

LEITURA E PRODUÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA DE VIDA: PROPOSTA PARA ENSINO NOS ANOS FINAIS NA MODALIDADE EJA

Antonia Elizabeth de Lima – prof_elizabeth@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-6305-2498>

Aparecida Feola Sella – afsella1@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0563-7815>

Maricélia Nunes dos Santos – maricelianuness@hotmail.com

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6490-6165>

RESUMO: Neste artigo, apresenta-se parte de uma proposta de aplicação teórica com base em uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. A prática pedagógica foi desenvolvida em aulas de língua portuguesa, com alunos inseridos na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, anos finais do ensino fundamental. O trabalho realizado parte de uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, tendo em vista que a língua é constituída por meio de um processo sócio-histórico e a interação verbal se constitui entre os sujeitos a partir do diálogo entre professor/aluno e aluno/aluno. Ao considerar o contexto ensino-aprendizagem da EJA, é relevante em nosso trabalho valorizar a história de vida de cada aluno, bem como os saberes e significados que constituem o seu letramento. Sendo assim, essa trajetória de vida delineou a aquisição de novos saberes em torno da linguagem, outras formas de usá-la enquanto instrumento de interação nas diversas situações de comunicação verbal. Diante dessa base teórica, verificou-se como uma turma de alunos de EJA produziu um relato de experiência de vida, depois de leituras e discussões de textos pertencentes ao referido gênero. Na aplicação prática pedagógica, enfocou-se a intertextualidade como categoria que movimenta a leitura e a escrita. A partir de análise das produções dos alunos, constatou-se que houve interação entre os alunos e que o gênero discursivo trabalhado auxiliou no desenvolvimento de uma produção textual com maior interesse dos mesmos, uma vez que o gênero trabalhado faz parte do cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: leitura e produção; intertextualidade; aplicação didática; relato de experiência de vida; EJA.

1 INTRODUÇÃO

A leitura e a produção textual são atividades que caminham juntas no processo educacional. Por considerar a relevância dessa relação, este artigo tem por objetivo discutir os benefícios da aproximação dessas atividades com o contexto do aluno da Educação de Jovens e Adultos, bem como apresentar relato de atividade realizada com esse aluno, na tentativa de apresentar o contexto em que está inserido e como a sua realidade influencia na sua percepção do mundo e respectiva produção textual. Para tal discussão, optou-se por apresentar breves apontamentos sobre o que é a EJA e o perfil dos sujeitos desta pesquisa, que estão cursando esta modalidade nos anos finais do

ensino fundamental. Para o desenvolvimento do trabalho, considerou-se a linguagem como forma de interação e a perspectiva sociointeracionista, pois se entende a língua como uma atividade sócio-histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2008).

Na aplicação teórica, consideraram-se as leituras de diferentes gêneros textuais, com enfoque na produção do *relato de experiência de vida*. Para tanto, tomou-se a concepção de texto “como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos” (KOCH, 2003, p. 12). Nessa perspectiva, partiu-se do entendimento de que toda ação com a linguagem é uma prática social em que o leitor/escritor interage num processo de interlocução, por meio do contato com diferentes textos inseridos em diversas situações cotidianas.

A proposta de trabalho surgiu das observações relativas a uma escola da rede pública estadual na cidade de Toledo/Pr, contexto de sala de aula de língua portuguesa, na qual estão inseridos alunos jovens, adultos e idosos de diferentes classes sociais. Esse sujeitos/alunos são operários/trabalhadores de diferentes setores de produtividade no centro urbano ou no agronegócio, na zona rural. A maioria desses alunos chegam à escola com grandes dificuldades de leitura, isto é, o aluno apresenta baixa compreensão do que lê e, na maioria das vezes, no início da caminhada escolar, apresenta grande resistência em escrever textos em diferentes gêneros textuais. Essas dificuldades se acentuam à medida que os educandos se deparam com o ensino sistematizado, o qual exige conhecimento prévio sobre diversos temas abordados em sala de aula. Por outro lado, o aluno jovem, adulto e idoso da EJA possui uma larga experiência de vida, além de já estar inserido nas diversas práticas de letramentos; dessa forma, a escola às vezes não está preparada para lidar com essa diversidade.

Ao considerar tal contexto, este artigo relata parte de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, de forma que todo o trabalho desenvolvido está pautado na observação de dados coletados por meio da aplicação de questionário socioeconômico, o qual envolve os sujeitos da pesquisa. Para observação e comprovação dos fatos, o professor-pesquisador buscou compreender o contexto histórico-social e econômico de uma turma de 16 alunos da modalidade EJA ensino fundamental séries finais. Os sujeitos são alunos com idades entre 17 a 47 anos, que participaram da proposta didática-pedagógica, envolvendo a leitura, a compreensão e discussão do gênero “relato de experiência de vida”. No primeiro momento, foram lidos e analisados dois textos do gênero mencionado. Após o contato com o gênero, todos os alunos puderam interagir com seus pares e compartilhar lembranças por meio de relatos de experiências de suas vidas. O desenvolvimento do trabalho se deu de março a julho de 2018. Após atividades de reconhecimento do gênero, características e esferas de circulação, passou-se à produção escrita, momento em que cada aluno se sentiu motivado a escrever seu texto, relatando experiências por ele vividas.

2 A MODALIDADE EJA E O PERFIL DO EDUCANDO

Na modalidade EJA, os alunos quase sempre apresentam o histórico de evasão escolar, e alguns estão fora da escola há muito tempo, com idades bastante variadas. Há adolescentes, jovens, adultos e idosos, a maioria inserida na classe trabalhadora, com pouco tempo para se dedicar aos estudos. Esse contexto gera um aluno que tenta avançar em seus estudos, porém, muitas vezes desiste por situações pessoais e de trabalho.

Devido a adversidades que envolvem o ensino-aprendizagem da EJA, essa modalidade de ensino tem sua diretriz curricular própria, assegurada por lei para todos os cidadãos que não tiveram condições de acesso à escolaridade em idade adequada: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p. 30).

O ensino de jovens e adultos se tornou mais necessário a partir dos anos 1980, num cenário de crescente analfabetismo, marcado pelo fracasso escolar entre alunos das séries iniciais (PARANÁ, 2006). Isso correspondia a mais da metade de alunos matriculados nas escolas públicas. Nas décadas seguintes, esses alunos passaram a corresponder a um grande número de jovens e adultos não alfabetizados ou com reduzido tempo de escolarização. Esse contexto está relacionado à realidade de grande parte da população que vivia abaixo da linha da pobreza (PARANÁ, 2006).

A partir de mudanças ocorridas nacionalmente no final do século passado, o Estado do Paraná, além do ensino supletivo seriado, que atendia à escolaridade dos jovens e adultos, criou os Centros de Estudos Supletivos, atualmente denominados Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJAS (PARANÁ, 2006).

A busca pela ampliação do atendimento à escolarização da população jovem e adulta pelos sistemas estaduais se vincula às conquistas legais referendadas no Capítulo III, Art. 205, da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 1): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, o Paraná atende à lei federal que estabeleceu o direito à educação gratuita para todos os indivíduos, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. Ampliou o atendimento à educação na modalidade EJA, atendendo a uma grande clientela de estudantes jovens, adultos e idosos (BRASIL, 1996).

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

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educacional que atende a educandos-trabalhadores, tem como finalidades e objetivos o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual (PARANÁ, 2006, p. 27).

Assim, conhecendo o contexto da EJA, é possível afirmar que a Educação de Jovens e Adultos busca, em sua totalidade, o desenvolvimento do educando, enquanto um sujeito ativo, que compreenda as diversas relações entre as diferentes produções culturais, históricas, econômicas, políticas e sociais do país. E, a partir de então, o sujeito passa a agir de forma crítica diante de situações cotidianas em que está inserido. Nesse sentido, há de se pensar em um currículo diferenciado para essa modalidade de ensino, pois o mesmo deve fornecer subsídios que possibilitem aos educandos serem sujeitos criativos, que lutem por uma sociedade democrática. As DCEs (PARANÁ, 2006), com base em Soares (1986), compreendem que:

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

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

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o ensino para a EJA deverá ofertar oportunidades educacionais próprias, sendo necessário considerar as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Para motivar o aluno da EJA a progredir nos estudos, há que se pensar em práticas pedagógicas que o integrem no sistema escolar de forma dinâmica, em que os conteúdos possam estar relacionados com práticas sociais cotidianas e os levem a refletir sobre as relações do mundo do trabalho de valores sociais e culturais da sociedade. Para Freire (1987):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 79).

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

Outro fator importante na Educação de Jovens e Adultos é o perfil do educando. De acordo com as DCEs (PARANÁ, 2006):

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

Nessa modalidade de ensino, não se pode esquecer que esse sujeito é um operário e/ou jovem, que, marginalizado pelo sistema de produção, pela necessidade de sobrevivência das diversas formas de viver em sociedade, abandonou a escola. No entanto, ele possui outros saberes, advindos de suas experiências individuais e coletivas.

3 O ALUNO DE EJA E O ENSINO DE LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA

Ao propor um ensino-aprendizagem de língua numa perspectiva sociointeracionista, é preciso considerar o caráter sócio-histórico da linguagem. Segundo Marcuschi (2008, p. 61), a língua é “uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica; [...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Assim, o trabalho com atividade de produção linguística no contexto EJA tem como finalidade inserir o educando em um processo de ensino-aprendizagem da língua enquanto ato reflexivo e interativo.

De acordo com Rojo (2004), a interação deve, primeiramente, ser reconhecida em seu âmbito social e trabalhada na escola nesta perspectiva. Uma vez que os alunos jovens, adultos e idosos chegam à escola com uma longa história de vida, o docente deve considerar que a prática do letramento não começa na escola. Soares (1999, p. 6) afirma que “um indivíduo pode não saber

ler e escrever, isto é, ser ‘analfabeto’, porém, “letrado”, de alguma forma. Se o indivíduo vive em um meio que possibilita ouvir leituras por alfabetizados, recebe e dita cartas para outros escreverem, se pede ajuda, como leitor-ouvinte, para compreender avisos, panfletos, entre outros textos presentes nos diferentes contextos sociais e percebe o uso de diferentes linguagens em práticas linguísticas diversas, não se pode dizer que esse sujeito é analfabeto. A ausência do código escrito na vida do sujeito não o impossibilita de compreender e desenvolver suas atividades cotidianas. Nesse caso, é aceitável dizer que o aluno de EJA é, de alguma maneira, um sujeito letrado. Ele vive em contextos sociais que o envolvem no mundo da leitura e da escrita, seja nas relações de trabalho ou em qualquer outra situação de convivência em sua comunidade.

Nesse contexto é que se adotou a perspectiva sociointeracionista e cognitiva para o ensino da Língua Portuguesa, pois ela possibilita o trabalho com a linguagem num processo de interação; a língua não é estudada isoladamente, mas inserida em situações de uso efetivo. Isso implica a existência dos sujeitos no momento do uso da linguagem. De acordo com Geraldi (2011, p. 19), essa prática do ensino de língua busca “integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor intérprete”. Esse encaminhamento de trabalho com a linguagem dá ao sujeito autonomia ao produzir seu discurso e constituir-se, pela linguagem, um sujeito crítico. De acordo com Antunes (2009):

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

Dessa forma, percebe-se que o ensino de língua compreende a linguagem em um processo de interação social, no qual os interlocutores se constituem enquanto sujeitos e fazem suas escolhas linguísticas de acordo com o que pretendem ao utilizar a linguagem. Essa vem sempre carregada de significações conforme a intenção dos interlocutores. Segundo Marcuschi (2008, p. 55), o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve considerar que o aluno, ao chegar à escola, já possui uma capacidade comunicativa muito bem desenvolvida, o que implica que o tipo de atividade desenvolvida com a linguagem na escola não pode focar o que o aluno já sabe, nem tolher suas capacidades já existentes de interação. O foco do trabalho com a língua no contexto escolar deve estar na compreensão, produção e análise textual.

Assim, toda atividade linguística desenvolvida com o aluno da EJA implica uma reflexão sobre a função social da linguagem, bem como a interação social dos sujeitos como usuários da

língua em diferentes contextos. Para isso, é preciso que os conteúdos trabalhados estejam atrelados às práticas linguísticas do aluno. No entanto, o conhecimento linguístico sistematizado adquirido na escola deve possibilitar ao aluno jovem e adulto a inserção em novas formas de uso da linguagem. Dessa forma, o sujeito inserido no processo de ensino-aprendizagem da modalidade EJA, nos anos finais do ensino fundamental, deve ser capaz de produzir e compreender os diferentes gêneros textuais nos diversos contextos sociais de que faz parte.

4 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA QUE PRECEDE A ESCRITA NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS DE EJA

O desenvolvimento de atividades significativas nas aulas de Língua Portuguesa deve possibilitar ao aluno de EJA pensar e repensar o uso da linguagem como um evento social. Freire (1997, p. 33), ao abordar a Educação de Jovens e Adultos, afirma que mediar o ensino da linguagem implica esforços no sentido de que o aluno passe a compreender a palavra escrita, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreendendo, portanto, a relação entre leitura do mundo e leitura da palavra.

No contexto da EJA, em que os sujeitos na maioria das vezes estão distantes dos livros e o único contato com a leitura se limita ao âmbito escolar, esse educando apresenta muitas limitações em relação ao uso da linguagem; isso ocorre tanto na modalidade oral quanto na escrita. Comprova-se isso com experiências realizadas com a EJA pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB). Para Bortoni-Ricardo e Machado(2013):

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

A autora demonstra a realidade vivida pelos alunos da EJA, em que a maioria chega à escola com muito medo do que lhes espera. Há uma grande resistência em dialogar com o sistema e conteúdos escolares, e isso implica a prática da linguagem oral e escrita. Muitos deles são resistentes ao ato de ler ou se expressar oralmente na sala de aula. Alguns se sentem incapazes de aprender e é nesse momento que todo o trabalho realizado com esses alunos/sujeitos precisa ser diferenciado, pensado e repensado. Dessa forma, é importante buscar o que dizem as Diretrizes Curriculares específicas para EJA: “A Educação de Jovens e Adultos tem um papel fundamental na socialização

dos sujeitos, agregando elementos e valores que os levem à emancipação e à afirmação de sua identidade cultural” (PARANÁ, 2006, p. 29).

Nesse sentido, a comunidade escolar deve acolher o aluno, permitindo que se sinta valorizado enquanto sujeito sócio-histórico, cultural e social desde o primeiro momento; caso contrário, esse aluno não apenas abandonará a escola, mas também continuará sendo um sujeito que vive à margem da sociedade, sem ter os seus direitos respeitados.

Nesse contexto, é dever da comunidade escolar considerar a leitura como uma atividade que antecipa o ato da produção textual do aluno, é preciso que esta seja um artefato no ensino-aprendizagem da linguagem. Assim, pode-se considerar a produção textual uma atividade que orienta o aluno a efetivar o uso das práticas linguísticas cotidianas, refletindo sobre os diversos gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas sociais e adquirir novos saberes nas diversas áreas do conhecimento.

Machado (2008) afirma que:

A leitura e o compartilhamento de práticas sociais de uso da escrita são um dos maiores legados que a educação básica pode fornecer aos cidadãos brasileiros. Espera-se que as pessoas, depois de passarem por processos educativos, transitem com autonomia pela sociedade letrada, utilizem a escrita e a leitura para se informar, se expressar, documentar, planejar, aprender, e que se sintam motivadas a se dedicarem à leitura como forma de fruição e de lazer (MACHADO, 2008, p. 151)

Nesse sentido, a leitura e a escrita proporcionam aos sujeitos alfabetizados uma atuação mais efetiva de interação nos diversos segmentos em que estão inseridos. Não há dúvida de que o exercício da plena cidadania se dê com maior eficácia entre os sujeitos a partir da aquisição da leitura e da escrita.

Ainda sobre o papel da leitura na construção do sujeito, Kleiman (2016, p. 12), afirma que “A leitura é ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que integram entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinada”. Sabe-se, portanto, que todo texto tem sua finalidade. Nenhum ato de leitura ou escrita será neutro, uma vez que, ao ler ou escrever, tanto escritores quanto leitores se posicionam de algum lugar para darem sentido ao texto e se constituírem enquanto sujeitos sócio-históricos e cognitivos.

Segundo Koch e Elias (2015, p. 19), “os objetivos do leitor nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou menor interação [...]”. Percebe-se, dessa forma, que o leitor se orienta na leitura de acordo com o que pretende com ela; se buscar apenas informações diretas, a interação será menor;

se a leitura for uma reflexão, obviamente exigirá do leitor um nível maior de compreensão e o processo de interação envolve também contextualização do tema discutido no texto.

Em relação ao processo de leitura realizado nesta pesquisa, o aluno/leitor procurou na leitura dos textos estudados na aula de Português informações sobre experiências de vida do locutor do texto. A interação se deu a partir da identificação de como relatar fatos ocorridos ao longo da vida, quais possibilidades de diálogo entre o texto lido e o próprio relato de experiência de vida do aluno.

5 A INTERTEXTUALIDADE

De acordo com Koch e Elias (2015), o conceito de intertextualidade surgiu na década de 1960, com os estudos da pesquisadora francesa Julia Kristeva, ao considerar que, “em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 86).

Segundo Bakhtin (1986), a respeito da intertextualidade, tem-se que:

[...] o texto só ganha vida em contato com outros textos (com contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos [...]. Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 1986, p. 162)

Dessa forma, a intertextualidade pode ser definida como o fenômeno identificado quando, em um texto, faz-se referência a outro. É importante salientar que a intertextualidade é um dos fatores de coerência textual e, assim, está presente em todo texto.

De acordo com Samoyault (2001), entende-se a intertextualidade como a presença de um texto em outro texto, e pode-se designar como tessitura, biblioteca, entrelaçamento, incorporação ou simplesmente diálogo. Nesse sentido, é importante perceber a relação que os diferentes textos mantêm entre si. Se cada texto constrói sua própria origem (sua originalidade), inscreve-se ao mesmo tempo numa genealogia que ele pode mais ou menos explicitar.

Na produção de um texto, pode estar a retomada de outro de forma aleatória ou consentida, pode ser uma vaga lembrança, uma homenagem explícita ou uma submissão de um modelo, subversão do cânone ou uma inspiração voluntária. Samoyault (2001) ressalta que a intertextualidade pode estar em:

Citação, alusão, referência, pastiche, paródia, plágio, colagens de todas as espécies, as práticas de intertextualidade se reportariam facilmente e se deixam

descrever. Oferecem um conteúdo objetivo à noção sem, no entanto, eliminar desta última sua impressão teórica (SAMOYAULT, 2001, p. 10).

Assim, a intertextualidade pode ser entendida como um fator de coerência textual, já que o leitor precisa discernir a intenção do uso daquela ferramenta e, ao mesmo tempo, atribuir sentidos a esse texto (KOCH; TRAVAGLIA, 2003). De acordo com os autores, os elementos linguísticos atuam como uma forma de ativadores dos conhecimentos armazenados na memória, e também estabelecem o ponto de partida para a produção de inferências. Em cada leitura realizada, o leitor adquire certas informações sobre o assunto lido, as quais envolvem elementos linguísticos específicos. Por exemplo: se o aluno/leitor lê um romance que se passou no final do século XIX, é muito provável que ele se depare com elementos linguísticos que indicam uma decadência da monarquia no Brasil nesse período. Ao ler um texto sobre a história do país dessa mesma época, o aluno fará as inferências necessárias e construirá o sentido desse outro texto.

Outro fator de coerência que se relaciona com a intertextualidade é o conhecimento compartilhado, ou seja, aquele que cada indivíduo adquiriu por intermédio de suas experiências pessoais, uma vez que todo sujeito está inserido em contextos sócio-históricos. Assim, para que o texto possa ser compreendido, é preciso que tanto o escritor quanto o leitor tenham alguns conhecimentos em comum (KOCH; TRAVAGLIA, 2003).

Um texto só fará sentido se houver conhecimento prévio por parte dos envolvidos no processo de interação, isto é, toda ação linguística deve ter significado para os sujeitos da ação verbal. Um exemplo disso pode ser uma conversa entre um aluno do campo, que, em toda a sua vida, lidou com a agricultura, e um pesquisador da teoria de Saussure sobre a linguagem. Nesse caso, é bem provável que não haja um diálogo, pois os interlocutores não compartilham do mesmo conhecimento.

Ainda é preciso recordar que “os elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação antiga ou dada, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação nova trazida pelo texto” (KOCH; TRAVAGLIA, 2003, p. 77). Assim, para que um texto seja adequadamente compreendido, deve existir um equilíbrio entre os conhecimentos já adquiridos pelo interlocutor e o conhecimento novo.

Nesse sentido, a intertextualidade diz respeito aos fatores que fazem um texto se utilizar de outros textos, haja vista que o processo discursivo se estabelece sempre sobre um discurso prévio.

De acordo com os estudos realizados sobre o fenômeno intertextualidade, verificou-se que o gênero *relato de experiência de vida* pode apresentar a intertextualidade implícita. Segundo Koch e Elias (2015, p. 92), essa modalidade de intertextualidade “[...] ocorre sem citação expressa da fonte,

cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para constituir o sentido do texto”. Assim, ela está nas produções, cujo texto-fonte não é explicitado, ficando a cargo do sujeito envolvido na interlocução buscar informações extralinguísticas para dar sentido ao texto. Isso envolve um conhecimento prévio; todavia, esse pode não dar conta da significação. O sujeito, então, precisa buscar no conhecimento de mundo a relação entre os textos. A intertextualidade implícita pode estar presente em diferentes gêneros textuais, como: na produção de relatos, alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrases, ironias, entre outras produções textuais, que circulam em contextos de diferentes comunidades.

6 APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DIDÁTICA

Inicialmente, apresentam-se comentários sobre os alunos que participaram da pesquisa, a fim de que se possa contextualizar o progresso obtido por meio da aplicação didático-pedagógica. O contexto abarca alunos jovens, adultos e idosos inseridos na modalidade de ensino EJA em uma escola da Rede Pública Estadual da cidade de Toledo/Pr.

Para a aplicação da prática pedagógica, seguiu-se o que orientam as DCEs (PARANÁ, 2006). Segundo o documento, a modalidade EJA compreende que:

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

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

O grupo analisado foi formado por 16 alunos, com faixa etária entre 17 e 47 anos. Trata-se de alunos/trabalhadores da zona urbana e rural, os quais têm uma jornada de trabalho intensa, em fábricas ou no agronegócio em pequenas propriedades rurais. Alguns desses alunos ficaram fora da escola por mais de dez anos, e dois deles não estudavam há 37 anos.

Os 16 alunos produziram textos significativos em termos de estrutura composicional. Isto é, todos os textos produzidos seguiram o gênero proposto *relato de experiência de vida*. Na leitura e produção escrita, foram focalizadas algumas categorias linguísticas, como: a utilização dos verbos no pretérito perfeito ou imperfeito, o uso da primeira pessoa do discurso e a categoria tipológica “descrição” ao narrar as experiências.

A categoria *intertextualidade implícita* foi desenvolvida a partir do exercício em que os alunos encontraram palavras, frases ou trechos que indicassem a presença desse tipo de intertextualidade nos textos estudados em *O luar de Caraíbas tudo explica*¹, escrito em 1937, pelo romancista e cronista mineiro Cyro dos Anjos.

Os alunos foram orientados quanto à composição textual e às características do gênero a partir de slides. Nesse momento, trabalhou-se a sequência dos fatos narrados, o uso do verbo em primeira pessoa, demarcado pela desinência verbal, bem como o tempo verbal com o uso do pretérito perfeito ou imperfeito. Os alunos foram orientados quanto à presença da descrição de lugares e pessoas que compõem o fato.

Solicitou-se que os alunos observassem e retirassem dos textos estudados elementos linguísticos que comprovassem as formas verbais da primeira pessoa do singular, representada pelo pronome “eu”, marca linguística que caracteriza o *relato de experiência*. Como se pode comprovar, por exemplo, em “... *Ainda há pouco eu hesitava em confessá-lo...*”.

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

O segundo texto, *Anos 1960. Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade*², é um relato de experiência de vida da Professora Consuelo Carvalho, publicado na Revista Nova Escola. O texto apresenta relato descritivo sobre a trajetória da autora como estudante do curso Normal, voltado para a formação de professor, bem como sua atuação na educação até os dias atuais.

O trecho escolhido como exemplo de relato de experiência foi:

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

Com esse texto, manteve-se a atividade de leitura coletiva, o que gerou discussão com a turma. Com a ajuda do professor, os alunos se orientavam em busca de marcas que caracterizassem

¹ ANJOS, Cyro dos. *O amanauense Belmiro*. São Paulo: Globo, 2006.

² BENCINI, Roberta. Memória viva da Educação. *Nova Escola*. 01 set. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>

o gênero *relato de experiência de vida*, a partir de palavras, frases e trechos do texto, de acordo com o trecho já mencionado. Recorreram, ainda, a trechos que pudessem testar o conhecimento adquirido sobre a intertextualidade implícita. Para verificar a intertextualidade implícita, os alunos identificaram, no título do relato, que, ao mencionar “*Anos 1960, Ditadura militar*”, a autora faz uma remissão a um momento histórico específico do país e constrói uma intertextualidade.

Foram pesquisadas as categorias “verbo” e “pronomes” para comprovar a característica do gênero *relato de experiência de vida*. Explanou-se sobre a presença da descrição no relato, o que levou os alunos a procurarem trechos do texto em que a descrição fosse mais acentuada pelo autor. Por exemplo: [...] *As classes eram divididas assim: a de alunos considerados nota 10, a dos regulares e a conhecida como a sala do “só Deus para ajudar”, [...] Tinha 18 anos quando comecei a lecionar em uma escola de periferia [...]*. Nesses trechos, os alunos puderam observar que na produção desse gênero estão presentes tanto o ato de narrar como o de descrever.

Para a discussão apresentada neste artigo, foram selecionados trechos de 3 textos, com a finalidade de demonstrar traços de intertextualidade. Ressalta-se que os alunos se ativeram mais detidamente à estrutura do texto e a questões de comentários pessoais sobre a história de vida.

Com o gênero *relato de experiência de vida*, por ser um gênero de fácil entendimento para a modalidade de ensino EJA, observou-se que essa prática pedagógica rendeu aos alunos conhecimentos linguísticos diferenciados dos que já possuem. Eles puderam verificar, nessa atividade escrita, como se insere no trajeto histórico-social o que relatavam.

Na orientação da produção escrita do gênero e, ao considerar as informações dos dois textos utilizados na atividade didática, como motivação para a escritura do texto do aluno, seguiu-se sobre o determinado gênero o que declara Faraco, Moura e Maruxo (2010, p. 204): “relatar é uma experiência comunicativa de mão-dupla: relatando um fato, somos capazes de compreendê-lo melhor e possibilitamos que outras pessoas também tenham acesso a uma experiência vivida por nós e a entendam”.

Ainda em relação ao *relato de experiência*, Souza (2015) declara que esse gênero tem como finalidade:

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

No que se refere ao fenômeno da intertextualidade, embora esse tenha sido considerado no todo, percebeu-se, pelos textos selecionados para este artigo, avanços significativos na produção escrita do aluno, porém, não como esperado. Deve-se considerar que se trata de alunos que não vivenciam a prática de escrita e boa parte deles estão afastados da escola há certo tempo. Por isso, a intertextualidade observada nos textos dos alunos decorre também de uma comparação do perfil a que se chega efetivamente, a partir da realidade dos alunos.

Acredita-se que os alunos, mesmo com o perfil já anunciado, conseguiram realizar essa etapa da atividade relativa à intertextualidade. Ao final das atividades com os textos selecionados, os alunos passaram a produzir os próprios textos. Eles foram orientados a fazer uso do material até então estudado. A primeira versão do texto passou por uma breve correção juntamente com cada aluno. Foram feitos alguns apontamentos linguísticos, como concordância verbal e nominal, porém, na reescrita, foi enfatizada a coesão textual, como o uso dos advérbios, pronomes e conjunções para auxiliar na progressão do texto, dando sequência coerente ao relato.

Os recortes apresentados no Quadro 1 servem para verificação de como foi seguida a estrutura composicional na produção individual. Observe-se que desde vocábulos até o subtema de infância, adolescência e mundo do adulto estão presentes no texto dos alunos. Destacam-se também referências aos textos que guiaram o processo de aplicação em sala de aula.

Quadro 1 – Intertextualidade nas produções dos alunos

Aluno/Texto	Intertextualidade Implícita		Intertextualidade composicional
	<i>O luar de Caraíbas tudo explica.</i> Texto escrito em 1937, pelo romancista e cronista mineiro Cyro dos Anjos.	<i>Anos 1960. Durante a ditadura, a rede cresce, mas sem qualidade,</i> é um relato de experiência de vida da Professora Consuelo Carvalho, publicado na Revista Nova Escola.	Gênero relato: o uso da primeira pessoa; o tempo verbal pretérito perfeito ou imperfeito.
Aluno 02: A história da minha vida			
“...na minha adolescência pouca coisa mudou continuei um menino levado...”	“... e o adolescente permanece no adulto...”		...na minha...continuei...fui um menino bem levado...meus primeiros anos de vida foram incríveis...
“... hoje estou com 28 anos, muito bem empregado e feliz...”		“...hoje sou bem diferente daquela de 18 anos, dirijo a Escola Cresça, da rede particular, tenho mais experiência e a mesma	

		convicção de que só seria feliz no magistério....”	
Aluno 04: Minha história			
“...fui morar...em um distrito da cidade de Joanópolis...Estudei na escola Estadual Dom Pedro II até o 8º ano...”		“...No final de 1970, me mudei para Brasília, onde estudei...”	... fui morar... ...estudei... meu... ... (eu) vivo...
“... aos 18 anos fui atrás do meu primeiro emprego...”		“...Tinha 18 anos quando comecei a lecionar em uma escola de periferia...”	
Aluno 12: O regresso			
“... agora voltei a estudar para ver se eu consigo terminar...” “Acredito que com meu estudo possa ter uma condição melhor em meu trabalho e minha vida...”		“...Hoje sou bem diferente daquela menina de 18 anos: dirijo a Escola Cresça, da rede particular...” “...Meu desafio agora é mostrar aos jovens que vale a pena ser íntegro e ético...”	...voltei..., ...meu...

Fonte: Elaborado pelos autores

Os recortes dos textos selecionados foram relacionados com os relatos lidos em sala de aula, uma vez que os textos trabalhados durante a prática pedagógica tratam de relatos de experiências vividas. Com a apresentação da planilha, pode-se constatar que os alunos mantiveram um diálogo com os textos estudados em sala. Por meio de trechos retirados da produção textual dos alunos, percebe-se primeiramente que houve presença da intertextualidade composicional, isto é, todo texto se reporta a um modelo já existente, assim, ao escrever determinado texto, o autor busca em sua memória um referencial para criar seu próprio texto.

A partir desse entendimento, constatou-se que os alunos demonstraram, por meio da composição textual, o domínio do gênero trabalhado, seguiram um modelo de construção do gênero apreendido, traçando as características do “relato de experiência de vida” por meio de marcas linguísticas como: o uso do verbo no pretérito perfeito e imperfeito, o uso do pronome pessoal “eu” e a desinência verbal para indicar o uso do discurso em primeira pessoa. Constatou-se, também, que houve esforço na escolha semântica feita pelo aluno, a qual esteve próxima dos relatos estudados, indicando a compreensão do aluno em usar vocábulos adquiridos por meio da leitura dos textos trabalhados em sala de aula.

Nos recortes analisados, observou-se a presença de trechos que marcam tanto a vida do

aluno quanto das pessoas dos relatos estudados. Dessa forma, entende-se que o aluno dialogou com os textos trabalhados na proposta didática, o que é possível constatar com os vários trechos apontados na planilha.

Observa-se, ainda, que, ao relatar sua história, o aluno apresenta acontecimentos pertinentes à vida de qualquer cidadão e que, no decorrer da construção histórica-social dos sujeitos, todos os seres humanos se deparam com situações muito próximas uns dos outros. Dessa forma, é possível afirmar que a produção textual dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa atendeu ao propósito inicial do trabalho com a leitura e produção textual, com o foco na intertextualidade, considerando o diálogo entre textos.

Por ser o “relato de experiência de vida” um gênero que dialoga implicitamente em contextos comuns a várias pessoas, observou-se a intertextualidade implícita nas produções dos alunos, a qual é indicada nos trechos de seus textos ao revelar que suas histórias estão sempre dialogando com sujeitos que vivenciam experiências muito semelhantes às suas. De fato, pode-se comparar “episódios” que tanto os alunos como os autores vivenciaram ao longo de suas vidas.

Portanto, ao considerar o gênero *relato de experiência de vida* um texto de cunho motivador, que envolve diretamente a vida do aluno, pode-se dizer que a prática desenvolvida foi de grande importância para o ensino-aprendizagem da língua escrita na modalidade EJA nas séries finais do ensino fundamental, uma vez que essa prática leva à reflexão sobre as diversas formas de interação social por meio da linguagem, bem como o seu papel na construção dos sujeitos enquanto seres dinâmicos que dialogam com seus semelhantes e constroem suas histórias por meio da linguagem nos diferentes contextos sociais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessa realidade, faz-se necessário que a produção de texto esteja mais próxima das situações reais do aluno, uma vez que essa perspectiva pode motivar a percepção da escrita numa construção significativa da linguagem como prática social não dissociada do sujeito leitor/escritor e usuário da língua. Ao considerar o contexto da EJA como uma educação que contribui para a formação crítica do cidadão aluno/trabalhador, observa-se a pertinente contribuição de Freire (1997) para o entendimento das relações concretas com o cotidiano como parâmetro para o ensino. Trata-se de considerar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1997, p. 11). Acredita-se que, ao falar de suas experiências, o educando possa avançar no entendimento de textos mais complexos, sanar dificuldades na escrita,

bem como compreender os diversos mecanismos para utilizar a linguagem, enquanto ferramenta na construção de seu discurso nas várias práticas cotidianas e, aos poucos, esse sujeito/aluno poderá construir relações com outras áreas do conhecimento.

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

Além disso, apresentam dificuldades em lidar com estratégias linguísticas, bem como questões ligadas à textualização e construção de sentidos em diferentes gêneros textuais, inclusive em relação ao uso da linguagem na norma culta, como a utilização da concordância verbal e nominal, uma vez que o aluno de EJA está acostumado com a prática da linguagem coloquial utilizada em seu cotidiano. A maioria acredita que não sabe “falar” e isso faz com que sejam resistentes em realizar as atividades de leitura e escrita. Porém, foi possível constatar que a produção do gênero *relato de experiência de vida* proporcionou ao aluno da EJA maior segurança ao produzir o texto escrito. Houve motivação ao relatar a história de vida e alguns se mostraram muito saudosistas por meio do relato oral antes de passarem à escrita do gênero. Foi possível realizar um diálogo bastante construtivo com a participação de quase todos os alunos. Mesmo aqueles que apresentavam resistência em falar e não se sentiam à vontade para produzir textos em outros gêneros ao longo das aulas de português conseguiram, com a proposta do relato, realizar a atividade de escrita com menor dificuldade.

Sobre a intertextualidade, foco desta pesquisa, observou-se que os alunos conseguiram manter um diálogo com os textos estudados, pois, em suas produções, seguiram um modelo de relatar as experiências vividas, manteve-se uma progressão textual cronológica e sequencial dos fatos narrados. A proximidade dos acontecimentos na vida dos alunos e autores estudados leva a entender que a categoria intertextualidade na totalidade e implicitamente se fez presente nas produções dos alunos.

De uma forma geral, houve esforço dos alunos em termos de seguir o que fora solicitado para a produção de texto, principalmente quando se consideram os aspectos composicionais do gênero relato, que surgiram em trechos dos textos então produzidos. Embora sejam traços de intertextualidade implícita, por ser a característica do relato, percebe-se que o perfil dos alunos

serve para justificar uma narrativa de recordações e memórias históricas, voltadas para a própria história de vida, para ilustração do relato de experiência. Nesse sentido, pode-se retomar sobre a intertextualidade as considerações de Antunes (2009, p. 164), ao afirmar que, sob qualquer condição, tem-se um intertexto, na medida em que, como tipo e como gênero, ele se enquadra num modelo. Assim, ao realizar a produção de seu relato, o aluno manteve uma intertextualidade com os textos estudados, pois a intertextualidade é parte constitutiva de qualquer texto.

Nos textos dos alunos da EJA observados, percebeu-se que a relevância do que se narra reside na lembrança, no sentimento de repassar para o leitor trechos de uma história de vida particular, de importância repassada expressivamente, por meio de estrutura composicional próxima à que se ensina em sala de aula. Nesse sentido, acredita-se que os textos produzidos retratam avanços no ensino-parentalização da linguagem enquanto parte constitutiva na formação histórica e social dos sujeitos/alunos inseridos na modalidade EJA.

9 REFERÊNCIAS

- ANJOS, C. **O amanauense Belmiro**. São Paulo: Globo, 2006.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. de Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENCINI, R. Memória viva da Educação. **Nova Escola**. 01 set. 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2795/memoria-viva-da-educacao>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. MACHADO, V. R. **Os dozes trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO Jr, J. H. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. Vol 1. São Paulo: Ática, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

MACHADO, M. M. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições práticas**. Unesco, 2008.

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

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

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

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

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

SOUZA, M. C. **O gênero relato na valorização da escrita do aluno de EJA**. Universidade Federal Paraíba. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino, 2015.

Title

Reading and production of life experience report: proposal for teaching in the final years of eja modality.

Abstract

In this article, it is presented part of a theoretical application proposal based on a qualitative and bibliographic research. The pedagogical practice was developed in Portuguese classes, with students inserted in the EJA modality - Educação de Jovens e Adultos - in the last years of elementary school. The research realized is substantiated in a social interactionist perspective of the language, in the view of the fact that the language is constituted by a social-historical process and the verbal interaction is constituted between individuals, through dialogues between teacher/student and student/student. Considering that EJA students have a life history already constituted, with knowledge and meanings that constitutes their literacy, it is highlighted that this life trajectory must be considered in the teaching-learning process. In light of this theoretical basis, it was observed how the class of EJA students produced a experience of life report, after an oriented reading of two texts from this genre. It was focused the intertextuality as a category that moves the reading and the writing, verifying that there was interaction between the students and that the discursive genre helped in the development of a textual production with more interest of the students, once the discussed genre is part of the researched individuals' daily life.

Keywords

Reading and writing; intertextuality; didactic application; Life experience report; EJA.

Recebido em: 16/09/2018.

Aceito em: 31/10/2018.