

PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR PARA A DESIGUALDADE DE GÊNERO

*Portuguese Pibid in Youth and Adult Education:
A look at gender inequality*

Jeniffer GONÇALVES DO Ó

Universidade Estadual de Goiás

jenigoncalvesdoo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6152-0606>

Ana Luísa Carvalho RODRIGUES

Universidade Estadual de Goiás

cr.analuisa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0757-6208>

Maria de Lurdes NAZÁRIO

Universidade Estadual de Goiás

mariadelurdesnazario@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3343-7033>

RESUMO: Objetivamos relatar e discutir uma sequência de aulas de língua portuguesa sobre a temática Desigualdade de Gênero, desenvolvida em uma turma do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública, no contexto do Pibid de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás. Com relação à finalidade de ampliar o conhecimento de mundo e a leitura crítica dos alunos, propusemos um ensino dialógico e reflexivo, explorando diferentes gêneros textuais (multimodais) e seu olhar para a temática. Para isso, foram elaborados materiais didáticos que contemplaram as habilidades de oralidade, escuta, leitura e escrita dos alunos. Essa proposta de ensino se mostrou relevante em função de uma demanda dos discentes por atividades de leitura e produção que fossem de seu interesse, estimulassem sua criticidade e ampliassem seu conhecimento da língua em uso nos seus textos. Como resultado, interpretamos que os alunos desenvolveram uma percepção crítica da temática e construíram conhecimentos específicos de língua portuguesa nas suas práticas linguísticas realizadas em sala, expondo e defendendo suas opiniões nas discussões e produções escritas com mais segurança e criticidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem; Língua Portuguesa; Habilidades Linguísticas; Desigualdade de Gênero.

ABSTRACT: We aim to report and discuss a sequence of Portuguese classes about Gender Inequality, developed in a public high school class of Youth and Adult Education in the context of the Portuguese Pibid of the Modern Languages course at State University of Goiás. Regarding to the purpose of expanding the students' knowledge of the world and critical reading, we have proposed a dialogical and reflective teaching, exploring different textual genres (multimodal) and their perspective on the subject. For this, didactic materials were elaborated to contemplate students' speaking, listening, reading and writing skills. This teaching proposal proved to be relevant due to the students' demand for reading and production activities that interested them, stimulated their critical thinking and expanded their knowledge of the language used in their texts. As a result, we interpret that students have developed a critical perception of the subject and they have built specific knowledge of Portuguese language in their linguistic practices carried out in the classroom, exposing and defending their opinions in discussions and written productions with more confidence and criticality.

KEYWORDS: Teaching-Learning; Portuguese Language; Language Skills; Gender Inequality.

APRESENTAÇÃO

No presente texto, relatamos o trabalho desenvolvido com a temática Desigualdade de Gênero no Brasil, em uma turma do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do Estado de Goiás, no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás.

As situações didáticas relatadas aqui ocorreram no primeiro semestre de 2019, em uma turma do 3º ano do ensino médio do turno vespertino com cerca de trinta alunos de diferentes idades (jovens acima de 18 anos e adultos). Foram propostas em quatro planos de aula, contabilizando uma sequência de 14 aulas na turma, as quais foram pensadas e discutidas no grupo de estudos do Pibid.

As aulas propostas tiveram como fundamento uma concepção de linguagem interacionista (ANTUNES, 2003; FERREIRA, 2004) por compreendermos que a socialização é fundamental para novos aprendizados, como se argumenta nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Esse trabalho foi tecido objetivando contribuir com a formação de um aluno-cidadão protagonista de seu aprendizado, tendo consciência de que seu dizer é uma ação sobre o mundo. Para isso, procuramos planejar práticas de ensino alternativas às já estabelecidas, tendo como norte em nossas escolhas didáticas o desenvolvimento da competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2009) dos alunos da turma citada.

Nas aulas, exploramos diferentes gêneros textuais não literários e literários (música, tirinha, reportagem, poesia, conto e crônica), pensando em demandas importantes no processo de formação humana e de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola parceira do Pibid: diversificar as vozes levadas para a interação em sala; promover a interação dos alunos com diferentes realidades, tipos de textos e suas linguagens; promover mais intimidade com a escrita literária e suas temáticas humanizadoras; desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos (fala, escuta, leitura e escrita) (ANTUNES, 2003); e ampliar e/ou ressignificar seu conhecimento de mundo e suas crenças.

Neste texto, inicialmente expomos a proposta de trabalho do Pibid de Letras na Universidade e na escola parceira. Em seguida, expomos a motivação para a realização das aulas e apresentamos os fundamentos teóricos que contribuíram para os planejamentos das práticas desenvolvidas. Em seguida, relatamos as situações didáticas vivenciadas com a turma do 3º ano e tecemos uma avaliação do processo de ensino e seus resultados.

O PIBID DE LETRAS NA UNIVERSIDADE E NA ESCOLA PARCEIRA

O Pibid é um programa federal que possibilita aos alunos de licenciaturas uma experiência pedagógica em escolas públicas logo no início da graduação. O grupo do Pibid/Letras contou com a participação de 12 graduandos distribuídos nos 18 meses do programa (bolsistas Capes), de 1 coordenadora de área (professora da graduação, bolsista Bidad) e de 1 professora supervisora (regente na escola, bolsista Capes) (CARVALHO, NAZÁRIO & OLIVEIRA, 2018). O grupo se encontrava às sextas-feiras, na Universidade, em cumprimento ao Plano de Atividades do Pibid Letras de Língua Portuguesa, para relatos das vivências na escola, estudo teórico, orientação, realização de oficinas de correção de texto, planejamento das aulas, das atividades de ensino e análise e produção de material didático. Os pibidianos, em duplas, realizavam suas atividades na escola, em um dia da semana de segunda a quinta, no turno vespertino, de maneira que nesses dias sempre havia ali pelo menos dois bolsistas.

A escola parceira é uma instituição pública da cidade de Anápolis, em Goiás, que oferecia naquele ano o ensino fundamental II e o ensino médio da EJA, nos três turnos. Nas turmas em que atuamos, nos deparamos com alunos vindos de anos de evasão escolar, de diferentes faixas etárias e/ou com dificuldades nas práticas de leitura e escrita, conforme relatos das professoras regentes e observações realizadas pelos pibidianos.

Nos três semestres do Programa, uma dupla de pibidianos ficou responsável por trabalhar com uma ou duas turmas da escola, inicialmente observando a prática da professora regente, e, em seguida, ministrando semanalmente duas aulas em uma turma do ensino fundamental e/ou do ensino médio. Com isso, cada dupla conviveu, no mínimo, um semestre com pelo menos uma turma da educação básica, desenvolvendo práticas de ensino pensadas nesse contexto de formação docente, com acompanhamento da professora supervisora do Pibid.

As atividades do Pibid nos dois ambientes formativos nos inseriram na realidade diária de um contexto escolar da rede pública de ensino do Estado de Goiás, promovendo a produção de conhecimentos específicos da área de Letras e Linguística e de ensino de língua portuguesa para falantes nativos dessa língua e da área da Educação, pensando no processo de ensino; e conhecimentos sobre a proposta de ensino de língua portuguesa tecida nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 2006) e sobre o Projeto Político Pedagógico da escola. Isso nos levou a compreender e a problematizar práticas de ensino observadas no contexto da EJA.

Fizemos reflexões teóricas sobre as concepções de linguagem/língua que sustentavam as escolhas didáticas das professoras da escola, sobre os objetivos de ensino, os procedimentos e as avaliações (ANTUNES, 2003) observados, e sobre os resultados obtidos com o ensino proposto; discutimos o interesse e a participação dos alunos nas aulas - discussões que contribuíram, posteriormente, para a problematização de nossas próprias escolhas didáticas.

Na escola, realizamos também atividades extraclasse em parceria com as professoras regentes da disciplina Língua Portuguesa, como o *Dia D da Leitura*, o projeto *Uma tarde com minhas letras*, a elaboração e a correção de simulados e de propostas de produção de texto. Para a regência, fizemos os planejamentos das aulas e a produção de materiais didáticos, considerando as observações feitas e os estudos realizados. Procuramos desenvolver situações didáticas cujos objetivos de aprendizagem e procedimentos possibilitassem um trabalho significativo com a oralidade, escuta, leitura e escrita (BRASIL, 2006).

OLHANDO PARA A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO SOCIAL DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA EJA: MOTIVAÇÃO PARA AS AULAS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Antes de assumirmos algumas aulas na turma do 3º ano, passamos pelo período de monitoria e acompanhamento com a professora supervisora do Pibid. Nesses momentos, diagnosticamos algumas demandas de aprendizagem dos alunos, como a carência de um trabalho com temas transversais. Chamou-nos atenção o fato de alguns alunos – do gênero masculino – fazerem comentários machistas com naturalidade com as colegas. Eram comentários como: “Mulher é igual chocolate: muda o sabor e a embalagem, mas final é tudo igual: é só tirar a embalagem e comer”; isso nos incomodou, primeiro, por sermos mulheres, e segundo, pelas alunas que estavam na sala.

Passamos, então, a discutir uma proposta de trabalho pensando tanto no desenvolvimento do pensamento crítico das alunas e dos alunos (adultas/os, trabalhadoras/res, algumas/uns casadas/os e com filhas/os), como na ampliação das suas habilidades linguísticas enquanto sujeitos históricos usuários da língua portuguesa. Definimos que iríamos abordar um tema que tratasse de machismo, misoginia e gênero, buscando valorizar as mulheres da turma. E assim logo surgiu a proposta para trabalharmos com Desigualdade de Gênero no Brasil.

Lendo Paulo Freire (2014) no grupo de estudo, compreendemos que o sujeito histórico, no nosso caso, o aluno adulto da EJA, precisa saber de sua condição na

realidade, de como tem sua consciência condicionada; mas que também, ao passar por um processo educativo de conscientização, tem o potencial de mudar sua condição. Isso por acreditarmos que um homem consciente, “na medida em que conhece, tende a se comprometer com a realidade.” (FREIRE, 2014, p. 50). Nesse caso, as alunas e os alunos, enquanto sujeitos em formação, poderiam desvelar, conhecer de forma crítica o machismo e a misoginia em seu contexto social e histórico - por crermos na possibilidade de eles aderirem à mudança que ocorre no sentido de se humanizarem.

Nas aulas, tínhamos então a possibilidade de contribuir com uma mudança, seja ela no conhecimento de mundo desses sujeitos, na linguagem, nas suas crenças, levando-os a refletir sobre sua ação social para agir para transformar. Era importante questionar a estabilidade em que viviam, problematizando crenças estabelecidas, procurando objetivar o estado de suas/nossas consciências para que tivessem/tivéssemos condições de pensar sob outras perspectivas. Para tanto, decidimos por um tema que estava arraigado ao cotidiano de todos, levando diferentes vozes para fomentar a discussão em sala de aula.

Nossas ideias também foram pautadas em Zanini (1999), que já há alguns anos destacava a importância de haver sentido – *um porquê e um para quê* - no que ensinamos, e argumentava sobre a necessidade de “romper com os preconceitos de privilegiar a forma da língua em detrimento do conteúdo” (p. 80) nas aulas de português, um rompimento necessário no contexto em que estávamos.

Partindo das orientações da OCEM (BRASIL, 2006), que argumenta sobre o aprender na interação, sobre como a troca entre as pessoas promove o desenvolvimento de sua linguagem, e de Sousa (2016), que trata do ensino com gêneros textuais na EJA, elaboramos planos de aulas para trabalhar em uma abordagem dialógica em práticas de leitura de diferentes gêneros textuais, na compreensão dos sentidos dos textos (lidos e ouvidos) sob uma perspectiva de *atividade colaborativa e crítica* (MARCUSCHI, 2008), na contextualização dos conteúdos e temáticas, no debate de ideias, na escuta do outro e na produção de textos com reescrita. As escolhas didáticas para o ensino de escrita se fundamentaram nas etapas de produção de texto discutidas por Antunes (2003), ao defender o ensino de língua portuguesa em uma abordagem interacionista.

Para as correções dos textos dos alunos, exploramos a correção textual-interativa, que são comentários mais longos, os quais aparecem no final ou ao lado do texto do aluno para fazer elogios e/ou correções que exigem mais reflexão e argumentação por parte do professor, em diálogo com o discente e seu texto; e a correção classificatória, que corresponde à identificação por parte do professor dos erros de escrita, sublinhando, por exemplo, e classificando tais erros com símbolos ou com palavras (RUIZ, 2015).

Essas correções têm o potencial de promover uma intervenção mais qualificada no texto e um diálogo objetivo e claro entre aluno e professor, com a finalidade de levar aquele a repensar suas escolhas no uso da língua e a corrigir sua produção.

O trabalho com textos literários foi pautado na relevância da literatura como um caminho de humanização dos sujeitos (BRASIL, 2006), por contribuir com uma autonomia intelectual e um pensamento crítico, explorando diferentes linguagens e visões sobre o homem e sua realidade. Um segundo motivo para o trabalho com textos literários era o fato de, na escola em questão, quase não discutirem obras literárias. As aulas com esses conteúdos eram poucas e baseavam-se em textos de livros didáticos, copiados no quadro, acompanhados de algumas atividades sobre períodos literários. Os alunos não tinham contato com diferentes obras, muito menos a chance de as compreenderem enquanto um todo significativo, realizando a leitura enquanto prática social (KLEIMAN, 2006).

Ademais, a escolha de se trabalhar com escritoras brasileiras e a seleção de seus textos para debate em sala de aula foram criteriosamente pensadas. Ao realizarmos o planejamento, nosso intuito também foi o da valorização da fala das mulheres da sala. Além disso, queríamos levar os alunos a reflexões sobre o respeito ao próximo e suas atitudes com as colegas. Enfim, intencionávamos promover a valorização da figura feminina, das mulheres que possuem jornada dupla de trabalho (às vezes tripla), as quais, mesmo com muitas demandas, procuravam terminar os estudos em busca de uma melhoria de vida.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS PROMOVIDAS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBSERVADOS

Primeiro momento: Reflexões iniciais sobre o tema - música, escuta e empatia

Em nosso primeiro dia da sequência de aulas (04/04/2019), utilizamos duas aulas seguidas para a discussão de aspectos discursivos e pragmáticos (BRASIL, 2006) das canções *Ai, que saudades da Amélia* (Mário Lago) e *Desconstruindo Amélia* (Pitty), e também aspectos cognitivos-conceituais (BRASIL, 2006), como *machismo* e *feminismo*. Ambas as músicas retratam a vida de uma mulher chamada Amélia, porém, em perspectivas diferentes. A canção da cantora Pitty é uma resposta à versão do sambista carioca. A versão mais recente é uma releitura moderna da personagem criada por Mário Lago, na música lançada em 1942.

O desejo de trabalhar com esse gênero textual surgiu do anseio por aulas que prendessem a atenção dos alunos, e o contraste entre uma versão em samba e uma versão em rock também contribuiu para a curiosidade e participação da turma.

Pensando na leitura crítica, realizamos um debate com a turma sobre os sentidos dos textos. Esse momento foi auxiliado pelo material didático elaborado, que continha as músicas, uma explicação objetiva sobre o gênero textual trabalhado e questões mais reflexivas, que pudessem contribuir com a leitura e o debate entre os alunos. Vejamos os questionamentos propostos:

Figura 1 – Questões para discussão das músicas ouvidas.

1. Você já conhecia alguma dessas canções?
2. Sobre o que se trata a música “Ai que saudades da Amélia?”, em sua opinião, qual a razão para o homem sentir saudades da ex companheira?
3. De acordo com seu ponto de vista, o que o cantor quis expressar no trecho: “Amélia não tinha a menor vaidade, Amélia que era mulher de verdade”?
4. A canção “Ai que saudades da Amélia” foi composta no ano de 1942. Você acredita que a situação da mulher na sociedade tenha mudado com o passar dos anos?
5. A música 2 também possui o nome Amélia em seu título, porém sua opinião é a mesma? O que você entendeu sobre a letra?
6. Pesquise no dicionário o significado da palavra “desconstruir”. A partir disso, qual relação pode-se estabelecer entre a música 1 e 2?
7. A rotina relatada em “Desconstruindo Amélia” se aplica à realidade de uma parte das mulheres. Você se identifica com essa realidade ou conhece casos de mulheres cujas histórias se aproximam a de Amélia?
8. Como podemos problematizar o trecho: “A despeito de tanto mestrado, ganha menos que o namorado e não entende o porquê”?
9. Pesquise no dicionário o conceito da palavra “machismo”. Após saber seu significado, é possível relacioná-lo a alguma música?

Fonte: Material didático das aulas.

Nossa expectativa era que as alunas e os alunos destacassem as diferenças entre a Amélia de Mário Lago – uma mulher submissa, do lar, exaltada pelo companheiro por ser boa nos afazeres domésticos, e a Amélia da Pitty – uma mulher desconstruída, questionadora, qualificada e que não se resume em ser mãe e cuidar da casa, e as problematisassem considerando sua/nossa realidade. Também incentivamos o uso do dicionário para a pesquisa de termos até então desconhecidos ou mal compreendidos por grande parte da sala, como *machismo*, *feminismo* e *empoderamento*, relevantes para a compreensão da temática.

Durante as discussões, a sala, que se envolveu muito com a atividade oral e de escuta, deixou claro não concordar com a canção de Mário Lago. Os alunos se manifestaram contra o estigma de dona de casa sofrido pelas mulheres, e as alunas – maioria ativa no debate - não queriam a realidade da Amélia submissa. Aquelas que ainda não eram independentes financeiramente desejavam conquistar essa autonomia financeira

e não depender mais de parceiros ou familiares. O restante das mulheres – trabalhadoras e, em sua maioria, mães – se identificou com a Amélia retratada por Pitty. Eram alunas que possuíam jornadas de trabalho duplas, triplas, e estavam ali por almejarem se qualificar e terem uma vida melhor.

Segundo momento: Amadurecimento das reflexões e produções dos alunos

Na semana posterior (10/04), tivemos mais duas aulas, mas explorando a leitura de dois outros gêneros textuais: a reportagem *Mulher no Brasil: a luta pela igualdade de gênero e raça* (2017) de Nathália Di Oliveira, que trata da desigualdade de gênero no Brasil (diferença salarial, machismo, feminicídio), e tirinhas da personagem Mafalda, cujo humor consiste em criticar a expectativa da sociedade sobre a mulher boa esposa, dona de casa, com muitos filhos. Lemos e discutimos os textos, considerando as funções de cada gênero na interação social, refletindo sobre os efeitos de sentido produzidos.

Na terceira semana (17/04), solicitamos que fizessem a atividade proposta no material didático da aula anterior: a produção de um texto dissertativo-argumentativo com o mesmo tema Desigualdade de Gênero no Brasil. Esse gênero textual foi escolhido porque era o mais cobrado nas provas e nos simulados do ensino médio. O trabalho com a escrita na escola tinha como foco a nota final do texto, realizando assim uma avaliação somativa, e não uma avaliação que observasse os indícios da trajetória do aluno (ANTUNES, 2003), procurando verificar o que havia aprendido e ainda precisava aprender. Procuramos, então, promover o desenvolvimento da escrita argumentativa e formal dos discentes, mas realizando uma avaliação formativa (CHUEIRI, 2008) ao corrigir seus textos com a finalidade de levá-los a refletir sobre suas escolhas não só linguísticas, mas refletindo sobre outras dimensões textuais, e assim fazer a reescrita.

Corrigimos as produções usando a correção textual-iterativa e a correção classificatória (RUIZ, 2015), tendo como auxílio os critérios de correção (Figura 2) elaborados pelo grupo do Pibid.

Na semana seguinte (24/04), os textos corrigidos foram entregues para serem reescritos pelos discentes em sala sob nossa orientação. Inicialmente, expusemos os critérios da correção classificatória com uma fala inicial sobre como os alunos deveriam compreender o uso e o papel dessa correção no seu aprendizado, uma discussão necessária no contexto de reescrita de textos na escola. O objetivo aqui não era promover uma higienização nos textos, mas termos parâmetros para que, como professoras, pudéssemos dialogar de forma mais individualizada e qualificada com os alunos sobre cada texto produzido, pensando na reescrita e nos aprendizados que essa prática tem potencial para promover:

Figura 2 - CritérRios de correção de texto.

EJA - ELIAS CHADUD - PIBID – LETRAS/UEG															
ENSINANDO SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTO															
Olá, alunos e alunas! Nesta folha organizamos alguns critérios de correção para seu texto. O objetivo é possibilitar que vocês mesmos possam corrigir suas produções de acordo com os apontamentos dos professores. Corrigir o próprio texto é uma oportunidade de aprender mais sobre como usar a língua portuguesa escrita formal. É uma oportunidade de olhar para sua escrita e analisar aquilo que pode ser revisto, refeito ou retirado, a fim de se obter um texto bem elaborado de acordo com a proposta de redação. Aprender a corrigir o próprio texto faz do aluno protagonista de seu aprendizado, que ele leva para a vida. Inicialmente esses critérios vão ser explorados em sala com a ajuda do professor, que irá explicar os códigos, tirar dúvidas e corrigir junto com os alunos. O professor irá fazer correção coletiva com vocês no quadro ou em grupos de alunos. Esse momento de correção contribui por demais no seu aprendizado. Participem e vejam o quanto vocês vão aprendendo uma coisinha aqui outra ali a cada dia. É um processo que leva tempo, exige dedicação, mas traz resultados certos para sua escrita. No entanto, antes de iniciarmos o processo de revisão do texto, tenham em mente que o mais importante em qualquer texto é (a) escrever sobre o que foi pedido e (b) escrever um texto coerente, coeso, com ideias críticas, claras. Só depois de avaliar isso na sua produção se preocupe com questões como ortografia, plural, acentuação, etc. Isso também é importante, mas não antes de se produzir um texto coerente e de acordo com o tema. Não adianta termos um texto sem problema com ortografia e plural, se ele tem ideias confusas e não fala do tema que foi solicitado. Veja que numa comunicação oral se vocês disserem "Nós vai na missa hoje" para sua família, todos vão saber, entender o que disse. Ninguém ficará confuso, porque sua fala foi clara e objetiva. É evidente que não está escrita na norma-padrão, mas isso não impede o entendimento dessa frase. É claro que podemos sim passar a dizer e escrever "Nós vamos à missa hoje", pois isso é importante no mundo do trabalho, nas escolas, etc. No entanto, devemos fazer isso conscientes de que as duas frases são perfeitamente compreendidas por qualquer falante do português. É por questões assim que todo professor vive dizendo que o mais importante, inicialmente, é a compreensão, o sentido do seu texto. Uma última orientação: durante a correção do seu texto, preocupe-se somente com o que foi indicado pelo professor. A cada texto corrigido em sala, vocês vão aprender mais sobre cada item dos critérios. Não é possível aprender tudo em uma única aula. Esse aprendizado leva tempo e ocorre em algumas atividades. Temos o semestre para aprender muito sobre os usos da língua portuguesa na fala e na escrita.															
Pibid/UEG															
CRITÉRIOS PARA CORREÇÃO DE TEXTO															
Versão 4															
1 - Quanto ao tema, o texto: FT - foge completamente ao tema TS - explora superficialmente o tema (argumentação insuficiente) TA - aborda adequadamente o tema CP - apresenta contribuição pessoal (demonstra criticidade) 2 - Quanto ao tipo de texto: AT - não se adequa ao tipo de texto pedido (dissertação/narração) ET - rever estrutura do texto dissertativo (Int/Des/Con) EM - problemas com os elementos do texto narrativo 3 - Quanto à coerência, o texto apresenta: T - o título não corresponde ao conteúdo do texto CF - falta coerência com os fatos da realidade IC - ideia contraditória dentro do texto Amb - ideia ambígua Conf - ideia confusa, mal explicada Gen - generalização indevida RS - falta relação de sentido entre as ideias de um mesmo parágrafo ou entre as ideias de dois parágrafos Org - rever a organização das ideias no texto	4 - Quanto à coesão, o texto apresenta: CL - problema com coesão local (emprego incorreto de conjunção, pronome ou preposição) OC - omissão de conectivo (conjunção, pronome, preposição) OP - omissão de palavra que interfere no sentido Rep - repetição de palavras e/ou ideias EL - rever escolha lexical (palavra vaga; não apropriada para o sentido que quer expressar) FI - frases incompletas (raciocínio incompleto) FS - frase solta no texto ME - frase mal elaborada (rever escrita) 5 - Quanto à composição: LI - letra ilegível R - rasuras MP - marcar parágrafo com espaço maior ---- - manter margens regulares / - separar parágrafo 6 - Quanto ao uso do português padrão escrito, o texto apresenta inadequações: <table> <tr> <td>O - ortografia</td><td>AP - adequação pronominal</td></tr> <tr> <td>CV - concordância verbal</td><td>IO - interferência da oralidade</td></tr> <tr> <td>CN - concordância nominal</td><td>TV - tempo verbal</td></tr> <tr> <td>RN - regência Nominal</td><td>MV - modo verbal</td></tr> <tr> <td>RV - regência Verbal</td><td>LM - maiúscula/minúscula</td></tr> <tr> <td>A - acentuação</td><td>DS - divisão silábica</td></tr> <tr> <td>P - pontuação</td><td></td></tr> </table>	O - ortografia	AP - adequação pronominal	CV - concordância verbal	IO - interferência da oralidade	CN - concordância nominal	TV - tempo verbal	RN - regência Nominal	MV - modo verbal	RV - regência Verbal	LM - maiúscula/minúscula	A - acentuação	DS - divisão silábica	P - pontuação	
O - ortografia	AP - adequação pronominal														
CV - concordância verbal	IO - interferência da oralidade														
CN - concordância nominal	TV - tempo verbal														
RN - regência Nominal	MV - modo verbal														
RV - regência Verbal	LM - maiúscula/minúscula														
A - acentuação	DS - divisão silábica														
P - pontuação															

Fonte: Material didático do Pibid de Letras.

Observamos nas redações que alguns alunos ainda não tinham compreendido bem o conceito de *feminismo*. Houve até um caso em que a palavra *feminicídio* foi usada pensando no sentido de *feminismo*. Por outro lado, grande parte da turma teceu argumentos consistentes, como o machismo que perdura na sociedade, o valor da mulher nos dias atuais e a diferença salarial entre homens e mulheres (presente na reportagem). Ressaltamos que, por se tratar de textos escritos por mulheres e homens, presumíamos que os de autoria feminina estariam mais desenvolvidos, pois era seu local de fala. E realmente confirmamos essa hipótese.

Terceiro momento: Refletindo e escrevendo com as mulheres da literatura nacional

Havia um tempo que queríamos trabalhar com literatura na EJA, por compreendermos a importância da leitura literária para a formação do sujeito histórico. Então, em mais duas aulas (16/05), trabalhamos algumas autoras brasileiras e suas obras (conto, crônica e poesia).

Nosso objetivo era unir a valorização da mulher com a literatura brasileira, representada por Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Cora Coralina e Cecília Meireles. Para melhor aproveitamento das discussões, dividimos a sala em grupos, cada grupo recebeu impresso um texto de uma autora, com uma explicação sobre o gênero literário pertencente e com perguntas para compreensão e interpretação. Vejamos esses questionamentos abaixo:

Figura 3 – Questões para compreensão e interpretação de cada texto lido.

O primeiro Beijo, Clarice Lispector (conto):

- Onde e quando ocorrem os fatos? Quem é o personagem principal dessa história?
- O que acontece ao personagem?
- Em que seu primeiro beijo foi dado?
- Qual a reação dele ao perceber o ocorrido?
- Qual o sentido da expressão “ele se tornou homem? Por que o personagem acredita ter passado por essa transformação?
- Em seu ponto de vista, o ciúme da namorada persistiria após o término da história?
- Qual a sua opinião sobre o conto? Que sentimento ele despertou em você?

Amor, Rachel de Queiroz (crônica):

- Já sabemos que a crônica é uma narrativa. Quem narra a crônica “Amor”? Qual o personagem principal da história?
- O que leva a personagem a realizar sua própria pesquisa sobre o amor?
- Em sua pesquisa sobre o amor, a narradora recebe variadas definições sobre o sentimento. Qual definição lhe parece mais adequada? Por quê?
- O que a autora quis dizer ao afirmar: “A impressão geral que me ficou do inquérito é que de amor entendem mais os velhos do que os moços, ao contrário do que seria de imaginar.”? Você concorda com tal afirmação?
- Suponhamos que você participasse da entrevista. Qual seria a sua definição sobre o amor?
- Qual a sua opinião sobre a crônica? Que sentimento ela despertou em você?

Saber viver, Cora Coralina (poesia):

- *O que você sentiu ao ler a poesia? Cite alguns sentimentos que surgiram ao longo da leitura.*
- *E após ouvir a poesia, o que você sentiu? Foi/foram o(s) mesmo(s) sentimento(s) de quando você apenas leu ou houve mudanças?*
- *Qual trecho mais te chamou a atenção? Por qual razão?*
- *Qual a sua opinião acerca do trecho: "Muitas vezes basta ser"?*
- *Em sua opinião, o que realmente dá sentido à vida?*
- *Como seria o mundo se grande parte das pessoas pensassem da mesma maneira que a autora?*

O último andar, Cecília Meireles (poesia):

- *O que você sentiu ao ler a poesia? Cite algum ou alguns sentimentos que surgiram ao longo da leitura.*
- *E após ouvir a poesia, o que você sentiu? Foi/foram o(s) mesmo(s) sentimento(s) de quando você apenas leu ou houve mudanças?*
- *Unindo as duas experiências, a qual lugar você acredita que a poesia se refere?*
- *Você acredita que o lugar descrito na poesia é um lugar real, concreto ou um lugar imaginário, abstrato?*
- *Quais são as principais características do lugar que é descrito na poesia?*

Fonte: Material didático das aulas.

Os grupos leram e fizeram reflexões instigados pelas perguntas e pelos colegas, vivenciando um momento de leitura e diálogo sobre o texto, e isso exigiu de sua habilidade oral e de escuta do outro em seu grupo de trabalho. Observamos que alguns alunos mais velhos, no início, sentiram um pouco de dificuldade de expressar suas impressões; porém, se mostraram os maiores interessados e mais participativos. Como resultado importante, destacamos uma exposição oral com as ideias mais organizadas e uma interpretação mais comprometida e coerente com a materialidade do texto, além de contextualizações das leituras em suas experiências de vida.

Seguindo o cronograma, as duas aulas do dia 05/06/2019 foram usadas para desenvolver a proposta de escrita (individual) exposta a seguir, contendo impressões e sentimentos dos alunos sobre a obra lida:

Figura 4 – Proposta de Produção de Texto

1. Após a leitura e a reflexão, faça a análise (por escrito) desse conto. Você escreverá:

- o nome do texto e sua autora;
- procure explicar o título do texto;
- escreva o que entendeu a respeito da obra lida, sobre o que ela fala;
- explique quais impressões/sentimentos você teve ao lê-la, se gostou ou não da história e o porquê;
- finalize a produção textual com uma avaliação final da obra.

A produção deve ter no mínimo 20 linhas e no máximo 30 linhas. Escreva a análise da obra em 1ª pessoa (eu) e divida seu texto em parágrafos.

Fonte: Material didático das aulas.

Os textos foram corrigidos como a produção anterior e, na semana seguinte (12/05/2019), foram reescritos em sala, momento em que orientamos individualmente os alunos. Ao final, emolduramos as produções textuais em cartolinas para serem expostas no projeto *Uma tarde com minhas letras*, promovido pelo grupo do Pibid no dia 14 de junho de 2019.

Nesses momentos de leitura, discussão, escrita e reescrita no 3º ano, tivemos mais tempo para observar a turma e perceber que a grande maioria possuía insegurança em expor seus textos. Uma característica comum no contexto de EJA é a baixa autoestima, constantemente manifestada ao depreciarem suas próprias produções textuais e não conseguirem visualizar nada positivo nelas. Ao notarmos essa situação na turma, dialogamos e os ajudamos individualmente, procurando evidenciar o que já sabiam e como poderiam rever problemas nos textos. É importante nessas situações promover a consciência crítica de que um texto melhora porque trabalhamos para isso, porque nos dedicamos a escrever/reescrever de modo coeso, coerente e na norma linguística esperada, atendendo a proposta de escrita. Por fim, todos aceitaram expor suas análises.

Último momento: Uma tarde com minhas letras

No dia do projeto, os alunos nos ajudaram a organizar e a decorar sua sala para a exposição. Os demais pibidianos e seus alunos de outras turmas também participaram do projeto com outros trabalhos.

Figura 5 – Exposição dos textos.

Fonte: Pibid Letras.

A exposição contou com a visita de todas as turmas da escola, professores, coordenação e direção, assim como da coordenadora institucional do Pibid da Universidade Estadual de Goiás, a professora Viviane Silvestre. Nas duas salas usadas, havia lanches providenciados pelos alunos. O evento foi produtivo e gratificante para todos, pibidianos e alunos, que se envolveram com a atividade demonstrando sua satisfação e orgulho do que realizaram.

Esse encontro lúdico foi um momento também para agradecer a cada aluno pela dedicação e esforço, bem como marcou a despedida do 3º ano do ensino médio. Ficamos emocionadas ao ver cada rostinho alegre e satisfeito por seu texto ser valorizado na escola e ser lido pelos visitantes. Muitos também nos procuraram e agradeceram pelo trabalho realizado ao longo do semestre.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensando na questão da desigualdade de gênero no Brasil, sabíamos que não seria possível transformar por completo as atitudes dos alunos, mas não podíamos simplesmente assumir o papel de expectadoras passivas. Nosso propósito era contribuir com o processo de conscientização das alunas e dos alunos, e compreendemos que isso ocorreu durante o desenvolvimento das aulas, durante as leituras, os debates, as produções textuais, em um trabalho dialógico e colaborativo.

Trabalhar com uma temática tão polêmica em uma turma que concebia as aulas de Língua Portuguesa como monótonas e desestimulantes foi um desafio. Mostrar a eles que essa disciplina poderia ir além da gramática normativa, de datas de períodos literários e cópias do livro didático no quadro foi uma grande conquista enquanto professoras.

Durante as aulas que ministramos, presenciamos o interesse, a participação e o empenho dos discentes nas atividades propostas.

Compreendemos que as situações didáticas realizadas dentro de uma abordagem dialógica, com procedimentos que exigiram o fazer consciente do aluno no processo de ensino, sua reflexão e participação discursiva constantemente, contribuíram com a formação de sujeitos mais críticos e com o desenvolvimento da sua competência comunicativa nas diferentes práticas linguísticas desenvolvidas em sala. Pensar fora da caixa, planejar aulas que fugissem do que estava estabelecido para a turma em questão, fundamentando nossas escolhas em concepções teóricas pertinentes para um ensino significativo para o aluno, não foi fácil. O planejamento e a realização das aulas exigiram continuamente conhecimento teórico de nossa área de atuação e conhecimento didático (processo de ensino), como também crenças a favor de um ensino dialógico e reflexivo que possibilitasse ao aluno ser protagonista de seu aprendizado.

Enfim, se antes tínhamos uma sala desanimada com as aulas de português, todo o 3º ano participou ativamente dos debates e das produções. As alunas se identificaram com as leituras e as discussões em diversos momentos, além de terem se sentido valorizadas na sala. Já os alunos puderam refletir sobre suas falas e atitudes com o gênero oposto – suas colegas de sala e outros sujeitos históricos, como filhas, esposas, mães, amigas. E, com o decorrer das aulas, vimos que a turma se desenvolveu em sua formação humana e acadêmica, revendo crenças e com possibilidades de uma ação mais comprometida com o outro em seu cotidiano, e ampliando seus conhecimentos de mundo e suas habilidades linguísticas - de leitura e interpretação, de argumentação oral e escrita e, especialmente, de escuta do outro nas discussões. Nas atividades também adquiriram aprendizados sobre usos da língua escrita padrão, aprendendo um pouco mais a ler e a corrigir os próprios textos, com dificuldade e receio, mas com empenho e interesse.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, 2006. p. 17-46.

CARVALHO, Marilda; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Liliam. **Proposta do Subprojeto de língua portuguesa para compor projeto institucional – PIBID/UEG/2018**. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

CORALINA, C. **Saber Viver**. Disponível em: <https://nova-acropole.org.br/blog/saber-viver-cora-coralina/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DI OLIVEIRA, N. Mulher no Brasil: a luta pela igualdade de gênero e raça. **Observatório do terceiro setor**, [S. l.], p. 1-1, 23 mar. 2017. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/mulher-no-brasil-luta-pela-igualdade-de-genero-e-raca/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

FERREIRA, Maria Beatriz. A linguagem e os processos de enunciação, dialogismo e polifonia, **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2004.

FREIRE, P. (1979). **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

LAGO, M. **Ai, Que Saudades da Amélia**, 1942. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/mario-lago/377002/>. Acesso em: 24 mar. 2019.

LISPECTOR, C. **O primeiro beijo**. Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/o-primeiro-beijo-conto-de-clarice-lispector/>. Acesso em: 11 mai. 2019

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de compreensão. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 229-279.

MEIRELES, C. **O último andar**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

PITTY. **Desconstruindo Amélia**, 2011. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/>

pitty/1524312/. Acesso em: 24 mar. 2019.

QUEIROZ, R. de. **Amor, uma crônica de Rachel de Queiroz**. Disponível em: <https://www.contioutra.com/amor-uma-cronica-de-rachel-de-queiroz/>. Acesso em: 11 mai. 2019.

RUIZ, E. D. A correção (o turno do professor): uma leitura. In: _____. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 33-57.

SOUSA, Ivan Vale de. Os gêneros textuais orais e escritos na Educação de Jovens e Adultos. Afluente. **Revista Eletrônica de Letras e Linguística**, Universidade Federal do Maranhão, v. 1, ed. 2, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/5819>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. Objetivos do ensino de língua materna. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, vol. 21, p. 79-88, 1999. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em: 11 jul. 2019.

Recebido em: 04 de abr. 2023.

Aceito em: 16 de mai. 2023.