



Literary genres in the didactic sequence as a support in EJA teaching.

Os gêneros literários na sequência didática como suporte no ensino da EJA.

FRANCO Silva; Vânia da⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-6243-1004; São Pedro; Rio Grande do Norte (RN); Brasil. E-mail: vaniamsilva355@gmail.com.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as

ABSTRACT

This article discusses the importance of working with the didactic sequence and the challenges that students of Youth and Adult Education (EJA) face in the process of teaching and learning with literary genres through the didactic sequence at school. The challenges bring experiences to improve teaching in the classroom, to work on methodologies that are relevant to their lives in this space, but that can use them in society as well as in the environment in which they live. The didactic sequence is presented here as it is a method of developing various activities, using a methodology that seeks to deepen the student's knowledge with research, group and individual work, in addition to virtual and field classes for a deeper understanding of the subject. Literary genres are identified in the class by the presentation of the text and the reader's interpretation in the unraveling of the readings made. The goal is to provide a space for creative workshops and varied dynamics, in addition to content relevant to the reality of EJA students from a public school in the city of São Pedro-RN, through the didactic sequence and literary genres in the activities to be able to awaken in students the desire for knowledge and with that acquire the habit of interest in studies. The experiences and life experiences of young people and adults at EJA bring a great deal of knowledge that needs to be taken into account in the curriculum of this type of teaching, in order to avoid their infantilization and school dropout. The universal knowledge that each student at EJA possesses is not the result of the knowledge present in textbooks, but of the knowledge accumulated with the daily experience that life at great cost provided them by acquiring with much effort and dedication.

RESUMO

Este artigo trata da importância de trabalhar atividades com a sequência didática e dos desafios que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentam no processo de ensino e aprendizagem com os gêneros literários por meio da sequência didática na escola. Os desafios trazem experiências para melhorar o ensino na sala de aula, trabalhar metodologias que sejam relevantes para suas vidas nesse espaço, mas que possam usá-las na sociedade como também no meio em que vivem. A sequência didática é aqui apresentada por constituir um método próprio de desenvolver várias atividades, utilizando por meio de uma metodologia que busca aprofundar o conhecimento do estudante com pesquisas, trabalho em grupo e individual, além de aula virtual e de campo para uma profundidade do assunto. Os gêneros literários são identificados na aula pela apresentação do texto e interpretação do leitor no desentranhar das leituras feitas. O objetivo é proporcionar um espaço de oficinas criativas e dinâmicas variadas, além de conteúdos pertinentes com a realidade dos alunos da EJA de uma escola pública no município de São Pedro-RN, sendo por meio da sequência didática e dos gêneros literários nas atividades poder despertar nos estudantes o desejo pelo conhecimento e com isso adquirir o hábito do interesse pelos estudos. As vivências e a experiências de vida dos jovens e adultos da EJA trazem um grande conhecimento que precisam ser levado em conta no currículo dessa modalidade de ensino, a fim de evitar a sua infantilização e a evasão escolar. O saber universal que cada aluno da EJA possui não é fruto do conhecimento presente nos livros didáticos, mas sim do conhecimento acumulado com a experiência do dia a dia que a vida a muito custo lhes proporcionou por adquirir com muito esforço e dedicação.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 17/02/2021

Aprovado: 28/03/2022

Publicação: 01/04/2022



Keywords:

Literary reading, educational process, youth and adults.

Palavras-Chave:

Leitura literária, processo educacional, jovens e adultos.



Introdução

O conhecimento do sujeito da EJA é condição fundamental para a docência nessa modalidade; porém a formação exige conhecimentos educacionais específicos sobre currículo, aprendizagem de jovens e adultos (as), metodologias, avaliação, entre outros pontos fundamentais.

Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teóricos – metodológicos próprios à área. (MOURA, 2009, p. 46)

Independente das metodologias empregadas no processo de ensino aprendizagem com a sequência didática o professor (a), de qualquer ensino ou disciplina deve guiar seus procedimentos levando em consideração duas indagações:

- A) Quais competências e habilidades devem ser desenvolvidas visando a formação do aluno da EJA?
- B) Como devemos agir para desenvolver o conhecimento por meio da sequência didática nos alunos do 3º, 4º e 5º períodos?

A partir dessas indagações, buscaram-se alternativas de trabalho com a sequência didática no ensino da EJA no 3º, 4º e 5º períodos etapas em que se observa a necessidade de um contato mais íntimo entre os alunos e os conteúdos direcionados com suas vivências diárias.

Há também que se considerar a existência de um grande desafio que é contribuir para que todos os brasileiros e todas as brasileiras, independentemente de idade, possam, no mínimo, concluir o ensino fundamental, ou seja, exercendo o direito social a educação como direito de cidadania, assegurado pela Constituição de 1988. Objetivo geral proporcionar um espaço de oficinas criativas e dinâmicas variadas, além de conteúdos pertinentes com a realidade dos alunos da EJA sendo por meio da sequência didática e interdisciplinaridade nas atividades tanto em grupo como individual para que os estudantes possam despertar o desejo pelo conhecimento e com isso adquirir o hábito do interesse pelos estudos.

Sensibilizar e estimular os alunos do 3º, 4º e 5º períodos de duas escolas públicas para a busca do conhecimento como também formar cidadãos críticos reflexivos, ampliar horizontes e diversificar conhecimentos através das atividades desenvolvidas na sequência didática com os gêneros literários como também respeitar o desenvolvimento do aluno da EJA no processo de ensino – aprendizagem e análise dos conteúdos estudados de acordo com a realidade dos mesmos.

Identificar o perfil dos estudantes da EJA aproveitando os seus conhecimentos já concretizados para uma melhor concepção dos trabalhos desenvolvidos com a turma no intuito de que eles sejam os protagonistas da sua própria identidade, se reconhecendo como agente de transformação da sua vida e do seu meio.

Os gêneros literários na formação dos jovens e adultos

Podemos refletir com as palavras citadas abaixo.

Segundo Bakhtin (2016, p. 286),

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também pelos gêneros primários (os tipos do diálogo oral: linguagem das reuniões sociais dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc.).

De fato, os gêneros são utilizados pelas pessoas de diversas maneiras e há muito tempo e com isso vem se desenvolvendo por meio da sua língua oral e escrita como está presente no pensamento de Bakhtin. [...] “Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados que denominamos gêneros do discurso.” (2016). Os gêneros estão no dia a dia da população e a sua ampliação abrange toda a camada da sociedade, sendo que incluem alfabetizados e não alfabetizados na esfera da atividade da comunicação humana.

Também se faz necessário uma leitura relacionada aos gêneros literários para a própria realidade nas palavras citadas

De acordo com Bakhtin (2016, p 52),

Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. Daí a possibilidade de expressões típicas, que parecem sobrepor-se às palavras.

Incentivar a leitura de todos os tipos de gêneros é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno (a) como também os que fazem parte da realidade concreta deles como estão no diálogo acima por meio das palavras de Bakhtin.

Como afirma Bakhtin (2016, p. 16),

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação indiferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.

O indivíduo que não sabe escrever seu discurso ou não ler gêneros textuais terá muitas limitações em sua vida como podemos perceber na citação porque para memorizar sobre a linguagem e o discurso humano uma prática de estruturar e observar as experiências vividas pelas pessoas na escrita de gêneros e, portanto as nossas lembranças. [...] “Entre o estilo e o gênero mostra-se com grande clareza quando se trata do problema de um estilo linguístico ou funcional.” (Bakhtin, 2016). O desenvolvimento da linguagem implica em escrever com autonomia um texto capaz de ser social e eficaz para que possa ter utilização em igualdade de condições que propõem as situações de comunicação.

Se tomarmos a linguagem do gênero como produção no sentido da oralidade e da escrita e não apenas como mais um texto para serem explorados com os estudantes os resultados serão de enriquecedores para todos os envolvidos no mesmo contexto de socialização do desenvolvimento da linguagem, que pode ocorrer em diferentes momentos da vida e assim conseguir chegar a um produto final desejado.

Conforme Bakhtin (2016, p. 280),

Estes três elementos (conteúdo, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Para que possamos expor os textos pertencentes a este demonstrado acima, ou seja, temos que fornecer aos alunos o gênero para analisar e conscientizar-se de sua produção e das diferentes marcas linguístico-discursivas que lhe são próprias.

Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim, são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes. Barros (2008, p. 23).

Para Benjamin (2004, p.85); “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si um pequeno mundo próprio...” Se a criança cria um pequeno mundo próprio significa que ela é capaz de produzir seus conhecimentos por meio da interação e da imaginação. Benjamin (2004) afirma que até mesmo o adulto em situações difíceis na vida também procura um pouco de fantasia similar a da criança. Pois, segundo Benjamin (2004, p.85); “... o adulto, que se vê acochado por uma

realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do real mediante a sua reprodução miniaturizada.”

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (PCNs, 1998, p. 26)

O gênero memórias literárias são construídos diante de relatos vividos por pessoas e transformados em textos que podem ser escritos ou orais, que retrata fatos reais e humanos. Isso por serem trazidos às memórias de pessoas mais velhas da comunidade onde vivem, e quando são instigadas a buscarem os acontecimentos do passado elas tomam posse de um momento plural em suas vidas, uma vez que enfatizar o trabalho com os gêneros literários e principalmente memórias são importantes no resgate a sua cultura e a si próprio como indivíduos.

O trabalho com vários tipos de textos dentro de um mesmo projeto possibilita a compreensão da função, trama/estruturas específicas de cada texto, propiciando ao educador recursos para torná-las observáveis para os educandos. Seleciona os conteúdos metalinguísticos, a partir de sua predominância em textos diferenciados. (DURANTE, 1998, p. 35)

Para Maciel et al. (2008) destacam que as memórias fazem parte da literatura autobiográfica, e afirmam que “as inexatidões da memória, capacidade humana de armazenar dados, transformam os fatos em recordações por meio da linguagem”. Segundo Clara e Altenfelder, o gênero emprega uma linguagem literária, pois ele tenta despertar as emoções do leitor por meio da beleza e da profundidade (2008, p. 9). Assim, no texto, não são narrados os fatos observando apenas a sua veracidade, mas busca-se recriá-los de modo que deixem o leitor comovido em relação ao que leu.

Para que os alunos se familiarizem com o que chamamos de “Memórias literárias” é necessário que aprendam a identificar as características e peculiaridades desse gênero textual, pois o contato com pessoas mais experientes pode significar para eles o reconhecimento e admiração de seus saberes, uma vez que o estudante ampliará seus conhecimentos de linguagem e suas possibilidades de participação social conhecendo de antigos moradores do lugar ouvindo atento e descobrindo novas histórias com o tempo e o ambiente. Eu vou morrer um dia, porque tudo o que nasce também morre:

bicho, planta, mulher, homem. Mas as histórias podem durar depois de nós. (LAURITO, 2002, p. 14).

Para Cosson (2012, p. 17), “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos.” Ler, não é uma atitude passiva, não se reduz a uma simples decodificação de sinais gráficos, mas pressupõe uma atividade de reconstrução de sentidos. Ela não é um ato solitário porque envolve o diálogo com o interlocutor, que pode ser diversos escritores.

Os adultos distinguem claramente entre a escrita gráfica dos números e as grafias das crianças pré-alfabetizadas. Para eles, os números não podem ser lidos, mas contados, pronunciados e calculados. Tais semelhanças e diferenças de concepções sobre o sistema da escrita são decorrentes das condições de vida adulta. Não são processos lineares, mas determinadas pelas possibilidades diferenciadas de interação com a língua escrita. Muitos conhecimentos já foram conquistados por esses adultos não escolarizados, o que deve ser levado em conta pelas propostas de educação. (DURANTE, 1998, p.22).

A sequência didática com gêneros literários na sala de aula

É um trabalho de preparação para a produção e realização de uma série de oficinas e de atividades escolares que por meio da sequência didática com os gêneros literários, pretende-se que todos os alunos do 2º, 3º e 4º períodos da EJA de duas (2) escolas pública ao participar dela aperfeiçoem o seu aprendizado no decorrer das aulas sequenciais que deverão ter duração de acordo com as necessidades e a realidade da instituição de ensino. Sendo que os discentes possam está colocando em prática o que aprenderão e mostrando suas melhores habilidades como autores. “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), ela traz também três módulos que tratam do desenvolvimento das aulas e suas quantidades, além do ensino/aprendizagem de maneira significativa e compreensiva para que o aluno leitor e escritor possam sentir-se atraídos pela leitura literária e por meio de seu resgate cultural com as Memórias literárias construam mais conhecimentos.

Segundo os autores; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93),

A modularidade deve ser associada à diferenciação pedagógica. Levar em conta a heterogeneidade dos aprendizes representa, atualmente, um desafio social decisivo. As diferenças entre os alunos, longe de ser uma fatalidade, podem

constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. Sem pretender, de forma alguma, cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, ela fundamenta-se no seguinte postulado: é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.82).

A sequência didática é sem dúvida um meio relevante para o trabalho com os estudantes da EJA, pois irá possibilitar o aprendizado de maneira continuada seguindo uma rotina de atividades sequenciais que ajudará no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos que requerem da escola um ensino voltado para sua realidade. Tendo em vista a necessidade de adequação das práticas pedagógicas para que o resultado seja significativo e vá além dos muros da escola para a sociedade.

A sequência de estudos será constituída por um amplo conjunto de situações que darão continuidade e relações recíprocas aluno/professor (a), pois o docente precisa se apoderar de práticas inovadoras como também necessárias a vida dos alunos para poder refletir o seu planejamento de conteúdos com base nos conhecimentos que têm referente as condições didáticas prioritárias para o dia a dia da sala de aula.

A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo desses momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97-98).

Esta proposta de trabalho contrapõe-se à concepção tradicional de educação que pressupõe que existe um saber único e verdadeiro, de que o processo de ensino e aprendizagem se faz por transmissão e memorização acumulativa de conteúdos.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2011, p. 113).

A educação da EJA contribui para o aprendizado de pessoas que por algum motivo não conseguiu se alfabetizar ou concluir os estudos na etapa correta e com essa modalidade pode ter a chance de voltar para a escola com o objetivo de buscar esse tempo perdido que poderá ser recuperado com métodos de ensino levando em consideração as diferentes possibilidades para desenvolver um trabalho em sala que seja também para ajudar os alunos no mundo do trabalho, já que muitos estão procurando se encaixar nesse mercado tão exigente em nossa sociedade que exige a cada dia mais qualificação.

É de fundamental importância utilizar conteúdos que sejam aproveitados no cotidiano dos jovens e adultos, para tanto planejar pensando no aluno é a maneira correta de transferir o que sabe e aproveitar o que eles já sabem para juntos contextualizar os conhecimentos e poder relacionar com o real vivido e um conteúdo significativo.

Os conteúdos procedimentais e atitudinais são aquisições que a escola espera que os educandos aprendam por si sós. Defini-los como conteúdos, em pé de igualdade com os conceitos e fatos, coloca-os como objeto de ensino e aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário ajuda pedagógica, sistematizada e organizada, ou seja, são conteúdos que devem ser ensinados, aprendidos e avaliados, o que amplia a responsabilidade da escola no processo de ensino e aprendizagem e formação do cidadão. (DURANTE, 1998, p. 35)

Nessa direção, Bourdieu (1998, p. 483) enfatiza que: “a instituição escolar é uma fonte de decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela”. Para esse autor, a história da EJA se fortalece no âmbito das lutas sociais, seja pela crítica que os movimentos são capazes de fazer, seja pela dinâmica educativa intrínseca desses processos: os movimentos populares educam para a cidadania, para a igualdade social, para a sustentabilidade; educam a si mesmos e ao Estado.

A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as pedagogias dos oprimidos passaram a serem os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA. A educação popular e de jovens e adultos reflete os movimentos populares e culturais da época. A intuição dos educadores progressistas foi captar nesses movimentos por espaços urbanos, moradia, escola, saúde, terra... o sentido humano, cultural, pedagógico. A Pedagogia do Oprimido, da Libertação, da Emancipação, do fazerem-se humanos. [...] A alfabetização, por exemplo, adquire outra qualidade, onde a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. (ARROYO, 2001, p. 18-19)

Tomar popular a educação significa universalizá-la e democratizá-la em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões, tornando-a, de fato, acessível às camadas populares, o que promove, pela via do conhecimento e da cidadania, as condições de inteligibilidade necessárias à transformação social e à emancipação humana, o fim último da ação político-pedagógica.

A noção de aprender com base no conhecimento do sujeito, a noção de ensinar utilizando como referências palavras e temas geradores na sequência didática, proporciona a educação como ato de conhecimento e de transformação social, a problematização da educação, a preocupação com a liberdade, com o diálogo e o dialógico, a importância do respeito à identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres” são apenas alguns dos legados de Paulo Freire à educação popular, à pedagogia crítica universal.

Para cumprir a sua função social, como escola pública, democrática e a serviço da população, em especial das classes populares, essa instituição por vezes assume um lugar a ser transposto, um obstáculo a ser vencido. Em contrapartida, reconhecemos que o acesso, a construção e a apropriação do conhecimento não estão limitados à instituição educativa formal. Está, de acordo com Cortella (2003, p. 52) se constitui como um dos espaços de aprendizagem, aliado ao conhecimento cotidianamente produzido e vivenciado:

Como fenômeno vital, a educação acontece sempre em duas dimensões. Existe a educação ocasional, que é a educação vivencial, espontânea. [...] E existe outra forma de educação, no sentido intencional, que é deliberado, proposital. A grande vantagem da educação ocasional é o aprendizado de forma mais concreta, útil, pragmática e significativa, portanto permanente. A vantagem da

educação intencional está no fato de ser metódica, programada, organizada, sistematizada, veloz. [...] Portanto, só há uma saída: aproveitar as vantagens de ambos os lados, aproximando as duas perspectivas, juntando ocasional e intencional. (CORTELLA, 2003, p. 52)

Na reflexão acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA, Oliveira (2007, p. 96) nos convida a repensar alternativas transversais nos currículos sob uma lógica de tessitura em rede. Diante da reflexão citada podemos considerar a pluralidade de atividades que podem ser trabalhadas na escola com diversas maneiras de envolver fundamentos teóricos na prática pedagógica e também as tecnologias digitais para um leque maior de conhecimentos.

Reconhecemos que a EJA não está no plano ideal, mas no plano possível, uma vez que a prática pedagógica realizada com sequência didática está mais comprometida com a educação dos jovens e adultos como também demanda uma construção permanente e coletiva. Ao conceber essa ação como dialógica, em interação, a linguagem torna-se instrumento potencial de expressão e de comunicação. Através dela os sujeitos expressam suas experiências, seus saberes e suas emoções e produzem cultura.

Como bem observaram Carlos e Barreto (1995), o objetivo do professor não é chocar o aluno, mas desencadear um processo de descobertas. Desse modo, aceitar que as concepções de todos e as científicas possam conviver na vida cotidiana das pessoas é importante e reforça a visão de que o conhecimento prévio e as vivências dos alunos jovens e adultos devem ser respeitados e de que só se aprende algo novo a partir de algo já conhecido, embora seja necessário repensá-lo, no sentido de tornar-se consciente do seu significado. [...] Dessa forma, a atuação do professor precisa centrar-se na percepção da relação do aluno com os discursos que lhe são apresentados na escola, de tal modo que ambos possam dar-se conta dos múltiplos significados que atuam no processo de ensino-aprendizagem como partes integrantes desse processo, indicativas dos diferentes saberes que constituem a pluralidade que é a cultura humana. (SOARES, GIOVANETTI, GOMES. 2011, p. 183)

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 57, ressalta que: “o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (Brasil, 1990). As pesquisas e propostas pedagógicas de

que trata a lei implicam em formação docente específica que atenda às expectativas desse segmento, pois, se considerarmos a potencialidade de aprendizagem, aliada aos saberes constituído ao longo da vida, cabe ao Estado e às instituições de ensino e pesquisa subsidiar a formação docente inicial e continuada para atender ao público jovem e adulto.

A escola e o coletivo de educadores compartilham a tarefa de medir a construção de aprendizagens significativas, associadas às experiências e expectativas dos sujeitos dessa aprendizagem, de modo que estes sejam participes da proposta curricular, não receptores impassíveis. Garantir que a escola pública responda à altura ao reconhecimento da EJA como direito humano que se consolida ao longo da vida é uma tarefa extremamente complexa e implica seriedade política, ética na proposição e execução das políticas públicas, recursos financeiros, recursos humanos e também a promoção dos envolvidos na sociedade e na comunidade escolar em questão.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e / ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascarada a da ideologia dominante. (FREIRE, 2011, p. 96)

Reconhecer o lugar de onde se fala e a trajetória de vida desses sujeitos é relevante para o início de qualquer prática em EJA. Porém esses sujeitos, muitas vezes despossuídos do conhecimento sobre seus direitos e mecanismos de exercício da cidadania ativa, chegam às escolas para adquirirem o conhecimento socialmente valorizado. É a partir daí que professores (as) atuante na EJA têm a oportunidade de contribuir com o processo de humanização.

Segundo o pensamento de Capucho (2012, p. 77). Ao se pensar a Educação em Direitos Humanos em EJA, salientamos a relevância do processo de reconhecimento não se efetivar a partir da valorização do sujeito em si, mas de possibilitar aos (as) estudantes perceberem na sua história a marca da negação dos direitos. Negação essa que não se resume a um indivíduo, mas que possibilita a assunção de sua identidade enquanto classe social, raça, etnia, gênero. Portanto, que potencializa a sua identidade coletiva. As pedagogias do “aprender a aprender” valorizam o slogan “aprender para a vida”.

Considerações Finais

A sequência didática é uma oportunidade de desenvolver vários conteúdos com métodos de aproveitamento no dia seguinte quando retoma o que foi trabalho de uma nova maneira e junto inclui outros assuntos que irão seguir o mesmo pensamento de raciocínio com o intuito de levar para os estudantes grandes e melhores formas de aprendizagem que sejam aproveitadas fora da sala de aula.

O nosso trabalho tem o objetivo de proporcionar um espaço de oficinas criativas e dinâmicas variadas, além de conteúdos pertinentes com a realidade dos alunos da EJA sendo por meio da sequência didática e interdisciplinaridade nas atividades tanto em grupo como individual para que os estudantes possam despertar o desejo pelo conhecimento e com isso adquirir o hábito do interesse pelos estudos.

Como fundamentação teórico-metodológica, dialogamos com Bakhtin (2016; 1997; 2013), Antunes (2003) e assume a proposta de ensino a partir do modelo Sequência Didática de Dolz, Noverraz Schneuwly (2004).

O trabalho com gêneros literários requerem do professor uma pesquisa constante na busca de metodologias de ensino consistentes e adequadas, capazes de desenvolver no aluno habilidades e competências de leitura e produção textual. Podemos afirmar que esse é um trabalho para ajudar a turma a tomar as rédeas do próprio aprendizado, é possível lançar mão de vários tipos de autoavaliação e metodologias.

Na escola definir um único momento para o aluno pensar em toda a sua caminhada torna a reflexão mais superficial é preciso identificar quais pontos têm de ser melhorado e abordá-los de maneira objetiva ao longo de todo o aprendizado sendo um desafio constante, que requer muita persistência e criatividade.

O resgate das histórias vividas antigamente por meio das lembranças humanas e trabalhada com os gêneros literários fazem com que o estudante possa conhecer fatos históricos que não conheciam e que farão parte de seus registros literários e também imaginário, pois sabemos que o hoje é resgate do ontem e assim construímos nossa identidade cultural.

A partir de experiências prévias, o indivíduo pode construir disponibilidade para uma aprendizagem significativa ou memorística. A disponibilidade está vinculada com a aprendizagem e pode ser transformado, tendo o processo de ensino e aprendizagem escolar um importante papel na construção da disponibilidade para uma aprendizagem significativa. Os dos adultos pouco escolarizados ou não alfabetizados apresentam um grau desenvolvido de atitudes, normas e valores que interferem na aprendizagem de outros tipos de conteúdos. O educador deve propor situações de aprendizagem que considerem

esse conhecimento e experiências. O educando deve expor suas ideias, confrontá-las com as do grupo e relacioná-las com as novas informações do estudo. O educador necessita de fundamentação teórica para compreender as formas de construção dos conhecimentos prévios e para poder criar situações de aprendizagem que considerem esses conhecimentos. (DURANTE, 1998, p. 43).

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. (1ª ed.) Parábola Editora.
- Arroyo, M. (2008). *A Educação de Jovens em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania*. (2ª ed.). Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil.
- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. (1ª ed.) Editora 34.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. (1ª ed.) Edições 70.
- Barros, M. (2008). *Memórias inventadas: a terceira infância*. (1ª ed.). Planeta do Brasil.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação*. (2ª ed.) Editora 34.
- Bourdieu, P. (2015). *Escritos de Educação*. (16ª ed.). Vozes.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 (2020). (29ª ed.). Saraiva.
- Cademartori, L. (2010). *O que é literatura infantil*. (1ª ed.). Brasiliense.
- Capucho, V. (2016). *Educação de Jovens e Adultos: Prática Pedagógica e Fortalecimento da Cidadania*. (1ª ed.). Cortez.
- Clara, R. A.; Altenfelder, A. H. (2006). *Se bem me lembro...* (3ª ed.) Cenpec. [Coleção da Olimpíada].
- Coelho, N. N. (2002). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. (1. ed.). Moderna.
- Cortella, M. S. (2003). Aprendendo na escola e na ONG. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *Muitos lugares para aprender*. Cenpec.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8201-10-muitos-lugares-aprender-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192
- Cosson, R. (2006). *Letramento literário: teoria e prática*. (2ª ed.). Contexto.
- Dolz, J., Noverraz, M.; Shnewly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (1ª ed.). Mercado de letras.
- Durante, M. (1998). *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. (1ª ed.). Penso
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. (58ª ed.). Paz e Terra
- Laurito, I. B. (2017). *A menina que fez a América*. (1ª ed.) Quinteto.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 do Ministério da Educação. (1996). Diário Oficial da União: I Seção, nº 248/96. <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1541961/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-12-1996>.

- Maciel, S. D. et. al. A literatura e os gêneros confessionais. (2005). Guavira Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
<http://www.cptl.ufms.br/guavira/downloads/revguavira001.pdf>.
- Moura, T. M. M. (2010). DOSSIÊ TEMÁTICO- Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 46.
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/601/494>
- Oliveira, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Revista Educar*. <http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>.
- Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação de Educação. (2000). Diário Oficial da União: I Seção:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf
- Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000 do Conselho Nacional de Educação. (2000).
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12000.pdf?query=diretrizes%20pedagogicas.
- Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas*. (4ª ed.). Atlas.
- Secretaria de Educação Fundamental (1998). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental.
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.
- Soares, L., Giovanetti, M. A. G. C., Gomes, N. L. (2007). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (4. ed.). Autêntica Editora.
- Soares, M. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. (1ª ed.). Contexto.