, pois o medo tomava conta dele.

Minha primeira professora me lembro até hoje foi super legal, conheci novos amigos e fiz parte dessa trajetória até os 15 anos, onde parei os estudos para dar início ao trabalho. Foram se passando os dias e somente trabalho, fazendo novos amigos tendo mais conhecimento, aprendendo com o mundo e se tornando cada vez mais um homem, com responsabilidade, e determinação.

Hoje só me arrependo de ter abandonado o colégio, pois há 2 anos atrás voltei a estudar, aprendi muito em tão pouco tempo, conheci professores maravilhosos, amigos que levarei para toda a vida. Mas em fim, esse ano vou conseguir o meu diploma de ensino fundamental e minha última matéria está sendo português com a professora Antonia e com tanta a felicidade aos 28 anos vou contar um pouco da minha vida.

Texto 15

minha história

Naci na cidade de Itaipu vizinha em 1979 aos cinco anos nós fomos para cidade de Saranheiras do sul. Ali nós moramos até eu completar 7 anos de idade, então nós fomos para cidade de Vendas do Iguazu nessa época meus pais me matricularam em um colegio onde eu estudei até o terceiro ano, como era uma época muito difícil então, eu tive que parar de estudar para ajudar meu pai a trabalhar. Ele sozinho não conseguia sustentar todos nós porque éramos em cinco irmãos todos pequenos. Minha mãe era muito doente e não conseguia ajudar meu pai. Por todos esses acontecimentos não terminei meus estudos agora eu voltei aos estudos para ver se eu consigo terminar. Com o estudo posso ter uma condição melhor em meu trabalho e minha vida.

Texto 16

Dios Difíceis.

Quando era criança gostava de brincar com meus amigos no rua e, em uma destas vezes que estava brincando e uma brincadeira lám perigosa.

Era uma época de copo do mundo e eu e meu amigo estávamos brincando com bombinha caseira com fogo e fa parte-se imaginar que não acabou bem.

Não estávamos sentados no calçada em frente da minha casa acumulando o que pode se chamar de "arte" e este "artemur" envolvia fogo e álcool e por um descuido acabou entrando fogo nos litros de álcool que em sequência pegou no minha perna.

Logo que o fogo se apagou fui levado ao hospital que constatou queimadura de terceiro grau precisando de três meses de internação longos três meses em um quarto de hospital, no final do segundo mês tive que fazer cirurgia para então o ferimento poder cicatrizar, e ser liberado do hospital para casa.

Porém no fim, tudo acabou bem, pude voltar a andar sem problemas mas foram dias muito difíceis que tive que passar uma experiência nada boa o que nos faz pensar no segurança em manter fogo e produtos químicos longe de crianças para que não precisem passar por isto.