



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

KALYNE GRACYELE VARELA DA SILVA SOUZA REVOREDO

A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA: processos de consciência
linguística e de transformação pessoal

Outubro - 2019
Natal - RN

KALYNE GRACYELE VARELA DA SILVA SOUZA REVOREDO

A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA: processos de consciência linguística e de transformação pessoal

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dr.^a Maria do Socorro Oliveira.

Outubro - 2019
Natal – RN

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Revoredo, Kalyne Gracyele Varela da Silva Souza.

A escrita como prática identitária: processos de consciência linguística e de transformação pessoal / Kalyne Gracyele Varela da Silva Souza Revoredo. - Natal, 2021.

134f.: il. Color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

1. Letramentos - Dissertação. 2. Oficinas de letramento - Dissertação. 3. Escrita identitária - Dissertação. I. Oliveira, Maria do Socorro. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'33

KALYNE GRACYELE VARELA DA SILVA SOUZA REVOREDO

**A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA: processos de consciência
linguística e de transformação pessoal**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS, da Universidade Federal
do Rio Grande do Norte, em cumprimento
às exigências legais como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29 de outubro de 2019.

Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira. (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Profa. Dra. Célia Maria de Medeiros. (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Profa. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo (Examinadora Externa)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Outubro- 2019

Natal – RN

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder o dom da vida, bem como por me abençoar diariamente com seu amor.

À minha mãe, Cléa Varela, mulher guerreira, por ter me criado já de forma empoderada, embora nem soubesse, conscientemente, disso.

Às minhas irmãs, Kate e Keyle, pela confiança, parceria e pelo amor infinito.

A Rodrigo, meu esposo e companheiro, a quem amo imensamente, por me auxiliar, por me dar forças e, principalmente, por ser meu porto seguro quando eu chorava afirmando não ser capaz de alcançar tudo que almejava.

A José, meu filho amado, do qual me afastei várias vezes, porque precisava estudar ou trabalhar, mas mesmo assim, ele teimava e me dava abraços, beijos e, ainda, direcionava-me muitas palavras de encorajamento.

Aos meus sogros, D. Gina e Sr. Revoredo, pelas palavras de fé direcionadas e pelo apoio ao cuidar do meu filho, seu neto.

À professora Dra. Maria do Socorro Oliveira, orientadora, incentivadora e exemplo de profissional e mulher, por me orientar e por acreditar em mim, mesmo quando eu não o fazia.

Aos meus amigos e colegas das duas escolas, CEJA Professor Felipe Guerra e Colégio Salesiano São José, por me direcionarem palavras positivas, diariamente, e por me encorajarem a perseverar rumo a uma educação mais humana, em que os alunos assumissem o papel de protagonistas.

Aos professores do PROFLETRAS por contribuírem, significativamente, no aprofundamento do meu aprendizado, ampliando meus conhecimentos por meio de reflexões teóricas embasadas em suas e em nossas práticas em sala de aula.

Aos meus alunos do CEJA – Professor Felipe Guerra, por todo o afeto diário e, primordialmente, por colaborarem com a minha pesquisa e, além disso, por terem sido a minha inspiração e por demonstrarem, sempre, uma humanidade tamanha.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa história. Meu carinho e meus sinceros agradecimentos!

“Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos.” (OLIVEIRA, 2016, P.65)

RESUMO

Ao se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos — EJA, observa-se um público marcado por dificuldades no processo de escolarização, por conseguinte, inseguro ao utilizar a escrita nas mais diversas práticas sociais. Esses alunos, excluídos do ensino regular por variados motivos, apresentam, em geral, baixa autoestima, sendo necessário, pois, práticas pedagógicas críticas que os auxiliem no reposicionamento identitário. Para tanto, este estudo tem por objetivo usar a escrita como instrumento de percepção do “eu”, possibilitando ao aluno conhecer-se e, também, conhecer o outro e, por consequência, sentir-se mais seguro frente a essa sociedade grafocêntrica. Nesse sentido, entendemos que cabe ao professor, no papel de agente de letramento, ressignificar o ensino da língua materna por meio de oficinas de letramento alicerçadas em gêneros textuais, as quais objetivam minimizar as necessidades mais imediatas desses sujeitos. Esta dissertação insere-se no campo da Linguística Aplicada (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 1994, 2009), especificamente nos estudos de Letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995, 2000; OLIVEIRA, 2008, 2010). Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, com viés etnográfico (CANÇADO, 1994; STREET, 2003; CALEFFE, 2006). Os dados foram gerados a partir de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2014), explorando gêneros textuais diversos. As ações do projeto “A escrita como prática identitária” foram realizadas por meio de oficinas de letramento, focando a escrita e os gêneros textuais como ferramentas na reconstrução da imagem pessoal de cada aluno, tendo como objetivo fortalecer a relação aluno-escola-sociedade. A partir da análise dos dados gerados nas oficinas foi possível ratificar a importância do papel do professor como agente de letramento na tarefa de acompanhar o processo de tomada de consciência linguística e de transformação pessoal dos alunos por meio da escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos. Oficinas de letramento. Escrita identitária.

RESUMEN

Cuando se trabaja con Educación de Jóvenes y Adultos - EJA, hay una audiencia marcada por dificultades en el proceso de escolarización, por lo tanto, insegura cuando se usa en las más diversas prácticas sociales. Estos estudiantes, excluidos de la educación regular por varias razones, tienen, en general, baja autoestima, por lo que son necesarias, por lo tanto, prácticas pedagógicas críticas que los ayuden a reposicionar la identidad. Para ello, este estudio tiene como objetivo utilizar la escritura como un instrumento de percepción del "yo", permitiendo al alumno conocerse a sí mismo y, además, conocer al otro y, en consecuencia, sentirse más seguro frente a esta sociedad grafocéntrica. En este sentido, entendemos que depende del maestro, como agente de alfabetización, replantear la enseñanza de la lengua materna a través de prácticas literarias basadas en géneros textuales, cuyo objetivo es minimizar las necesidades más inmediatas de estos chicos. Esta disertación se inserta en el campo de la Lingüística Aplicada (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 1994, 2009), en los estudios de Alfabetización (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995, 2000; OLIVEIRA, 2008, 2010). Metodológicamente, la investigación es cualitativa e interpretativa, con un sesgo etnográfico (CANÇADO, 1994; STREET, 2003; CALEFFE, 2006). Los datos se generarán a partir de un proyecto de alfabetización (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008; SANTOS, 2014), explorando diversos géneros textuales. Las acciones del proyecto "La escritura como práctica de identidad" se llevaron a cabo a través de taller de alfabetización, centrándose en la escritura y los géneros textuales como herramientas en la reconstrucción de la imagen personal de cada alumno, basadas en el fortalecimiento de la relación alumno-escuela-sociedad. A partir del análisis de los datos generados en los talleres se pudo ratificar la importancia del rol del docente como agente alfabetizador y en la tarea de acompañar el proceso de conciencia lingüística y transformación personal de los estudiantes a través de la escritura.

PALABRAS CLAVE: Letramentos. Taller de alfabetización. Escritura de identidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fachada frontal da escola CEJA Professor Felipe Guerra	18
Figura 2	Entorno da escola CEJA Professor Felipe Guerra.....	20
Figura 3	Momentos gerais de geração de dados.....	24
Figura 4	Apresentação do Projeto aos Alunos.....	25
Figura 5	Visão de multicamadas da linguagem de Ivanic.....	57
Figura 6	Escrita colaborativa – página do caderno do aluno	65
Figura 7	Transcrição do texto do aluno	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Faixa etária dos alunos da turma no 2º semestre de 2018..	22
Gráfico 2 -	Uso da escrita fora do contexto escolar.....	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro de gêneros textuais para uma escrita identitária.....	59
-------------------	--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

NE – Necessidade especial

HQ – História em quadrinhos

LA – Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	14
2.1	Inserção no Campo da Linguística Aplicada.....	14
2.2	Pesquisa de Natureza Qualitativa-Interpretativista.....	16
2.3	Abordagem Etnográfica.....	16
2.4	Contexto da pesquisa: CEJA Professor Felipe Guerra.....	17
2.5	Colaboradores da pesquisa.....	21
2.6	Procedimentos de geração de dados.....	23
2.7	Categorias de análise	26
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	27
3.1	Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: histórico.....	27
3.2	Letramentos: conceituação e orientações.....	28
3.2.1	Letramento Autônomo.....	31
3.2.2	Letramento Ideológico.....	32
3.2.3	Letramento Crítico.....	33
3.3	Projeto de letramento.....	34
3.3.1	Oficina de Letramento	36
3.4	Escrita: considerações importantes para a prática	38
3.5	A escrita por meio do letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	41
3.6	Abordagens relevantes para o ensino da escrita	45
3.6.1	A escrita como habilidade.....	45
3.6.2	A escrita como produto.....	46
3.6.3	A escrita como processo.....	47
3.6.4	A escrita por meio de gêneros textuais	49
3.6.5	A escrita como prática social.....	50
3.7	Gêneros textuais como ferramentas de ensino	51
3.8	O professor como agente de letramento	53
3.9	Abordagens colaborativas	55
4	TOMADA DE CONSCIÊNCIA POR MEIO DA ESCRITA IDENTITÁRIA.....	58
4.1	Oficinas de letramento com gêneros textuais na EJA.....	58
4.1.1	A escrita identitária por meio de narrativas pessoais.....	62
4.1.2	A escrita por meio de textos multimodais	67
4.2	O professor como agente de letramento na prática de escrita na EJA.....	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
	REFERÊNCIAS.....	75
	APÊNDICES.....	79

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma parte significativa do alunado da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentaram e enfrentam diversas dificuldades, sejam essas de ordem cognitiva, sejam de ordem social, o que acarreta além de insegurança ao utilizar os seus saberes, baixa autoestima, visto que, ficam, por vezes, à margem da sociedade por não terem concluído o ensino em tempo regular. Daí a importância de se ressignificar o ensino de língua materna, principalmente, no tocante ao trabalho com a escrita, visto que o não domínio dessa prática pode representar um obstáculo para o processo de aculturação linguística e, assim, afetar as ações sociais que são permeadas por discursos, além de constituir fonte inegável de frustração pessoal. Por esses motivos, resolveu-se trabalhar a escrita como prática identitária, partindo da reconstrução da imagem pessoal desses alunos, sendo essa realizada de forma positiva, tendo por base fortalecer a relação aluno-escola-sociedade. Assim, para que o aluno se torne letrado e se inclua nessa sociedade grafocêntrica, esse processo deve partir da consciência de sua própria identidade. Conforme afirma Kleiman (2010, p.376),

Uma premissa importante desses trabalhos é a de que o processo de se tornar letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, como a brasileira, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, com a violência simbólica aí pressuposta.

Ademais, o processo de exclusão ao qual muitos estão submetidos pode gerar consequências para a questão identitária de jovens e de adolescentes que passaram, sem sucesso, pela escola. Nesse sentido, a realização deste projeto se justifica pela necessidade de se aplicar e, conseqüentemente, de descrever práticas de letramento que colaborem, de modo positivo, para a percepção do “eu” pelo aluno, já que, por meio da escrita, o sujeito pode ressignificar sua identidade, favorecendo a sua inserção na cultura letrada. Além disso, é imprescindível que o professor assuma a posição de agente de letramento, o qual, juntamente com seus alunos, está inserido numa comunidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, tomamos como objeto de estudo a escrita como ferramenta para a percepção da identidade por meio da interação aluno/professor, na qual o docente é um agente de letramento, alguém que monitora e colabora, guiando o processo de aprendizagem a fim de fazer com que seus discentes tomem consciência

de si e da linguagem que utilizam, passando, assim, a terem autonomia ao usar a escrita nas mais diversas situações comunicativas.

Explorando essa questão, observamos que há poucos estudos que relacionam a questão identitária aos estudos de letramento e, que nos estudos voltados à EJA, é mais raro ainda esse tipo de pesquisa. Socialmente, é pertinente por contribuir na percepção do “eu” de jovens e de adultos, auxiliando na construção da sua autonomia frente à escrita, conseqüentemente, na emancipação pessoal e social desse grupo marginalizado. Ademais, é de suma importância a análise dos impactos causados nos colaboradores envolvidos, já que poderá servir de base para outros docentes que trabalham com essa modalidade de ensino. Esses aspectos justificam a relevância social e teórica deste estudo.

As questões que norteiam esta pesquisa são: (i) de que modo as práticas de letramento podem funcionar como recurso para que os alunos alcancem autonomia na escrita? (ii) quais gêneros textuais podem ser utilizados para que os alunos se percebam como sujeitos? (iii) quais eventos de letramento podem levar o aluno a assumir uma posição de protagonista na escrita e na vida?

Em consonância com as questões supracitadas, o objetivo geral deste estudo consiste em descrever e analisar práticas de letramento nas quais os alunos reconstruam, através da escrita, a sua identidade. Já os objetivos específicos correspondentes são (i) utilizar a escrita como instrumento para o fortalecimento da autonomia do aluno; (ii) explorar gêneros textuais que sejam propícios à percepção do “eu”, ou seja, a reconstrução identitária do aluno; (iii) praticar eventos de letramento que favoreçam o protagonismo do aluno no ensino de língua portuguesa.

Esse estudo foi aplicado, em um semestre, com os alunos da turma FAV1, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental II da escola CEJA Professor Felipe Guerra.

A fim de alcançar os objetivos citados, buscamos embasamento teórico nos estudos de Letramento (STREET, 1984, 2003; KLEIMAN, 1995, 2000, 2010; OLIVEIRA, 2008, 2010).

Quanto à área de concentração de estudo, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 1994, 2009), tendo como foco a resolução de problemas nos quais a linguagem tem papel central.

Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, com viés etnográfico (CANÇADO, 1994; STREET, 2003; CALEFE, 2006). Os dados serão gerados a partir de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA; SANTOS, 2014), explorando gêneros textuais diversos, pelos quais os alunos passarão a utilizar a escrita como ferramenta para o conhecimento de si e de seu próprio mundo.

Com relação à organização estrutural, esta dissertação encontra-se dividida em cinco partes: (i) Considerações iniciais; (ii) Contextualização da pesquisa; (iii) Pressupostos teóricos; (iv) A tomada de consciência linguística por meio de uma escrita identitária e (v) Considerações finais.

Nas Considerações iniciais, apresentamos a problemática, o objeto de estudo, a justificativa e a relevância desta pesquisa. Ainda nesta seção, citamos as questões que norteiam a pesquisa, os objetivos pretendidos e situamos o estudo no campo teórico e metodológico.

O segundo capítulo, *Contextualização da pesquisa*, explicita o campo ao qual se filia esta pesquisa, a Linguística Aplicada; a natureza da pesquisa: qualitativa e interpretativista; e o tipo de pesquisa: etnográfica. Apresentamos, ainda, o contexto em que pesquisa se deu – CEJA Professor Felipe Guerra – e os colaboradores envolvidos.

O terceiro capítulo, intitulado *Pressupostos teóricos*, traz um pouco da história, no Brasil, da Educação de jovens e adultos (EJA). Exporemos, também, a teoria em que o trabalho está embasado, Letramento, sua conceituação e os tipos de orientação de letramento: letramento autônomo, letramento ideológico e letramento crítico.

O quarto capítulo destina-se à análise dos dados, gerados durante o projeto de letramento, o qual nomeamos de *A tomada de consciência por meio da escrita identitária*.

O último capítulo, *Considerações finais*, retoma as questões que nortearam o presente estudo e as responde, levantando-se as contribuições deste projeto e indicando possíveis contribuições para o ensino de Língua portuguesa por meio de um projeto de letramento.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo objetiva contextualizar o campo em que esta pesquisa se insere: Linguística Aplicada (LA). É pertinente apresentar a abordagem e o tipo de pesquisa que o sedimenta, a metodologia aplicada, o ambiente em que foi realizado e os colaboradores que participaram do projeto de letramento desenvolvido.

2.1 Inserção no Campo da Linguística Aplicada

A Linguística Aplicada (doravante LA), considerada uma área de conhecimento jovem, está presente, no Brasil, desde os anos 60 e 70 do século XX. Anteriormente, centrava-se em pesquisas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras, mas foi redimensionando seu olhar e, hoje, focaliza problemas relacionados ao ensino de língua materna que estão presentes na sociedade em diferentes contextos. Por esse motivo, possui grande relevância social, como cita Moita Lopes:

se refere ao período entre o final da década de 70 e os primeiros anos da de 80 – em que houve uma reconceptualização da área como um campo de saber motivado por questões de linguagem do mundo real – como “a primeira virada”. Ao período em que ela passa a incluir outros contextos e problemas além do ensino de língua estrangeira – ou seja, meados de 1980 e definitivamente, o início da década de 90 – este autor se refere como “a segunda virada” (LOPES, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, a LA age de forma contextualizada, tendo como foco central a linguagem. Seus estudos levam em consideração os contextos, com sujeitos reais, inseridos em situações que necessitam de interlocução com pesquisas acadêmicas (KLEIMAN, 1995). De acordo com Leffa (2001, p. 4), a LA já convive há tempos com a diversidade dos processos de intermediação entre as pessoas, todavia algo novo vem se delineando na sociedade pós-moderna — a fala tem cedido cada vez mais espaço para os dedos no teclado – seja em situações rotineiras, seja em situações mais formais, como as ligadas ao trabalho.

Dessa forma, a LA denota-se como um importante campo do conhecimento que delibera reflexões e suscita procedimentos que implicarão na mudança de comportamento do sujeito no que se refere a compreender a leitura e a escrita com instrumento para a resolução de problemas no dia a dia. Destaca-se como área que estimula o aluno a compreender e a perceber a funcionalidade do ato de ler e de

escrever para que esse possa interagir no meio em que está inserido, sendo possível comunicar-se, obter informações, bem como se empoderar socialmente. Assim, reconhece seu poder ao utilizar a leitura e, principalmente, a escrita, percebendo a possibilidade e a necessidade de acessar informações por meio de trocas significativas com as pessoas que se integram e interagem em seu contexto familiar, escolar e, por vezes, profissional.

Destaca-se, por isso, a importância da LA para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que conecte a construção da identidade do aluno com o meio, com a sua história de vida, com a cultura que o forma e os princípios e com os valores que norteiam suas trocas em comunidade. Neste processo, o que se pode perceber é a urgência de que as ações escolares sejam repensadas a fim de contemplar os anseios do aluno e a busca por emancipá-lo quanto ao uso autônomo da escrita frente à percepção das portas que se abrem para pessoas letradas. O letramento, nesse olhar, volta-se à seriedade de buscar a aprendizagem significativa do aluno, de forma que esse não venha a ser um mero reproduzidor de informações, mas que possa ser um agente construtor de textos e que, ainda, possa utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de alcance desse espaço de valorização da informação e do registro.

Nesse sentido, um aluno que aprender a enxergar o mundo pela ótica da leitura e, primordialmente, da escrita direcionadas para a reflexão das informações alusivas à sua vivência, tem a oportunidade de perceber-se, ser agente modificador e transformador de realidade, o que favorece diretamente a mudança na sua autoestima e, por consequência, nas expectativas quanto ao futuro.

Para isso, saber ler, escrever, interpretar, compreender e criticar são habilidades que devam favorecer as ações do cidadão consciente. Por sua vez, essas devem ser desenvolvidas pelo professor que busca uma prática pedagógica real, significativa e que valoriza o social. É urgente preparar o aluno para o mundo, a fim de que possa fazer uso instrumentos de sua formação em seu cotidiano e, para isso, o letramento se destaca como ferramenta que amplia os procedimentos voltados a facilitar as ações que implicam atuação consciente do uso da escrita e desenvolvimento pessoal e social do cidadão.

2.2 Pesquisa de Natureza Qualitativa-Interpretativista

A pesquisa pode ser classificada de várias maneiras. Aqui, exporemos a pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista, a qual, consoante Moita Lopes (1994), tenta apreender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. Para tanto, é necessário considerar as questões relativas ao poder, à ideologia, à subjetividade, à história. Enfim, atentar para o contexto político-social, visando ao potencial emancipatório que esta pesquisa pode ter.

Nessa perspectiva, é necessário um esforço constante para perceber e levar em conta o contexto de geração de dados, principalmente, na interpretação, já que sua análise pode fortalecer o grupo focalizado neste estudo, alunos da EJA, bem como pode corroborar para uma visão negativa que esses sujeitos já possuem na esfera social. Trabalhar com a pesquisa qualitativa é imprescindível ao se desenvolver práticas com projeto de letramento, visto relacionar-se com os modos que o pesquisador se integra com o contexto, bem como com a sua função no mesmo.

2.3 Abordagem Etnográfica

A definição do termo etnografia é bastante controversa, todavia, adotaremos a conceituação posta por Cançado (1994, p. 55): “descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um determinado grau de unidade cultural”. Este método, bastante utilizado na antropologia, é explorado, também, por diferentes campos de estudo: sociologia, psicologia, linguística, que passaram a se interessar por essa abordagem de pesquisa dada a tamanha importância de se estudar o objeto em seu contexto social. Na área da educação não foi diferente, em detrimento de pesquisas experimentais, nas quais o *corpus* é coletado *a priori*, de modo monológico, a abordagem etnográfica visa à verdadeira interação.

Como destaca Street (2003, p. 2), a abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que, realmente, acontece que em provar o sucesso de uma intervenção específica ou em “vender” uma determinada metodologia de ensino ou de gestão. Como chama a atenção Chizzotti (2006), o pesquisador-colaborador deve estar inserido no campo de estudo, partilhando de suas práticas, hábitos, rituais

e concepções, sem pré-julgamentos ou preconceitos pessoais para compreender, assim, a cultura desses grupos. Semelhante a esse pensamento, posiciona-se Cançado (1994):

O pesquisador etnográfico, no momento da aplicação da pesquisa, deve ter um comportamento de não julgamento em relação ao seu foco de pesquisa, isto é, estudar a inserção do jeito que ela ocorre no contexto, sob a perspectiva daqueles que estão sendo estudados. (CANÇADO, 1994, p. 57).

Para isso, o pesquisador deve apresentar um mínimo de habilidades em técnicas e estratégias de observação, além de estabelecer um relacionamento de confiança com seus colaboradores. Outro fator importante nessa abordagem é a natureza subjetiva do tratamento dado ao *corpus*. Por isso, Cançado (1994) advoga pelo uso da triangulação, ou seja, o uso de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação alvo de pesquisa, com diferentes métodos e uma variedade de instrumentos de pesquisa. A autora cita ainda diferentes tipos de triangulação: teórica, do investigador, metodológica e a múltipla.

A triangulação teórica implica o uso de várias perspectivas diferentes na análise do corpus [...] A triangulação do investigador é o uso de mais de um observador no campo da pesquisa [...] A triangulação metodológica pode ser feita de duas maneiras. Um seria intra-métodos: o observador emprega variedades do mesmo método. E a outra maneira seria inter-métodos: o observador emprega vários métodos. A triangulação múltipla é a combinação de múltiplos métodos, vários tipos de corpus, várias observações e teorias dentro da mesma investigação. (CANÇADO, 1994, p. 57-58)

Em suma, o propósito da pesquisa etnográfica na educação, conforme Caleffe (2006) é descrever, analisar e interpretar uma faceta ou segmento da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação. Para Lopes (2013), ela não se opera a partir de categorias pré-estabelecidas antes da entrada no campo de estudo, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão que norteará o estudo.

2.4 Contexto da pesquisa: CEJA Professor Felipe Guerra

Nesta seção, contextualizar-se-á o ambiente em que a pesquisa ocorreu a fim de se obter uma compreensão mais ampla da pesquisa realizada. Após a caracterização da instituição, apresentaremos a descrição dos colaboradores envolvidos nesse processo.

O CEJA Professor Felipe Guerra está situado à Rua Trairí, 406, Petrópolis – CEP 59.020-150, na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. É jurisdicionado pela primeira Diretoria Regional de Educação, em Natal (DIRED/Natal/RN). Foi criado pelo Decreto de número 6.845, de 09 de janeiro de 1976, publicado no Diário Oficial, de 14 de janeiro de 1976.

FIGURA 1: Fachada frontal da escola CEJA Professor Felipe Guerra



Fonte: acervo de pesquisa

A EJA, por sua função equalizadora, busca restabelecer a trajetória escolar daqueles indivíduos que tiveram seu percurso formal interrompido, qualquer que tenha sido a razão. Logo, seu ensino assume a responsabilidade de efetivar um caminho para o desenvolvimento de jovens, de adolescentes, de adultos e de idosos, podendo atualizar conhecimentos, trocar experiências e qualificar para a vida na medida em que essas experiências envolvem trocas entre gerações, leituras de mundo e saberes diferenciados.

Conforme destaca Santos (2016), quando se trata de Educação de Jovens e Adultos, algumas preocupações surgem no tocante ao ler e escrever, visto que muitos alunos concluem essa fase do ensino de forma precária quanto a essas duas habilidades. Há uma clara falta de domínio quanto às práticas de linguagem. Assim, é preciso que haja um trabalho direcionado que estimule os alunos a tomarem

consciência da importância do ler e do escrever para a sua inserção e para a sua ascensão social.

De acordo com Ribeiro (*apud* SATO, BATISTA JR e SANTOS, 2016, P.75), pensar a escrita, nos dias de hoje, é um desafio que implica em considerar questões sócio-históricas, de como se deu o seu desenvolvimento e em que se constituem as suas práticas. Logo, é perceptível a carência de planejamentos de ações que incentivem os discentes a minimizarem as lacunas deixadas pela não escolarização e alfabetização no tempo regular.

A EJA é, portanto, um espaço para redescobertas, espaço para a retomada de tempo, não daquele tempo que foi perdido, e sim de tempo para o aproveitamento dos ensinamentos que são pertinentes, em busca de uma nova dinamização de ações que guiem na conquista de habilidades as quais tornam esse aluno protagonista de suas ações e atuante no mundo letrado, primando pela transformação pessoal desse através de um ensino voltado para as suas necessidades reais.

É importante frisar que a escola aqui citada não mantém um relacionamento regular com a comunidade do bairro no qual está situada. A sua localização descaracteriza o sentido que se dá à palavra comunidade como sendo um espaço geográfico onde vivem pessoas com interesses e necessidades comuns. A característica de bairro comercial e a diversidade da clientela — alunos oriundos de várias localidades — dificultam a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na e pela Escola.

Outros agravantes impedem a efetivação do relacionamento com a comunidade. São as lanchonetes e a presença da Praça Cívica no entorno da Escola. Esses atrativos de lazer acentuam a dispersão e dificultam a permanência do aluno em sala de aula. É muito comum observarem-se grupos de alunos deste colégio e das escolas vizinhas fazendo uso de bebidas alcoólicas e outras drogas em horários de aula.

Figura 2 – Entorno da escola CEJA Professor Felipe



Fonte: Acervo de pesquisa

Quanto à sua infraestrutura, o colégio está instalado em dois prédios. O primeiro, uma antiga residência, abriga a coordenação, a direção, a secretaria, a biblioteca, a sala dos professores, cinco salas de aula, uma sala de informática (desativada), uma sala menor na qual ficam os armários dos professores, uma sala de almoxarifado, uma copa e três banheiros. No primeiro andar desse prédio, funcionam três salas: uma para a realização dos Exames da Banca Permanente, uma recepção, uma secretaria exclusiva da Banca Permanente e um banheiro para professores. O segundo prédio possui dez salas de aula, um refeitório com quatro mesas coletivas e um bebedouro; cozinha; despensa; dois banheiros.

Quanto ao material bibliográfico, a escola possuía uma biblioteca com o acervo de mil livros paradidáticos e três mil livros didáticos para uso dos alunos, embora, na sua maioria, obsoletos ou inadequados à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Vale salientar que esse espaço está passando por uma reestruturação. Após a reforma, teremos dois ambientes: espaço de leitura e sala de vídeo.

É importante ressaltar que novos livros foram comprados nos últimos dois anos, contudo ainda não foram disponibilizados para fins de empréstimo e de estudo dos alunos. Além disso, a escola não conta com um serviço eficiente de empréstimo de livros e, geralmente, os funcionários que nesse espaço trabalham não são preparados para tal ação, pois são oriundos de outras funções, geralmente, readaptados.

A EJA é um segmento que merece um olhar diferenciado e deve ser encarado com seriedade, principalmente, pelos colaboradores que formam a escola, já que atendem uma clientela que necessita de estímulo e de atenção mais focalizado. Essa, por sua vez, deve ser motivada a encontrar um novo sentido para a sua atuação no

contexto escolar e no social. Para isso, precisam compreender e internalizarem o quanto é primordial para sua mudança e qualidade de vida o estar e envolver-se na escola para não, simplesmente, ser entendido como o lugar para passar o tempo ou encontrar amigos, mas para ser um divisor de águas entre o que se sabe e o que se busca construir de forma consciente no papel de aluno e de cidadão.

2.5 Colaboradores da pesquisa

Ao se conduzir uma pesquisa no campo da Linguística Aplicada, deve-se eliminar a dicotomia pesquisador e pesquisado. De acordo com Leffa (2001, p. 8),

A Linguística Aplicada não trabalha com informantes: requer no mínimo participantes; em geral trabalha com colaboradores, sejam eles professores ou alunos. A maneira participativa e colaborativa de pesquisar é provavelmente a única maneira de se produzir novos saberes – hoje e no futuro.

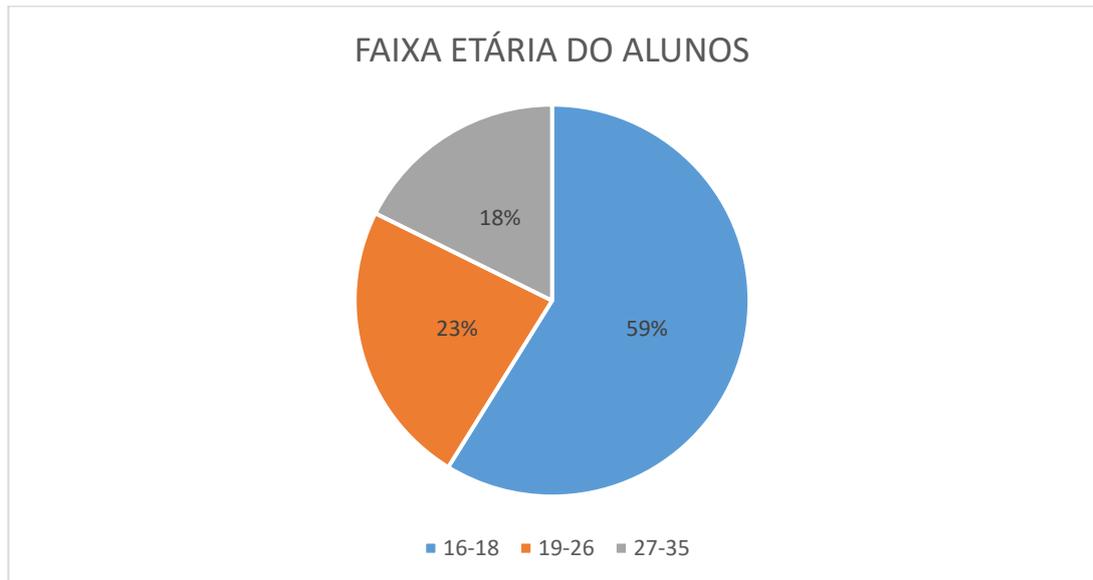
Nesse sentido, fizeram parte do grupo de colaboradores desta pesquisa 42 colaboradores, sendo 35 (trinta e cinco) alunos da turma FAV1, referente ao bloco de Língua portuguesa e Matemática do Fundamental II, equivalente ao 6º e 7º anos; uma professora de Língua portuguesa, uma auxiliar de alunos com necessidades especiais, duas coordenadoras, um vice-diretor e um diretor, uma bibliotecária. Além desses profissionais, com os quais os alunos têm um envolvimento mais direto, tem-se ainda, o pessoal do apoio: porteiros, merendeiras, pessoal da limpeza, secretárias, bem como outros professores.

A sala em que o projeto de letramento foi desenvolvido era bastante heterogênea. Conta com um grupo de 35 alunos, no entanto, apenas 17 são assíduos. É importante frisar, ainda, que desses 17 alunos mais participativos, três se enquadram em alunos com NE (necessidades especiais), as quais são distintas.

Grande parte do público da EJA encontra-se fora de faixa por diversos motivos: gravidez na adolescência, dificuldade na aprendizagem, ausência de estímulos ao estudo por parte da família, não adaptação ao ensino regular por possuir necessidades especiais, trabalho e, principalmente, sucessivas repetências. É pertinente colocar que há sempre uma diferença acentuada no perfil, interesses e idades dos alunos que integram as turmas da EJA, sendo, portanto, essa uma

realidade desafiadora para o docente no que se refere a contemplar os objetivos, metas e intenções de cada aluno no grande grupo, como pode ser visto no gráfico 1:

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos da turma no 2º semestre 2018

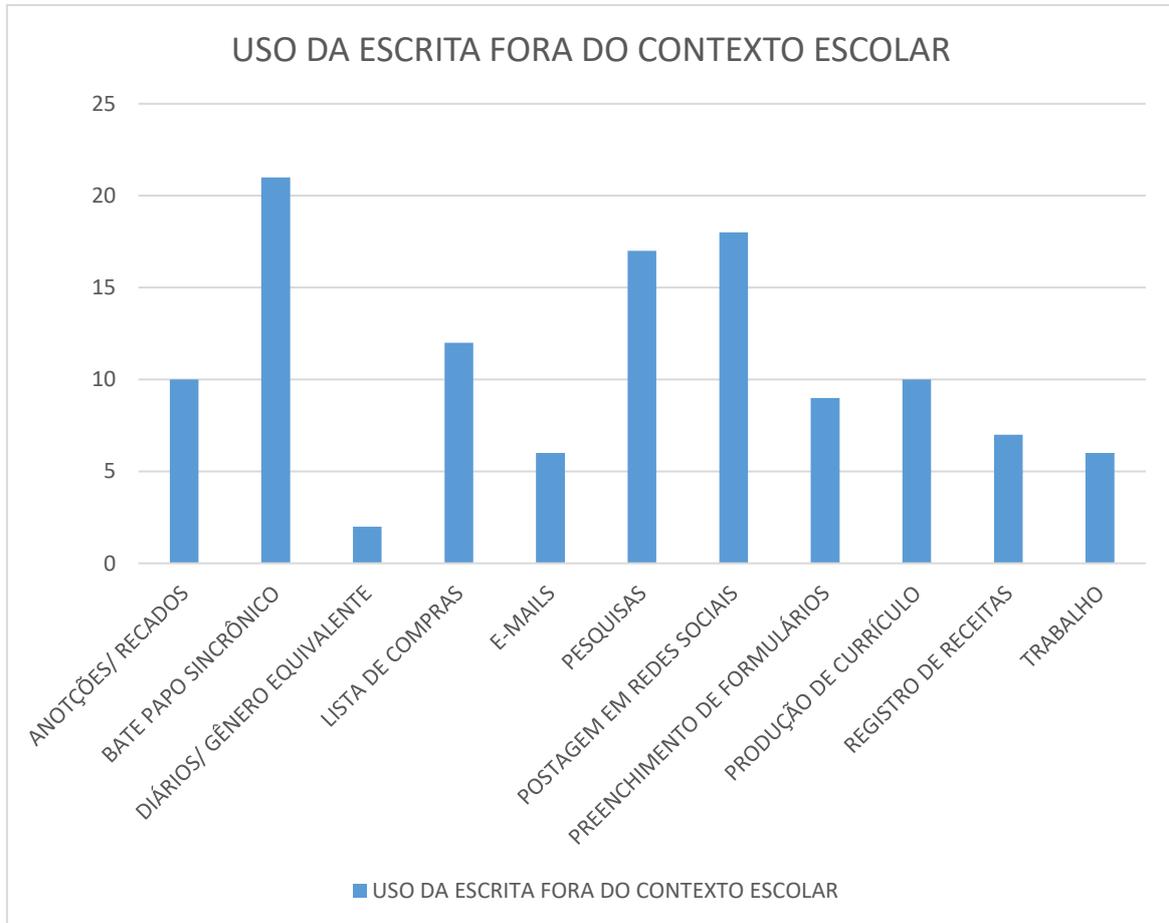


Fonte: Acervo de pesquisa

Essa diferença de idade afeta as práticas dentro de sala de aula, pois, mesmo que eles estejam estudando em um bloco referente ao 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, são adultos ou quase adultos, afetando as escolhas temáticas, o direcionamento da aula, a linguagem utilizada, enfim, a forma como se aprende e o modo como o professor os ensina.

A escolha por essa turma dentre as duas que pertencem ao bloco Língua portuguesa-Matemática se deu devido a professora ter a oportunidade de acompanhar por mais um semestre os alunos em questão, visto que na modalidade EJA aplicada nessa escola, esse bloco tem a duração de um ano, referente ao 6º ano e 7º ano num semestre e 8º e 9º ano no semestre seguinte.

Outro obstáculo enfrentado pelo corpo docente e, principalmente, pelo professor de língua portuguesa é o conhecimento prévio do sistema da escrita pelos alunos bem como o uso diversificado que eles fazem desse instrumento nas práticas sociais. Isso pode ser observado no gráfico abaixo, o qual foi construído com base em um questionário aplicado após um mês do início do semestre com a turma do bloco de Língua Portuguesa-Matemática (Ver gráfico 2).

Gráfico 2 – Uso da escrita fora do contexto escolar

Fonte: Acervo de pesquisa

Assim, como dito anteriormente, os alunos possuem interesses e experiências bem distintos com a escrita. Dessa forma, o professor que trabalhe com esse público deve considerar todos esses fatores, ao planejar suas ações pedagógicas, visto que é função do professor de Língua portuguesa, corroborado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contribuir para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos alunos nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

2.6 Procedimentos de geração de dados

Este subcapítulo tem por finalidade expor o conjunto de procedimentos metodológicos organizados a partir do objetivo definido nesta pesquisa, os quais contribuíram na investigação das questões-problema propostas inicialmente. A

observação e a geração dos dados ocorreram no segundo semestre de 2018, com uma turma da EJA, referente ao 6º e 7º do Ensino Fundamental II. A geração de dados foi realizada em momentos distintos: observação da turma; estabelecimento da relação de confiança entre professor-pesquisador e alunos; realização das oficinas de letramento.

Figura 3: Momentos gerais de geração de dados



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao utilizar métodos etnográficos, o professor-pesquisador pode utilizar diversos caminhos, bem como variados instrumentos para geração de dados, todavia duas fontes são fundamentais, como pode ser verificado nas palavras de Erickson (1981):

[...] existem duas formas principais de se adquirir um corpus: “olhar” e “perguntar”. “olhar” se refere a várias técnicas de observação existentes como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subsequentes transcrições). “Perguntar” refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diário de professor, diários de alunos, estudo de documentos etc. (apud CANÇADO, 1994, p.56).

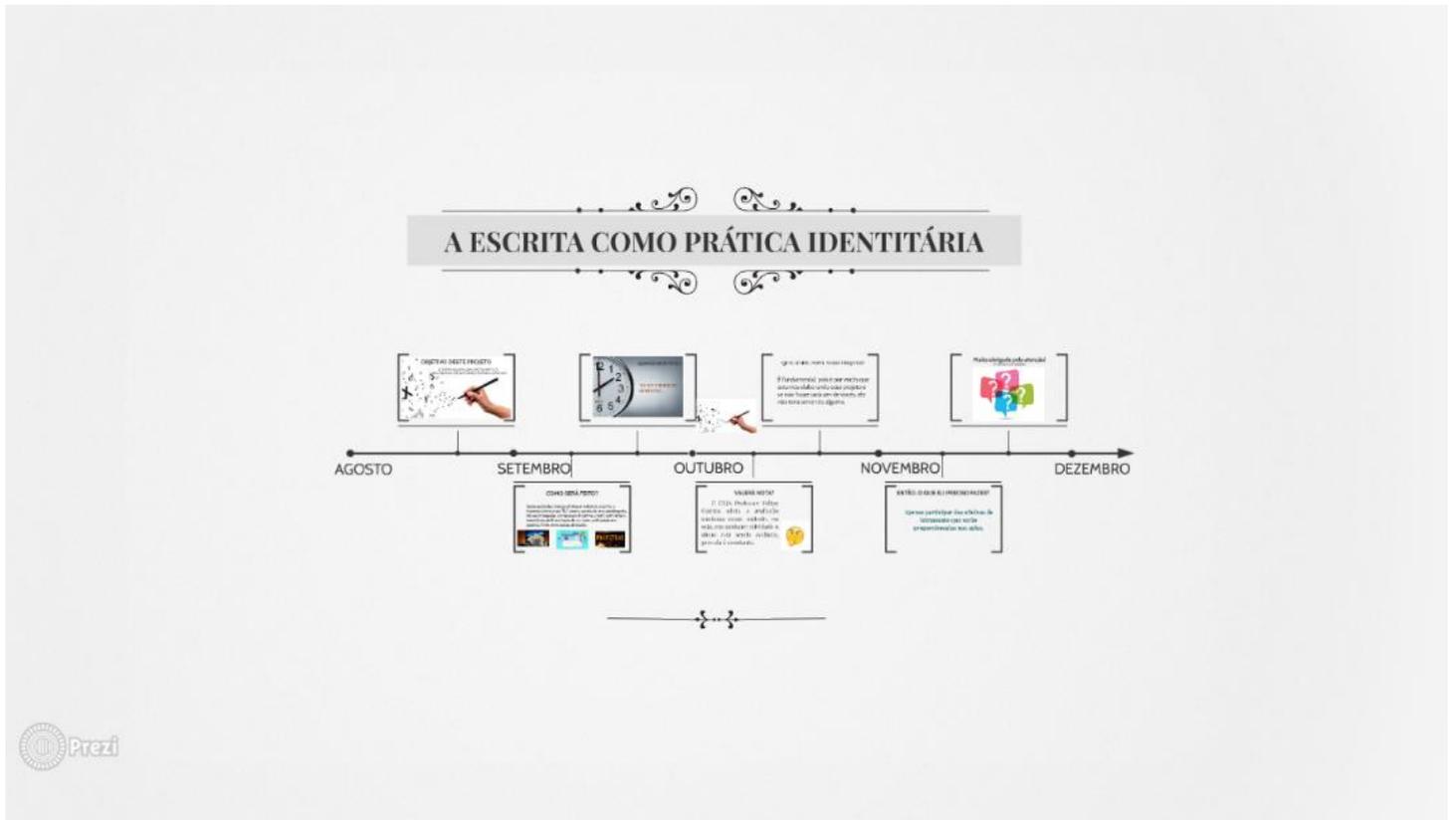
Em consonância com essa visão, o primeiro momento foi dedicado à observação e ao conhecimento da turma, visto que, na EJA, muitos alunos ingressam no curso apenas para ter direito à carteira estudantil e logo nas duas semanas seguintes abandonam o estudo. Por esse motivo, nessa etapa que teve duração de duas semanas, os instrumentos utilizados foram a observação dos participantes, as anotações e a aplicação de um questionário socioeconômico (Apêndice A) com o propósito de traçar o perfil do público alvo da pesquisa.

No segundo momento, explicamos o projeto aos alunos. Fizemos por meio de uma oficina de letramento veiculada pelo Prezi¹ (ver figura 4). Essa atividade foi realizada com o intuito de descrever os eventos e as práticas de letramento que seriam

¹ O Prezi é um software na modalidade computação em nuvem feito em HTML5, utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de designer real.

realizadas no semestre em curso. Os alunos foram orientados a anotarem suas dúvidas, pois, ao final, teríamos um momento para o esclarecimento dessas.

Figura 4: Apresentação do projeto aos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa

O terceiro momento decorreu por todo o semestre, dividido em oficinas de letramento, entrevistas, gravações, fotos, entre outros, os quais objetivavam fomentar a tomada de consciência linguística e a ressignificação do seu “eu”, de sua identidade, utilizando a escrita como ferramenta.

O quarto momento foi a culminância das oficinas por meio de um café literário. Nesse evento de letramento, os alunos puderam expor e expressarem os textos elaborados por eles. É importante entender, aqui, evento de letramento o qual, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.21), corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita, isto é, qualquer ocasião em que a escrita seja parte fundamental das interações entre os participantes e seus processos interativos.

2.7 Categorias de análise

A partir dos dados gerados durante a pesquisa, consideramos como momentos do processo de análise o antes, o durante e o depois da aplicação das oficinas de letramento.

Nesse sentido, foi realizada a triangulação dos dados para observar, como os alunos entendiam, inicialmente, a escrita em suas vidas; em seguida, quais gêneros textuais seriam mais adequados no processo de tomada de consciência de sua identidade e, por fim, perceber como as oficinas aplicadas influenciaram nas suas práticas comunicativas.

O primeiro momento de análise, o antes da aplicação das oficinas de letramento, contou com os dados gerados a partir dos questionários, bem como com a observação realizada junto à turma. Foi a análise desses dados que levou às questões que nortearam essa pesquisa: (i) de que modo as práticas de letramento podem funcionar como recurso para que os alunos alcancem autonomia na escrita? (ii) quais gêneros textuais podem ser utilizados para que os alunos se percebam como sujeitos? (iii) quais eventos de letramento podem levar o aluno a assumir uma posição de protagonista na escrita e na vida?

No segundo momento, durante a aplicação das oficinas de letramento, investigamos a partir de alguns instrumentos de pesquisa: observação participante, notas de campo, fotografias, atividades realizadas pelos alunos, momentos colaborativos, dentre outros, a relação dos alunos com a escrita em si. Nesse ponto, buscamos responder, principalmente, às questões (ii) quais gêneros textuais podem ser utilizados para que os alunos se percebam como sujeitos? e (iii) quais eventos de letramento podem levar o aluno a assumir uma posição de protagonista na escrita e na vida?

O terceiro momento, o depois, analisamos os dados gerados no primeiro momento, bem como os resultados advindos da aplicação das oficinas a fim de gerar um produto: um caderno de oficinas que servirá para outros professores que almejem trabalhar com o público EJA. Nessa perspectiva, esse item tem por finalidade perceber quais os gêneros textuais podem ser utilizados para que os alunos se percebam como sujeitos de letramento e em quais práticas e eventos de letramento terão maior êxito ao usarem a escrita.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste terceiro capítulo, apresentamos o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Também explicitaremos noções e conceitos que se relacionam teoricamente com o tema, os quais foram imprescindíveis para o pleno entendimento do objeto de estudo que se discutiu na pesquisa: letramentos, escrita, gêneros textuais, o professor como agente de letramento e as abordagens colaborativas.

3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: histórico

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil data de antes do império. Inicia-se mais precisamente no período colonial, com extrema influência da Igreja Católica por meio de seus missionários a partir de 1549. Essa era destinada a brancos e a índios.

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, em 1759, Marquês de Pombal inaugurou o que chamamos de escola pública no sentido estrito da palavra. Contudo, sua prioridade não era a educação de adultos, mas sim o Ensino Superior cujos atores não estavam nas classes menos favorecidas. Sobre esse período, Moura (2003, p.27) esclarece que:

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da Monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrária.

No período republicano, o quadro na educação não sofreu grandes mudanças, visto que seu modelo continuou a privilegiar a elite, enquanto a população adulta permaneceu em um nível elevado de analfabetismo. Somente a partir de 1947, a educação de jovens e adultos define a sua identidade constituindo-se como uma campanha de ensino voltada para as massas. Essa possibilitou a criação de várias escolas supletivas, justapondo esforços tanto de profissionais quanto de voluntários, mas a campanha não obteve resultado e foi extinta antes do final da década de 50, restando apenas a rede de ensino supletivo assumida pelos municípios e estados.

Em 1997, no campo pedagógico, por meio do Ação Educativa, a educação de adultos e do analfabetismo foi fomentada. Até então, esse fenômeno era entendido como causa e não como efeito da situação sócio, econômica e cultural do país e o adulto era visto como incapaz e marginal em relação à aprendizagem.

Hoje, 2018, o governo almeja que toda a educação para Jovens e adultos seja viabilizada à distância. Sendo esse fruto da Reforma ocorrida no ensino em 2017. Em alguns estados como o Rio Grande do Sul, houve o fechamento de diversas turmas de EJA, mesmo sem uma ementa federal aprovando tal ato.

Ao longo da história, observa-se, portanto, uma grande dificuldade na efetivação e permanência dos programas destinados à educação de jovens e adultos. De forma geral, essa modalidade de ensino não é prioridade no âmbito das políticas públicas, por conseguinte, não há uma formação específica dos profissionais que trabalham nessa área, nem tampouco recursos suficientes, perpetuando, assim, um círculo vicioso de insucesso escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 37, afirma que aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria podem ser atendidos por meio da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e diz que:

[...] os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Mesmo que essa Lei afirme que devam ser consideradas as características do alunado, o que se observa, na maioria das escolas voltadas a esse tipo de ensino, são práticas unilaterais que desconsideram, por vezes, o contexto social do aluno, fazendo com que esse se sinta, mais uma vez, marginalizado ao processo, e que não introduzem os discentes em escolhas do dia a dia escolar, deixando à parte de sua própria história e, conseqüentemente, mais uma vez o excluído do processo de ensino aprendizagem.

3.2 Letramentos: conceituação e orientações

Ao se falar em letramento, automaticamente, pensa-se em alfabetização. O termo letramento, ainda hoje, é, erroneamente, confundido com o conceito de

alfabetização. Contudo, aquele foi definido em oposição a este no sentido de que ele vai além da aquisição do sistema da escrita, do processo de representação de fonemas e de grafemas. Letramento está, intrinsecamente, relacionado às práticas sociais. Com vistas ao esclarecimento desse equívoco, adotamos, aqui, a definição dada por Kleiman (1995): “Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”.

Conforme Oliveira (2010, p. 329), os letramentos são múltiplos em oposição à compreensão do letramento visto como um modelo autônomo e homogeneizante, encapsulado unicamente no processo de escolarização que enfatiza o ler e o escrever como uma habilidade. Ou seja, há diversos letramentos os quais estão envolvidos em uma gama de prática sociais que envolvem os usos de escrita e de leitura. Nessa perspectiva, os estudos de letramento são estudados na complexidade da vida social, na pluralidade dos contextos sociais e culturais, observando as implicações que essas passam a ter sobre as práticas de letramento do dia a dia dos sujeitos envolvidos. Isso pode ser ratificado em:

Não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros – atendem a funções e propósitos diferentes. Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos. Não lemos, por exemplo, a Bíblia em família do mesmo modo que a lemos na igreja. Nesta, o caráter evangelizador supera o interesse formativo, moral, ético que, na família, é esperado e alimentado. (OLIVEIRA, 2010, p.330)

Assim compreendido, o letramento é primordial para que haja a escolha e a aplicação de práticas de escrita centradas na realidade, no exercício das atividades cotidianas. Nessa mesma visão, preceitua Kleiman (2007, p. 5), ao afirmar que:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

De acordo com Soares (2002, p.145), letramento é o “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos

em que a escrita é parte integrante da interação entre as pessoas”. Ou seja, o processo de letramento possibilita muito mais do que dominar o código escrito, significa fazer uso dele nas relações pessoais e sociais, estabelecendo trocas que culminam em formação expressa de significados que promovem a interação social significativa.

Soares (2002) enfatiza que letrar é mais que alfabetizar. É ensinar a ler e escrever dentro de um contexto, de forma que ambos façam sentido para a vida do aluno. Quando há essa tomada de consciência, o ato de ler e escrever passa a ser realizado de forma prazerosa, sendo as pessoas estimuladas à descoberta. O letramento precisa perpassar pelo uso de materiais e de mediação de qualidade, de forma que não somente informem, mas, que formem e estimulem a percepção das relações que o conhecimento proporciona quanto a compreender dados relacionando as necessidades diárias.

Sato, Batista Jr e Santos (2016) destacam que, ao evidenciar que cada disciplina tem seu letramento, o conceito de compreensão se amplia para além das habilidades de ler e escrever. Podendo, assim, ser denominado, como aponta Soares (2003), de letramentos, em que a confiança do sujeito no entendimento da informação e estabelecimento de relações com o meio e com o outro, favorecem o desenvolvimento das habilidades que implicam na compreensão de mundo.

Ademais, no contexto dos novos estudos de letramento, Barton e Hamilton (1998) postulam que há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.

Ressalte-se que, em pleno séc. XXI, a sociedade brasileira passa por diversas transformações sociais e esses letramentos estão intrinsecamente relacionados a elas, já que a leitura e a escrita são “práticas sociais atravessadas por relações de poder e por ideologias” (STREET, 1984). Dada a natureza histórica, múltipla e ideológica desse conceito, julgamos importante abordar neste estudo três modelos de letramento: modelo autônomo; modelo ideológico e modelo crítico.

3.2.1 Letramento Autônomo

Esse modelo está vinculado à ideia que relaciona letramento a progresso, por conseguinte ressalta o valor de prestígio da tecnologia da escrita, sendo essa uma forma autônoma de comunicação.

O modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Entretanto, o modelo disfarça as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia, que podem então ser apresentadas como neutras e universais [...] (STREET, 2003)

Nessa visão, o letramento é uma habilidade técnica e neutra, ou seja, nela, desprezam-se os contextos sociais. É nessa perspectiva que temos, comumente, visto a rotulação de “iletrados”, dada às pessoas que não possuem a competência leitora e escritora de prestígio, ainda que essas façam uso significativo de práticas de letramento, tais como: identificar o ônibus, receber salário, entre outras atividades.

Nessa acepção, o sujeito “letrado” é o sujeito erudito, mas à luz que orientam as teorias dos novos estudos de letramento, conforme Marcuschi (2001), letrado é aquele que consegue participar de forma significativa de eventos de letramento e não somente o que faz uso formal da escrita.

De acordo com Kleiman (2008), a característica da autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado, estando o processo de interpretação determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito. Conforme destaca Sato, Batista Jr e Santos (2016), o letramento autônomo liga-se à capacidade cognitiva do indivíduo em apreender conceitos, não dependendo do contexto de produção e de práticas as quais esteja exposto, atuando de forma livre conforme seu potencial de aprendizagem.

Por razões ideológicas, a escola tradicional pauta-se por esse modelo, ou seja, pela progressão ordenada de conteúdos a fim de atingir um padrão elitista (norma culta) a qual será aplicada em situações previsíveis e valorizadas pela sociedade. Contudo, o que se alcança é, muitas vezes, o fracasso escolar, pois nesse modelo desconsidera-se o aluno, uma vez que se despreza o seu contexto social. Trata-se,

portanto, de uma visão que prestigia um tipo de letramento, orientado por uma visão etnocêntrica².

3.2.2 Letramento Ideológico

O modelo ideológico de letramento considera tanto a dimensão da leitura e escrita quanto o contexto em que essas estão inseridas. Street (2007, p.466) assinala que esse

[...] reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Assim, essa abordagem alternativa denominada ‘ideológica’ é importante não apenas por atentar a significações culturais, mas também por perceber a dimensão de poder conferida por esses processos de leitura e escrita.” Dessa forma, o letramento não é visto como neutro, pois há questões culturais e de poder que perpassam essas práticas de letramento, isto é, valorizam-se tanto os aspectos culturais quanto o contexto de produção.

É importante entender, consoante Oliveira (2010, p. 333), que:

[...] mesmo as concepções que se apresentam como neutras (letramento autônomo), camuflam pressuposições culturais e visões particulares do mundo social, interessadas em sustentar determinadas relações de poder, sendo, por isso, ideológicas”.

Segundo Montenari (2013), o letramento ideológico ocorre na interação entre o processo interno do indivíduo e o social, em um movimento de compartilhamento cognitivo, o qual envolve ideologias individuais e cotidianas, bem como os diferentes papéis sociais que um mesmo ser humano desempenha. Nessa mesma visão, Kleiman (2008) destaca que o letramento ideológico não se delimita apenas aos aspectos de uma cultura, mas também as estruturas de poder de uma sociedade.

² A visão etnocêntrica é aquela que vê o mundo com base em sua própria cultura, desconsiderando as outras culturas ou considerando a sua como superior às demais.

Entende-se, então, que as práticas de letramento mudam conforme o contexto, conforme as práticas sociais de uma determinada comunidade. Nessa orientação de letramento, a cultura, os costumes, as raízes, as particularidades de cada região pré-determinam o modo como o letramento ocorrerá. Assim, os usos e os desusos das informações e conhecimentos geram crescimento, bem como desconforto e desafios que implicarão efetiva participação do sujeito em situações de crescimento para que haja a conquista de um letramento significativo.

3.2.3 Letramento Crítico

O letramento crítico volta-se para a análise crítica da relação entre os textos, a linguagem, o poder, os grupos e práticas sociais. Faz menção ao entendimento de ser e estar no mundo, estabelecendo parâmetros que impliquem reflexão-ação do indivíduo mediante as imbricações da cultura. A crítica nesse sentido vem da busca por utilizar as informações apresentadas e o conhecimento adquirido como aporte para a compreensão do mundo que cerca crianças e alunos.

Daí a importância de compreender e analisar os problemas que ocorrem na sociedade por meio da capacidade de cada ser humano em perceber e analisar textos conforme a realidade (SATO, BATISTA JR e SANTOS, 2016). A consciência quanto ao uso do texto, a aplicação adequada às necessidades e a compreensão da funcionalidade são primordiais para que haja perspectivas de criticidade que favoreçam o crescimento pessoal, intelectual e social.

Então, é relevante perceber que e como esses fatores interferem, influenciam e contribuem para a produção escrita, bem como para a leitura crítica de diferentes textos. Isto é, o letramento crítico não deve mais se contentar somente em entender como o texto está **no** mundo; precisa também entender como o texto e a leitura do texto estão **com** o mundo. Nos termos de Freire, o letramento crítico “É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67).

Consoante a essa visão, professores e alunos, bem como outros colaboradores do processo ensino-aprendizagem carregam a possibilidade de compreender suas relações pessoais e sociais com o mundo, não mais como realidade parada, mas sim como realidade em constante transformação, em processo. Dessa forma, esses são estimulados a enfrentar os fatos como sujeitos da práxis, da reflexão e da ação

verdadeiramente transformadora de realidade. Contudo, cabe salientar que se trata de um processo amplo e complexo.

Segundo Oliveira (2010), “a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; é, antes, uma prática a partir da qual os aprendizes conhecem-se a si mesmos, o seu contexto sociocultural e as suas possibilidades para o futuro.”. Nessa perspectiva, almeja-se formar um cidadão crítico, o qual seja capaz de defender sua própria cultura das forças dominantes da sociedade, de modo a tornar o meio e a sociedade em que vivem mais justa e democrática. Não obstante, fazer isso não é fácil para os professores, visto que esses necessitam dar conta de uma grade de conteúdos e, ainda, serem capazes de relacionar o local com o global. Isso contraria o propósito do letramento crítico, como pode ser lido em:

[...] no letramento crítico, o currículo se define no processo de produção do conhecimento, ou seja, ele se (re)desenha a partir de questões que emergem das práticas de letramento escolar organizadas em eventos que objetivam atender a necessidades de linguagem específicas de uma comunidade de aprendizes envolta em propósitos também particulares. (OLIVEIRA, 2010, p.337).

Portanto, se determinado grupo de alunos tem a necessidade de desenvolver práticas leitoras e de escrita em situações do cotidiano, deve ser desenvolvido um trabalho articulado, centrado nas experiências sociais e nas necessidades dos alunos quanto aos usos da escrita em suas vivências. A objetividade e a persistência são dois pontos importantes para que o letramento crítico seja efetivado.

3.3 Projeto de letramento

Um projeto de letramento é um dispositivo didático (OLIVEIRA in SATO, BATISTA JR e SANTOS, 2016) que busca estimular a prática da escrita, pondo em pauta reflexões que implicam levar o aluno a compreender o papel e a funcionalidade dessa escrita. É importante o aluno entender que escrever é bem mais que reproduzir informações, ou registrar ideias. A escrita pressupõe uma intencionalidade, um direcionamento, para um fim, um propósito.

Oliveira (2016) afirma que o projeto de letramento tem um traço definidor que se relaciona sistematicamente a noção de um problema, em busca de sua resolução. A problemática mobiliza a busca por ações coerentes com o meio social em que se

está e será desenvolvido o trabalho. Nesse âmbito, o professor deve partir de um problema para a organização do projeto, dimensionando neste aspecto as oficinas, o qual terá a escrita e/ou a leitura como ferramentas para agência social.

Quando o professor se insere no mundo social dos alunos e nos problemas que os afligem, seja no ambiente escolar seja em outro [...], a sala de aula deixa de ser o lugar onde o aluno deve aprender, simplesmente, a ler e a escrever corretamente (segundo os aspectos formais da linguagem – a gramática) para se tornar um espaço aglutinador em que professores e alunos (e outros agentes) operacionalizam um plano de caráter coletivo voltado para a realidade que os afeta e para a busca de soluções que minimizem as suas dificuldades [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 283).

Por conseguinte, cabe ao professor juntamente com outros agentes de letramento (coordenadores, auxiliares, diretores, entre outros) fazerem bom uso e proveito da linguagem para a resolução de problemas vivenciados por seus alunos, objetivando a construção da autonomia desses. A escola deve ser de fato, emancipatória, ainda mais, quando o seu público alvo já não conseguiu vencer as barreiras do ensino regular. Em se tratando do ensino para a EJA, os desafios são ainda maiores no sentido de motivar, estimular e levá-los a reconhecer o seu potencial.

Logo, é preciso considerar os contextos, para quem se escreve, que público se espera atingir e como despertar o interesse pela atividade. Assim, as unidades de ensino são primordiais para que se alcancem os objetivos. Dentre algumas dessas, podem se destacar as oficinas de letramento que intencionam oportunizar aos alunos uma aproximação mais prática e, por vezes, lúdica de abordagem quanto a determinados temas ou assuntos, sendo esses oriundos de contexto dos alunos. Objetiva-se levar, assim, o aluno a aprender a aprender, de forma dinâmica e prática. Fomentar a autoria desses, seja nas atividades no campo escola, seja em suas práticas pessoais e/ou profissionais.

Conforme destaca Oliveira (2016), o trabalho voltado à prática do letramento envolve não somente a busca por alcançar alunos que não saibam ler ou escrever, na perspectiva do desenvolvimento de capacidades e de habilidades, mas sim no sentido de desenvolver a prática social do ler e do escrever para agir na vida social. Implica utilizar e praticar a leitura e a escrita em situações reais de comunicação. Assim, trabalhar com projeto de letramento

[...] impõe uma forma de aprender que deve ser entendida, não como um conteúdo a ser transmitido, mas como algo a ser (re)construído,

(re)contextualizado, trabalhado como algo novo – não vivido -, voltado para o passado e apontando para o futuro, embora centrado no presente. A aprendizagem funciona, então, como uma forma de construção do conhecimento que se instaura a partir de um processo dialético (relação do passado-presente-futuro; individual-coletivo; local-global). Algo que se constrói num espaço de movimento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48)

Em suma, pensar um projeto de letramento é sair do lugar comum e observar as necessidades dos alunos para, depois, buscar formas de saná-las ou, ao menos, minimizá-las.

3.3.1 Oficina de letramento

Em um projeto de letramento, as oficinas de letramento se destacam como importantes propostas que ressignificam a forma de aprender-ensinar. Essas são conceituadas como

Proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem, materializadas em quatro passos, a saber: diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e necessidades formativas do aprendiz; sistematização das atividades motivadoras; sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos e avaliação do processo. (CABRAL, 2016, p. 514).

Nessa perspectiva, entende-se que o ensino considera todo o processo de aprendizagem, visto que todas as etapas citadas são importantes no desenvolvimento da autonomia do aluno. Contudo, para que isso ocorra de forma satisfatória, é imprescindível que o professor, agente de letramento, atente para os interesses dos educandos e organize as atividades priorizando a aplicação do que eles aprenderam, ou seja, de seus conhecimentos construídos e (re)construídos.

Por isso, o trabalho com oficinas é uma prática que favorece tanto o desenvolvimento do aspecto cognitivo, quanto o desenvolvimento da escrita. Pensar em um trabalho efetivo que estimule o aluno a escrever é algo que implica ter uma visão diferenciada do processo de inserção no contexto do letramento, mediante, também, a perspectiva da inclusão social. Isso, porque além de favorecer a aprendizagem significativa do aluno, evidencia aspectos voltados à autonomia, à visão de mundo e ao estabelecimento de relação entre as vivências e o conhecimento de mundo. Dessa forma:

os sujeitos envolvidos são conduzidos a compreender que aprender a ler e escrever é também aprender os significados culturais que estes signos representam e, com eles, as formas pelas quais as pessoas entendem e interpretam a realidade, a si mesmo e aos outros. E que isso está diretamente relacionado com a possibilidade de participação social, do exercício da cidadania, da apropriação e produção de bens culturais. (CABRAL, 2017, p.128)

Assim, produzir textos por meio de orientação, segmento de passos, experimentação, tempestade de ideias, partindo de uma construção coletiva e compartilhada, ou de uma reflexão individual é algo que acarreta desenvolvimento e aprendizagem. Não basta escrever. É preciso pensar sobre essa escrita, tomar consciência do porquê usar a escrita em determinadas situações. Definir o seu propósito. O ato de escrever, portanto, deve corresponder às expectativas e às necessidades comunicativas.

Conforme Cabral (2016, p.517), “é imperativo que o professor conceba a aprendizagem como social e contextualmente situada, que observe e investigue os conhecimentos que os alunos trazem[...]”. Dessa forma, o docente os levará a desenvolver sua autonomia pouco a pouco e, ainda, por uma atividade significativa para ambos em vez de atividades mecânicas que baseiam-se apenas na norma culta.

As reflexões acerca da aquisição da escrita, seja, tratando de codificação, produção escrita, ou de decodificação, atividade de leitura, também reconhecidas como alfabetização, parecem, hoje, bastante amadurecidas, em decorrência de, ao longo da história, ter passado por reformulações tanto no que se refere ao próprio conceito formulado, quanto a sua funcionalidade. Isso se deve ao dinamismo da sociedade que, constantemente, apresenta novas demandas, o que impulsiona a reinvenção e busca de novos conhecimentos e ideias (LOPES, 2016, p. 34).

Logo, conhecer o mundo, comunicando-se, expressando-se deve ser uma realidade para todas as pessoas. No entanto, o que se observa, diariamente, nas escolas, nas ruas, ou em outros espaços de troca e de desenvolvimento social é o alto índice de pessoas que não alcançaram os níveis satisfatórios de aprendizagem.

A busca por tornar as pessoas letradas é um desafio que suscita preocupações quanto ao *quê* e *como* se escreve. Assim, o que se deve ter em mente como objetivo para as oficinas de letramento é a compreensão dos alunos quanto à importância e a função da escrita em seu mundo. O papel do professor é fundamental neste processo,

visto que amplia as possibilidades exitosas dos alunos ou, por vezes, pode frustrá-los com orientações desvinculadas de seus anseios sociais.

Desmistificar a escrita também é um dos objetivos da oficina de letramento, visto que há um mito de que escrever é difícil. Na realidade, a dificuldade se concentra na falta de leituras, na ausência de contato com as mudanças na sociedade de forma mais sistematizada, entre outros fatores. Falta também o uso do conhecimento de mundo que amplia as possibilidades de escrita orientada às práticas do dia a dia.

Em suma, como afirma Kleiman (2008), as práticas de letramento na escola devem ser potencializadas pelo planejamento, pelo direcionamento das ações, sequenciado por intenções que demarcam o avanço do aluno para o desenvolvimento de uma escrita reflexiva, centrada na realidade e voltada para a disseminação de ideias coerentes com os domínios sociais.

3.4 Escrita: considerações importantes para a prática

A escrita é uma conquista que se reporta ao exercício da cidadania. De acordo com Marcuschi (2008), a escrita é uma modalidade discursiva relevante e fundamental para que haja comunicação. O ato de escrever é imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e social do ser humano.

Teberosky (2003) afirma que “escrever é uma atividade intelectual que se realiza por meio de um artefato gráfico manual, para registrar, comunicar, controlar ou influir sobre a conduta dos outros”. Se não houvesse escrita, seria difícil estabelecer os princípios de evolução social nos aspectos da política, da administração, da educação. Escrever, portanto, mais do que um simples ato de registrar com lápis ou tinta, é um ato social que se adequa a contextos e a grupos sociais.

Assim, a escrita é importante para que as pessoas desenvolvam perspectivas de envolvimento com o mundo a sua volta, para que se tornem sujeitos críticos. Somente a oralidade não daria a capacidade de transpor os tempos em nível de registro, uma vez que a memória é falha e a oralidade permuta a cada pensamento, logo essa ferramenta é importante, porque registra os fatos, efetivando a história.

De acordo com Gontijo (2003, p. 17), “todas as produções humanas que se encontram fora das pessoas e que constituem o requisito fundamental para a humanização das novas gerações são produtos da vida social”. A escrita é um desses

produtos que torna a sociedade um espaço comunicável, por meio de signos que registram as condições pelas quais o homem se apropria de um conhecimento. Escrever, neste aspecto, é um ato primoroso e relevante para o desenvolvimento do ser humano em sua necessidade de apreender o mundo a sua volta.

Na escola, é importante que o aluno perceba a escrita como um instrumento de possibilidades. Que veja os benefícios e a importância de se dominar os princípios de tal modalidade da língua para que a comunicação seja facilitada em seus mais amplos sentidos, principalmente, no que se refere a compreender e a perceber as formas pelas quais os modos comunicativos se estabelecem. Apropriar-se da escrita é fazer valer pensamentos que se tornam realidades por serem codificados no papel.

A escrita tem uma função, designa vários papéis, aparece em inúmeros meios tecnológicos, está em toda parte. Integra-se de forma direta a vida humana, uma vez que para muitas atividades o homem necessita da escrita e, também, da leitura. Escrever reverbera noções de um mundo interno e externo, permite comparações e reflexões acerca de ações tomadas e de compreensões de mundo e de vida.

Logo, escrever é uma atividade fundamental para que o ser humano se aproprie de um mundo real ou imaginário. Muitas vezes, estabelece funções norteadoras de como se vê e se percebe a relação entre as experiências e o registro de informações, de forma que o ato da escrita pressupõe a exposição do que se pensa e se percebe acerca de um mundo que é vivido e explorado com a intenção pura de compreensão. Pensar a escrita no contexto escolar é cumprir por meio da atividade docente um trabalho pensado, sistematizado e orientado. É pensar, primeiramente, na necessidade do aluno.

Tais ações integram o processo de desenvolver atividades que levem o aluno a compreender, interpretar e extrair dela informações que subsidiem o desenvolvimento da escrita na perspectiva de tornar este momento uma construção significativa. Para isso, é fundamental que a escola, como agência de letramento que é, possibilite aos alunos a socialização do saber adquirido, do conhecimento de mundo nas experiências em sala e fora dela.

O trabalho de produção de um texto deve ser um ato de retomada de informações e conhecimentos. O desenvolvimento do texto deve preceder um momento de orientação e análise dos objetivos mediante o tema trabalhado, como também, integrar-se à perspectiva de orientar quem escreve a pensar este momento, com uma ação que pede inúmeros posicionamentos para a construção do texto. As

atividades de escrita devem, portanto, identificar as intenções do aluno e as condições a ele oferecidas para a sua produção. Assim, a atividade com escrita

Deve, na verdade, proporcionar ao aluno a consciência de seu percurso, de seu desenvolvimento, na apreensão gradativa das competências propostas. Deve indicar ao professor as hipóteses que os alunos têm acerca do uso falado e escrito da língua, para que, quando necessário, eles reformulem essas hipóteses, sem a experiência amarga e desencorajada de se sentirem incompetentes, “em erro” e linguisticamente diminuídos (ANTUNES, 2003, p. 159).

Considerar os resultados apresentados pelos alunos constitui-se em investimento para o alcance de um escritor que entende o procedimento da escrita como recurso para a descoberta e registro de suas aprendizagens pessoais e sociais. Para o redimensionamento da escrita é preciso converter o tempo de avaliação em reflexão e confissão de erros que possibilitarão o reconhecimento da necessidade da mudança. Nesse aspecto, deve-se primar pela reorientação, retextualização, como também valorizar e estimular as tentativas de escrita dos alunos.

Contudo, realizar essas tarefas segundo a maior parte dos professores de língua materna não é fácil. Segundo Oliveira (2016, p.5),

Esse aspecto aponta para a necessidade de o professor entender não apenas o processo de escrita ou ‘o que se faz quando se escreve’, mas também o de ensino ou ‘o que se deve fazer quando se ensina a escrever’. A compreensão do funcionamento do texto é, dessa forma, o ponto de partida para a apreensão de possibilidades de ensino da escrita.

Oliveira, ainda, levanta algumas questões bem pertinentes e presentes em quase todas as formações continuadas de professores:

[...] os cursos de formação de professores têm dado atenção ao trabalho de conscientização da linguagem no que diz respeito, especificamente, ao processo de aquisição da escrita? Que referenciais de natureza documental, teórica e prática servem de suporte ao professor no trabalho com textos de escreventes em fase de aquisição? (2016, p. 5)

Portanto, tais questionamentos nos mostram que a questão do ensino da escrita está longe de ser solucionada, contudo se não nos propusermos a tentar caminhar por novos caminhos, a mudarmos pouco a pouco a forma de ensinar, os alunos continuarão a olhar a modalidade escrita da língua de forma negativa.

3.5 A escrita por meio do letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Conforme afirma Chartier (1991), o desenvolvimento da escrita evidenciou inúmeras possibilidades de desenvolvimento nas relações sociais. As atividades humanas, nos primórdios, não faziam referência à real perspectiva de uma escrita organizada, centrada em livros ou calcada em amplas referências bibliográficas. Na antiguidade, o conhecimento era transmitido oralmente, o que provocava a interpretação de situações e a apresentação de experiências pessoais e coletivas.

Os momentos de escrita não ocorriam na forma convencional da atualidade, na qual se manuseiam livros, artigos, panfletos e outros. Com o crescimento e transformação da sociedade e das formas de educar, o homem passa a estabelecer novas possibilidades de aprender a fazer registros e criar instrumentos que facilitem e que estimulem a escrita.

Com o crescimento da sociedade, Chartier (1991) ressalta que as necessidades expressas no desenvolvimento das relações sociais constituem a evolução da escrita e das diversas formas de realizá-la. O homem passa a buscar significação para o ato de escrever e suas compreensões, como também as situações de trabalho e as relações entre os grupos sociais. Assim, as práticas de escrita passam a conotar a necessidade de compreensões quanto a sua funcionalidade. Com o tempo, essa busca passa a denominar-se de letramento.

Conforme Freire e Macedo (1990), esta relação prática, estabelecida entre o homem e as formas de perceber o mundo à sua volta, culmina no desenvolvimento da linguagem, da ampliação do vocabulário e das formas de escrita frente às suas necessidades representativas. O crescimento da sociedade e a divisão dos grupos sociais colaboram para o desenvolvimento do processo de escrita tanto pela exploração da imagem bem como pela disseminação de informações e conhecimentos. O ato de escrever passa a tomar uma dimensão que instiga o interesse e a intenção de levá-la a outros grupos, expandi-lo, favorecer a abertura e as possibilidades de conquista por meio da apropriação de conhecimentos. Assim, a relação do homem com o mundo perpassa pela escrita, como se afirma em:

Durante muito tempo, esses seres, que estavam se fazendo, “escreveram” o mundo mais do que falaram o mundo. Tocavam diretamente o mundo e agiam diretamente sobre ele, antes de falarem a seu respeito. Algum tempo mais tarde, no entanto, esses seres começaram a falar a respeito do mundo

transformando-se. E começaram a falar a respeito dessa transformação. Depois de outro longo período de tempo, esses seres começaram a registrar graficamente a fala a respeito da transformação. A leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

A significação da escrita se dá mediante o envolvimento que o homem passa a ter com este processo educacional. A escrita passa, pois, a ser mais do que um ato abstrato e dissociado da vida em sociedade, para integrar-se às experiências de cada ser humano, envolvendo grandes possibilidades de troca, de construção e de apreensão de conhecimentos. O ato de escrever, portanto, torna-se um instrumento que favorece a descoberta, promove a inserção do ser humano em sociedade, integra o processo de formação e a identidade pessoal bem como a aquisição da autonomia e a vivência da cidadania.

Para auxiliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem e de inserção na sociedade letrada, a escrita tem seu papel fundamental. Porém, ainda há uma grande lacuna na sociedade promovida pela não alfabetização, pelo não hábito do registro escrito e pelas falhas quanto ao letramento. Para tanto, abordar as questões que implicam na efetivação de práticas de letramento, observando sua importância para o desenvolvimento humano, é primordial.

Conforme observa Santos (2016), o ensino na perspectiva do letramento implica rever abordagens teóricas e metodológicas para que essas deem ênfase ao processo de ensino-aprendizagem e ampliem as possibilidades de colocar o aluno em contato com práticas letradas significativas. É um processo que desafia a efetivação de um planejamento que considere a realidade do aluno e a necessidade, bem como a sua subjetividade. As práticas de letramento devem, ainda, considerar as práticas sociais, culturais e discursivas.

O letramento é um dos principais instrumentos usados para que o indivíduo construa conhecimento quanto às práticas de leitura e de escrita e para que aprenda a exercer cidadania, daí a importância de despertar o interesse do aluno pela leitura e escrita em seus usos sociais. Por isso, ao se trabalhar a escrita com alunos da EJA, deve-se, sempre, apresentar os porquês de se realizar determinada aula. E é nessa perspectiva, que trabalhar por meio de oficinas possibilita ampliar conhecimentos, construir novas redes e estabelece novas conexões que promovem o crescimento

peçoal do aluno por meio da escrita em práticas sociais reais. Corroborando dessa mesma visão, tem-se

Concebendo as práticas de leitura e escrita como sociais, o letramento pode ser conceituado como fenômeno sociocultural humano das sociedades grafocêntricas, que denota estado ou condição do grupo social ou do indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (CABRAL, 2016, p 518).

Ressaltar a importância da escrita para a formação do sujeito como cidadão é primar pela superação de obstáculos referentes aos conceitos negativos quanto ao uso da escrita que se formularam ao longo dos anos. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) trazem em sua bagagem escolar os traços da desigualdade, do tempo não direcionado para os fins da alfabetização construtiva e significativa. São pessoas que perderam os estímulos principais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, por não obterem a garantia do acesso à educação, tendo na infância a necessidade familiar de sobrevivência e não de prioridade com a formação intelectual do ser em sua totalidade.

Assim, os alunos devem ser estimulados a pensar, a compreender o que leem e escrevem, a perceberem que a escrita propicia o acesso a oportunidades melhores e lhes promove a percepção consciente e crítica do meio em que estão inseridos. Além disso, muitos alunos matriculados na EJA já desempenham funções profissionais, o que evidencia a grande necessidade de estímulo quanto ao ensinar-letrando. O letramento, portanto, contribui para o pleno desenvolvimento das funções sociais, visto que favorece ao ser humano o conhecimento de determinadas situações por meio de interpretação de fatos e auxílio no processo de formação de cada cidadão a partir de seu espaço vivencial, de sua necessidade.

O letramento proporciona, dessa forma, na realidade escolar, a oportunidade de provocar a mudança quanto aos aspectos de trabalhar a escrita como fonte de descoberta, de aquisição de informações que evidenciem a capacidade de o homem interagir em sociedade com criticidade, ou seja, de usá-la para atingir fins reais e não somente relacionados a livros didáticos. Em suma, a escrita, em sentido pedagógico, serve como ferramenta educativa e transformadora para o exercício dos letramentos.

Para Kleiman (2008), a escrita tem efeitos que garantem a manutenção de características da espécie humana e abrindo espaço para a integração à vida moderna, bem como a igualdade quanto ao direito a oportunidades. A escrita

proporciona o entendimento da realidade e a inserção à sociedade, promovendo ascensão e mobilidade social. Uma sociedade letrada apresenta amplitude em seu desenvolvimento econômico, passando a ser agente necessário para a distribuição de riquezas, para o avanço da produtividade e para a emancipação dos grupos sociais marginalizados.

Neste aspecto, importa que o aluno seja levado à condição de desenvolver a escrita sempre pensando na reflexão de suas hipóteses de registro. A mediação e a intervenção do professor são a chave para que haja a compreensão do que vem a ser efetivamente necessário para o desenvolvimento de uma proposta que valoriza suas aquisições. Assim, o processo de escrever deve fazer referência às possibilidades de envolvimento com um espaço que ressalte a liberdade de ousar a representação de suas experiências, conhecimentos e vivências.

Para isso, cabe ao docente utilizar este instrumento e proporcionar o conhecimento dos diversos tipos de escrita, por meio de oficinas de letramento, aos alunos que possibilitem a reflexão das funções da escrita em seu mundo, visto que se escreve para um propósito, seja este, de deleite, da aquisição de informação, por curiosidade, para confirmação de hipóteses, entre outros. Seja qual for a motivação, essa faz parte de um projeto maior que concentra as intenções do escritor. A escrita não se ensina de forma mecânica, em aulas que todos aprendam da mesma forma. Logo,

Ao mobilizar saberes, recursos, capacidades e conhecimentos para desenvolver ações, o professor ressignifica a ideia de ensinar, pois também aprende com os alunos, deixando de ser apenas um transmissor de conhecimento para assumir, efetivamente, o papel de agente de letramento (SANTOS, 2012, p. 63).

A escrita deve ser orientada pelo professor para que haja sistematização e organização dos elementos representativos como forma de registrar acontecimentos, descobertas e situações pessoais. Priorizar tais aspectos proporciona a efetivação de um ambiente de liberdade de expressão, em que o processo do registro escrito se torne uma tarefa mais natural. Os alunos, nesse contexto, sentem-se mais à vontade para expor sua opinião, relatar suas experiências sem receios.

É preciso que o sujeito desenvolva o sentimento de pertencimento por meio da escrita. Sato, Batista Jr e Santos (2016) ressaltam a importância de se formar cidadãos reflexivos, que escrevem por suscitarem a dúvida, por terem a necessidade

de buscar respostas, de construir conhecimentos, de formular novos conceitos frente ao entendimento do que vem a ser necessidade para a sua formação do cidadão. Com essa compreensão, as oficinas de letramento devem ser pensadas, sempre, com base no que já é sabido pelos aprendizes, para a partir desses conhecimentos construir novos e, assim, alcançar um aprendizado significativo para os alunos dessa modalidade de ensino – EJA.

3.6 Abordagens relevantes para o ensino da escrita

Neste item, apresentaremos cinco abordagens de escrita distintas, conforme Ivanic (2004): a escrita como habilidade, a escrita como produto; a escrita como processo, a escrita por meio de gêneros textuais e a escrita como prática social.

3.6.1 A escrita como habilidade

Nessa perspectiva, há uma crença fundamental de que a escrita consiste em aplicar o conhecimento de um conjunto de padrões e regras linguísticas para relações de símbolos sonoros e construções de frase, ou seja, trata-se de um ensino explícito de fonética, de regras linguísticas. De acordo com Ivanic (2004, p. 227), o que conta como boa redação para essa visão:

[...] é determinado pela correção da letra, palavra, frase formação do texto. Esta versão extrema da crença de que a escrita é (apenas) um conjunto de padrões é mais comum em discursões de escrita que estão extremamente focados em palavras e frases, mas podem se referir a trechos mais longos de texto também, com prescrições para ligações coesivas e estruturas dentro e entre parágrafos que são independentes do tipo de texto.

Assim, entende-se que embora já tenha ocorrido uma mudança nos currículos quanto ao trabalho com a escrita, ainda há uma porção substancial dos que se baseiam nessa abordagem, já que parte do ensino voltado à escrita se concentra nas habilidades linguísticas autônomas de ortografia, pontuação e estrutura de frases. Esse ensino pode ser explicitado em exercícios, nos quais os alunos dedicam sua atenção a padrões linguísticos, e sua escrita é avaliada pela precisão que reproduzem esses modelos gramaticais. Segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe

e precisa aprender, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Cabe salientar, que não é inadequado ensinar regras gramaticais. O erro está em dissociá-las das práticas sociais, dos propósitos linguísticos. Trabalhar o letramento apenas dentro desse modelo é desconsiderar a trajetória anterior de letramentos do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e de escrita para adaptar-se às produções textuais, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno.

3.6.2 A escrita como produto

Nessa perspectiva, a escrita é tratada como uma atividade valiosa em si mesma, ou seja, trata-se de um discurso da escrita como produto da criatividade do autor, também conhecido por abordagem de “auto-expressão criativa”. Essa visão, conforme Ivanic (2004), está ligada à crença de que as pessoas aprendem a escrever, escrevendo. Logo, aprender a escrever envolve escrever o máximo possível.

E essa técnica, a qual se concentra no texto escrito, preocupa-se, principalmente, com o conteúdo e com o estilo em detrimento da forma linguística, isto é, o autor está preocupado com o significado central. Assim, tanto os processos mentais como as características do texto ficam em segundo plano. Contudo, há um grande problema nessa visão de escrita que é passado até hoje por diversos professores e até pela mídia:

Essa crença sobre a natureza da escrita gera juízos de valor sobre o que conta como “boa” escrita em termos de conteúdo e estilo, em vez de, ou além, em termos de precisão. Sugiro que essa crença sobre escrita se origina no prazer da literatura. Muitos professores de escrita também são professores de literatura e aprenderam como estudantes de literatura a criar a escrita de uma vasta gama de novelas, poetas, dramaturgos e ensaístas, não é de surpreender que as crenças e valores deste domínio sejam transferidos para o ensino da escrita. (IVANIC, 2004, p. 229).

Essa crença sobre aprender a escrever tem duas subcrenças. A primeira é a de que as pessoas escrevem mais e, portanto, desenvolvem-se mais como escritores, caso tenham a possibilidade de escrever sobre tópicos interessantes, inspirados principalmente em escritores relevantes. A segunda, relacionada a primeira, é a de

que, ao ler um bom texto, uma boa escrita, acessa-se um modelo e tem-se estímulo para aprender a escrever. Por exemplo, caso o aluno realize a leitura de textos de Machado de Assis, um escritor relevante para a literatura brasileira, facilitaria a escrita, visto que ter-se-ia acesso a um bom modelo e a um bom estilo para se escrever.

Segundo Ivanic (2004), essa abordagem de escrita trata os aprendizes como autores, orientando-os à tarefa de escrever longamente sobre um ou mais tópicos estimulantes, ajudando esses alunos a gerar conteúdo e vocabulário para esses tópicos. Dentro deste discurso:

[...] nenhum objetivo ou contexto para a escrita precisa ser especificado, e a maior parte do conteúdo vem da própria experiência dos alunos. Por esse motivo, grande parte da redação produzida por essas abordagens de ensino é narrativa pessoal, descrições de lugares ou eventos dentro da experiência dos alunos, ficção baseada nas experiências deles e discussões de tópicos sobre os quais os alunos têm conhecimento e opiniões. (IVANIC, 2004, p. 229).

Portanto, o que conta como boa escrita advém de critérios extraídos da Literatura e não do letramento funcional cotidiano. A escrita é avaliada tanto pelo conteúdo, quanto pelo estilo, quanto por sua precisão. A efetividade dessa se dá em conseguir despertar as emoções, a imaginação do leitor, e não em relação à sua função em práticas sociais da escrita.

É importante ressaltar que esse discurso, até hoje, é bastante repassado tanto nos letramentos acadêmicos, quanto nos letramentos escolares, o que gera frustração nos alunos que não conseguem ascender na escrita de determinados gêneros literários.

3.6.3 A escrita como processo

A escrita como processo se destaca como aporte para o desenvolvimento de ações que integram a dinâmica do trabalho centrado no eu e no coletivo. Evidencia-se como resultado de uma atividade verbal, consciente e criativa que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação, bem como a escolha dos meios adequados para que o texto seja registrado e expresso conforme as orientações postas mediante a necessidade de um grupo. Assim, pressupõe organização, orientação e encaminhamentos.

Conforme Ivanic (2004, p. 231), essa abordagem mudou a atenção do produto para os processos de escrita e se preocupou com os processos na mente. Como consequência dos resultados dessa pesquisa, professores de redação começaram a prestar mais atenção aos processos práticos de planejamento, redação, e revisão do texto do que às características do produto. Contudo, arraigado a essa crença veio a ideia de que para aprender a escrever, deve-se aprender, também, os processos de aprendizagem, como é assinalado por Ivanic em:

Um corolário inevitável de conceituação da natureza escrita é a visão de que aprender a escrever deve incluir a aprendizagem dos processos e procedimentos para compor um texto. Essa visão de aprender a escrever, em princípio, abrange tanto os processos cognitivos quanto os práticos. São extremamente acessíveis ao ensino explícito (IBIDEM, 2004, p. 231).

Essa visão do aprender a escrever é bem atraente, porque apresenta uma sequência inerente. Por esse motivo, desde o fim da década de 1980, muitos programas e livros utilizam dessa perspectiva com capítulos e atividades dedicadas à geração de ideias, planejamento, redação e as várias maneiras de fornecer e trabalhar com *feedback* sobre rascunhos, revisão e edição.

O problema surge quanto à avaliação dessa abordagem, pois quando o foco se encontra no processo, é perverso que se foque também no produto. Por outro lado, o processo é realmente apenas um meio de um fim: o objetivo de aprender e melhorar os processos envolvidos na escrita tem o objetivo de melhorar a qualidade do resultado final, não por si. Por essa lacuna na avaliação, muitos que trabalham a escrita como processo, dividem a avaliação entre a qualidade do processo e a qualidade do produto.

Além de amplas distinções entre narrativa, descritiva e expositiva argumentativa, a abordagem do processo não prestou atenção às diferenças nos aspectos do tipo de texto, contexto e finalidade da escrita. Os processos práticos da escrita fazem parte do evento de escrita, mas apenas uma pequena parte. (IVANIC, 2004, p.232).

Em suma, nessa visão de escrita, além de se exigir do aluno a composição do texto escrito, exige-se, ainda, a reflexão acerca do processo de feitura desse texto.

3.6.4 A escrita por meio de gêneros textuais

Ivanic (2004) conceitua essa abordagem por outro nome – abordagem do gênero, o qual foi utilizado, principalmente, na Austrália, em meados do final da década de 1980. Essa prática do aprender a escrever, mais uma vez, foca na escrita como um produto, contudo presta atenção à maneira pela qual o produto é moldado pelo evento do qual faz parte. Nessa perspectiva, aprender a escrever significa aprender características de diferentes tipos de escrita que servem a propósitos específicos em contextos específicos. Para Street (*apud* Garcia, 2016, p. 248):

[...] neste caso, a forma e o uso da leitura e da escrita estão atrelados a certas concepções do conhecimento, da identidade grupal e, dos modos de ser e estar nos contextos sociais. Portanto, os letramentos dos sujeitos estarão sempre dependentes desses contextos, e, das relações de poder predominantes.

Observa-se que essa visão da escrita como um conjunto de tipos de texto moldados pelo contexto social amplia a visão do que está envolvido na escrita para incluir também aspectos sociais do evento da escrita. Isto é, quanto à escrita como processo, já se verifica um avanço, já que se considera o fim social. Dessa forma, a boa escrita não é apenas a escrita correta, mas a escrita que é linguisticamente apropriada ao objetivo a que se serve. Dessa forma,

Essa visão da natureza da escrita tem uma implicação clara para aprender a escrever. Os alunos precisam aprender as características linguísticas dos diferentes tipos de texto para poder reproduzi-las adequadamente para servir a propósitos específicos em contextos específicos. (IVANIC, 2004, p. 233).

Nesse tipo de ensino, é possível adquirir o conhecimento linguístico implicitamente, afinal de contas, escritores através dos tempos aprenderam a adaptar seus escritos às demandas de diferentes contextos sociais sem ensino explícito. No entanto, é uma característica desse discurso de aprender a escrever que esse conhecimento é melhor aprendido a partir de instruções explícitas.

Subjacente a essa abordagem, estão os “gêneros de poder”, ou seja, há uma ênfase especial no ensino das características do que se pensa serem “gêneros poderosos” – os tipos de texto que estão associados ao sucesso em contextos educacionais e burocráticos: tipos de textos que dependem de uma boa dose de

nominalização e de empacotamento³ de substantivos em frases para compactar significado. No Brasil, esse discurso pode ser exemplificado pelo gênero redação, solicitado pelo certame ENEM, pois se observa que por trás do domínio das características desse gênero textual, estão relações de poder impostas pela sociedade.

De acordo com Ivanic (2004, p. 233), o critério dominante que conta para que um texto seja considerado bem escrito, nessa perspectiva de ensinar a escrever, é a apropriação, referindo-se à escolha de características linguísticas apropriadas para um tipo de texto específico. Já para fins de avaliação, em contextos pedagógicos, isso significa que uma redação com algumas imprecisões e talvez sem graça em termos de conteúdo e estilo pode, no entanto, vir a ser classificado como excelente para demonstrar as características apropriadas para o tipo de texto atender às características específicas para um determinado contexto.

Não obstante, essa perspectiva deve ser vista de forma crítica, pois conforme Fairclough (*apud* Ivanic, 2004, p.233), “é necessário perguntar “apropriado, de acordo com quem?”. É preciso desafiar as convenções de apropriação da escrita à luz das políticas sociais e reconhecer alternativas ao que é considerado normas “apropriadas”, pois há práticas de escrita que podem representar melhor as visões de mundo menos dominantes e de grupos sociais menos privilegiados.

3.6.5 A escrita como prática social

Nas crenças sobre a escrita que subjazem a esse discurso, o “evento da escrita” é muito mais significativo do que nos discursos anteriores. No discurso do processo de escrita, o evento é reduzido aos próprios processos de escrita; já no discurso de gênero da escrita, o papel do evento limita-se a moldar as características linguísticas. No discurso da escrita sobre práticas sociais, no entanto, o texto e os processos que o compõem são indissociáveis de toda a complexa interação social que constitui o evento comunicativo em que estão situados, e o significado está vinculado às finalidades sociais do texto. Assim, escrever é uma comunicação orientada a propósitos em um contexto social.

³ Forma de referência que sumariza as informações contidas em segmentos precedentes do texto, encapsulando-as sob forma de expressão nominal, isto é, transformando-as em objetos do discurso.

Conforme Ivanic (2004), a ênfase é dada às práticas sociais nas quais o evento da escrita está incorporado. Significa, então, que essa abordagem também se preocupa com o contexto sociocultural mais amplo da escrita: os significados e valores sociais da escrita e as questões de poder. Portanto, essa forma de trabalhar a escrita atinge todos os contextos culturais em vez de privilegiar apenas os tipos de escrita associados à educação e a outros contextos formais. E ainda:

A visão de como as pessoas aprendem a escrever associada à essa visão da natureza da escrita é que elas aprendem implicitamente participando do letramento socialmente situado em eventos que cumprem objetivos sociais relevantes e significativos para eles. Isso envolve aprender não apenas a composição e a construção do texto linguístico, mas também por quem, como, quando, a que velocidade, onde, em que condições, com que mídia e com que finalidade os textos são “escritos”. (IVANIC, 2004, p.235).

Essa mesma visão de escrita foi desenvolvida, em particular, pelos teóricos dos Novos Estudos de Letramento (BARTON, 1994; BARTON & HAMILTON, 1998; BARTON *ET AL.*, 2000; BAYNHAM, 1995; HANNON, 2000; STREET, 1984, 1995). Nesses estudos, conforme Oliveira (2010, p.329),

argumenta-se que os letramentos, vistos como práticas sociais, necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem explícitas e implícitas.

Logo, trabalhar com a escrita dentro dessas perspectivas significa percebê-la como ferramenta, a qual será utilizada com determinado propósito, em um contexto real por meio de um gênero textual, mas sendo esses escolhidos após o surgimento da necessidade de cada sujeito.

3.7 Gêneros textuais como ferramentas de ensino

A escrita está arraigada a situações de poder e a apropriação dessa ferramenta possibilita aos sujeitos se inserirem e participarem, ativamente, nos espaços sociais, já que as diferentes maneiras de se relacionar em nossa sociedade contemporânea preveem usos da escrita. Nessa visão, é natural visualizarmos inúmeras possibilidades de situações em que os letramentos são parte integrante das práticas sociais. De acordo com Oliveira (2010, p.330):

entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, noutros termos, depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações.

A partir dessa perspectiva é que surge, por conseguinte, a ideia de que os letramentos, delineados por diferentes fins, são concretizados por meio de gêneros textuais. Logo, a concepção de gênero adotada é crucial para o professor, no papel de agente de letramento, intervir junto aos seus alunos. Ou seja, são os domínios particulares, as necessidades de cada um que determinam a escolha do gênero textual e não o contrário. E, ainda, “nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 35). Dessa forma, ao desempenharmos ações sociais, trocas, comunicações e registros o fazemos por meio de gêneros e daí a importância de percebê-los como ferramentas de ensino.

Para que esse processo de ensino-aprendizagem seja significativo, deve-se compreender que a escrita traz elementos significativos para a construção humana, como fator importante para o processo de expressão da subjetividade do sujeito. O professor deve organizar suas atividades selecionando as que forem mais significativas para seus alunos e criando condições para que sejam realizadas. As práticas de trabalho consideram, portanto, o papel e a responsabilidade de efetivar ações dinâmicas e centradas nas perspectivas de um ensino criativo, que busca a autonomia quanto aos usos da escrita. Essas ações conduzem o aluno a dar continuidade ao processo de aprendizagem, todavia deve considerar que o aluno da EJA já detém muitos conhecimentos, os quais ora são integrados ao que está sendo aprendido, ora entram em conflito com eles, causando tensões próprias de um processo de ensino dialético de interação social.

Por isso, o professor deve valorizar as experiências dos alunos jovens e adultos, partindo do que eles possuem acumulado como conhecimento e incentivando o desenvolvimento das práticas de escrita, as quais perpassam a ótica de um trabalho direcionado para um objetivo fim, sendo esse alicerçado em gêneros textuais os quais possibilitam a dinâmica do aprender a aprender, do construir e reconstruir. O conhecimento, nessa abordagem, vai sendo construído pouco a pouco, valorizando, segundo Oliveira (2010), os diferentes agentes de aprendizagem. Nesse contexto, ratifica-se a importância dos gêneros textuais como relevantes ferramentas, pois

conforme afirma Bazerman (2005, p. 31) *apud* Oliveira (2010, p. 330), eles “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

3.8 O professor como agente de letramento

Uma representação comum é a de professor como mediador, ou seja, aquele que está no meio, que relaciona a interação entre leitor e autor, arbitrando acerca das interpretações e significados. Essa visão é incompleta, visto que o docente atua de outras formas, assumindo o papel de mediador de instrumentos – agente de letramento. De acordo com Kleiman (2006, p. 82):

Um professor-agente de letramentos é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Kleiman (2006) enfatiza que a atuação do professor é primordial como agente de letramento, bem como mediador, que exerce um papel intermediário entre dois interessados, sendo um que negocia e outro que arbitra. Nessa mesma visão, Oliveira (2010, p. 51) ainda acrescenta que

Ao assumir a posição de agente, o professor adota uma cultura de aprendizagem diferente, alternativa, identificando-se como um ‘mediador agentivo’ de natureza coletiva que opera uma via de mão dupla e não como um ‘mediador mental’, voltado para o desenvolvimento individual ou para uma articulação limitada porque circunscrita na relação ‘um a um’, e de forma unilateral (de quem sabe para quem não sabe).

Assim, o professor deve assumir a função de mediador entre sujeito e objeto, regulando as interações, estimulando os diferentes usos da escrita, a qual, aqui, é um instrumento, artefato que deve ser usado para resolução de problemas. Para isso, é preciso mobilizar recursos, pessoas, integrar projetos, e direcionar recursos a fim de que a escrita seja desenvolvida como atividade estimulante, instigante, compartilhada e dinâmica.

O agente de letramento, ao realizar a identificação do que promove a reflexão e a prática da escrita, tendo como base a valorização do conhecimento prévio do aluno, passa a ter como aporte informações que nortearão as dinâmicas e ações que deverão motivar a escrita. É preciso mostrar ao aluno que ele é capaz e para isso as

atividades devem corresponder ao seu potencial, não sendo expostos a objetivos que estão além de suas capacidades. Cabe ao professor exercitar a sensibilidade quanto a perceber o que o aluno é capaz de realizar, e como deverá ser cobrado. Assim,

Um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimento aprofundados, operações mentais, capacidade crítica) capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas. (...) Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura – a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir – de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes. (LIBÂNEO, 2008, p.87).

O professor que almeja ser um agente de letramento deve refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e de escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem, visto que muitos professores falam em alfabetizar-letrando ou em ensinar por meio de gêneros textuais, contudo apenas aglutinam, em suas práticas escolares, um discurso inovador com práticas tradicionais de ensino. Para Oliveira (2010, p.335), trabalhar nessa (re) invenção do ensinar:

requer a implementação de programas de letramento que respondam às aspirações do grupo a que se destina, oferecendo a ele a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja, como um instrumento que possibilite alternativas para resolver problemas de âmbito local ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado. Escutar esse 'outro' exige do professor e / ou do pesquisador na área atitudes de engajamento e de responsabilidade social, além da habilidade para se colocar como '*insider*' nesses contextos.

Nessa perspectiva, reafirma-se a importância do direcionamento quanto ao trabalho com a escrita na EJA, uma vez que muitos alunos trazem grandes lacunas quanto ao ato de ler e escrever, necessitando, na maioria dos casos, serem alfabetizados e letrados. Cabe ao professor, então, investir em atividades e situações significativas, que possibilitem ao aluno o contato com textos, bem como a oportunidade de produzi-los de forma dinâmica, sem uma forma única e mecânica de realização. E, ainda, deve se colocar como '*insider*' nesses contextos a fim de entender as reais necessidades de seus alunos.

Em suma, o agente de letramento, como o próprio nome "agente" preconiza, deve ser humano no sentido de entender os anseios de seus discentes para, por meio de artefatos educacionais como a escrita e os gêneros textuais, transformar a vida

desses, gerando possibilidades de utilizar esses instrumentos como forma de poder. Ademais,

O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Logo, o papel da escola não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas letrar, criar condições que permitam que os indivíduos exerçam a leitura e a escrita de forma mais plena e autônoma nas práticas sociais letradas. Criar essas “condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão”. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69).

Assim, embora esse item focalize no papel do professor como agente de letramento, é sabido que todos aqueles que participam da comunidade escolar também são colaboradores do projeto de letramento e, por sua vez, devem auxiliar na articulação das ações que possibilitarão que o aluno seja plenamente inserido na sociedade letrada. Pois, como afirma Kleiman (2005, p.53)

Ao contrário do superprofessor, esse agente não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

Em suma, os conhecimentos construídos são feitos em comunidade de aprendizagem, e por isso, é imprescindível lembrar que os sujeitos envolvidos são pessoas com trajetórias de vida bem diferentes, com valores diferentes e com escolaridade diferente. Logo, as atividades devem ser organizadas com propósito de integrá-los na resolução do objeto de ensino, por conseguinte, isso só será alcançado se o professor se propuser a ser um colaborador nessa prática de aprender, a qual depende de um fazer coletivo.

3.9 Abordagens colaborativas

A princípio, é importante ressaltar que boa parte do ensino de língua portuguesa, atualmente, ocorre por meio de abordagens funcionais.

[...] que estou chamando de “abordagens funcionais” que operam com uma versão limitada de visões de escrever e aprender a escrever [...]. Essas abordagens para o ensino da escrita envolvem o ensino em contextos simulados, onde a ênfase está no cumprimento adequado de uma meta social

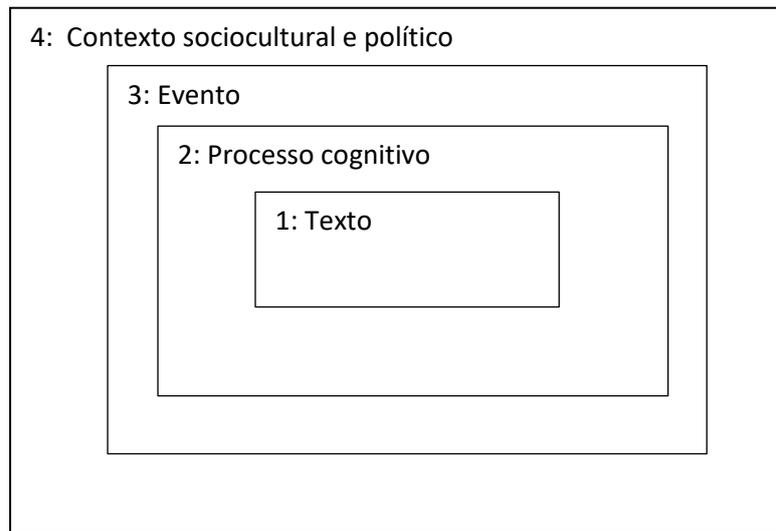
especificada – uma meta especificada por alguém com autoridade, como um empregador, ou imposta pela burocracia, ao invés dos próprios objetivos do aluno. (IVANIC, 2004, p. 235).

Nessas abordagens, os alunos recebem tarefas de escrita que estão, abertamente, situadas em um contexto particular, e para as quais são ensinados explicitamente a como atender às exigências desse contexto específico. Nota-se, então, que já se considera contextos – já é uma proposta de ensino mais ampla – que aquelas que se concentram, apenas, nas regras e nos padrões linguísticos do texto. Contudo, é importante ressaltar que esses contextos são criados, em salas de aula, para simular situações reais. Esquece-se, assim, que as próprias instituições e as salas de aula já são ricas em oportunidades de comunicação para aqueles que estão alertas para elas.

Já nas abordagens colaborativas, o ensino é orientado para a resolução de problemas. Tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem proposta de atividade, professores e alunos precisam se posicionar frente à resolução de um problema, o qual é o verdadeiro objeto de ensino. Isso exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações (OLIVEIRA, et al., 2014).

Ivanic (2004), em seu artigo “Discursos da escrita e aprender a escrever”, sugere que o professor que trabalhar com escrita deve conhecer todas as abordagens e fazer uso de todas a depender do propósito. Isto é, uma abordagem abrangente de ensino e avaliação da escrita, utilizaria elementos de todas abordagens voltadas ao ensino da escrita, pois qualquer uma dessas abordagens sem a outra ficaria empobrecida. Em suma, o que se deve considerar são as multicamadas da linguagem apresentadas em seu quadro.

Figura 5 – Visão de multicamadas da linguagem de Ivanic (2004).



Fonte: (IVANIC, 2004, p.223)

Essa visão multicamada da linguagem, apresentada na figura 5, pode ser utilizada como base para imaginar uma pedagogia holística e abrangente da escrita. Nessa visão da escrita, o texto escrito, os processos de escrita, o evento de escrita e o contexto sociopolítico da escrita seriam progressivamente incorporados um no outro e intrinsecamente inter-relacionados. Assim, a natureza multimodal da comunicação escrita seria reconhecida em cada camada: texto, processo, evento e contexto.

4 TOMADA DE CONSCIÊNCIA POR MEIO DA ESCRITA IDENTITÁRIA

Este capítulo destina-se à análise dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa e à análise das práticas pedagógicas realizadas por meio de oficinas de letramento, as quais tiveram por objetivo proporcionar aos alunos a tomada de consciência quanto ao processo de escrita, bem como a ressignificação de sua identidade. Ademais, tem o intuito de apresentar aos professores possibilidades de se trabalhar a escrita por meio de gêneros textuais diversos, visando a uma transformação social.

Objetiva, ainda, apresentar os avanços que obtivemos, ao trabalhar com gêneros textuais diversos por meio de oficinas de letramento realizadas a partir da necessidade dos educandos, as quais levam o aluno a problematizar o cotidiano e agir sobre ele, utilizando a escrita e os próprios gêneros como ferramentas.

4.1 Oficinas de letramento com gêneros textuais na EJA

Nesta pesquisa, as escolhas dos gêneros textuais a serem trabalhados foram sendo realizadas a partir das necessidades mais imediatas dos alunos. Esse é o primeiro ponto que deve direcionar o trabalho do professor, contudo há outros que surgem ao se trabalhar por meio de oficinas de letramento: quais os saberes prévios podem ser utilizados como estratégias para se ativar o conhecimento acerca do gênero escolhido? Qual a composição desse gênero? Quais aspectos gramaticais são necessários mediar, naquele momento, para facilitar a apropriação desse gênero pelo aluno? E, principalmente, o que se deseja alcançar ao trabalhar cada gênero?

Inicialmente, percebemos uma carência desses discentes se perceberem simplesmente como sujeitos, logo, os gêneros adotados para trabalhar com eles foram os de teor autobiográfico: biografia, autobiografia. Essa escolha foi realizada com a finalidade de aumentar a autoestima deles a partir do conhecimento de sua própria história.

No avançar das ações, almejamos relacionar a vida desses alunos com gêneros mais criativos, mas sem perder a subjetividade necessária para falar sobre si. Então, optamos pela poesia intimista e pela história em quadrinhos (Doravante HQ).

Além desses, trabalhamos com outros gêneros que serviram de apoio para a produção dos gêneros textuais escolhidos, como anotação, marcador de página, pesquisa, atividade didática, entre outros.

Esses gêneros foram trabalhados por meio de oficinas de letramento, durante um semestre, com uma turma da EJA, referente aos anos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Abaixo, segue o quadro dos gêneros utilizados, além da justificativa da escolha desse objeto de ensino, e de sua função social para o projeto de letramento e, principalmente, para esses sujeitos.

Quadro 1: Quadro de gêneros textuais para uma escrita identitária

GÊNEROS TEXTUAIS PARA UMA ESCRITA IDENTITÁRIA		
GÊNEROS TEXTUAIS E SUA DEFINIÇÃO	JUSTIFICATIVA	FUNÇÃO SOCIAL
<p>EXPOSIÇÃO ORAL Gênero em que se exhibe, se relata, se dá a conhecer ou se submete algum trabalho, projeto, dissertação, tese, à apreciação de alguém</p> <p>Suporte: Prezi</p>	<p>A fim de conquistar os alunos a terem uma participação protagonista no projeto. E para atingir esse objetivo, escolheu-se o <i>prezi</i>, por se tratar de uma plataforma de que torna a apresentação mais bonita e, por conseguinte, mais atrativa. Conquistando, assim, o aluno para o projeto apresentado.</p>	<p>Apresentar, de forma lúdica, as informações pertinentes do projeto de letramento em andamento, contribuindo para a parceria aluno-professor, tornando-os colaboradores da pesquisa.</p>
<p>ANOTAÇÃO Nota ou registro do que se lê, se ouve, se observa, se pensa, e que se guarda para um determinado fim. Usa-se, muitas vezes, uma</p>	<p>Com base em Lopes (2005), Souza et al (2012: 67) a anotação é um dos “processos e produtos mais significativos nas práticas escolares, isto é, práticas que permitiram a transmissão de conhecimentos e a imposição</p>	<p>Mobilizar os alunos frente à organização das informações, estabelecendo o contato com o texto escrito, facilitando a construção e (re)construção de conhecimentos.</p>

<p>escrita taquigráfica para se registrá-los.</p>	<p>de condutas circunscritas ao espaço escolar”.</p>	
<p>BIOGRAFIA Narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem (gênero literário ou não) em livro, filme, texto teatral, disco óptico, etc.</p>	<p>Por ser um gênero identitário, serve como modelo narrativo de expressão acerca de um sujeito específico.</p>	<p>Experienciar a história do outro e se ressignificar através da percepção tríade: eu-outro-mundo.</p>
<p>AUTOBIOGRAFIA Narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade.</p>	<p>Por ser um gênero que permite a narrativa identitária, além de permitir uma perspectiva de compreensão do mundo pessoal frente ao mundo social.</p>	<p>Enfoca nas trajetórias individuais, configurando este gênero como espaço constitutivo de identidade narrativa.</p>
<p>POEMA INTIMISTA Poema é uma composição poética em versos, de tamanho muito variado. Já o poema intimista introspectivo é uma classificação dada aos poemas que possuem um caráter mais íntimo. Ou seja, que</p>	<p>Esse gênero tem um caráter mais íntimo, pelo qual é possível expressar emoções e sentimentos.</p>	<p>O aluno passa a ter possibilidades mais amplas de se conhecer e expressar, de forma subjetiva, o que sente diante o mundo que o cerca.</p>

expõe as emoções e sentimentos do autor, do eu lírico ou das personagens envolvidas.		
HISTÓRIA EM QUADRINHOS Série de desenhos, cada um dos quais representa uma posição sucessiva de uma figura ou objeto em movimento.	Por ser um gênero lúdico que proporciona trabalhar com diferentes linguagens para contar uma história, bem como com diferentes expressões (comédia, aventura, descrição histórica, entre outras.)	Auxiliar o aluno a usar o seu imaginário para construir seu passado e futuro a partir do presente. Isto é, auxilia na relação entre as experiências pessoais e as expectativas.
CARTAZ Anúncio ou aviso de dimensões variadas, muitas vezes, ilustrado com desenhos ou com fotografias, apropriado para ser afixado em lugares públicos.	Favorecer a criatividade dos alunos a partir de práticas concretas com seus próprios textos.	Experienciar momentos de reflexão, de criticidade e de criatividade. Ademais, os alunos vivenciam um trabalho em equipe a partir das múltiplas relações com o sistema alfabético de escrita.

Fonte: acervo de pesquisa

Neste processo de ensino-aprendizagem, partiu-se do que os alunos já sabiam acerca dos gêneros textuais trabalhados e do que eles entendiam como função social de cada gênero, o que deu sentido a aula e influenciou, positivamente, na elevação da autoestima dos discentes, porque, por meio dessa metodologia de ensino, eles se sentem parte de algo, construindo algo que para eles tem sentido, ou seja, sai do lugar de mero espectador da aula produzida e mediada apenas pelo professor e passa a construir conhecimento junto ao professor, ou seja, protagonizando ações.

Além disso, o trabalho com gêneros textuais por meio de oficinas de letramento possibilita a utilização da escrita de forma mais viva, pois se considera os usos sociais, visto que a escrita e a leitura são vistas como ferramentas a serem utilizadas nas diversas práticas sociais. É importante salientar que esse tipo de prática não parte dos

gêneros para o ensino, ou seja, não são eles que orientam o planejamento do professor. O que, de fato, é a base para o planejamento dessas ações é a necessidade do aluno a qual faz com que se escolha os gêneros a serem trabalhados. Assim, tem-se um trabalho **com** gênero e não **a partir** do gênero ou **sobre** o gênero.

Essa abordagem de ensino da escrita é desafiante, porque nos move do local em que nos acomodamos – ensino tradicional – e nos coloca frente a uma nova realidade, na qual os alunos necessitam de instrumentos para utilizarem em suas necessidades formativas reais. Essas estão correlatas às práticas sociais experienciadas dentro e fora do contexto escolar e, quando o público do ensino-aprendizagem alvo são jovens e adultos, por vezes, as necessidades do externo à escola são superiores às do interno à escola, já que podem envolver fatores relacionados a trabalho, sendo, muitas vezes, base para a sobrevivência desses alunos.

Portanto, quando resolvemos trabalhar com gêneros textuais que ressignificassem a escrita para esses jovens, decidimos começar por aqueles que fizessem com que eles parassem e olhassem, de verdade, para si próprios. Esse ato é de suma importância, principalmente, numa época de insegurança existencial.

Ademais, a partir do momento que existe uma finalidade real para se realizar determinada atividade, o aluno tenta entender os aspectos linguísticos relacionados a tal tarefa, ou seja, há uma tomada de consciência do ato de escrever e a aprendizagem ocorre de maneira mais fluida.

4.1.1 A escrita identitária por meio de narrativas pessoais

Neste item, relatamos as reflexões oriundas das oficinas de letramento nas quais trabalhamos com gêneros que focam em narrativas pessoais: biografia e autobiografia. As ações com esses gêneros possibilitaram aos alunos conhecerem, primeiramente, a história do outro e, processualmente, contarem as suas próprias experiências, transpondo para o registro escrito sua trajetória de vida, bem como suas expectativas.

Nessa perspectiva, os gêneros autobiográficos podem ser tomados como *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e a sua percepção no contexto histórico-sócio-cultural. Todavia, ao se trabalhar com alunos resistentes à escrita, visto que estamos nos referindo a alunos que tiveram lacunas em sua vida escolar e/ou experiências negativas com a escrita e com a leitura, o processo é mais laborioso, já

que ou há desmotivação para o ato da escrita ou há *déficit* de conteúdos que são pré-requisitos para o entendimento de determinados gêneros.

Assim, a oficina partiu do conhecimento prévio que os alunos tinham sobre o gênero biografia por meio de simples pergunta: “*Alguém já leu uma biografia?*”. Todos, nessa turma, disseram que não. Então, tive que alterar a forma de abordar o assunto e como havia dado uma aula em que trabalhei a estrutura das palavras, perguntei se alguém sabia o significado da palavra “biografia”, separando-a em duas partes: “bio” e “grafia”. A partir das respostas, que foram várias, fomos, de modo colaborativo, criando o conceito do gênero biografia.

O objetivo de começar pela biografia e não diretamente pela autobiografia foi para deixá-los menos reticentes ao ato de escrever sobre si, pois quando se trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, é comum se deparar com “olhos que não brilham” diante do conhecimento. Contudo, perceber que essa ausência de perspectiva surge, inclusive, diante da chance de falar de si próprio é bem triste e, por isso, não devemos insistir em trabalhar gêneros que se voltem para o sujeito em si logo nos primeiros encontros. Dessa forma, para que cheguemos a gêneros que levem o aluno se verem e, conseqüentemente, posicionarem-se diante de sua história e do mundo que o cerca, é necessário que se estabeleça vínculos entre docente e discentes.

Após a conceituação do termo “biografia”, os alunos receberam um excerto da biografia sobre Monteiro Lobato em folha xerocopiada e após a leitura desse gênero, a qual foi realizada coletivamente para dar maior segurança aos alunos, eles seguiram um roteiro de leitura a fim de facilitar o conhecimento do gênero.

Então, ao se trabalhar, primeiramente com a biografia, os alunos perceberam que era comum e interessante falar sobre a vida, mesmo sendo de outra pessoa. Além disso, foram se apropriando do gênero textual de forma processual e crítica, sendo estimulados a questionarem, a não guardarem as dúvidas para si, pois, como fiz questão de enfatizar para eles, o professor encontra-se ali para auxiliá-los na construção de conhecimentos.

Nas aulas seguintes, trabalhamos a oficina de letramento com o gênero autobiografia. No decorrer desta oficina, percebeu-se uma tomada de consciência maior dos alunos quanto ao que estavam produzindo, tanto quanto à parte linguística, como à parte temática. Já na leitura da autobiografia de Monteiro Lobato, eles foram percebendo as pequenas diferenças entre os dois gêneros, sem a necessidade de nomear os processos ou termos, por exemplo, ao notar que o foco narrativo havia

mudado da 3ª pessoa para a 1ª pessoa; que este texto (autobiografia) se referia a Monteiro Lobato diferente daquele texto (biografia); que na autobiografia, ele usa o “eu”, entre outros fatores.

Não obstante, é importante salientar, todavia, que houve percalços. Quando fomos para a parte de escrita e solicitei que escrevessem acerca da sua vida, iniciando pela descrição e depois narrando os principais acontecimentos de sua trajetória, os alunos ficaram com um “ar interrogativo”, porque não sabiam, de fato, as tipologias textuais. Logo, foi imprescindível ministrar uma aula expositiva-dialogal sobre as tipologias narrativa e descritiva. Observa-se, aqui, portanto, que uma abordagem única de ensino da escrita não dá conta das contingências que surgem em uma sala de aula e é, por isso, que a oficina de letramento, prática de ensino flexível, adapta-se muito bem aos diferentes espaços escolares e, principalmente, às salas de aula em que se trabalhe com diversas faixas etárias como a EJA.

Outro obstáculo foi a resistência inicial ao escrever sobre eles próprios, o que pôde ser sentido pelas sentenças proferidas pelos alunos ao comando da atividade de produzir uma autobiografia, como *“Eu não sei como começar.”*, *“Eu não sei fazer isso!”*, *“ler é uma coisa, escrever é outra...”*, *“Eu não vou contar nada!”*, *“Para que precisamos falar sobre a gente?”*, *“Eu não tenho nada para contar.”*, *“Para que eu vou falar sobre mim?”*, *“Minha vida é tão sem graça, vou colocar o que aqui?”*, *“Não vai mostrar a ninguém, vai?”*, entre outras. No entanto, com o passar das aulas e após eu, sua professora, contar um pouco de minha história, atenderam ao comando e escreveram seu primeiro texto. O professor, em situações como essa, deve ser sensível e entender que por trás de cada aluno existem experiências positivas e negativas com a escrita e, em sua própria vida, sendo estas últimas mais presentes no alunado da EJA.

É como se eles estivessem privados de uma faculdade que, aparentemente, parece-nos segura: a de contar e trocar experiências, principalmente, quando se tem a consciência de que o outro lerá. Além desse embaraço inicial, há outros pontos que servem de obstáculos a essa atividade: o revivificar e, ao mesmo tempo, o recriar o vivido. Nessa trama da existência pessoal, há uma tensão sobre **o que contar e como contar**, sendo este último fruto da insegurança linguística e aquele, de suas experiências pessoais, as quais nem sempre são boas.

Já na segunda parte – na escrita colaborativa da autobiografia – houve um crescimento, visto que na primeira escrita, tinham produzido apenas textos curtos,

truncados. Mas, após o momento da reescrita, em que ocorriam os atendimentos individualizados realizados pela professora, e no qual eram pontuadas as inadequações e sugeridos novos caminhos para os textos deles, a tomada de consciência sobre o que escrever e como escrever naquela produção foi se fortalecendo pouco a pouco. Ver imagem abaixo.

Figura 6: Escrita colaborativa – página do caderno do aluno

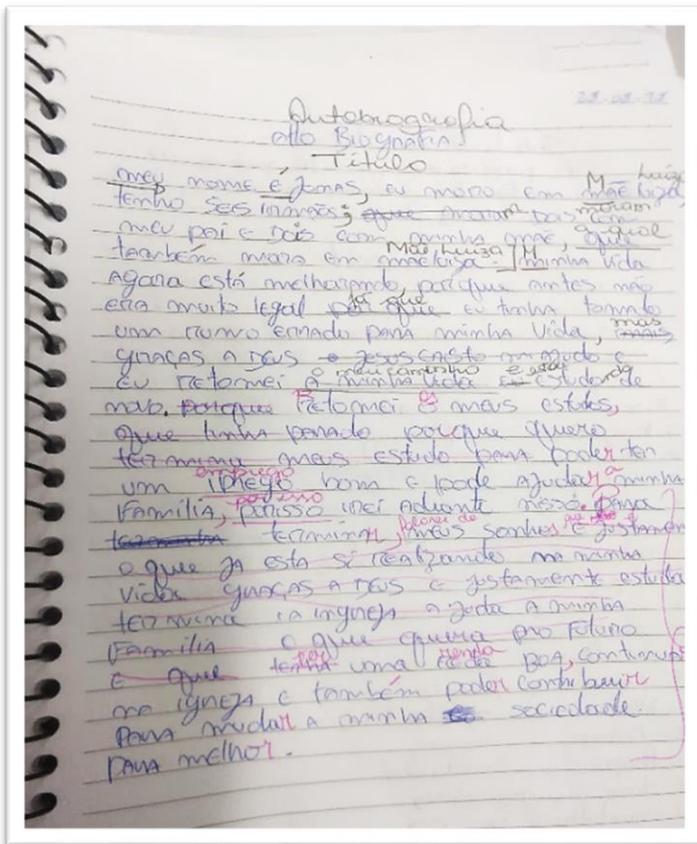


Figura 7: Transcrição do texto do aluno

alto Biografia

meu nome e Jonas eu moro em mãe luiza. tenho seis irmãos que mora dois com meu pai e dois com minha mãe que também mora em mãe luiza. minha mãe agora esta melhorando por que antes não era muito legal por que eu tinha tomado um rumo errado para minha vida mais graças a Deus. Jesus cristo mi mudo e eu retomei a minha vida eu estudo de novo porque retomei os meus estudos que tinha parado porque quero termina meus estudo para pode ter um iprego bom e pode ajuda minha família porisso irei adiante nisso para termina meus sonhos e justamente o que ja esta si Realizando na minha vida graças a Deus e justamente estuda termina i a igreja ajuda a minha Família o que quero pro futuro e que tenha uma reda boa continuar na igreja e também poder contribui para muda e aminha sociedade pra melho.

Fonte: Acervo de pesquisa

Observa-se, por meio da leitura da escrita do aluno, que ele possui diversos problemas gramaticais, todavia já consegue adequar a pessoa do discurso e, por vezes, os tempos verbais à estrutura prototípica do gênero solicitado. Caso o trabalho do professor tivesse sido apenas de avaliação (dá-lhe somente uma nota), dificilmente, ocorreria um crescimento do discente. Nota-se, ainda, que as correções feitas pela professora atingem diversos aspectos linguísticos, contudo não o faz de

forma geral, pois tem-se o intuito de colaborar de forma gradual para a escrita dos educandos.

Dessa forma, neste tipo de abordagem, os alunos sentem-se integrantes e responsáveis quanto aos seus textos, atribuindo, assim, sentido às ações pedagógicas por eles realizadas.

O terceiro momento – refacção do texto – foi bastante rico, porque os alunos já se sentiam mais seguros ao escrever, ou seja, havia uma segurança na escrita que, no início, não se observava. Eles ainda apresentavam dúvidas, mas o ato de escrever já se deu de forma mais autônoma, visto que eles já estavam cientes da finalidade de sua escrita, bem como já tinham desenvolvido uma noção mais clara do como narrar quanto aos aspectos linguísticos.

Tais constatações foram importantes, já que foram tomadas como guias na prática textual. Ademais, entendemos que, dessa forma, estamos ensinando a gramática a partir de uma reflexão sobre a língua em uso, sobre o funcionamento da linguagem, selecionando aquilo que é considerado relevante para a prática de produção de textos do gênero textual em questão e para a vida pessoal e social de cada aluno.

Portanto, vê-se que essas oficinas foram de suma importância, já que levaram os alunos a atentarem para as diversas características dos gêneros biografia e autobiografia. Não obstante, em vez de fazê-lo por meio de aula expositiva, como ocorre comumente no Ensino tradicional, fizeram-no a partir da leitura do gênero em si e aprenderam diversos conteúdos que surgem a partir do uso do gênero numa prática comunicativa, como os elementos da narrativa, o uso de adjetivos e de comparações na descrição, a função social do gênero, a adequação dos verbos, o uso do substantivo próprio, entre outros. Além disso, o ponto crucial foi a consciência adquirida quanto a si próprio como sujeito inserido em uma sociedade. Perceber-se como pessoa, humano, que tem sua importância, é essencial para buscar o crescimento nos mais diversos âmbitos sociais. Além disso, o ponto crucial foi a consciência adquirida quanto a si próprio como sujeito inserido em uma sociedade. Perceber-se como pessoa, humano, que tem sua importância, é essencial para buscar o crescimento nos mais diversos âmbitos sociais.

4.1.2 A escrita identitária por meio de textos multimodais

A fim de continuarmos o processo de reposicionamento identitário dos alunos por meio da escrita, foram escolhidos gêneros textuais que possibilitassem aos alunos se expressarem com maior liberdade, criatividade e subjetividade e, também, terem a oportunidade de serem ouvidos.

Deve-se frisar que a oficina de letramento deve partir de um problema a ser resolvido ou minimizado – o verdadeiro objeto de ensino. Diante dessa constatação, três problemas foram percebidos e focados: baixa autoestima, apatia em sala de aula e dificuldade em expressar seus sentimentos.

Logo, foi necessário pensar uma prática de letramento que os provocassem a se expressarem de forma mais livre e criativa. Para isso, dois gêneros foram escolhidos para serem instrumentos dessa escrita subjetiva: o poema e a história em quadrinhos. O primeiro, por apresentar um teor mais intimista, bem como por ter uma estrutura diferente das já trabalhadas (biografia e autobiografia); e o segundo por ser divertido, por possibilitar a narração de forma multimodal, isto é, utilizando diferentes tipos de linguagem.

Parafraseando a fala de Oliveira (2016), observa-se que quando o professor se insere no mundo dos alunos, a sala de aula deixa de ser um local apenas para aprender a escrever e ler corretamente de acordo a norma culta e passa a ser um local de aprendizado significativo, visto que proporcionamos, por meio de uma abordagem colaborativa a possibilidade de transformar as informações em conhecimento por meio de ações reais.

A oficina de letramento “Minha vida por meio da poesia” com os gêneros poema, prosa poética e cartaz, iniciou-se pela leitura do poema “Verbo ser”, de Carlos Drummond de Andrade. A escolha desse texto foi feita, inicialmente, partindo de uma conversa acerca das expectativas de vida deles, pois muitos colocaram, em suas autobiografias, que queriam apenas terminar os estudos (entende-se com essa frase: finalizar o Ensino Médio), ou seja, não objetivavam nada além dessa etapa.

Essa ação com a linguagem teve por objetivo discutir acerca das expectativas de vida dos alunos e torná-los partícipes do momento, já que eles estão acostumados a receberem os conteúdos de forma passiva. Ademais, a finalidade principal era empoderá-los, mostrando que eles poderiam ser sujeitos mais críticos, que a

linguagem poderia ser usada como artefato de poder, bem como de percepção de sua vida.

O texto foi declamado por mim, professora, pois nenhum aluno teve coragem ou vontade de fazê-lo. Anotei então outro objeto a ser trabalhado – formas de se expressar.

Algumas aulas que não estavam planejadas foram inseridas pelas necessidades imediatas da turma, como a aula de “Análise do gênero poema”, a qual foi exigida por eles não saberem, praticamente, nada acerca da composição desse gênero.

Seguimos para a parte da produção textual, na qual foi solicitada que os alunos produzissem um poema poético ou prosa poética sobre si, acerca do seu eu. Como alguns não quiseram se abrir para a poesia, sugeri que fizessem um cartaz expressando o que sentiam. Os que escolheram poema (a maioria) tinha de seguir instruções. Foi, a princípio, escrita no caderno e após a correção colaborativa, passou-se para pedaços de cartolina e, de forma livre, misturou-se essa parte textual a outras linguagens (desenho, colagens, pintura, entre outras). Segundo o depoimento de alguns alunos, “Esse momento foi estressante, mas gostoso”.

Nessa parte, mais uma vez tivemos uma resistência quanto ao ato de escrever. Todavia, aos poucos eles foram se soltando e expressando o que sentiam. Eles sabiam que seus textos seriam apresentados, posteriormente, no evento de letramento de culminância do projeto – Café literário – por isso, aceitaram muito bem a correção colaborativa.

Observamos, pois, que embora tenha havido diversas dificuldades no processo, a sala de aula foi transformada numa comunidade de aprendizagem, na qual os conhecimentos foram construídos coletivamente. Essa produção foi feita em dupla, trio ou quinteto e a divisão das atividades específicas foi realizada por eles, observando em que cada um tinha mais habilidade. Um exemplo dessa sistematização foi colocar um aluno que era músico para ser responsável em achar as rimas; já a aluna que possuía uma letra legível e bonita, ficou responsável em passar para a cartolina e aquele que sabia desenhar fazia o fechamento, ornamentando o trabalho.

A parte mais difícil foi escolher o que iria declamar no Café literário. Sugeri que fosse em forma de jogral e muitos grupos aceitaram por acharem justo.

Numa atividade como essa, damos voz a quem geralmente esteve marginalizado na vida social, a quem nunca teve a chance de se expressar, ou seja, o professor está transformando a vida de seus alunos por meio de ações agentivas. Além disso, os alunos são colocados na posição de protagonistas, o que eleva a autoestima deles.

Quanto à oficina com o gênero história em quadrinhos, foi mais fácil, porque eles já tinham o material inicial: a sua autobiografia. Logo, bastou orientá-los a representar a sua história por meio de uma linguagem mista. Para que os alunos tivessem um bom desempenho nessa atividade, foi dada orientações, via aula expositiva-dialogal, sobre os formatos dos balões, o título da história, ou seja, sobre a composição do gênero em si.

Nota-se, então, que essas oficinas buscaram atuar na elevação da autoestima dos alunos, por consequência na reconstrução da imagem deles. Mas isso só foi possível, porque as atividades realizadas tinham uma função agentiva, isto é, eram escritas para agir sobre o mundo, no caso, a escola em que estudavam.

4.2 O professor como agente de letramento nas práticas de escrita na EJA

Numa perspectiva de ensino ancorada nos Estudos de letramento, não é só o aluno que é transformado no processo. O professor, visto como muito mais do que um mediador, participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, aprendendo e sendo transformado nesse.

Nas oficinas descritas e analisadas, anteriormente, o ensino não ocorreu na forma tradicional – transferência de conhecimentos – ele foi construído de forma colaborativa, por meio da mediação do professor, que assumiu o papel de agente de letramento, e seus alunos, os quais são vistos como colaboradores. Portanto, podemos afirmar que houve um processo de transformação agentiva (ser e tornar-se pela ação coletiva) e não somente uma mudança cognitiva (transformação individual).

Sabemos que não é fácil para os professores trabalharem com correção colaborativa nas práticas de produção textual, pois ora se tem uma quantidade muito grande de alunos – que não é o caso aqui -, ora o professor fica sem saber o que fazer para que o restante da turma, que está esperando para ser atendida, não bagunce. Mas há outras alternativas para se engajar a turma nesse processo de ensino, como um aluno ler e corrigir o texto do outro, escolher um dos textos e corrigi-lo, sem que

se mostre o nome, de forma coletiva. Assim, ainda, orientando os alunos quanto aos aspectos gramaticais das produções, ensinando-os de forma mais significativa, visto que se observa determinada regra na prática.

Enfim, o professor precisa sair do lugar comum onde se manteve ao longo dos anos e ir além dos livros didáticos, os quais são hoje, em muitas escolas, os únicos orientadores do ensino. Para que isso ocorra, é necessário que suas práticas de ensino sejam ressignificadas com o propósito de dar subsídios para que seus alunos se sintam seguros, ao utilizarem a língua materna nas mais diferentes práticas comunicativas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste capítulo, os ganhos advindos desta pesquisa, a qual tinha por finalidade inicial saber quais práticas de letramento poderiam auxiliar os alunos a utilizarem a escrita como ferramenta para a sua própria transformação, além de instrumentá-los para a tomada de consciência quanto ao processo de escrita.

Para isso, foi realizado um projeto de letramento, por meio de oficinas de letramento, as quais partiram das necessidades reais dos alunos. Destacamos, aqui, que as aulas saíram daquele lugar comum, apático e foram ressignificadas, ganhando vida e, principalmente, despertando os alunos para o aprender através de ações com a linguagem que abriram espaço para que esses discentes se posicionassem e expressassem o que sentiam, além de estimular a percepção de si próprios como sujeitos inseridos em uma sociedade grafocêntrica.

Vale salientar que as questões que nortearam o desenvolvimento deste projeto foram três, as quais foram respondidas no decorrer da aplicação das oficinas, bem como na análise dos dados dessa pesquisa. Sendo a primeira: *(i) de que modo as práticas de letramento podem funcionar como recurso para que os alunos alcancem autonomia na escrita?* Para responder a essa questão, inicialmente, o professor deve se colocar como “insider” no contexto socio-escolar dos alunos a fim de conhecer, de fato, as reais necessidades desses quanto à escrita. Isso foi realizado nesta pesquisa e percebemos que essa ferramenta era um obstáculo nas mais diversas práticas sociais e falamos, aqui, de práticas de letramento bem simples como se rematricular na própria escola, realizar uma reclamação, fazer uma atividade de nível fácil e, principalmente, falar sobre si mesmo. Nesse sentido, as práticas de letramento pensadas conforme suas necessidades foram de suma importância, visto que houve o engajamento da maior parte dos alunos assíduos, desenvolvendo, gradual e colaborativamente, sua autonomia.

A segunda questão a ser respondida – *(ii) quais gêneros textuais podem ser utilizados para que os alunos se percebam como sujeitos?* – é, de certa forma, uma continuação da anterior, porque ao se decidir colocar em ação determinadas práticas de letramento, utilizamos os gêneros textuais como instrumentos para alcançarmos determinados objetivos. Nesse contexto, é necessário frisar que se percebeu alunos

com baixa autoestima, sem um “norte”, sem relação afetiva com a escola e/ou com os colegas, entre outros pontos. Assim, a escolha dos gêneros textuais foi realizada de acordo com o fim citado na questão de pesquisa: a percepção dos alunos como sujeitos de linguagem. Logo, selecionamos gêneros propícios à percepção do “eu”, ou seja, a reconstrução identitária do aluno – que auxiliassem no desenvolvimento de sua autonomia, porque, ao se pensar em gêneros que favoreceram o autoconhecimento, ressignificamos as práticas de escrita e o foco do ensino, o qual passou a ser o aluno, isto é, cada sujeito em sala de aula e não os conteúdos impostos por determinada matriz curricular. Dessa forma, a necessidade de cada sujeito envolvido, no processo de aprendizagem, foi premissa para o planejamento das oficinas de letramento. Por consequência, o aluno sentiu-se estimulado a aprender, desenvolvendo, assim, sua escrita de forma mais confiante.

Nessa perspectiva, foi necessário trabalhar com diferentes gêneros textuais, os quais foram entendidos aqui como relevantes instrumentos, visto que esses subjazem às práticas comunicativas. Para tanto, partimos dos que falavam de uma terceira pessoa (biografia) para gêneros que exigiam um posicionamento mais pessoal (autobiografia) e, depois, para os que solicitavam uma escrita mais expressiva (poema, poesia, HQ).

Nesse processo de tomada de consciência de si próprio, o conhecimento de cada aluno ganha destaque, porque parte da reflexão de sua própria história, fazendo-os sentirem-se sujeitos de fato, ocorrendo, assim, o reposicionamento identitário. É um trabalho bilateral, já que exige dos alunos a abertura para expor parte de suas experiências, suas vidas, para agirem com a confiança de que os seus registros têm importância e de que a sua história é digna de ser escrita, de ser contada; e exige, por outro lado, do docente, a capacidade de ressignificar suas práticas de ensino para alcançar uma aprendizagem mais significativa.

Quanto à terceira questão – *quais eventos de letramento podem levar o aluno a assumir uma posição de protagonista na escrita e na vida?* – pode ser respondida de acordo com o grupo de alunos que o professor esteja agenciando. Neste projeto, como os alunos tinham dificuldade de expressarem seus sentimentos, desejos, opiniões, bem como de colaborar uns com os outros, foi pensado um evento que estimulasse a colaboração coletiva, bem como a expressividade individual. Assim, a escolha do evento café literário teve como premissa mobilizar recursos linguísticos a

fim de construir um dizer colaborativo e crítico. Isso foi realizado tanto no plano individual, como no coletivo, tendo em vista que os alunos precisavam colaborar uns com os outros na construção, organização e desenvolvimento do café literário. Nesse, o aluno tomou consciência de sua capacidade expressiva, crítica, reflexiva e, primordialmente, do agir e do poder por meio da linguagem.

Percebe-se, desse modo, que utilizar a escrita como instrumento para o fortalecimento da autonomia do aluno foi possível a partir do momento em que houve uma mudança na postura do professor, já que esse é o agente de letramento responsável por construir eventos em que os discentes possam fortalecer a sua autonomia. E isso foi realizado processualmente, iniciando com as oficinas, pois nesses espaços de construção de conhecimento, o aluno, na perspectiva do letramento, vai ganhando controle sobre o ato de escrever; para, depois, culminar em um evento mais complexo – o café literário, no qual, esses alunos puderam assumir o lugar de protagonistas, visto que eles eram os organizadores, os apresentadores e os artistas desse evento de letramento.

É necessário destacar que, nesse processo de tomada de consciência linguística, é preciso considerar a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo de apropriação da escrita, como seus saberes prévios, seu dia a dia, suas lacunas, entre outros fatores. Ademais, essa abordagem de ensino só foi possível, porque o professor passou a trabalhar de forma colaborativa, isto é, colocou-se no papel de agente de letramento e não no de detentor do saber único. Primeiramente, ele se inseriu no “mundo” dos alunos para ter acesso ao que, de fato, eles necessitavam. A partir daí, a escolha dos gêneros a serem trabalhados foi fundamental, visto que esses serviram para a resolução dos problemas encontrados, por conseguinte, sendo ferramentas para o (re) posicionamento identitário.

Na perspectiva do letramento, é primordial que o aluno saiba a função social da escrita, conheça os diversos gêneros a fim de utilizá-los de forma correta e adequada. Não basta escrever de qualquer jeito, é preciso orientar, abrir espaço para reflexões que possam contribuir para uma escrita consciente, reflexiva e crítica. Esses pontos puderam ser vivenciados por meio de oficinas criadas em prol de um grupo específico de alunos, ou melhor, de alunos de uma modalidade de ensino que se encontra, infelizmente, à margem do processo educativo brasileiro – a EJA, não obstante as inúmeras iniciativas educacionais para ressignificação dessa concepção.

No CEJA, foi possível perceber a grande dificuldade dos alunos em estabelecerem a relação do texto com a necessidade de aplicá-lo da forma adequada em suas vivências pessoais e sociais. Contudo, as oficinas proporcionaram momentos de crescimento, visto que possibilitaram a produção textual de diferentes gêneros textuais, promovendo momentos de reflexão sobre a escrita com base no seu conhecimento prévio.

Nesse sentido, as estratégias e ferramentas fazem a diferença nesse processo de ensino de acesso à escrita. As oficinas de letramento são primordiais quanto à dinâmica de acesso dos alunos ao conhecimento sistematizado. É importante frisar que não se deixará de lado os conhecimentos gramaticais, apenas ter-se-ão formas mais direcionadas de ensino, como foi dito anteriormente, pautadas no que o aluno necessita para crescer como cidadão. O ponto positivo das oficinas é justamente o fato de fazer com que o aluno construa, reflita, suscite a dúvida e levante a pergunta, a fim de que se gere o movimento cíclico da aprendizagem que gira em torno da busca por soluções.

Os processos com as oficinas favoreceram a contextualização das informações, as quais, antes, eram vistas como meros conteúdos necessários para finalizar determinada etapa de ensino. Dessa forma, o modo de ensino implicou mudança na forma dos alunos enxergarem a escrita. Assim, fazendo-os ver dentro dos muros da escola, mas também além deles.

Em resumo, ao escolher esse projeto de ensino, o próprio professor está inserido no processo de ensino-aprendizagem. E o mais importante: a escrita, nesta perspectiva, é vista como fator importante na expressão da subjetividade, por consequência, de (re)posicionamento identitário do aluno por meio da ressignificação de suas ações com a língua materna.

REFERÊNCIAS

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

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. [book%20Projetos%20de%20letramento.pdf](#) >

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da Educação Linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Do parecer no tocante Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer normativo, n. 11, de 10 de novembro de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **Oficinas de letramento: sistematizando práticas de leitura e da escrita para além do contexto escolar**. In: CARVALHO, A. M de; SILVA, M. B. da. Anais do II Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino. Mossoró, RN: Edições UERN, 2016.

CANÇADO, Márcia. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula**. Trabalhos em Linguística Aplicada, [S.l.], v. 23, jul. 1994. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>>. Acesso em: 08 nov. 2018

CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: ARIES, P.; CHARTIER, R. (orgs.). **História da vida privada, 3: da Renascença ao século das luzes**. SP: Cia. das Letras, 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GARCEZ, Lucilia Helena de Carmo. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, J.S.B.L. **Letramentos sociais**: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, Etnografia e Na Educação. Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Julho de 2016, vol.10, n.30, Supl 2. p. 245 a 250. ISSN 1981-1179.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: a criança e a linguagem escrita. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. https://prezi.com/4_3u_s7sf1en/edit/#56_156106

IVANIC, Roz. **Discourses of Writing and Learning to Write**. Language and education. v. 18, n.3, p. 220-245, 2004.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Angela B. Kleiman; Inês Signorini. (Org.). O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, v. 1, p. 223-243.

LEFFA, Vilson J. A. **Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7 -11 de outubro de 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. Ed. São Paulo: Alternativa, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. In: DELTA, 2, 1994.

_____. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. Letras, [S.l.], n. 4, p. 7-13, nov. 2013.

_____. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MONTENARI, Natalia Gonçalves. **O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo**. Acta Scientiarum Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 135-141, abr./jun., 2013

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, M.G.C. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, Silvana. (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

SANTOS, Aliny Cardoso dos. **Práticas de letramento e ensino de Língua Portuguesa em contexto de EJA: um estudo em escola pública de Teresina-PI**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas e Letras. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araujo. **Projetos de letramento na educação de jovens e adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

_____. Projetos de letramento: ressignificação da prática docente. In: OLIVEIRA, M.S; KLEIMAN, A.B. **Letramentos múltiplos: agentes, práticas e representações**. Natal: EDUFRN, 2008.

SATO, Denise Tamaê Borges; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; SANTOS, Ricardo de Castro Ribeiro (orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento**. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

STREHOW, T. B. (2010). **Breve história sobre a Educação de Jovens**. *Revista HISTEDBR On-line*, p. 49-59.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEBEROSKY, A. TOLCHINSKY, L. (orgs) **Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2003.

VÓVIO, C., SITO, L. e DE GRANDE, P. (orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões em Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
PESQUISA: A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA NA EJA-ENSINO
FUNDAMENTAL.****MESTRANDA: Kalyne Gracyele Varela da Silva Souza Revoredo.**

Prezado aluno,

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, o qual tem por finalidade conhece-lo melhor. Responda-o de acordo com a sua realidade e não deixe nenhuma questão em branco. Conto com sua participação!

Questionário socioeconômico

PARTICIPANTE:

1. Qual a sua idade?

2. Qual o seu endereço?

3. Quanto ao bairro em que você mora:

a) Cite um aspecto positivo

b) Cite um aspecto negativo

4. Com quem você mora?

5. Você contribui para o sustento de sua casa? Como?

6. Você utiliza meio (s) de transporte para chegar à escola? Qual (is)?

7. Quanto tempo demora, em média, o seu trajeto?

8. Quanto aos seus responsáveis/pais responda:

a) Qual a escolaridade de cada um?

b) Eles trabalham? Em quê?

9. Quanto a seu estudo, assinale a alternativa adequada.

() Estudou integralmente em escola pública.

() Maior parte em escola pública.

() Maior parte em escola particular.

10. O que você pretende fazer ao concluir o Ensino Médio?

11. Quanto a sua escola, responda:

a) Em que essa precisa melhorar?

b) Você se sente acolhido, parte da escola? Justifique.

12. Todos utilizamos a escrita em nosso cotidiano. Em quais atividades você mais necessita dela?

13. Como você utiliza seu tempo vago? Passeia, lê, usa a internet, assiste a filmes, ouve música etc.

Natal, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ACERCA DOS USOS DA ESCRITA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS PESQUISA: A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA NA EJA-ENSINO FUNDAMENTAL

MESTRANDA: Kalyne Gracyele Varela da Silva Souza Revoredo.

Prezado aluno,

Gostaria de contar com sua colaboração respondendo a este questionário, o qual tem por finalidade entender como você entende/usa a escrita em sua vida. Responda-o de acordo com a sua realidade e não deixe nenhuma questão em branco. Conto com sua participação!

Questionário

1. Fora do espaço escolar, quais as atividades em que você utiliza a escrita?

X	AÇÕES COM A ESCRITA
	Anotações/recados familiares
	Bate papo (sincrônico)
	Diários ou gêneros equivalentes
	Elaborar lista de compras
	Enviar e-mails
	Pesquisa (preenchimento da barra de pesquisa)
	Postagem em redes sociais
	Preenche formulários (Inscrições/matriculas)
	Produção de currículo
	Registro de receitas
	Trabalho profissional
	Outras (especifique) :

2. Em relação à sua escrita, responda:

X	COMO VOCÊ PERCEBE A SUA ESCRITA?
	Escrevo pouco por me sentir inseguro ao fazê-lo.

	Escrevo com erros, mas dá para compreender.
	Escrevo com desenvoltura e compreensão.
	Outro (especifique!):

3. Quanto à escrita, qual a sua meta?

Natal, _____ de _____ de 2018.

CADERNO DE OFICINAS

.....

**A ESCRITA DE GÊNEROS AUTOBIOGRÁFICOS
E CRIATIVOS COMO FERRAMENTA PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**



KALYNE VARELA

No fundo, todos temos necessidade de dizer quem somos e o que é que estamos a fazer e a necessidade de deixar algo feito, porque esta vida não é eterna e deixar coisas feitas pode ser uma forma de eternidade.

José Saramago (1997)

Sumário

PALAVRAS DE ABERTURA	87
OFICINAS: POR QUÊ E PARA QUÊ?	93
OFICINA DE LETRAMENTO 1: A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA	98
.....	100
OFICINA DE LETRAMENTO 2: NARRATIVAS PESSOAIS POR MEIO DA ESCRITA.....	101
OFICINA DE LETRAMENTO 3: MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA!.....	106
OFICINA DE LETRAMENTO 4: MINHA VIDA POR MEIO DA POESIA.....	115
OFICINA DE LETRAMENTO 5: MINHA VIDA POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	123
OFICINA DE LETRAMENTO 6: MARCADORES DE PÁGINAS	127
EVENTO DE LETRAMENTO: CAFÉ LITERÁRIO.....	131
PALAVRAS DE FECHAMENTO	133
REFERÊNCIAS.....	134

PALAVRAS DE ABERTURA

O presente caderno traz uma experiência de incentivo à escrita em turmas de Educação de Jovens e Adultos do CEJA Professor Felipe Guerra. Evidencia como se deu a prática e o desenvolvimento das oficinas de letramento direcionadas à produção textual por meio de gêneros textuais que contribuíram para a construção da escrita identitária dos alunos. Traz, ainda, apontamentos quanto à importância das oficinas e das atividades práticas para o desenvolvimento e estímulo à formação de alunos escreventes e, principalmente, ao empoderamento dos sujeitos em situações que envolvam escrita.

À princípio, é importante salientar que, ao se observar a realidade das escolas públicas, hoje, ratifica-se que ainda há um longo caminho entre o que se espera do ensino e o que, de forma geral, tem-se realizado com os alunos. Em se tratando da modalidade EJA, percebe-se uma lacuna maior ainda, visto que as ações voltadas a esse público são descentralizadas, não contribuindo para a garantia da escolarização desejada. É sabido ainda que

A prática escolar está centrada basicamente na sequenciação de conteúdos curriculares segmentados em disciplinas. Em razão disso, muitos professores se sentem inseguros em romper com essa tradição e buscar formas alternativas para seu trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, TINOCO E SANTOS, 2014, P.15)

Nesse aspecto, urge que as ações do professor sejam integradas à necessidade do aluno a fim de favorecer o desenvolvimento de propostas que estimulem o despertar do interesse por escrever e se envolver em tais atividades. Uma escrita distante do mundo dos alunos ou, ainda, sem uma função social é apenas codificação, afastando, pois, o sujeito do mundo. É preciso que o professor, como agente de letramento, evidencie para o aluno que escrever pode beneficiá-lo em situações concretas, por meio da comunicação. É preciso orientar, conceituar, ler e reler, colher informações a fim de que o aluno perceba as particularidades da escrita e possa escrever de forma mais segura. Nessa perspectiva, afirma-se que

Quando o professor se insere no mundo social dos alunos e nos problemas que os afligem, seja no ambiente escolar seja em

outro [...], a sala de aula deixa de ser o lugar onde o aluno deve aprender, simplesmente, a ler e a escrever corretamente (segundo os aspectos formais da linguagem – a gramática) para se tornar um espaço aglutinador em que professores e alunos (e outros agentes) operacionalizam um plano de caráter coletivo voltado para a realidade que os afeta e para a busca de soluções que minimizem as suas dificuldades [...] (OLIVEIRA, 2016, p. 283).

Logo, não basta somente copiar. É preciso que essa escrita faça sentido, que comunique, que traga implicações para si e para o outro, que possibilite reflexões acerca de sua escrita, relacionando às experiências e às vivências do dia a dia. O professor, portanto, deve investir em processos que favoreçam a contextualização das informações com a vivência de cada aluno, integrado a realidade em que se insere. Visto que,

o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar. (MORIN, 2003, p. 15).

O que se almeja, então, é solucionar um dos grandes desafios que se estabelece, hoje, nas instituições educacionais – a formação de leitores e escritores – o que implica ressaltar que não se busca apenas bons decodificadores ou copistas, mas leitores de mundo, capazes de correlacionar as leituras e as escritas às vivências. Para tanto, é preciso evidenciar uma mudança na forma pela qual a escola, agência de letramento, vê o aluno e como se relaciona com o desenvolvimento de cada um, neste processo de incentivo à escrita e à leitura. Conforme Morin (2003, p. 16),

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada.

Os professores, hoje, têm valorizado mais este processo por perceberem sua importância para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, como também

para a estimulação da imaginação e da criatividade frente às facilidades que se interligam aos fatos da realidade. As ações desenvolvidas, neste aspecto, denotam a grande porta de entrada para a cultura letrada que se estabelece mediante o intuito de favorecer os alunos em suas atividades e tentativas de escrita.

Essa busca pelo estabelecimento de uma educação significativa tem levado professores a buscarem formas de ver e perceber o aluno neste processo de aprender a aprender, fazendo uso da escrita. Segundo Charmeux (1995), o desenvolvimento das formas de educar e de despertar os alunos para o ato de ler e escrever, no que se refere a compreender a realidade na qual estão inseridos, é pauta constante nas reuniões e nos encontros escolares bem como nos encontros que buscam desenvolver propostas que os levem a evoluir quanto ao registro escrito, fazendo deste ato uma prática de vida diária.

Na outra mão dessa via de mão dupla, percebe-se uma maior disposição por parte dos alunos, os quais estão mais interessados em ler e em fazer registros quando percebem a importância de tais informações para o seu crescimento pessoal e intelectual, isto é, para a sua formação pessoal. Para tal, o incentivo à escrita pelo conhecimento de variados gêneros textuais é primordial para que se desenvolva a perspectiva significativa do registro da escrita de forma orientada. Dessa forma, o ensino da língua materna vai contra, felizmente, ao inadequado processo de escolarização na modalidade escrita e à artificialização da produção dos alunos, as quais são entraves para uma aprendizagem significativa. De acordo com Cabral (2016, p.520), os gêneros

se constituem como a forma mais visível do funcionamento da sociedade. As atividades enunciativas, o uso da linguagem e as intenções a ela subjacentes se manifestam em gêneros específicos que denotam o saber/poder de sua produção/interpretação.

Assim, o trabalho realizado, por meio de oficinas de letramento, as quais são planejadas a partir do que o aluno necessita, desperta a atenção do aluno, envolve-o num momento de sensações prazerosas, abre espaço para tratar de sentimentos, experiências cotidianas, formas de ver e perceber o outro, e, por conseguinte, a si próprio. Permite, ainda, pela tomada de consciência do ato de

escrever, que se ressignifique as perspectivas de se pensar a escrita como uma forma de apreender o mundo a sua volta e, principalmente, perceber que estão inseridos nessa sociedade grafocêntrica.

Logo, é preciso questionar de que forma a escrita está sendo realizada dentro e fora do ambiente escolar e como essa pode favorecer o desenvolvimento humano. É preciso questionar também qual papel o professor exerce nesse processo educativo. Aqui, defendemos que o professor seja mais do que um mediador, que seja uma agente de letramento. Nessa mesma visão, Oliveira (2010, p. 51) acrescenta que

Ao assumir a posição de agente, o professor adota uma cultura de aprendizagem diferente, alternativa, identificando-se como um 'mediador agentivo' de natureza coletiva que opera uma via de mão dupla e não como um 'mediador mental', voltado para o desenvolvimento individual ou para uma articulação limitada porque circunscrita na relação 'um a um', e de forma unilateral (de quem sabe para quem não sabe).

Entende-se que, nesses espaços, então, haverá um trabalho colaborativo e não unilateral, despertando a curiosidade e promovendo momentos para a apropriação, de forma consciente, da escrita. Isto é, pensa-se a hora da escrita como um momento favorável à produção de conhecimentos. Observa-se que são, de fato, muitas as possibilidades de trabalho que se estabelecem por meio das oficinas de letramento que podem se desenvolver através de uma prática que estimule o pensamento crítico e perceptivo, com vistas a auxiliar o ser humano em seu desenvolvimento pessoal e social. Para isso ocorrer, conforme Cabral (2016, p. 523)

é necessário que professores e alunos se percebam sujeitos ativos e responsáveis pelas suas atividades principais, vivenciadas no contexto escolar – ensinar e aprender, respectivamente. Assim, ambos empreenderão ações efetivas para a construção e reconstrução de conhecimentos necessários a melhoria das práticas de leitura e de escrita, dentro e fora do contexto escolar, favorecendo o exercício da cidadania.

Em suma, para que a escola passe a ser um espaço de construção de conhecimento significativo, o professor deve sair do lugar comum e trabalhar **para e com** o aluno, a fim de juntos construírem e reconstruírem conhecimentos necessários à melhoria de sua escrita e, por consequência, de suas práticas sociais.

OFICINAS: POR QUE E PARA QUÊ?



OFICINAS: POR QUÊ E PARA QUÊ?

Partindo do pressuposto de que o não domínio da escrita pode representar um obstáculo para mobilidade social e, ainda, de que muitos indivíduos, que não obtiveram êxito em práticas de ensino tidas como mais tradicionais, necessitam de uma mudança na forma de ensinar/aprender, foram pensadas essas oficinas as quais têm por finalidade traçar estratégias que auxiliem e estimulem aos alunos da EJA a desenvolverem a escrita de forma mais eficiente e, por conseguinte, faça-os se sentirem mais seguros frente a esse mundo grafocêntrico.

Nesse sentido, é importante considerar, como ponto de partida, as práticas letradas de diferentes comunidades (e, portanto, as experiências de diferentes alunos), as quais são, muitas vezes, distantes do enfoque que a escola costuma dar à escrita: o letramento tipicamente escolar. Lidar com essas diferenças significa conceber e valorar a escrita de forma mais ampla. Significa perceber – e não ignorar – os diferentes usos, as várias linguagens, os possíveis posicionamentos dos interlocutores, os graus diferenciados de familiaridade temática, as alternativas de instrumentos. Significa, por vezes, percorrer uma longa trajetória cuja duração não está prevista nos padrões da programação curricular. Isto é, deve-se sair do lugar comum e partir para ações que ressignifiquem o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, trabalhar com oficinas de letramento favorecerá o desenvolvimento de habilidades necessárias a cada sujeito numa perspectiva de inclusão social, pois evidenciam aspectos voltados à autonomia, à visão de mundo e ao estabelecimento de relação entre as vivências e o conhecimento de mundo de cada aluno, favorecendo, assim, uma aprendizagem significativa. É necessário, pois, entender claramente o que é oficina de letramento. Essa é conceituada por Cabral (2016, p 514) como:

Proposta de sistematização de atividades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais, centradas nos usos reais e contextualizados da linguagem, materializadas em quatro passos, a saber: diagnóstico dos conhecimentos prévios, interesses e

necessidades formativas do aprendiz; sistematização das atividades motoras; sistematização da (re)construção dos novos conhecimentos e avaliação do processo.

As práticas destacadas na busca por se estabelecer o envolvimento do aluno com a escrita devem, portanto, fazê-lo perceber o papel e função desta em sua vida cotidiana. O contexto social no qual vivem deve interligá-los à realidade por meio de algo que estimule o pensamento centrado na dinâmica da busca pela autonomia e da compreensão de mundo que a cerca. Segundo Libâneo (2004, p. 85),

um professor competente, portanto, é aquele que desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimento aprofundados, operações mentais, capacidade crítica) capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, dilemas. (...) Um professor será mais competente quanto mais souber imaginar, refletir, articular as condições que possibilitem aos alunos aprender melhor e de forma mais duradoura – a desenvolver suas estruturas cognitivas e seus recursos de pensar e agir – de modo a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, ou seja, competentes.

A competência do professor de inspirar os alunos e estabelecer formas de integrá-los, por meio das atividades significativas, a processos de aprendizagem deve ser o foco das ações de estímulo a escrita. Investir em tal incentivo faz-se de extrema importância para o desenvolvimento de alunos escreventes. Assim, deve dispor-se a realizar projetos que promovam o contato direto com as possibilidades de escrita dos alunos, levando-os, assim, a tomarem gosto por esta habilidade.

Neste aspecto, as práticas de escrita em sala de aula devem ser incentivadas através de um fazer que estimule o pensamento crítico e que valorize a discussão pura e simples das lições que se pode tirar de cada ação executada pelo ato de interpretar situações, imagens, códigos e signos por meio do ato de escrever. Nas oficinas, o processo que se desencadeia, com o recriar, volta-se para a reflexão do que se quer ter como princípio de uma realidade que se enquadra nos preceitos de uma boa escrita, não apenas no sentido da obtenção da habilidade de escrever, mas, principalmente, da reflexão sobre ela,

valorizando-a como instrumento comunicativo. E a organização dessas oficinas deve, conforme Cabral (2016, p. 523),

criar situações que possibilitem o agir volitivo dos envolvidos, notadamente dos alunos, favorecendo a internalização de conhecimentos que promovam a autonomia do aprendiz, a continuidade evolutiva do seu aprendizado conceitual e do desenvolvimento de competências e habilidades para usar adequadamente a linguagem, nas mais diversas situações escolares e não escolares.

Assim, o trabalho com oficinas em sala de aula deve promover um espaço para a descoberta, para o estímulo ao pensamento crítico, tornando mais interessante a descoberta da escrita, principalmente no que se refere ao estímulo a tal ação. Essa ação se abre, por conseguinte, como fonte de criação nas novas perspectivas de ensino, o que não a qualifica como local específico para isso, mas como um espaço aberto para as mais variadas e possíveis descobertas. Ao professor, cabe, portanto, ter a sensibilidade de pensar a escrita não somente para o uso em sala de aula, mas também para a ampliação dos usos nas mais diversas situações do cotidiano.

As oficinas devem ter a intenção de sequenciar tal momento com perguntas que se referem aos pontos objetivos da escrita, devendo-se buscar na subjetividade a oportunidade de estimular, no aluno, a observação e a crítica. Os momentos em sala de aula são riquíssimos e trazem tanto ao professor quanto ao aluno possibilidades de rever situações de lidar com o novo, de encantar-se pelo simples, de ver que os momentos de escrita possuem um caráter político, filosófico e extremamente social.

Assim, compete ao educador investir nesta prática, na percepção de que o momento da escrita é e deve ser favorável ao questionamento, à pesquisa, ao prazer. Para tanto, o professor deve demonstrar, exemplificar o quão são significativos os momentos de escrita, para que se motivem com a possibilidade de descobrir um mundo, com imagens, letras e palavras. É preciso fazer com que vejam além do óbvio, pois escrever é mais que juntar letras, uma vez que referenda o ato de compreender, para interpretar e agir no mundo. O prazer é descoberto pela prática do conhecimento, pelo estar presente, e para que tal

processo ocorra, é preciso integrar o aluno aos processos de desenvolvimento da escrita.

O trabalho com as oficinas oportuniza o vivenciar de fases, momentos, experimentos, o que culmina na compreensão de que escrever é um ato possível a todos, e não somente aos iluminados, como se fosse um dom. Escrita se aprende, desenvolve-se. Neste aspecto, a escrita, no contexto escolar, deve ter seu espaço certo e reservado, centrado em objetivos e designado como um dos elementos que constituem a busca por facilitar a escrita como fonte para registrar sua compreensão acerca de histórias ouvidas ou de situações vividas, bem como das possíveis criações que poderão ocorrer nas atividades realizadas em sala de aula.

Assim, importa ressaltar que a escrita faz parte das ações humanas, desde os mais antigos tempos, até a prática de uma educação sistematizada. Os processos de mudança ocorridos quanto à sua organização se constituem a partir do momento em que a educação centraliza seus objetivos mediante as modalidades de ensino, para culminar numa educação formadora. É possível perceber ainda que as contribuições dos estudos desenvolvidos ao longo de décadas, possibilitaram um novo olhar para as práticas educacionais que constituem o ato de aprender, construir conceitos e pô-los em prática para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Em suma, para o estabelecimento de uma formação que corresponda à perspectiva de integrar o aluno ao mundo que o cerca, é preciso buscar formas e meios de desenvolver um trabalho que proporcione a esse, a descoberta dos valores que integram a importância da aquisição da escrita, como recurso de descoberta para a construção de conceitos. É possível, afirmar que, ao envolver-se na escola, mediante atividades significativas, o aluno, independentemente da idade, passa a perceber, por meio da orientação do professor, os usos da escrita nas tarefas do cotidiano. Para isso, importa que a realidade de desenvolvimento e as condições de cada aluno sejam consideradas, para que, no caminho do despertar, o interesse ocorra e não haja a dissociação entre o prazer e a ação de escrever. E quanto a isso, as oficinas se constituem importantes espaços para o desenvolvimento de escritas significativas e contextualizadas.

OFICINA DE LETRAMENTO 1

A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA

OFICINA DE LETRAMENTO 1: A ESCRITA COMO PRÁTICA IDENTITÁRIA

o TEMA

Conhecendo o projeto: A escrita como prática identitária.

o OBJETIVO

Apresentar o projeto para a turma, explicitando as fases e estimulando a participação dessa por meio de argumentos que faça os alunos sentirem-se colaboradores desta pesquisa tal qual o professor.

o PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), anos finais, bloco A, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental e alunos do bloco B, equivalente ao 8º e 9º anos.

o GÊNEROS TRABALHADOS

Anotação, prezi⁴

o DURAÇÃO

3 (três) aulas.

o ENCAMINHAMENTOS E REFLEXÕES ACERCA DA OFICINA

O projeto foi iniciado por meio de um encontro em que contextualizamos a proposta do projeto junto aos alunos. Esse momento foi importante, visto que os alunos passaram a sentir-se incluídos no sentido de fazer parte de algo. Ademais, foi destacado que eles eram peças-chave desse processo.

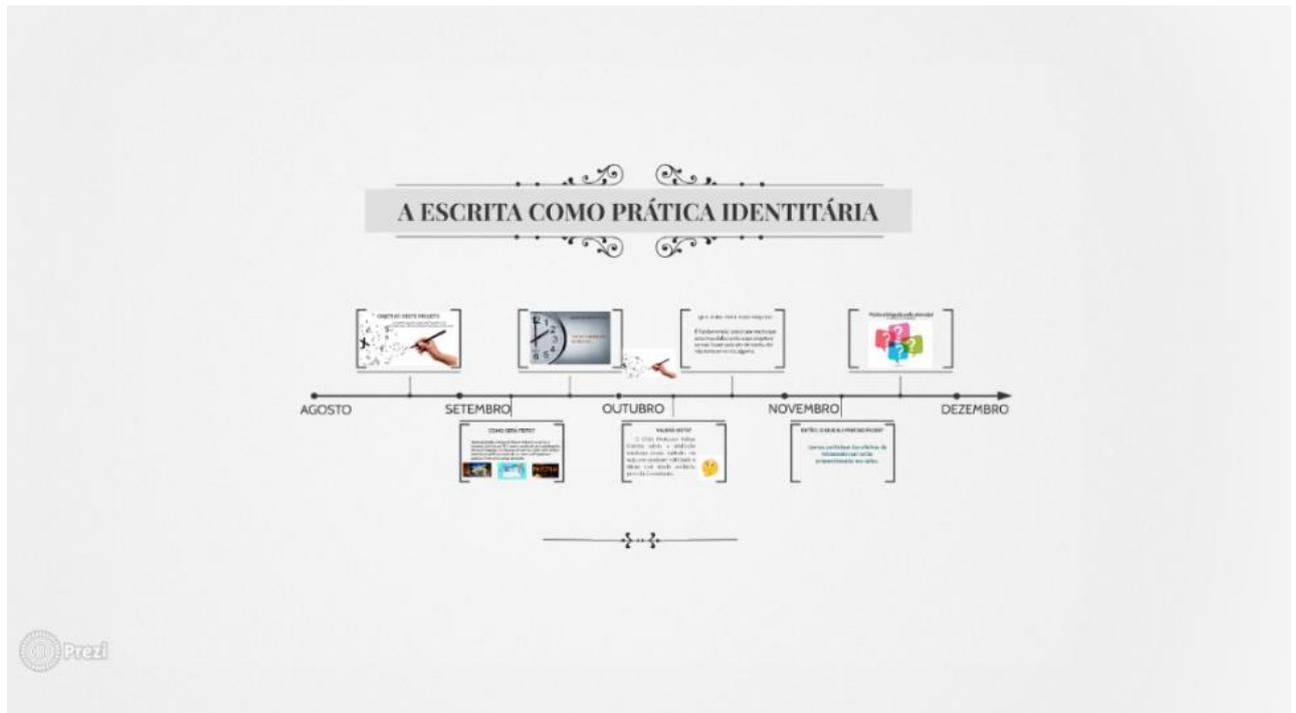
⁴ O Prezi é um software na modalidade computação em nuvem feito em HTML5 utilizado para a criação de apresentações não lineares. No lugar, tudo é criado em uma estrutura única, parecida com uma palheta de designer real

Os alunos foram tomando nota até a última parte, na qual se abria um espaço para perguntas.

O Prezi pode ser acessado via https://prezi.com/4_3u_s7sf1en/a-escrita-como-pratica-identitaria/

Na figura abaixo, tem-se a visão, de forma geral, do prezi utilizado.

Figura 1 – Apresentação do projeto aos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa.

OFICINA DE LETRAMENTO 2

**NARRATIVAS PESSOAIS POR
MEIO DA ESCRITA**

OFICINA DE LETRAMENTO 2: NARRATIVAS PESSOAIS POR MEIO DA ESCRITA

o TEMA

Narrativas pessoais por meio da escrita

o OBJETIVO GERAL

Ter contato com narrativas pessoais a fim de possibilitar o entendimento da função social e pessoal do gênero biografia.

o OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Explorar os elementos organizacionais e estruturais desse gênero;
- ✓ Identificar a finalidade do gênero textual biografia;
- ✓ Ler e interpretar biografias de pessoas conhecidas.

o PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), anos finais, bloco A, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental.

o GÊNEROS TRABALHADOS

Biografia; anotação.

o DURAÇÃO

2 aulas.

o PRÁTICA DE LEITURA 1: Biografia

CEJA PROFESSOR FELIPE GUERRA

ALUNO: _____

Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Era filho de José Bento Marcondes Lobato e Olímpia Monteiro Lobato. Alfabetizado pela mãe, logo despertou o gosto pela leitura, lendo todos os livros infantis da biblioteca de seu avô o Visconde de Tremembé.

Desde menino já mostrava seu temperamento irrequieto, escandalizou a sociedade quando se recusou fazer a primeira comunhão. Fez o curso secundário em Taubaté. Com 13 anos foi estudar em São Paulo, no Instituto de Ciências e Letras, se preparando para a faculdade de Direito.

Registrado com o nome de José Renato Monteiro Lobato, resolve mudar de nome, pois queria usar uma bengala, que era de seu pai, que havia falecido no dia 13 de junho de 1898. A bengala tinha as iniciais J.B.M.L gravadas no topo do castão, então mudou de nome, passou a se chamar José Bento, assim as suas iniciais ficavam iguais às do pai.

Ingressou na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco na capital, formando-se em 1904. Na festa de formatura fez um discurso tão agressivo que vários professores, padres e bispos se retiraram da sala. Nesse mesmo ano voltou para Taubaté. Prestou concurso para a Promotoria Pública, assumindo o cargo na cidade de Areias, no Vale do Paraíba, no ano de 1907.

Monteiro Lobato casou-se com Maria Pureza da Natividade, em 28 de março de 1908. Com ela teve quatro filhos, Marta (1909), Edgar (1910), Guilherme (1912) e Rute (1916). Paralelamente ao cargo de Promotor, escrevia para vários jornais e revistas, fazia desenhos e caricaturas. Ficou em Areias até 1911, quando muda-se para Taubaté, para a fazenda Buquira, deixada como herança pelo seu avô.

https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/

Nesta etapa de leitura, foi apresentado o excerto do gênero biografia, sendo de Monteiro Lobato, visto que esse é conhecido por, praticamente, todos os brasileiros devido ao programa Sítio do Pica Pau Amarelo, despertando, dessa forma, a curiosidade acerca da sua vida.

O texto foi lido coletivamente e, em seguida, por meio de um roteiro de leitura, os alunos refletiram sobre o gênero biografia e sua composição. A oficina foi orientada, enfatizando-se que os gêneros textuais atendem às necessidades para a comunicação entre os indivíduos de forma variável, apresentando diversos estilos e conteúdos temáticos. Logo, quanto maior o saber deles acerca

de diferentes gêneros textuais, melhor o seu desempenho nas práticas comunicativas.

Roteiro de leitura:

1. O que se relata nesse gênero textual, ou seja, fala-se sobre o que/quem?
2. A linguagem é de fácil compreensão?
3. É escrito em que pessoa, 1ª ou 3ª pessoa?
4. Usa-se qual classe gramatical para referir-se a ele?
5. As referências ao biografado estão escritas com inicial maiúscula por quê?
6. Esse biografado é conhecido?
7. Onde, provavelmente, as biografias são veiculadas?
8. Qual o objetivo de se ler uma biografia, ou seja, por que a lemos?

o ENCAMINHAMENTOS E REFLEXÕES ACERCA DA OFICINA

O objetivo de começar pela biografia e não diretamente pela autobiografia deve-se ao fato de deixá-los menos reticentes ao ato de escrever sobre si, pois, dessa forma, os alunos percebem que é comum e interessante falar sobre a vida, mesmo que seja de outra pessoa.

Antes de entregar as folhas xerocopiadas da biografia, é importante sondar o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero. Isso pode ser feito por meio de uma simples pergunta: alguém já leu uma biografia? E a partir das respostas, já ir citando informações sobre esse gênero. Outra forma é partir do próprio nome, ou seja, pedir que os alunos falem o significado da palavra “biografia”.

Ao iniciar a leitura da biografia de Monteiro Lobato, os alunos atentaram para as diversas características do gênero, todavia, em vez de fazê-lo por meio de aula expositiva, mecânica, como ocorre comumente no ensino tradicional, fizeram-no a partir da leitura do gênero em si e observaram, principalmente, os seguintes aspectos:

- Quem narra a história;

- Se o protagonista da história é o próprio autor, isto é, observa-se o foco narrativo;
- Quais os dados, ou seja, os aspectos da vida que são contados;
- A quem esses textos se destinam;
- Qual a pessoa do discurso que predomina: a primeira pessoa (eu, nós) ou a terceira pessoa (ele, ela);
- Qual tipologia textual predomina;
- Utiliza substantivos próprios;
- Na descrição pessoal, usa-se adjetivos.

Sabe-se que os aspectos observados irão alternar de uma turma para outra, já que há diferentes variáveis, como o assunto gramatical que os alunos estão aprendendo no momento, quais as experiências de vida, quais foram as leituras prévias, entre outras.

OFICINA DE LETRAMENTO 3

MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA!

OFICINA DE LETRAMENTO 3: MINHA HISTÓRIA, MINHA VIDA!

o TEMA

Minha história, minha vida!

o OBJETIVO

Proporcionar ao aluno o conhecimento de sua própria história por meio do gênero autobiografia.

o PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), anos finais, bloco A, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental.

o GÊNEROS TRABALHADOS

Biografia e autobiografia.

o DURAÇÃO

10 aulas

o PRÁTICA DE LEITURA 1: Autobiografia

Entregou-se a folha xerocopiada com a autobiografia de Monteiro Lobato para que eles tivessem acesso à vida desse autor na perspectiva mais intimista, do próprio eu, ou seja, pela escrita feita pelo próprio autor.

Foi solicitado que os alunos lessem, em dupla, pois o texto era mais extenso. Depois da leitura em dupla, foi realizada uma nova leitura coletiva com o objetivo de sanar dúvidas, principalmente, quanto ao vocabulário usado pelo autobiografado bem como acerca das obras referenciadas por ele em seu texto.

Seguiu-se novamente o roteiro de leitura utilizado na aula com o gênero textual biografia, mas com algumas adaptações:

Roteiro de leitura:

1. O que se relata nesse gênero textual, ou seja, fala-se sobre o que/quem?
2. A linguagem é de fácil compreensão?
3. É escrito em que pessoa, 1ª ou 3ª pessoa?
4. Ele usa qual classe gramatical para referir a si próprio?
5. Esse autobiografado é conhecido?
6. Onde, provavelmente, as autobiografias são veiculadas?
7. Qual o objetivo de se ler uma autobiografia, ou seja, por que a lemos?

CEJA PROFESSOR Felipe Guerra

Aluno (a) _____ Data ____/____/____.

Nasci José Renato Monteiro Lobato, em Taubaté-SP, aos 18 de abril de 1882. Falei tarde e aos 5 anos de idade ouvi, pela primeira vez, um célebre ditado... Concordei. Aos 9 anos resolvi mudar meu nome para José Bento Monteiro Lobato desejando usar uma bengala de meu pai, gravada com as iniciais J.B.M.L. Fui Juca, com as minhas irmãs Judite e Esther, fazendo bichos de chuchu com palitos nas pernas. Por isso, cada um de meus personagens; Pedrinho, Narizinho, Emília e Visconde representam um pouco do que fui e um pouco do que não pude ser.

Aos 14 anos escrevi, para o jornal "O Guarani", minha primeira crônica. Sempre amei a leitura. Li Carlos Magno e os 12 pares de França, o Robinson Crusoe e todo o Júlio Verne Formei-me em Direito em 1904, pela Universidade de São Paulo. Queria ter cursado Belas Artes ou até Engenharia, mas meu avô, Visconde de Tremembé, amigo de Dom Pedro II, queria ter na família um bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais.

Em maio de 1907 fui nomeado promotor em Areias - SP, casando-me no ano seguinte com Maria Prezada Natividade, com quem tive o Edgar, o Guilherme, a Marta e a Rute.

Vivi no interior, nas pequenas cidades, sempre escrevendo para jornais e revistas. Em 1911 morreu o meu avô, Visconde de Tremembé, e dele herdei a fazenda Boquira, passando de promotor a fazendeiro. Na fazenda escrevi o Jeca Tatu, símbolo nacional. Comprei a "Revista do Brasil" e comecei, então, a editar meus livros para adultos. "Urupês" iniciou a fila em 1918. Surgia a primeira editora nacional "Monteiro Lobato & Cia", neste mesmo ano. Antes de mim, os livros do Brasil eram impressos em Portugal.

Tive muitos convites para cargos oficiais de grande importância. Recusei a todos. Getúlio Vargas (presidente do Brasil na ocasião) convocou-me para ser o Ministro da Propaganda. Respondi que a melhor propaganda para o Brasil, no exterior, era a "Liberdade do Povo", a constitucionalização do país. Minha fama de propagandista decorria da minha absoluta convicção pessoal. O caso do petróleo, por exemplo, e do ferro. Éramos ricos em energia hidráulica e minérios e não somente café e açúcar. Durante 10 anos, gritei essas verdades. Fui sabotado e incompreendido.

Dediquei-me à Literatura Infantil já em 1921. E, retomei a ela, anos depois, desgostoso dos adultos. Com "Narizinho Arrebitado", lancei o "Sítio do Pica-Pau Amarelo". O sítio é um reino de liberdade e encantamento. Muitos já o classificaram de República.

Eu mesmo, por intermédio de um personagem, o Rei Carol, da Romênia, no livro A Reforma da Natureza, disse ser o Sítio uma República. Não; República não é, e sim um reino. Um reino cuja rainha a D. Benta. Uma rainha democrática, que reina pouco. Uma rainha que permite liberdade absoluta aos seus súditos. Súditos que também governam. Um deles, Emília, é voluntarioso, teimoso, renitente não renuncia os seus desejos e projetos. Narizinho e Pedrinho são as crianças de ontem, de hoje e amanhã, abertas a tudo, querendo ser felizes, confrontando suas experiências com o que os mais velhos dizem, mas sempre acreditando no futuro. Mas eu precisava de instrumentos idôneos do mundo real para o fantástico fosse possível, pois, como ir à Grécia? Como ir à Lua? Como alcançar os anéis de Saturno? Bem, a lógica das coisas impunha a existência desse instrumento. Primeiro surgiu o "Opôs de Pirlimpimpim" que transportaria para todo e sempre, os personagens de um lugar para outro, vencendo o "ESPAÇO". O "FAZ-DE-CONTA", pó número 2, venceria a barreira do "TEMPO", suprimindo as impossibilidades de acontecimentos. Finalmente pensei no "SUPER-PÓ", inventado pelo Visconde de Sabugosa, em o Minotauro, que transportaria, num átomo, para qualquer lugar indeterminado, desde que desejado. Como disse a Emília: "é um absurdo terminar a vida assim, analfabeto!". Eu poderia ter escrito muito mais, perdi muito tempo escrevendo para gente grande. Precisava ter aprendido mais... Hoje aos 4 de julho de 1948, vítima de um colapso, na cidade de São Paulo parto para outra dimensão. Mas o que tinha de essencial, meu espírito jovem, minha coragem, está vivo no coração de cada criança. Viverá para sempre, enquanto estiver presente a palavra inconfundível de "Emília".

Monteiro Lobato

Fonte: <https://pt.scribd.com/doc/52530174/Texto-autobiografico-de-Monteiro-Lobato>

o PRÁTICA ESCRITA 1: Comparação entre os gêneros textuais biografia e autobiografia

Ao término da leitura da autobiografia de Monteiro Lobato, com auxílio do roteiro que foi escrito na lousa branca, o qual estava exposto a fim de que os alunos consultassem sempre que necessário, eles realizaram a comparação entre os dois gêneros textuais.

Essa atividade teve por fim sistematizar o que eles haviam aprendido, sendo, pois, solicitado que eles preenchessem a tabela comparativa sobre os dois gêneros. Dessa forma, os alunos entendem a estrutura do gênero por meio da prática, da observação, da comparação entre gêneros que possuem fins semelhantes.

Biografia x Autobiografia		
	Exemplo 1	Exemplo 2
Autor e biografado são as mesmas pessoas?		
O autor é diferente do biografado?		
Uso da primeira pessoa (eu, escrevi, nasci)		
Uso da terceira pessoa (seu, nasceu, trabalhou)		
Assunto: dados pessoais de uma pessoa.		

Com base nas respostas da tabela e na discussão acerca dessa, foi pedido aos alunos que conceituassem em seus cadernos os dois gêneros estudados: biografia e autobiografia.

o **ENCAMINHAMENTOS E REFLEXÕES ACERCA DA OFICINA**

Essas oficinas foram de suma importância, visto que, levaram os alunos a atentarem para as diversas características do gênero autobiografia, todavia, em vez de fazê-lo por meio de aula expositiva, como ocorre comumente no Ensino tradicional, fizeram-no a partir da leitura do gênero em si e observaram principalmente que

- o protagonista de uma autobiografia é, obrigatoriamente, o próprio autor;
- os textos, tanto a biografia quanto a autobiografia, mostram os principais episódios da vida do autor de forma cronológica;

- se destinam a leitores em geral, sobretudo aos que têm interesse em conhecer melhor a vida de determinadas pessoas, sejam elas celebridades ou anônimas;
- predomina a primeira pessoa, principalmente, o eu;
- é predominantemente narrativo, embora tenha partes descritivas;
- se utiliza substantivos próprios;
- para fazer a descrição, usa-se adjetivos e comparações.

Tais constatações foram importantes, pois foram tomadas como guias na prática textual. Ademais, entendemos que, assim, estaremos estudando/ensinando a gramática e analisando/refletindo sobre a língua em uso, sobre o funcionamento da linguagem, selecionando aquilo que é considerado relevante para a prática de produção de textos do gênero textual em questão.

Trabalhar na perspectiva do letramento, conforme Oliveira (2010, p. 131), significa reconfigurar a forma de se trabalhar/participar em sala de aula e, sendo o professor um agente de letramento, alguns papéis específicos dele são

1. [...] transformar a sala de aula em uma comunidade em que ações de leitura e escrita sejam eixo norteador do trabalho com a linguagem;
2. comportar-se como um mobilizador de instrumentos para o processo de construção do conhecimento sobre a língua

Dessa forma, a sala de aula torna-se um espaço de aprendizagem de fato, pois os alunos são mobilizados a construírem o conhecimento juntamente com o professor, deixando a passividade, tão comum nas escolas brasileiras, de lado.

o **ASPECTO LINGUÍSTICO: Conhecimento das tipologias textuais narrativa e descritiva.**

Após as oficinas, informei para eles que iríamos partir para outro momento de aprendizagem: o da escrita de sua própria autobiografia. Embora esses já tivessem se apropriado, em parte, dos gêneros, surgiram dúvidas ao escrever em si. Logo, foi necessário sistematizar aulas acerca das duas tipologias textuais

que se situam no arcabouço desse gênero. Esse é um bom exemplo em que a necessidade dos alunos norteia os objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala.

Neste momento, por meio de aula expositiva-dialogal, foram explicitadas dentre as seis tipologias textuais, duas: a narrativa e a descritiva, pois, conforme dito anteriormente, essas são necessárias pra a escrita do gênero autobiografia.

Material de estudo: Tipologias textuais

De acordo com as diferentes situações de uso, os enunciados se organizam e se agrupam em tipos, conforme a finalidade da comunicação. Quando um sujeito usa a língua sempre o faz por meio de um gênero conscientemente ou não.

Hoje, estudaremos duas tipologias que são bastante usadas na produção de uma autobiografia: narrativa e descritiva.

- **Tipologia narrativa**

Utilizada para contar um caso, narrar fato(s), historiar acontecimentos, não importando se fictícios ou verídicos. Predominam neste texto os tempos pretéritos: perfeito ou imperfeito.

“Narizinho levantou-se muito cedo para levar a boneca Emília ao consultório do doutor Caramujo, do reino das Águas Claras.”*

Monteiro Lobato. Fragmento do *Reinações de Narizinho* (1931). Editora Brasiliense, 1987.

- **Tipologia Descritiva**

Usada para construir a imagem de um objeto. Para tal, o enunciador nomeia, qualifica por meio de características físicas e/ou psicológicas. Ou seja, é o mesmo que detalhar, mostrar ou tornar conhecidas as características de algo ou alguém, o que pode ser feito por via oral, textual ou visual.

D. Maria é uma senhora morena, de seus 70 anos. Anda sempre arrumadinha e está sempre a sorrir.

○ **PRÁTICA TEXTUAL 1: autobiografia**

Os alunos foram orientados a escreverem sobre si, colocando em seu texto dados pessoais acerca da infância, de suas experiências pessoais, sobre seus sonhos e partes de sua vida que os desenhasssem como sujeitos inseridos num espaço-tempo. Além de falarem sobre eles, foram estimulados a, no último

parágrafo, escreverem sobre suas expectativas, ou seja, sobre o que esperam ou desejam em seu futuro.

Orientação para a escrita:

Quando o comando foi dado, os alunos continuaram a dizer “*eu não sei como começar.*”, “*eu não sei fazer isso*”, “*ler é uma coisa, escrever é outra*”, entre outras frases negativas. Logo, tracei um caminho, o qual serviu apenas de orientação e não de modelo único, para facilitar o processo:

Para a escrita de sua autobiografia, você pode seguir a seguinte orientação.

1º passo: No primeiro parágrafo, coloque seus dados pessoais como “Nasci em...”, “sou filho(a) de ...”, “tenho xx anos”, ou seja, apresente-se.

2º passo: No segundo e terceiro parágrafos, desenvolva a sua história, conte um pouco sobre você! Suas características físicas, psicológicas. Use e abuse dos adjetivos que estudamos! Sugiro falar da sua infância ou da sua adolescência.

3º passo: Na parte final do texto, você pode falar sobre suas metas, desejos, ou seja, o que você espera alcançar em sua vida.

4º passo: Assine a sua autobiografia. Lembre-se das regrinhas do uso da letra maiúscula em nomes próprios.

Obs.: Essa é apenas uma sugestão para a sua escrita, você pode criar caminhos diferentes.

o PRÁTICA TEXTUAL 2: Escrita colaborativa

Nessa etapa, os alunos foram atendidos, individualmente, pela professora que, ao acompanhar a leitura do texto do aluno, pontuava as inadequações e, ao mesmo tempo, sugeria novos caminhos para a reescrita. Ver figura abaixo do caderno de um dos alunos.

OFICINA DE LETRAMENTO 4

**MINHA VIDA POR MEIO DA
POESIA**

OFICINA DE LETRAMENTO 4: MINHA VIDA POR MEIO DA POESIA

o TEMA

Minha vida por meio da poesia

o OBJETIVO

Proporcionar ao aluno um reencontro consigo mesmo por meio de uma escrita subjetiva e criativa, ou seja, poeticamente; além de desenvolver o senso estético por meio do contato e apreciação de diversos poemas e textos poéticos.

o PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), anos finais, bloco A, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental.

o GÊNEROS TRABALHADOS

Poema; prosa poética, cartaz.

o DURAÇÃO

10 aulas

o ENCAMINHAMENTOS E REFLEXÕES ACERCA DA OFICINA

A escolha da poesia para atingir de forma mais intimista o aluno se deu por meu contato positivo com esse gênero e por entender que por meio da literatura, o professor bem como o aluno renunciam a um sentido convencionalizado, ou seja, constroem saberes através de uma aventura interpretativa nova, sendo essa menos conteudista.

Esse processo ocorre de forma colaborativa, isto é, entre professor-aluno e entre aluno-aluno, visto que uma das partes da oficina é realizada coletivamente, em grupos com quatro componentes.

o PRÁTICA DE LEITURA 1: Poema

Nesta etapa de leitura, foi selecionado o poema “Verbo ser” do escritor modernista Carlos Drummond de Andrade.

Verbo Ser

(Carlo Drummond de Andrade)

Que vai ser quando crescer?

Vivem perguntando em redor. Que é ser?

É ter um corpo, um jeito, um nome?

Tenho os três. E sou?

Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?

Ou a gente só principia a ser quando cresce?

É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?

Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?

Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.

Que vou ser quando crescer?

Sou obrigado a? Posso escolher?

Não dá para entender. Não vou ser.

Vou crescer assim mesmo.

Sem ser Esquecer.

A escolha desse poema foi feita, inicialmente, partindo de uma conversa acerca das expectativas de vida deles e da leitura de suas autobiografias, pois muitos colocaram, em seus textos, que queriam apenas terminar os estudos (entende-se com essa frase: finalizar o Ensino Médio), ou seja, não objetivavam nada além dessa etapa.

Outro ponto para escolha, mas relacionado à análise linguística, foi a classe morfológica: verbo. Primeiramente, percebemos que na escrita da autobiografia, os alunos não tinham segurança ao aplicar essa classe gramatical de forma adequada, principalmente, quanto aos tempos verbais, na 3ª pessoa do plural, as quais se assemelham foneticamente (pretérito e futuro). Ademais, esse poema leva o aluno a refletir justamente sobre suas expectativas, ao

mesmo tempo que mostra que ainda há tempo para correremos atrás de nossos objetivos.

O texto foi declamado por mim, professora, pois nenhum aluno, inicialmente, teve coragem ou vontade de fazê-lo.

Para a interpretação do poema, foi indicado o seguinte roteiro de leitura.

Roteiro de leitura:

1. O que o poema apresenta ao lermos apenas o título?
2. Você já foi questionado com essa pergunta “O que você vai ser quando crescer?”
3. A linguagem é de fácil compreensão?
4. Há musicalidade no poema?
5. Qual mensagem, ensinamento, você, tira desse texto?

o Aspecto linguístico: Estrutura do poema

Essa aula foi necessária, porque quando começamos a falar em texto escrito em verso, sobre rimas e outros aspectos, muitos alunos afirmaram nunca terem estudado tal assunto.

O conhecimento linguístico do gênero poema foi dividido em duas partes, a primeira focou na parte funcional do poema; já a segunda focou na parte

Poema (parte 1)

- ✓ **Principais intenções:** emocionar, fazer refletir, conscientizar.
- ✓ **Leitor:** pessoas que apreciam poemas.
- ✓ **Organização** Estruturados em versos e estrofes.
Pode conter ou não rimas.
Possui ritmo e sonoridade pela seleção e pela distribuição das palavras.
- ✓ **Linguagem** Preocupação com a forma de expressar as ideias.
Presença de linguagem plurissignificativa, com sentido conotativo (figurado)

organizacional, isto é, na composição do gênero. Por serem curtas, foram trabalhadas por meio da lousa branca em aula expositiva-dialogal.

Poema (parte 2)

Verso ou estância: é a linha poética; nome dado a cada linha de um poema.

Estrofe: é o conjunto de versos, sendo separada uma da outra por meio de um espaço, em branco, entre elas.

Ritmo: é a semelhança de som entre as palavras de dois ou mais versos. A rima é um elemento importante para marcar a própria musicalidade própria da linguagem poética e, quando aparece no final do verso, a rima é chamada de **rima externa**; já no interior, de **rima interna**.

Ex. (rima externa)

O poeta é um fingid**or**
Finge tão complet**amente**
Que chega a fingir que é **dor**
A dor que deveras **sente**.

PRÁTICA TEXTUAL 1: A estrutura do gênero e sua interpretação

Nessa prática, foi entregue uma atividade com base no poema de Pedro Bandeira, escritor brasileiro de livros infanto-juvenis, “Quem sou eu?” a fim de levar os alunos a entenderem o gênero bem como ter um modelo para escrita posterior de sua própria poesia.

Essa atividade foi realizada em dupla para que os alunos discutissem acerca da estrutura e da temática com base em seu conhecimento linguístico e de mundo.

É necessário ressaltar, que houve também a finalidade de fazê-los continuar a pensar numa perspectiva pessoal.

CEJA PROFESSOR Felipe Guerra.

Aluno (a) _____ Data ____/____/____.

Quem sou eu?**(Pedro Bandeira)**

Eu às vezes não entendo!
As pessoas têm um jeito
De falar de todo mundo
Que não deve ser direito.

Aí eu fico pensando
Que isso não está bem.
As pessoas são quem são,
Ou são o que elas têm?

Eu queria que comigo
Fosse tudo diferente.
Se alguém pensasse em mim,
Soubesse que eu sou gente.

Falasse do que eu penso,
Lembrasse do que eu falo,
Pensasse no que eu faço
Soubesse por que me calo!

Porque eu não sou o que visto.
Eu sou do jeito que estou!
Não sou também o que eu tenho.
Eu sou mesmo quem eu sou!

Pedro Bandeira Literatura Em Minha Casa, Palavras De Encantamento, Poesias, Editora Moderna, Ministério da Educação, FNDE.

Responda ao que se pede em seu caderno. Seja organizado em sua escrita.

1. Qual a estrutura do poema?
2. Onde esse poema foi veiculado?
3. Quanto à sonoridade, há palavras que rimam? Se sim, transcreva dois exemplos.
4. O eu lírico escreve de forma objetiva ou subjetiva? Justifique.
5. Explique com suas palavras o questionamento “As pessoas são quem são,/Ou são o que elas têm?” nos versos 7-8.
6. O questionamento é respondido pelo eu-lírico? Como?
7. Para você o é ser gente?
8. Quanto ao modo verbal (indicativo, subjuntivo e imperativo), na penúltima estrofe, tem-se a predominância de qual?
9. Em que pessoa é escrito o poema? Justifique com partes do texto.
10. Descreva-se, ou seja, responda à pergunta “Quem sou eu?”.

PRÁTICA TEXTUAL 2: produção de uma poesia

Neste espaço de aula, foi solicitado que os alunos produzissem um poema poético sobre si, acerca do seu eu. Esse, por sua vez, deveria conter título e três estrofes no mínimo. Foi, inicialmente, escrita no caderno. Após correção, passou-se para pedaços de cartolina e, de forma livre, misturou-se essa parte textual a outras linguagens (desenho, colagens, pintura, entre outras). Ver foto abaixo.

Os alunos tiveram a possibilidade de realizar a atividade individualmente ou em dupla.



Fonte: Acervo de pesquisa

PRÁTICA TEXTUAL 3: Montagem do mural poético

Nessa etapa, os alunos colaram suas produções em um mural na parte em que fica o refeitório, pois lá suas poesias alcançariam outros e os fariam pensar também em sua própria identidade. Ver foto abaixo.



Fonte: Acervo de pesquisa

Depois de uma semana exposto, o mural foi recolhido e apresentado no café literário, evento posterior.

Obs.: Os alunos escolheram, por meio de votação, o nome do mural.

OFICINA DE LETRAMENTO 5

**MINHA VIDA POR MEIO DE
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

OFICINA DE LETRAMENTO 5: MINHA VIDA POR MEIO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

o TEMA

Minha vida por meio do HQ

o OBJETIVO

Proporcionar ao aluno um reencontro consigo por meio de um gênero multimodal, de teor mais lúdico.

o PÚBLICO ALVO

Alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), anos finais, bloco A, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental.

o GÊNEROS TRABALHADOS

Autobiografia, roteiro e história em Quadrinhos (HQ)

PRÁTICA DE LEITURA 1: Releitura da autobiografia

Nessa parte da atividade, os alunos releem sua autobiografia a fim de selecionar a parte que se passaria para a narração em quadros, já que produziram uma pequena história em quadrinhos (HQ).

PRÁTICA TEXTUAL 1: Reescrita da narrativa pessoal em forma de roteiro

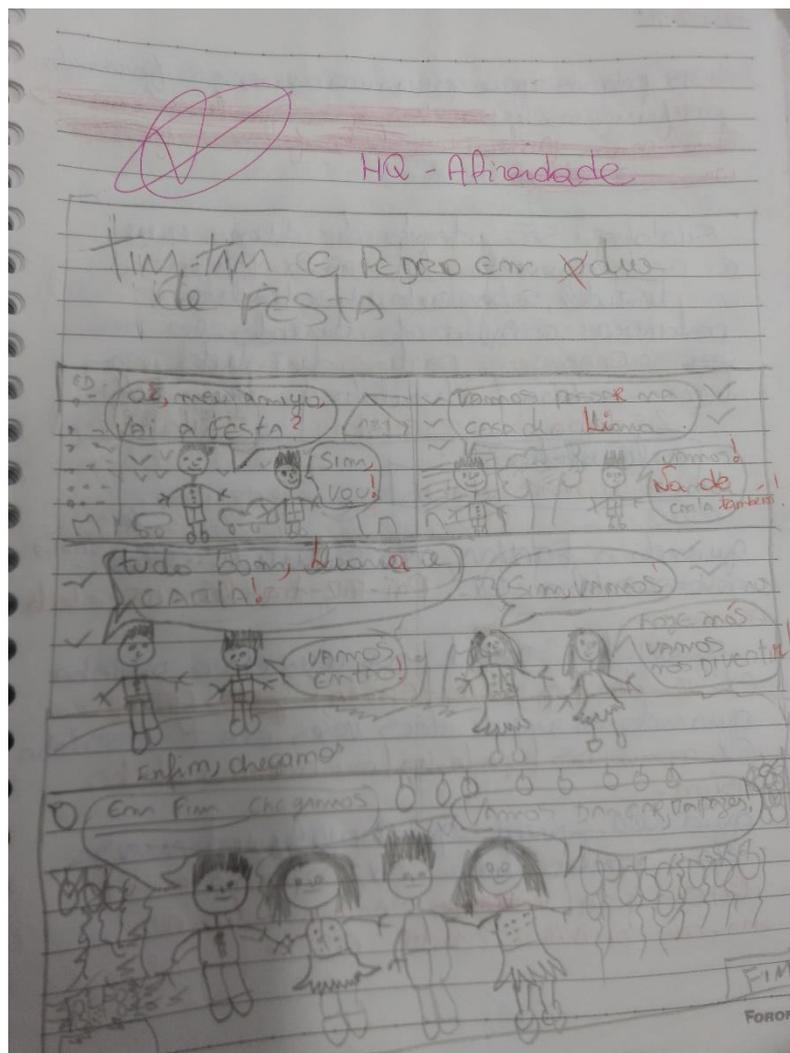
Após a escolha do que se desejava contar por meio da linguagem multimodal, os discentes escreveram em seus cadernos um pequeno roteiro, colocando o que se iria pôr em cada quadro.

PRÁTICA TEXTUAL 2: construção da HQ

Nessa etapa, passou-se o que havia colocado no roteiro para quadros desenhados por eles. Foi um momento divertido, visto que desenhar e colorir são ações que nos fazem sentir mais relaxados.

Foi bastante interessante perceber que mesmo adultos, eles ainda se identificavam com personagens de desenho animado, como Dragon ball Z para contar algo de suas vidas.

As histórias em quadrinhos, ainda escritas a lápis, foram corrigidas pela professora e as que apresentavam problemas que dificultassem a compreensão, foram refeitas. Ver exemplo de uma das atividades:



Fonte: Acervo da pesquisa

PRÁTICA TEXTUAL 3: Refacção da história em quadrinhos

Após a correção de sua história em quadrinhos, os alunos receberam diversas cartolinas, em diferentes cores, para colocarem sua HQ da forma que quisessem.

PRÁTICA TEXTUAL 4: Montagem do mural de HQ

Neste espaço, ocorreu a união dos alunos em prol de um objetivo – apresentar suas atividades à comunidade escolar. Para isso, foi necessário o trabalho coletivo a fim de dar os últimos retoques, inclusive no trabalho do outro (ver fotos abaixo).



Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa

OFICINA DE LETRAMENTO 6

MARCADORES DE PÁGINAS

OFICINA DE LETRAMENTO 6: MARCADORES DE PÁGINAS

o **TEMA**

Aprendendo a criar!

o **OBJETIVO**

Estimular a leitura e o contato com a escrita por meio da confecção de marcadores de página.

o **PÚBLICO ALVO**

Alunos da Educação de jovens e adultos (EJA), anos finais, bloco A, equivalente ao 6º e 7º anos do Ensino fundamental.

o **MATERIAL UTILIZADO**

Cartolina, tesoura, cola, fitas, botões, cortadores de papel, régua, entre outros materiais.

o **GÊNEROS TRABALHADOS**

Marcadores de página e anotação.

PRÁTICA DE LEITURA E TEXTUAL 1: Pesquisa

Nessa prática, foi solicitado que os alunos pesquisassem frases de incentivo à leitura. Essas seriam colocadas, posteriormente, em marcadores de páginas produzidos por eles, bem como no espaço onde seria realizado o café literário.

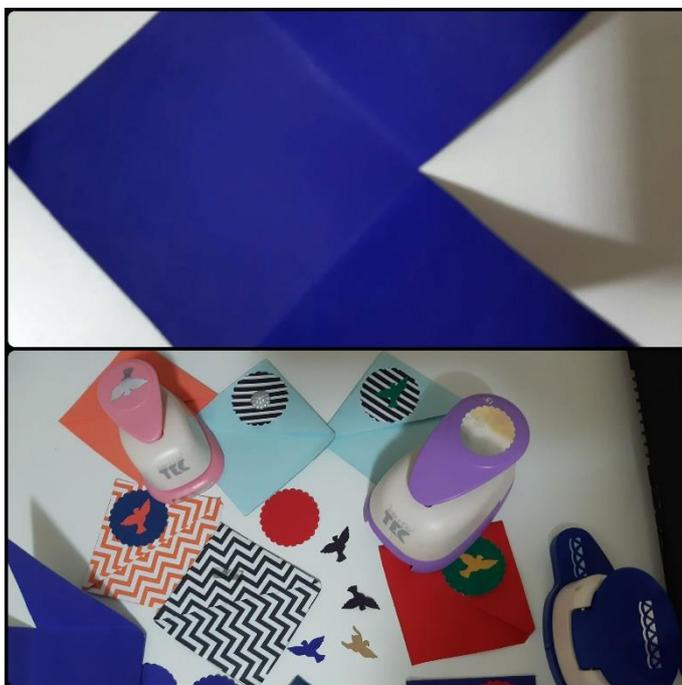
Também se deu a possibilidade para que eles criassem as frases incentivadoras, pois alguns não tinham acesso à internet e outros estavam bastante estimulados a escrever.

Solicitamos que fossem anotadas e/ou criadas as frases nos cadernos deles, colocando-as entre aspas e referenciando-as adequadamente com o nome dos autores, inclusive se fossem de sua própria autoria.

PRÁTICA 2: produção dos marcadores de página

Nesta etapa, levei alguns modelos de marcadores de páginas para mostrar a eles o que almejávamos, mas eles foram além. Essa etapa funcionou da seguinte forma:

- Os alunos foram divididos em grupos compostos de três a cinco alunos;
- Cada equipe, dividia seu grupo por habilidade: quem sabia cortar melhor, o que cobria o molde sem borrar, aquele que colava sem manchar a cartolina e o que tinha uma caligrafia mais bonita. Essa divisão ficou a critério de cada grupo. Ver figura do molde e de alguns marcadores prontos.



Fonte: Acervo da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisa

PRÁTICA 3: Ensaio para apresentação dos trabalhos

Nesse momento, necessitei estimular a oralidade e a oralização dos textos produzidos por eles por meio da relação vida escolar-vida profissional, argumentando que eles precisam treinar a apresentação em público, visto que necessitarão em futuras entrevistas de trabalho. Assim, eles aceitaram e marcamos aulas para esse fim.

Uma sugestão para essa prática é marcar momentos ao fim da aula para cada grupo, pois, dessa forma, eles têm menos receio e adquirem mais segurança.

EVENTO DE LETRAMENTO

CAFÉ LITERÁRIO

EVENTO DE LETRAMENTO: CAFÉ LITERÁRIO

Inicialmente, é importante frisar que esse momento foi de suma importância para que os alunos se vissem como sujeito ativos, visto que tivemos um evento de letramento, o qual, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.21), corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita.

Esse espaço foi direcionado as apresentações dos trabalhos dos alunos: Histórias em quadrinhos, poemas, cartazes. Eles apresentaram da forma que se sentiram seguros, declamando, lendo ou apenas mostrando o que tinham feito. Muitos, mesmo tendo ensaiado, não se sentiram seguros e, por isso, não apresentaram, mas foi uma minoria.

Além das apresentações, eles ficaram responsáveis pelo espaço do Café literário, evento de letramento, no qual os alunos se envolveram em diferentes práticas comunicativas por meio de diversas linguagens. Esse foi realizado em uma sala maior da escola. Eles se dividiram entre recepcionar quem chegava, servir as comidas e entregar os marcadores de páginas produzidos por eles a quem deixava o ambiente. Ademais, foram responsáveis pela arrumação e desarrumação da sala. Ver foto de uma das apresentações abaixo:



Fonte: Acervo de pesquisa

o REFLEXÕES ACERCA DO EVENTO

Este momento foi bastante importante, pois os alunos puderam vivenciar diversas práticas de letramento, ou seja, o que aprenderam foi aplicado, teve sua função social. Eles experienciaram diferentes formas de agir e se representar pela escrita, percebendo, dessa forma, o quão importante são esses instrumentos para sua mobilidade social e consciência linguística e de si mesmo.

PALAVRAS DE FECHAMENTO

Ao aplicar essas oficinas, percebemos que o letramento é um fenômeno complexo e que há inúmeras possibilidades de se trabalhar com a escrita no contexto educacional e, ainda, que o professor deve sempre partir da necessidade do aluno, portanto, de seu contexto.

Foi observado também que o aluno quando colocado a par da finalidade de determinado conteúdo, aprende muito mais, pois o objeto de conhecimento torna-se mais concreto, já que ele entende o porquê e o para quê está aprendendo.

Assim as práticas, em sala de aula, devem estar orientadas de modo que promova o desenvolvimento de habilidades para o exercício efetivo e consciente da escrita como ferramenta de comunicação. O aluno deve perceber que a escrita é um instrumento de poder, pois utilizando-a, adequadamente, ele participará com mais êxito das diferentes situações comunicativas, seja escrevendo para ampliar seu conhecimento em determinado assunto, para se expressar, para se auto avaliar, para se divertir, como apoio a memória, entre outras, ou seja, praticará uma efetiva inserção no mundo da escrita.

Ademais, o discente, ao trabalhar a escrita, por meio de diferentes gêneros textuais, é levado a questionar sobre o que escreve, para quem escreve, por que escreve, a quem seu texto será direcionado, onde será veiculado etc. Essas indagações favorecem seu crescimento à medida que compreende que as relações sociais são constituídas na e através da escrita. Possibilitando, desse modo, a ampliação de sua visão de mundo e facilitando o acesso às diferentes instâncias sociais, transformando-o em um sujeito mais social.

REFERÊNCIAS

CABRAL, MarluCIA Barros Lopes. **Oficinas de letramento: sistematizando práticas de leitura e da escrita para além do contexto escolar.** In: CARVALHO, A. M de; SILVA, M. B. da. Anais do II Simpósio Nacional de Literatura, Linguística e Ensino. Mossoró, RN: Edições UERN, 2016.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática: volume único: ensino médio.** 4. ed. – São Paulo: FTD, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. Ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: **SERRANI, Silvana. (Org.) Letramento, discurso e trabalho docente. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.**

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: **SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos do letramento.** Recife: Pipa Comunicação, 2016.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2011.