



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ- UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARGARET DE LOURDES VOLPONI

**GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NA EJA:
uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade**

Maringá

2015

MARGARET DE LOURDES VOLPONI

**GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA EJA:
uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional, do Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN-, desenvolvida pela Universidade Estadual de Maringá.

Orientador:
Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa.

Maringá

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

V933g Volponi, Margaret de Lourdes
Gênero textual autobiografia em aulas de língua portuguesa na EJA: uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade / Margaret de Lourdes Volponi. -- Maringá, 2015.
158 f. : il. anexo + apêndice

Orientador: Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, 2015.

1. Linguística aplicada. 2. Leitura - Produção de texto - Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Terceira idade. 3. Sequência Didática - Ensino Fundamental - Proposta Metodológica. 4. Ensino-aprendizagem. I. Barbosa, Pedro Luis Navarro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. III. Título.

CDD 21.ed. 410
MN-003134

MARGARET DE LOURDES VOLPONI

**GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA EJA:
uma perspectiva de aprendizagem na terceira idade**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras, do programa PROFLETRAS – UFRN, realizado pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em: __/__/__

Prof.^a Dr.^a Dulce Elena Coelho Barros

Prof.^a Dr.^a Margarida da Silveira Corsi

Prof. Dr. Pedro Luis Navarro Barbosa

À minha amada filha, Beatriz, “aquela que veio ao mundo para fazer as pessoas felizes”, por completar minha vida e que, com incentivo, companheirismo e amor, compreendeu minha ausência e durante todo o processo me apoiou.

Aos meus amados pais, Alzira Polo e José Volponi, pelo exemplo de vida, pois sempre que penso em dignidade, honestidade, generosidade e integridade, lembro-me deles.

Aos meus alunos da EJA, especialmente aos da terceira idade, homens e mulheres guerreiros que se constituíram sujeitos dessa investigação, com o profundo desejo de que possam ajudar a construir uma sociedade mais igualitária.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Pedro Luis Navarro Barbosa, pela orientação constante e competente.

Aos Professores Doutores do Mestrado Profissional em Letras, pela eficiência.

À Professora Doutora Dulce Elena Coelho Barros e à Professora Doutora Margarida da Silveira Corsi, pelas inestimáveis contribuições e valiosas sugestões feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos meus colegas da primeira turma do PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras-, Anadir Aparecida Seloria, Diana Karla Fernandes, Edla Rocha, Edna Aranha, Josiane Santos, Josenei Aguinaldo Jacinto, Leliane Bassiga, Marlei Pereira, Maria Mônica Berti, pelo companheirismo, compartilhamento de ideias e amizade.

Sem vocês eu não teria conseguido.

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou

Estrada eu sou
Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs

É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais

Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz

RESUMO

Na educação pública do Brasil há uma grande lacuna em relação ao material didático: a Educação de Jovens e Adultos é negligenciada e desvalorizada pelo Poder Público, e para a terceira idade, praticamente inexistente renovação pedagógica, até porque o material específico é inadequado. Assim, verifica-se uma grande carência de ferramentas exclusivas para o ensino/aprendizagem desse público. Em vista do exposto, a presente pesquisa desenvolve uma proposta de produção de material didático destinado a professores de Língua Portuguesa, para trabalharem o gênero textual *autobiografia* com alunos da terceira idade da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA). A pesquisa para respaldar as reflexões está fundamentada principalmente na revisão da literatura específica. Primeiramente, baseou-se em três pontos específicos: 1- os estudos se constituíram de atividades de análises apropriadas de textos selecionados, os quais serviram de subsídio para o suporte teórico, em que a oralidade, a leitura e a produção de textos se fundamentam nas teorias que norteiam a enunciação, o dialogismo e a interação pela linguagem em conformidade com a visão de Bakhtin (1992/2003); 2- a proposta da Secretaria de Educação (1999) vinculada aos PCNs - 2008 (Parâmetros Curriculares Nacionais); e 3- a pesquisa baseou-se em textos de autores conceituados - como Geraldi (2003), Bakhtin (1992/2003) e Brandão (2003). Num segundo momento analisou-se o material pedagógico usado no CEEBJA de Sarandi com os alunos do Ensino Fundamental - fase II, e em seguida, desenvolveu-se uma sequência didática como estratégia norteadora de práticas pedagógicas para um ensino de língua mais condizente com a dinâmica social da EJA. Espera-se, com o desenvolvimento deste trabalho, dar suporte ao professor de Língua Portuguesa quando da aplicação do gênero *autobiografia*, bem como instrumentalizar alunos da terceira idade para escreverem sua própria história, e assim, abrir caminhos capazes de contribuir para a efetivação da aprendizagem desta faixa etária.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Terceira idade. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

In Brazilian public education there is a major gap related to teaching resources: Youth and Adults Education is forgotten and undervalued by the public policies, and there are no traces of teaching changes including appropriate and specific resources aimed at elderly education. This shows a great lack of exclusive tools for the teaching and learning regarding these groups. Bearing in mind the statement above, this research develops a proposal for the production of teaching resources aimed at Portuguese language teachers, so they can use the text genre *autobiography* with elderly students of the Youth and Adult Education (EJA, from now on). In order to support the reflections for this research, it is based mainly on the review of its specific literature. Firstly, it was based in three main points: 1 – the research was made up of appropriate selected texts analysis, which provided the theoretical approach, in which storytelling, reading and writing are based on theories which address enunciation, dialogism and the interaction through language, according to Bakhtin's view (1992/2003); 2- the proposal of the State Bureau of Education (1999) is bound to the PCNs - 2008 (Brazilian Curricular Parameters); and 3- the research is based on texts of renowned authors such as Geraldi (2003), Bakhtin (1992/2003) and Brandão (2003). At a second moment, the teaching resources used at a State Center of Basic Education for Youth and Adults (CEEBJA) in the city of Sarandi, with students of basic education – second stage, are analyzed and, following, a teaching sequence was developed as a guiding strategy for teaching practices to attain a language teaching more suitable to the social dynamics of EJA. The development of this research aims at providing the Portuguese language teachers tools to work the genre autobiography, as well as creating tools for elderly students to write down their own history. This way, it contributes for the effectiveness of the learning process to this group.

Keywords: Youth and Adult Education; elderly people; teaching and learning process.

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO.....	11
1.1 TEMA DE ESTUDO.....	12
1.1.2 Problematização e justificativa do tema.....	12
1.2 OBJETIVOS.....	19
1.2.1 Objetivo geral.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 PASSOS METODOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA....	20
1.4 A PROFESSORA PESQUISADORA - DE QUEM ESTAMOS FALANDO	21
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA EM FORMA DE SEÇÕES	23
II - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO	25
2.1 ENSINO DE ADULTOS NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA.....	25
2.2 CONTEXTUALIZANDO A EJA: O IDOSO E AS MÚLTIPLAS EXCLUSÕES.	28
2.3 EDUCAÇÃO: CIDADANIA E ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA.....	29
2.4 ASSEGURANDO DIREITOS FUNDAMENTAIS: O ESTATUTUO DO IDOSO.....	34
2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM/QUEREM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS.....	37
2.6 PARTICULARIDADES DO CEEBJA DE SARANDI.....	40
III – SUBSÍDIOS TEÓRICOS: SITUANDO O TRAJETO.....	43
3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM.....	43
3.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA.....	46
3.3 GÊNERO TEXTUAL.....	56
3.3.1 Gêneros textuais, tipologia e domínio discursivo.....	57
3.4 BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA.....	61
3.5 IDENTIDADE SOCIAL E MEMÓRIA.....	66
IV – SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO APORTE PARA O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA.....	71
4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	71

4.2 LINGUAGEM, ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL DE SUJEITOS DA TERCEIRA IDADE.....	72
4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PRODUÇÃO DE TEXTO	73
4.4 GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA E ENSINO INCLUSIVO.....	77
V - PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA.....	85
5.1 INTRODUÇÃO – IDENTIDADE	85
5.2 MÓDULO I	88
5.3 MODULO II	92
5.4 MODULO III	106
5.5 MODULO IV.....	116
5.6 MODULO V	117
VI – CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICES.....	127
ANEXOS.....	142

I - INTRODUÇÃO

Em se tratando de questões relacionadas à educação de jovens e adultos no Brasil, certamente um dos temas mais interessantes é esquadrihar os complexos caminhos que percorreram os muitos idosos presentes hoje nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Para se fazer uma discussão coerente, que possibilite entender melhor o processo educacional, é necessário nos debruçarmos sobre problemas sociais, históricos e políticos. Tal assunto provoca inquietação em toda comunidade escolar, pois, não raramente, pergunta-se como está a aprendizagem dessa faixa etária e o que significa na vida dessas pessoas a convivência com uma clientela diversificada que ocupa os bancos escolares desta tão peculiar modalidade de ensino, a EJA, depois de tantos anos fora da escola.

Sabe-se que o papel do professor solidário, responsável e comprometido com as complexas questões relacionadas à educação de adultos, é fundamental nesse processo de aprendizagem. O professor conhecer a história de vida desses educandos desejosos de estudar, que sentem prazer em ir para a escola, é de extrema importância, pois desempenha a função de mediador e articulador da aprendizagem. Cumpre ressaltar que o sistema social vigente exclui o cidadão que é mais velho, em praticamente todos os setores da sociedade, desde o setor produtivo, em que sua participação costuma ser bem reduzida, até os bancos escolares.

O educador deve conhecer a realidade social, psicológica e biológica do educando dessa faixa etária, a qual é entendida como fruto de uma realidade social injusta, para entender como se construiu esse fosso profundo entre o trabalho e o processo de escolarização. É necessário refletir, ainda, sobre o contexto político e econômico que atinge o idoso e a sociedade como um todo, observando a falta de comprometimento político para mudar essa realidade.

Pretende-se levar a cabo a presente pesquisa à luz do tripé: aluno/a EJA de terceira idade – professor/a EJA – ensino-aprendizagem do gênero textual autobiografia, visando instrumentalizar o professor de Língua Portuguesa quando este for trabalhar o gênero textual autobiografia, com alunos da terceira idade. Intenta-se também ponderar interrogações sobre a educação de jovens e adultos, instigando reflexões para saber quem são os sujeitos e quais motivos levam pessoas da terceira

idade a matriculem-se em instituições escolares da EJA. Como se constitui a identidade desses sujeitos? Por que estudantes acima de 60 anos procuram a EJA depois de tantos anos fora da escola? Qual o lugar social ocupado pelos educandos idosos na atualidade? Nesta perspectiva almeja-se que, com o desenvolvimento deste trabalho, produza-se uma proposta de atividade pedagógica para eventual utilização didática, voltada para a realidade e concretude da sala de aula.

Assim, o objetivo primordial deste estudo é desenvolver uma proposta pedagógica com o objetivo específico de elaborar uma sequência didática com a abordagem do gênero textual autobiografia.

O desenvolvimento deste trabalho torna-se pertinente, pois contribuirá para a solução de dificuldades em encontrar material específico que atenda a essa demanda, podendo, assim, dar suporte ao professor de Língua Portuguesa de EJA, quando este for trabalhar com o referido gênero.

1.1 TEMA DE ESTUDO

Proposta de construção, reconhecimento, encaminhamento e análise do gênero textual autobiografia em aulas de Língua Portuguesa da EJA como instrumento de motivação e de aprendizagem na terceira idade.

1.1.2 Problematização e justificativa do tema

O Currículo Básico do Estado do Paraná e os Parâmetros Curriculares Nacionais fomentam, desde 1988 o trabalho com a produção de texto. Houve uma ampla revisão nas práticas tradicionais. A escrita tornou-se, em poucas décadas, um instrumento muito presente nas relações sociais e culturais. As atividades de ensino passaram a exigir uma melhor qualificação, e todas as áreas buscaram uma adequação. As esferas que mais se comprometeram foram as de Ciências Humanas, especialmente a de Língua Portuguesa.

O trabalho de produção de texto tornou-se indispensável em todos os campos educacionais e a reformulação curricular inovou os pressupostos teóricos, o que facilitou bastante a inserção social do indivíduo. A forma adotada de se trabalhar o texto ajudou sobremaneira a desenvolver atividades que puderam alargar o pleno exercício da cidadania, revelando a preocupação de se responder à complexidade das novas condições sociais e econômicas.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para a Educação Pública do Estado do Paraná (2008) propõem o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, bem como o respeito à diversidade cultural, à inclusão e ao perfil do educando. Neste contexto, a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica...) entre os homens.

Arroyo (2006, p. 35) afirma que:

Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os jovens e adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos(as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Assim, aos professores de Língua Portuguesa que trabalham com alunos da terceira idade na EJA interessa não apenas a escrita, mas também o ato de ler, pois é através da leitura que os alunos se apoderam dos bens culturais. O aluno idoso, que traz consigo marcas de sua jornada de vida e saberes anteriormente acumulados, será capaz de assumir, então, novas formas de compreender o texto a partir de variações geradas pelas condições sócio-históricas e culturais. O encadeamento dessas experiências com o emprego da linguagem, isto é, a articulação de práticas de leitura e de análise linguística com o gênero textual autobiografia, pode ser um capital para o fazer pedagógico.

Segundo Kleiman (2004), ao lermos qualquer texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que nascemos e fomos educados. Dessa maneira, assevera-se que a leitura, enquanto prática social, está

estritamente ligada às nossas raízes socioculturais, uma vez que é no ato de ler que acionamos saberes construídos em nossas histórias de vida.

Como as práticas de leitura permitem desenvolver os mais diversos conhecimentos - em geral, aqueles advindos das experiências de vida -, o papel do professor será reposicionado quando ele concebe as práticas de leitura nessa perspectiva, pois, ao buscar realizar atividades em que a aprendizagem se dê por meio de diálogo, e a elencar ações que visem à mobilização de conhecimentos prévios dos estudantes, ele poderá contribuir para que esses aprendizes possam atribuir sentidos coletivos e individuais ao que leem.

Assim, como muitas vezes as experiências de vida do educando da terceira idade não são valorizadas, o tratamento dado ao texto na sala de aula deve levar esses alunos a envolver-se com as práticas sociais de leitura e escrita que englobem suas experiências e suas vivências. Tais práticas poderão desenvolver sua autonomia enquanto leitores, pois com a mediação do professor eles partirão daquilo que já sabem e avançarão para outros níveis. Essas atividades contribuirão para que, à medida que vivenciam experiências concretas partindo de seu próprio contexto, eles desenvolvem suas capacidades intelectuais e se capacitam para o exercício da cidadania.

Como frisou Kleiman (2004, p. 13), a leitura é uma experiência individual, algo complexo que contribui para a transformação social do indivíduo:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Uma leitura que seja apresentada como objeto produzido nas relações entre grupos humanos, em espaços e tempos sociais específicos - portanto, uma leitura sobre assuntos variados - poderá trazer implicações para as práticas educativas de alunos idosos que frequentam a EJA. Se as condições sociais e históricas afetam a atividade humana e as possibilidades de acesso e apropriação desses bens por estudantes, o trabalho a ser desenvolvido na proposta pedagógica com o gênero autobiografia poderá ser bastante produtivo. Com este entendimento se pode dizer que é nas experiências compartilhadas cotidianamente com leitores que se

evidenciam os pontos de vista, opiniões e ideias sobre si mesmo e sobre os outros. Neste contexto, a conduta do professor poderá influenciar o modo como o educando mais velho se engaja na aprendizagem da leitura. No caso específico da EJA, ao adequar o processo de aprendizagem à realidade social dos estudantes e à sua faixa etária, o professor poderá tornar esse processo mais relevante e prazeroso tanto para ele mesmo como para os alunos.

Em síntese, é fundamental que o programa de alfabetização de adultos e o destinado às séries finais do Ensino Fundamental sejam elaborados de acordo com as reais necessidades e anseios de cada um e tenham como objetivo o desenvolvimento humano e que as características linguísticas e a produção textual se fundamentem na visão de Bakhtin (2003) sobre os gêneros discursivos. Isto quer dizer que a leitura e a escrita podem oferecer aos educandos da terceira idade da EJA a oportunidade de perceber que há caminhos que levam a uma aprendizagem significativa pela qual esses alunos se tornarão capazes de sistematizar conhecimentos legítimos e necessários, desde que o contexto cultural lhes possibilite ampla autonomia e independência no exercício de seus direitos e deveres civis, políticos e sociais.

O desenvolvimento do presente estudo partiu da necessidade de buscar alternativas para que o educando da EJA, especialmente o da terceira idade, domine o funcionamento da linguagem em situações de comunicação por meio da escrita, tendo em vista que muitos alunos ainda não desenvolveram autonomia no processo de leitura e de produção textual. É necessário que as práticas de linguagem promovam um movimento de aproximação entre os sujeitos e as atividades sociais de leitura e escrita, o que implica verificar se os alunos se apropriaram das características linguístico-discursivas que compreendem o conhecimento, a leitura e discussões sobre o uso e as funções sociais da produção escrita. Por meio dessas práticas é possível conhecer os procedimentos utilizados e fazer uma reflexão crítica sobre as realidades observadas, e assim, encontrar alternativas para um trabalho que possa ser útil aos professores da EJA, especialmente no trato com os alunos da terceira idade, buscando compreender as interações discursivas utilizadas.

Para o alcance desses objetivos a investigação bibliográfica mostrou-se fundamental. Esta investigação se constituiu de análises apropriadas de textos selecionados que forneceram subsídios para um embasamento teórico do estudo em

que a oralidade, a leitura e a produção de textos se fundamentam nas teorias que norteiam a enunciação, o dialogismo e a interação pela linguagem em coerência com a visão de Bakhtin (2003). Esse procedimento em muito auxiliou no desenvolvimento dos mecanismos que envolvem o processo de aprendizagem da escrita por parte de alunos da terceira idade que frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Num segundo momento, buscou-se analisar o material didático pedagógico utilizado no Centro Estadual de Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Sarandi tendo-se como foco principal verificar como eram trabalhados os gêneros textuais biografia e autobiografia, bem como conteúdos que privilegiassem as necessidades específicas dos educandos da terceira idade. Na fase seguinte, passou-se a elaborar atividades didáticas e conteúdos adaptados às necessidades e características desse segmento que pudessem contribuir com o processo ensino-aprendizagem e auxiliar no trabalho do professor de Língua Portuguesa da EJA.

As incursões preliminares nessas leituras proporcionaram o suporte necessário para a escolha do objeto de estudo, bem como sugestões e orientação na elaboração da sequência didática.

O presente trabalho fundamentou-se na concepção de linguagem como interação entre usuários, pois as práticas diárias da leitura e escrita, em atividades mediadas pelo professor são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Escolheu-se esta concepção por se acreditar que as análises acima são relevantes para a EJA, pois podem oferecer aos professores uma amostragem que lhes possa ser útil na trajetória escolar com o idoso, constituindo-se como um instrumento que possibilita a ampliação da cidadania dos alunos dessa modalidade de ensino.

Quando se analisa o itinerário histórico das lutas pela alfabetização do Brasil, percebe-se que uma delas é a relacionada à Educação de Jovens e Adultos. Segundo Paiva (1983), ao longo de nossa história a mobilização brasileira em favor da educação do povo parece realmente ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômica.

Segundo as DCEs da EJA (2008), para compreender o perfil do educando da Educação de Jovens, Adultos e Idosos é preciso conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito que tem 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 e a repetência escolar.

Conforme as Diretrizes da EJA acima citadas, há também outra demanda a ser atendida pela EJA: a de pessoas idosas que buscam a escola para desenvolver ou ampliar seus conhecimentos e têm interesse em outras oportunidades de convivência social e realização pessoal (PARANÁ, 2008). São pessoas que apresentam uma temporalidade específica no processo de aprendizagem, o que as faz merecer atenção especial no processo educativo.

Neste contexto, para as DCEs, a questão é relacionada não apenas à característica etária, mas também ao atendimento escolar de jovens, adultos e idosos, principalmente no tocante à diversidade sociocultural de seu público. Nesta compreensão, geralmente a comunidade das escolas de EJA é formada por populações do campo, em privação de liberdade, com necessidades educativas especiais, indígenas, remanescentes de quilombos, entre outros, que demandam uma educação que considere o tempo, os espaços e a sua cultura.

Quando se começou a delinear o objeto deste estudo, tomou-se a decisão de estudar práticas pedagógicas que atendessem aos anseios de alunos da terceira idade, com vista a contribuir com os profissionais da área de Língua Portuguesa, pois acredita-se que, como Paulo Freire (1979), “se a educação sozinha não muda o mundo, sem ela, tampouco, o mundo muda”. Assim sendo, somente será possível vislumbrar mudanças no ensino e aprendizagem desse grupo específico de alunos a partir de uma formação crítica que possibilite a estes homens e mulheres, com itinerário de vida marcado pelo trabalho desde a infância e pelo fracasso escolar, participar das práticas sociais de leitura e escrita em sua plenitude. Buscou-se, então, desenvolver práticas pedagógicas que aproveitassem as ricas experiências dos alunos, somando-se conhecimentos escolares e vivências particulares de cada um, e que possibilitassem o desenvolvimento integral do aluno da terceira idade, que só pode ser alcançado pela Educação, pois esta é uma ferramenta crucial na construção de uma consciência crítica e um instrumento para que os idosos possam optar por modificar o contexto em que estão inseridos.

Assim, este estudo nasceu de inquietações pessoais e profissionais desta pesquisadora, a qual intentará, por meio desta pesquisa, elaborar uma sequência

didática capaz de nortear o professor de Língua Portuguesa quando este for trabalhar a autobiografia com alunos da terceira idade que frequentam a EJA. A escolha por desenvolver este material e as questões nele abordadas se apoiou na constatação que ele não existia nas publicações em circulação sobre essa temática. Em virtude do exposto, serão elaboradas questões que poderão apontar o lugar social ocupado pelos educandos idosos atualmente excluídos na sociedade brasileira, com vista a oferecer condições para que se reflita sobre a educação de jovens e adultos, e a criar a possibilidade de elencar quem são esses sujeitos, quais motivos que levam pessoas da terceira idade a procurar a EJA e por que estudantes acima de 60 anos retornam a EJA depois de tantos anos fora da escola. Em razão dessa reflexão mais aguçada espera-se que o aluno se posicione, a fim de que possa sentir-se um sujeito crítico em relação à realidade que o cerca e conscientizar-se de que pode superar os desafios impostos pela sociedade capitalista (um sistema baseado na exploração humana e na desigualdade social) e prosseguir nos estudos em busca da inserção, de novas aprendizagens e da qualidade de vida. É preciso sempre vislumbrar na EJA a possibilidade de conscientizar-se política e socialmente e de obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem mediado pelo trabalho docente.

O desenvolvimento deste trabalho poderá propiciar ao aluno o aprimoramento de algumas competências linguísticas e textuais: 1) ampliar sua competência comunicativa no tocante à leitura e à escrita, uma vez que os textos apresentados na sequência didática foram selecionados com o objetivo de atender às especificidades do gênero quanto à função social, à estrutura da composição de um texto, ao conteúdo temático e ao estilo, e de instrumentalizar os educandos sujeitos desse processo para a escrita de seus próprios textos, esperando-se que adquiram competência linguística para se constituírem organizadores de seu próprio discurso; 2) mostrar resultados significativos nas atividades que foram propostas, focalizando fatos relevantes da infância, adolescência e vida adulta, ordenando-os de forma objetiva e cronológica e apontando articulação entre suas lembranças e o relato escrito; 3) utilizar em seus textos os recursos que indicam progressão textual e permitam que o leitor localize os espaços onde os fatos aconteceram; o uso dos pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; marcas linguísticas necessárias para a escrita desse gênero: verbos no pretérito, quando se referem ao passado, no presente quando relatam sua situação atual, e no futuro do subjuntivo

quando expressam suas expectativas de vida agora, quando chegou à terceira idade; 4) conhecer a importância do gênero textual autobiografia de modo que possam analisar esse gênero verificando seu contexto de produção, sua construção composicional, suas marcas linguístico-discursivas e seu estilo; 5) identificar e registrar dados pessoais e históricos sobre suas próprias vidas; 6) reconhecer os gêneros biografia e autobiografia e compreender as diferenças entre eles; 7) ler, analisar e interpretar textos biográficos e autobiográficos de pessoas que de algum modo possam colaborar com a construção de sua cidadania, e ainda, produzir uma autobiografia.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral desta pesquisa é elaborar um material didático que seja capaz de instrumentalizar o/a professor/a de Língua Portuguesa no trato com o gênero textual autobiografia quando este for trabalhar com o aluno da terceira idade que frequenta uma sala de aula de EJA.

1.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- propor uma metodologia de ensino do gênero textual autobiografia por meio de elaboração de uma sequência didática;
- conhecer o gênero biografia e autobiografia, sua temática, sua estrutura composicional e seus suportes possíveis;
- diferenciar biografia de autobiografia e seus discursos na primeira ou terceira pessoa;
- refletir sobre a importância do registro escrito dos fatos da vida de uma pessoa;

- explorar mais informações sobre a vida dos autores das biografias e autobiografias trabalhadas na sequência didática (Dalton Trevisan e Elena Kolody);
- ler, analisar, compreender, interpretar e debater com mais proficiência, textos que abordem a temática do idoso;
- analisar, a partir de textos autobiográficos, o comportamento linguístico-textual desse gênero;
- especificar tal estatuto discursivo quanto a atividades de estilo que englobem a dimensão social do gênero autobiografia;
- instrumentalizar o aluno para produzir uma autobiografia a ser publicada em livro ou blog da escola.

1.3 PASSOS METODOLÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A metodologia utilizada na elaboração desta pesquisa consistiu-se, inicialmente, de quatro procedimentos: 1- levantamento de textos bibliográficos contextualizando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e de textos referentes à linguagem, à leitura, aos gêneros textuais, à sequência didática, etc.; 2- revisão da literatura disponível e seleção dos textos a serem utilizados; 3- análise do material didático utilizado no Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos de Sarandi no Ensino Fundamental, Fase II; e 4- seleção de documentos relacionados à terceira idade, como o Estatuto do Idoso e aqueles próprios desta modalidade de ensino, como as DCEs da EJA e o Plano Político-Pedagógico da escola referida no item anterior.

Em um segundo momento procedeu-se aos seguintes passos: 1- consulta e coleta de outros materiais relevantes para o desenvolvimento do trabalho, como biografias e autobiografias de autores de destaque na literatura brasileira e textos sobre a terceira idade publicados em jornais, revistas, sites; 2- seleção de textos que servissem de ferramenta para a construção do material didático; 3- elaboração da proposta de sequência didática com o gênero textual autobiografia com alunos da terceira idade que frequentam a EJA.

1.4 A PROFESSORA PESQUISADORA – DE QUEM ESTAMOS FALANDO

Graduei-me em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) em 1990. No ano de 1999 concluí a primeira pós-graduação - em Administração, Supervisão e Orientação Educacional, na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Ingressei, em 2007, na primeira turma do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), pela SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná. No ano de 2010 concluí a segunda Pós-graduação, desta vez, em Educação Profissional e de Jovens e Adultos – EJA, pelo Instituto Paranaense de Ensino.

O ano de 2013 foi um marco em minha vida, pois ingressei na primeira turma do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, o qual dará como fruto este estudo aqui desenvolvido.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, iniciei as atividades profissionais em fevereiro de 1994, no Colégio Estadual Antônio Francisco Lisboa, na cidade de Sarandi. Neste estabelecimento trabalhei até dezembro do mesmo ano, e em seguida fui removida para o Colégio Estadual Jardim Panorama, também em Sarandi. No ano de 1997 fui removida para o Colégio Estadual Unidade Polo, em Maringá, e em 1998 retornei para a cidade de Sarandi, desta vez para o Colégio Estadual Jardim Castelo, onde atuei primeiramente como professora e depois como supervisora escolar para em seguida assumir o cargo de diretora auxiliar.

Iniciei minha vida escolar em 1971, aos sete anos de idade, na Escola Rural Emilio de Menezes, município de Cruzeiro do Sul-PR, distante três quilômetros de casa. Para vencer esse trecho precisava passar por atalhos no meio dos pastos, calçando apenas o chinelinho de dedos, de tiras azuis e solado branco. Nas frias manhãs de julho, assim como nas águas de março, ano pós ano, debaixo de chuva ou sol, com as perninhas das calças salpicadas de lama, carrapicho e areia, resistia a mim mesma e às intempéries de uma infância paupérrima. Embevecia-me com a beleza da natureza, mas não podia descuidar-me, pois era necessário fugir dos carreirões de bois bravos em meio a pastos e pedras; vencer os trilhos orvalhados e escorregadios produzidos pela manada, atravessar pinguelas desmazeladas, formadas apenas por toras que atravessavam os rios, e lograr cães raivosos que tentavam proteger moradores e casebres das colônias encruadas nas fazendas.

Quatro anos depois, vencendo o primário, incursionei-me em novas aventuras, percorrendo mais doze quilômetros até chegar à cidade para fazer o curso ginásial, mas as dificuldades não foram amenizadas. Muitas vezes eu atravessava esse eito a pé, sozinha, ao pino do sol do meio dia, pois não havia sincronia entre o sino do Colégio Emile Durkheim e o relógio do motorista do ônibus escolar, que de maneira recorrente, relapsa e displicente, esqueceu-me umas quantas vezes na cidade. Cansada, sentindo-me humilhada, sem dinheiro, sem lanche, sem companhia, sem pais zelosos para reclamar os direitos e cuidados de uma menina perdida entre os sonhos de uma vida confortável na cidade e o destino amargo de uma boia-fria, restava-me apenas reunir forças e seguir o curso da vida.

A geada de 1975, que assolou o Norte do Paraná, destruiu o cafezal e os sonhos dos agricultores e empurrou muitos trabalhadores rurais para a vida urbana. Nossa família fez parte dessa leva de caipiras que pisou no solo vermelho maringense, tão vermelho quanto o preconceito e a discriminação sofrida por essa gente matuta. Confesso que a adaptação não foi nada fácil: da roupa ao jeito de falar e se portar, tudo precisou ser adequado e muitas vezes, esquecido, aprendido e reaprendido.

Ao sofrer uma reprovação por décimos em Química, Física e Matemática, a menina tímida que se sentava sempre à frente, logo na primeira carteira, sentiu-se magoada, envergonhada e vilipendiada perante a turma por tal fracasso. Sem condições psicológicas de permanecer no mesmo colégio que os demais colegas e de enfrentar os mesmos professores caquéticos e ultrapassados que nunca viram seus olhos amedrontados, nem observaram sua alma carente de atenção, de compreensão e de explicações mais condizentes, essa menina migrou para um supletivo oferecido pelo setor privado e foi aprovada logo no primeiro vestibular que prestou, em uma das melhores Universidades do Estado. Começava aí a valorização, o respeito e a admiração pela referida modalidade de ensino. A EJA provava cabalmente sua eficiência no ensino/aprendizagem, e quem permitiu essa descoberta foi a afetividade e a mediação de professores que, juntamente com os educandos, realizaram atividades didáticas em um processo prazeroso, evidenciando que a construção do conhecimento ocorreu, justamente, na caminhada que fizeram juntos.

A partir do ano de 2004, quando fui removida para o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) de Sarandi, reafirmou-se em mim

o encanto e o fascínio por esta modalidade de ensino, mas ao mesmo tempo senti inquietações e estranhamento em relação ao material didático único usado para todos os alunos, no sistema individual. O mesmo material é usado até hoje e serve tanto para a camada juvenil, que busca a empregabilidade, quanto para os que retornam de outros países depois de anos prestando serviço no exterior, trazem na mala uma boa bagagem cultural, assim como para os trabalhadores braçais, que muitas vezes, para mante-se no emprego, buscam um atestado de matrícula ou certificado de conclusão exigido pelas empresas. Serve igualmente para donas de casa e idosos, que em geral estão em busca de socialização e qualidade de vida, de um novo emprego e de melhora na leitura e escrita. Cumpre observar que este mesmo material é usado até os dias de hoje.

Essas preocupações me levaram a buscar um novo direcionamento para práticas pedagógicas mais específicas, que contribuam para a disseminação de conhecimentos necessários à formação do aluno mais velho. A escolha pela temática relacionada à terceira idade se apoiou na busca de ferramentas que possibilitem aos alunos idosos a capacidade de ler e produzir textos e lhes permitam ampliar suas formas de participação social. Esses procedimentos poderão fortalecer o trabalho discente, numa abordagem crítica e contextualizada, levando-os a reconhecer-se como cidadãos conscientes de seu direito a uma educação de qualidade.

1.5. ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA EM FORMA DE SEÇÕES

O corpo deste estudo está organizado da seguinte forma: I - INTRODUÇÃO: Abre-se a discussão, conduzindo a leitura para que se apreenda a essência do trabalho.

Na seção II - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO - 2.1 ENSINO DE ADULTOS NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA – se faz uma revisão da literatura especializada abordando um pouco da história do ensino de adultos no Brasil, contextualizando a EJA e questões referentes ao idoso e às múltiplas exclusões. Fazem-se também reflexões sobre educação, cidadania e envelhecimento da população, o Estatuto do Idoso, o que dizem/querem as Diretrizes Curriculares Nacionais, e ainda se descrevem algumas particularidades do CEEBJA de Sarandi.

Na seção III - SUBSÍDIOS TEÓRICOS: SITUANDO O TRAJETO – se apresenta a linguagem em uma dimensão social, com a descrição das concepções de linguagem no processo de leitura e escrita - pois a língua se constitui como um instrumento essencial para se socializarem as lembranças - e ainda se fazem as ponderações básicas sobre leitura compartilhadas por diversos autores. Completa-se a seção com a explicação do conceito de gênero textual, tipologia e domínio discursivo; abordagem teórica sobre os gêneros textuais biografia e autobiografia e identidade social e memória. Para tanto, conta-se com as discussões clássicas de Geraldi, Bakhtin, Ecléa Bosi, Marchusci, Keiman, Solé e outros autores.

Na seção IV - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO APORTE PARA O ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA - apresenta-se as bases teóricas que deram suporte para utilização da sequência didática segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004). Apontam-se, também, as características específicas, a teoria do gênero, a partir da visão bakhtiniana (2003). Descreve, ainda, a análise parcial do material didático usado pelo CEEBJA de Sarandi, no Ensino Fundamental, fase II.

Na seção V, aborda-se o desenvolvimento da sequência didática propriamente dita, utilizada como opção metodológica, na qual são explorados módulos didáticos que englobam o passo a passo do gênero textual autobiografia apresentando particularidades que permitem tanto sua construção quanto seu reconhecimento e análise. Propõe-se que o passo inicial seja a realização de uma entrevista semiestruturada, aplicada pelo professor, contendo questões sobre a vida escolar, pessoal e profissional do educando, um momento pré-operatório, um levantamento biográfico dos estudantes idosos, tendo como função única e exclusiva, auxiliar o discente no reconhecimento do perfil do grupo a ser trabalhado.

Finalmente, na seção VI – CONCLUSÃO – fazem-se algumas reflexões teóricas sobre o trabalho desenvolvido e sobre a transposição didática escolhida e sua pertinência para a produção textual em vista dos objetivos pretendidos com alunos da terceira idade da EJA. Apresentam-se, também, algumas considerações sobre o crescimento pessoal da autora ao envolver-se neste trabalho e sugestões para se trabalhar de outra forma a sequência didática com o gênero textual autobiografia.

II - ENQUADRAMENTO HISTÓRICO

O propósito desta seção é desenvolver reflexões sobre a história, a cidadania e o envelhecimento da população brasileira como cenário principal. Para tanto, faz-se uma revisão da literatura visando à organização do trabalho pedagógico, a qual deve se pautar pela flexibilidade do currículo, do espaço e do tempo, respeitando-se o contexto histórico social do educando.

Em um primeiro momento se apresenta um pouco da história do ensino de adultos e um histórico das políticas que foram estabelecidas em nosso país para a EJA, uma modalidade de ensino marcada por fatos históricos que denotam inércia, negligência, desvalorização e desinteresse por parte das várias instâncias governamentais. Reflete-se sobre a atenção que a EJA tem recebido no Brasil desde as primeiras décadas do século XX e sobre o perfil do aluno que frequenta essas salas de aula, e também se desenvolve uma discussão sobre o idoso e as múltiplas exclusões, pois se sente a necessidade de recompor adequadamente a relação do aluno idoso com as práticas e conteúdos escolares.

Em um segundo momento, são abordadas questões referentes à cidadania e ao envelhecimento da população brasileira, destacando-se a relevância de desenvolver, no interior das escolas brasileiras, atividades que contribuam para a construção da consciência dos cidadãos idosos, levando-se em consideração as características dessa população. São discutidos, também, alguns itens da Lei 10.741, de 03 de outubro de 2003, a qual dispõe sobre o Estatuto do Idoso, assegurando os direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos.

Por fim, são apresentadas questões referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e aspectos peculiares da estrutura da EJA, destacando-se a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes. Completa-se a seção com a apresentação e análise da Instrução 008/2013- SUEB/SEED, que rege a Organização de Oferta das Disciplinas para os cursos do Ensino Fundamental – Fase II e Médio, e das características peculiares do CEEBJA de Sarandi.

2.1 ENSINO DE ADULTOS NO BRASIL: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

No Brasil, já a Constituição de 1824 fazia menção à instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas o alastramento da alfabetização ocorreu somente no final do século XIX. Observa-se como um dos aspectos que mais marcaram esta época foi a exclusão de uma imensa parcela da população. Nesse período as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis apenas à elite. Os brasileiros pertencentes à faixa socioeconômica mais baixa estavam praticamente ausentes desse sistema.

Soek (2009), na obra “Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos”, afirma que a Revolução de 1930 deu início ao processo de reformulação da função do setor público no Brasil, e que a sociedade brasileira passou por grandes transformações em decorrência do sistema de industrialização. Segundo a autora, a Constituição de 1934, estabeleceu que o ensino seria obrigatório tanto para crianças quanto para adultos - aparecendo, pela primeira vez, a obrigatoriedade de oferecer educação básica também para jovens e adultos.

Com o fim da era da Ditadura de Getúlio Vargas, a partir de 1945, o país vivia uma efervescência política e era necessário aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo, integrar as massas populacionais de imigração e incrementar a produção. Toda a política desenvolvida visava ao treinamento das classes subalternas para pôr em prática o voto, assim como prepará-las para o mercado de trabalho. Investimentos foram feitos na qualidade e alinhamento da mão de obra qualificada, para atender às demandas da produção. Deve-se lembrar que o analfabetismo era maior nas zonas rurais e entre as mulheres, e muito acentuado quando se consideram os níveis etários, com altíssimos índices na faixa dos 50 anos ou mais. Naquele contexto era urgente oferecer instrução mínima à população. Por isso, em 1947 criou-se um projeto nacional, idealizado por Lourenço Filho, intitulado "Campanha de Educação de Adultos", inspirado no método de Laubach. Dessa forma, essa técnica se fundamenta nos estudos da Psicologia Experimental, baseada no conhecimento prévio dos adultos, a qual foi desenvolvida nos Estados Unidos nas décadas de 1920 e 1930 (SOEK, 2009, p. 8). Para a referida autora, o adulto não alfabetizado não deixa de ser uma pessoa instruída pelo fato de não saber ler e escrever: ele só não teve acesso ao conhecimento formal.

Pela primeira vez, com a Campanha de Educação de Adultos, produziu-se material didático para os educandos deste segmento, embora não sendo o ideal. O método elaborado tinha caráter superficial e não era adequado, pois era desenvolvido num curto período e o material era usado para os adultos de diferentes regiões do país.

Soek (2009) ainda ressalta que, para superar os preconceitos, as teorias mais modernas da psicologia desmentiam hipóteses anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças.

No entendimento dessa mesma autora, o conhecimento da psicologia trouxe, de certa forma, avanços para o entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem em relação ao adulto. Com o tempo foram se avolumando as vozes daqueles que procuravam superar o preconceito, considerando o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas.

Houve iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais, mas não tiveram sucesso, e na década de 50 a campanha se extinguiu. A rede de ensino supletivo sobreviveu e foi assumida pelos estados e municípios. Somente entre 1958 e 1964 o pensamento pedagógico e o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire se consolidaram no Brasil, contribuindo com os principais programas de alfabetização e educação popular no país (SOEK, 2009, p.12).

Para Brandão (2003, p. 21-22), um dos pressupostos do método é:

A ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação que deve ser um ato coletivo, solidário - um ato de amor, para pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a autoeducação é um diálogo à distância).

Diante do cenário apresentado, em janeiro de 1964 foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que revia a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire; mas em 1966 o plano foi interrompido, em alguns estados, pela pressão exercida pelo governo militar, permitindo apenas programas de alfabetização de adultos de caráter assistencialista e conservador. Desta forma, caracterizou-se como um instrumento de controle ideológico do Estado, visando ao treinamento das classes subalternas para o mercado

de trabalho. Em 1967 foi lançado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Posteriormente, criou-se o Supletivo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971, que foi, sem dúvida alguma, o evento de maior realce para a reinserção escolar daqueles que não haviam tido oportunidade de estudar na época certa (SOEK, 2009, p. 16).

2.2 CONTEXTUALIZANDO A EJA: O IDOSO E AS MÚLTIPLAS EXCLUSÕES

O contexto apresentado no item anterior permite concluir que ao longo dos anos várias instâncias governamentais vêm negligenciando e desvalorizando a EJA. Muitas vezes a realidade dos alunos é ainda muito difícil. Em sua grande maioria, são mulheres e homens com roteiros de vida marcados pelo trabalho desde a infância, pelo fracasso escolar, pelo não acesso aos bens de consumo e a empregos com melhor remuneração. Sabe-se que, na realidade da escola dedicada à educação de adultos, a precariedade do material e as dificuldades administrativas geram desinteresse e desestímulo. O processo de construção do conhecimento e da aprendizagem dos idosos é, notoriamente, pouco explorado, por isso é de suma importância refletir sobre como esses idosos pensam e aprendem e os motivos pelos quais retornaram à escola. Tais indagações poderão contribuir na definição de seu lugar social e de sua condição de excluídos tanto na escola quanto na sociedade. Cumpre-se saber que, mesmo com a falta de estudos formais, driblando as dificuldades do dia a dia, estas pessoas produzem saberes na luta pela sobrevivência - marcada pela exclusão social e econômica.

Como na escola existe uma multiplicidade de sujeitos, à medida que suas vozes são permitidas, a escola passa a ser mais viva e mais prazerosa, porque eles se identificam neste espaço. Dessa forma, um dos maiores desafios é a inserção desses sujeitos no espaço escolar, visto que eles carregam consigo o estigma de uma situação da qual na realidade são vítimas, mas que consideram como derrota pessoal. Certamente esses educandos já sentiram a vergonha da discriminação, a angústia da dependência. Sabedores que estão em busca de oportunidades de aprendizagens e que celebram a vida em vez de brigarem com o tempo, procuram despir-se de todos os medos e preconceitos e ensinar que a passagem das primaveras traz, sim, um

desafio: reinventar e renascer sempre. Quanto ao não pertencimento ao grupo social dominante, o problema que aqui se coloca é o do confronto e da relação entre diferenças culturais e diferença nas capacidades e no desenvolvimento intelectual dos sujeitos. Estes indivíduos, que buscam pelos direitos assegurados a todos de ter acesso ao conhecimento sistematizado, procuram resgatar uma garantia que foi perdida na idade apropriada.

Miranda (2011) salienta que os perfis dos alunos da EJA da rede pública é geralmente o de trabalhadores desempregados, donas de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais. São alunos com suas diferenças culturais em termos de etnia, religião e crenças; muitas vezes são pessoas que se afastaram da escola pela necessidade de entrar prematuramente no mercado de trabalho, pelas condições econômicas e sociais desfavoráveis, pela necessidade de ajudar os pais no sustento da casa ou pela grande distância entre a residência e a escola. São indivíduos cuja vida foi marcada pela repetência e evasão escolar e que entendem, perfeitamente bem, a falta que faz a escrita e a leitura. Por consequência, o idoso sabe por que quer ir à escola e o que quer aprender nela. Por isso, a escola tem um papel muito importante a desempenhar neste sentido: o de diminuir a discrepância entre a forma como a escola se organiza e o trabalho pedagógico que deverá desenvolver. Neste processo, a inadequação do material didático pode ser uma das causas da grande evasão nas salas de EJA, por isso é preciso reorganizar adequadamente a relação do aluno com as práticas e conteúdo escolares de modo que as aproximações e discussões que envolvem a pessoa humana do idoso se tornem de interesse de todos e de cada um na sociedade brasileira. O cidadão da terceira idade cria expectativas quanto à intervenção da escola na busca de domínio das práticas de leitura e escrita. Essas considerações apontam para a necessidade de conhecer o perfil do idoso na sociedade atual (PARANÁ, 2008).

2.3 EDUCAÇÃO: CIDADANIA E ENVELHECIMENTO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA

A partir de literatura especializada (BRANDÃO, 2003; FREIRE, 1979; PAIVA, 2003 e WONG, 2001) é importante situar a compreensão acerca do idoso na perspectiva da inclusão social. Nesta compreensão e diante das novas solicitações

da sociedade contemporânea, especificamente no âmbito educacional, destaca-se a urgente necessidade de intervir na pedagogia da EJA utilizada para este segmento social, o qual vem crescendo consideravelmente.

Neste sentido, nações que até recentemente eram consideradas jovens como o Brasil e de outros países em desenvolvimento – se deparam hoje com um aumento significativo do número de idosos, visto que um contingente significativo de brasileiros chega à chamada “melhor idade”, todos os anos; mas se o corpo é outro, o espírito parece inabalável, indestrutível. Aos poucos a juventude foi abandonando cada rosto, mas com a chegada do envelhecimento também se pode dar um poder libertador a essa geração que se acostumou a cair, mas também a levantar-se. Constata-se que a expectativa de vida cresce cada vez mais, o que faz com que toda a sociedade volte seu olhar para este segmento. Neste contexto, a comunidade escolar precisa adequar-se a esta nova realidade, assim como deve criar procedimentos para acolher essa faixa etária no interior das escolas. O desenvolvimento de material didático adequado às necessidades da população idosa tornou-se imprescindível.

No Brasil - que antes era tido como um país jovem - atualmente cerca de 10% da população se constituem de idosos, o que significa que existem 26,1 milhões de idosos no país. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013, que foi divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no dia 18 de setembro de 2014, mostra a tendência de envelhecimento do país. Mulheres chegam a 51,5% da população e são a maioria entre os mais velhos. Toda esta camada da população está em busca de mais conhecimento através da leitura e da escrita, e a escola deverá criar mecanismos para inseri-las da melhor forma possível nas salas de aula. Ademais, é preciso que estas pessoas se sintam respeitadas, pois o respeito que receberem poderá contribuir para que elas aceitem sua idade e ajudá-las a reinventar-se e continuar aprendendo, sem se aposentar de si mesmas, sem tornar-se invisíveis.

A inserção na sociedade e no mercado de trabalho é uma reivindicação cada vez maior dos indivíduos que chegaram à terceira idade. A longevidade passa a ser vista como um aspecto a ser valorizado, em decorrência da sabedoria e da experiência alcançadas pelos cidadãos no decorrer da vida. Em um país marcado por contrastes sociais como o Brasil, é preciso garantir aos idosos uma série de direitos para garantir qualidade de vida e participação social após os 60 anos de idade (WONG, 2001).

Desde 1950 tornou-se marcante nos países em desenvolvimento a preocupação com o envelhecimento populacional, enquanto que nos países desenvolvidos esta preocupação já foi notada no início do século XX - portanto, no caso brasileiro contam-se 50 anos de defasagem perceptual neste sentido (WONG, 2001).

Alguns pesquisadores definem o envelhecimento como um processo biológico, outros como patológico, socioeconômico ou psicossocial. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), (Revista Veja, 24/03/2015), este ano será um marco na existência da humanidade, pois está previsto, pela primeira vez, até dezembro de 2015, que o número de indivíduos da terceira idade superará o número de crianças com menos de cinco anos. De acordo com a instituição referida, a qualidade de vida na terceira idade pode ser definida como a manutenção da saúde em seu maior nível possível em todos os aspectos da vida humana – o físico, o social, o psíquico e espiritual. Afinal de contas, o maior benefício de se manter saudável não pode se reduzir, pura e simplesmente, a evitar a morte prematura, mas a apoiar-se num objetivo bem mais “nobre”: o de melhorar a qualidade de vida. Diante disto, a sociedade deve reconhecer que o homem é um ser inacabado, um ser que precisa estar sempre em processo de formação, em favor de uma sociedade solidária e sustentável.

Por outro lado, o sentimento de envelhecimento acontece de maneira diferente para cada pessoa: enquanto alguns o enfrentam de forma natural, tranquila, outros ficam muito aflitos. Assim, independentemente de como o encaram, é incontestável reconhecer que esse processo é gradativo, ou seja, não se inicia em uma idade específica. Neste contexto, é preciso reconhecer que, não é simples determinar em que momento uma pessoa se torna idosa.

Em certo sentido, não é algo fácil falar sobre velhice em um país que estampa a ideia de ser uma nação jovem, que idolatra a beleza física e a juventude; por isso, de forma geral, os sujeitos desconsideram ou descuidam dessa etapa da vida de seus familiares, esquecendo-se de que respeitar o idoso é saber respeitar-se a si mesmo, uma vez que todos ficarão velhos, a menos que morram novos. Nesta perspectiva, o país possui uma imensidade de estatutos e leis que não são obedecidos pela população, entre os quais está o Estatuto dos Idosos. Infelizmente ainda há um grande fosso entre a lei e a aplicação desta. Neste sentido, cumpre esclarecer que o Poder

Público não tem conseguido desenvolver ações eficazes que assegurem aos idosos as condições necessárias ao pleno exercício de sua cidadania. Falta-lhes praticamente tudo: respeito, dignidade, emprego, saúde e habitação digna (WONG, 2001).

Depois desta exposição, vale colocar em evidência um estudo recém-publicado na revista científica PLOS One, feito pelo IIASA (*International Institute for Applied Systems Analysis*), na Áustria, em parceria com a Universidade Story Brook, nos Estados Unidos, e divulgado pelo Estadão em 27 de abril de 2015, que traz boas notícias. Como consequência de uma meia-idade mais duradoura, a velhice também começa mais tarde, bem depois do que se pensava.

Segundo os pesquisadores, não existe uma idade específica e única que sirva de padrão para a classificação etária. “O total de anos que define o envelhecimento varia de acordo com o país e com o gênero”, diz Sergei Scherbov, do IIASA, responsável pelo trabalho. O autor ressalta que se devem tomar como exemplos as mulheres francesas. O início da velhice para as nascidas na França acontecia aos 58,4 anos, em 1900 e aos 64,8 anos em 1956. Nos dias atuais, elas se tornam idosas aos 74 anos. Na Inglaterra, as mulheres envelhecem antes, aos 72 anos, e os homens, aos 70.

Nesta perspectiva, os pesquisadores afirmam que muitas pessoas prestes a completar 60 anos têm a sensação de que é cedo demais para ser rotulado como idoso ou aderir ao time da terceira idade. Isto evidencia que tal sentimento não é um escapismo, nem de negação da realidade, mas significa que os 60 são, de fato, os novos 40 anos. Nestes casos, uma vantagem inegável é que o aumento da longevidade e a melhora na saúde da população mundial prolongaram a meia-idade para além da sexta década de vida. Para chegar a esse resultado os demógrafos avaliaram os dados estatísticos (aumento da expectativa de vida, mortalidade, natalidade) e os indicadores de saúde das populações de 40 países e aplicaram uma nova fórmula, que inclui diversas variáveis além da idade cronológica. “Esse cálculo revela em qual idade as pessoas de um país podem ser chamadas de idosas. De maneira simplificada, uma pessoa entra na terceira idade quando lhe resta menos de 15 anos de vida, período em que ela se torna mais dependente e frágil”, diz Scherbov.

Segundo o autor, com qualidade dos anos acrescentados à expectativa de vida, “os sessentões” sentem-se dispostos, continuam a trabalhar e começam novos relacionamentos. Essa jovialidade não se expressa apenas no comportamento, mas também na boa saúde e na aparência.

Nesta condição, é evidente que os idosos se sentirão produtivos, continuarão entusiasmados com a vida e poderão opinar e decidir sobre tudo que lhes diz respeito, o que ajuda, inclusive, a lutar contra as enfermidades. Assim, se o processo de envelhecimento acontecer de maneira natural, realista, será mais fácil repensar seus projetos de vida, conviver positivamente com as mudanças e estabelecer novas metas de forma serena e segura. Neste sentido, é de grande relevância incluir a educação formal, o retorno à escola e o envolvimento desses sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, pois isso poderá contribuir para avivar seus conhecimentos e ativar a mente.

Por outro lado, tem-se que admitir que não é nada simples envelhecer, pois além do preconceito que se tem que enfrentar todos os dias, há ainda questões relacionadas à mobilidade urbana e ao desrespeito às leis, que dificultam o processo de envelhecimento saudável. Assim sendo, faz-se necessário um esforço entre as famílias, o governo e a sociedade para que os idosos deixem de ser meros cidadãos excluídos, invisíveis, e tenham garantidos os seus direitos.

Nesta perspectiva, o envelhecer deve ser encarado como um privilégio. Por isso é preciso, por meio da educação, investir na valorização do idoso enquanto ser individual e social, afinal a terceira idade também pode ser sinônimo de vida ativa, saudável e produtiva.

Ainda no terreno do envelhecimento, o médico Dráuzio Varella (2012, p. 1) frisa que a perda progressiva da memória associada ao passar do tempo é característica comum a um conjunto de patologias que a medicina classifica como demências, das quais a doença de Alzheimer é a mais comum. Embora, para este autor, seja impossível ter certeza de que, através de estímulos intelectuais e de atividades físicas, será possível preservar, na idade avançada, a experiência e as habilidades cognitivas acumuladas com tanto esforço no decorrer da vida, vale a pena acreditar nesta ideia (VARELLA, 2012, p. 1).

Diante do exposto, é relevante destacar que, no interior das escolas brasileiras devem-se desenvolver trabalhos que contribuam para a construção da consciência de cidadãos idosos, levando-se em consideração as características dessa população atendida nessas classes. Por isso é fulcral que se intente que, tais atividades estejam comprometidas com a saúde mental do educando mais velho. Assim, se os educandos mais velhos da EJA são marcados por uma história de fracasso e de exclusão, vivenciada em uma escola convencional, é necessário que esta instituição busque o fortalecimento da educação visando ao desenvolvimento das habilidades cognitivas destes cidadãos. A escola exerce um papel estratégico, em razão de ser a instituição social que mais chega a todos os públicos. Da mesma maneira, a preparação para o envelhecimento humano digno e saudável é uma questão curricular, pois, através da educação sistematizada poderão ganhar condições para chegar à longevidade saudável e assim exercer o pleno exercício da cidadania.

Outro autor, Martins (2000, p. 10), afirma que a palavra cidadania remete à sua matriz latina “civitas”, palavra na qual deriva a palavra cidadão, e que do termo grego “polis” deriva a palavra política, que significa a participação do indivíduo no gerenciamento da cidade. Neste entendimento, é preciso buscar para o idoso uma educação para a cidadania que contemple seus inalienáveis direitos na sociedade brasileira, pois envelhecer dignamente é direito de todo cidadão. A sociedade deve respeitar o idoso e desenvolver uma nova consciência de compreensão de ser humano, não o menosprezando como objeto descartável no tempo. Em síntese, a EJA necessita de diversos olhares sobre os vários aspectos que constituem a educação dos idosos, para que se trilhem caminhos que realmente levem a uma educação de qualidade para aqueles que estão tentando dar continuidade a seu processo de aprendizagem.

Por fim, cabe destacar, ainda, que a Educação Básica do Estado do Paraná estabelece articulações entre abordagens teórico-metodológicas distintas, o que parece ser um caminho possível para o ensino dos alunos idosos e a compreensão das experiências e dos sentidos que os sujeitos históricos lhes fornecem (PARANÁ, 2008).

2.4 ASSEGURANDO DIREITOS FUNDAMENTAIS: O ESTATUTUO DO IDOSO

As questões relacionadas aos idosos tornaram-se preocupação mundial. Muitos países contemplam em suas Constituições a necessidade de defender os direitos desse segmento da população. Tratada como direito constitucional, a velhice deve ser protegida devido ao grande número de idosos que necessitam de proteção jurídica, legal e social. É preciso desenvolver o senso de cuidado, gentileza, amor e respeito para se poderem vivenciar práticas sociais mais saudáveis.

No Brasil, a Lei 10.741, de 1º de outubro de 2003, que criou o Estatuto do Idoso, estabelece em seu artigo 3º os direitos das pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, atribuindo à família, à comunidade, à sociedade e ao Poder Público o dever de assegurar para essas pessoas, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária.

Nesse sentido, o Estatuto do Idoso é, sem dúvida, uma das maiores conquistas para a população de 60 anos ou mais e especifica alguns direitos dos idosos, como: pagar meia-entrada em shows, não desembolsar um único centavo em transporte público urbano, ter vaga reservada para estacionar, utilizar a fila preferencial e até viajar de graça em todo o território brasileiro de ônibus, trem ou barco.

Entre os diversos direitos assegurados pela lei, destacam-se: 1) a garantia do pagamento de um salário mínimo por mês para maiores de 65 anos que não recebam nenhuma renda e isenção de imposto de renda para pensionistas e aposentados acometidos por doenças graves; 2) a proteção do Sistema Único de Saúde (SUS) que garanta atenção integral e especial à saúde do idoso, inclusive o direito de atendimento domiciliar para aqueles que tenham dificuldade de locomover-se, cabendo ao Poder Público também a obrigação de disponibilizar a pessoas da terceira idade medicamentos, próteses, órteses e outros recursos relativos ao tratamento, habilitação e reabilitação; 3) a não discriminação do idoso nos planos de saúde com a cobrança de valores diferenciados em razão de sua condição, ficando proibida, inclusive, a discriminação por idade em concursos públicos, com exceção dos casos em que o cargo o exigir; 4) a garantia do desconto de 50% e acesso preferencial a atividades e eventos que proporcionem a concretização dos direitos, cabendo ao governo incentivar a abertura de universidades para idosos e publicar livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados aos maiores de 60 anos; 5) a

garantia ao idoso de exercer atividades profissionais, respeitados os seus limites, e da reserva de 3% das unidades nos programas de habitação pública; gratuidade no transporte urbano e semiurbano, desde que não tenha renda superior a dois salários mínimos.

Como escreve Silva (2007, p. 23) a Constituição Federal estabelece que, para ter direito à gratuidade nos transportes coletivos, o idoso deverá ter mais de 65 anos de idade, e que a aposentadoria no serviço público é obrigatória aos 70 anos de idade

Por outro lado, embora o Estatuto do Idoso garanta às pessoas idosas todos esses direitos, no dia a dia eles nem sempre são respeitados, além de serem pouco difundidos e bem por isso, desconhecidos por muitos. Assim, um dos grandes problemas enfrentados por essa camada da população é a falta de respeito e o descumprimento da lei. Em certo sentido, nem os gestores públicos têm cumprido seus papéis de conscientizar a população, fiscalizar a construção e conservação de calçadas seja nas pequenas cidades seja nos grandes centros urbanos.

A Política Nacional do Idoso foi instituída em âmbito nacional em 1994, e em 1997, com a Lei Estadual nº 11.863, de 03 de outubro de 1997, o Estado do Paraná implantou a Política Estadual do Idoso. Em ambas as leis são delegadas atribuições para a educação, o que foi mantido também no Estatuto do Idoso de 2003, com a mesma redação para a tarefa educacional. Em seu artigo 22 esta lei estabelece:

Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (DCE, 2008, p. 27).

Em obediência ao que dispõe o artigo, os documentos orientadores do currículo para a Rede Estadual de Ensino propõem que os conteúdos relacionados ao Estatuto do Idoso sejam desenvolvidos nas “disciplinas que lhes são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudos dessas disciplinas (DCE, 2008, p. 28). Nesse sentido, entende-se que a escola é um espaço democrático de socialização do conhecimento e que os professores, ao organizarem o trabalho pedagógico, devem fazê-lo levando em consideração o que estabelece a legislação vigente no tocante ao cotidiano da escola.

Em face do exposto acima, a EJA precisa adequar currículos e metodologias ao ensino de idosos e inserir conteúdos sobre o processo de envelhecimento nos

currículos básicos de todos os níveis de ensino. Além disso, é preciso levar em conta os conhecimentos prévios de vida destes sujeitos históricos, pois se verifica, nas experiências com essa modalidade de ensino, que poucas são as escolas que apresentam ações educacionais específicas voltadas para este segmento. Por isso pensou-se em criar um material pedagógico em que o aluno da terceira idade se veja representado, abordando-se nele temas condizentes com sua realidade. Ademais, na diagramação devem-se usar letras adequadas aos idosos, visto que na maioria dos casos a capacidade visual deste aprendiz é reduzida. Percebe-se, também a necessidade de maior acesso à computação e demais recursos tecnológicos.

Quanto à realidade educacional, mesmo sabendo-se que o Estatuto do Idoso é de suma importância, ainda falta o principal: que todos os cidadãos conheçam e respeitem a lei. Não é isto o que está acontecendo na atualidade, pois, pouco mais de dez anos após sua homologação, mesmo havendo uma evolução positiva, há um grande número de pessoas que desconhecem o real funcionamento desse preceito. Neste contexto o Estatuto do Idoso é um importante meio para que os sujeitos desse segmento tenham seus direitos plenamente respeitados. Ademais, urge que os educadores de todo o Brasil tomem ciência dessa lei; leiam-na e compreendam seu conteúdo e tudo o que ela determina, pois ela é de grande relevância para a conscientização de toda população atendida e da comunidade em geral.

2.5 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DIZEM/QUEREM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos salientam que a EJA precisa reparar a dívida histórica e social relacionada a uma parte da população brasileira que teve negado o direito à educação. Estas normas destacam a importância de considerar as situações, os perfis e as faixas etárias dos estudantes no sentido de possibilitar seu reingresso no sistema educacional, oferecendo-lhes melhoria nos aspectos social, econômico e educacional e buscando uma educação permanente, diversificada e universal (PARANÁ, 2008).

Neste contexto, é necessário ressaltar aspectos peculiares da estrutura da EJA, pois a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná é uma modalidade de

ensino da Educação Básica cujo currículo deve entender a escola como um espaço sociocultural que propicie a valorização dos diversos grupos que a compõem, ou seja, que considere os educandos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem. Nesta perspectiva, na organização do currículo deve-se atender ao perfil dos educandos jovens, adultos e idosos. Além disso, a EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem, e não um tempo único para todos os educandos. Assim, o tempo em que o educando jovem, adulto e idoso permanecerá no processo educativo tem valor próprio e significativo, por isso a escola deve superar o ensino de caráter enciclopédico, pois este se centra mais na quantidade de informações do que na relação qualitativa com o conhecimento.

Como as escolas de EJA têm como uma das finalidades oferecer escolarização a jovens, adultos e idosos que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, elas devem assegurar-lhes oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas coletivas e/ou individuais, em conformidade com as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, as quais orientam a organização curricular de todas as escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino.

Segundo a Instrução 008/2013- SUED/SEED, que rege a organização da oferta de disciplinas para os cursos do Ensino Fundamental – Fase II e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, nos estabelecimentos escolares que oferecem esta modalidade de ensino a educação é presencial em todas as disciplinas. Estas escolas devem ter, no mínimo, 20 educandos, e a organização coletiva é programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula o período, os dias e horários das aulas e a previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando ao educando a integralização do currículo. Nesta oferta, a mediação pedagógica ocorrerá priorizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva na relação entre o professor e os educandos e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando. Este tipo de organização destina-se, preferencialmente, àqueles que podem frequentar com regularidade as aulas seguindo um cronograma preestabelecido. Por sua vez, a organização individual destina-se àqueles educandos que não têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, devido às condições de horários alternados de trabalho ou aos

que desistem, quando não há, no momento em que sua matrícula é reativada, turma organizada coletivamente para a sua inserção. Esta organização é programada pela escola e oferecida aos educandos por meio de um cronograma que estipula os dias e horários das aulas, contemplando o ritmo próprio do educando no tocante às suas condições de vinculação à escolarização e aos saberes dos quais já se apropriaram.

Na matrícula do educando na organização individual deve-se atender necessariamente a alguns critérios - por exemplo, enfermeiros, garçons, seguranças, cuidadores de idosos, caminhoneiros, motoristas de taxi e/ou ônibus e outros devem apresentar declaração de trabalho por turno devidamente assinada pelo empregador. Também é necessário comprovar a situação de trabalho sazonal (que só ocorre em alguns meses do ano), como é o caso de cortadores de cana; exige-se, ainda, avaliação pedagógica, conforme formulários próprios enviados pela SEED, para os educandos egressos da Fase I que apresentem dificuldade de aprendizagem. Da mesma maneira, requer-se a avaliação psicoeducacional dos educandos da Educação Especial, os quais, se necessário, poderão receber apoio complementar especializado, normatizado por instruções próprias do DEEIN.

De acordo com a Instrução citada, a matrícula desses educandos na EJA far-se-á em quatro momentos distintos, atendendo ao cronograma de oferta de disciplinas estabelecido pela escola, com intervalo que podem chegar até a dois meses. Se um aluno procura a escola para fazer a matrícula e não encontra turma coletiva disponível seu ingresso é postergado e ele deverá aguardar a abertura da nova turma. Nesse período ele também não poderá ingressar nas turmas de organização individual, pois não preenche os requisitos constantes na referida Instrução.

Assim, as Diretrizes consideram os educandos jovens, adultos e idosos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem de sua história, suas condições socioeconômicas, sua posição nas relações de poder e sua diversidade étnico-racial, territorial, geracional e cultural e outros aspectos de sua vida.

Além disso, a EJA deve pautar-se pelos mesmos princípios postos na LDB, ou seja, pelos princípios de equidade, diferença e proporção, de acordo com essas diretrizes, propondo um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades de educação.

Segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o professor deve organizar as atividades de ensino e de estudo considerando o perfil do educando e a concepção de currículo como processo de seleção da cultura, articulando para a educação de jovens, adultos e idosos, os eixos cultura, trabalho e tempo. Além disso, ela precisa levar em consideração três pilares fundamentais: leitura, a oralidade e a escrita, que supõem elementos intermediadores como texto, papel ou a tela do computador. O modo de apresentar o objeto e as ações que o sujeito é requisitado a fazer para ler e escrever interfere na construção dos sentidos.

As DCEs frisam que, as atividades de análise e reflexão sobre a língua são uma importante ferramenta, uma fonte de informações sobre a análise dos aspectos formais da língua e a compreensão do uso social da linguagem. Bem por isso é necessário que os alunos entrem em contato com a escrita real, o que se dá a partir de um longo trabalho cultural e político sobre as variedades linguísticas, em um processo intenso de modificação, especialização, incorporação e padronização.

2.6 PARTICULARIDADES DO CEEBJA DE SARANDI

O CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos localiza-se na cidade de Sarandi e pertence ao Núcleo Regional de Educação de Maringá. É uma escola pública mantida pelo governo do estado do Paraná e oferece o curso presencial nos níveis de Ensino Fundamental – Fase II (5ª a 8ª séries) e Ensino Médio.

Em conformidade com o Projeto Político Pedagógico (2011), o CEEBJA tem como finalidade efetivar o processo de apropriação do conhecimento respeitando os seguintes dispositivos legais: as constituições federal e estadual; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96; a Deliberação nº 06/05 – CEE; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA – Parecer CEB nº 11/00; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/90) e a legislação do Sistema Estadual de Ensino. Esse estabelecimento escolar oferece escolarização a jovens, adultos e idosos que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental e Médio, devendo proporcionar-lhes oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-

pedagógicas coletivas e/ou individuais que priorizem o processo ensino-aprendizagem.

Neste sentido, este estabelecimento de ensino tem o compromisso político com as camadas populares, pois entende que a educação escolar é um dos instrumentos que possibilitam o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade e, dessa forma, pode constituir-se numa chave importante para se ler o mundo e a sociedade em que se vive e atuar sobre eles.

De acordo com seu projeto político-pedagógico, esta escola busca oferecer uma educação efetiva, de modo que o educando da EJA possa, por meio deste conhecimento, relacioná-la com o mundo do trabalho, buscando se apropriar dos bens produzidos pelos homens e assim melhorando sua qualidade de vida. O CEEBJA está comprometido com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos venham a participar política e produtivamente das relações sociais, com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

A mencionada instituição atende também um número considerável de adolescentes, uma vez que a Instrução nº 032/2010 determinou que a partir do ano de 2011 a idade de 15 (quinze) anos completos fosse a idade mínima para matrícula no Ensino Fundamental da EJA. Evidencia-se que a grande maioria desses adolescentes é oriunda de um processo educacional fragmentado, marcado por evasão e reprovação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio do sistema regular, porém é necessário frisar que a EJA atende, preferencialmente, alunos acima de 18 anos, no Ensino Fundamental (Fase II) e acima de 21 anos, no Ensino Médio, tendo em vista o caráter histórico da EJA, que foi destinada a atender o público jovem, adulto e idoso.

O referido PPP (2011), em consonância com as Diretrizes Curriculares da EJA, salienta que esses educandos procuram esta escola porque precisam da escolarização formal - seja pelas necessidades pessoais seja pelas exigências do mundo do trabalho - e que trazem uma bagagem de informações de outras instâncias sociais, uma vez que a escola não é o único espaço de produção e socialização do conhecimento. Na elaboração do currículo esses saberes acumulados devem ser considerados, pois são significativos durante o processo educacional, e a metodologia

deverá ser diferenciada, pois a EJA apresenta traços distintos do ensino regular. Cumpre também observar que muitos alunos trazem um modelo de escola predominantemente tradicional, que coloca no educador e na escola total responsabilidade pela sua aprendizagem. Para que esses alunos se tornem sujeitos ativos do processo educacional é necessário romper com esse modelo, motivando a autonomia intelectual.

Conforme Souza (2008), o tempo aproximado de permanência desses alunos na escola regular é de 7,8 anos. A profissão dos alunos tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio da EJA não exige graduação para o seu exercício. Esses alunos quase sempre são indivíduos que trabalharam ou ainda trabalham em ocupações urbanas não qualificadas.

Quanto à sua filosofia e aos seus princípios didático-pedagógicos, o PPP (2011) menciona que a educação oferecida neste Centro é baseada num projeto revestido de intencionalidade e numa proposta de educação emancipadora, assentada na perspectiva de humanização do homem e no resgate do valor social do conhecimento. Reitera que as finalidades e objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos se constituem no compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral como premissas para o aprimoramento da consciência crítica e do processo de construção da cidadania. Defende, ainda, que a educação não pode ser vista como único meio de efetivar a garantia dos direitos à cidadania, mas pode dar uma importante contribuição a esse processo rumo à construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

III - SUBSÍDIOS TEÓRICOS: SITUANDO O TRAJETO

Como exposto na seção anterior, os problemas que se colocam frente à inclusão dos idosos na sociedade e a real garantia de seus direitos assegurados pela lei são desafiadores. Embora não se tenha a intenção de fazer um estudo extenso dos principais conceitos teóricos necessários para o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, nesta seção são discutidos alguns tópicos essenciais para estabelecer coerência entre as partes do trabalho com o gênero textual autobiografia. Primeiramente, apresenta-se a concepção de linguagem como forma de interação entre os sujeitos em referência, especificamente, à leitura e à escrita, as quais se fundamentam na concepção interacionista sobre linguagem, leitura, gênero textual, tipologia, domínio discursivo, biografia e autobiografia. Da mesma maneira, para concluir a seção, ocupa-se em entrelaçar a relação existente entre identidade social e memória e a pertinência da produção do material didático em questão, visto que tais estudos poderão contribuir para ressignificar algumas das experiências das pessoas mais velhas, preenchendo possíveis lacunas do passado e definindo por quais critérios se orientariam suas produções autobiográficas. Tais reflexões se entrecruzam para legitimar a proposta de produção da autobiografia. Para tanto, conta-se com as discussões clássicas de Geraldi, Bakhtin, Ecléa Bosi, Marcuschi, Keiman, Solé, e outros especialistas da área.

3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Depois da exposição feita na seção anterior, pode-se comprovar que as DCEs registram a importância de se garantir acesso e permanência do idoso no ambiente escolar para que estes possam ampliar e desenvolver seus conhecimentos, e socializar-se indo em busca de suas próprias realizações pessoais. Neste contexto, é de suma importância dar ênfase às concepções de linguagem, pois a língua é um instrumento essencial para a socialização das lembranças. Desta forma, é necessário levar em conta que nesta faixa etária também se quer formar usuários competentes da linguagem em todas as suas vertentes. Isto vem ao encontro de outra concepção sobre o papel do sujeito que aprende: este sujeito passa a ser visto como um ser

ativo no contato com a escrita, levantando hipóteses e elaborando ideias que se aprimoram à medida que vive novas experiências.

Geraldi (2003) diz que o texto é o ponto de partida e de chegada de todo o processo de aprendizagem, e que o objetivo da escola é formar competentes leitores e produtores de textos. Os gêneros textuais biografia e autobiografia são importantes para se ensinar a compor textos em sala de aula na EJA, desde que neles venham impressas características identitárias dos sujeitos sociais.

Por outro lado, sabe-se muito bem que, para entender as definições que vêm a seguir, o professor precisa estar ciente de que, para desenvolver estas práticas, necessita ter conhecimento das concepções de linguagem que fundamentam as práticas pedagógicas. Estas concepções são eixos articuladores que devem ser considerados para a organização do trabalho em sala de aula da EJA, de forma a respeitar o contexto histórico e social do educando.

Sabe-se que quando chegam a EJA, os alunos da terceira idade são perfeitamente capazes de falar com muita competência o português dentro do seu contexto de sua vivência, pois trazem consigo uma vida inteira dedicada ao trabalho e às relações sociais, mas, por outro lado, alguns deles sentem dificuldades em relação à língua escrita. Além disso, a língua tem uma tendência evolutiva: ela passa por um constante processo de transformação, sofrendo influência do tempo e do contato com outras línguas. A maneira como o falante sente, pensa e vê o mundo permite que se conheça sua história ao longo da vida. Nesse entendimento, o aluno mais velho que ocupa as salas de aula da EJA vivencia práticas que extrapolam os muros da escola, envolvendo família, trabalho, religião e outros aspectos da vida e da pessoa.

Neste contexto, é tarefa da escola ajudar os educandos a refletir sobre a língua materna, desenvolver sua competência tanto na língua oral quanto na escrita, entender essa transcrição da oralidade para a escrita. Esse trabalho cabe aos professores alfabetizadores dos alunos que frequentam as séries finais do Ensino Fundamental, os quais têm que fazer distinção entre os problemas na escrita e na leitura decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se aplicam pela falta de familiaridade com as convenções da língua escrita.

Deste modo, a partir de práticas sociais reais, cotejadas com a leitura e a escrita, o texto passa a ter um papel central, e a escola, um papel crucial no desenvolvimento da habilidade para a produção textual. A aprendizagem da ortografia, então, passa a ser um trabalho criativo. Além disso, o educando vai à busca de subsídios na língua oral quando tem de escrever, ou seja, busca nos conhecimentos adquiridos referências para construir suas hipóteses.

Neste sentido, o objetivo maior da educação formal deveria ser formar bons leitores e produtores de textos. Como a relação entre as letras e os sons da fala é muito complicada, porque nem sempre a escrita representar fielmente a fala, cabe ao educador tentar mostrar ao aluno que existem regularidades no nosso sistema de escrita. Por outro lado, o educando necessita criar mecanismos para recuperar aspectos fonéticos da fala que o sistema de escrita não dispõe recursos para representar. Nestas condições, para ser um bom leitor o aluno precisa criar na escrita, com palavras, o ambiente não linguístico que deverá servir de contexto para quem fala, ambiente que é essencial para a apropriação do sistema de escrita.

Na atualidade, pode-se observar, no contexto educacional, que em sua prática os professores têm adotado posturas diferenciadas quanto ao trabalho com a linguagem. Deste modo, se a escola deve ser entendida como um espaço que poderá manter ou mudar o sistema que valoriza os interesses da classe dominante, a linguagem precisa ser entendida como forma de interação humana. Geraldi (2003) aponta três concepções de linguagem que subsidiam essa prática e que são mais frequentes. Estas concepções são expostas a seguir.

Até o final do século XIX a linguagem foi considerada como expressão do pensamento. Ficava de lado o fato de que, com a linguagem, além de transmitir pensamentos, as pessoas interagiam umas com as outras, mas considerava-se que quanto melhor a pessoa conseguisse organizar seu pensamento, tanto melhor seria sua expressão. Essa definição manifesta uma visão tradicionalista, engrandecendo excessivamente a variante culta em detrimento das demais, o que acaba por elitizar a linguagem. Nesta esfera, todos os falantes da língua materna mostram-se eficientes ao se comunicarem com os outros, seja qual for a variante linguística que utilizem.

No final do século XX surgiu a segunda concepção de linguagem, a chamada linguagem estruturalista, a qual desconsidera a interação humana que a comunicação

estabelece e vê a linguagem como um instrumento de comunicação, isto é, constitui-se para a língua um conjunto de regras que lhe permitem transmitir e receber mensagens. Ocupam, na linguagem, os principais espaços, sendo esta vista como um conjunto de estruturas que se relacionam, e não mais como um código de regras, pois apresenta uma análise do sistema fonológico.

A terceira concepção de linguagem situa-a como o lugar de constituição de relações sociais, pois os falantes se tornam sujeitos. É a linguística da enunciação. Nesta compreensão, o interacionismo preocupa-se com a relação entre a língua e o seu usuário. Segundo essa concepção, o papel da escola é formar sujeitos questionadores, mais críticos e com maior competência comunicativa, que através das práticas de leitura, participem ativamente das transformações sociais. Nestas condições, a linguagem não se presta a ser apenas um objeto de comunicação, visto que, através dela, pode-se tornar visível a identidade de outrem, mas ela pode também propiciar uma compreensão que gere reflexão, posicionamento e ação transformadora.

Para Bakhtin, a linguagem permeia toda a vida social, exercendo um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Esse autor vê a linguagem como interação, dialogismo e ideologia: [...] “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2003, p. 124).

Segundo o autor, a linguagem é de natureza socioideológica, ou seja, é um reflexo das estruturas sociais, e entre linguagem e sociedade existem relações dinâmicas e complexas que se materializam nos gêneros do discurso; portanto a língua compõe um processo e apresenta, como tal, uma evolução ininterrupta, que se constitui pelas práticas de posicionamento, de participação e de autonomia, exigindo a interação entre os homens.

3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Nesta seção são exploradas as concepções de leitura compartilhadas por diversos autores, as quais são uma ponte entre, de um lado, as concepções de

linguagem expostas anteriormente e do outro identidade social e memória, - o que constitui a próxima questão a ser abordada com o gênero textual autobiografia a ser desenvolvido com alunos da terceira idade da EJA. São pontos de vista de autores conceituados como Geraldi (2003), Kleiman (2004), Marcuschi (2014), Silva (1999), Solé (1998) e outros, os quais poderão contribuir para esclarecer os parâmetros utilizados para o desenvolvimento da produção didático-pedagógica. Neste terreno entre a leitura, a língua, aprendizagem e compreensão e produção de texto, a escola dever ser o agente desencadeador de um processo que dê sentido para à vida de leitores e escritores.

Para Silva (1999), a finalidade básica para as práticas de leitura na escola deve ser compreender os textos de modo a possibilitar que o sujeito participe criticamente da dinâmica do mundo da escrita e se posicione diante da realidade. Isto evidencia, ainda, que os professores devem lançar mão de determinados textos para instigar e esmerar a compreensão, a crítica e o posicionamento de seus alunos, levando-os a inserir-se na luta pela superação das contradições da vida social.

Nesta compreensão, é preciso acrescentar que o ato de ler é fundamental numa sociedade que avança de forma assustadora no campo da comunicação e uma das formas mais exitosas de desenvolvimento dos seres humanos, pois, além de ampliar seus conhecimentos, capacita-os para a interação. Por outro lado, sabe-se que o quadro atual do ensino de língua materna, na EJA, evidencia que há lacunas no desenvolvimento da habilidade de leitura, já que os alunos apresentam fragilidades na compreensão, devido à precariedade do ensino, que muitas vezes é tido apenas como um pretexto para o desenvolvimento dos conteúdos gramaticais.

No entendimento deste mesmo autor:

[...] as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores (SILVA, 1999, p. 49).

Não obstante, o autor adverte que, para ensinar a leitura - ou melhor dizendo - para conseguir desenvolver e aprimorar o potencial de leitura do mundo e da palavra que os educandos trazem para escola, é necessária:

[...] uma organização de dinâmicas pedagógicas que permitem aos leitores trabalhar com três movimentos de consciência: constatar, cotejar (refletir) e transformar. No processo de interação com um texto, o leitor executa um

trabalho de atribuição de significados, a partir de sua história e de suas experiências (SILVA, 1999, p. 50).

Neste processo, ao submeter um texto à curiosidade dos leitores em termos metodológicos, o professor deve criar situações que lhes permitam entender determinado significado, refletir coletivamente sobre ele e transformá-lo, e assim eles verificarão o sentido do texto e concluirão, por observação, que ele tem significados, e nesta transformação o texto adquire outros significados. Para tanto, o leitor deve ser elevado à condição de sujeito, o que exige uma ação dinâmica entre texto e experiência de vida dos leitores, e vice-versa.

Silva (1999) salienta que o professor deve saber por quê e para quê ensinar leitura na escola, de que tipo de leitor a sociedade brasileira precisa e quais textos deve privilegiar para o encaminhamento da leitura. Para isso, o educador necessita inteirar-se da metodologia que usará para orientar as práticas de leitura. Ademais, o autor ressalta ainda que é preciso levantar aspectos iniciais e fundamentais sobre o ato de ler - como interpretações divergentes e criativas, cotejos e reflexões originais, transformações de significados, questionamentos e constatações das ideias vinculadas pelo texto.

Já na compreensão de Solé (1998), para explicar o processo de leitura no tocante ao padrão interativo, é necessário levar em consideração os modelos hierárquicos ascendente e descendente elaborados ao longo da história. Segundo a autora, o primeiro é um modelo centrado no texto, e o leitor processa os elementos que o compõem começando pelas letras e continuando com as palavras e frases. Assim, ela atribui grande importância às habilidades de decodificação em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto.

Segundo a autora acima, outra postura é apresentada no padrão descendente, em que, embora o processo de leitura também seja sequencial e hierárquico, é também descendente, visto que o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos, ou seja, o texto é processado a partir das hipóteses e antecipações prévias. Neste paradigma, enfatiza-se o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Tudo que se refere ao padrão interativo exige que o leitor utilize simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para

construir uma interpretação - portanto o foco primordial não está no texto nem no leitor, embora a autora atribua grande importância ao uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Entende ela que o processo de leitura ocorre quando o leitor se situa perante o texto, pois os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis. Segundo a autora:

[...] para ler nesta perspectiva interacionista é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão - de comprovação de que a compreensão realmente ocorre (SOLE, 1998, p. 24).

Quanto ao ensino da leitura, Solé (1998) afirma que o processo pode e deve ocorrer em todas as suas etapas - antes, durante e depois da leitura -, e que as estratégias usadas para a leitura devem permitir que o aluno planeje a tarefa de ler e sua própria localização (motivação, disponibilidade), pois isto facilita a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisão adequada em função dos objetivos que se buscam. Entende a autora que essas estratégias aparecem integradas no decorrer do processo de leitura, estabelecendo previsões, construindo a ideia principal e permitindo que se chegue ao conhecimento prévio. Neste sentido, ressalta que as estratégias adequadas permitem que se adotem objetivos de leitura e se atualizem conhecimentos prévios relevantes. Além disso, permitem também inferências de diferentes tipos, revisão e comprovação da própria compreensão enquanto se lê e tomada de decisões adequadas diante de erros ou falhas na compreensão, durante a leitura. Para concluir, frisa ainda que existem estratégias para recapitular o conteúdo, resumi-lo e ampliar o conhecimento adquirido com a leitura, durante a leitura e depois dela.

Depois desta exposição, a autora em referência propõe algumas estratégias para compreender a leitura, a serem utilizadas antes do início propriamente dito da atividade de leitura para ajudar os alunos a entenderem o que leem. Tais estratégias são divididas em seis pontos: ideias gerais, motivação para a leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

Afirma Solé (1998, p. 90):

Ler é muito mais do que possuir um rio cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

A autora ressalta que existem vários motivos para o ato de ler - como, por exemplo, obter informações precisas e de caráter geral, seguir instruções, aprender, revisar um escrito próprio, comunicar um texto a um auditório, praticar a leitura em voz alta, verificar o que se aprendeu e outros. Entende ela que:

[...] a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam a construção da compreensão do texto. A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta (VAN DIJK, 1983 apud SOLÉ, 1998).

Solé (1998) considera que é durante a própria leitura que o leitor mais exercita sua capacidade de entender e que o leitor mais se esforça neste sentido. Esclarece que estas estratégias fomentam, durante este processo, a construção de uma interpretação possível do texto e auxilia na resolução de problemas que aparecem no decorrer da atividade. Assim, as tarefas podem ser de leitura compartilhada e de leitura independente.

Para encontrar um bom caminho neste processo é preciso que as mencionadas estratégias responsáveis pela compreensão da leitura sejam incentivadas por meio de leituras e atividades compartilhadas em que se formulem previsões sobre o conteúdo, façam-se perguntas sobre o que foi lido, esclareçam-se eventuais dúvidas e se resumam as ideias do texto.

O processo de leitura independente, em que o próprio leitor impõe seu ritmo, pode corresponder a diferentes objetivos de leitura e, também, induzir o trabalho autônomo de diversas estratégias. Se o que se quer é que o aluno realize previsões sobre o que está lendo, podem ser inseridas ao longo do texto perguntas que o façam prever o que vai acontecer a seguir; Se a intenção for trabalhar a compreensão, pode-se expor aos alunos um texto que contenha erros ou inconsistências e solicitar que os encontrem ou não pedir nada para ver se as detectam. Para fomentar a compreensão, também se podem propor atividades através de textos com lacunas, ou seja, de textos nos quais faltem algumas palavras que devem ser inferidas pelo leitor.

Depois desta exposição, Solé (1998) chama a atenção para o que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura. Considera adequado

que o professor controle aquilo que o educando não interiorizou num primeiro momento, aponte os erros e em seguida lhe ensine um modo de corrigi-los. Para encontrar um bom caminho, muitas vezes o aluno deverá tentar, como passo inicial, detectar lacunas e erros no referido processo, para depois saber o que fazer quando forem identificados os obstáculos. Neste processo, um fator determinante é estar pronto para tomar decisões importantes no decorrer da leitura. Para isto o aluno deverá utilizar estratégias de decodificação, previsões, inferências e outras, visto que diferentes problemas exigem diferentes soluções. É preciso acrescentar, ainda, que há uma estratégia fundamental neste processo, que consiste em discutir com os alunos os objetivos da leitura e trabalhar com materiais de dificuldade moderada, mas que representem desafios. Além disso, o professor precisa ativar os conhecimentos prévios dos alunos, ensinando-os a inferir, a fazer conjunturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses, ou seja – a integrar as estratégias a uma atividade de leitura significativa.

Por isso é fundamental considerar o fato de que, segundo a autora, não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, mas depois da leitura é preciso continuar compreendendo e aprendendo como resultado do ato de ler para assim concretizar na prática todo o processo. Nesta etapa o professor deverá, num primeiro momento, tentar identificar a ideia principal de um texto e explicar por que isso é o mais importante, orientando o aluno quanto à utilidade de saber encontrá-la, revendo o objetivo da leitura, atualizando os conhecimentos prévios e mostrando que o tema se relaciona diretamente com os objetivos da leitura.

Em um segundo momento, o leitor deverá ser capaz de formular e responder a perguntas pertinentes sobre o texto, assistindo ao que o professor faz ao formular para si mesmo e para seus alunos perguntas sobre a leitura. Tais questionamentos devem levar à identificação do tema e de suas ideias principais, como também ser coerentes com o objetivo perseguido durante a leitura, ou seja, fazer perguntas cujas respostas se encontrem literal e diretamente no texto: perguntas para se pensar e perguntas cujas respostas possam ser encontradas no texto e que permitam ao leitor fazer algum tipo de inferência; perguntas de elaboração pessoal, que tomem o texto como referência, mas cujas respostas não possam ser encontradas nele, exigindo a intervenção do conhecimento e ou da opinião do leitor.

Em síntese, diante a trama conceitual exposta, deve-se acrescentar, por último, a importância de se ver o ensino da língua com base na abordagem interacionista de ler, na qual a leitura é vista como processo de interação entre autor, leitor e texto. Neste sentido, ler não é somente decodificar símbolos, vai muito além, pois o fortíssimo campo da linguagem cria no leitor possibilidades concretas de participar da sociedade, de construir sentidos, sustentar considerações e defender seus argumentos sobre vários assuntos. Entendida desta maneira, a leitura vai viabilizar que o leitor extrapole o universo linguístico do texto, agudize o senso crítico e crie possibilidades para que sua leitura e sua escrita sejam ferramentas para o indivíduo se comunicar com o mundo e assim contribuam para a formação de um leitor crítico e consciente da realidade que o circunda.

A leitura, em algumas de suas vertentes, repercute na forma de se atingir o leitor mais velho. Neste sentido, Silva (2002) afirma que, ao realizar a história de leitura da terceira idade estaremos, portanto, realizando a história de vida de cada sujeito envolvido, haja vista que, conforme assinala Nietzsche, as palavras são interpretações ao longo da história, pois antes de se converterem em símbolos, interpretam e têm significado por terem interpretações essenciais.

Um segundo aspecto levantado por esta mesma autora é que o educando constrói o seu texto (ou é construído) através da leitura/produção. Em certo sentido, quando o leitor assume a sua condição de leitor “criativo e caçador”, ele busca, através da leitura, várias formas de enfrentamento, análise e reflexão do que lê, percebendo antes de tudo “o que lê, para que lê e por que lê.” Essas reflexões são necessárias para que o leitor entenda que quem lê, também reflete, analisa e escreve. Por isso é interessante o aluno perceber que, ao ler, está estabelecendo uma relação dialógica com o texto e, assumindo posturas através deste processo.

Neste contexto, deve ser compreendida a afirmação da autora acima citada, segundo a qual, ler é colocar-se ativamente no mundo, ficando evidente que a interação e o conhecimento partilhado fazem com que o texto signifique e seja parceiro do ato de ler da terceira idade. Assim, pelas memórias pessoais e sociais teremos um perfil de leitores que se constituem sujeitos através de práticas discursivas. Dessa forma, o papel da memória é compatível com a atuação da chamada “memória histórica oficial”. A memória oficial se impõe através do esquecimento, mas

contraditoriamente, para que ela surja, outros sentidos são filiados e ressurgem das memórias individuais.

Para entender tal definição, a autora adverte que a memória é um elemento essencial de construção da identidade dos sujeitos e é também um reservatório móvel e vivo de vozes e ecos imprescindíveis, pois os indivíduos, ao se lançarem nas recordações, trazem à tona fabulações que renovam suas histórias, seu passado e suas lutas. Em outros termos, ao relembrem seu passado, os sujeitos fazem uma releitura social dele com visões de mundo do presente, deixando as marcas de seus valores e de suas crenças.

No tocante à leitura, Silva (2002) destaca que cada sujeito deixa de ser anônimo, pois nela o leitor passa a entrelaçar suas memórias com suas histórias de vida e de leitura, voltando ao tempo e ao contexto e rememorando fatos, épocas, pessoas e lugares distintos.

No entendimento de Costa-Bertoni (2008), ao deixar a imaginação livre, os leitores elaboram mentalmente os cenários, compõem o perfil dos personagens, interpretam diálogos, identificam afinidades pessoais e vivem, cada um de uma forma diferente, o prazer e uma infinidade de emoções. Além disso, quem lê não recebe imagens prontas e acabadas, portanto tem de construí-las mentalmente pelo processo do entendimento e interpretação, estimulando o imaginário. Com esta postura, o ato de ler, provoca no leitor a atitude de comparar os próprios valores com os dos outros e instiga a novas experiências e a conhecer melhor o mundo e a si próprio.

As autoras entendem também que a prática da leitura - individual ou em grupo - pode tornar-se muito estimulante nas salas com alunos da terceira idade. Sendo assim, se realizada em grupo, a leitura poderá proporcionar aos sujeitos verem a mesma história de maneira diferente e de vários ângulos, como também discutir, comparar, conceber ideias e opiniões que possibilitem um novo espaço da realidade. Assim, ler em grupo é também uma forma de continuar a leitura e sair de um mundo interior para ir ao encontro de outros modos de pensar uma situação. Neste sentido, o importante é saber que cada leitor compreenderá um mesmo texto lido quase sempre de um modo diverso do outro.

Em síntese, pode-se concluir que a leitura, ao longo dos tempos, vem exercendo um importante papel na sociedade, melhorando a relação do homem com

o mundo em que vive e proporcionando-lhe novas perspectivas de vida. Neste momento é fundamental que se atente para o fato de que o idoso não deve estar alheio ao que ocorre ao seu redor, cabendo à escola propiciar-lhe, ao máximo possível, o acesso à oportunidade e ao prazer de ler, bem como redimensionar suas atividades tradicionais e transpor o espaço físico da sala de aula. No âmbito da leitura com alunos mais velhos, essas atividades podem enriquecer suas experiências de vida.

Ainda no terreno da leitura na terceira idade, o aluno também deve atualizar seus conhecimentos, pois todo e qualquer indivíduo está em constante evolução. Nestes casos, uma vantagem é inegável: o idoso, por meio da leitura, pode expressar-se de diferentes maneiras, bem como ganhar liberdade e adaptar-se mais facilmente às novas situações.

É nessa direção que se propõe traçar o trabalho de leitura na terceira idade: dando ênfase às atividades de leitura tanto individual quanto em grupo, para que o idoso tenha a oportunidade de ressignificar suas histórias e de escrever sua autobiografia. Dessa forma, quando se busca a reintegração do idoso à sociedade por meio da leitura, busca-se também propiciar uma aproximação entre os alunos e a comunidade, com vista a que tais práticas possam ser utilizadas em benefício de sua saúde física e mental. Com isto se torna possível resgatar sua segurança emocional e espiritual.

Nessa perspectiva, espera-se contribuir de alguma forma para a inclusão social do idoso na sociedade e assim possibilitar-lhe que amplie sua visão de mundo e interaja com mais facilidade com as gerações mais novas. Algumas dessas premissas apontam que a melhora da autoestima dos educandos poderá resultar em contribuições para o resgate dos valores éticos e morais, assim como para a circulação do conhecimento e a preservação da memória cultural da comunidade. Partindo desse pressuposto, almeja-se, com o desenvolvimento deste projeto, proporcionar vivências sociais positivas com os idosos, propiciando-lhes a oportunidade de ler textos interessantes com temas nos quais eles possam ver-se retratados e que contribuam para a construção de seus relatos de experiências.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básicas do Estado do Paraná – DCE assim se manifestam sobre a leitura:

A leitura é compreendida como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p. 56).

Assim, a leitura é tudo aquilo que nos constitui como indivíduos, inclusive o meio social em que o sujeito está inserido, pois ao ler ampliam-se as experiências e os conhecimentos sobre o mundo.

As DCEs propõem esse trabalho dialético em sua fundamentação teórica, valorizando experiências vividas e familiarizadas como também as experiências historicamente acumuladas pelo homem (PARANÁ, 2008).

Segundo Martins (1986, p. 07), existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”; mas a leitura só acontece efetivamente “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam - aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (idem, ibidem, p. 17).

A leitura é um processo que ocorre com a decodificação de textos escritos, mas também é evidenciada nas linguagens não verbais, visto que é necessário haver certa harmonização entre a linguagem das imagens e a escrita. Como atualmente a linguagem é engendrada como um sistema de interação em que as ações da fala são expostas em termos explícitos no movimento de ação e reação, o indivíduo precisa ser capaz de compreender os sentidos dos diferentes tipos de linguagens que se lhe apresentam.

Kleiman (2004) aponta que a leitura exige três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico, conhecimento textual e o conhecimento prévio. Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Segundo essa concepção, a leitura é um só processo, pois as diferentes maneiras de ler são apenas diversos caminhos para alcançar o mesmo objetivo. Por isso é preciso realçar aquilo que há de individual na leitura, os aspectos que são únicos, os quais, em grande medida, são determinados pelos objetivos e propósitos específicos do leitor. Sendo assim, para a autora em referência, o professor não deve se deter

apenas no conhecimento textual, embrenhando-se na gramática, nem apenas no conhecimento linguístico ou de mundo, mas apoiar-se na premissa formada por essas três escoras, pois a leitura é uma atividade interativa em que se utilizam diferentes conhecimentos e sentidos. Assim, uma importante estratégia a ser trabalhada pelo educador consiste em desenvolver o ensino de leitura com base nos três pilares de conhecimento descritos acima.

Segundo a autora, a compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais e informais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e de motivações. As práticas de leitura são plurais e variadas: os grupos e a sociedade em geral têm várias formas de usar a escrita, o que implica em diversos efeitos nos diferentes contextos sociais e culturais. As práticas sociais possibilitam diferentes formas de participação em diferentes contextos, mas isto não ocorre de forma homogênea. Assim, importa menos saber o que a escrita faz com o indivíduo, e mais, identificar o que o sujeito faz com a escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1999) evidenciam que a concepção de leitura é uma variante da interacionista e tem também seus fundamentos ancorados na psicologia cognitiva, na psicolinguística e na sociolinguística. Na definição de leitura encontrada nos PCNs é possível constatar essa semelhança:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1999, p. 69).

Como se pode verificar, a leitura envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Da mesma forma, sempre deve haver um objetivo para guiá-la. Isso significa dizer que sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade.

3.3 GÊNERO TEXTUAL

Nesta etapa discute-se o lugar do educando da terceira idade na produção de conhecimento, bem como a construção do conceito de gênero na visão de Bakhtin (2003) e as interferências que as trajetórias de vida desses sujeitos provocam quando se lhe dá voz e vez. Podem-se encontrar várias pontes, principalmente quando se verificam as relações de gênero textual, tipologia e domínio discursivo e as conexões que estes conceitos estabelecem entre si e com as concepções de linguagem e leitura discutidas anteriormente, justamente porque o ato de ler é representado pela escrita. Ademais, o domínio da língua e seu uso com coerência é um artifício para a construção e esclarecimento das ideias desses aprendizes.

3.3.1 Gênero textual, tipologia e domínio discursivo

Para Geraldi (2003), a produção de textos deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, porque a língua se revela em sua totalidade, enquanto conjunto de formas e enquanto discurso.

Atualmente a concepção de texto está bem flexibilizada. Há textos escritos e falados envolvendo diversos gêneros nos quais se produza uma unidade de sentido numa determinada situação discursiva, em uma relação interpessoal. Um texto pode ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, um livro, mas é necessário que ele possibilite a construção de uma unidade de sentido, uma interpretação, e que transmita uma mensagem para outros indivíduos.

Segundo Geraldi, o conhecimento das categorias textuais e discursivas é fundamental no ensino aprendizagem da língua. As dificuldades de leitura e/ou produção escrita advêm justamente do desconhecimento de uma representação organizada e hierarquizada do conteúdo semântico do texto, da composição textual e de sua adequação discursiva à situação de interlocução. A primeira necessidade de um estudante da língua é compreender que as ações se configuram na sociedade por seus objetivos. As atividades só terão sentido se possuírem a dinâmica sóciointerativa.

Para Marcuschi (2014), o gênero textual são entidades comunicativas, formas verbais de ação social relativamente estável realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. Entende o

autor que o ensino que tenha como base os gêneros textuais tende a ser mais produtivo. Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia e caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos; “eles surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais”. Assim eles têm existência real, expressam-se em manifestações diversas, são formas textuais estabilizadas histórica e socialmente situadas, e sua definição é de natureza sociocomunicativa.

Para o autor há diferenças entre “gêneros de textos” e “tipos de texto”. O gênero é usado para se referir a textos materializados e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição, enquanto o tipo de texto é uma sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição, ou seja, pelos aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas: narração, argumentação, exposição, descrição. O tipo de texto é, em geral, variado e pode conter uma sequência narrativa, uma argumentação, uma descrição, etc. - ou seja, nos gêneros textuais há uma grande heterogeneidade tipológica. Entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes.

No entendimento de Bakhtin (2003), há uma relação estreita entre os vários processos de formação dos gêneros e as ações humanas. Língua e vida humana interpenetram-se de tal modo que um gênero não será nunca um mero ato individual, e sim, uma forma de inserção social.

Bakhtin (2003) entende que os gêneros discursivos não são criados pelos falantes a cada vez que se comunicam, porém são transmitidos social e historicamente; ou seja, os falantes contribuem de forma dinâmica tanto para sua preservação como para sua permanente transformação e renovação. A “transmutação” dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro gera novos gêneros instaurando uma nova relação e possibilitando a redefinição da relação entre oralidade e escrita. Os gêneros estão sempre ligados a algum tema e a um estilo, e têm uma composição própria.

Segundo Bakhtin (2003), o trabalho com gênero discursivo é fundamental no processo de construção da cidadania do sujeito, pois é através de seu ato comunicativo que ele se insere na sociedade em que convive, situando-se como

indivíduo capaz de compreender e ser compreendido por seus interlocutores na construção do discurso como prática social. Evidencia também o autor que a língua é utilizada em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana, e que qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados: é isso que denominamos gêneros do discurso.

Entendidos desta maneira, o autor frisa que os gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São famílias de textos com uma série de semelhanças, são eventos linguísticos que se caracterizam enquanto atividades sociodiscursivas; são fenômenos sócio-históricos temáticos.

Para Bakhtin (2003, p. 279),

[...] Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Assim, há uma diversidade de gêneros, tantas quantas forem as situações específicas de uso da linguagem, pois cada situação suscita uma construção composicional diferente.

Quanto a esta questão, Bakhtin (2003, p. 283) assevera que “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

As diferenças conceituais entre diversidade de gêneros e diversidade textual ainda geram confusão.

Ao abordar essa questão, Marcuschi (2014, p. 154-155) apresenta a seguinte diferenciação:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. Em geral abrangem meia dúzia de

categorias. Já o gênero textual refere aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. [...] Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Essa distinção, segundo o autor, comprova que os gêneros são complementares e integrados: “Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2014, p. 156). Sendo assim, intentar que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam:

Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1999, p.34).

Nesse sentido, o trabalho com o gênero textual autobiografia pode ser um instrumento de trabalho, pois proporciona ao educando da EJA da terceira idade a oportunidade de contar um pouco de sua vivência através da produção de um texto. Assim, se o ensino formal tem como um dos propósitos primordiais formar bons leitores e produtores de textos, o gênero aqui em questão poderá ser um fator de desenvolvimento das capacidades intelectuais, fortalecendo e reforçando o processo de aprendizagem das camadas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos e permitindo plena participação na sociedade.

Assim sendo, para se obterem resultados práticos no gênero autobiografia, trabalhar-se-á também, com atividades do gênero biografia, pois com ele se conta a história da vida de alguém, o que poderá cooperar para aumentar os conhecimentos. Esta decisão se deve ao desejo de contribuir com os profissionais da área de Língua Portuguesa que trabalham na EJA no sentido de que eles aproveitem as largas experiências do idoso e promovam seu desenvolvimento integral. É necessário que o educando mais velho construa o conhecimento tendo como ponto de partida sua própria realidade e compreenda o que é o gênero que está trabalhando e reconheça as características gerais de cada um deles, quais os objetivos, qual o contexto de produção, o estilo, entre outros aspectos. Ao fazer um trabalho que corresponda às

expectativas do leitor em relação a um texto, propondo, antes da leitura indagações que fomentem a elaboração de hipóteses que serão conferidas durante e depois da leitura, o educador poderá contribuir para a compreensão e expansão da aprendizagem, tendo como ponto de partida o que os discentes já conhecem.

3.4 BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA

Depois de fazer esta exposição e as considerações necessárias sobre linguagem, leitura e gênero, nesta penúltima parte tratar-se-á das definições de biografia e autobiografia e de sua apropriação para a escolha da produção do material didático para alunos da terceira idade que frequentam a EJA. Cumpre esclarecer que os mencionados gêneros relatam fatos bem próximos das experiências vividas pelos educandos. Nesta compreensão, evidencia-se que tal escolha poderá facilitar o aprendizado da escrita, pois, como esta se baseia nas trajetórias de vida desses alunos, poderá auxiliar no processo ensino-aprendizagem e contribuir para o resgate de sua história de vida e fortalecer suas atitudes cidadãs.

Ecléa, Bosi (1998) lembra que enraizar-se é um direito fundamental do ser humano e que negar esse direito traz consequências graves para a cultura e para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que toda história de vida é um pouco antológica, extraordinária, digna de ser narrada, justamente porque tropeços, barreiras e surpresas fazem parte da existência de todos os indivíduos e por isso merece ser escrita.

Ainda no terreno da existência, é preciso acrescentar que o ser humano busca registrar sua vivência desde tempos muito longínquos, tentando representar sua realidade, provavelmente com o intuito de deixar sua marca registrada na história. Partindo deste pressuposto e considerando a necessidade de dar voz aos alunos da terceira idade, ao se tomar ciência de suas histórias de vida, suas experiências e seus conhecimentos, essa rememoração do passado poderá levar esses cidadãos mais idosos a buscar conhecer a própria identidade e retomar ou iniciar seus estudos. De qualquer forma, vale ressaltar que há uma dupla marginalização vivenciada pelos idosos que frequentam a EJA: o fato de ser um sistema supletivo e o de serem cidadãos mais velhos; mas foi exatamente por se acreditar na possibilidade de que os

escritos desses alunos possam conferir-lhes características peculiares que se optou por realizar este estudo.

Ao lançar vários olhares para o gênero textual autobiografia, teve-se a intenção de oferecer alguma contribuição no sentido de compreender os muitos vieses quanto a sua situação de produção, a sua função social, ao seu gênero e às marcas linguísticas que o compõem.

Apoderar-se do gênero textual autobiografia, no contexto da EJA, especificamente com alunos da terceira idade, supõe considerar a concepção de Silva e Cristóvão sobre autobiografia: ambos a tinham como um gênero textual em que o agente produtor retrata a história da própria vida, como se vê no excerto abaixo:

[...] ao produzir um texto autobiográfico o agente produtor não faz um simples exercício de relatar algo, mas, ao falar de si, precisa distanciar-se para desenvolver a história do “eu” e, ao mesmo tempo, conhecer a própria história. Desse modo, a tematização da autobiografia dá-se na história de vida do agente produtor, cujo objetivo é apresentar um relato com fatos mais marcantes de sua vida (SILVA; CRISTOVÃO apud BEATO-CANATO, 2011, p. 5).

Sabe-se que as pessoas são completamente dependentes das lembranças de tudo aquilo que viveram, e que só evoluem porque se lembram do que aprenderam; portanto, o fato de o idoso registrar essas recordações acionando a memória através do gênero autobiografia e demarcando o que foi experimentado e vivenciado, poderá torná-lo capaz de reter por mais tempo as boas lembranças. Neste contexto, é necessário destacar que tais registros poderão tornar a vida do cidadão mais velho mais prazerosa e de melhor qualidade, além de contribuir para sua felicidade e, quiçá, vencer o preconceito em relação à sua idade - presente não só nas salas de EJA, mas também em muitos setores da sociedade.

Lejeune define autobiografia como um “Relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, pondo ênfase em sua vida individual e, em particular, na história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14 apud SANTOS, 2010, p. 14).

Para a autora, a identidade pré-textual é condição fundamental para a autobiografia e a necessidade de expressar-se é inerente ao ser humano. Entende a

autora que os gêneros autobiográficos nascem com o desejo de retratar, por meio da palavra escrita, os contornos quase sempre imprecisos da essência humana.

Cabe observar que nas autobiografias o protagonista da história é, obrigatoriamente, o próprio autor e que textos autobiográficos tentam mostrar, em ordem cronológica, os principais fatos da vida do autor. Alguns autores dão maior destaque a acontecimentos ou a determinados períodos de sua vida. Os textos publicados em livros ou na internet se destinam aos leitores em geral, principalmente àqueles que têm interesse em conhecer melhor a vida de alguma pessoa específica, seja ela anônima ou uma celebridade.

Dessa forma, o destinatário pode até questionar se os episódios ali apresentados são verdadeiros ou não, mas jamais poderá ter dúvida sobre a identidade do autor. Não obstante, existem certas divergências acerca da definição exata da autobiografia.

Como salienta Bella Jossel (1997, p. 219 apud SANTOS, 2010 p. 12), a despeito das dificuldades, a autobiografia constitui-se como uma “experiência textual de alguém que quer contar sua vida para dizer quem é”. Para a autora, a crescente importância da autobiografia é parte da revolução intelectual caracterizada pelo surgimento de uma forma moderna de consciência histórica, portanto, engloba uma série de escritos ligados à emergência do Eu no espaço da modernidade, pois é o lugar onde se problematiza a construção do Eu.

De acordo com Viana (1995, p. 16-17 Apud SANTOS, 2010 p. 50):

A autobiografia, entendida como narrativa em que o autor, narrador e personagem são figuras coincidentes, não é certamente um gênero uniforme, sujeito a regras fixas. [...] 'O estilo ou a forma da narrativa autobiográfica pode se definir como a maneira própria de cada autobiógrafo satisfazer as condições de ordem ética e relacional, que só exigem a narração verídica de uma vida'.

O principal assunto das narrativas autobiográficas são o registro da realidade da pessoa que se propôs a escrevê-la e suas experiências concretas. Cumpre observar que a escrita do Eu está coligada ao contexto histórico-social em que o indivíduo está inserido, e, muitas vezes, poderá trazer informações fundamentais sobre o período do qual está sendo feito o relato, e assim, contribuir para mudanças políticas e sociais.

Segundo Lucena (2013, p. 141), no Brasil, o filão da biografia obteve grande sucesso, sobretudo, a partir da década de 1980, ao lado de relatos juvenis como *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva (1982), e *Com licença eu vou à luta* - de Eliane Maciel (1982), best-sellers adaptados com igual sucesso para o cinema. Muitos livros sobre a vida de artistas, personalidades e esportistas foram editados aproveitando o fim do regime militar, mas, passado esse período de *boom*, hoje vive-se o inverso.

Para o referido autor, esse tema tem ganhado impulso nacional, pois várias obras foram proibidas de circular, conforme ações movidas por biografados e herdeiros. São os casos dos livros *Lampião: o mata sete*, de Pedro Morais (2011), e *Roberto Carlos em detalhes*, de Paulo César de Araújo (2007), para ficarmos em dois exemplos. Com isso, editoras cancelaram projetos e se permitiram lançar apenas biografias que contem com a anuência dos biografados ou de seus herdeiros – aquilo que o mercado chama de “biografias chapa branca”, cujos conteúdos são lidos e aprovados.

Um ponto fulcral na teoria de Vilas Boas (2002, p.11) é que a biografia é o biografado segundo o biógrafo. Esta definição, embora pareça de uma simplicidade exagerada, é fundamental para se compreender o gênero biografia - que é a reconstrução, em texto, da vida de uma pessoa. (loc. cit.).

Para este mesmo autor, a crescente procura por biografias no Brasil e no mundo reafirma a importância de histórias individuais. Os relatos de memória podem ser feitos pelo próprio autor, como ocorre na autobiografia, ou por outra pessoa, como é o caso da biografia. Na primeira, a vida é contada por aquele que a viveu. Ao abarcar “vários elementos [este gênero] pode ser mais complexo do que parece.” As autobiografias têm como temas as memórias no passado. Por uma série de recursos, elas criam o efeito de identidade entre o autor, o narrador e a personagem principal: “O narrador conta sua vida através do tempo, fala de um ‘eu’ que já se transformou, mas que não chega a ser outro”.

Vilas Boas afirma ainda que nas autobiografias há geralmente um narrador na 1ª pessoa que relembra as suas memórias. Expressões como “eu me lembro”, “nunca me esquecerei”, entre outras, mostram o impacto que as lembranças têm sobre o próprio narrador. Essa distância permite ao narrador questionar-se a respeito do que

recriar. "Ele seleciona, filtra, escolhe, projetando para os leitores a imagem que deseja de si próprio",

Barros (2006) acrescenta que, apesar das semelhanças entre autobiografia e biografia, existem também muitas diferenças entre elas. Na biografia, as memórias são contadas por alguém que não vivenciou os fatos, mas os reconstrói com base em relatos de pessoas, em pesquisas, análises de documentos históricos, fotografias, entre outros recursos. O tema abordado na biografia é a própria vida do biografado, e não as lembranças, por isso na narração da história predomina a 3ª pessoa. Disso resulta também que a obra não é organizada em função das lembranças e esquecimentos que formam a memória, sendo o mais comum seguir a ordem cronológica. A seleção daquilo que é narrado é feita pelo biógrafo a partir das informações de que dispõe e, principalmente, da imagem do biografado que deseja criar.

Conforme Castro (2013), o trabalho biográfico conduz o leitor a ver a vida do biografado como o biógrafo a montou, por isso, embora cada autor tenha um estilo próprio, todos demonstram cuidado com a verdade, já que estão trabalhando dentro de um gênero de não ficção. Com isso, a obra passa a ter credibilidade e pode ser utilizada como fonte histórica.

O autor acrescenta que o Brasil é a única grande democracia na qual a publicação de biografias de personalidades públicas depende de prévia autorização do biografado. Um país que só permite a circulação de biografias autorizadas reduz a sua historiografia à versão dos protagonistas da vida política, econômica, social e artística numa espécie de monopólio da História típico de regimes totalitários.

Na biografia, a seleção dos fatos a serem narrados é definida pelos outros, por isso a objetividade é mais presente que na autobiografia, pois nesta última é a pessoa que escolhe o que vai escrever sobre ela mesma.

Tanto a biografia quanto a autobiografia apresentam veracidade dos fatos. Não são narrativas ficcionais, inventadas. O relato dos fatos no texto autobiográfico aparece frequentemente pontuado de lembranças e de um colorido emocional que não é mostrado em outros tipos de textos. Nele predomina a subjetividade. Em certos casos a biografia inclui aspectos da obra do biografado, fazendo uma abordagem muitas vezes de um ponto de vista crítico e não apenas historiográfico.

De um modo geral, as biografias contam a vida de alguém depois de sua morte, mas na atualidade isso vem mudando.

De acordo com Freire (1992, p. 85-86):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezados como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos ao centro de educação popular, trazem consigo, de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Em vista do exposto acima, os princípios e pressupostos que orientam os professores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos e o intuito de ajudar os indivíduos idosos, é que se faz pertinente o trabalho com o gênero textual autobiografia, o qual valoriza os diferentes saberes que esses alunos trazem para o espaço escolar. É preciso que se garanta a esses sujeitos o direito de manifestar suas mais diversas culturas, já que o conhecimento é fruto do saber sistematizado que ocorre tanto no interior das instituições escolares como nas relações que se estabelecem fora dos muros da escola. Nada melhor que dar voz e vez a estes sujeitos através do gênero textual autobiografia - que é o que se pretende com este estudo.

3.5 IDENTIDADE SOCIAL E MEMÓRIA

Nesta última seção são feitas reflexões sobre alguns aspectos relacionados à identidade social e a memória. Estas reflexões são necessárias para se aprofundar o dito no item anterior, o qual frisa que o gênero autobiografia valoriza os diferentes saberes que os alunos trazem para o espaço escolar. Para isso, faz-se mister resgatar as reminiscências dos indivíduos da terceira idade sobre fatos ocorridos ao longo de sua vida, pois isto os ajudará a escrever com excelência suas histórias autobiográficas.

A identidade social revela as diversas interações entre indivíduos e o seu ambiente social - próximo ou não. Por isso:

A identidade social de um indivíduo se caracteriza pelo conjunto de suas vinculações em um sistema social: vinculado a uma classe social, a uma

classe de idade, a uma classe social, a uma nação, etc. A identidade permite que o indivíduo se localize em um sistema social e seja localizado socialmente (CUCHE, 1999. p. 177 apud BERLATTO, 2009 p. 142).

Para o autor, a formação e conservação das identidades são condicionadas por processos sociais determinados pelas estruturas sociais. A identidade social não diz respeito só aos indivíduos, pois todo grupo apresenta uma identidade que está em consonância com sua definição social que o situa no coletivo. Assim, a identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão. É inclusão porque só fazem parte de um grupo aqueles que são idênticos em determinado ponto de vista, e é exclusão porque, em relação a um mesmo ponto de vista, os indivíduos são diferentes entre si.

Uma vez que a identidade é resultado de uma construção social e faz parte da vida de uma pessoa, o que aqui interessa é resgatar os fatos reminiscetes ao longo do tempo dos indivíduos da terceira idade que frequentam as salas de aula da EJA. Desta forma, a memória está arraigada tanto nas lembranças e emoções dos sujeitos, quanto nas suas ações corriqueiras do dia a dia. Em síntese, a história de vida que cada pessoa constrói ao longo da vida está ligada a um tempo real - portanto, lembranças rompem a ordem cronológica e se enraízam no passado, mas também se abrem para o futuro.

Como anuncia Ecléa, Bosi (1998), “existe dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo”. Tais histórias aparecem com clareza nas biografias, pois o tempo biográfico tem andamento como na música - desde a infância que aparece nas lembranças dos indivíduos até o “adágio” da velhice.

Para a autora, a relação do envelhecimento com as sociedades ocorre de forma bastante competente. Deste modo, é possível entender a função social da velhice como uma lembrança associada ao aconselhamento - "memini moneo" – unir o começo, ligando o que foi e o porvir. Assevera a autora que, em certo sentido, a memória é o grande tesouro da velhice. Eis suas palavras: “Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu” (BOSI, Ecléa, 1998, p. 18).

No entendimento desta mesma autora,

[...] o modo de lembrar é individual tanto quanto social: o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique (BOSI, 1998, p. 31).

Nestes casos, pode-se assegurar que os indivíduos têm necessidade de verbalizar e/ou registrar por escrito suas lembranças e vivências e sua voz, e por meio desta última, a vida, e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos. Assim sendo, a memória é importante no dia a dia porque o ser humano está sempre experimentando coisas novas e as lembranças ajudam a não esquecer o que já se viveu.

Como explica Ecléa, Bosi (1998), em certas etapas a memória é toda dividida por marcos. Nesta compreensão, ao rearticular a memória dos acontecimentos políticos, o sujeito compreende melhor seu ponto de vista a partir do momento em que identifica a classe a que pertence e profissão que exerce. Neste sentido, o indivíduo faz uma leitura social dos fatos, estabelecendo um processo em que inclui suas experiências, seus fazeres e seus dizeres, e assim se constitui como um ser participativo.

Ecléa, Bosi (1998, p. 60) assim se expressa sobre a importância do estudo das lembranças das pessoas idosas:

Nelas é possível verificar um história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis; enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta.

Ao que está escrito acima é preciso acrescentar o que a mesma autora afirma: se toda leitura tem uma história, todo leitor tem a sua história de leitura. O ato da leitura, em muitos casos, possibilita ao indivíduo adquirir novos conhecimentos, extravasar os sentimentos, desenvolver a inteligência e ampliar o convívio social, proporcionando a troca de experiências e a interação entre idosos e os demais sujeitos. Em certo sentido, o idoso se interessa pelo passado muito mais que o adulto, pois, ao se lembrar do passado, ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado - portanto resta-lhe uma função social: lembrar, ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade.

Para a autora, o único modo correto para saber a forma predominante de memória de um indivíduo é levar o sujeito a fazer sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar, é a sua memória (BOSI, 1998, p. 68).

É nessa perspectiva que o trabalho com o gênero autobiografia na terceira idade pretende caminhar: oferecer às instituições de EJA alguma contribuição com a elaboração de material didático, pois se compreende que a escola é uma instituição que deve trazer para o centro do processo pedagógico, a partir das memórias dos sujeitos, a vida e a história dos educandos.

Bosi (1998) afirma que a velhice, além de ser um destino do indivíduo, também é uma categoria social. A sociedade rejeita o velho, que ao perder sua força de trabalho, já não é mais produtor nem reproduzidor – ou seja, a idade leva à desvalorização. Nesta compreensão, a velhice é um fator natural, mas é tomada preconceituosamente pelo outro. O velho sente-se um indivíduo diminuído, que luta para continuar sendo um homem. Assim sendo, exacerba-se a necessidade de sedimentar uma cultura para os velhos com interesses, trabalhos e responsabilidades que dignifiquem sua sobrevivência.

Ecléa, Bosi (1998) explica que, segundo Bergson, a memória permite a relação do corpo presente com o passado, num esforço por fazer vir à tona o que estava oculto, reforçando a ideia de que não há percepção que não esteja impregnada de recordações. A memória seria o “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas”. (BOSI, 1998, p. 47).

De um modo geral, a partir dessas representações das pessoas idosas, podem-se construir valores sociais, que diferem daqueles em que a velhice, muitas vezes, é associada a perdas. Não se quer aqui criar estereótipos da velhice sempre feliz e sem problemas, o que não levaria a uma visão crítica do que representa a longevidade para a sociedade brasileira, mas sim, a ela relacionar maneiras positivas de se chegar à terceira idade com qualidade de vida.

Há vários caminhos através dos quais se constrói a memória entre os quais se destacam a memória-sonho, a memória-trabalho e as mediações pelas quais ela passa ao longo do tempo. William Stern (apud BOSI, 1998, p. 68) pontua que “a lembrança é a história da pessoa e seu mundo, enquanto vivenciada”.

De qualquer forma, o aluno mais velho que construiu sua história de vida ao longo do tempo, ao invocar o passado - usando componentes imaginativos ou não - retoma e recria experiências vividas e percebe que pode reter e guardar o tempo que se foi. Ele tenta conservar o que não pode mais voltar e que ficou marcado por seu envolvimento emocional. A memória é a garantia da própria identidade.

Para Pereira, (2011, p. 1), o tempo está muito presente nas histórias autobiográficas, pois uma autobiografia nunca está estática numa narrativa linear, mas será sempre reelaborada numa simples sequência de tempo, porém marcada de contínuas reestruturações de eventos passados. A memória aparece como enraizada no passado, mas sua elaboração se dá no presente para responder a questões do presente, sendo utilizada para o aumento da capacidade do indivíduo de analisar seu próprio mundo.

Com efeito, a principal colaboração da produção autobiográfica que será desenvolvida pelos alunos da terceira idade da EJA ficará registrada aqui, para que o idoso possa ocupar com honra um espaço que sempre foi seu: o de registrar sua sabedoria acumulada pela experiência ao longo dos anos. Ademais, acredita-se que, ao fazer este desencarceramento das lembranças, estar-se-á também contribuindo para resgatar o papel social da chamada terceira idade. A autobiografia quer manter aqui uma conexão entre infância, juventude e velhice, resgatando uma memória social, familiar e grupal, e para isso cria um processo em que o educando mais velho poderá entrelaçar sua maneira de ser com sua cultura e mantê-las articuladas na empreitada de registrar a memória que se quer guardar como uma inestimável riqueza.

IV - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO APORTE PARA O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA

Nesta seção são descritos a concepção, o desenvolvimento e os objetivos da sequência didática, bem como as atividades e os procedimentos adotados. Neste sentido, construiu-se uma sequência didática com o intuito de somar esforços na busca por uma educação de qualidade, com a produção de biografias de pessoas de destaque em alguma área de atuação e que possa levar o aluno idoso a produzir sua autobiografia. Ao efetuar atividades múltiplas e variadas, centradas nos referidos gêneros, tem-se como finalidade ajudar o educando, através da escrita, a conhecer-se, revelar-se e rememorar aspectos da intimidade, permitindo-lhe, assim, não só escrever ou falar de uma maneira mais adequada, mas também dominar melhor este gênero, equipando-se para escrever sua própria história de vida.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Na disciplina de língua portuguesa do CEEBJA de Sarandi, o material didático utilizado tanto na organização coletiva quanto na organização individual é uma coleção composta de oito apostilas, elaborada pela Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos - intitulada “Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Fase II – Ensino Semipresencial – CEEBJAS do Paraná”. A carga horária do curso é de trezentas e trinta e seis horas-aula. O caderno 1 se compõe de duas unidades: Unidade 1(Oralidade x Escrita I) e Unidade 2 (Oralidade x Escrita II); caderno 2: Unidade 1 (Variação Linguística x Norma Padrão) e Unidade 2 (Correspondência: Bilhete e Carta Familiar); caderno 3: Unidade 1 (O Texto Descritivo) e Unidade 2 (O Texto Narrativo I); caderno 4: Unidade 1 (O Texto Narrativo II) e Unidade 2 (História em Quadrinhos); caderno 5: Unidade 1 (Texto informativo, científico, reportagem) e Unidade 2 (Texto publicitário, entrevista); caderno 6: Unidade 1 (Prosa) e Unidade 2 (Poema); caderno 7: Unidade 1 (O Texto dissertativo) e Unidade 2 (Charge); caderno 8: Unidade Única (Manual de Correspondência Técnica).

Como se pode comprovar pela análise parcial do material apresentado, não há nenhuma menção ao gênero discursivo biografia e autobiografia, nem mesmo referências a conteúdos ou temas que tratem dos anseios dos alunos da terceira idade. Ora, os alunos idosos merecem encontrar nas salas de aula de EJA materiais específicos que possam suprir suas necessidades e apresentem uma linguagem apropriada. Além disso, devem ser-lhes propostos temas nos quais eles se sintam representados, que estejam numa diagramação especial, com letras adequadas e assuntos atualizados. Ademais, os temas devem abordar alguns aspectos essenciais neste processo – como leitura do texto, levantamento do conhecimento prévio, análise de suas características estruturais e funcionais, exploração do contexto de produção, a circulação do gênero, produção escrita, revisão textual e reescrita. Com esses procedimentos criam-se situações para que os alunos também possam construir conhecimentos e desenvolver habilidades relacionadas à leitura e à escrita partindo do conhecimento adquirido ao longo da vida. Assim, diante da nova proposta da EJA - que defende a formação para a vida e o desenvolvimento humano no sentido mais amplo - urge que se inclua o mencionado gênero neste espaço escolar. De qualquer forma, vale ressaltar que há inúmeros desafios para a elaboração e implantação de materiais didáticos específicos para este segmento.

Quando se fala em educação pública no Brasil há uma grande lacuna em relação ao material didático – por exemplo, em relação à EJA, há negligência e desvalorização por parte do Poder Público e para a terceira idade praticamente inexistente uma renovação pedagógica em que se use material específico e apropriado. Neste contexto, verifica-se uma grande carência de ferramentas exclusivas voltadas para esse público. Esta escassez pedagógica pode contribuir para a produção da exclusão desses alunos das salas de aula, tanto que são altíssimos os índices de evasão nas instituições de EJA, o que pode ser explicado por esta inadequação.

4.2 LINGUAGEM: ELEMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL DE SUJEITOS DA TERCEIRA IDADE

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA - especificamente com alunos da terceira idade, depara-se, de imediato, com a

necessidade de se olhar para esses educandos de maneira diferenciada, tendo em vista que ao retornarem aos bancos escolares eles carregam consigo marcas profundas de suas vivências e peculiaridades que lhes trazem dificuldades. Para tanto, é preciso criar mecanismos que dialoguem com a realidade e a história de lutas de cada um desses sujeitos, para que a escola seja vista como um local que estimule o aluno da terceira idade à prática da reflexão, interaja com o contexto em que esteja inserida e relacione o novo conhecimento com o construído anteriormente.

Cumprido lembrar que o material didático ocupa lugar central no processo pedagógico e é concebido e produzido para dar suporte ao ensino e à aprendizagem. Esta ferramenta pedagógica quase não existe e é absolutamente necessário produzi-la e a falta de material de ensino destinado a esse público específico abre oportunidade para que se possa elaborá-lo. É preciso dizer que não se tem a pretensão de apresentar um manual, inédito, que dite fórmulas de como ensinar melhor ou com maior significado. A proposta de trabalho aqui apresentada constitui-se de atividades diferenciadas, produzidas especialmente para uso nas aulas de Língua Portuguesa. Ela poderá nortear o trabalho do professor no momento em que, trabalhando com alunos da EJA, suas aulas estejam centradas no gênero textual autobiografia. Também poderá abrir novos caminhos para os educandos desta modalidade de ensino, além de colaborar no processo de aprendizagem.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL

No decorrer deste trabalho foram desenvolvidas algumas reflexões sobre a importância de se assumir a língua como forma de interação verbal para direcionar o trabalho com os gêneros discursivos. Nesta compreensão, acredita-se que somente um professor instrumentalizado terá condições de exercer as novas práticas pedagógicas em consonância com essas concepções. Por isso se apresenta, nesta seção, a proposta metodológica da SD para o ensino de Língua Portuguesa de acordo com os pesquisadores genebreses, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), a qual servirá de paradigma para o desenvolvimento do gênero autobiografia.

Schneuwly, Dolz (2004), entendem sequência didática como um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um gênero textual

oral ou escrito. Em uma situação concreta de comunicação em uma determinada esfera social, a sequência didática poderá ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada. O trabalho com gênero textual em sala de aula pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características do gênero que produzirão, por isso uma produção de texto deve sempre ser iniciada por uma sequência de atividades preliminares que culminem na produção. Ademais, toda escrita responde a um propósito funcional, possibilitando realizar alguma atividade sócio comunicativa nos diversos contextos sociais e entre indivíduos.

Segundo os autores mencionados, uma sequência didática se constitui dos seguintes passos: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n e produção final.

Para entender a classificação descrita acima, os autores afirmam que na apresentação da situação inicial deve-se apresentar ao aluno um plano concreto de uso da linguagem e a necessidade de se produzir um texto de determinado gênero para atender a essa demanda. Isto significa dizer que se deve expor aos alunos um projeto coletivo de produção de um gênero textual com a especificação do gênero destinatário da produção, de seu suporte e de outros aspectos desse gênero. Neste contexto, os educandos precisam perceber a importância dos conteúdos que vão trabalhar a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de aprender a linguagem e apropriar-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero.

A etapa seguinte é constituída pela primeira produção, na qual os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito. Como, no caso, este é o primeiro encontro com o gênero, o professor deve definir o ponto preciso em que pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer. Neste momento ocorre a realização prática de uma avaliação das primeiras aprendizagens.

O próximo passo a ser abordado são os módulos, nos quais são realizadas atividades de produção de textos orais ou escritos. Este processo é decomposto em partes, nas quais se trabalham problemas de quatro níveis diferentes: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto. De acordo com os autores mencionados, existem algumas categorias para variar as atividades e os exercícios: atividades de observação e de

análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum e capitalização das aquisições. O objetivo é observar o que os alunos já sabem sobre o gênero solicitado, pois isto servirá como um diagnóstico de seus conhecimentos sobre este gênero.

Por último, apresenta-se a produção final, na qual a sequência é consumada com uma produção derradeira que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos anteriores, além de permitir que o professor realize uma avaliação somativa.

No entendimento destes mesmos autores quanto ao procedimento, o trabalho com a sequência didática deve observar alguns pontos cruciais: os princípios teóricos, o caráter modular, as diferenças entre oralidade e escrita, a articulação entre sequência didática e outros domínios de ensino da língua.

Quanto aos princípios teóricos, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) frisam que é necessário priorizar as escolhas pedagógicas, as psicológicas e as linguísticas, pois elas permitem elaborar contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados. Tais escolhas têm como finalidade oferecer aos alunos noções técnicas e instrumentos capazes de desenvolver sua capacidade de expressar-se oralmente e por escrito em diversas situações de comunicação.

Em síntese, no tocante ao que foi apresentado sobre a sequência didática, os autores afirmam que tal proposta metodológica se organiza em sete etapas: 1- apresentação da situação de comunicação; 2- seleção do gênero discursivo/textual; 3- reconhecimento do gênero; 4- leitura e análise linguística; 5- produção oral ou escrita; 6- reescrita, no caso de texto escrito; 7- circulação do gênero. Verifica-se assim que esta proposta começa pela definição do que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos de forma que, com a apropriação dos instrumentos de linguagem próprios do gênero, estejam mais preparados para realizar a produção final. Em certo sentido, vinculada à sua forma de realização e apresentação está a funcionalidade da escrita, constituindo formas distintas conforme as funções que pretende cumprir. Por outro lado, o trabalho com a sequência didática permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa,

além de capacitar os educandos para desenvolver atividades e exercícios múltiplos e variados e fazer uso da oralidade e da escrita em diferentes situações interativas.

Ainda no terreno da produção textual, Geraldi (2003) mostra que é no texto que a língua se revela em sua totalidade - quer como um conjunto de formas que reaparecem, quer como discurso - e que a ação do sujeito e seu trabalho de produção de discursos são concretizados nos textos. O autor faz uma distinção entre redação e produção de textos, afirmando que na primeira os alunos produzem textos *na* escola, enquanto na outra forma o texto é produzido *para* a escola.

Segundo o autor, para produzir um texto, em qualquer modalidade, são necessárias as seguintes condições: ter o que dizer, ter uma razão para dizer o que se tem a dizer e ter para quem dizer o que se tem a dizer.

Nesta perspectiva, o autor afirma também que a relação na interlocução é o princípio básico que orienta todo o processo - e sugere quatro práticas possíveis. A primeira consiste em definir os conteúdos a dizer, o que se produz, ou seja, que se tenha a dizer; a segunda consiste em encontrar motivação interna ao próprio trabalho a ser executado, isto é, as razões para dizer o que se vai dizer; a terceira consiste em definir os interlocutores reais ou possíveis - o sujeito que diz o que diz para quem diz - pois um texto destina-se a outro, ao leitor, para o qual está se produzindo; e a quarta consiste em escolher estratégias coerentes para realizar este processo. Com isto o aluno levará para a escola o que a escola não sabe: a experiência do vivido, que é ponto de partida para a reflexão. Assim, a ação educativa é fundamental, não só pelas comparações que fazem o professor e seus alunos, mas, sobretudo, pela ampliação das perspectivas que cada texto permite.

Geraldi (2003) assevera que uma das finalidades da prática de escrita na escola é, justamente, compreender o particular no geral em que este se insere - que, em outras palavras significa que o aluno precisa refletir a compreender a partir do vivido particular e de a outros vividos particulares revelados pelos colegas. Assim, fica claro que a escolha de estratégias não se dá em abstrato, mas que as estratégias são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz. Por outro lado, nas modalidades oral e escrita as estratégias empregadas são diferentes. Os relatos orais, melhor que a própria escrita, poderão dar ao professor - que não é o destinatário final da obra conjunta que se produz - a

oportunidade de tornar-se um interlocutor que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, construindo-se como um coautor que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu.

Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento que da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala (GERALDI, 2003, p. 165).

O referido autor afiança que grande parte do trabalho com leitura é integrada à produção de texto em dois sentidos: por um lado, a leitura incide sobre o que se tem a dizer, porque com a leitura da palavra de outrem podem-se descobrir nesta palavra outras formas de pensar que, contrapostas, poderão levar à construção de novas formas; assim, incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê, ou seja, transforma a palavra alheia em palavra própria; de outro lado, a leitura incide sobre as estratégias do dizer, uma vez que, em sendo um texto, supõe-se um locutor/autor, o qual se constitui como tal da mesma forma apontada para a produção de textos.

Neste contexto, Geraldi (2003) apresenta quatro razões que podem levar ao estudo de um texto, as quais são, acima de tudo, alternativas de entrada do texto no movimento contínuo de ensino-aprendizagem que se centra na produção. A primeira delas é a possibilidade de ir ao texto em busca de uma resposta a uma pergunta em que se buscam informações para compreender de diferentes modos e fazer uso destas novas compreensões; a segunda é ir ao texto para escutá-lo, para retirar dele tudo o que ele pode fornecer – como é o caso da leitura-estudo-do-texto, em que há um confronto entre a palavra do leitor e a do autor; a terceira é a possibilidade de ir ao texto para usá-lo na produção de outros textos, que é a leitura-pretexto; e a quarta é a possibilidade de ir ao texto de forma despojada, o que constitui a leitura-fruição. Assim sendo, o que se diz e a forma de dizer podem levar a leituras que ampliam os horizontes de análise. De fato, o que se quer é ampliar o que se tem a dizer e a forma como outros disseram o que disseram, e assim ampliar a capacidade do leitor no ato do dizer.

4.4 GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA E ENSINO INCLUSIVO

Antunes (2003) afirma que para se ter uma visão interacionista da escrita com vista à comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas é necessário que os sujeitos se envolvam e interajam visando a algum objetivo. O autor afirma também que elaborar um texto envolve várias etapas: a de planejamento, que corresponde à tarefa de eleger os objetivos, escolher o gênero, delimitar os critérios de ordenação das ideias, prever as condições dos leitores e a forma linguística; a da escrita, que consiste em pôr no papel e registrar o que foi planejado; e a da revisão da escrita, que corresponde ao momento de análise do que foi escrito para confirmar se todos os objetivos foram cumpridos. Assim, desenvolver em sala de aula as etapas citadas pelo autor é o que se pretende com esta proposta de intervenção.

Segundo Bakhtin (2003), o trabalho com gênero discursivo é fundamental no processo de construção da cidadania do sujeito, pois é através de seu ato comunicativo que este sujeito se insere na sociedade em que convive, colocando-se como indivíduo capaz de compreender e ser compreendido por seus interlocutores na construção do discurso como prática social. O autor afirma também que todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da língua. Os modos de utilizar a língua, que também são variados, têm a forma de enunciados, que pode ser oral ou escrito. De acordo com o autor, gêneros são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana; são famílias de textos com uma série de semelhanças; são eventos linguísticos que se caracterizam como atividades sociodiscursivas; enfim, são fenômenos sócio-históricos temáticos.

Afirma Bakhtin (2003, p. 262),

[...] Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominados gêneros discursivos.

Para o referido autor, a diversidade dos gêneros do discurso e sua riqueza é infinita, porque as possibilidades da atividade humana apresentam muitas formas e

são inesgotáveis. Nestes casos, o querer dizer se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso, e essa escolha é determinada em função da especificidade de um dado campo da comunicação verbal. Nesse sentido, para falar se utilizam sempre os gêneros do discurso, ou seja, todos os enunciados têm uma forma-padrão relativamente estável de estruturação de um todo. Desta maneira, tem-se um rico repertório de gêneros de discurso oral ou escrito. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, pois os gêneros do discurso organizam a fala. Neste sentido, o autor ressalta, ainda, a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, orais e escritos, bem como a dificuldade de se definir a natureza geral do enunciado. Coloca que o que define o gênero como tal é sua serventia naquele campo, naquela situação específica. Assim, produzir um texto implica escolher um determinado gênero discursivo, escolha que se faz para se saber para quem se escreve e para quem se escreve, em que esfera e sobre que suporte deverá circular o texto produzido.

Neste processo, Bakhtin (2003) afirma que a unidade real da comunicação verbal é o enunciado e que a fala só existe na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. Esclarece, ainda, que existe diferença entre o gênero discursivo primário e o secundário, e que essa distinção tem grande importância teórica, pois a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise dessas duas modalidades. O gênero primário é o mais simples e faz parte do gênero secundário, que é complexo, e por isto mesmo, mais elaborado.

O pensador postula que o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso, do chamado fluxo discursivo da comunicação. Neste sentido, o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender, de modo mais correto, também a natureza das unidades da língua. O enunciado é uma unidade de comunicação discursiva que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma isto é, o enunciado tem um caráter social de interação que o constrói, e como ele é heterogêneo, diversificado e extenso, é preciso encontrar um meio-termo entre oração e enunciado. Neste processo, o termo texto não corresponde à essência de um enunciado inteiro e está vinculado a outros enunciados. Assim sendo, a concepção de enunciado não se constitui em partes, em frases, mas em uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto.

Bakhtin (2003) entende que ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é particularidade constitutiva do enunciado. Neste sentido, todo enunciado está orientado para os outros participantes da interação verbal e conta com a compreensão concreta e ativa de cada um deles. Assim o enunciado, desde seu início, objetiva a reação-resposta ativa daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta, visto que “é sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita” (BAKHTIN, 2003, p. 321).

Nesta compreensão, o autor expõe que a língua provém da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se. Por isso a linguagem se reduz à criação espiritual do indivíduo - ou seja, em essência, a língua necessita apenas de um falante e do objeto de sua fala, mas pode também exercer sua função secundária de servir como meio de comunicação. Expõe também que há dois parceiros da comunicação discursiva - o falante e o ouvinte – e que há um esquema de processos ativos de discurso no falante e dos respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Ademais, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda, discorda, completa-o, aplica-o e se prepara para usá-lo. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é prenhe de resposta – o ouvinte torna-se falante” (idem, ibidem, p. 271).

Em conformidade com as concepções do Círculo de Bakhtin, a compreensão responsiva é um aspecto intrínseco aos processos interativos concretizados pelos seres humanos. Nessa perspectiva, os discursos constituem-se como uma resposta ativa para estabelecer-se interação entre discursos anteriores, os que estão por vir e a antecipação do discurso do outro. Deste modo, quando o leitor se depara com um discurso escrito e a ele reage dando-lhe uma contrapalavra, estará se apropriando ativamente da palavra do outro e agregando a essa palavra as suas experiências individuais, transformando-a em sua própria palavra, para então conceber um novo dizer. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (id., ibid., p. 295).

Bakhtin (2003), ainda no terreno do processo de compreensão ativa e responsiva, esclarece que a fala do outro promove uma espécie de contrapalavra do

emissor. Se a devolutiva permanecer no nível da repetição, não se formarão “palavras minhas”, mas apenas uma dublagem que não traz consigo nada de novo e enriquecedor ao próprio locutor. O pensador reafirma que toda compreensão é de natureza ativamente responsiva e, em virtude disso, possibilita que o ouvinte se torne falante, formando o elo que constitui a interação verbal. “A nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 298).

[...] nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta do enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (...) pode realizar-se imediatamente na ação (...), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (idem, ibidem, p. 272).

Por isso, segundo o autor, toda compreensão plena, real, é ativamente responsiva e é uma fase inicial preparatória da resposta. Neste caso, o próprio falante não espera uma compreensão passiva, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução. Por isso todo falante é, por si mesmo, um respondente em maior ou menor grau, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também alguns enunciados antecedentes. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (loc. cit.).

Para o autor citado, todo enunciado tem um princípio e um fim absoluto, ou seja, antes do seu início há os enunciados de outros; depois do seu término há os enunciados responsivos de outros, numa ação responsiva baseada nessa compreensão. “O enunciado é uma unidade real delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro”. (id., ibid., p. 274).

Neste sentido, o trabalho com gênero textual autobiografia pode ser um instrumento de trabalho, pois proporciona ao educando da EJA da terceira idade a oportunidade de contar um pouco de sua vivência através da produção de um texto, o que pode ser um fator de desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Assim sendo, para que haja resultados práticos, usando o gênero autobiografia, trabalhar-se-ão também atividades com o gênero biografia, um gênero que conta a história da vida de alguém. É necessário que o aluno construa o conhecimento e

compreenda o que é o gênero que está trabalhando, quais os objetivos, qual o contexto de produção, o estilo e outros aspectos. Para isso, o educando da EJA da terceira idade precisa saber que a palavra biografia é formada pelas raízes Bios e graphé, quer significam, respectivamente, “vida” e “escrita”.

Em síntese, pode-se afirmar que a memória é essencial para saber-se o que se foi e para confirmar o que se é e projetar o que se quer ser. Para Bakhtin (2003, p. 139), escrever uma autobiografia consiste em organizar as experiências vividas e de dar sentido à própria vida: Explica o autor:

O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida.

Segundo o autor, não existe um limite acentuado e de princípio entre uma autobiografia e a biografia. Assevera que diferença existe, indubitavelmente, e pode ser grande, mas que nem na biografia nem na autobiografia há o eu-para-si, mas é o autor quem assume este papel; ou seja, a relação consigo mesmo é o elemento organizador da constituição da forma. Explica ainda que aquilo que o sujeito narra sobre si mesmo não deve ser entendido como uma expressão de um discurso solitário e individual, já que outras vozes se juntam permanentemente ao discurso do narrador. É por esse motivo que o autor chama a atenção para a polifonia de vozes e para a intertextualidade envolta na construção da memória.

Tomo conhecimento de uma parte considerável da minha biografia através das palavras alheias das pessoas íntimas e em sua totalidade emocional: meu nascimento, minha origem, os acontecimentos da vida familiar e nacional na minha tenra infância. (...) e eu, narrador de minha vida pela boca das suas outras personagens. (...). Sem essas narrações dos outros, minha vida não seria só desprovida de plenitude de conteúdo e de clareza como ainda ficaria anteriormente dispersa, sem unidade biografia axiológica (id., *ibid.*, p. 141-142).

Bakhtin (2003) diz que tanto a biografia quanto a autobiografia são descrições de uma vida. Dessa maneira, biografia quer dizer “escrita de vida”. É uma mistura entre jornalismo, literatura e história, em que se relata e registra a história da vida de uma pessoa, enfatizando os principais fatos que a marcaram. Assim, a biografia é um gênero de narrativa não ficcional, no qual os fatos devem ser contados em ordem

cronológica, isto é, do nascimento à morte, ou por temas (amores, derrotas, traumas etc.). Ela não precisa necessariamente ser escrita, pode ser exposta também por meio de filmes, peças de teatro etc.

Conhecer a biografia de uma personalidade permite entender um pouco melhor o tempo em que ela viveu, o que a fez ser famosa, como alcançou o sucesso. A seleção dos fatos apresentados sobre o biografado é definida por outras pessoas.

Nery (2005) afirma que na biografia existem algumas características:

- os acontecimentos devem estar ordenados em sequência temporal, ou seja, do mais antigo para o mais recente;
- deve haver um trabalho prévio de seleção das informações, que possam ser consideradas relevantes para o leitor;
- devem-se evitar julgamentos de valor, expressões adjetivas que indiquem a opinião do autor a respeito das informações que apresenta.

Não há só biografias de pessoas famosas. A história muda dependendo de quem a conta. Quando a história é contada pelo vencedor, costumam-se enfatizar os pontos positivos para ele. Numa outra perspectiva, entende-se história também como ação de todas as pessoas, na relação entre as diferentes classes sociais.

Na autobiografia, o que deve ser contado e o que deve ser omitido são determinados pelo próprio autor. Muitas pessoas, depois de adultas, costumam escrever sobre suas vidas, deixando registradas, em livros e documentos, muitas lembranças, informações importantes sobre elas e a época em que viveram.

As biografias e autobiografias retratam a vida de determinada pessoa dentro de um contexto histórico e social que influenciam os acontecimentos de sua vida e suas ações. Assim sendo, biografias e autobiografias podem ser fontes históricas e revelar importantes pontos de vista sobre os acontecimentos.

O interesse em realizar este trabalho vem de uma nova concepção de linguagem. Segundo esta concepção, a linguagem é uma interação entre as práticas sociais que permite ao leitor estabelecer contato com textos escritos em registro formal ou semiformal. É também uma forma concreta de usar a leitura/escrita com função social. Sendo assim, ao narrar sua própria história a partir do uso de sua memória, usar a imaginação e inverter certos acontecimentos para idealizar esperanças e

sonhos que não foram realizados, o indivíduo fará uma reflexão sobre o meio onde está inserido. Isto permite-se perceber que a autobiografia consiste na utilização deste gênero textual numa situação real de comunicação.

Com estas explicações, espera-se que o educando da terceira idade da EJA, numa atividade de reflexão, mostre sua individualidade e suas diferenças em relação ao outro, e que, a partir da história de vida desse outro aprenda outros conteúdos, defenda seus direitos, suas ideias e posições – o que constituirá o verdadeiro e pleno exercício da cidadania.

V - PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA NA EJA

5.1 INTRODUÇÃO– IDENTIDADE

PRA COMEÇO DE CONVERSA

O professor deverá aplicar a entrevista semiestrutura com objetivo de traçar o perfil da turma a ser trabalhada (Em anexo).

MOTIVAÇÃO

Exercícios de motivação e preparação da leitura

OBJETIVOS

- Refletir sobre a memória, o respeito e a qualidade de vida na terceira idade;
- Conjeturar como se constitui o poder e a nova geração de idosos para viver sua liberdade na atualidade;
- Descobrir a identidade dos sujeitos da melhor idade;
- Identificar o lugar social ocupado pelos idosos.

Assista ao vídeo:

<https://www.youtube.com/watch?v=XRdRP7yKsHE>

Peça aos alunos que em dupla observem as imagens apresentadas em “Envelhescência” – um documentário que conta a história de cinco paulistas e um catarinense que se reinventam após completarem 60 anos de vida. Também deverão focar na história de vida de cada personagem e refletir sobre os efeitos do empoderamento da terceira idade, discutindo as impressões que tiveram sobre o vídeo. Em seguida a dupla irá socializar as respostas das questões abaixo. Poderão ser registradas pelo professor, no quadro, as principais características apontadas.

O professor deve explicar aos alunos que o documentário é constituído de depoimentos, textos que narram fatos reais vividos por uma pessoa. Há nisto uma intenção pedagógica: a de ensinar algo aos leitores. Esse formato textual apresenta os elementos básicos da narrativa: sequência de fatos, pessoas, tempo e espaço. O narrador é protagonista e os verbos e pronomes são empregados na 1ª pessoa. Os verbos oscilam entre o pretérito perfeito e o presente do indicativo. Emprega-se o padrão culto formal da língua (PORTAL DO PROFESSOR, 2011).

Deve-se esclarecer que, dependendo dos conteúdos e das pessoas envolvidas no documentário, a linguagem pode variar entre padrão e não padrão, pois há uma elaboração da narrativa encenada do real e uma edição do material capitado. A linguagem cinematográfica é usada de maneira mais livre, respeitando as variações existentes no Brasil, bem como as características do grupo (faixa etária, nível social, cultural e econômico).

1. No documentário que assistiram foi utilizado o gênero depoimento. Vocês sabem como e por que é utilizado?
2. Qual o objetivo desses depoimentos?
3. Qual é o público-alvo desses depoimentos?
4. Qual o registro de linguagem utilizado nos depoimentos: padrão ou não padrão?
5. Qual a temática abordada nos depoimentos?
6. Como cada personagem narra a sua história?
7. O que as personagens tem em comum?

8. Comente o que você observou de mais significativo na história de cada um deles.
9. Analise as fisionomias: parecem felizes?
10. Que direitos devem ser garantidos aos idosos para que pessoas da terceira idade possam ter qualidade de vida?
11. É possível encarar o envelhecimento de modo positivo?
12. Que contribuições os idosos podem oferecer à sociedade?
13. Em sua opinião, para experimentar uma velhice feliz e construir uma vida simples e tranquila o que é necessário?
14. Assim como a adolescência é o período em que nos preparamos para a vida adulta, na envelhescência nos preparamos para envelhecer: em sua opinião, nos dias de hoje, envelhecemos com mais saúde e disposição? Por quê?
15. Você quer continuar fazendo as coisas que sempre fez ou vai optar por fazer uma mudança radical de vida?
16. E para você, a oposição entre as ideias de "obrigação" e de "desejo" é uma chave importante para compreender as suas escolhas nessa fase da vida? Explique.
17. Antes, quando se pensava em envelhecer, o temor de uma fase de decadência era inevitável e todos se preparavam para sair de atividade; hoje, na Envelhescência, você acredita que nos preparamos para novas atividades, em um novo tempo que começa mais tarde e pode ser mais colorido e prazeroso? Explique.
18. A terceira idade é um prazo extra para realizar mais sonhos em sua vida! Você acha que, no Brasil, há motivos para se comemorar a longevidade que o mundo moderno reservou para você e que podemos nos preparar para viver mais e melhor com positividade e bom humor?
19. Não é possível imitar os projetos de vida dos outros, cada um de nós é o único autor e o único responsável por construir, passo a passo, o próprio projeto de vida: você já descobriu o seu projeto de vida?

5.2 MÓDULO I

Este módulo tem como objetivo mostrar as características do gênero biografia e despertar o interesse dos alunos para a importância do estudo desse gênero. Para tanto, será apresentada uma biografia para leitura. Antes de entregar o texto aos alunos, o professor deverá fazer perguntas para verificar o que já sabem a respeito do gênero a ser trabalhado. Os educandos serão orientados a observar as características do gênero. Nesta fase lhes será pedido que verifiquem a linguagem, que aparece de maneira mais pessoal (empregando pronomes e verbos em 1ª pessoa).

O professor deve explicar aos alunos que esta etapa tem a função de estudar a história de vida do autor paranaense Dalton Trevisan, através do gênero biografia, e esclarecer que a intenção é verificar as características desse gênero, a linguagem, visto que tal estudo poderá auxiliá-los na produção de seu próprio texto no final dos trabalhos.

1. Fazer perguntas oralmente, para levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto a ser trabalhado.

- Você sabe o que é uma biografia?
- Você já leu ou escreveu uma biografia? Já assistiu a algum filme que fale sobre a vida de alguém?
- Qual é o conteúdo de uma biografia?
- Qual a linguagem utilizada em uma biografia?

- Nas biografias, a seleção dos fatos apresentados sobre o biografado é definida por outra pessoa ou por ela mesma?
- Vocês já ouviram falar em Dalton Trevisan?
- Conhecem ou já leram alguma obra desse autor?
- Pesquise na internet, em enciclopédias ou nos livros didáticos sobre o escritor Dalton Trevisan e o “O Vampiro de Curitiba”.

2. Lendo os textos

O texto abaixo se refere ao autor Dalton Trevisan

Entregar o texto aos alunos e pedir para que façam uma leitura silenciosa.

Apresentação do texto 1 – biografia

DALTON TREVISAN

Dalton Jérson Trevisan nasceu em 14 de junho de 1925, estreou na literatura em 1945, quando ainda cursava Direito. Entre 1946 e 1948, tornou-se conhecido como editor da revista literária *Joaquim*, que reuniu ensaios de críticos como Antônio Candido e Otto Maria Carpeaux, textos em prosa e poemas inéditos de autores brasileiros e traduções de Joyce, Kafka e outros nomes das letras mundiais. Ao mesmo tempo, continuou a burilar os seus contos, em geral ambientados na capital paranaense. O conto foi praticamente o único gênero a que Trevisan se dedicou, pois além deles escreveu apenas um romance, *A Polaquinha* (1992).

Tímido e arredio, o curitibano Dalton Trevisan foge do assédio dos jornalistas e guarda sua vida pessoal a sete chaves. Não fornece seu telefone, tem raros amigos nos círculos literários e por vezes se recusa a receber pessoalmente os prêmios conquistados por seus contos magníficos. Mas é possível imaginá-lo à noite, percorrendo às escondidas as ruas da capital paranaense, escutando atrás das portas as manifestações dos desejos escondidos da população, alimentando-se deles, trazendo-os à superfície e incorporando-os a seus escritos. Não por acaso, o escritor que muitos consideram o maior contista brasileiro

contemporâneo costuma ser designado pelo título de um de seus livros de histórias curtas: o *Vampiro de Curitiba*.

(Texto retirado do site: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/dalton-trevisan-literatura-brasileira-biografia-634364.shtml>).

3. Estudo do vocabulário:

- Verificar oralmente palavras (vocabulário) de difícil compreensão – caso as haja;
- Relacioná-las no quadro;
- Verificar se a turma consegue identificar o significado pelo contexto, e caso não o consiga, buscar o significado no dicionário.

4. Contexto sócio-histórico: condição de produção e de circulação do gênero e discussão do tema:

1. Fazer perguntas oralmente sobre o texto lido.

- a) O que você achou da biografia?
- b) Explicar que biografias são importantes para a sociedade.
- c) Informar aos alunos o que deve ter uma biografia e por que são importantes para a sociedade.
- d) Explicar que este gênero é importante para o aprendizado, pois a partir de informações sobre a vida de uma pessoa podem-se aprender história, artes, política, linguagem, geografia, economia e outras áreas do conhecimento.

- e) Explicar que o texto acima relata a vida de uma pessoa - neste caso, uma pessoa considerada importante para a sociedade, pois Dalton Trevisan é tido como um dos maiores escritores brasileiros.

5. Estrutura composicional:

- a) Como você classificaria este texto?
- b) Que características textuais este gênero apresenta?
- c) Que tipo de informações este texto traz?
- d) Como (oral ou escrito) e onde este gênero geralmente aparece?
- e) A linguagem usada no texto é adequada ao leitor a que se destina?
- f) Há marcas de temporalidade no texto? Qual é o tempo revelado? Há mais de um tempo? Por quê?
- g) Quem geralmente escreve este tipo de texto? Para quem?
- h) Qual é o objetivo do autor ao escrever este texto?
- i) As informações dadas por este texto são reais ou imaginárias?

6. Características linguísticas do gênero:

1. Ao escrever uma biografia, o autor usa a 1ª ou a 3ª pessoa do verbo? Por quê?
2. Qual o tempo verbal preferido, quando se escreve uma biografia?

5.3 MODULO II

Este módulo terá como objetivo construir o conceito de autobiografia, colocando os alunos em contato com o gênero e sobre o tema a ser abordado. O professor levará para a sala de aula algumas autobiografias. É importante que o aluno perceba o gênero como algo autêntico, que possui uma função comunicativa e social e é produzido para o trabalho em sala de aula e fale da necessidade de o texto ser objetivo e claro no tocante aos fatos da vida de uma pessoa. As atividades serão iniciadas com a apresentação aos alunos do projeto a ser desenvolvido. Nesta exposição, deverá ficar claro que o gênero a ser trabalhado será o gênero autobiografia e que o objetivo é produzir textos autobiográficos. As atividades desse módulo permitem trabalhar com os pronomes de 1ª pessoa do singular e do plural (as vozes do produtor do texto) e trabalhar com os tempos verbais básicos do discurso. Todas as atividades desse módulo serão realizadas em duplas formadas a partir do conhecimento que os professores tenham sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, serão reunidos em cada dupla alunos com mais dificuldade com alunos com menos dificuldade, para que o educando com mais experiência possa ajudar o colega com menos experiência.

O professor deve lembrar aos alunos que uma vez visto, na seção anterior, o gênero textual biografia passaremos nesta etapa a tratar do gênero autobiografia. É essencial apresentar aos alunos uma razão para o desenvolvimento deste trabalho, para motivar o estudo, a análise e a produção do gênero textual autobiografia. Por isso o professor deve esclarecer que a proposta visa socializar aos colegas de turma, aos demais membros da escola e à comunidade em geral a história de vida dos alunos da sala, enfatizando os episódios principais da vida de cada um.

1. Ativar oralmente o conhecimento prévio dos alunos:

- a. Você acha que só as pessoas famosas podem ter uma autobiografia?
Por quê?
- b. Em que tipo de publicação as autobiografias podem ser encontradas?
- c. Você sabe como se chama o texto em que o autor e o biografado são as mesmas pessoas?
- d. Será que as autobiografias podem servir como fontes históricas?
- e. Autobiografias são recortes de fatos da vida do biografado?
- f. Quando alguém relata sua própria vida por escrito, ou seja, na autobiografia, o que deve ser contado ou omitido é determinado por quem?

2. Construindo o conceito de gênero

Dividir a sala em duplas e distribuir textos autobiográficos para leitura:

- Pedir para os alunos que façam uma leitura silenciosa das autobiografias;
- Que façam leitura oral, lendo com fluência, ritmo e observando o uso da pontuação (final, interrogação, exclamação);
- Para que o educando construa o conceito de gênero autobiografia, entregar dicionários para os alunos. Eles deverão pesquisar e escrever o que significa a palavra autobiografia. Em seguida levá-los ao laboratório de informática para que possam pesquisar na internet o que é o gênero textual autobiografia;
- Discutidas as questões e observadas as respostas, será entregue uma cópia de duas autobiografias. Inicialmente será apresentado o gênero e mostrado como é importante ler e refletir sobre este tipo de texto. Em seguida, será feita leitura silenciosa, oral e se discutirão as ideias apresentadas pelos autores. Os exercícios serão resolvidos por escrito.

3. Apresentar aos alunos roteiro de leitura para o reconhecimento do gênero textual autobiografia

- a) Quem são as pessoas que estão sendo biografada nos textos?
- b) Em que local, dia, mês e ano essas pessoas nasceram?
- c) Que fatos reais realizaram em suas vidas? Cite alguns.
- d) Em que locais já moraram?
- e) Essas pessoas ainda estão vivas?
- f) Por que motivos tiveram suas autobiografias publicadas?
- g) Quem escreveu essas autobiografias?
- h) Em que locais esses textos foram publicados?
- i) Que tipos de pessoas leem autobiografias?
- j) Que outros fatos da vida dos autores você gostaria de saber e que não estão nos textos que você leu?

4. Leia este texto e observe as questões do roteiro de leitura acima, tanto no texto (1) um quanto no texto (2) dois.

TEXTO 1

Helena Kolody

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada. Meus pais eram ucranianos, que se conheceram e casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a 1ª brasileira de minha família. Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Orienta, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolou a Ucrânia em 1893, Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos. Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911. Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. "Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e

apaixonou-se por ela. Casaram-se em Janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história. Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931. Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso **irresistível** da vocação. A poesia foi um imperativo psicológico. Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos. Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.

Texto retirado do Livro “Helena Kolody - Sinfonia da vida; Organização: Tereza Hatue de Rezende”. Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Lettraviva, Pólo Editorial do Paraná. “A transformação que a gente lê”. - (1997, pág. 11).

1. Estudo do vocabulário:

- Verificar oralmente palavras (vocabulário) de difícil compreensão – caso as haja;
- Relacioná-las no quadro;
- Verificar se a turma consegue identificar o significado, pelo contexto, e caso não o consiga, buscar o significado no dicionário.

2. Ativar oralmente o conhecimento prévio do aluno.

1. O texto que você acabou de ler é uma autobiografia.

a) Em sua opinião, que situações, além desta que o texto trouxe, podem levar uma família a abandonar seu país de origem?

b) pela leitura do texto podemos perceber um pouco como foi uma parte da vida dos pais de Helena Kolody. Explique com suas palavras, oralmente, como foi esse processo de imigração e por que ocorreu.

c) Você considera importante a pessoa partilhar suas experiências de vida com outras pessoas, escrevendo suas histórias?

d) Você acha que a relação da autora com a poesia influenciou sua carreira? Explique.

Orientação para o professor: esteja atento que trabalhar o linguístico gramatical tem a ver com o estilo, e de que, dependendo do gênero, vão se modificando as escolhas lexicais. Neste caso os adjetivos estão pesando mais, visto que é um aspecto importante a ser abordado no gênero textual autobiografia. A intenção não é trabalhar a língua pela língua, mas sim, devido ao estilo na caracterização do gênero.

3. Características linguísticas do gênero:

1. Releia o trecho da autobiografia de Helena Kolody e observe a palavra grifada.

“Sou uma **simples** professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso irresistível da vocação”.

a) () a palavra é um verbo, pois encerra ideia de ação ou estado.

b) () um substantivo, porque nomeia um ser real ou imaginário, concreto ou abstrato.

c) () adjetivo é a palavra que expressa uma qualidade ou característica do ser.

2. Qual a relação ente a palavra destacada em negrito e a palavra grifada?

3. As palavras que caracterizam os seres nomeados pelo substantivo são denominadas adjetivos e estes podem indicar uma qualidade, um modo de ser, um aspecto ou aparência, um estado. Leia novamente o trecho da autobiografia de Helena Kolody e observe a palavra destacada.

a. A palavra grifada está relacionada a que palavra?

b. Como é classificada a palavra em destaque?

4. Os textos que contam a história de vida de Dalton Trevisan e Helena Kolody são respectivamente:

- a) () Uma biografia e uma receita culinária.
- b) () Uma biografia e uma letra de música.
- c) () Uma biografia e uma autobiografia.

5. Transcreva da autobiografia de Helena Kolody cinco substantivos.

6. Assinale a opção em que todas as construções sejam pares de substantivo e seu respectivo adjetivo:

- a) () magistério e a poesia, meus filhos, orgulho disso, estava escrito.
- b) () poemas inéditos, raros amigos, curitibano tímido, simples professora.
- c) () raros amigos, meus filhos, simples professora, estava escrito.

7. Observe a frase:

"Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela.

- a) A quem se refere o termo a ela no final da frase?
- b) Descreva com suas palavras a escritora Helena Kolody e circule os adjetivos que você utilizou para isso.

8. Leia o trecho a seguir, observando as palavras em destaque.

Lecionei com prazer e entusiasmo. ***Amei*** meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos.

- a) Em que lugar desse trecho a palavra “eu” poderia ser empregada?
- b) Se no lugar da palavra “eu” tivesse sido empregada “ele”, como ficaria o trecho? Reescreva-o fazendo a substituição e as adaptações necessárias.
- c) Se o texto fosse escrito para contar a vida de outra pessoa e fosse usada a palavra “ele” em vez de “eu”, continuaria a ser uma autobiografia? Justifique.

9. Observe as palavras usadas no texto como:

No ano seguinte – eram 8 horas da manhã – casaram-se em janeiro de 1912.

- a) Pelo que você observou, essas palavras ou expressões costumam aparecer em autobiografia?
- b) Para que elas servem:
- a) () Mostrar lugar? b) () Localizar o tempo? c) () Dar uma resposta?
d) () Apresentar o espaço?
- c) Em um texto autobiográfico, qual é a importância dessas palavras ou expressões?

Neste momento o professor deverá explicar aos alunos que o pretérito perfeito indica uma ação pontual, completamente terminada no passado - como, por exemplo: caí, perdi, quebrei, quebramos, morei; que o pretérito imperfeito indica uma ação habitual no tempo passado, fato cotidiano que se repete muitas vezes, como por exemplo: caía, perdia, quebrava, quebrávamos, morava. É adequado para a descrição de situações que ocorrem “com frequência”.

10. Busque no texto 1:

- a) verbos no pretérito perfeito.
b) verbos no pretérito imperfeito.

11. No gênero autobiografia, o autor narra na primeira pessoa (Eu/Nós) acontecimentos que seleciona da sua própria vida, em geral, para caracterizar sua personalidade.

Observe estes trechos do 6º parágrafo do texto 01:

“Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931”.

“Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso irresistível da vocação.”

Professor, neste momento é ideal que se faça uma explicação sobre os pronomes pessoais e possessivos, relacionando-os no quadro.

12. Nas frases abaixo grife e copie os pronomes possessivos:

a) Meus pais eram ucranianos.

b) Estava escrito o primeiro capítulo da minha história.

13. Releia o último parágrafo da autobiografia de Helena Kolody e busque nele os pronomes possessivos que aparecem no texto.

14. Como outra marca desse gênero é o uso abundante de SUBSTANTIVOS PRÓPRIOS, indicando nomes de pessoas (dos pais, irmãos, avós, etc.) e de lugares (cidades, países, estados, etc.), volte ao texto e localize alguns desses substantivos próprios:

15. Entre as alternativas a seguir marque com um X as que dizem respeito a um texto autobiográfico.

a) () Uma narrativa escritas por um “eu”.

b) () Informar ao leitor sobre as últimas notícias.

c) () Contar um fato engraçado para fazer rir.

- d) () Trabalhar a memória para dar significado à história, mencionando no texto os acontecimentos importantes.
- e) () Apresentar no texto fatos que representem as relações consigo mesmo, com as outras pessoas e com o mundo.
- f) () Localizar no tempo e no espaço os acontecimentos narrados, organizando-os a partir de seus objetivos de comunicação.

4. Estrutura composicional

1. Na autobiografia de Helena Kolody, como os acontecimentos da vida da autobiografada estão organizados?
 - a) () Do mais novo para o mais antigo.
 - b) () Do mais importante para o menos importante.
 - c) () Do mais antigo para o mais recente, ou seja, em sequência temporal.
2. Por quem os fatos são relatados?
 - a) () Pela própria pessoa.
 - b) () Por outra pessoa.
3. Com base em seus conhecimentos e na leitura do texto, responda:
 - a. Qual é a finalidade das autobiografias?
 - b. Que tipo de informação a autobiografia pode trazer?
4. Marque com x as informações verdadeiras em relação à autobiografia:
 - a) () é um texto comprometido com a veracidade das informações
 - b) () é um texto em geral comprometido com a fantasia
 - c) () é dirigida aos leitores que têm curiosidade em conhecer a vida de uma determinada pessoa.

TEXTO 2

Eu, Severino, nasci numa linda cidade de Minas Gerais, localizada na Zona da Mata, onde vivem mais ou menos 4 a 5 mil habitantes. Vivi a infância no sítio dos meus pais, com muito entusiasmo, brincadeiras e fantasias que eram criadas com objetos da natureza. Pisava na lama, na areia, na terra que dava o sustento, com uma liberdade sem igual. Eu adorava correr, subir nos pés de coqueiros e nas árvores, como as grandes laranjeiras, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver. Admirava os peixes que havia no lago em frente de casa e no quintal da casa da minha avó. Adorava nadar, tomar banho de cachoeira, observar os peixes e pensar sobre como eles respiravam dentro e fora d'água. Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas eu não podia continuar lá. Fui para outra escola, onde estudei até a 4ª série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução. Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria mais ficar trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui. Algum tempo depois, resolvi morar sozinho. Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.

Estamos casados há quatro anos, ainda não temos casa, mas brevemente terminarei a construção. Em 1999 resolvi continuar os estudos, consegui uma vaga na Escola Municipal, onde estou até hoje, na 7ª série e pretendo estudar até a 8ª série.

Texto produzido por um aluno da EJA

(Retirado do livro Caminhar e transformar – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental - Priscila Ramos de Azevedo Ferreira – FTD). Disponível em: <http://issuu.com/editoraftd/docs/caminharportuguessample>. Acesso em 11 mai 2015

1. Ativar oralmente o conhecimento prévio do aluno.

1. O texto que você acabou de ler é uma autobiografia.

- a) Em sua opinião, que situações podem levar uma pessoa a abandonar os estudos ou a nem iniciá-los?
- b) Sair do lugar de origem é sempre uma decisão que ocorre por vontade própria? Por quê?
- c) Você considera importante a pessoa partilhar sua vivência com outras pessoas, escrevendo suas histórias de vida?
- d) Você gostou de conhecer a história de um aluno que resolveu voltar a estudar? Por quê?

2. Características linguísticas do gênero:

1. Leia o trecho a seguir, observando a palavra em destaque.

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas **eu** não poderia continuar lá.

- a) Em que outro lugar desse trecho a palavra “eu” poderia ser empregada?
- b) Se no lugar da palavra "eu" tivesse sido empregada "ele", como ficaria o trecho? Reescreva-o fazendo a substituição e as adaptações necessárias.
- c) Se o texto fosse escrito para contar a vida de outra pessoa e fosse usada a palavra “ele” em vez de “eu” continuaria a ser uma autobiografia?

2. Observe as palavras usadas no texto como:

mas o tempo foi passando - passando o tempo – uns quatro anos depois

- a) Pelo que você observou, essas palavras ou expressões costumam aparecer em autobiografia. Servem para indicar o que?

b) Qual é a importância dessas palavras ou expressões nesse tipo de texto?

ATIVIDADE 2

a) O texto a seguir é uma autobiografia. Leia-o e complete-o com as pistas que estão no quadro abaixo:

DAQUELE TEMPO PRA CÁ – NAQUELE TEMPO – QUANDO – DESDE – DESDE QUE

Autobiografia do poeta Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho.

----- completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor.

Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e ----- não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. ----- muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-lo. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, ----- eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam.

Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando ----- tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d'olhos.

Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.

Disponível em: <www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/.../patativa_do_assare.html>. Acesso em 11 mai. 2015.

b) Leiam esse texto novamente. Os marcadores que vocês escolheram deram sentido ao texto? Em caso negativo, o que vocês perceberam?

LENDO MAIS ALGUMAS AUTOBIOGRAFIAS

TEXTO A

Mario Quintana

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade. Nasci no rigor do inverno, temperatura: 1 grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém

tão completo como Winston Churchill nascera prematuro - o mesmo tendo acontecido a sir Isaac Newton! Excusez du peu... Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Disponível em: <<http://comodiziamarioquintana.blogspot.com.br/2010/11/mario-quintana-e-sua-autobiografia.html>>. Acesso em 11 mai. 2015.

TEXTO B

Adélia Prado

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir. Não sou feia que não possa casar, acho o Rio de Janeiro uma
beleza e ora sim, ora não, creio em parto sem dor. Mas o que sinto
escrevo. Cumpro a sina. Inauguro linhagens, fundo reinos— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree, já a minha vontade de alegria, sua raiz vai ao meu
mil avô. Vai ser coxo na vida é maldição pra homem. Mulher é desdobrável. Eu sou.

Disponível em: <http://www.releituras.com/aprado_bio.asp>. Acesso em 12 mai.2015.

5.4 MODULO III

O objetivo central das atividades desenvolvidas no módulo III é aproximar os alunos de textos que remetem à velhice, proporcionando a leitura de textos que permitem aos estudantes ter contato com o plano geral do texto, com a mobilização do gênero e do conteúdo temático. As atividades desse módulo serão coletivas. O objetivo deste módulo é mostrar que o envelhecimento humano é, antes de tudo, um processo natural. O aluno será levado a perceber que, do ponto de vista psicossocial, a aposentadoria é o ponto de partida para a velhice, portanto os dois fenômenos se confundem como se fossem um só. Necessário ressaltar que a partir das interações estabelecidas pelo sujeito ao longo de sua vida ele reconstrói representações não só sobre objetos sociais, mas também sobre si próprio. Para tanto o professor entregará uma cópia a cada aluno e a leitura será feita, em princípio, de maneira silenciosa e individual para, num segundo momento, ser realizada em voz alta, individual, de forma intercalada entre o professor e os alunos. Em seguida, realizarão as atividades oralmente e em forma de debate.

TEXTO 1

MAMÃE

Ricardo Azevedo

Não me conformo nem vou me conformar com essa viagem sem sentido. Sinceramente, largar a casa, a família, sair por aí a troco de nada, não dá para entender. Acho um desperdício, um dinheirão jogado fora.

Mamãe, será que você não percebe que é uma loucura? Não tem cabimento. E se você passar mal? E se cair e quebrar a bacia? Como vai ser? Quem vai socorrer?

O Araújo? Um sujeito que vive no meio de cobras e vacas? Lamento a hora em que este elemento apareceu em sua vida. Para mim, não passa de um espertalhão ou então de um doido varrido. Não quero interferir em nada. Como você mesma faz questão de esfregar na minha cara, é dona do seu nariz e faz o que bem entende. Se quiser minha opinião, a opinião de seu único filho que tanto lhe quer, acho que deveria largar esse aventureiro e voltar para casa imediatamente. Já pensou na vizinhança? Na dona Otília, no doutor Ruy, na dona Olguinha? O que eles vão pensar de você passeando por aí, ninguém sabe onde, com esse fulaninho?

Mamãe, peço que pense, pese bem as coisas, veja os prós e os contras e volte o quanto antes.

ANDRÉ

Chega de saudade. São Paulo, Moderna, 1985. p.54. Disponível em: <<http://escrevemos.blogspot.com.br/2011/02/atividade-de-interpretacao-para-o-7-ano.html>>. Acesso em 03 de mar. 2015.

ATIVIDADES

1. Ofélia, uma pacata viúva beirando os 70 anos, reencontra Araújo, um velho amigo dos tempos de escola e resolve acompanhá-lo em uma de suas viagens. André, o filho já adulto, envia uma carta à mãe na qual expressa sua indignação em relação ao que a mãe vai fazer. Em sua opinião o filho tem razão? Explique.

2. A preocupação com a saúde da mãe se expressa em duas frases interrogativas: “E se você passar mal?”. “E se cair e quebrar a bacia?”

Responda você para o André: como vai ser?

3. “Acho que deveria largar esse aventureiro e voltar para casa imediatamente” você acha que os idosos têm o direito de cuidar de suas vidas como bem entenderem, ou devem se sujeitar às opiniões dos filhos?

4. O tipo de preocupação demonstrada nesse texto é geralmente próprio das mães com os filhos. Na carta de André a situação se inverte. Na velhice os filhos passam a cuidar e vigiar a vida dos pais: o que você acha disso?
5. Você concorda com o pedido que André faz à mãe no final da carta?
6. André demonstra preocupação com a opinião que os outros terão sobre o comportamento da mãe. Você também acha que isso é importante? Explique.
7. Se você fosse a mãe do André, o que responderia a ele?
8. Em sua opinião, por que a sociedade se incomoda com as pessoas idosas que continuam jovens, fazendo quase de tudo que sempre gostaram?

TEXTO 2

Levante hipóteses:

- Observe o título e leia o primeiro parágrafo: Quem será que “Tá melhor que a gente”?
- O que irá acontecer?
- Quanto tempo você imagina que dura esta estória?
- Como será o seu fim?

"Tá melhor que a gente!"

Mirian Goldenberg

Carnaval de 2015, zona sul do Rio de Janeiro, sábado, às 17h. Na calçada do shopping Rio Design, no Leblon, em uma das ruas mais movimentadas da cidade, um casal se beija apaixonadamente. Imediatamente se forma, ao redor do casal, um círculo com quinze adolescentes. Eles dão risadas, gritam, aplaudem alegremente. Uma jovem fantasiada de princesa grita: "Tá melhor que a gente! "Um adolescente

pergunta: "Será que eles são casados?" Uma garota responde: "Lógico que não, eles não usam aliança".

Durante alguns segundos o casal fica desconcertado com a situação inusitada. Não imaginavam que poderiam se tornar o foco de interesse de tantos jovens no meio do Carnaval carioca, onde milhares de outros casais também se beijavam, se abraçavam e protagonizavam cenas muito mais ousadas.

Por que eles, que nem estavam fantasiados, chamaram atenção daqueles jovens? A mulher logo percebe o motivo e fica muito envergonhada. Ela se sente ridícula e quer fugir da situação constrangedora. Como dois velhos de mais de 60 anos têm a coragem de se beijar apaixonadamente em público? O homem de cabelos brancos ri muito e beija novamente a mulher. Ele a abraça carinhosamente e diz baixinho: "Você é linda, eu te amo muito e não tenho a menor vergonha de demonstrar o meu tesão por você. Você é o grande amor da minha vida". Ele responde aos jovens: "Somos casados há 43 anos. Não precisamos de aliança para provar que nos amamos e que temos um compromisso de fidelidade e de cuidado um com o outro".

O primeiro beijo deles foi em 1968, no meio de uma passeata. Apesar de tantos anos de casados, eles ainda se sentem jovens e revolucionários. Eles ainda se desejam e fazem amor frequentemente. Eles ainda se beijam apaixonadamente, em público, como na primeira vez. Ele sente orgulho e admiração pela esposa e quer que os outros saibam disso. Ela se sente feliz por ser tão amada e desejada, mesmo depois de tantos anos de casamento. A garota vestida de princesa repete então a frase que fez sucesso e é ainda mais aplaudida pelos outros jovens que se juntaram ao círculo: "Tá melhor que a gente!" Afinal, quem não quer ser feliz e apaixonado aos 60, 70, 80, 90 e (por que não?) aos 100 anos?

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/miriangoldenberg/2015/02/1594333-ta-melhor-que-a-gente.shtm>>. Acesso em 03 de mar. de 2015.

1. Após a leitura do texto, suas hipóteses se confirmaram? Justifique.
2. Gostou do texto? O que você achou?
3. Que impressões teve?
4. Qual o tema tratado?

5. Você concorda com a autora quando diz que devemos ser felizes e apaixonados aos 60, 70, 80, 90 e (por que não?) aos 100 anos?
6. Você aceita o relacionamento do outro independentemente de sua idade?
7. Você acha que aqui na escola, na nossa cidade, no Brasil, existe preconceito? De que tipo?
8. Você já sofreu algum tipo de preconceito? Quer nos contar?

TEXTO 3

QUEM VAI CUIDAR DE VOCÊ NA VELHICE?

Mirian Goldenberg

Uma das perguntas mais frequentes feitas às mulheres que não querem ter filhos é: "E quem vai cuidar de você na velhice?".

Uma jornalista de 43 anos disse: "Já sofri muito com as cobranças femininas. Achem que se eu não tiver filhos serei infeliz. Quando digo que não quero ter filhos e sou feliz assim, elas dizem: 'Então por que você não adota?' Quando respondo que não quero adotar, elas insistem: 'E como vai ser sua velhice sem ninguém para cuidar de você?'".

Muitas mulheres mais velhas acreditam que a família é uma prisão que impede que exerçam a própria vontade. Elas dizem que os filhos não respeitam as vontades dos pais e querem controlar suas vidas afetivas e sexuais, como se os velhos não fossem pessoas responsáveis, lúcidas e autônomas. Elas afirmam que, apesar da ilusão de que os filhos são a garantia de uma velhice menos solitária, em grande parte dos casos essa expectativa não se confirma. Muitas alertam para os perigos de depositar nos filhos a esperança de uma velhice feliz. Elas acham melhor investir nas amizades para garantir companhia, amor e cuidado na velhice.

Os vínculos gerados pelo afeto, e não pela obrigação ou interesse, podem criar relações de reciprocidade e de cumplicidade entre as mulheres, que se divertem, se acompanham e cuidam umas das outras, especialmente na velhice. Uma escritora de

75 anos disse: "Aprendi a afastar todas as pessoas que chamo de vampiras: aquelas que só sugam, reclamam, demandam, fazem mal, botam para baixo. Só quero na minha vida quem me cuida e me alimenta de coisas boas, quem me faz bem e me estimula a ser cada vez melhor. As minhas amigas são o meu maior patrimônio e a minha verdadeira família".

Nos últimos dez anos triplicou o número de pessoas de mais de 60 anos que vivem sozinhas, passando de 1,1 milhão para 3,7 milhões. Entre elas, 65% são mulheres, muitas das quais escolheram viver sozinhas para assegurar a autonomia.

As mulheres que tenho pesquisado aprenderam que, além de cuidar da saúde e garantir uma aposentadoria digna, existe outro importante investimento para experimentar uma velhice mais feliz: cultivar, desde cedo, as verdadeiras amizades.

Disponível em:<<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/miriangoldenberg/2014/01/1403716-quem-vai-cuidar-de-voce-na-velhice.shtml>>. Acesso em 03 de mar. 2015.

1. Quem vai cuidar de você na velhice?
2. Você acha que se a pessoa não tiver filho ela será infeliz?
3. Você concorda que a mulher que não tiver filho deverá adotar um?
4. Em sua opinião, é certo adotar com segundas intenções preocupando-se em encontrar alguém que cuide de você na velhice?
5. Para você, a família é uma prisão?
6. Nos dias de hoje os filhos respeitam a vontade dos pais ou querem controlar a vida afetiva e sexual deles, como se os velhos não fossem pessoas responsáveis, lúcidas e autônomas?
7. Você concorda que é melhor investir nas amizades para garantir companhia, amor e cuidado na velhice?
8. E para você, os amigos são o maior patrimônio e a verdadeira família?

TEXTO 4

A Velhice Invisível

Maria Eugenia Cerqueira

“Nós não consideramos os velhos importantes em nossa sociedade”. Todos nós pensamos que é muito mais importante ser jovem, não é verdade? A palavra “velha” foi transformada em um xingamento e passou a ter caráter tão pejorativo que não conseguimos mais dizer com naturalidade que alguém é velho. Procuramos criar outras expressões que consideramos mais apropriadas. Usamos em substituição, por exemplo, eufemismos como “terceira idade” ou “melhor idade”.

Atualmente os velhos estão segregados em espaços que abrigam seus pares, ou seja: outros velhos. Realizamos bailes para a terceira idade, excursões e shows especiais para eles etc. Isso não deixa de ser uma maneira de nos protegermos da velhice. Quando nós isolamos os “velhos” tornamos a velhice invisível.

“Hoje, os avós não podem e nem devem mais mimar seus netos”. Isso porque são os pais que, agora, se ocupam dessa função. É difícil encontrar mães e pais que não tentem, a qualquer custo, satisfazer todas as vontades de seus filhos, desde as mais simples às mais complexas e caras – em todos os sentidos. Pois eu conheço muitas avós que conseguiram inovar o sentido da palavra “mimar” na relação com seus netos.

Para esses “velhos” da atualidade, mimar passou a ser dedicar tempo aos netos e ter paciência com eles. Contar histórias da família, lembrar casos que aconteceram com seus filhos, agora adultos, quando eram pequenos como são os netos agora, fazer relatos sobre a formação do grupo familiar são meios de passar aos mais novos noções de como é o grupo ao qual eles pertencem. Isso ajuda a construir vínculos e identidade.

Gastar tempo com os netos é o maior mimo que, hoje, as novas avós podem fazer. Essas mesmas avós lutam com seus filhos para ter um papel mais ativo na educação de seus netos. “Lutam mesmo, já que a maioria dos pais considera invasiva essa postura de seus pais de querer ajudar a formar as crianças.”

Minha mãe costumava vaticinar, quando eu estava indo além dos limites: “Filha és, mãe serás” ... Esqueceu-se de complementar o ditado, que agora estendo para “Filha és, mãe e avó serás”!

Disponível em: <<http://www.amantesdavida.com.br/a-velhice-invisivel/>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

1. Qual a finalidade deste texto?
2. Que questões aparecem no texto?
3. Você concorda com a autora quando diz que a sociedade não considera os velhos importantes?
4. Em sua opinião, atualmente a velhice é invisível?
5. O que você acha dos termos terceira idade e melhor idade?
6. Você concorda que haja locais dedicados para pessoas da terceira idade, como bailes, excursões e shows especiais para eles, ou acha que os idosos devem partilhar dos mesmos espaços que crianças e jovens?
7. Qual a mensagem que o texto nos passa?
8. O Dia do Idoso é comemorado no dia 1º de outubro e foi criado há pouco tempo: você sabe por que essa data foi escolhida?
9. O Estatuto do Idoso foi homologado no ano de 2003. Destacamos abaixo os tópicos mais importantes deste documento. Leia e converse com a turma a respeito:
 - Distribuição gratuita de medicamentos e próteses dentárias pelos poderes públicos;
 - Nos contratos novos feitos pelos planos de saúde não pode haver reajustes em função da idade após os 60 anos;
 - Desconto mínimo de 50% no ingresso em atividades culturais e de lazer, além de preferência no assento nos locais onde as atividades estejam sendo realizadas;
 - Proibição e limite de idade para vagas de empregos e concursos, salvo os acessos em que a natureza do cargo exigir;

- O critério para desempate de concursos é a idade, favorecendo-se aos mais velhos;
 - Idosos com 65 anos ou mais que não tiverem como se sustentar têm direito a um salário mínimo;
 - Passagens intermunicipais e interestaduais gratuitas (ônibus, trens e barcos) para maiores de 60 anos com renda até dois salários mínimos;
 - Transporte coletivo urbano e semiurbano gratuito para maiores de 65 anos;
 - Pessoas com mais de 60 anos têm prioridades nos programas habitacionais para aquisição de imóveis.
- a) Você tinha conhecimento de todos estes direitos?
- b) Qual(is) tópico(s), pra você, é o menos respeitado e qual (is) o(s) mais respeitado(s)?

TEXTO 5

PARA REFLETIR

O que é viver bem

Eu não tenho medo dos anos e não penso em velhice. E digo pra você, não pense.

Nunca diga estou envelhecendo, estou ficando velho. Eu não digo. Eu não digo que estou velha, e não digo que estou ouvindo pouco.

É claro que quando preciso de ajuda, eu digo que preciso.

Procuro sempre ler e estar atualizada com os fatos e isso me ajuda a vencer as dificuldades da vida. O melhor roteiro é ler e praticar o que lê. O bom é produzir sempre e não dormir de dia.

Também não diga pra você que está ficando esquecido, porque assim você fica mais.

Nunca digo que estou doente, digo sempre: estou ótima. Eu não digo nunca que estou cansada.

Nada de palavra negativa. Quanto mais você diz estar ficando cansada e

esquecida, mais esquecida fica.

Você vai se convencendo daquilo e convence os outros. Então, silêncio!

Sei que tenho muitos anos. Sei que venho do século passado, e que trago comigo todas as idades, mas não sei se sou velha, não. Você acha que eu sou?

Posso dizer que eu sou a terra e nada mais quero ser. Filha dessa abençoada terra de Goiás.

Convoco os velhos como eu, ou mais velhos que eu, para exercerem seus direitos.

Sei que alguém vai ter que me enterrar, mas eu não vou fazer isso comigo.

Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias minha própria personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que é velho e morto, pois lutar é a palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes.

O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade.

Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso, com esperança.

Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende.

Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina)

Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/ana_lins_dos_guimaraes_peixoto_bretas_cora_coralina/>. Acesso em 11 mai. 2015.

5.5 MODULO IV

O objetivo deste módulo é que os alunos produzam um texto escrito com as características do gênero autobiografia. Nesta atividade, os aprendizes terão como interlocutores o professor e terão a oportunidade de mobilizar as capacidades desenvolvidas neste caminho sobre o gênero estudado, além de lhes permitir a descoberta do que já sabem fazer e conscientizar-se do que não sabem. Irão pôr em prática os conteúdos estudados, selecionarão recursos linguísticos adequados à situação comunicativa e ao gênero autobiografia.

- A produção será feita individualmente;
 - Planejar a escrita do texto, considerando sua finalidade;
 - Na escrita: mobilizar os conhecimentos que foram adquiridos em sala de aula no que tange ao tipo de linguagem e os recursos necessários para alcançar a finalidade da escrita.
 - Revisão do texto e entrega;
 - Revisão feita pelo professor;
 - Reescrita;
 - A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, durante o processo de produção, o professor irá elaborar atividades didáticas diversas e fazer intervenções diferenciadas no que diz respeito às questões de gramática, sintaxe e ortografia ou nas dimensões mais problemáticas, com o objetivo de sistematizar os conhecimentos sobre o gênero textual autobiografia, utilizando-as para realizar exercícios de linguística.
1. Agora o desafio é você redigir um texto utilizando o gênero textual autobiografia, tornando-se um autor e escrevendo sua própria história. Antes de escrever preste atenção às seguintes orientações:

- Anote seu nome, idade, local de nascimento, bem como os acontecimentos mais importantes de sua vida.
- Cite as datas significativas, locais onde viveu coisas importantes e o que mais gosta de fazer.
- Com que idade entrou na escola (foi alfabetizado).
- Com quantos anos estava quando veio para EJA.
- Fale do que realizou e das pessoas das quais mais gosta dentre aquelas com que você convive.
- Em seguida desenvolva o assunto em ordem cronológica.
- Lembre-se, use sempre a primeira pessoa – eu, meu, minha, nasci.
- Caso o queira, pode falar de seus sonhos, expectativas e planos.
- Após escrever o texto, leia-o para fazer as alterações necessárias.
- O texto deverá conter de 10 a 30 linhas ou poderá ser produzido em vídeo.

5.6 MÓDULO V

Este módulo é destinado à circulação do gênero. Esse é o momento de tornar público o texto produzido. Aqui os interlocutores poderão ser, num universo maior, os internautas, ou, de forma mais pontual, os familiares, companheiros da escola, amigos - enfim, toda a comunidade escolar. Os alunos irão para o laboratório de informática, digitarão os textos para serem postados num blog, criado para este fim; também poderão compilar os textos e publicar um livro.

VI - CONCLUSÃO

O trabalho foi desenvolvido em dois momentos. Na primeira parte, através da revisão da literatura especializada, foram pesquisadas as veredas trilhadas pela Educação de Jovens e Adultos no decorrer do tempo, mostrando-se um pouco da história da EJA no Brasil.

No percurso, verificou-se o aumento da expectativa de vida dos brasileiros e a crescente procura de alunos da terceira idade pelos centros educacionais da EJA. Esta é uma modalidade de ensino específica da educação básica que se destina à inclusão de educandos que, por quaisquer motivos, tenham sido excluídos do ambiente escolar durante a infância, adolescência e/ou juventude.

De forma geral, compreendeu-se a urgente necessidade de práticas pedagógicas específicas para a terceira idade e verificou-se a necessidade de criar mecanismos de diálogo com a realidade e a história de lutas de cada um desses sujeitos. Além disso, constatou-se a pertinência do desenvolvimento deste estudo e da elaboração da sequência didática, visto que análises parciais desenvolvidas na pesquisa revelaram escassez de material adequado que atenda a essa demanda, especificamente no CEEBJA de Sarandi.

Assim, o objetivo primordial deste estudo foi desenvolver uma proposta pedagógica cujo produto principal é, mais especificamente, a elaboração de uma sequência didática para a abordagem do gênero textual autobiografia.

Cabe aqui pontuar alguns ganhos que os estudos aqui realizados proporcionaram para precisar os alcances do trabalho teórico que contribuiram para o crescimento pessoal da autora. Neste processo, o primeiro passo neste terreno foi conhecer a EJA do âmbito geral para o particular, tomando a teoria e retomando-a, à medida que se foi analisando criticamente o contexto, elaborando e reelaborando as metas. Os conceitos teóricos contribuiram para dinamizar e motivar ações fundamentadas não só em circunstâncias reais, mas também em estudos científicos.

Em síntese, entre tantos ganhos com o desenvolvimento desta pesquisa, vale ressaltar que a fundamentação teórica foi um instrumento essencial, uma ferramenta valiosa, que permitiu refletir com mais clareza sobre às questões relacionadas aos objetivos aqui pretendidos. Além disso, o suporte teórico subsidiou ações concretas,

possibilitando produzir novos conhecimentos úteis para as atividades desenvolvidas em sala de aula, buscando entrelaçar as práticas diárias e os conhecimentos adquiridos.

Não obstante, houve alguns percalços, pois o exame de qualificação ocorreu cerca de um ano antes da defesa, e neste interim continuavam as aulas presenciais voltada para a finalização dos últimos créditos. Por isso no semestre seguinte foram concluídas quatro disciplinas, o que implicava em outras atividades, como leituras e trabalhos de conclusão do curso. Além disso, da qualificação para a defesa houve mudanças significativas, porque a Banca apresentou algumas contribuições substanciais que foram incorporadas à pesquisa, dando um direcionamento bem maior aos estudos. Ademais, foi necessário substituir textos na proposta de trabalho, o que implicou a retomada e reestruturação dos objetivos, explicitação da metodologia, idas e vindas à teoria, e ainda a reorganização da proposta pedagógica.

Em um segundo momento, partiu-se para a elaboração da proposta da sequência didática com o gênero textual autobiografia para alunos da terceira idade da EJA. Após a comprovação – mediante a análise parcial do material didático utilizado pelos alunos do Ensino Fundamental, fase II, no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos de Sarandi - de que não há nenhuma referência a conteúdos ou temas concernentes com os anseios dos alunos da terceira idade, nem mesmo menção ao gênero textual autobiografia, assegura-se que o desenvolvimento da sequência didática, após estes estudos, é de grande valia.

Resta concluir que os alunos idosos merecem encontrar nas salas de aula de EJA materiais específicos que possam suprir suas necessidades e apresentem uma linguagem apropriada, temas nos quais esses indivíduos se sintam representados e se apresentem numa diagramação especial, com letras adequadas e assuntos atualizados. Desta forma, foram desenvolvidas ações pedagógicas que poderão atender às necessidades dos educandos adultos, valorizando suas experiências socioculturais e os conceitos adquiridos com o desenvolvimento deste trabalho.

Neste contexto, construiu-se uma sequência didática com o gênero textual autobiografia com o intuito de somar esforços na busca por uma educação de qualidade; ou seja, ao efetuar atividades múltiplas e variadas, teve-se como finalidade ajudar o educando a dominar melhor este gênero, permitindo-lhe, assim, pela escrita,

conhecer-se, revelar-se, rememorar aspectos da intimidade, bem como escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, de modo a formar indivíduos da terceira idade da EJA comprometidos com o bem comum, através de uma educação participativa.

Sabe-se que este é apenas um dos caminhos e espera-se abrir espaços para novas reflexões que suscitem a construção de outras formas para o trabalho com alunos da terceira idade, envolvendo a linguagem e a produção de textos em situação de uso.

Reafirma-se que é preciso reformular a Educação de Jovens e Adultos para atender à crescente demanda educacional de idosos, pois este educando tem um perfil próprio que exige uma atuação pautada por pressupostos teóricos que deem conta de suas peculiaridades. Ademais, urge que se invista em políticas públicas próprias para o aluno da terceira idade, e que estas sejam organizadas e implementadas o mais rápido possível.

Deste modo, embora esta sequência didática não seja um instrumento inovador, ao planejar e desenvolver as atividades pretendeu-se, com a construção deste trabalho, transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, pensando justamente em buscar caminhos para o enfrentamento da realidade da EJA e a efetiva inclusão dos alunos idosos nesta modalidade de ensino. Assim sendo, com a construção dessa ferramenta pedagógica espera-se despertar o interesse dos alunos para a importância do estudo de biografias e autobiografias e instrumentalizá-los para analisar os gêneros textuais mencionados verificando seu contexto de produção, sua construção composicional, suas marcas linguístico-discursivas e seu estilo. Dessa forma, busca-se propiciar aos alunos condições reais para identificarem e registrarem dados pessoais e históricos sobre suas vidas. No tocante, ainda, aos gêneros, espera-se que reconheçam e compreendam as diferenças entre eles, e que sejam capazes de ler, analisar e interpretar textos biográficos e autobiográficos de pessoas que de algum modo possam colaborar com a construção de sua cidadania. Enfim, almeja-se que o aluno da terceira idade da EJA produza sua autobiografia e tenha a honra de ver o fruto do seu trabalho compilado em um livro ou postado no blog da escola.

Para finalizar, propõe-se o desafio de produzir material didático, com vista a outras formas de criar, outros encaminhamentos, outras possibilidades para desenvolver esta sequência didática. Para tanto, sugere-se que se elabore uma ferramenta pedagógica que mantenha o mesmo tema, os mesmos textos, dificuldades crescentes de um módulo para o seguinte, enfim, uma progressão em termos de informações. Afinal, tendo em vista as características dos gêneros (tema, conteúdo, forma e estilo), propõe-se uma primeira série de atividades - focando o tema, o tema mais a forma, e assim por diante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec (original russo de 1929), 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Mariana. **Cidades sem Fronteiras – desafios de um mundo urbano**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/cidades-sem-fronteiras/2015/03/24/idosos/>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BARROS, Mariana Luz Pessoa. **A Arquitetura das memórias: Um estudo do tempo no discurso autobiográfico**. Disponível em: <www.teses.usp.br/.../8//MARIANA_LUZ_PESSOA_DE_BARROS.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

BEATO-CANATO. **Possíveis contribuições de um trabalho com narrativas de vida para o desenvolvimento pessoal e profissional de alunos do ensino médio**. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/.../9886>. Acesso em 24 set. 2015.

BERLATTO, Odair. **A construção da identidade social**. Disponível em: <www.ojs.fsg.br/index.php/direito/article/view/242/210>. Acesso em: 08 maio 2015.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Helena H. N. **Análise do discurso: um itinerário histórico**.

_____. Gêneros do discurso e tipos textuais. In: **Projeto de Capacitação Docente – Módulo II. Pró-reitoria de Graduação – USP**, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 1999.

CADERNOS de Saúde Pública. vol.3.n. 3 Rio de Janeiro. July/Sept. 1987.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X1987000300001&script=sciarttext.>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2014 [Coleção Fundamentum 13].

CARELLI, Gabriela. **Vida & Estilo Longevidade**. Aumento da expectativa de vida e melhora das condições de saúde prolongam a meia idade. Disponível em: <<http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/longevidade,os-60-sao-de-fato-os-novos-40,1675521>>. Acesso em: 04 maio 2015.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n.67, Ago/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67a05.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2013

CASTRO, Ruy. **Manifesto contra a censura**. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/manifesto-contra-a-censura-as-biografias-e-lido-na-xvi-bienal-do-livro-rio/>>. Acesso em: 07 maio 2015.

Costa-Bertoni. **A terceira idade e as ações de leitura dos bibliotecários de duas instituições**. Disponível em: http://eprints.rclis.org/13267/1/A_TERCEIRA_IDADE_E_AS_A%C3%87%C3%95ES_DE_LEITURA_DOS_BIBLIOT%C3%81RIOS_DE.pdf. Acesso em: 24 set. 2015.

ECONOMIA - Idosos já são 13% da população e país tem menos crianças, Pnad. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2014/09/idosos-ja-sao-13-da-populacao-e-pais-tem-menos-criancas-diz-pnad.html>>. Acesso em: 04 maio 2015.

ESTADÃO. **Vida & Estilo Longevidade**. Disponível em: <<http://vida-estilo.estadao.com.br/noticias/longevidade,os-60-sao-de-fato-os-novos-40,1675521>>. Acesso em: 12 maio 2015.

ESTATUTO do Idoso. Presidência da República. **Lei 10741/03**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>>. Acesso em: 28 maio 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 135-165.

INSTRUÇÃO 008/2013 SUED/SEED. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/.../instrucao0082013suedseed.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

GOLDFARB, Delia Catullo. **Corpo, tempo e envelhecimento**. São Paulo, 1997. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?sclient=psy-ab&q=mas+afinal%2C+o+que+e+ser+idoso+goldfarb%2C+1997&btnG=>>>. Acesso em: 28 maio 2014.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

LIMA, Fabiana de Oliveira. **O perfil dos alunos da educação de jovens e adultos hoje**: tempos de inclusão. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-043.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2015.

LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiuscha Lara Genro (Org.). **EJA**: planejamento, metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCENA, Suênio Campos. **Ser isento, imparcial e verdadeiro**: a dura missão do biógrafo. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/download/1626/1023>>. Acesso em 07 maio 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Disponível em: <http://www.uems.br/site/nehms/arquivos/53_2014-04-04_12-17-14.pdf>. Acesso em: 12 maio 2015.

MARTINS, Marcos Francisco. **Uma “catarsis” no conceito de cidadania**: do cidadão cliente à cidadania com valor ético-político. Campinas-SP, Puc Campinas, 2000. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/graduacao/ped/pdf/2007/art_conceito_de_cidadania.pdf>. Acesso em: 29 set. 2015

MIRANDA, Rosângela da Silva. **Políticas públicas e a educação de jovens e adultos**. 2014. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=2069>. Acesso em: 07 set. 2015.

NERY, Alfredina. **Biografia**: Como contar a história da vida de alguém. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/biografia-como-contar-a-historia-da-vida-de-alguem.htm>>. Acesso em: 05 set. 2015.

O PROJETO Político Pedagógico do CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica. O CEEBJA de Sarandi. 2011. Disponível em: [www.swwceebja sarandi .seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/.../PPP.pdf](http://www.swwceebja.sarandi.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/19/.../PPP.pdf). Acesso em: 23 set. 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. Secretaria do Estado de educação. **Diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2008. Disponível na página do Portal Educacional do Estado do Paraná: Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portais/portal_diretrizes/pdf/ues.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação: Departamento de Educação de Jovens e Adultos. **Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Fase II**, Governo do Paraná, 2004.

PEREIRA, Nelci Bilhalva. **Memória**: continuidade ou descontinuidade? Disponível em: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%2050.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2015.

SANTOS, Marcela Ernesto. **Autobiografia feminina**: a identidade e o preconceito nas memórias de Carolina Maria de Jesus e Maya Angelou. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero4/ARTIGOS/2.pdf>. Acesso em: 07 maio 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. **Histórias de leitura na terceira idade**: memórias individuais e coletivas. Disponível em <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11886>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SILVA, DANIEL Nunes da. **Idoso**: direito a alimentos e a prioridade nos processos judiciais. Disponível em:< [http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/3137/1/Daniel %20Nunes %20da%20Silva.pdf](http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/3137/1/Daniel%20Nunes%20da%20Silva.pdf)>. Acesso em: 24 set 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos** – Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Souza, Ângela Mirtes - **Análise dos possíveis determinantes de evasão/exclusão escolar dos alunos da educação de jovens e adultos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

SOUZA, Licia Oliveira. **Jornalismo e biografias**: Reconstruções de identidade e a busca pelo humano. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/LiciaOliveira.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2015.

VARELLA, Dráuzio. **A memória da velhice**. Disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/envelhecimento/a-memoria-da-velhice/>>. Acesso em: 28 maio 2014.

VILAS BOAS, Sergio. **Biografias & biógrafos**: jornalismo sobre personagens. Disponível em: <http://www.books.google.com/books/about/Biografias_biografos.html?id=7SBU1Y>. Acesso em: 04 maio 2015.

VÍDEO – **Envelhescência**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=XRdRP7yKsHE>>. Acesso em: 12 maio 2015.

WONG, Laura Rodríguez. (Org.) **O envelhecimento da população brasileira e o aumento da longevidade**: subsídios para políticas orientadas ao bem-estar do idoso. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.abep.org.br/?q=publicações/envelhecimento-da-popula%C3%A7%C3%A3o-brasileira>>. Acesso em: 28 maio 2014.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO

1 Nome do entrevistado:

.....

2 Sexo:

A () masculino B () feminino

3 Qual é a sua idade?

.....

4 Qual é seu estado civil?

A () solteiro (a) B () casado (a) C () viúvo(a) D () divorciado

5 Iniciou seus estudos, ou seja, foi alfabetizado com quantos anos?

.....

6 A escola onde foi alfabetizado era:

A () rural B () urbana

7 Já morou na zona rural?

A () sim B () não

8 Se sim, até que ano permaneceu na zona rural?

.....

9 Qual a última série cursada e concluída antes de ingressar na EJA?

10 Quantos anos ficou fora da escola antes de se matricular na EJA?

11 O(a) senhor(a) exercia alguma atividade profissional antes de se matricular na EJA?

A () sim B () não

12 Se sim, qual?

13 No momento está aposentado? A () sim B () não

14 Se sim, ainda exerce alguma atividade profissional? Qual?.....

15 Quais os motivos que o (a) levou a parar de estudar na idade adequada?

() dificuldade financeira () falta de motivação

() problemas de saúde () afazeres domésticos

() dificuldade de aprendizagem () trabalho

() gravidez ou filhos pequenos () outros

16 Relate quais os motivos que o(a) levaram a retornar a escola da EJA.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO A

DALTON TREVISAN

Dalton Jérson Trevisan nasceu em 14 de junho de 1925, estreou na literatura em 1945, quando ainda cursava Direito. Entre 1946 e 1948, tornou-se conhecido como editor da revista literária *Joaquim*, que reuniu ensaios de críticos como Antônio Candido e Otto Maria Carpeaux, textos em prosa e poemas inéditos de autores brasileiros e traduções de Joyce, Kafka e outros nomes das letras mundiais. Ao mesmo tempo, continuou a burilar os seus contos, em geral ambientados na capital paranaense. O conto foi praticamente o único gênero a que Trevisan se dedicou, pois além deles escreveu apenas um romance, *A Polaquinha* (1992).

Tímido e arredio, o curitibano Dalton Trevisan foge do assédio dos jornalistas e guarda sua vida pessoal a sete chaves. Não fornece seu telefone, tem raros amigos nos círculos literários e por vezes se recusa a receber pessoalmente os prêmios conquistados por seus contos magníficos. Mas é possível imaginá-lo à noite, percorrendo às escondidas as ruas da capital paranaense, escutando atrás das portas as manifestações dos desejos escondidos da população, alimentando-se deles, trazendo-os à superfície e incorporando-os a seus escritos. Não por acaso, o escritor que muitos consideram o maior contista brasileiro contemporâneo costuma ser designado pelo título de um de seus livros de histórias curtas: o *Vampiro de Curitiba*.

(Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/dalton-trevisan-literatura-brasileira-biografia-634364.shtml>>. Acesso em 03 mar. 2015.

ANEXO C

TEXTO 1

Helena Kolody

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada. Meus pais eram ucranianos, que se conheceram e casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a 1ª brasileira de minha família. Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia

chamada Galícia Orienta, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolou a Ucrânia em 1893, Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos. Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911. Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. "Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em Janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história. Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931. Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso **irresistível** da vocação. A poesia foi um imperativo psicológico. Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos. Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.

Texto retirado do Livro "Helena Kolody - Sinfonia da vida; Organização: Tereza Hatue de Rezende". Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Lettraviva, Pólo Editorial do Paraná. "A transformação que a gente lê". - (1997, pág. 11).

ANEXO D

TEXTO 2

Eu, Severino, nasci numa linda cidade de Minas Gerais, localizada na Zona da Mata, onde vivem mais ou menos 4 a 5 mil habitantes. Vivi a infância no sítio dos meus pais, com muito entusiasmo, brincadeiras e fantasias que eram criadas com objetos da natureza. Pisava na lama, na areia, na terra que dava o sustento, com uma liberdade sem igual. Eu adorava correr, subir nos pés de coqueiros e nas árvores, como as grandes laranjeiras, além das paisagens que meus olhos conseguiam ver. Admirava os peixes que havia no lago em frente de casa e no quintal da casa da minha avó. Adorava nadar, tomar banho de cachoeira, observar os peixes e pensar sobre como eles respiravam dentro e fora d'água.

Mas o tempo foi passando, fui chegando aos oito anos. Meus pais me matricularam numa escola onde estudei até os dez anos, mas eu não podia continuar

lá. Fui para outra escola, onde estudei até a 4 série e parei por não ter condições, e também porque a escola era muito longe e não tinha condução. Preferi ajudar meus pais. Trabalhando arando a terra, puxando cana para fazer rapadura, passando o tempo, completei dezoito anos, então não queria mais ficar trabalhando ali. O salário era pequeno e meu tio me convidou para vir para São Paulo. Em Diadema, estava difícil arranjar emprego, mas logo consegui.

Algum tempo depois, resolvi morar sozinho. Uns quatro anos depois, conheci a Joana e resolvemos casar. Ainda pagando aluguel, comprei uma casa em Santo Amaro, mas não gostei e voltei para Diadema, onde moro até hoje.

Estamos casados há quatro anos, ainda não temos casa, mas brevemente terminarei a construção. Em 1999 resolvi continuar os estudos, consegui uma vaga na Escola Municipal, onde estou até hoje, na 7ª série e pretendo estudar até a 8ª série.

Texto produzido por um aluno da EJA

(Retirado do livro Caminhar e transformar – Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental – PNLD – EJA – 2014, 2015, 2016- Priscila Ramos de Azevedo Ferreira – FTD).

ANEXO D

Autobiografia do poeta Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho.

Quando completei oito anos fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele

tempo pra cá não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-lo. De treze a quatorze anos comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Juda, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, naquele tempo eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam.

Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia.

Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d'olhos.

Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.

Disponível em: <www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/.../patativa_do_assare.html>. Acesso em 11 mai. 2015.

ANEXO E

TEXTO A

Mario Quintana

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai! Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade. Nasci no rigor do inverno,

temperatura: grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro - o mesmo tendo acontecido a sir Isaac Newton! Excusez du peu... Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim. Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto superação. Um poeta satisfeito não satisfaz. Dizem que sou tímido. Nada disso! sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Disponível em: <<http://comodiziamarioquintana.blogspot.com.br/2010/11/mario-quintana-e-sua-autobiografia.html>>. Acesso em 11 mai. 2015.

ANEXO F

TEXTO B

Adélia Prado

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir. Não sou feia que não possa casar, acho o Rio de Janeiro uma
beleza e ora sim, ora não, creio em parto sem dor. Mas o que sinto
escrevo. Cumpro a sina. Inauguro linhagens, fundo reinos— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree, já a minha vontade de alegria, sua raiz vai ao meu
mil avô. Vai ser coxo na vida é maldição pra homem. Mulher é desdobrável. Eu sou.

Disponível em: <http://www.releituras.com/aprado_bio.asp>. Acesso em 12 mai.2015.

ANEXO G**TEXTO 1****MAMÃE**

Ricardo Azevedo

Não me conformo nem vou me conformar com essa viagem sem sentido. Sinceramente, largar a casa, a família, sair por aí a troco de nada, não dá para entender. Acho um desperdício, um dinheirão jogado fora. Mamãe, será que você não percebe que é uma loucura? Não tem cabimento. E se você passar mal? E se cair e quebrar a bacia? Como vai ser? Quem vai socorrer? O Araújo? Um sujeito que vive no meio de cobras e vacas? Lamento a hora em que este elemento apareceu em sua vida. Para mim, não passa de um espertalhão ou então de um doido varrido. Não quero interferir em nada. Como você mesma faz questão de esfregar na minha cara, é dona do seu nariz e faz o que bem entende. Se quiser minha opinião, a opinião de seu único filho que tanto lhe quer, acho que deveria largar esse aventureiro e voltar para casa imediatamente. Já pensou na vizinhança? Na dona Otília, no doutor Ruy, na dona Olguinha? O que eles vão pensar de você passeando por aí, ninguém sabe onde, com esse fulaninho?

Mamãe, peço que pense, pese bem as coisas, veja os prós e os contras e volte o quanto antes.

ANDRÉ

Chega de saudade. São Paulo, Moderna, 1985. p.54

Disponível em: <<http://escrevemos.blogspot.com.br/2011/02/atividade-de-interpretacao-para-o-7-ano.html>>. Acesso em 03 de mar. 2015.

ANEXO H**TEXTO 2**

"Tá melhor que a gente!"

Mirian Goldenberg

Carnaval de 2015, zona sul do Rio de Janeiro, sábado, às 17h. Na calçada do shopping Rio Design, no Leblon, em uma das ruas mais movimentadas da cidade, um casal se beija apaixonadamente.

Imediatamente se forma, ao redor do casal, um círculo com quinze adolescentes. Eles dão risadas, gritam, aplaudem alegremente. Uma jovem fantasiada de princesa grita: "Tá melhor que a gente!" Um adolescente pergunta: "Será que eles são casados?" Uma garota responde: "Lógico que não, eles não usam aliança".

Durante alguns segundos o casal fica desconcertado com a situação inusitada. Não imaginavam que poderiam se tornar o foco de interesse de tantos jovens no meio do Carnaval carioca, onde milhares de outros casais também se beijavam, se abraçavam e protagonizavam cenas muito mais ousadas.

Por que eles, que nem estavam fantasiados, chamaram atenção daqueles jovens? A mulher logo percebe o motivo e fica muito envergonhada. Ela se sente ridícula e quer fugir da situação constrangedora.

Como dois velhos de mais de 60 anos têm a coragem de se beijar apaixonadamente em público? O homem de cabelos brancos ri muito e beija novamente a mulher. Ele a abraça carinhosamente e diz baixinho: "Você é linda, eu te amo muito e não tenho a menor vergonha de demonstrar o meu tesão por você. Você é o grande amor da minha vida".

Ele responde aos jovens: "Somos casados há 43 anos. Não precisamos de aliança para provar que nos amamos e que temos um compromisso de fidelidade e de cuidado um com o outro".

O primeiro beijo deles foi em 1968, no meio de uma passeata. Apesar de tantos anos de casados, eles ainda se sentem jovens e revolucionários. Eles ainda se desejam e fazem amor frequentemente. Eles ainda se beijam apaixonadamente, em público, como na primeira vez. Ele sente orgulho e admiração pela esposa e quer que os outros

saibam disso. Ela se sente feliz por ser tão amada e desejada, mesmo depois de tantos anos de casamento.

A garota vestida de princesa repete então a frase que fez sucesso e é ainda mais aplaudida pelos outros jovens que se juntaram ao círculo: "Tá melhor que a gente!" Afinal, quem não quer ser feliz e apaixonado aos 60, 70, 80, 90 e (por que não?) aos 100 anos?

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/miriangoldenberg/2015/02/1594333-ta-melhor-que-a-gente.shtm>>. Acesso em 03 de mar. de 2015.

ANEXO I

TEXTO 3

QUEM VAI CUIDAR DE VOCE NA VELHICE?

Mirian Goldenberg

Uma das perguntas mais frequentes feitas às mulheres que não querem ter filhos é: "E quem vai cuidar de você na velhice?".

Uma jornalista de 43 anos disse: "Já sofri muito com as cobranças femininas. Acham que se eu não tiver filhos serei infeliz. Quando digo que não quero ter filhos e sou feliz assim, elas dizem: 'Então por que você não adota?' Quando respondo que não quero adotar, elas insistem: 'E como vai ser sua velhice sem ninguém para cuidar de você?'".

Muitas mulheres mais velhas acreditam que a família é uma prisão que impede que exerçam a própria vontade. Elas dizem que os filhos não respeitam as vontades dos pais e querem controlar suas vidas afetivas e sexuais, como se os velhos não fossem pessoas responsáveis, lúcidas e autônomas.

Elas afirmam que, apesar da ilusão de que os filhos são a garantia de uma velhice menos solitária, em grande parte dos casos essa expectativa não se confirma. Muitas

alertam para os perigos de depositar nos filhos a esperança de uma velhice feliz. Elas acham melhor investir nas amizades para garantir companhia, amor e cuidado na velhice.

Os vínculos gerados pelo afeto, e não pela obrigação ou interesse, podem criar relações de reciprocidade e de cumplicidade entre as mulheres, que se divertem, se acompanham e cuidam umas das outras, especialmente na velhice. Uma escritora de 75 anos disse: "Aprendi a afastar todas as pessoas que chamo de vampiras: aquelas que só sugam, reclamam, demandam, fazem mal, botam para baixo. Só quero na minha vida quem me cuida e me alimenta de coisas boas, quem me faz bem e me estimula a ser cada vez melhor. As minhas amigas são o meu maior patrimônio e a minha verdadeira família".

Nos últimos dez anos triplicou o número de pessoas de mais de 60 anos que vivem sozinhas, passando de 1,1 milhão para 3,7 milhões. Entre elas, 65% são mulheres, muitas das quais escolheram viver sozinhas para assegurar a autonomia. As mulheres que tenho pesquisado aprenderam que, além de cuidar da saúde e garantir uma aposentadoria digna, existe outro importante investimento para experimentar uma velhice mais feliz: cultivar, desde cedo, as verdadeiras amizades.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/miriangoldenberg/2014/01/1403716-quem-vai-cuidar-de-voce-na-velhice.shtml>>. Acesso em 03 de mar. 2015.

ANEXO J

TEXTO 4

A Velhice Invisível

Maria Eugenia Cerqueira

“Nós não consideramos os velhos importantes em nossa sociedade”. Todos nós pensamos que é muito mais importante ser jovem, não é verdade? A palavra “velha” foi transformada em um xingamento e passou a ter caráter tão pejorativo que não

conseguimos mais dizer com naturalidade que alguém é velho. Procuramos criar outras expressões que consideramos mais apropriadas. Usamos em substituição, por exemplo, eufemismos como “terceira idade” ou “melhor idade”.

Atualmente os velhos estão segregados em espaços que abrigam seus pares, ou seja: outros velhos. Realizamos bailes para a terceira idade, excursões e shows especiais para eles etc. Isso não deixa de ser uma maneira de nos protegermos da velhice. Quando nós isolamos os “velhos” tornamos a velhice invisível.

“Hoje, os avós não podem e nem devem mais mimar seus netos. Isso porque são os pais que, agora, se ocupam dessa função, É difícil encontrar mães e pais que não tentem, a qualquer custo, satisfazer todas as vontades de seus filhos, desde as mais simples às mais complexas e caras – em todos os sentidos. Pois eu conheço muitas avós que conseguiram inovar o sentido da palavra “mimar” na relação com seus netos. Para esses “velhos” da atualidade, mimar passou a ser dedicar tempo aos netos e ter paciência com eles. Contar histórias da família, lembrar casos que aconteceram com seus filhos, agora adultos, quando eram pequenos como são os netos agora, fazer reatos sobre a formação do grupo familiar são meios de passar aos mais novos noções de como é o grupo ao qual eles pertencem. Isso ajuda a construir vínculos e identidade.

Gastar tempo com os netos é o maior mimo que, hoje, as novas avós podem fazer. Essas mesmas avós lutam com seus filhos para ter um papel mais ativo na educação de seus netos. Lutam mesmo, já que a maioria dos pais considera invasiva essa postura de seus pais de querer ajudar a formar as crianças.”

Minha mãe costumava vaticinar, quando eu estava indo além dos limites: “Filha és, mãe serás”... Esqueceu-se de complementar o ditado, que agora estendo para “Filha és, mãe e avó serás”!.

Disponível em: <<http://www.amantesdavid.com.br/a-velhice-invisivel/>>. Acesso em: 04 mar. 2015.

ANEXO K

TEXTO 5

O que é viver bem

Eu não tenho medo dos anos e não penso em velhice. E digo pra você, não pense.

Nunca diga estou envelhecendo, estou ficando velho. Eu não digo. Eu não digo que estou velha, e não digo que estou ouvindo pouco.

É claro que quando preciso de ajuda, eu digo que preciso.

Procuro sempre ler e estar atualizada com os fatos e isso me ajuda a vencer as dificuldades da vida. O melhor roteiro é ler e praticar o que lê. O bom é produzir sempre e não dormir de dia.

Também não diga pra você que está ficando esquecido, porque assim você fica mais.

Nunca digo que estou doente, digo sempre: estou ótima. Eu não digo nunca que estou cansada.

Nada de palavra negativa. Quanto mais você diz estar ficando cansada e esquecida, mais esquecida fica.

Você vai se convencendo daquilo e convence os outros. Então, silêncio!

Sei que tenho muitos anos. Sei que venho do século passado, e que trago comigo todas as idades, mas não sei se sou velha, não. Você acha que eu sou?

Posso dizer que eu sou a terra e nada mais quero ser. Filha dessa abençoada terra de Goiás.

Convoco os velhos como eu, ou mais velhos que eu, para exercerem seus direitos.

Sei que alguém vai ter que me enterrar, mas eu não vou fazer isso comigo. Tenho consciência de ser autêntica e procuro superar todos os dias minha própria personalidade, despedaçando dentro de mim tudo que é velho e morto, pois lutar é a palavra vibrante que levanta os fracos e determina os fortes.

O importante é semear, produzir milhões de sorrisos de solidariedade e amizade.

Procuro semear otimismo e plantar sementes de paz e justiça. Digo o que penso, com esperança.

Penso no que faço, com fé. Faço o que devo fazer, com amor. Eu me esforço para ser cada dia melhor, pois bondade também se aprende.

Mesmo quando tudo parece desabar, cabe a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (Cora Coralina)

Disponível em : <http://pensador.uol.com.br/autor/ana_lins_dos_guimaraes_peixoto_bretas_cora_coralina/>. Acesso em 11 mai. 2015.

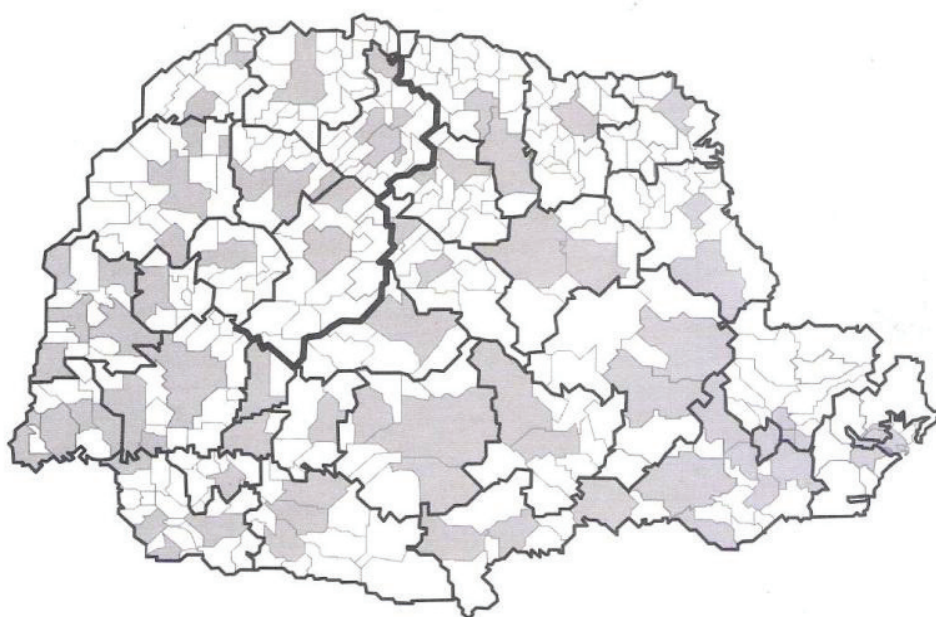
A N E X O S

ANEXO B - CORPUS

ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**Língua
Portuguesa**Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 1

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE 1 - Oralidade x Escrita I

TEXTO 1 - <i>A escola em minha vida</i> Alzira Aparecida da Silva	5
TEXTO 2 - <i>“Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala”</i> Jô Soares	8
Analisando a estrutura da língua Uso do dicionário I - Ordem alfabética	11
Exercitando a escrita A escrita dos verbos terminados em “r “	14

UNIDADE 2 - Oralidade x Escrita II

TEXTO 1 - <i>O dia do professor</i> Samir Meserani	17
TEXTO 2 - <i>O dicionário: um mundo de nomes</i>	24
Analisando a estrutura da língua Uso do dicionário II - As palavras no dicionário	31
Exercitando a escrita Acentuação gráfica: proparoxítonas e paroxítonas terminadas em ditongo	35

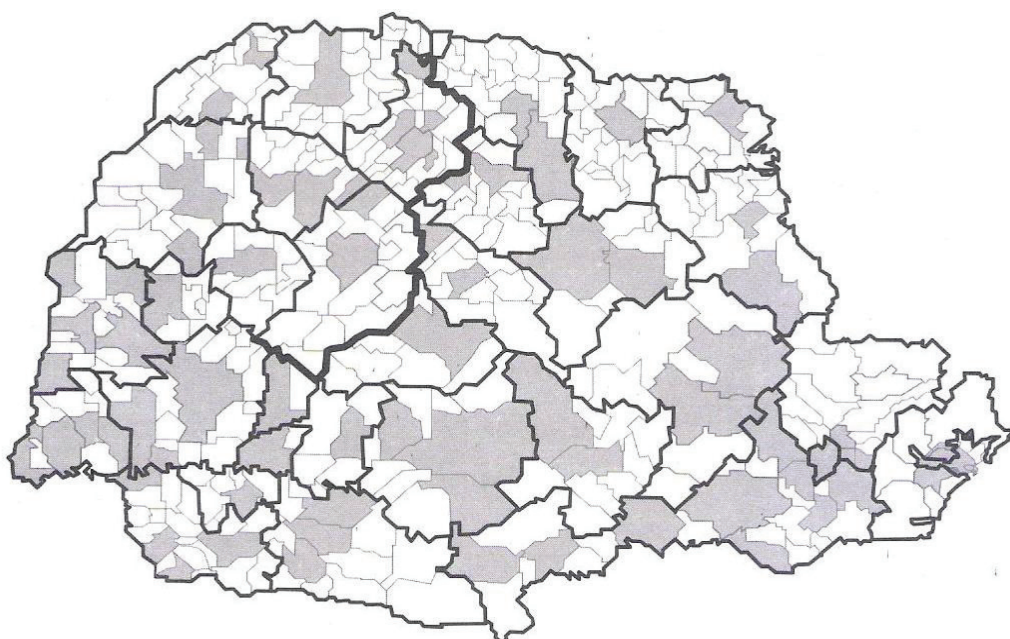
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 2

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE 1 - Variação Linguística X Norma Padrão

Texto 1 - Seu dotô me conhece ?	
Patativa do Assaré	05
Texto 2 - Meu Retrato	
Leila R. Iannone	10
Analisando a estrutura da Língua	
Advérbio	17
Exercitando a escrita	
Acentuação gráfica:	
Paroxítonas terminadas em “l” e “r”	20
Oxítonas terminadas em “em” e “e”	21
Monossílabos	22

UNIDADE 02 - Correspondência: Bilhete e Carta Familiar

Texto 01 – Celica, amiga minha	
Patrícia	23
Texto 02 - Carta familiar	
Anibal Machado	28
Analisando a estrutura do texto	
Carta - Envelope	34
Analisando a estrutura da língua	
Pontuação:	
Pontuação final	40
O emprego da vírgula	42
Artigo	46
Exercitando a escrita escrita	
Emprego de <i>porquê, por quê, por que, porque</i>	49



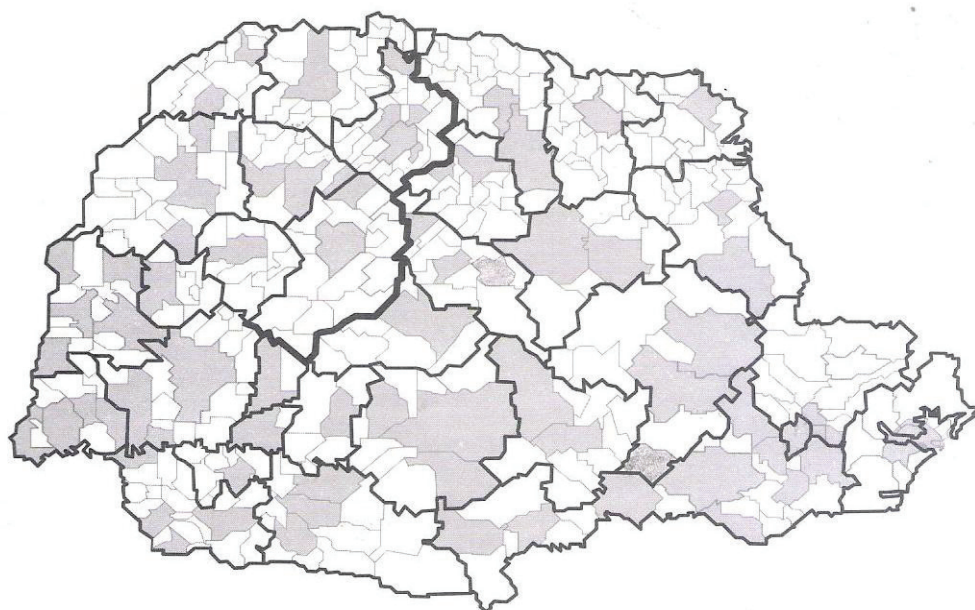
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 3

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE 01 O Texto Descritivo

TEXTO 1-A -	O cachorro engraçadinho Cecília Meirelles	06
TEXTO 1-B -	Prima Julieta Murilo Mendes	13
TEXTO 1-C -	Cidadezinha Mário Quintana	18

Analisando a estrutura da língua

Substantivo	
Adjetivo	24

Exercitando a escrita

Formação de substantivo	30
-------------------------	----

UNIDADE 02 O Texto Narrativo I

TEXTO 1	Lisete Clarice Lispector	33
TEXTO 2	Chuva Edson Gabriel Garcia	37

Analisando a estrutura da língua

Pronomes Pessoais	47
-------------------	----



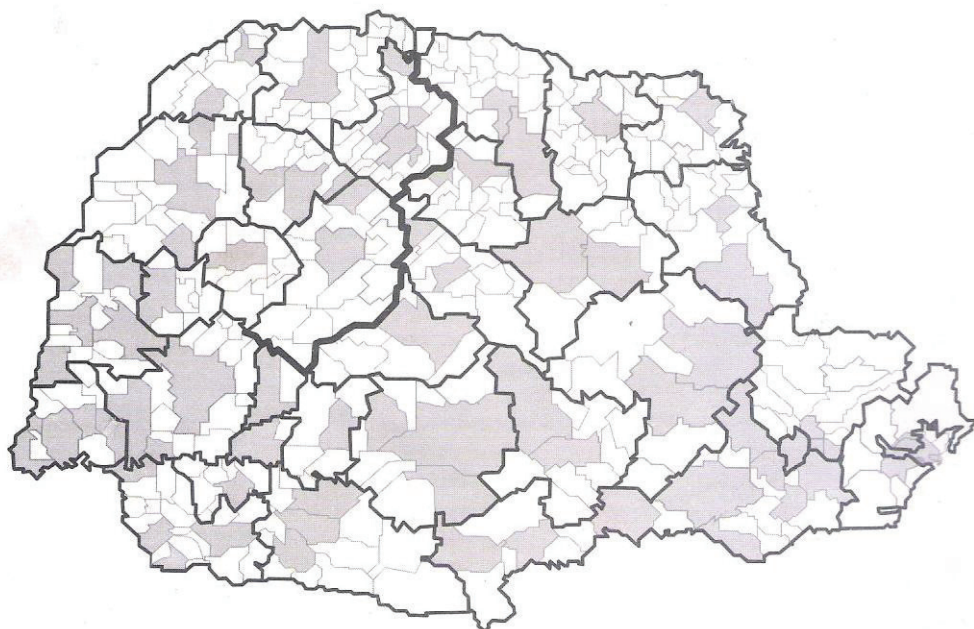
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 4

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE 1 - O TEXTO NARRATIVO I I

Texto 1 - Piscina Fernando Sabino	05
Analisando a estrutura do texto	10
Analisando a estrutura da Língua	12
Exercitando a escrita	16
Texto 2 - Caso de chá Carlos Drummond de Andrade	18
Analisando a Estrutura da Língua Discurso direto e indireto	24
Exercitando a escrita Oxítonas e encontros éu, éi, ói	26

UNIDADE 2 - História em Quadrinhos

Texto 1 - Bicho perigoso Revista Mauricio de Sousa	30
Texto 2 - História em quadrinhos 2 Santiago	33
Analisando a estrutura da língua Concordância Verbal	37
Exercitando a escrita Verbos - terminação - am - ão	40
Grafia dos verbos querer e pôr	41
Acentuação dos hiatos	41



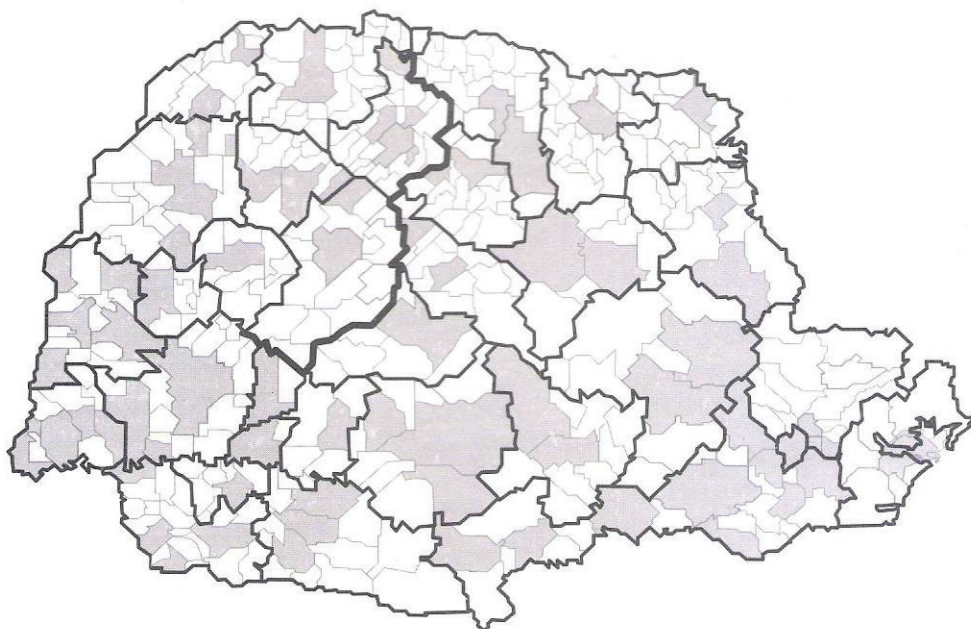
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 5

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE 01 - Texto informativo, científico, reportagem

TEXTO 1 - Os pulmões e a respiração Jeanne M. Stellman	06
TEXTO 2 - Beijo no trabalho provoca demissão Fábio Guibu	10
Analisando a estrutura do texto	17
Analisando a estrutura da língua Unidade temática e Unidade estrutural	24
Exercitando a escrita Verbos ter e vir e seus derivados	26

UNIDADE 02 - Texto publicitário, entrevista

TEXTO 1 - Texto publicitário	29
TEXTO 2 - Entrevista	34
Analisando a estrutura do texto Anúncios classificados	44
Analisando a estrutura da língua Concordância Verbal: partícula apassivadora	47
Exercitando a escrita Revisão : acentuação gráfica mal e mau traz e atrás mais, más, mas talvez ou através	52



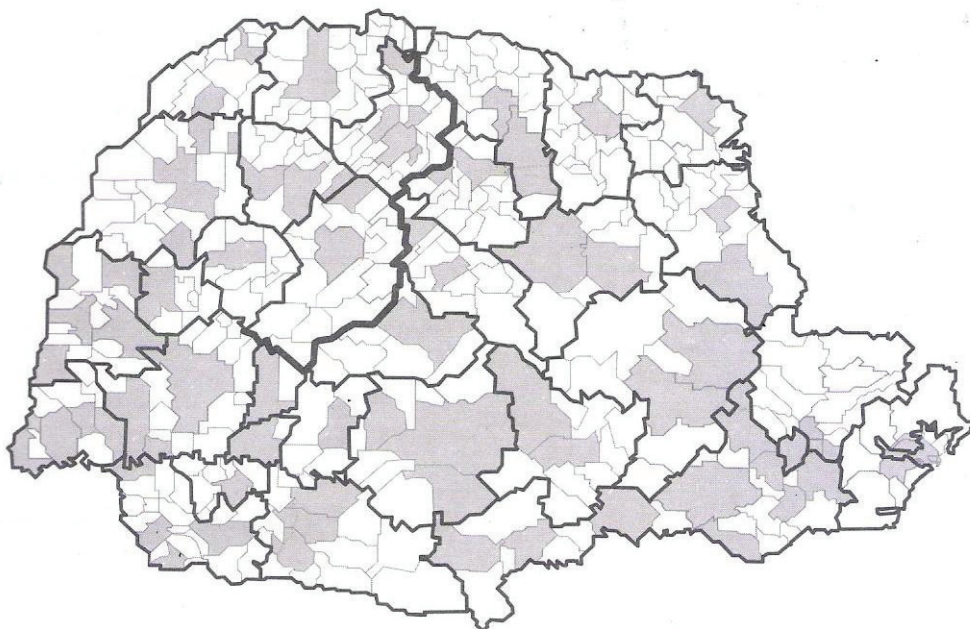
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 6

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

Unidade 1 - Prosa

TEXTO 1 - Se ele tivesse nascido mulher Eduardo Galeano	05
TEXTO 2 - Maria, Maria Milton Nascimento - Fernando Brant	11
Analisando a estrutura do texto	15
Analisando a estrutura da língua Regência Verbal	20
Figuras de Linguagem I	22

Unidade 2 - Poema

TEXTO 1 - Garota de Ipanema Vinícius de Moraes e Tom Jobim	26
TEXTO 2 - Descompasso Hilma Ranauro	31
Analisando a estrutura da língua Figuras de Linguagem II	38
Exercitando a escrita Emprego de U - L	42
Emprego de S - X - Z	43



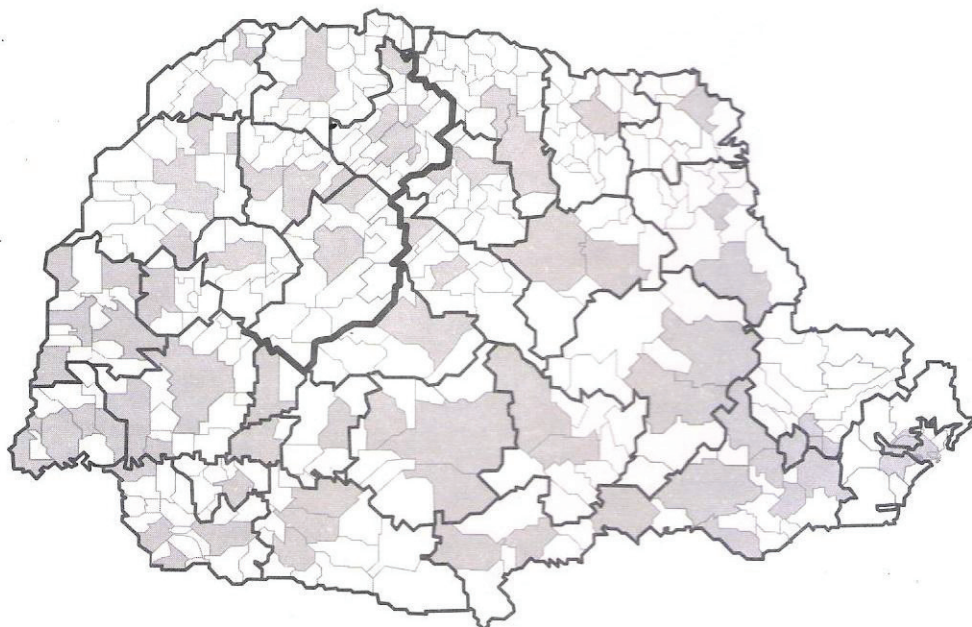
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 7

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE 01 O Texto dissertativo

Introdução -		05
TEXTO 1 -	O casamento atual	
	Anna N. de Faria	06
TEXTO 2 -	Sair do útero. E depois?	
	Jacob Pinheiro Goldberg	12
Analisando a estrutura da língua		
	Elemento coesivo	21
Exercitando a escrita		
	Emprego de para eu e para mim	27
	Emprego de onde e aonde	28

UNIDADE 02 Charge

Introdução -		30
TEXTO 1 -	Olha que judiação!	
	Marcos Cézar Lukaszewicz	32
TEXTO 2 -	Ôpa!	
	Marcos Cézar Lukaszewicz	34
TEXTO 2 -	Ano de eleição	
	Marcos Cézar Lukaszewicz	36
Analisando a estrutura da língua		
	Concordância nominal	43



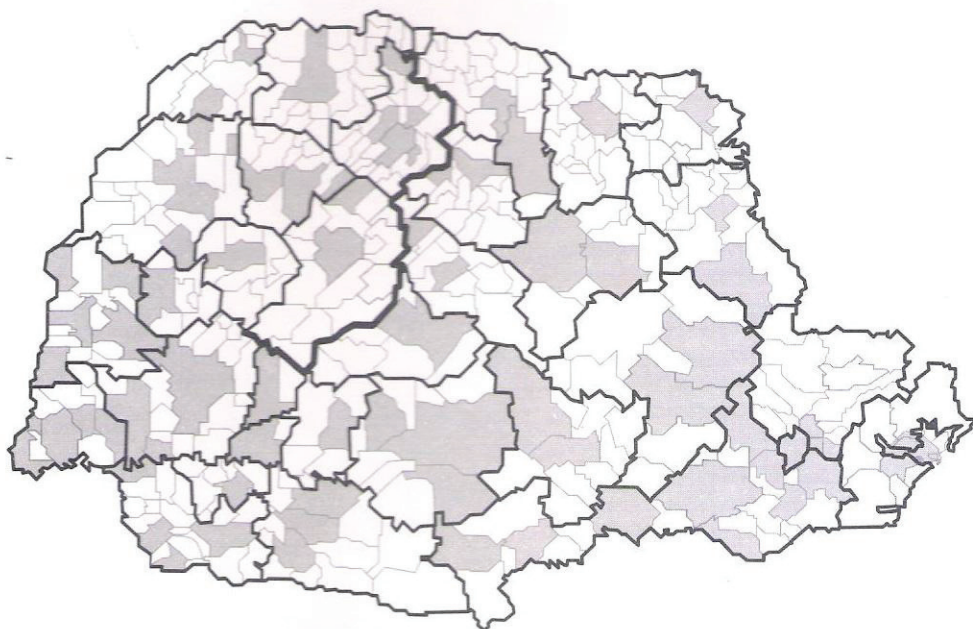
ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Língua Portuguesa

Ensino Fundamental - Fase II
CADERNO 8

ENSINO SEMIPRESENCIAL - CEEBJAs no Paraná



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Í N D I C E

UNIDADE ÚNICA

Manual De CORRESPONDÊNCIA Técnica

Correspondência Informal e Formal	04
Qualidades Básicas da Redação Técnica	05
A Apresentação dos Papéis usados na Correspondência	
Disposição do texto no papel	07
No envelope	09
Abreviaturas e Siglas	16
Ofício	19
Formas de Tratamento	24
Quadro com Formas de Tratamento	25
Requerimento	29
A Escrita de Alguns Numerais	33
Procuração	37
Carta Comercial	
Carta de solicitação de emprego	43
Curriculum Vitae	45
Declaração	55
Recibo	59
Cheque	61
Duplicata e Nota Promissória	63
Exercitando a escrita	
A - Palavras parecidas, mas com significados diferentes (parônimos)	67
Alguns Conceitos de documentos usados na redação técnica	71
Internet	72



