



O TRABALHO DE LEITURA E DE ESCRITA NA EJA COM O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA

READING AND WRITING WORK IN YAE WITH THE EXPERIENCE REPORT GENRE

Seuline Assunção Souza Domingues da Silva¹

RESUMO: Este artigo apresenta o desenvolvimento de uma proposta interventiva no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS realizada em uma escola pública, no Estado de Mato Grosso, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Objetivou-se demonstrar como ocorreu o processo de produção do gênero textual Relato de Experiência, a partir da leitura e da escrita de textos com a temática superação. O resultado desta pesquisa demonstrou que os alunos tinham o que dizer, e sabiam para quem dizer, em suas produções autorais. Concluiu-se que o trabalho de leitura e de escrita contribuiu para o desenvolvimento de alunos mais participativos, comprometidos e produtores de conhecimentos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita. Educação de jovens e adultos. Relato de Experiência

ABSTRACT: This article presents the development of an interventional proposal within the scope of the Professional Master's in Portuguese Language - PROFLETRAS held in a public school, in the state of Mato Grosso, in the modality of Youth and Adult Education. The objective is to demonstrate how the production process of the textual genre on Experience Report occurred from the reading and writing of texts with the theme about overcoming. The result of this research showed that students had what to say, who to say it to and what to say in their authorial productions. It was concluded that the reading and writing work developed students to be more participative, committed and producers of linguistic knowledge.


KEYWORDS: Reading and writing. Youth and Adult Education. Experience Report

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é uma modalidade das etapas da Educação Básica que tem como objetivo atender aos alunos que não concluíram na idade adequada o ensino fundamental (até 14 anos) ou ensino médio (até 17 anos). Os conteúdos são abordados de acordo com o interesse dessa faixa etária que varia entre 15 anos e 57 anos, conforme Sallorenzo (2023): mundo do trabalho, saúde, educação e aplicação prática em suas vidas tanto profissional quanto pessoal.

No componente curricular de Língua Portuguesa, o aluno da EJA precisa dominar a leitura, a escrita, a expressão oral e, assumir, com consciência, seu lugar político na sociedade. Nesse caso, as dificuldades de leitura e escrita são as grandes problemáticas

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: seuline.souza@ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8126-8804>

● [Informações completas no final do texto](#)

enfrentadas, os índices das avaliações de controle demonstram como os alunos estão aquém no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a proficiência linguística. Conforme explicita Matencio (1994, p. 21), “[...] há a percepção de que os resultados da aprendizagem da palavra escrita na escola não são os esperados”.

Ribeiro (1997, p. 144) explica que o termo analfabetismo é utilizado para “[...] designar a condição daqueles que não sabem ler e escrever”. Em algumas situações o analfabetismo funcional ocorre entre “um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restritos às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais.” (RIBEIRO, 1997, p. 144).

Importante destacar que, na Educação de Jovens e Adultos, ocorre, geralmente, analfabetismo funcional, ou seja, a pessoa consegue ler uma placa, um bilhete, uma bula, mas não consegue compreender o texto, o que gera limitação em seu lugar social como sujeito em transformação.

Ora, a cidadania de uma pessoa deve ser exercida por meio da linguagem, em diferentes locais e usos sociais, um indivíduo que sente as dificuldades de não ser alfabetizado funcionalmente participa de forma elementar da sociedade, pois não consegue acessar plenamente os direitos que lhes são inerentes.

Como pode ser observado, há desafios constantes no processo de ensino e aprendizagem de leitura e de escrita no contexto da EJA. Nesse sentido, o trabalho com a leitura deve ser realizado com foco, estratégias e objetivos, caso contrário pode se tornar uma atividade vaga e sem sentido para o aluno, que passa a se situar apenas às margens do texto, pois sua preocupação se volta apenas à decodificação dos signos ou, quando muito, busca responder às questões interpretativas, o que torna o ato de ler uma atividade mecânica e desestimulante em sala de aula. Como afirma Neves (2007, p.139):

É um direito de cidadania do aluno ter acesso aos meios expressivos construídos historicamente pelos falantes e escritores da língua portuguesa para se tornar capaz de ler e compreender todo e qualquer texto já escrito nessa língua.

Como forma de superar esses distanciamentos e possibilitar aos alunos da EJA o contato com os bens e valores culturais socialmente construídos, destaca-se o gênero textual “Relato de Experiência”, uma forma de valorizar a história de vida de cada discente,

pois partirá das histórias de leitura dos alunos e de toda a sua vivência e experiência como leitor para a produção de textos de autoria:

[...] é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, 'para fora'), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (ANTUNES, 2003, p. 45).

Nessa perspectiva, é preciso direcionar a escrita para a vida real, vivencial do discente, já que o processo de escrita flui de forma mais autônoma e comprometida, pois cada sujeito conhece e constrói sua própria história de mundo, mesmo que, inconscientemente, parta do processo interacional e dialógico. Tal como sugere Bakhtin, “em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual” (2011[1929], p. 266).

Compreende-se que o posicionamento do aluno, enquanto autor e leitor do próprio texto é um caminho para consolidar o aperfeiçoamento da leitura e da escrita como prática social e política, como proposto por Freire (1989, p. 47) “[...] na prática de ler cada vez melhor, de interpretar o que leem, de escrever, de contar, de aumentar os conhecimentos que já tem e de conhecer o que ainda não conhecem”.

Nesse caminho, o objetivo deste estudo foi ressignificar as práticas de leitura e de escrita de discentes da EJA com base no estudo dos gêneros discursivos como possibilidade de valorizar a história de vida do aluno e, conseqüentemente, de fazê-lo assumir seu lugar de autor e sujeito político na sociedade.

A educação de jovens e adultos e os gêneros textuais

Diante dos desafios de aprendizagem que precisam ser superados pelos alunos da EJA, faz-se necessária uma pesquisa balizadora e condizente com esse tema, para que o trabalho em sala de aula com esses sujeitos seja efetivo. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 40) sentencia que “não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos”. Dessa forma, este trabalho se ancora na Linguística do Texto com base em Koch (2014, 2016) e no desenvolvimento de leitura e escrita em Geraldi (1997), Matencio (1994), Passarelli (2012) e Solé (1998). Na correção e reescrita dos textos, a abordagem teórica está fundamentada em Ruiz (2013).

Segundo Antunes (2003), o processo de ensino e aprendizagem da linguagem tem-se mostrado precário, porque a produção e a autoria ficam relegadas a práticas pedagógicas ineficazes. Como afirma a autora,

Sentimos na pele que não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevante, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade de maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e reorientar nossa prática de ensino (ANTUNES, 2003, p. 37).

A legitimação do ensino e aprendizagem em sala de aula deve priorizar o trabalho com os gêneros textuais, pois atende à língua em uso, ou seja, atende à língua em interação porque “todos os diversos campos da sociedade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] a língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (BAKTHIN, 2011 [1929], p. 260 - grifo do autor).

De acordo com Koch (2006), os gêneros textuais são infinitos, haja vista que as práticas comunicativas também o são, e se transformam no decorrer do tempo, desaparecendo alguns e desencadeando o surgimento de outros. No universo dos gêneros discursivos, destaca-se o trabalho com os gêneros sobre a escrita de si, os quais enfocam em sua composição a trajetória de vida do aluno. As atividades com tais gêneros podem culminar com uma prática de escrita condizente com a realidade dos alunos, suas lembranças e experiências vivenciais que são registradas em um trabalho autobiográfico, conforme Eggert e Passeggi (2016):

[...] os seres humanos encontram nas narrativas biográficas e autobiográficas um modo próprio de ser e de contar a história de vida de outrem (biografia) e a história de sua própria vida (autobiografia), constituindo e constituindo-se enquanto seres sociais, racionais, líricos, históricos, místicos, políticos, artísticos, míticos... (EGGERT; PASSEGGI, 2016, p. 194).

Nesse sentido, articulou-se um arcabouço teórico e metodológico a fim de trazer uma abordagem a essa questão. O Relato de Experiência é um gênero que pertence à esfera literária na qual estão englobados os diários íntimos, memórias, testemunhos, relatos de experiências entre outros.

O gênero Relato de Experiência está agrupado, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102), nos domínios sociais da comunicação, na documentação e

memorização de ações humanas, na ordem do relatar experiências vividas, situadas no tempo.

É um gênero que trata de relatos pessoais das experiências vividas por um sujeito que se inscreve na própria história e a narra em primeira pessoa com estilo e conteúdo composicional próprio: formas verbais no passado, narrador em primeira pessoa tanto no singular quanto no plural, marcadores temporais de tempo e espaço, reflexões sobre os momentos marcantes, dentre outras características.

Buscando refletir a sua própria experiência vivencial, foi realizada a proposta de um trabalho com os relatos de experiências de alunos da EJA como um meio de emergirem as potencialidades deles na leitura e na escrita como também de resgatar o sujeito histórico que se constitui a partir de uma identidade escondida, apagada e desacreditada de valores, mas que também pode ser lembrada, rememorada e reescrita nos bancos escolares como forma de os alunos serem ouvidos por si mesmos, pelos seus colegas e pela comunidade escolar.

A concepção de língua abordada neste trabalho foi a interacional (e dialógica), por compreender que a leitura e a escrita são atividades de produção de sentido que se materializam na interação autor-texto-leitor. Nesse sentido, mobilizaram-se alguns autores que se fundamentam nessa concepção, tais como: Antunes, (2003), Bakhtin (2011), Geraldi (1997), Koch (2005) e Marcuschi (2008).

Conforme sugere Antunes (2003, p. 41), “somente uma concepção interacionista da linguagem [...] pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”. Isso, porque a concepção interacionista da linguagem é constituída no texto e em outros suportes para atender à necessidade comunicativa dos sujeitos, dentro das diferentes relações sociais. Ao produzirem seus textos, os sujeitos revelam para si e para os outros uma multiplicidade de posicionamentos colocados em diferentes situações de interação.

Assim, os estudos da Linguística Textual contribuem para a dimensão social da linguagem e dos textos porque tomam:

[...] como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerando a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto (KOCH, 2005, p. 11).

Segundo Koch (2005, p.11), a comunicação é exercida por meio de textos que são “[...] muito mais que a simples soma de frases (e palavras) que o compõem: a diferença [...] é de ordem quantitativa”. A interação também supõe a leitura e a escrita como práticas interligadas.

Dentro dessa linha de raciocínio, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 67) em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, norteia que a leitura “é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua [...]” (BRASIL, 1997, p. 41).

A participação e interação do aluno para a construção das inferências e para o levantamento de hipóteses sobre o que será lido são estratégias fundamentais para colocar tanto ele quanto suas reflexões como peças centrais para a prática de leitura. Para Solé (1998, p. 22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” e, quando esse processo é realizado, busca-se atingir determinados objetivos que devem estar claros para o aluno. De acordo com essa concepção de leitura, apresentam-se algumas estratégias de trabalho, tais como motivar os alunos, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-los a formular previsões e incentivar questionamentos, além de dar a eles objetivos de leitura.

Tais estratégias devem ser trabalhadas de modo interligado, desenvolvendo a proficiência leitora dos alunos, dialogando, conforme propõe Geraldi (1997) quando apresenta algumas formas de trabalho com o texto, já que, segundo ele, pode-se ir ao texto para buscar uma resposta a uma pergunta, para escutá-lo mediante tudo que ele possa fornecer, para usá-lo na produção de outras obras.

Além desses autores, encontram-se em Bakhtin (2011 [1929], p. 262) discussões relevantes acerca dos gêneros do discurso, os quais, ele define como enunciados, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros discursivos”. (BAKHTIN, 2011 [1929], p.262).

Na teoria bakhtiniana, há uma heterogeneidade de gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos. Os textos que participam desses gêneros são permeados por diferentes enunciados que integram a vida e a linguagem. Partindo dessa vertente, não se pode dissociar o enunciado que desencadeia a multiplicidade de estilos de linguagem.

Dado o exposto, o trabalho com gêneros discursivos também encontra respaldo em Marcuschi (2008, p. 155), quando afirma que:

São textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Na Base Nacional Comum (BRASIL, 2018, p. 67), “[...] os conhecimentos sobre os gêneros [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens”. Nesse sentido, por se acreditar na importância da apropriação, por parte dos alunos, das funcionalidades do gênero na sociedade e na importância de sua inserção como sujeito multifacetado, o aporte teórico estará presente no local do estudo sistemático para o ensino e aprendizagem: a escola, que necessita focar o ensino dos enunciados relativamente estáveis para ampliar o processo de enriquecimento discursivo do discente nas diversas situações comunicativas que viverá cotidianamente.

Caminhos para a escrita de si

A pesquisa teve natureza qualitativa, ou seja, o objetivo principal foi a análise das produções dos alunos da EJA, sob uma perspectiva de adequação ao gênero Relato de Experiências. O trabalho foi desenvolvido com base em uma pesquisa-ação, que parte da observação do professor de um problema em sala de aula para alcançar resultados favoráveis em relação ao problema pesquisado:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa-ação permitiu o diagnóstico das dificuldades de leitura e de escrita dos alunos enfatizando esses aspectos e, dessa forma, favoreceu o desenvolvimento de uma ação cujo intuito foi a produção de conhecimentos linguísticos para subsidiar ações textuais que mitigassem o problema evidenciado sobre a pergunta norteadora: como o trabalho com o Relato de Experiências pode desenvolver as habilidades de leitura e de escrita resgatando a identidade dos alunos da EJA?

Os relatos pessoais ou relatos de experiências constituem um gênero textual propício à Educação de Jovens e Adultos para resgatar as suas memórias, devolver aos alunos a palavra, articulando o trabalho de leitura e escrita em sala de aula.

Os alunos envolvidos na pesquisa participaram do projeto de intervenção no período de 02/04/2018 a 15/08/2018, quando foram realizadas cinquenta aulas de cinquenta minutos, no período noturno com 15 alunos da Educação de Jovens e Adultos, 2º segmento, 2º ano do ensino fundamental. Inicialmente, foi feita a apresentação da proposta interventiva, que nasceu a partir das respostas dadas a algumas perguntas contidas na Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) do Ministério da Educação, publicado em 2002. Dentre as diversas respostas uma temática se repetiu, conforme consta em Silva (2018, p. 31):

[...] muitos alunos manifestaram interesse em aprender a ler e escrever sobre histórias baseadas em fatos reais. Eles estavam cansados de ouvir falar somente sobre a crise que assolava o país, queriam entender sobre histórias reais, sobre superação. Pesquisamos sobre qual gênero atenderia as demandas daquelas turmas e com a temática 'superação' nos deparamos com o gênero Relato de Experiências.

Diante dessa constatação, o projeto de intervenção foi elaborado em três etapas, adaptadas de Passarelli (2012): primeira etapa foi o planejamento; a segunda etapa, a tradução de ideias em palavras; e a terceira etapa, a revisão e reescrita. Essa escolha foi feita para contemplar o trabalho realizado em sala de aula na produção textual.

A primeira etapa compreendeu a apresentação do projeto de intervenção aos alunos para que entendessem como a narração, o conteúdo temático e a estrutura composicional do gênero Relato de Experiência estavam estruturados em diferentes gêneros da ordem do relatar. Foram exibidos vídeos sobre memórias da EJA, histórias e lições de vida, leitura de fragmentos dos livros “Rita Lee: uma autobiografia”, “Autobiografia de um ex-negro”, “Pelé, a autobiografia” e “O Diário de Anne Frank”. Houve a audição da música entre “Sonhos e Tropeços”, de Raphael Gurgel; leitura do poema “Infância” de Carlos Drummond de Andrade e, por último, a exibição do filme “Preciosa – uma história de superação”, do diretor Lee Daniels.

O trabalho com os diferentes gêneros, que continham a temática “superação”, permitiu aos alunos a realização de registros sobre a compreensão de cada texto imagético

ou multimodal apresentado, e essas inferências foram retomadas no momento da elaboração do Relato de Experiência.

A segunda etapa consistiu na tradução de ideias em palavras a partir do arquivo de leitura mobilizado. Nesse momento, os alunos estavam preparados para escreverem a primeira versão do Relato de Experiência. Conforme Geraldi (1997, p. 137), para se produzir um texto é necessário que:

- a) se tenha o que dizer
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c), e (d).

Esses pressupostos só seriam mobilizados pelos alunos se, previamente, houvesse o contato e a apresentação do gênero escolhido, situação que ocorreu na primeira etapa do planejamento quando houve o contato deles com diversos textos, discussão, debates, registros e diálogos entre os estudantes, sempre conduzidos pela professora do projeto.

A terceira etapa compôs a revisão e a reescrita da primeira versão; o aporte teórico em Ruiz (2013) foi utilizado em todos os textos nessa etapa que engloba as correções indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. A correção indicativa enfoca as marcações textuais que o professor realiza para que o aluno corrija seu texto. A resolutive aparece no texto quando o professor já aponta a grafia correta de uma palavra ou concordância, ou seja, já mostra a forma adequada de registro formal da Língua Portuguesa. A correção classificatória é realizada por meio de símbolos ou abreviações que o professor elabora e é aplicada quando é de conhecimento dos alunos o “código” utilizado para a correção. Por fim, a correção textual-interativa ocorre quando professor e aluno refletem sobre o texto produzido e realizam as correções indicativa, resolutive e classificatória para a reescrita textual.

Nesta pesquisa, a correção foi realizada individualmente em sala de aula; enquanto o aluno produzia, era realizada, ao lado dele, a correção em seu texto para que ele o reescrevesse e chegasse à versão final. Sabe-se que os alunos faltam por inúmeras questões (trabalho, doença, eventos na comunidade), por isso, nem sempre todos acompanhavam as etapas juntos. Assim, enquanto alguns terminavam as produções, já se realizava uma correção inicial com trechos de textos. A seguir, apresenta-se um excerto de uma produção com as correções indicativa, resolutive e classificatória:

Texto 1. Relato de Experiência – primeira versão

Eu vim de uma família muito simples, humilde ^{amplo}
então pais ^{quem} trabalhavam muito e não tinha
muito tempo para ^{quem?} mim, então minha mãe ^(E) teve
dois filhos, cinco homens e cinco mulheres, então minha
mãe teve dieta quebrada e ficou louca, ^{amplo} então não
ficou ^{mpis} no cinema do que em casa minha mãe
era muito brava qualquer coisa do barto
no gente. ^(E) Então os filhos foi de passando a
gente crescendo, ^(então) ^(E) Quando tinha 17 anos
casei, fiquei seis meses casada só foi o que durou.
^(então) ^(E) casei ^(casamento) foi por um ano cada dia ^{mpis}, ^(então)

Fonte: Reproduzido pela autora

De acordo com Silva (2018, p. 69), as marcações, símbolos, códigos e resoluções orientaram o processo de reescrita:

A correção indicativa está contida nos círculos realizados nas palavras *de* e *então*. A preposição *de* foi utilizada no texto sem estabelecer relação entre as palavras, estava sem função gramatical, por isso a indicamos para que a aluna observasse o seu deslocamento e reelaborasse seu relato com base nessa correção. Já o advérbio *então* é utilizado como uma forma de estabelecer a coesão entre as orações, marca da oralidade que a aluna traz para sua escrita e que devido à recorrência torna o texto enfadonho e prejudica sua fluidez. Realizamos a marcação utilizando a correção indicativa para que a aluna pudesse substituir por outros recursos coesivos de retomada de ideias. A correção resolutiva está presente no acréscimo da letra *h* à palavra *humilde*, no acréscimo do dígrafo *sc* à palavra *crescendo*, na substituição da letra *z* por *s* na palavra *coisinha*. A correção classificatória está presente através do símbolo \Rightarrow que representa a marcação do parágrafo, pois tínhamos um texto escrito em monobloco. Após a marcação textual, que em um primeiro momento foi feita pelos alunos durante a leitura dos relatos dos colegas, incluímos as correções que faltavam, o texto foi devolvido à aluna e realizamos encontros individuais para auxiliá-la no processo de reescrita.

Texto 2. Relato de Experiência – versão final

Minhas Histórias de Superação

Eu vim de uma família muito simples e humilde, Era como cada de favela que morávamos. meu pai tinha 4 filhos muito e não tinha tempo para mim e os meus irmãos, minha mãe teve 4 filhos: cinco homens e cinco mulheres. minha mãe tinha 4 filhos e ficou doente, ela ficou internada varias vezes.

Não ficávamos mais no rua de que em cada minha mãe eu brava por qualquer coisa ela nos batia: apalhadava nos de cima, tanto a poeira. Aquela vida dura.

Depois de alguns anos meu pai morreu, depois alguns dias meus pais foram em um acidente, brava que ninguém me suportava eu parecia ter um ta de sabugo com isso e cada coisa foi piorando cada vez mais até acabar.

Como eu era uma pessoa muito feble da a sua vontade não queria trabalhar para ninguém, e comecei a andar de graça e depois muito me "vinda de fora", fui indo para o fundo do poço, eu não estava a vontade. foi muito tempo, de estar de... até hoje e quer para misericórdia de Deus.

Eu morei em muito pobre de sua vida e de tudo de casa da minha. Um belo dia minha, como sempre na cachorra e nos meus, nem comia mais, já estava fraca e doente me doía, minha respiração também estava fraca. Nesse dia era domingo, a tarde minha irmã que mora em Curitiba me ligou e perguntou se eu... queria ir para cidade dela em acidente e tudo. **predeal**

Comunicação a mimudar.
começo a corrigir no seguinte visto no Brasil,
Deus me liberta dos vícios e hoje dou graças
Deus.
O Senhor me chamou no águas dos Batismo glória
a Deus. Sou feliz e estude e Deus esta fazendo obra
na vida da minha família em todas as situações em
nome do Senhor Jesus. Assim nós iremos sempre
com a ajuda de Deus. Amém! O Senhor e meu pastor
não me faltará. Tudo isso aprendo que a vida e
bela e tenho que dar valor a minha família porque
ela é importante e me ajudo de graça e de graça
da minha vida!

Fonte: Reproduzido pela autora

A discente, após realizar a reescrita do texto, refletindo em conjunto com a professora sobre as marcações em seu texto, conseguiu organizá-lo em parágrafos diferentemente de como fizera na primeira versão: em monobloco. Silva (2018, p. 72) esclarece que a discente “tinha essa dificuldade e não sabia que, após o ponto final, deveria iniciar a frase com letra maiúscula. Também não tinha conhecimento de que, ao terminar uma ideia, deveria construir um novo parágrafo”. A discente suprimiu as marcas de oralidade “kkkkk”, “tá”, aprofundando e trazendo novos fatos ao seu Relato de Experiência, conforme adequação normativa, colocando também o título que não constava na primeira versão. Sabe-se que a reescrita é um processo no qual o aluno precisa voltar ao seu texto, dialogar novamente com as ideias postas ali, refletir e reescrevê-lo mediante a orientação do professor.

Silva (2018, p. 73) ressalta que:

É essa reflexão constante em cada processo que procuramos propiciar em todas as aulas planejadas e no atendimento individual, sempre com questões para refletir sobre a escrita. Isso se confirma quando a aluna compreende de fato o uso do ponto final, da letra maiúscula e do parágrafo. O processo de entendimento se deu durante a reescrita de seu texto, a partir das correções indicativas, classificatórias e resolutivas. A aluna também acrescenta ao seu Relato de Experiência novos pensamentos sobre os fatos vividos, conforme podemos observar em ‘tudo isso me ensina que a vida é bela e tenho que dar valor a minha família porque ela é

importante e me ajudou a superar as dificuldades da minha vida!', o que revela o aspecto dialogal que o texto assume após a releitura e refacção que não estava contemplado na primeira versão.

Percebem-se os avanços e a superação dos desafios de leitura e de escrita durante a realização e a execução de todo o projeto de intervenção. Nada foi mais gratificante ao notar a felicidade dos alunos ao finalizarem os seus Relatos de Experiências durante todo um processo de acompanhamento constante, perene e acolhedor.

Considerações Finais

A dificuldade na realização da leitura e da escrita são consideradas um gargalo em nosso sistema educacional e, na educação de jovens e adultos há um maior comprometimento dessas habilidades, pois os alunos estão há alguns anos longe do ambiente escolar.

O desenvolvimento da proposta interventiva para a produção do gênero textual Relato de Experiência foi desafiadora. Os sujeitos desta pesquisa eram considerados alunos que não produziam textos ou, quando o faziam, era com extrema dificuldade linguística.

A concepção de um projeto de intervenção, desenvolvido em etapas fundamentadas teoricamente, disponibilizando aos alunos o contato com diversos gêneros da ordem do relatar experiências vividas, foram cruciais para que os Relatos de Experiência ganhassem forma e conteúdo.

Ficou evidente que não há como qualquer professor solicitar uma produção textual sem previamente preparar o aluno sobre o gênero textual proposto, porque o conhecimento não surge no vazio, mas precisa ser produzido em relação dialógica com os discentes, de forma, metodologicamente, estruturada, baseada em abordagens teóricas condizentes com o objetivo a ser alcançado.

O professor deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autoria, interação e percepção do movimento real que o texto possui na sociedade para que as competências linguísticas gerem o contínuo aprendizado em sala de aula, culminado com a evocação de sujeitos mais participativos, comprometidos e produtores de conhecimentos.

Concluiu-se que o trabalho com o gênero textual Relato de Experiência transpassa as questões de leitura e de escrita, interferindo na condição social, política e cultural do aluno, pois eles reinserem em cada produção seu modo de se enxergarem em outro

momento de sua vida. Essa outra forma de se enxergarem traz novas análises e reflexões das trajetórias vividas e os auxiliam no entendimento de si mesmos e dos outros a partir de suas experiências únicas.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. [1929]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- EGGERT, E; PASSEGGI, M. da C. Escritas de si, literatura e cinema: diálogos (auto)biográficos. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**. Salvador, v. 01, n. 02, p. 194-197, maio/ago. 2016.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, I. G. V. **A Coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.
- KOCH, I; ELIAS, V. **Ler e compreender: o sentido dos textos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.
- MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas, Mercado de Letras/Autores Associados, 1994.
- NEVES, I. C. B. et al. (Orgs.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 8. ed. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 2007.
- PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.



RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 18, n. 60, p. 144–158, dez. 1997.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, S. A. S. D. **A leitura e a escrita na EJA**: uma proposta de intervenção com o relato de experiência. Dissertação - Curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Proletras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018. Orientador: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa, Cáceres, 2018. 138 f.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SALLORENZO, L. **Educação de jovens e adultos**: categoria em descenso. 2023. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/eja-categoria-em-descenso/>. Acesso em: 22 nov. 2023.


THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Seuline Assunção Souza Domingues da Silva. Mestre em Letras. Universidade do Estado de Mato Grosso, Faculdade de Educação e Linguagem / Cáceres, MT, Brasil. Bolsista/doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM/CAPES/PROEX). Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT). Professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso.

E-mail: seuline.souza@ifmt.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8126-8804>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

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

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES



Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 05/09/2023 - Aprovado em: 28/12/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

COMO CITAR

SILVA, S. A. S. D. O Trabalho de Leitura e de Escrita na EJA com o Gênero Relato de Experiência. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 363-378. 2023.