

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COM BASE NO MODELO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

EJA TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE IN SEARCH OF AN ANTI-RACIST EDUCATION: A PROPOSAL OF DIDACTIC MATERIAL BASED ON THE DIDACTIC SEQUENCES MODEL

FERNANDA KELLY MINEIRO FERNANDES¹
Universidade Federal de Minas Gerais
<https://orcid.org/0000-0001-5772-0496>
fernandakellymineiro@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo objetiva compreender como o trabalho por meio de sequências didáticas pode tornar mais eficiente o processo de aprendizado, ao considerar a linguagem não só como prática social, mas enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho propõe o enfrentamento da segregação racial por meio do ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, será proposto material didático com base no modelo de Sequências Didáticas destinado a alunos do terceiro ano do ensino médio dessa modalidade de ensino. O estudo pautou-se, sobretudo, nos princípios teóricos da Linguística Aplicada, nas contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) e nos estudos de Almeida (2008). As prescrições curriculares de viés étnico-racial tornaram obrigatórios o ensino de história e cultura africana e a abordagem de temas afro-brasileiros, com vistas à erradicação do racismo. Ao considerar a amplitude e a vastidão do campo sobre currículos, o qual acarreta uma grande possibilidade de recortes nessas investigações, tomamos as aulas de língua, dado o potencial da linguagem, como um campo propício para o tratamento das questões étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa; Material didático; Sequência didática; EJA; Educação antirracista.

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.

ABSTRACT: Considering language not only as a social practice, but as a mediator of the teaching-learning process, this paper aims to understand how the work with didactic sequences can make the learning process more efficient. Through the teaching of Portuguese language in Youth and Adult Education (EJA, as in Portuguese), this paper proposes to confront racial segregation. To this end, didactic material based on the Didactic Sequences model will be proposed for students in their third year of high school. The study was based, above all, on the theoretical principles of Applied Linguistics proposed by Dolz and Schneuwly (2004), and Almeida (2008). The ethno-racial curricular prescriptions made the teaching of African history and culture and the approach of Afro-Brazilian themes mandatory, seeking for the eradication of racism. Once the breadth and vastness of curricula field, which entails a great possibility of clippings in these investigations, given the potential of language as an appropriate field to address racial-ethnic issues, we focus on language classes.

KEYWORDS: Portuguese Language Teaching; Didactic material; Didactic Sequence; EJA; Anti-racist Education.

INTRODUÇÃO

Como uma forma de se relacionar com o mundo, a linguagem é uma ferramenta fundamental no processo de constituição do sujeito e de construção da sociedade. Assim, a interação entre o homem e o ambiente no qual está inserido como participante de uma comunidade se realiza pela língua. Conforme Biderman (2001), a língua representa um recurso essencial, uma vez que, “movido por estímulos exteriores e interiores, o indivíduo é levado a comunicar-se, utilizando o instrumento coletivo de comunicação e expressão: a língua” (2001, p. 32).

Sob esse viés, neste trabalho, pretende-se mostrar a importância do ensino de Língua Portuguesa (LP) ao tomar a linguagem como mediadora das relações sociais, além de visar e possibilitar a inserção, o acesso e a participação do alunado no meio social. Aliás, o estudo da linguagem possibilita ao educando não só interagir, como também refletir sobre o mundo, na medida em que o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e discursivos poderá ampliar sua capacidade de participação social. Nessa direção, é preciso pensar um ensino que, além de contribuir para a aprendizagem de conteúdos escolares, objective formar estudantes capazes de se manifestar em diferentes situações de interlocução, para o exercício da cidadania.

Tendo em vista a formação do cidadão crítico e atuante, a proposta para o ensino da Língua deve considerar as habilidades básicas de leitura, produção de

textos oral e escrito, bem como os conhecimentos linguísticos. Para tanto, é necessário conceber o texto como unidade do ensino e a linguagem como atividade discursiva. Conforme Antunes (2009, p. 49), “a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros”, o que só se realiza por meio dos textos. Assim, ao assimilarmos a ideia de língua ao uso social e, portanto, a uma atividade dialógica, é preciso levar os alunos a reconhecerem o texto como pertencente a um determinado gênero.

Segundo Bakhtin (2000), a língua se materializa nos textos, que representam as práticas discursivas. Nesse viés, Marcuschi (2008) afirma que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (2008, p. 154). Segundo, ainda, esse autor, os gêneros textuais são “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (2005, p. 19)².

Nessa ótica, a escola deve ser entendida como um espaço para o desenvolvimento do pensamento e da manifestação crítica e que tem como função a formação questionadora de seus alunos, a fim de evitar aulas de repetição de conteúdo, o que suscita a passividade e é comum numa perspectiva mais tradicional de ensino. É importante que o professor busque constantemente a reorientação de sua prática, de modo a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes e, assim, torná-los capazes de agir linguisticamente de acordo com as diferentes situações de interação sociocultural. Logo, o ensino deve contribuir para o uso significativo da língua, o qual acontece por intermédio das inter-relações pessoais e sociais.

Em busca de um ensino de língua materna que se dispõe a agenciar uma educação antirracista, sem perder de vista a vivência dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), este trabalho se insere nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), que será tratada na próxima seção, ao procurar explicar fenômenos relacionados às questões sociais.

Convém lembrar que, no mundo contemporâneo, o domínio da leitura, da oralidade e da escrita são competências essenciais não apenas para a maioria das atividades profissionais, mas são práticas sociais de linguagem imprescindíveis

2 Em outras palavras, os gêneros textuais são dinâmicos, desse modo, eles desvanecem e surgem a fim de atender as necessidades de expressão do sujeito, além disso, são moldados conforme o contexto sócio-histórico das diferentes esferas da comunicação e seu uso é inevitável.

para uma participação social efetiva, visto que a nossa relação com o mundo é intermediada pela linguagem. Além disso, é por meio da língua que, além de produzirmos posicionamento, dá-se o acesso à informação e, portanto, a construção de conhecimento. É, portanto, irrefutável, a importância funcional do ensino de LP, tendo em vista uma sociedade fortemente inserida e caracterizada por situações de letramento, cujo conceito mais amplo será apresentado nas próximas seções deste trabalho.

Esta pesquisa tem como objetivo, além de propor material didático, refletir acerca do trabalho com sequência didática³ e de como ele pode incidir, significativamente, sobre o processo de ensino-aprendizagem da LP na EJA. Esse objetivo desdobrou-se em cinco específicos: i) discutir a eficácia da SD como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de LP; ii) refletir sobre as concepções de linguagem e a sua implicação no trabalho pedagógico; iii) repensar a população negra como agentes históricos que são; iv) criar ambientes de participação nas práticas sociais letradas, as quais estão presentes no dia a dia do aluno; v) fomentar nos alunos reflexões acerca do racismo, visando a promoção da igualdade racial e o fortalecimento da luta antirracista e, assim, apresentar uma prática pedagógica coerente com a realidade dos discentes da EJA.

Assim, serão propostas atividades que busquem despertar no aluno o interesse e o hábito de leitura, de modo que essa aconteça de forma crítica, e estimular produções textuais por parte dos alunos, considerando a escrita como um processo, em que reescritas são de fundamental importância para a construção do texto e a reflexão – linguística e discursiva – sobre ele. Dessa maneira, propomos uma SD com a intenção de contribuir com o trabalho dos professores de LP na EJA, ao sugerir atividades cuja temática é voltada para uma formação antirracista.

A motivação da escolha da temática antirracista para conduzir este trabalho se deu a partir da percepção de que o alunado da EJA, expressivamente composta pela população negra, pouco tem acesso às discussões sobre raça, apesar da obrigatoriedade do estudo e da valorização da cultura afro-brasileira e africana na escola. São emergentes debates e conversas que provoquem um olhar social voltado

3 No decorrer do trabalho, ora utilizaremos a expressão Sequência Didática, ora utilizaremos a sigla SD para se referir a Sequência Didática.

para a construção da comunidade negra como sujeitos históricos, críticos e reflexivos, na medida que a ausência do tratamento dessa questão contribui para a invisibilidade desse grupo. Geralmente, questões sobre o racismo são abordadas apenas no Dia da Consciência Negra⁴, ainda assim, de forma superficial, como se não houvesse outros meios de tratamento para as questões étnico-raciais durante todo o período letivo. É preciso fomentar o estudo da história e da cultura afro-brasileira para além do contexto da escravidão. Isso porque, historicamente, a escola brasileira reporta-se a um currículo que sublinha o eurocentrismo e ignora as contribuições de outras culturas ao processo de formação nacional. Dessa forma, ao tratar a população negra tão somente na perspectiva da escravização, a escola reforça a visão estereotipada cuja posição ocupada pelo negro é inferiorizada.

Nessa perspectiva, a pertinência deste trabalho justifica-se pela implantação da Lei⁵ que torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio e pela necessidade emergente de pensar a cultura negra como protagonista na história e na formação da sociedade brasileira. Além disso, urge discutir em sala de aula formas de combater o racismo, que tem se apresentado, muitas vezes, de modo sutil na sociedade. Para tal, apresentamos uma proposta de material didático cuja atividade está pautada no aporte teórico-metodológico das sequências didáticas sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Este trabalho está dividido em: Referencial teórico, em que apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa; oficinas como recurso auxiliar para a SD; a Sequência Didática, propriamente dita; os resultados esperados com a proposta de trabalho; e as referências.

4 De acordo com o Portal do Ministério da Educação (MEC) o “Dia da Consciência Negra”, celebrado anualmente em 20 de novembro, propõe uma reflexão sobre a superação das diferenças e a igualdade de oportunidades para todos. A história mostra que, no caso dos negros, a ausência de oportunidades para acesso à educação e conhecimentos causou prejuízos irreparáveis”. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40561-dia-da-consciencia-negra>.

5 A Lei 10.639/03 foi alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

Como um espaço de reflexão e, sobretudo, de construção de conhecimento, a escola é um ambiente propício para discussões que promovam a desconstrução das crenças que envolvem o racismo no Brasil. É sabido que o negro, ao longo da história, foi/é estigmatizado e rotulado negativamente em nosso país, por isso, acreditamos que a escola não deve se abster de impulsionar discussões tão importantes quanto urgentes, todavia, precisa familiarizar as discussões étnico-raciais entre os alunos. É nessa linha de pensamento que nos pautamos para apresentar, neste trabalho, uma proposta de material didático com base no modelo de Sequências Didáticas que contemple o ensino de LP pelo viés do antirracismo. De tal modo, por meio da abordagem de variados gêneros textuais, oralidade, escrita e reescrita de textos, habilidades e competências estabelecidas nos documentos oficiais, ao explorar a temática do racismo, nosso objetivo é provocar a reflexão, o questionamento e o combate dessa prática.

Para a compreensão das questões que envolvem a discriminação racial na sociedade contemporânea, faz-se necessário considerar as concepções de raça e racismo, conforme Almeida (2008). Destarte, apresentamos o significado de raça presente em dicionário tradicional.

raça⁶

sf.

1 Divisão dos vários grupos humanos, diferenciados uns dos outros por caracteres físicos hereditários, tais como a cor da pele, o formato do crânio, as feições, o tipo de cabelo etc., embora haja variações de indivíduo para indivíduo dentro do mesmo grupo. [A noção de raça é bastante discutível, pois deve-se considerar com mais relevância a proximidade cultural do que o aspecto racial.].

2 Conjunto de indivíduos que pertencem a cada um dos grupos humanos, descendentes de uma família, de uma tribo ou de um povo, originário de um tronco comum.

3 O conjunto de todos os seres humanos; a espécie humana, a humanidade.

4 Conjunto de pessoas que apresentam as mesmas raízes étnicas, linguísticas ou sociais.

5 A ascendência ou origem de um povo.

6 Suprimimos a entrada 12, bem como os exemplos de todas as entradas por consideramos irrelevantes para esta pesquisa, visto que eles portam a linguagem figurada.

- 6 Série de gerações que compõem o conjunto de ancestrais de uma família ou de uma pessoa; linhagem.
- 7 Cada um dos grupos de algumas espécies animais, cujos caracteres físicos que os diferenciam se mantêm ao longo de diversas gerações.
- 8 Classe de pessoas que revelam possuir certas qualidades que se sobressaem.
- 9 Qualidade de indivíduo que se supõe ser própria de origem ilustre, como a coragem, a distinção, a elegância etc.
- 10 Grupo de indivíduos da mesma profissão ou que exercem uma atividade comum.
- 11 Grupo de pessoas que são normalmente identificadas por seus defeitos ou falhas de caráter.

Além disso, quanto à origem do termo, alguns estudiosos da língua postulam que “raça” vem do italiano *razza*, vocábulo latino que quer dizer “categoria”, “espécie”. Apesar de não haver respaldo científico em torno da classificação feita pelo médico francês François Bernier⁷ no que diz respeito à diversidade humana, a qual dividiu as pessoas conforme suas características físicas, baseado em traços fenotípicos, ela fomentou a ideia de uma hierarquia racial na qual o branco fora considerado superior em várias esferas da sociedade, como a cultural e econômica, sobre os demais povos, o que foi usado para justificar a escravidão no período da colonização. Desse modo, visto que esse termo não pode ser validado biologicamente, ele representa uma divisão remota, a qual desencadeou o racismo estrutural que será abordado nas próximas seções. Quanto ao significado de racismo, temos:

racismo⁸

s.m.

- 1 Teoria ou crença que estabelece uma hierarquia entre as raças (etnias).
- 2 Doutrina que fundamenta o direito de uma raça, vista como pura e superior, de dominar outras.
- 3 Preconceito exagerado contra pessoas pertencentes a uma raça (etnia) diferente, geralmente considerada inferior.
- 4 Atitude hostil em relação a certas categorias de indivíduos.

Nesse contexto, além das relações de poder estabelecidas baseadas nessa ideia de hierarquia racial, as manifestações linguageiras dizem muito sobre a história e a

7 Guimarães (2008, p. 17-20) afirma que “o primeiro registro conhecido da palavra raça para designar a divisão dos seres humanos em espécies foi feita por François Bernier [...]”.

8 Recorremos ao dicionário Michaelis *online*.

cultura de uma sociedade, de maneira que o uso de termos e expressões⁹ se torna comum, desvelando a incorporação do preconceito à cosmovisão das pessoas. Por conseguinte, ao recuperarmos o termo raça não como uma verdade biológica, ele pode ser concebido como uma representação e reconhecimento de uma ordenação histórica criada, que dividia os povos, de modo que uma raça fosse considerada superior em termos de economia, questões civilizatórias e desenvolvimento cultural, em detrimento a outras.

Ao problematizar as questões raciais, Almeida (2008) aponta a importância de uma análise do contexto histórico brasileiro para a compreensão de como se deu o surgimento de mecanismos capazes de discriminar pessoas e grupos de forma sistemática e de como eles contribuíram para que o racismo fosse reproduzido nas diferentes esferas sociais. Conforme argumenta o autor, o racismo está intrinsecamente ligado a uma estrutura da sociedade condescendente com padronizações e regras fundamentadas em princípios, os quais corroboram a discriminação racial.

Nessa perspectiva, aponta-se a relevância de um ensino de LP que busque promover uma educação antirracista, tendo em vista que todo tipo de discriminação se manifesta, sobretudo, por meio da língua(gem). Em concordância com esse pensamento, Antunes (2014) sustenta que o trabalho em torno da Língua Portuguesa não é de caráter exclusivamente pedagógico; é, de fato, de natureza político-social. Assim, “é possível fortalecer a consciência de que o desenvolvimento global de uma comunidade depende também das condições de escolaridade deste grupo” (ANTUNES, 2014, p. 11). Ademais, de acordo com as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), no que diz respeito ao trabalho com temas relevantes e de interesse nacional, apontamos o que se refere a “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade” (BRASIL, 2017, p. 57).

Ao considerarmos que ler e escrever são práticas sociais e que o acesso à leitura e à escrita sempre esteve associado às lutas políticas e sociais ao longo da

9 Para fins de ilustração, resgatamos a origem da expressão “não sou tuas negas”. “A mulher negra como “qualquer uma” ou “de todo mundo” indica a forma como a sociedade a percebe: alguém com quem se pode fazer tudo. Escravas negras eram literalmente propriedade dos homens brancos e utilizadas para satisfazer desejos sexuais, em um tempo no qual assédios e estupros eram ainda mais recorrentes. Portanto, além de profundamente racista, o termo é carregado de machismo”. (ALENCAR NETO, 2018, p. 63).

história, é responsabilidade da escola a condução do desenvolvimento político-social de cada comunidade. Aliás, Antunes (2014) afirma que o que é e o que se deixa de explorar na escola no que diz respeito à língua, linguagem, oralidade, texto, gramática, literatura, leitura e escrita são determinantes para que as pessoas obtenham o desfecho positivo e esperado acerca das questões intercedidas pela sociedade quanto ao exercício da cidadania, “sobretudo, daquelas que exigem o domínio das capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos” (ANTUNES, 2014, p. 11).

Tendo em vista que a leitura e a escrita de textos estão entre as principais atividades pedagógicas no ensino de LP, é preciso evidenciar que a leitura não é somente uma questão linguística, mas também pedagógica e social (ORLANDI, 1988). Como a língua não é transparente, a leitura pode, então, ser entendida como “atribuição de sentidos” tanto para a escrita quanto para a oralidade. Segundo Orlandi (1988, p. 13) “a Escola tem como função criar condições para que se produza o autor”. Portanto, “aprender a se colocar como autor é assumir diante da instituição escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais) esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor” (p. 79).

Nessa conjuntura, a educação antirracista ainda é um dos maiores desafios sociais e políticos na ambiência do ensino. A ausência de debate, discussões e ações para combater o racismo nos fazem inertes perante as mais variadas situações de desigualdade que assolam nossa sociedade. Como mediador, o professor precisa levar seus alunos a perceberem e se posicionarem perante as diferentes formas de discriminação, que se manifestam em nossa sociedade, seja de forma violenta e explícita, seja camuflada a partir da projeção de uma visão massificada de uma igualdade social. Assim, é papel da escola propiciar espaços para uma visão mais crítica em relação às questões raciais, combater a naturalização do racismo, promover a cidadania, instigar o sentimento de pertencimento e a afirmação da identidade dos estudantes, além de tornar as aulas mais significativas ao contextualizar a realidade.

De acordo com Kleiman (2007), alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estão em processo de letramento. Desse modo, a autora defende a ideia de a escola, no papel de “agência de letramento por excelência da nossa sociedade”, ter o dever de criar ambientes para a experimentação “de formas de participação

nas práticas sociais letradas, considerando os múltiplos letramentos da vida social como o objeto estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Há eventos de letramento nos mais diversos recursos midiáticos, como nas redes sociais, em revistas, jornais e na televisão. Porém, mais do que isso, mediado pela linguagem, o sujeito se constitui por meio das suas relações com o outro e com o mundo, assim, conforme Koch (1987, p. 19) a interação social por intermédio da língua(gem) é caracterizada, necessariamente, pela argumentatividade. Tendo em vista que não só a identificação como também a inserção está relacionada à linguagem, como membro social, o estudante está submerso em contextos discursivos, portanto, tem-se a importância de práticas pedagógicas na perspectiva textual/discursiva, em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem.

À luz do dito, o fato de a língua só ser materializada a partir do texto significa que qualquer modalidade do ensino de LP deve considerar o seu uso pragmático, já que a comunicação não se dá por meio de palavras ou de frases soltas e descontextualizadas. Portanto, é importante e necessário que o conteúdo abordado em sala de aula não se restrinja apenas a esse aspecto, e a forma trabalhada propicie e possibilite ao aluno encontrar significados, a fim de que o que se aprende em ambiência escolar, local em que ele ocupa grande parte da sua vida, faça sentido também no espaço externo.

Nesse sentido, ao explorarmos os textos apenas na perspectiva da decodificação, trabalhando apenas os aspectos gramaticais e textuais dos gêneros, negligencia-se diversos elementos importantes da formação dos alunos. Desse modo, é essencial, por parte do docente, procurar empregar os conceitos teóricos fundamentais relativos ao ensino de língua, de modo a incorporá-los à sua prática pedagógica, a fim de promover um ensino mais produtivo e significativo. Realizar a leitura e a escrita de forma crítica é relevante para a formação do discente, e tal competência requer prática, experiência e construção de um posicionamento subjetivo, para que, assim, ele possa atuar de forma autônoma no meio social. Para tanto, é fundamental a mediação do professor para que o trabalho desenvolvido, a partir dos gêneros textuais, revele que ambas as modalidades citadas, quando bem direcionadas, são fundamentais para se escapar da ideia, por exemplo, de que todas

as interpretações de um texto são possíveis, visto que as manifestações linguageiras implicam interlocutores dotados de uma intencionalidade e de uma imagem criada pelo discurso.

É de responsabilidade do ensino de LP tornar os alunos bons leitores e autores, de modo a desenvolver não somente a capacidade de ler e escrever, mas também o gosto, o interesse, o hábito e o compromisso com a leitura e com a escrita, habilidades amplamente abordadas na BNCC:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2017, p. 498).

No que se refere à leitura, o documento recomenda que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2017, p. 75), e, ainda, destaca que “a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (BRASIL, 2017, p. 75). Quanto à escrita, a BNCC (2017) sugere a produção de diferentes gêneros, de forma contextualizada e direcionada. Assim, o eixo de produção de textos do documento “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos [...]” (BRASIL, 2017, p. 76).

Sob esse enfoque, uma vez que a escola precisa criar meios para motivar o aluno a ler, a interpretar, a escrever e a argumentar, o trabalho com os gêneros textuais constitui um importante recurso, sobre os quais lançamos a relevante função de auxiliar no desenvolvimento da capacidade de prática de leitura e escrita nas aulas de LP. Além disso, a BNCC traz importantes contribuições no que diz respeito à tecnologia, que, no mundo contemporâneo, está presente em diversos setores da

sociedade. Desse modo, é importante que a escola explore os recursos tecnológicos já presentes na vida do aluno, o que pode tornar o ensino mais interessante, dinâmico e atrativo, levando em conta as diversas esferas da atividade social e os veículos de circulação dos textos por meio das ferramentas digitais.

Da mesma forma, as práticas de letramento digital são imprescindíveis não só no ambiente escolar, mas também fundamentais para a vida em sociedade, já que estamos a todo o momento em contato com elas. Dado o contexto, o docente precisa estar preparado para intermediar o conhecimento por meio das ferramentas digitais, as quais os alunos já dominam, como plataformas virtuais, aplicativos de interação, redes sociais e jogos, de modo a desenvolver a oralidade, bem como uma leitura e uma escrita mais crítica, reflexiva e menos ingênua.

Em consonância com as orientações da BNCC, neste trabalho, procuramos explorar de forma profícua os recursos necessários para trabalhar, sobretudo, as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Não se pode desconsiderar que, em se tratando da EJA, modalidade cuja maioria dos alunos chega à escola não só com uma bagagem de conhecimento, mas de experiência de vida, reconhecemos que o que falta a eles é o conhecimento sistemático. Portanto, sendo eles sujeitos que precisam participar do processo de ensino-aprendizagem, o ensino de LP incide na prática de ações por meio da língua/linguagem.

Dando continuidade à discussão até aqui instaurada, é pertinente explorarmos o conceito de Linguística Aplicada (LA), uma vez que a proposta apresentada neste artigo se insere nessa linha de pesquisa. A Linguística Aplicada é uma recente área de pesquisa em linguagem, cujo objetivo é aliar a teoria linguística às práticas de ensino. Em outras palavras, a Linguística Aplicada está diretamente ligada às práticas sociais que envolvem a linguagem.

Como propõe Moita Lopes (2006, p. 31): “[...] é inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar; mesmo porque, no mundo de contingências e de mudanças velozes em que vivemos, a prática está adiante da teoria [...]”. Em consonância a essa concepção, Rajagopalan (2006) defende que “[...] intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa Linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de

fazê-lo), mas teorizando a linguagem e formas mais adequadas àqueles problemas. [...]”. Dito de outra forma: a LA precisa “repensar o próprio lugar da teoria e não esperar que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado para ser aplicado” (RAJAGOPALAN, 2006, p. 16, grifos do autor).

Moita Lopes (2006) assegura que

uma das questões mais cruciais da pesquisa contemporânea é considerar a necessidade de ir além da tradição de apresentar resultados de pesquisa para os pares, como forma de legitimá-los. Para tal, são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação – uma dimensão que o campo da LA raramente contempla (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

O autor defende que é preciso que o fazer científico seja voltado para a aplicação. Biazi e Dias (2007) afirmam que

a linguagem é o meio pelo qual percebemos as coisas e que nos constituímos. Nós nos constituímos por meio da linguagem porque ela está em nossa relação com o outro, está no meio social o qual pertencemos, está em nossa história individual e na história de nosso meio, está nos textos com os quais já tivemos contato e também nas leituras de mundo que já temos. Pela linguagem é que construímos nossa realidade, que nos situamos social e historicamente (BIAZI; DIAS, 2007, p. 1).

As autoras defendem, ainda, que a LA é fundamental para modificar a forma como as pessoas vivem e compreendem o mundo e a si mesmas. Segundo elas,

o foco da LA é justamente investigar sobre a relação da linguagem e os contextos de ação humana, como a linguagem é utilizada nos mais diversos contextos sociais, por exemplo: na sala de aula, na propaganda comercial e política, no consultório médico, nos tribunais de justiça, nas lutas ecológicas, pelos adultos não alfabetizados, pelos adolescentes de risco, pelos estudantes negros, por alunos e professores em escolas carentes, por pessoas em situações de dificuldades sociais (violência doméstica contra a mulher, na construção social do preconceito contra o homoerotismo), por populações que não têm poder social (trabalhadores de fábricas, favelados, indígenas, pobres), etc (BIAZI; DIAS, 2007, p. 1).

Nessa perspectiva, Moita Lopes argumenta que é preciso ouvir as vozes do Sul (2006, p. 103), isto é, as vozes daqueles que se encontram à margem da sociedade.

Assim, “a LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 103). Sob esse enfoque, considerando que a LA se configura como uma área da Linguística que trata da importância de estudos teóricos sobre a linguagem e procura investigar e, se possível, solucionar os problemas sociais cotidianos relacionados à linguagem em uso, em seu contexto real, assim, propomos uma sequência didática voltada para alunos de EJA (que estão inseridos à margem da sociedade), visando a uma educação antirracista.

Na próxima seção apresentamos uma breve caracterização da EJA em nosso país.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EJA é uma modalidade de ensino fundamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual atende às pessoas com mais de 15 anos, que, por algum motivo, não conseguiram completar o ensino fundamental e médio na idade regulamentar. No Brasil, essa realidade pode ser compreendida a partir de uma perspectiva histórico-social, uma vez que ela resulta da educação precária direcionada aos que vivem à margem da sociedade, como os negros escravizados, os índios e trabalhadores braçais, ou seja, a maioria da população do país. Desse modo, os descendentes desses grupos são ainda acometidos pelas consequências dessa condição e da realidade histórica, sendo as principais vítimas da violência, da pobreza e das desigualdades sociais que assolam o Brasil. Assim, a grande maioria dos discentes matriculada na EJA descende desses grupos e enfrentam, cotidianamente, situações que envolvem preconceito, violência e oportunidades limitadas de crescimento educacional, profissional e financeiro. Muitas dessas pessoas abandonam o ensino regular e matriculam-se na EJA, modalidade de ensino que recebe um alunado bastante diversificado.

Nesse viés, em razão da diversidade dos alunos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, não é possível definir um público único. Assim, ao fazer emergir a EJA, de acordo com Nunes e Pereira (2007), pode-se caracterizar os integrantes dessa modalidade de ensino em dois grupos: das pessoas que foram precocemente

excluídas de seus direitos educativos, seja porque viveram numa época em que o acesso à educação era mais difícil, principalmente nas zonas rurais, seja pela idade mais avançada e pela baixa escolaridade; e outro grupo numeroso e heterogêneo de pessoas que abandonaram os seus estudos por fatores extraescolares, como os sociais, relacionados à pobreza, à necessidade de ingresso prematuro ao mercado de trabalho e também por fatores escolares em função do fracasso, como a interrupção da trajetória escolar, mal sucedida, com sucessivas reprovações, que acabaram desestimulando e levando ao abandono dos estudos.

Outro aspecto relevante é que, do ponto de vista histórico-social, na história da educação brasileira, o direito à educação para todos é conquista da Constituição de 1988. Então, esse conjunto populacional mais idoso sofreu, durante muito tempo, uma interdição ao direito à escola.

Ao pensarmos no estudante da EJA como alguém que frequenta a escola em idade considerada pelo senso comum como “inapropriada”, o estudo da língua se faz necessário de maneira que esse aluno seja incluído socialmente. Sendo a educação um direito de todos, defendemos a ideia de que não existe idade certa para aprender, considerando os diversos fatores de exclusão numa perspectiva histórica, que não possibilitaram nem garantiram a essas pessoas o direito à educação.

Desse modo, os cursos propostos à EJA devem proporcionar a esses alunos não apenas a possibilidade de ampliar as competências necessárias para a aprendizagem dos conteúdos de LP, mas também a de expandir sua consciência como ser social, alargando a capacidade de participação no exercício da cidadania. Nessa perspectiva, o ensino de língua materna poderá promover a ampliação das modalidades oral e escrita, envolvendo processos de produção de textos falados e escritos, como também de leitura. Ademais, além das práticas sociais do uso da linguagem, o ensino precisa fomentar nesses alunos a reflexão acerca do funcionamento da língua, em relação aos efeitos de sentido que o seu uso pode produzir. Fora da escola, o aluno da EJA está incluído em práticas de letramentos em que ele fala, ouve, escreve, lê, defende um ponto de vista e se posiciona em relação a algo. Então, faz-se necessário que a escola procure ampliar as competências e habilidades relacionadas ao uso da língua, de modo que esse estudante passe a dominá-la nas diversas situações comunicativas. Dito de outro modo, em razão de sua imersão nas várias manifestações languageiras,

como a leitura de placas de ruas, de trânsito, como também de letreiros de meios de transporte e de estabelecimentos comerciais, além de outros gêneros textuais orais e escritos em situações formais e informais, é preciso que o aluno da EJA desenvolva práticas que envolvam a fala, a leitura, a escuta e a escrita de forma mais crítica e autônoma. A escola precisa levar o aluno a perceber a língua(gem) como um meio de inserção e participação social, portanto, é pertinente que o docente instigue o aluno a se expressar oralmente e por escrito, pois essa é uma prática social importante na construção de conhecimento. Assim, o professor deve encorajar os jovens e adultos que retornam à escola a reivindicar seus direitos e a interromper o apagamento de sua história, os silenciamentos impostos e todo tipo de supressão, sobretudo do sistema escolar.

Deste modo, pensando no papel do professor como mediador da aprendizagem, buscamos, com este trabalho, mostrar a importância de priorizar e valorizar as experiências e vivências trazidas pelos alunos da EJA e auxiliar, assim, a transposição do conhecimento de vida para o conhecimento letrado.

Na próxima seção, abordamos a relevância da concepção de língua no ensino de LP.

AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com Antunes (2014), “nossa programação de ensino é ditada pelas concepções que alimentamos” (ANTUNES, 2014, p. 16). Em outras palavras, a concepção que o docente tem da língua é uma questão fundamental que está relacionada aos aspectos teóricos subjacentes ao ensino de LP. Nesse sentido, o modo como o professor concebe a língua determinará a forma de organizar a sua prática pedagógica, isto é, a maneira de planejar as suas aulas, a escolha do material pedagógico, bem como a avaliação de seus alunos, dentre outros encaminhamentos propostos com a intenção de atingir o seu objetivo de ensino.

Nessa perspectiva, como afirma Castilho (2010), “temos de dispor de um ponto de vista prévio sobre as línguas e suas gramáticas. Temos de dispor de uma teoria sobre elas” (CASTILHO, 2010, p. 42). Assim, a teoria é necessária porque

mostra os caminhos pelos quais serão orientados os processos de planejamento, as formas de abordagens e de avaliação, bem como a seleção do conteúdo, dentre outros. Sob esse viés, o conceito que o professor tem da língua é o fio condutor de sua prática pedagógica, uma vez que a maneira como ele a concebe determina a forma como a ensina. Logo, defendemos a prática a partir de uma reflexão teórica.

Durante muito tempo, a língua foi vista como um sistema formado por estruturas gramaticais inter-relacionadas que não levava em conta os sujeitos, dentre outros fatores extralinguísticos envolvidos no processo de comunicação. Essa concepção estruturalista da língua surgiu no século XX, tendo como precursor o linguista Ferdinand Saussure (1969), que dividiu a linguagem em duas partes: uma social, a *língua*, e uma individual, a *fala*. A primeira se refere ao que internalizamos, guardamos e nos apropriamos para usarmos na comunicação; a segunda, por sua vez, representa a realização individual da língua: singular, ou seja, o ato individual das pessoas. Para Saussure (1969), a parte social e homogênea da linguagem é o elemento que importa para a linguística. Assim, ele excluiu a fala de sua pesquisa. A partir disso, a língua recebe outras concepções, como a de representação do pensamento.

Nem Saussure (1969) nem outros linguistas estruturalistas se preocuparam com o ensino de língua, visto que ignoraram o sujeito, o uso da língua e as variações linguísticas como elementos essenciais que permeiam o processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, ensinar português orientado pela concepção estruturalista significa ensinar estruturas gramaticais descontextualizadas, enfatizando a forma gramatical sem se ater para os usos delas. O professor dessa concepção de língua(gem) contribuiu com a ideia equivocada de que existe uma forma única, homogênea e correta do português, colaborando para a estigmatização de pessoas que falam de forma diferente da variante padrão.

No entanto, com o advento da Sociolinguística, à qual é atribuída o estudo das relações entre língua e sociedade, passou-se a considerar os fatores que interferem no modo de falar do sujeito, como a região, a classe social, a escolaridade, o sexo e a faixa etária do usuário dessa língua. Surge, então, outro modo de ver a língua, o da concepção interacionista, que considera o que foi excluído pela teoria estruturalista, como o sujeito cultural, o contexto da produção e da recepção dos

textos. Assim, o uso da língua, como o foco dos estudos linguísticos, é marcado pelo processo chamado Virada Pragmática¹⁰, consolidado na década de 1970. Temos, entre outros, a contribuição de William Labov (1972), que concretizou o espaço da sociolinguística na academia. Ao recorrer à etimologia da palavra *interação*, esse vocábulo é formado pela composição do prefixo “inter-” à palavra “ação”. Isto é, expressa a ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou pessoas; ação recíproca.

Em síntese, na concepção interacionista, aprender somente a estrutura gramatical da língua não é o suficiente para que ocorra o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao alunado ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diferentes situações pessoais, sociais e escolares, de modo a compreender e utilizar os diferentes gêneros e tipos de textos.

Nessa perspectiva, a práxis do professor de LP deve ser norteadada não só pelo aspecto semântico, mas também pelo pragmático, em que se considere a dimensão dos elementos gramaticais relacionados ao uso e aos efeitos de sentido que eles produzem. A partir da metade do século XX, a concepção de linguagem passa por algumas teorias. De um modo geral, saem da linguística, da pedagogia, da psicologia e migram para o trabalho desenvolvido na escola, em que podemos destacar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, a teoria de Bakhtin, as teorias de letramento, de análise do discurso, entre outras. Em função do predomínio dessas teorias, o trabalho dos professores sofre relevantes mudanças. Assim, a língua não é mais apenas um sistema de modo que a estudemos em termos de metalinguagem. Ela é percorrida como discurso, como a linguagem posta em ação entre parceiros. O texto não é mais visto apenas internamente, como um produto acabado, o contexto de produção passa a ser levado em consideração, com a ideia de produção de sentido.

O ensino de LP mudou bastante nos anos 60, uma vez que, antes disso, tínhamos uma escola elitizada, de modo que fazia sentido trabalhar, por exemplo, a gramática normativa, com alunos que dominavam a norma culta da língua. Contudo, com a democratização da escola, isto é, quando essa passou a atender alunos das classes populares, gerou-se uma necessidade de adequação de trabalho, a fim de

10 Conforme Oliveira, virada pragmática é “o movimento teórico que se consolidou na década de 1970 e que demonstrou, dentre outras coisas, que o ensino de línguas precisa estar voltado para o uso da língua e não para a apresentação mecânica de estruturas gramaticais e de sua nomenclatura” (OLIVEIRA, 2010, p. 17).

lidar com as variantes linguísticas. Assim, nesta pesquisa, foi adotada a concepção interacionista da língua.

Na próxima seção, em consonância com o objetivo deste trabalho, discorreremos acerca do letramento, conceito que está intimamente ligado ao estudo da linguagem como prática social.

O LETRAMENTO E A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O conceito de letramento é de extrema relevância para a prática de ensino-aprendizagem. Entretanto, são recorrentes equívocos sobre o que se compreende sobre o termo, na medida em que ele é confundido com a alfabetização até mesmo no meio educacional. De acordo com Kleiman,

enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Em conformidade com Kleiman, Rojo (2009) afirma que o conceito de letramento, que muitas vezes é entendido como equivalente à alfabetização, em razão da sua valorização por certas instâncias sociais, como a própria escola, é visto de forma cristalizada. Em outras palavras, é constituído um imaginário homogêneo de letramento, que faz com que outras maneiras de utilização não valorizadas da escrita, bem como práticas orais, isto é, outros letramentos, sejam ignorados. Contudo, apesar de existir essa ideia unívoca do conceito de letramento, com a evolução dos estudos ele tem se ampliado conforme a realidade social. Assim, surgem novas expressões, segundo Rojo (2009): tipos e níveis de letramento, práticas de letramento e multiletramentos.

Uma vez que o uso da escrita e da leitura em nossa sociedade é intenso e constante, há diferentes práticas de letramento no cotidiano das pessoas, porém, elas não são consideradas e ensinadas pela escola. Desse modo, tendo em vista que

a vida social é caracterizada pela multiplicidade de usos e formas de linguagem, o letramento não pode ser visto como algo singular.

Em se tratando da distinção entre alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2013), a alfabetização é o processo de aprendizagem dos sistemas de representação da escrita. No entanto, não é o fato de codificar e decodificar que trará o domínio da língua escrita, visto que essa desempenha funções sociais. Dessa forma, a alfabetização está relacionada ao processo de aquisição de uma tecnologia: o sistema alfabético e ortográfico. Por outro lado, o letramento pode ser compreendido como o desenvolvimento de habilidades de uso da tecnologia da escrita nos contextos social e cultural, o que significa não só ler textos, mas identificar e lidar com os gêneros textuais, sem perder de vista a linguagem oral, essa manifestação humana que submerge das relações sociais e as concretiza. Soares (1998) esclarece: “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita” (1998, p. 19). A autora ressalta, ainda, que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (1998, p. 20).

Diante do exposto, é irrefutável a importância da articulação entre a escola e as práticas sociais de leitura, oralidade e escrita. O letramento varia nas diferentes culturas e em diversos contextos, por isso, é necessário que a abordagem da escola interaja com outros letramentos presentes no cotidiano do discente. Assim, a escola precisa ampliar esse letramento, buscando desenvolver nos alunos capacidades de leitura e escrita, enfocando a oralidade, com a finalidade de sua participação mais ativa e efetiva na sociedade. Conforme os documentos oficiais norteadores do ensino na EJA orientam, enfatizamos a importância de trabalhar a linguagem numa perspectiva de efetivo exercício da cidadania, o que implica o trabalho com os gêneros textuais. De acordo com Koch e Elias (2010), “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 61).

Partindo dessa lógica, dedicaremos a próxima seção a uma discussão sobre o trabalho docente com gênero textual.

O GÊNERO TEXTUAL EM SALA DE AULA

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) traz a seguinte definição de gênero: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais denominamos os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Ao definir os gêneros textuais como tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (2003) aponta que esses tipos podem ser modificados. Assim, por estarem relacionados às práticas sociais, novos gêneros tanto podem surgir como podem sofrer modificações em razão das mudanças na vida social.

Embora remonte à antiguidade, a teoria dos gêneros é trazida para nossa realidade contemporânea de maneira que esses funcionam como modelos comunicativos, que produzem uma expectativa no interlocutor e um preparo para uma reação. Conforme Bakhtin (2003), tais gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Nesse sentido, conforme, ainda, Bakhtin (2003), os falantes de uma língua se comunicam, falam e escrevem por meio dos gêneros textuais, que resultam em formas-padrão determinadas sócio-historicamente. Assim, há um infindável repertório de gêneros disponíveis, os quais, mesmo numa conversa mais informal, moldam o discurso. Desse modo, a perspectiva bakhtiniana mostra que a comunicação humana, influenciada por questões histórico-sociais, realiza-se por meio dos gêneros, considerados como atividade social de linguagem, cumprindo objetivos específicos das esferas sociais, de modo a significar a interação.

Assim, na medida em que a língua deixou de ser vista como estrutura da qual os alunos devem se apropriar, passando a ser entendida como algo que eles já possuem, é preciso adequá-la conforme as situações de uso. Do mesmo modo, uma vez que os falantes de uma língua se comunicam por meio de textos, os gêneros textuais são reconhecidos como construídos socialmente e, assim, são de grande relevância para compreensão da língua.

No contexto educacional, essa percepção do texto como parte fundamental da linguagem dá outra perspectiva para as aulas de LP, de modo que ao representarem

as situações reais de uso da língua por meio do texto, elas passam a fazer mais sentido para os estudantes.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que os gêneros textuais representam os princípios que sustentam o trabalho escolar com a linguagem. Esses autores afirmam, ainda, que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74). Assim, o ambiente escolar é um local favorável para tornar autênticas as situações de produção e recepção de textos. Assim, os gêneros se constituem como práticas sociais da linguagem, portanto, é preciso que eles sejam reconhecidos pelo discente, a fim de serem usados nas situações de interação. Logo, a apropriação dos gêneros pelo estudante contribui para a sua inserção nas atividades comunicativas que permeiam suas práticas sociais.

O trabalho com gêneros textuais incide em formar um leitor e produtor de texto com proficiência, que saiba lidar com a língua, as mídias e as linguagens de maneira reflexiva. Ao trabalhar as características e as particularidades de cada gênero, o aluno tem acesso às situações de produção e recepção dos textos nas diferentes esferas sociais.

Trazemos, na seção seguinte, apontamentos a respeito da produção de texto como prática autoral, além disso, discorreremos sobre reescrita e retextualização.

PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO PRÁTICA AUTORAL, REESCRITA E RETEXTUALIZAÇÃO

Ensinar a escrever é uma função da escola, uma das principais responsáveis pela inserção do aluno nas situações de letramento presentes na sociedade. Conforme Antunes, “o ensino de Língua Portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (ANTUNES, 2003, p. 15).

A BNCC prevê, para o ensino de produção textual, “uma perspectiva de progressão de conhecimento que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2017, p. 137). Assim, é preciso considerar uma continuidade de conteúdos partindo

do mais simples ao mais complexo, ou seja, o ensino deve partir de “práticas de linguagens já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2017, p. 134), possibilitando a reflexão em relação ao uso da língua.

Para tanto, antes dos alunos darem início à produção textual, é importante que o docente leia com os discentes textos referentes ao tema, de modo a provocar uma discussão e, assim, incitar que eles discorram e expressem uma opinião. O professor poderá perceber o conhecimento que eles têm sobre o assunto de modo que manifestem um posicionamento e que argumentem em defesa dele. Ao ouvir os alunos, é estabelecida uma troca que é bastante benéfica para o processo de ensino-aprendizagem: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 38).

Nessa mesma direção, os procedimentos de escrita e reescrita permitem ao aluno perceber, além do que ele escreve, a forma como isso acontece. Assim, ele poderá focar na configuração do texto e no uso das palavras, fazendo as mudanças necessárias para alcançar o objetivo pretendido, como concluir uma ideia, acrescentar informações, contrapor um pensamento, dentre outros.

Embora seja trivial, para quem escreve, retomar frequentemente o seu texto, fazer alguns ajustes antes de considerá-lo adequado ao propósito a que se destina, em se tratando das aulas de LP, apontamos a escrita e a reescrita como processos que não estão relacionados apenas à correção, mas que possibilitam ao discente reflexão e análise a partir do que já havia escrito. Assim, os conhecimentos que os alunos vão construindo durante o processo de escrita permitem que eles façam alterações em seus textos, o que desvela indícios de reflexão sobre a linguagem e o que pode provocar efeitos de sentido. Além disso, eles podem perceber e se apropriar de recursos linguísticos usados para fins específicos de forma consciente.

Quanto à retextualização, conforme Marcuschi (2001), embora a oralidade seja tão importante quanto a escrita, pode-se observar a supremacia da segunda em relação à primeira em nossa sociedade, visto que na língua portuguesa existe uma tradição da língua escrita, que resulta na valorização dessa modalidade. Entretanto, ambas representam maneiras de as pessoas organizarem seus discursos e praticarem suas interações no dia a dia. Ou seja, são práticas discursivas que não concorrem

entre si, mas que se complementam. Para esse autor, a retextualização pode ocorrer em quatro processos: fala-escrita; fala-fala; escrita-fala; escrita-escrita. Assim, ele a concebe como processos que ocorrem na passagem de um gênero textual-discursivo de uma mesma modalidade da língua ou também entre diferentes modalidades. Nas palavras de Marcuschi, a retextualização

não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita [da fala para a fala; da escrita para a fala; ou da escrita para a escrita] não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

A retextualização pode ser entendida como a adaptação feita a partir de um ou mais textos-base para resultar em outro texto. Assim, em diferentes episódios linguísticos do cotidiano, esse processo se realiza a fim de atender a diferentes objetivos comunicativos, atribuindo novos propósitos à interação. Apesar das possibilidades de operações da retextualização quanto à modalidade da língua, neste trabalho, pretendemos nos ater à passagem escrita-escrita.

Antes de iniciar a discussão sobre a Sequência Didática, apresentaremos um tópico sobre o racismo enquanto estrutura social, ponto de grande importância para este trabalho.

O RACISMO IMBRICADO ESTRUTURA SOCIAL

Nesta seção discorreremos sobre o racismo, problema presente na sociedade brasileira e que causa exclusão, discriminação, desigualdade social e violência.

Para que se efetive o que prescreve a Lei que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e de abordagens afro-brasileiras, ela deve ser aliada a outras políticas públicas, à formação continuada de professores, a projetos pedagógicos e a um ensino que considere a diversidade e fomente a igualdade de direitos, de modo que nossos alunos se sintam representados e se apropriem desse estudo. Torna-se, portanto, imprescindível um novo olhar para a pedagogia e a

abertura de espaços para a construção de uma educação decolonial, que supere as velhas práticas, as quais, ainda, vêm sustentando a educação.

Dessa forma, para um posicionamento que busque a educação antirracista, é necessário primeiro reconhecer a existência do racismo e falar dele. É fato o avanço nas teorias, interpretações e pesquisa acadêmica sobre o negro, seu protagonismo e resistência; todavia, permanece no espaço escolar um pensamento ilusório de uma democracia racial. Assim, nesta pesquisa, propomos a exploração em sala de questões relacionadas ao racismo, uma vez que a maioria dos alunos que compõe a modalidade EJA é negra, o que contribui para que essa temática auxilie na compreensão da relação entre racismo e escravidão e as suas consequências, como a dificuldade do acesso e de permanência na educação por esse grupo, ainda hoje, além das questões de evasão e ingresso tardio à escola, entre outros.

Ribeiro (2019) define o racismo como “um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato de vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande? No entanto, não devemos nos intimidar. A prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas” (RIBEIRO, 2019, p. 6). A autora enfatiza, ainda, que

o que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo? Mesmo que uma pessoa pudesse se afirmar como não racista (o que é difícil, mas não 44 é impossível, já que se trata de uma estrutura social enraizada), isso não seria suficiente – a inação contribui para perpetuar a opressão (RIBEIRO, 2019, p. 7).

Assim, pensando no desenvolvimento de uma relação de alteridade com o negro, buscamos, por meio das atividades propostas tendo como estratégia de ensino uma sequência didática, sensibilizar os alunos acerca da importância de ações antirracistas, a fim de que não compactuem com a violência racial. De acordo com Ribeiro (2019), sendo a maioria da população brasileira negra, quase 56%, a falta de pessoas negras em espaços de poder “deveria ser chocante”. A autora ressalta, ainda, que “uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isto é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforços próprios” (2019, p.

13). Segundo essa autora, perceber isso é transformador e permite situar nossas responsabilidades perante as injustiças a grupos sociais vulneráveis. Assim, reafirmamos essa responsabilidade e não só estendemos a responsabilidade à escola como atribuímos a ela o papel de informar e tornar mais clara a percepção dos alunos quanto ao reconhecimento do racismo estrutural¹¹.

Assim, ao pensarmos o racismo como parte de uma estrutura presente na sociedade brasileira, é preciso buscar compreendê-lo a partir de uma perspectiva histórica, que culminou na naturalização de pensamentos e situações que colaboram com a discriminação social. Almeida (2008) aponta que o estrutural não é um tipo de racismo, uma vez que, segundo o autor, o racismo é sempre estrutural. Para Almeida (2008, p. 15), o racismo “é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”:

o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2008, p. 15).

De acordo com Almeida (2018), o racismo estrutural é uma forma de racionalidade, isto é, de normalização das relações, assim, o racismo constitui não só as ações conscientes, mas também as inconscientes no que diz respeito às práticas relacionadas à discriminação racial. Portanto, ser branco ou ser negro são construções sociais, que são vivenciadas a partir de certos privilégios estabelecidos.

Nas próximas seções, trataremos o conceito de Sequência Didática e, em seguida, apresentamos uma proposta, que tem como principal objetivo fomentar nos alunos reflexões acerca do racismo, visando a promoção da igualdade racial e o fortalecimento da luta antirracista, considerando não apenas aspectos gramaticais e textuais, mas relacionando-os aos letramentos, à retextualização, à reescrita e aos demais conceitos tratados neste trabalho.

11 De acordo com Almeida (2018), o racismo estrutural é uma forma de racionalidade, isto é, de normalização das relações, assim, o racismo constitui não só as ações conscientes, mas também as inconscientes no que diz respeito às práticas relacionadas à discriminação racial. Nesse sentido, segundo o autor, ser branco ou ser negro são construções sociais, que são vivenciadas a partir de certos privilégios estabelecidos.

OFICINAS COMO RECURSO AUXILIAR PARA A SD

Apresentamos, nesta seção, sugestão de oficinas a serem realizadas antes da SD, com o objetivo de trabalhar previamente questões sobre o racismo e sobre o racismo estrutural que permeiam nossa sociedade, a fim de fornecer ao estudante informações que podem não fazer parte de sua bagagem sociocultural e que são de extrema importância para o melhor andamento das produções que serão solicitadas na proposta de SD. Tal estratégia encontra justificativa nas palavras de Antunes (2003), que afirma que “ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. [...] Se faltam ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras” (ANTUNES, 2003, p. 45).

O negro como mercadoria¹²

Oficina 1: O negro como mercadoria
Como a classe social, o gênero e, principalmente, a raça categorizam e hierarquizam pessoas na vida social.
Conteúdo a ser trabalhado: o gênero textual Classificados e a sua intenção comunicativa;
Objetivos específicos: • Promover um debate a partir de situações reais de interação; • Usar a oralidade como forma de expressão; • Analisar um texto de forma crítica; • Relacionar escravidão com racismo; • Instigar os alunos a perceber práticas racistas na contemporaneidade, a fim de combatê-las; • Discutir sobre os recursos linguísticos utilizados como forma de persuasão no gênero textual “Classificados”; • Refletir acerca de como o negro foi visto e explorado no passado e suas consequências dessa exploração na atualidade; • Refletir sobre o processo de escravidão tanto em tempo pretérito como presente. Encaminhamentos.

12 Foram trazidas somente algumas amostras. A sugestão completa aborda outros tópicos, tais como racismo estrutural; racismo em tempos de coronavírus; e afirmação da identidade e criação de avatar.

Figura 4: Vende-se “escrava” e compra-se “negrinha de 10 e 12 anos”

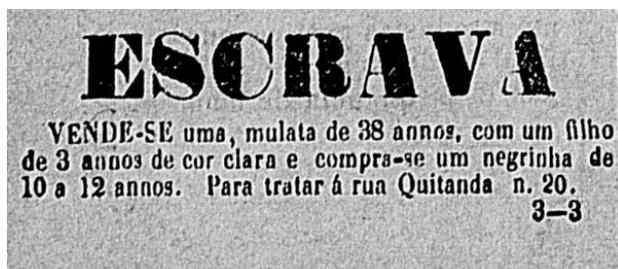
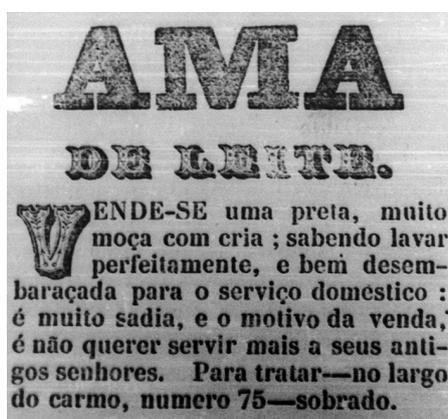


Figura 5: Venda de “ama de leite preta”



Encaminhamentos: Parte 1- No primeiro momento, será projetado um anúncio (Figura 1) em que os alunos observarão as características do gênero em relação ao lugar em que é veiculado, a sua intenção comunicativa e a sua função social.

Após observarem a imagem projetada (figura 1), os alunos serão solicitados a responder, de forma oral, as perguntas a seguir:

- a) Você já viu esse tipo de texto? Onde? (resposta pessoal)
- b) Para que servem? (Espera-se que os alunos percebam as múltiplas funções do gênero em questão, como vender, comprar, trocar, alugar uma mercadoria ou imóvel, oferecer um serviço, procurar por uma prestação de serviço, por emprego, entre outros).
- c) Você já utilizou ou conhece alguém que tenha utilizado ou utilize esse serviço? Se sim, foi usado para buscar o quê? (alguma informação, serviço, objeto, bem ou para anunciar algo?) (resposta pessoal)
- d) Por que algumas partes estão destacadas em preto? E por que esse gênero textual leva o nome de Classificados? (Espera-se que os alunos percebam a divisão presente no gênero como meio de separar e classificar as seções).

Parte 2 - Serão projetados anúncios presentes em jornais antigos (figuras 2, 3, 4 e 5). Para essa aula, os alunos poderão realizar consultas à internet em seus aparelhos celulares, além disso, professor trazer dicionários 16 da biblioteca da escola, a fim de que os alunos percebam que há diferentes significados para uma mesma palavra.

O professor solicitará que os alunos, voluntariamente, leiam em voz alta cada um dos anúncios expostos, de modo que ocorra uma leitura colaborativa em que todos possam interagir. Posteriormente à leitura, os alunos serão ouvidos acerca do que entenderam sobre esses textos. Assim, por meio de atividades extralinguísticas, eles serão levados a expressarem a sua compreensão e a refletirem sobre algumas questões a partir das marcas linguísticas dos enunciados: a forma como o negro era visto e tratado, os adjetivos usados para fins de persuasão, as palavras usadas para a caracterização das pessoas negras e o tipo de trabalho prestado por esse grupo social. Além disso, será perguntado a eles acerca da fuga dessas pessoas: por que e de que fugiam? Como as crianças negras eram vistas e denominadas naquela época?

Os alunos irão pesquisar no dicionário o significado de vocábulos, a fim de compreenderem como uma palavra pode ser carregada ou esvaziada de sentidos conforme alguns elementos, como o posto ocupado por quem a enuncia (proprietário de terra, por exemplo), a ideologia, o período, a situação comunicativa, entre outros. A título de ilustração, pretende-se mostrar aos alunos os efeitos de sentido, por exemplo, entre escravo e escravizado, as definições presentes em diferentes dicionários e ressignificação a que elas remetem no uso. Também serão discutidas as consequências desse tratamento atualmente: negros ainda são tratados como mercadoria? Como? Em que contexto? Enfim, discutiremos as relações de poder que permeiam todas as relações sociais, com o intuito de provocar a reflexão e o posicionamento dos alunos.

Em seguida, será aberto um debate para que os alunos articulem a imagem à condição do negro como objeto de negociação. Ao trabalhar o gênero debate, o professor buscará instigar os jovens a pensarem nas situações de desigualdade social e se posicionarem, considerando que, embora a população brasileira seja formada pela maioria negra, as melhores ocupações de trabalho destacadas na sociedade são compostas por brancos, que são também maioria expressiva em publicidades e atuações em novela, cinema e teatro, como protagonistas ou personagens que ocupam cargos de destaque.

Figura 6: Negro nu



Figura 7: “Só não trabalha quem não quer”



Fonte: Instagram

A partir da projeção da figura 6, o professor continuará a instigar os alunos a discutirem sobre as questões que envolvem a discriminação social e situações análogas à escravidão no cenário atual brasileiro.

- a) Vocês já ouviram essa afirmação de que só não trabalha quem não quer? Vocês concordam ou não? Comentem. (Resposta pessoal)
- b) Vocês conhecem outras mulheres que vieram do interior para trabalhar em casa de família como empregada doméstica ou babá em troca de moradia e comida? O que acham disso? (Resposta pessoal).
- c) Após leitura e discussão em torno das figuras 5 e 6, o que vocês pensam sobre práticas racistas no Brasil hoje? Mudou a opinião de vocês? (Resposta pessoal).

Distribuir para os alunos a reportagem a seguir:

Mulher negra é resgatada em casa de família em MG em condições análogas à escravidão

Ministério Público diz que doméstica não tinha salário nem podia deixar residência; defesa crítica divulgação antes de processo legal

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/12/mulher-negra-e-resgatada-em-casa-de-familia-em-mg-em-condicoes-analogas-a-escravidao.shtml>

A fim de explorar o gênero notícia e levar os alunos a refletirem sobre as condições de trabalho na contemporaneidade, o docente trará os questionamentos abaixo, em que os alunos poderão expor a opinião deles (de forma oral):

- 1) Qual o objetivo do texto acima? Informar um acontecimento do dia a dia de grande relevância para a sociedade.
- 2) Qual a função social desse texto? Relatar um fato que foge da normalidade, de forma objetiva.
- 3) Que tipo de linguagem é usada no texto: formal ou informal? Justifique. Formal, visto que a mensagem precisa ser transmitida de forma clara para evitar diferentes interpretações e dificuldade de compreensão, além de mostrar impessoalidade e imparcialidade para que o leitor possa formar o seu próprio juízo de valor acerca do que foi noticiado.
- 4) Sobre a estrutura da notícia, essa é composta por um título principal, denominado MANCHETE, o qual sintetiza o tema que será abordado e outro título menor, que ajuda no entendimento do principal. Sublinhe no texto a manchete.
- 5) Onde a notícia é geralmente encontrada (suportes)? Nos principais meios de comunicação: rádio, jornais, revistas, televisão e internet.
- 6) A introdução da notícia é denominada de LIDE. Ela corresponde ao primeiro parágrafo e apresenta o que será tratado, sobre quem, quando, onde, por que e como. Identifique a LIDE da notícia acima.
- 7) Por que a manchete chama a atenção para o fato de a mulher resgatada ser negra? Com o objetivo de levar o leitor a refletir acerca do legado deixado pela escravidão no Brasil. (Aproveitar para discutir o fato de que o trabalho doméstico ainda é um ofício exercido majoritariamente por mulheres negras. Questionar também sobre outras profissões, geralmente de pouco prestígio e mal remuneradas, serem exercidas predominantemente por pessoas negras).
- 8) A escravização acabou? O que te leva a pensar assim? (Resposta pessoal)
- 9) O que seria trabalho escravo? Existe esse tipo de trabalho em nosso país? Más condições e remuneração, trabalho que causam danos à saúde, ausência do cumprimento dos direitos trabalhistas, jornadas exaustivas, trabalhos sob ameaças, sob violência física, verbal, psicológica, entre outros. Existe. Não só são noticiados casos de trabalhos ilegais, trabalhadores forçados a trabalhar, atos de violência e abuso por parte do empregador nos principais meios de comunicação, como muitos vivem e conhecem pessoas próximas nessas condições.

As questões relativas à reportagem “Mulher negra é resgatada em casa de família em MG em condições análogas à escravidão” visam a explorar as características recorrentes do gênero notícia e à temática do racismo veiculada implicitamente na notícia.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Público: 3º ano do Ensino Médio da EJA.

Conteúdo: Leitura, interpretação e produção textual orientadas pela temática do racismo. Duração: a definir

Objetivos da SD: A SD apresentada neste trabalho tem como objetivo geral orientar os alunos para a produção de um texto argumentativo para que sejam capazes de agir e proporcionar mudanças aos meios sociais em que estão inseridos.

Objetivos específicos: • compreender o funcionamento da língua a partir da interpretação de textos; • desenvolver habilidade de leitura e a capacidade de reflexão crítica; • perceber ideias implícitas no texto; • socializar-se com os colegas por meio das atividades em grupo; • discutir sobre práticas racistas nas perspectivas histórica e contemporânea; • criar um ambiente de discussão e de práticas discursivas de leitura; • identificar e compreender os gêneros textuais em vários domínios sociodiscursivos: esfera publicitária, esfera política, esfera literária e rede social, entre outros; • produzir um texto predominantemente argumentativo e refletir sobre o processo de escrita.

1ª aula: gêneros reportagem e artigo de opinião

Encaminhamentos

Conforme o modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será apresentada uma situação problema em que será trabalhado o gênero reportagem, o qual faz parte do campo jornalístico-midiático, conforme a BNCC. Dessa maneira, o professor projetará uma reportagem, veiculada em revista de circulação nacional e na internet, em que é relatada uma experiência vivida, situada em um espaço, em um tempo, e objetiva registrar e documentar ações humanas.

Texto 1: Racismo em universidades

Racismo em universidades: professores e alunos negros relatam ataques criminosos no interior de SP¹³

Em Sorocaba, a Polícia Federal abriu investigação por ameaças de morte e mensagens racistas deixadas em banheiros da UFSCar. Casos também foram registrados na região de Bauru e Itapetininga. Por Carlos Dias e Paola Patriarca, G1 Sorocaba e Jundiaí 05/07/2019 07h01

Atualizado há 11 meses.

Em seguida, de maneira detalhada, o professor orientará a tarefa que os alunos deverão realizar, representando a produção inicial – sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo os autores, a base de uma SD contém uma seção de abertura, em que é apresentado o objeto do estudo e o trabalho que será realizado pelos alunos a partir dessa introdução. De acordo com esses autores, a partir dessa produção inicial será possível que o docente avalie as capacidades e dificuldades dos alunos e prepare as atividades da próxima etapa, as quais serão centradas nos módulos. Com isso, os alunos poderão aprender a respeito do tema e das características do gênero solicitado na produção final. Cabe lembrar que a primeira produção proposta se trata de uma retextualização do gênero reportagem para o gênero artigo de opinião. A escolha por textos pertencentes à esfera jornalística é justificada pela natureza informativa desse gênero, capaz de promover o acesso à informação e o exercício da cidadania.

Posteriormente, o professor irá trabalhar com a estrutura¹⁴ do artigo de opinião, apontando os seus principais elementos. Para tanto, o professor poderá

13 Reportagem completa: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2019/07/05/racismo-em-universidades-professores-e-alunos-negros-relatam-ataques-criminosos-no-interior-de-sp.ghtml>

14 A estrutura geralmente utilizada para o ensino dos textos de natureza argumentativa, como o artigo de opinião, são autor, título, introdução, desenvolvimento e conclusão. Entretanto, apenas essas diretrizes não são satisfatórias para obter êxito nas aulas de Língua Portuguesa quando o objetivo é aprimorar a capacidade de leitura e de produção textual, de maneira a tornar os alunos autores dos seus discursos, que por meio da compreensão estejam aptos para se posicionarem perante os problemas sociais. Para tanto, é preciso que eles tenham acesso a diferentes textos em sala de aula e sejam capazes de identificar as características mediante o contato direto com os textos do gênero em questão.

propor a leitura compartilhada do texto, considerando o autor, o tema, a fonte e o suporte. Além disso, é importante chamar a atenção do aluno sobre as maneiras e os elementos que o autor usa para convencer seu leitor, como citações, de forma que os alunos possam distinguir o que é fato e o que é opinião.

Atividade 2 – Reescrita do artigo de opinião

Encaminhamentos para os alunos: observe se o seu texto possui as principais características, conforme o que foi estudado até agora, a respeito do artigo de opinião. O texto expressa a sua opinião? Altere o que for necessário, a partir dos requisitos a seguir: 1. Você acha que conseguiu convencer seu leitor? 2. Você usou os elementos linguísticos necessários para isso? 3. Você usou argumentos em defesa do seu posicionamento sobre a questão? 4. Você criou uma conclusão para seu texto? 5. Você considera que trouxe informações relevantes para sustentar seu ponto de vista? 6. Em que esfera social o seu texto circulará? Quem o lerá?

Na próxima etapa, antes da projeção do próximo texto, o docente retomará a discussão sobre a atual situação de pandemia da COVID-19, procurando saber o que eles pensam acerca das desigualdades sociais e econômicas que assolam o Brasil. Nesse momento, os alunos serão levados a refletir se esses podem ser considerados fatores determinantes para maior risco de infecção e, conseqüentemente, morte pela contaminação do novo Coronavírus. Posteriormente, o professor entregará, impresso, o artigo de opinião¹⁵, “As desigualdades sociais que a pandemia da covid-19 nos mostra”, escrito por Huri Paz, veiculada no portal de notícias Brasil de Fato, no dia 04 de abril de 2020.

A partir da leitura desse artigo, o professor levará os alunos a pensarem que, embora todos estejam expostos ao novo Coronavírus e, em tese, todos estão sujeitos ao mesmo risco de infecção, estudos descortinaram o impacto das desigualdades na divulgação e prevenção da doença. De acordo com o texto, no Brasil, um dos recordistas de casos no mundo, a população mais pobre é composta por maioria negra,

15 Artigo completo: www.brasildefato.com.br/2020/04/04/artigo-as-desigualdades-sociais-que-a-pandemia-do-covid-19-nos-mostra

o que nos mostra os negros como os mais vulneráveis ao Coronavírus, visto que eles vivem mais concentrados em comunidades, possuem mais trabalhos informais e são mais expostos a situações de desemprego e pobreza. Nessa conjuntura, o professor irá problematizar o fato de essas pessoas serem orientadas pelas mídias a lavarem as mãos constantemente, medida extremamente necessária para prevenir a contaminação com o vírus, mas nem todos possuem água encanada e saneamento básico. Portanto, apesar da pressão das autoridades e da própria sociedade informando acerca da importância do isolamento social e exigindo o seu cumprimento, profissionais como porteiros, empregadas domésticas, cozinheiras, motoristas, garis, entre outros, continuaram a trabalhar visando à própria sobrevivência. Além de mais vulneráveis, os negros também são os que têm menos acesso e assistência à saúde.

Após a leitura e discussão acerca da temática do artigo, o professor explorará as características linguísticas e discursivas do gênero artigo de opinião. Ao ter acesso a artigos de opinião escritos por diferentes autores e circulando em diferentes mídias, o aluno tem a oportunidade de refletir sobre o gênero, sobre suas características recorrentes, sobre o uso dos operadores argumentativos com fins de persuasão, entre outras questões referentes ao gênero. Finalmente, os alunos reescreverão o segundo texto, dessa vez finalizando o processo e deixando o artigo apto à publicação. Assim, eles serão orientados a observar os aspectos referentes ao gênero artigo de opinião e à temática discutida nas aulas.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) COMO FACILITADORA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Um dos desafios do professor se refere ao planejamento de suas aulas. Isso porque ele precisa administrar o tempo estabelecido para cada aula com os conteúdos a serem trabalhados e, além disso, a forma como eles serão abordados em busca de experiências exitosas. De acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), mais que uma forma de organizar as aulas, a SD é uma metodologia eficaz que tem sido utilizada por professores para o ensino de Língua Portuguesa, embora possa ser aplicada para outros campos do conhecimento:

O trabalho com sequência didática (SD) torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado gênero textual a ser estudado em todas as suas dimensões (BRASIL, 2012, p. 47).

De acordo com Zabala (1998), a SD é uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas. Ou seja, é a organização sistemática de atividades alinhadas pelo docente a fim de alcançar a aprendizagem de determinados conteúdos selecionados para uma unidade. Nas palavras do autor, a SD é um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA, 1998, p. 18, grifos do autor).

RESULTADOS ESPERADOS

Com este trabalho, bem como com a proposta de SD sugerida, espera-se contribuir com os professores de Língua Portuguesa no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Assim, cada etapa de trabalho foi elaborada visando a desenvolver nos alunos habilidades que os tornem capazes de reconhecer a que gêneros pertencem os textos presentes no dia a dia, de maneira que eles desenvolvam as condições necessárias para dominá-los dentro ou fora da ambiência escolar. O trabalho, em sala de aula, com os gêneros textuais, sobretudo o artigo de opinião, proposta da SD, visa a aprimorar as competências que o estudante já possui, tendo em vista a importância de se posicionar diante de assuntos de relevância social, com argumentos coerentes que possam sustentar a posição defendida, além de estarem aptos para distinguir fato de opinião. Ademais, esperamos auxiliar o docente a planejar e organizar cada etapa do seu trabalho com os alunos, visto que a SD permite ao professor não só perceber o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero e da temática que serão trabalhados, mas também acompanhar a evolução dos alunos, bem como as dificuldades encontradas de modo que possa

intervir ao observar os aspectos que podem ser aprimorados. Almeja-se, com este trabalho, que a educação antirracista não seja a preocupação apenas de uma minoria de professores de LP e de outras disciplinas, mas que ela possa ser vista como um ato político por docentes e discentes e como um instrumento que possibilite a visibilidade e a atuação de grupos marginalizados perante a sociedade. Desse modo, intencionamos que, a partir de um processo que envolve a percepção da forma como nossa sociedade foi estruturada, advimos a enxergar a alteridade, observando o nosso comportamento e o do outro, com vistas a uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite a diversidade. Por fim, no âmbito dos resultados esperados, apenas as normas curriculares por si só são insatisfatórias para desconstruir preconceitos e provocar mudanças nas práticas sociais. Assim, há um longo percurso tanto para que as propostas curriculares sejam concretizadas, quanto à luta pela igualdade racial no Brasil, para que haja um comprometimento dos educadores no engajamento dos educandos em prol do combate ao racismo, visto que esses que vivem à margem da sociedade naturalizam as discriminações sofridas, o que pode ser percebido na expressiva evasão escolar na EJA. Espera-se que este trabalho contribua com uma prática pedagógica que cumpra, de fato, a função social da escola de formar um cidadão que esteja preparado para inserir-se socialmente de forma ativa e participativa, posicionando-se crítica e eficazmente por meio dessa ferramenta a que denominamos língua(gem). Por fim, buscamos, com este trabalho, dar um novo olhar para a educação, que, como processo de formação e construção de sujeitos, possa também funcionar como o antídoto contra toda ideia e prática discriminatória, rompendo com o silêncio de maneira que, sobretudo o racismo não seja tratado nas questões educacionais como algo externo à escola, mas que a educação seja apontada e usada como o caminho para a mudança que necessitamos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR NETO, Waldemar Duarte. *As formações nominais em textos sobre racismo e antirracismo: o caso das nominalizações*. Belo Horizonte, MG, 2018, Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. *Educação de jovens e adultos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81- 108.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e Senzala*. 50ª edição. São Paulo: Global Editora, 2005.

- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *92 Signo*, v. 32, n. 53, p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez., 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2017.
- LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. São Paulo: Selo Negro Edições, 2004. MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo do linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luis Paulo. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.
- NUNES, Fabio Pereira. *A formulação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) como política pública*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de Português precisa saber: teoria e prática*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo Moura. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-17, 1999.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Presença pedagógica*, v. 9, n. 52, jul./ago., 2003, p.1-21.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão: 15 de agosto de 2022

Aceite: 22 de dezembro de 2022