



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

DAYSE AURICÉA DA SILVA ALVES

**SABERES E FAZERES DOCENTES:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**CAMPINA GRANDE-PB
2014**

DAYSE AURICÉA DA SILVA ALVES

**SABERES E FAZERES DOCENTES:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, área de concentração Práticas de leitura e produção textual; do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Sob a orientação do Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues.

**CAMPINA GRANDE-PB
2014**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A474s Alves, Dayse Auricéa da Silva
Saberes e fazeres docentes [manuscrito] : contribuições para a construção da escrita na educação de jovens e adultos / Dayse Auricéa da Silva Alves. - 2014.
119 p. : il. color.

Digitado.
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA 2. Diversidade 3.
Construção da Escrita 4. Alfabetização 5. Letramento I. Título.

21. ed. CDD 374

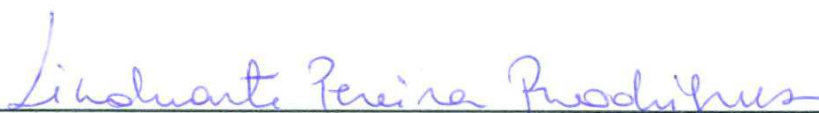
DAYSE AURICÉA DA SILVA ALVES

**SABERES E FAZERES DOCENTES:
CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

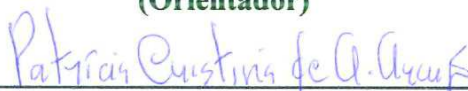
Dissertação de mestrado profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, área de concentração Práticas de leitura e produção textual; do Centro de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre.

Aprovada em: 31/03/2014.

BANCA EXAMINADORA



**Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues – UEPB
(Orientador)**



**Prof. Dra Patrícia Cristina de Aragão Araujo – UEPB
(Examinadora)**



**Prof. Dra Regina Celi Mendes Pereira da Silva – UFPB
(Examinadora)**

**Prof. Dra Paula Almeida de Castro – UEPB
(Suplente)**

**CAMPINA GRANDE-PB
2014**

Dedico este trabalho a todos os
professores que enveredam pela EJA,
acreditando em uma pedagogia
humanizadora.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em quem busco força e perseverança para superar os obstáculos.

Aos meus pais, pela simplicidade e honestidade com que conduziram minha educação, me ajudando a ser a pessoa que sou hoje.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, pelo apoio e compreensão que me dispensou nesta jornada.

Às minhas filhas, motivo da minha existência, com quem muitas vezes me faço ausente.

Às companheiras de trabalho, Albaneide e Sayonara, com quem divido cotidianamente meus anseios e angústias.

À Herbert Vagner Virgíneo de Almeida e Francisco de Almeida Leite, que demonstraram total compreensão com minhas ausências na Secretaria de Educação de Boa Vista/PB.

Às colegas Lúcia e Ana Paula, pessoas valiosas, sem as quais essa pesquisa não teria acontecido.

Ao Dr. Linduarte Pereira Rodrigues, querido orientador, pela confiança e paciência com que me conduziu nesta pesquisa.

Aos professores examinadores que gentilmente aceitaram o trabalho de exame do texto de dissertação de mestrado.

Aos alunos da EJA, com quem pude conviver nesta pesquisa, me permitindo um olhar mais sensível às peculiaridades de suas vivências, contribuindo para uma formação docente mais humanizada.

O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

(PAULO FREIRE, 2011b, p. 82)

RESUMO

Este estudo apresenta as apreciações sobre o fazer docente para a construção da escrita em uma turma do primeiro ciclo da EJA da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa, localizada no bairro Catolé de Zé Ferreira em Campina Grande na Paraíba. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com caráter etnográfico, respaldada pela pedagogia freireana e nos referenciais da linguística aplicada. Seus objetivos abrangem a compreensão e análise das metodologias utilizadas na alfabetização e no letramento de jovens e adultos, através de reflexões sobre a prática docente, bem como da elaboração e execução de uma sequência didática que atenda satisfatoriamente a aprendizagem da escrita nesta modalidade de ensino; com vistas a fomentar discussões que conduzam a qualificação da formação dos educadores no âmbito da EJA. Os procedimentos metodológicos utilizados envolveram a observação participante, com registros escritos no Diário de Campo e gravações em áudio e vídeo, bem como conversas informais, análise do Diário de Classe e relato de experiência decorrente da execução de uma sequência didática. A fundamentação teórica que se deu nas bases libertadoras da educação popular, buscou contribuições interdisciplinares, estabelecendo um diálogo entre estudiosos de várias áreas de conhecimento, a exemplo de Bronckart (2006; 2007; 2009), Freire (2005; 2006; 2011^a; 2011^b), Kleiman (1995; 2005), Schnewly e Dolz (2011), para compor um panorama favorável à construção da escrita na EJA. Considerou-se, nas interpretações dos dados iniciais, os implicadores das práticas de alfabetização e letramento, envolvendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, a normatividade, a textualidade, a discursividade e a produção textual propriamente dita, que convergem para a construção efetiva da escrita, verificando-se o respeito pela diversidade presente na EJA. A análise permitiu a percepção de que a produção escrita não se apresenta como o principal objetivo para o primeiro ciclo da EJA. A ação docente, quando está direcionada à construção da escrita, limita-se a práticas voltadas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e à normatividade; desvinculando-se, muitas vezes, dos usos sociais da escrita. Verifica-se um afastamento entre alfabetização e letramento, comprovando a necessidade de estudos que, indo além das explicações científicas, requerem ações práticas, viáveis em determinado contexto e, portanto, contribuinte para a verdadeira construção da escrita por jovens e adultos, que sofrem historicamente a exclusão no processo educacional. A partir de tais conclusões surgiu uma sequência didática que fora construída e executada nessa turma, enquanto produto final, que possibilitou a aliança entre alfabetização e letramento em uma experiência no primeiro ciclo da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Diversidade. Construção da Escrita. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This study presents the findings on the teaching of writing to do construction in a class of the first cycle of EJA Municipal Henrique Barbosa Guilhermino School, located in the Joe Ferreira Catolé neighborhood of Campina Grande in Paraíba. This is a qualitative research with ethnographic, supported by Freire's pedagogy and linguistic references applied. Its objectives include understanding and analysis of the methodologies used in literacy and literacy for youth and adults, through reflections on the teaching practice, as well as the development and implementation of a didactic sequence that satisfactorily meets the learning of writing this type of education ; designed to promote discussions leading to qualification training of educators in the context of adult education. The methodological procedures used involved participant observation, with written records in the Field Journal and audio recordings and video, as well as informal conversations, Class Daily analysis and reporting experience from implementation of a didactic sequence. The theoretical foundation that occurred in liberating bases of popular education, sought interdisciplinary contributions, establishing a dialogue between scholars from various fields of knowledge, like Bronckart (2006, 2007, 2009), Freire (2005, 2006, 2011a, 2011b) Kleiman (1995, 2005), Schneuwly and Dolz (2011), to form a favorable outlook for the construction of writing in adult education. It was, in interpretations of the initial data, implicadores of literacy and literacy practices involving the appropriation of Alphabetic Writing System, the normativity, textuality, the discursive and textual production itself, which converge to the actual construction of writing, verifying respect for the diversity present in adult education. The analysis allowed the perception that the written production is not presented as the main goal for the first cycle of adult education. The teaching activity, when it is directed to writing construction, is limited to practices aimed at appropriation of Alphabetical Writing System and normativity; Detaching up often from writing social uses. There is a difference between literacy and literacy, proving the need for studies that, going beyond the scientific explanations, require practical, feasible actions in a particular context and thus contributing to the true construction of the writing for young people and adults, which historically suffer exclusion in the educational process. From these findings came a didactic sequence that was built and run this class as the final product, which enabled the alliance between literacy and literacy in an experiment in the first cycle of adult education.

Keywords: Education for Youth and Adults. Diversity. Construction of Writing. Literacy. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Avaliação dos aspectos socioafetivos e culturais.....	63
Quadro 02	Movimento escolar 2012.....	64
Quadro 03	Proposta de rotina escolar envolvendo Alfabetização e Letramento.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Esquema da sequência didática.....	81
Figura 02	Bilhete A.....	90
Figura 03	Bilhete B.....	90
Figura 04	Bilhete C.....	91
Figura 05	Bilhete D.....	91
Figura 06	Acompanhamento da leitura dos bilhetes.....	92
Figura 07	Momento de escrita de bilhetes.....	99
Figura 08	Discussão coletiva.....	100
Figura 09	Bilhete E.....	101
Figura 10	Bilhete reescrito por Íris.....	101
Figura 11	Bilhete Maluco.....	102
Figura 12	Orientando o caminho para a visualização de SMS.....	104
Figura 13	Produção final de Luciana.....	105
Figura 14	Acompanhamento individual.....	106
Figura 15	Bilhete de Dona Susana.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLDEJA	Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos
SIAB	Sistema de Informação e de Atenção Básica
SMS	Short Message Service (Serviço de Mensagens Curtas)
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	21
1.1 DEFINIÇÕES POSSÍVEIS.....	21
1.2 A EJA E SUAS PECULIARIDADES.....	23
1.3 MARCOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL.....	24
1.4 O ANALFABETISMO NO BRASIL E SEUS ATORES SOCIAIS.....	30
1.5 VALORIZANDO A DIVERSIDADE NA EJA.....	33

CAPÍTULO II

2 AÇÃO COMUNICATIVA, LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.....	39
2.1 LINGUAGEM E IDENTIDADE.....	39
2.2 AÇÃO COMUNICATIVA, DESVELANDO FALA E ESCRITA.....	41
2.3 ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO NECESSÁRIO.....	44
2.4 LETRAMENTO: PELA INCLUSÃO SOCIAL.....	48

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA.....	54
3.1 A PESQUISA E O PESQUISADOR DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.	54
3.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	56

CAPÍTULO IV

4 REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E FAZERES DOCENTES FRENTE À CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA EJA.....	59
4.1 A TURMA PESQUISADA.....	59
4.2 ANÁLISE DO DIÁRIO DE CLASSE.....	61
4.3 AS VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NA SALA DE AULA.....	64

CAPÍTULO V

5	POSSIBILIDADE DE ALIANÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DA EJA.....	75
5.1	SITUANDO A EXPERIÊNCIA.....	75
5.2	SEQUÊNCIA DIDÁTICA (CONSTRUÍDA A PRIORI).....	82
5.2.1	Justificativa.....	82
5.2.2	Étapas para desenvolvimento.....	83
5.3	RELATO DE EXPERIÊNCIA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA RECONSTRUÍDA E EXECUTADA.....	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO

A presente investigação, no domínio do Mestrado Profissional em Formação de Professores, está voltada aos aspectos de apropriação da linguagem escrita na sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este objeto de pesquisa começou a ser delimitado no ano de 2011, nas inquietações decorrentes das vivências como formadora de professores de alfabetização da EJA, no município de Boa Vista, Paraíba, onde a produção escrita foi percebida como grande entrave no processo de ensino/aprendizagem de jovens e adultos.

Neste período, realizamos pesquisas no Sistema de Informação e Atenção Básica (SIAB) de 2011 do município, onde percebemos que o índice de analfabetismo de pessoas com idade acima de 15 anos era de 22%, superando o índice nacional; no entanto, a rede municipal de ensino não oferecia a EJA. Essa situação nos despertou interesse, já que o município, pouco ou nada vinha fazendo para devolver a essas pessoas um direito que lhes foi negado ao longo de suas histórias.

Diante dessa problemática, participamos da criação de um programa emergencial de alfabetização de adultos. O programa teria por finalidade não só alfabetizar, mas oferecer subsídios para uma melhor atuação social, além de tentar favorecer a universalização do ensino fundamental por meio de ações de alfabetização de jovens e adultos. O apoio seria amplo, envolvendo várias ações, tais como a formação inicial e continuada de alfabetizadores, incentivo pessoal e atendimento educacional com qualidade aos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Assumindo a direção dos encaminhamentos técnicos e pedagógicos desse programa, surgiram várias inquietações que culminaram numa busca constante em ampliar os nossos conhecimentos em relação à EJA; com atenção especial aos processos de alfabetização e letramento que seriam desencadeados. Buscamos o que foi possível, dentro das limitações de tempo e dos recursos materiais e humanos disponíveis, em prol de encaminhar a proposta do programa.

Mesmo passando a frequentar uma Especialização em Educação de Jovens e Adultos de uma universidade pública federal, que enfatizava os ideais freireanos, assumimos a fragilidade da metodologia que utilizamos para os processos de alfabetização e letramento que se quis desenvolver. Porém, os frutos do Programa foram positivos, foi dessa experiência que surgiu o projeto de pesquisa subjacente nesta dissertação, em prol de uma discussão urgente

quanto à integração de metodologias de alfabetização e letramento que sejam eficientes na EJA e concordem com as premissas de Paulo Freire (2011a, p. 72) quando nos diz que

[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem.

No entanto, chegamos à conclusão de que a proposta freireana fechada em si mesma não encontrará respostas suficientes para enfrentarmos o fracasso da EJA. Especialmente quando tratamos do processo de construção da escrita. Entendemos que os estudos linguísticos aplicados, envolvendo alfabetização e letramento, têm grandes contribuições para essa modalidade de ensino, tornando-se essencial uma revisão interdisciplinar do processo. Acreditamos na viabilidade das propostas de Paulo Freire, que é extremamente alardeada na EJA do Brasil e do mundo mas, na prática, verificamos fragilidade nas metodologias utilizadas, culminando na permanência da condição de não alfabetizado para inúmeros cidadãos que, ano após ano, são engajados em programas de alfabetização.

Nas formações, preparando professores para alfabetizar jovens e adultos, são comuns estudos envolvendo a bibliografia de Paulo Freire, visto que esta oferece contribuições ímpares para a prática docente com jovens e adultos. Entretanto, na sala de aula os resultados não são satisfatórios. Evasão e desistência são frequentes, configurando o fracasso escolar dessa modalidade de ensino, apesar de ser constantemente mascarado por notícias que primam por mostrar o aumento do número de matrícula. Aumento que não confere eficácia, pois poucos chegam ao fim dessa etapa ou a concluem aptos para lidar de forma independente com práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

Como alternativa na busca pelo êxito do processo, em alguns casos, o foco é redirecionado para os estudos da Linguística Aplicada. Buscando “métodos milagrosos” para atingir o objetivo ou supervalorizando práticas sociais, sem estabelecer o trabalho sistemático de análise do sistema de ensino. Percebe-se nas vivências com a formação de alfabetizadores, que não se estabelecem as especificidades dos processos de alfabetização e de letramento, como necessários para a formação dos alfabetizandos. Enfatiza-se um ou o outro e perpetua-se a problemática numa perspectiva teórica superficial que não confere uma visão global do processo de ensino e aprendizagem.

A prática escolar, com foco na construção da escrita, não pode pautar-se unicamente em ideais políticos, mas privilegiar a interdisciplinaridade do processo com atenção especial às contribuições da Linguística Aplicada e da Sociolinguística, no âmbito das peculiaridades da alfabetização e do letramento enquanto processos indissociáveis decorrentes de situações interativas. Sugerimos esta aliança, acreditando que a íntima relação do letramento com os sujeitos sociais (independentemente da condição de não alfabetismo), traz mais sentido ao processo de alfabetização de jovens e adultos, com os quais devem ser disseminados os princípios freireanos de democratização, de que o oprimido não pode perder a liberdade de acreditar em outro mundo possível (FREIRE, 2005).

Sabe-se que a construção da escrita por jovens e adultos, que não tiveram oportunidade enquanto crianças, constitui uma problemática que se arrasta há longo período em nosso país. Vários programas são desenvolvidos para esse fim, no entanto, o fracasso permanece. Jovens e adultos ingressam todos os anos em programas de alfabetização e também na escola regular na modalidade EJA, mas poucos obtêm sucesso ou chegam ao fim do processo. Os jovens e adultos em processo de alfabetização correspondem a uma parte da população que vem sendo excluída historicamente. E continuam sendo, com a vivência de práticas escolares que não consideram suas particularidades. Sob uma forte exclusão cultural, a escola não valoriza a diversidade de saberes e inviabiliza que novas aprendizagens aconteçam. Assim, o fracasso da aprendizagem não corresponde a uma problemática individual, mas a um conjunto de influências socioculturais que devem ser consideradas em novas propostas didáticas para a EJA.

Mas por que investigar a ação docente envolvendo o processo de construção da escrita no ambiente natural EJA?

O panorama apresentado, anteriormente, trouxe a necessidade de vislumbrarmos outras realidades docentes com a EJA, na tentativa de estabelecer critérios para reflexões mais aprofundadas, debruçando-nos sobre a questão da prática docente, voltada à escrita no primeiro ciclo da EJA.

A investigação que ora apresentamos presume ampliar a compreensão do processo de construção da escrita, de modo a favorecer um olhar mais sensível à realidade escolar da EJA. Usando as palavras de Berticelli (2004, p. 74): “trata-se de buscar sentido para as práticas cotidianas do educador em suas ações localizadas, contingentes, no mundo da vida”. A educação voltada para si, refazendo-se com a busca de sentido, justifica o mundo contingente da complexidade encontrada na sala de aula durante o processo de ensino/aprendizagem da escrita na EJA. Provocando inquietação nas ações docentes e abrindo possibilidades para

novas discussões que, sem desconsiderar o legado freireano (considerado ultrapassado por alguns), pode reconstruir a EJA, à luz de outros referenciais; a ressignificação da prática escolar reúne estudos interdisciplinares na análise das práticas de alfabetização e letramento investigadas.

Consciente das peculiaridades das ciências humanas e sociais, que corroboram esta pesquisa, desvelamos nas vivências e frustrações, leituras realizadas, certezas e incertezas, contribuições significativas para o despertar do olhar epistemológico desse estudo quanto ao fazer docente, voltando-nos à apropriação da escrita por jovens e adultos que não tiveram oportunidade de uma educação escolar na idade adequada. Todos os nossos sentidos foram aguçados para a compreensão do fazer docente de duas professoras que se intercalavam nas aulas de uma turma do primeiro ciclo da EJA da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa, localizada no bairro Catolé de Zé Ferreira, que tem características rurais (porém urbano), pertencente à cidade de Campina Grande, Paraíba.

Devido à situação histórica do nosso país, o acentuado grau de desigualdades e as mais diversas formas de exclusão compõem o contexto em que se inserem os jovens e adultos participantes do cenário pesquisado, caracterizados como agentes de nossa pesquisa. Várias pesquisas vêm sendo realizadas observando os diversos aspectos da educação de jovens e adultos, dentre tantas, o processo de construção da escrita apresenta-se como grande desafio para a ação docente, visto que envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética, a discursividade, a textualidade e a normatividade, próprios do campo da linguística. Itens necessários para a produção de textos escritos com funcionalidade social, sendo estes, conforme Bronckart (2007), unidades comunicativas globais adaptadas a determinadas situações.

Portanto, percebe-se a necessidade de um aprofundamento interdisciplinar de modo a impactar significativamente o primeiro ciclo da EJA. Contribuindo para as transformações que se fazem necessárias no âmbito da sala de aula, presume-se uma melhor qualificação do professor, numa relação direta com a prática pedagógica. A formação oportuniza a reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos, de modo a atender as especificidades necessárias ao professor, para lidar com as problemáticas contemporâneas, também na EJA. Nesta perspectiva, os estudos interdisciplinares podem favorecer o ensino através de um distanciamento crítico da realidade profissional, até mesmo quando se está imerso em seu ambiente natural de atuação.

A escola, na qual se situou a pesquisa, foi escolhida por ter turmas de EJA no período noturno e constituir-se universo de nossa atuação docente, só que com turmas do primeiro

ciclo infantil. Portanto, o ambiente escolar, que já apresentava certa familiaridade, foi posto ao estranhamento para a coleta de dados, favorecendo a compreensão da natureza processual da prática docente, o que caracteriza, segundo Mattos e Castro (2011), a linha de estudos etnográficos.

Os objetivos da pesquisa nos permitiram defini-la como exploratória, associando-a aos fins deste estudo, principalmente pelo caráter da sua flexibilidade, que possibilitam a consideração de vários aspectos relativos ao fato estudado, apontado por Gil (2010), bem como nos oferecer “suporte para a realização de estudos mais aprofundados”, como nos faz perceber Gonsalves (2012, p. 65).

Nessa perspectiva, foram traçados os objetivos da pesquisa, subsidiados por experiências anteriores com a formação de professores da EJA, onde foram identificadas dificuldades docentes para desenvolver atividades de escrita, com aulas centradas na leitura ou na Matemática. Tal constatação conduziu a reflexão sobre os entraves que impossibilitam avanços no âmbito da escrita na EJA, originando o objetivo geral da pesquisa que visa compreender e analisar as metodologias utilizadas na alfabetização e no letramento de jovens e adultos através de reflexões sobre a prática docente, com vistas a fomentar discussões que conduzam a qualificação da formação dos educadores na esfera da EJA, o qual será proporcionado mediante o alcance dos objetivos específicos que se seguem: analisar as reflexões sobre a escrita propostas aos jovens e adultos da turma de primeiro ciclo da EJA de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB; entender como ocorre a organização do tempo escolar para aulas de escrita; considerar a interação professor/aluno durante as aulas, sob o enfoque sociointeracionista, ponderando os avanços da produção escrita no âmbito das perspectivas de alfabetização e letramento; elaborar e executar uma sequência didática que atenda satisfatoriamente os processos de alfabetização e de letramento.

Foram conjugados métodos e técnicas de pesquisa, em um planejamento comprometido com a validade e fidedignidade. A todos os participantes foi apresentado o projeto de pesquisa, em documento, que depois de lido e esclarecido fora assinado com as devidas autorizações. Assim, o estudo obedeceu às exigências éticas e científicas fundamentais, orientada pelos aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos (Resolução 196/96), considerando: o consentimento livre e esclarecido do grupo pesquisado, com proteção para os grupos vulneráveis; o comprometimento com o máximo de benefícios; garantia de que danos previsíveis serão evitados; e a relevância social, com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa, dentre outros princípios éticos e morais.

Foram reunidos procedimentos como: observação participante aliada à filmagem, realização de conversas informais com as professoras, registro no diário de campo, análise dos diários de classe, entrevistas semiestruturadas e questionários, que compuseram os instrumentos da pesquisa qualitativa, com caráter etnográfico.

Todo o material coletado buscou a compreensão da prática docente, em interações de ensino/aprendizagem da escrita, estabelecendo um diálogo constante com as contribuições de Ângela Kleiman (1995; 2005), Paulo Freire (2005; 2006; 2011), Leda Tfouni (2010), Luiz Senna (2004; 2011), Magda Soares (2003; 2004), Voloshinov/Bakhtin ([1929] 2006), entre outros; para possibilitar a apreensão e interpretação dos dados.

Assim, foi estabelecida a perspectiva metodológica qualitativa, com caráter etnográfico, subsidiando esta investigação científica no âmbito do cotidiano educacional, almejando maiores contribuições em prol da ressignificação do fazer docente.

Para tanto, tornou-se indispensável enveredar pela literatura especializada na EJA, que será discutida no **primeiro capítulo**, na perspectiva de entender como esta modalidade de ensino vem sendo concebida entre os estudiosos, bem como vislumbrar a trajetória histórica e os atores sociais que compõem a diversidade presente na EJA contemporânea.

Dada esta compreensão, a abordagem do **segundo capítulo** primou por estabelecer as interfaces do processo de construção da escrita, partindo da relação intrínseca entre linguagem e identidade até chegar às contribuições ao fazer docente, envolvendo os processos de alfabetização e letramento pautados na ação comunicativa que desvela fala e escrita.

Respaldados pela bibliografia especializada, fez-se necessário discorrer, no **terceiro capítulo**, sobre os referenciais metodológicos que conduziram o presente estudo, bem como se deu sua organização, possibilitando maior compreensão da posição investigativa assumida nos capítulos que se seguem e que constam de reflexões acerca da prática docente.

Assim, foi possível conceber reflexões sobre os saberes e fazeres docentes, frente à construção da escrita na EJA, apresentadas no **quarto capítulo**. Neste, pode-se visualizar as descrições e interpretações dos recortes do cotidiano da sala de aula, que trazem a realidade natural do primeiro ciclo da EJA para subsidiar a análise, confirmando e/ou refutando os estudos teóricos que foram vistos nos capítulos anteriores enquanto contribuintes para a compreensão da construção da escrita por jovens e adultos.

Tais contribuições legitimaram o relato de experiência que será apresentado no **quinto capítulo**, vislumbrando uma possibilidade de ação docente desenvolvida a partir de uma sequência didática para o primeiro ciclo da EJA, tendo por foco a construção da escrita; que

aliada aos princípios da pedagogia freireana não desconsiderou as interfaces dos processos de alfabetização e letramento.

CAPÍTULO I

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo veremos que a EJA se apresenta na atualidade como uma modalidade de ensino, porém, até se firmar como tal, passou por diferentes possibilidades de definições e mantém peculiaridades que precisam ser conhecidas por aqueles que por ela desejam enveredar, bem como compreender sua trajetória histórica no Brasil, até os dias atuais. Assim, será possível entender como o analfabetismo se estabelece no país e quem são os atores desse cenário educacional, de modo a se verificar a diversidade presente no âmbito das escolas de EJA, para possibilitar a elaboração de propostas viáveis para o público a que se destina.

1.1 DEFINIÇÕES POSSÍVEIS

A historicidade da educação e seu aspecto intencional consistem num processo em constante construção e totalmente dependente de um “conceito ideal de homem”. Concebida enquanto responsabilidade da ação entre os homens, o conceito de educação fundamenta-se também socialmente. Cada sociedade produz seu conceito de educação, o qual se torna possível em determinada formação histórico-social, além de fazer parte da cultura enquanto produto ideológico e como processo de produção e transmissão cultural.

Para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a educação de adultos é definida como uma área especializada da educação. Nos Estados Unidos, define-se a educação de adultos, relacionando-a com a educação comunitária, realizada nos países do terceiro mundo, entendida como educação não formal, que está vinculada às organizações não governamentais onde o estado se omitiu; ou opondo-se à educação oficial de adultos (GADOTTI, 2011).

A educação popular apresenta-se como uma concepção geral da educação que se opõe à educação estatal, ocupando espaços desconsiderados pela educação de adultos oficial. Uma nova epistemologia, que valoriza o senso comum, seria um dos princípios originadores da educação popular. Esse senso comum, quando problematizado, conduz à teoria implícita na prática popular, no entanto, o estado, enquanto provedor da educação oficial, contradiz-se nas funções de acumulação e legitimação, gerando conflitos sociais e políticos na educação

pública. A função educativa do estado é entendida apenas como escolarização, desconsiderando a educação não formal na educação básica de jovens e adultos.

A educação de adultos, enquanto concepção particular da educação popular, decorre em duas tendências: uma que não admite a participação do Estado, enquanto parceiro da educação popular; e a outra que prima pela integração colaborativa entre várias entidades, dentre as quais o Estado, defendendo o caráter popular da educação pública de qualidade. Sendo esta última, a tendência que mais se aproxima da proposta de ensino que acreditamos para uma educação de jovens e adultos exitosa.

Como uma alternativa de superação para as condições precárias de vida que originaram o problema do analfabetismo, surge a educação básica de jovens e adultos. O analfabetismo constituiu-se em consequência às injustiças da estrutura social vigente e condiciona a educação de adultos às transformações das condições de vida do aluno-trabalhador. Para Gadotti (2011, p. 39), “o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política”.

O conceito de educação de adultos foi mudando ao longo do tempo. A princípio como educação popular, concebida como extensão da educação formal, passando pela educação moral, educação permanente, educação de base, voltou à suplência da educação fundamental, até que a alfabetização de jovens e adultos foi entendida como a primeira etapa da educação básica na *Conferencia Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Houve uma consagração de que a alfabetização não pode ser separada das necessidades básicas de aprendizagem.

Caracterizada como Educação Popular, a educação de jovens e adultos propõe a participação das pessoas sem imposições, mas com exposições e abertura para a criatividade. Nesse sentido, discorre as práticas de letramento que veremos mais adiante, primando pela participação nas práticas sociais em âmbitos que vão (e vêm) além da escola; podendo complementar os fazeres analíticos e dar maior liberdade para os educandos expressarem-se, sabendo que serão respeitados e valorizados em suas diferenças.

Paulo Freire (2006, p. 45) sugere “uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos”. Apresenta a conscientização como objetivo principal da educação. O que consiste na provocação frequente de atitudes críticas e reflexivas nos alunos, subsidiando toda e qualquer ação docente.

1.2 A EJA E SUAS PECULIARIDADES

Para situar a EJA, reportamo-nos, inicialmente, ao livro “Sete lições sobre educação de adultos” que teve sua primeira edição em 1982, no qual Álvaro Vieira Pinto ressalta, com excelência, o caráter histórico-antropológico da educação. Vista como processo, fator existencial, fato social e fenômeno cultural, a educação é apresentada como privilégio de um grupo, desenvolvendo-se sobreposta às condições econômicas da sociedade, sendo uma modalidade de trabalho social de ordem consciente, com essência concreta e por natureza contraditória.

A educação enriquece a subjetividade, dando poder para a ação através da reflexividade. Promove a ordenação social, com efeitos que os determinam, por meio da escolarização. Para Sacristã (2000), a educação continua sendo um instrumento de liberdade e autonomia, no entanto, a atitude positiva para o ato de aprender apresenta-se como uma das condições primordiais para a pedagogia moderna. Como uma possibilidade humana, a educação tem sua forma e qualidade propensa à dependência da posição ocupada pelo indivíduo no contexto social. Pinto (2010) defende a educação função social permanente, caracterizada pelo aspecto ativo na convivência social, garantindo a sobrevivência do grupo humano através da contínua construção de conhecimentos.

O caráter ideológico da educação traz marcas da sua origem social expressa pela consciência dos indivíduos, portanto, toda educação apresenta em sua essência uma teoria. Nesse sentido, a educação apresenta-se como um fenômeno social que precisa ser compreendido em sua totalidade, envolvendo os valores reais que a implicam. Contudo, a alienação educacional conduz seus educandos à perda de sua história social. Porém, um educador, dotado de consciência crítica, pode combater essa alienação servindo aos objetivos de mudança social através da transformação do homem.

Diante disso, sugere-se que a educação para jovens e adultos perceba o homem como sujeito do processo, que requer métodos adequados a sua concretude, em que uma educação “pré-fabricada” não apresenta utilidade. As condições sociais, em que vivem, devem ser consideradas no processo, estabelecendo uma relação dialética contextualizada. O esforço de humanização das propostas freireanas promove esta identificação, combate a domesticação das pessoas, favorecendo a utopia como um ato de conhecimento e compromisso histórico. A alfabetização, enquanto processo de conscientização, confere um afastamento e a posse da realidade, desmitificando-a sob um olhar mais crítico.

Na obra “Que fazer” de Paulo Freire e Adriano Nogueira, que teve sua primeira edição em 1989, entende-se a emancipação humana advinda de um processo coletivo, impossibilitando os indivíduos de reescrever o mundo, sozinhos. Nessa perspectiva, nasce uma pedagogia da inclusão, valorizando a diversidade de saberes trazidos pelo povo, reunindo utopias que não podem ser apagadas na escola, haja vista que, mesmo sem nunca ter ingressado na escola, os grupos populares produzem seus intelectuais e a busca pela educação passa a fazer parte de planos maiores de transformação social.

Segundo Senna (2004), seria através do intercâmbio cultural e de valores, promovido na escola, que decorreria o verdadeiro processo de inclusão. Assim, a educação respaldada em verdades únicas, não seria a melhor alternativa para a sistematização de conhecimentos almejada por esses grupos. O que se propõe são conteúdos e programas organizados a partir de contribuições externas que permeiam a vida popular, inexistindo o pré-estabelecimento de conteúdos a serem ensinados. O saber popular passa a ser sistematizado para dar sentido à atividade educativa. Esse conhecimento decorre de práticas que conferem autonomia ao processo de saber e aprender.

1.3 MARCOS HISTÓRICOS DA EJA NO BRASIL

Desde o período colonial, observa-se o problema do analfabetismo no Brasil. Período em que ocorreram as primeiras iniciativas para a educação de jovens e adultos. Os jesuítas foram os primeiros alfabetizadores, buscavam formar a população nos princípios religiosos. A metodologia utilizada primava pelo ensino de regras transmitidas pela oralidade, pois a população não dominava a escrita. Com o surgimento das primeiras escolas, apenas os colonizadores e seus filhos tinham acesso à cultura letrada, com prevalência do “domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e não alfabetizados, o que gerou o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente, que mantém similaridades até os dias atuais” (SOEK, et al. 2009, p.7).

Com a primeira Constituição Brasileira de 1824 já se verificou a necessidade da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, no entanto, a educação se voltava apenas para a elite. O percentual de analfabetos só aumentava. Com a constituição de 1934, o ensino passou a ser obrigatório para crianças e adultos. É a primeira vez que a educação básica é apresentada como necessária para jovens e adultos que não puderam estudar enquanto criança.

Em 1940, com o índice de 55% de brasileiros maiores de 18 anos não alfabetizados, o Brasil desperta para o combate nacional ao analfabetismo. As campanhas propostas pela

UNESCO provocaram a criação da rede de ensino supletivo para adultos analfabetos. Após 1945, com o fim da Ditadura de Getúlio Vargas, o processo de redemocratização motivou o oferecimento de uma instrução mínima à população, para aumentar as bases eleitorais e favorecer o crescimento da produção.

Para Gadotti (2011), a história da educação de adultos no Brasil divide-se em três períodos. No primeiro período, de 1946 a 1958, foram realizadas várias campanhas para erradicar o analfabetismo como se fosse uma “doença”.

A Campanha de Educação de Adultos idealizada por Lourenço Filho, lançada em 1947, inspirou-se na psicologia experimental do método de Laubach que, segundo Soek et al. (2009), baseava-se no conhecimento prévio dos adultos. Esta metodologia abrangia a alfabetização intensiva realizada em três meses e o curso primário de catorze meses, bem como a preparação profissional e comunitária. Com esta, é criado o material específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

Nas escolas supletivas figurava a cartilha imbuída do método silábico, orientada para a integração dos adultos “iletrados” ao meio social, por imposições de valores culturais. A taxa de alfabetização foi elevada, no entanto, o governo cortou recursos destinados a esse fim e os trabalhos passaram a sobreviver do voluntariado.

Outras campanhas vieram: em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1958 a Campanha de Erradicação do Analfabetismo; que apesar de se apresentarem como educação popular, tinham como função principal reduzir os índices de analfabetismo sem preocupar-se com a qualidade e a emancipação da população.

As campanhas sofreram muitas críticas, por volta do final da década de 1950. Dentre tantas, destacam-se o aprendizado superficial e o método considerado inadequado, por não atenderem à realidade de cada região do país, surgindo um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, referenciado pelo alfabetizador pernambucano Paulo Freire. Assim, uma ação política foi desencadeada em programas de alfabetização popular, pressionando o governo a agregar as iniciativas da sociedade civil.

Foi assim o início do segundo período, citado por Gadotti (2011), de 1958 a 1964. Com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, nasceu o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire. A problemática educacional entrelaçava-se à problemática social, justificando a situação de analfabetismo em que se encontravam os mais pobres. A educação proposta contrapunha-se à “educação bancária”, valorizando a cultura local numa visão crítica de mundo.

O sonho logo foi extinto em 1964 pelo Golpe de Estado, que iniciou um novo período com o governo militar, insistindo em campanhas de alfabetização a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), lançado em 1967. Houve repressão aos trabalhos voltados à educação popular, haja vista a educação básica para jovens e adultos ter ficado sob a responsabilidade de governos autoritários. No entanto, não podemos desconsiderar o valor dessa “continuidade”, haja vista a importância que deve ser dada a qualquer iniciativa de erradicar o analfabetismo no país, mesmo que fuja aos interesses populares.

O MOBRAL buscava erradicar o analfabetismo e subsidiar a continuidade da escolarização, motivando a criação do Ensino Supletivo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692. Sendo este um marco para a inclusão escolar daqueles que não tiveram oportunidade na idade adequada, porém voltada à adequação ao mundo globalizado como contextualiza Soek et al. (2009, p. 16),

[...] passou-se a entender a política educacional de adultos como a incorporação das práticas de temas ligados ao desenvolvimento como educação e investimento, teleducação e tecnologia educacional, evidenciando que a educação deveria estar alinhada ao modelo global que buscava racionalizar recursos e estabelecer metas. No decorrer desse mesmo período, são criados os Centros de Estudos Supletivos (CES). As atividades desenvolvidas nesses CES baseavam-se nos princípios do ensino personalizado, com metodologia própria, que recomendava a adoção de estudo dirigido, a orientação individual ou em pequenos grupos, a instrução programada e o uso de rádio e televisão e multimeios.

A necessidade do capitalismo fez com que o sistema educacional fosse ampliado, mas de forma bastante precária. Com a criação da LDB houve mais atenção ao sistema educacional, porém direcionado a permanência dos alunos na escola sob os moldes tradicionais. A reprovação frequente desencadeou uma série de políticas públicas compensatórias e o fracasso da alfabetização era o mais grave, tornando-se necessária a compreensão do problema sob vários enfoques, para não anular o caráter intercultural do nosso povo.

O terceiro período, definido por Gadotti (2011), inicia-se com a redemocratização em 1985, em que o MOBRAL é extinto, criando-se a Fundação Educar, que tinha objetivos mais democráticos apoiando as iniciativas de Organizações Não Governamentais (ONG), entidades civis e empresas conveniadas, porém com menos recursos.

A Constituição de 1988 ampliou a responsabilidade do Estado com a educação de jovens e adultos, garantindo ensino obrigatório e gratuito para todos, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade na idade própria. Porém, as políticas de descentralização eximiam o

Estado da responsabilidade com a alfabetização de jovens e adultos. Alguns estudiosos afirmam que a Nova República enterrou a educação de jovens e adultos.

O primeiro presidente eleito após o golpe militar criou o Plano Nacional de Alfabetização, que foi apresentado em 1990 (considerado pela UNESCO o Ano Internacional da Alfabetização) e, sem explicação, extinto no ano seguinte.

Com a preparação deste ano especial, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização de longo prazo.

Apesar de ter assinado a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, os principais documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990); havia pouca demonstração de vontade política para com os compromissos assumidos. Além de que, a crise dos programas de alfabetização persistia e o “fracasso pode ser explicado também por problemas de concepção pedagógica” (GADOTTI, 2011, p. 46), pois a maioria dos programas implantados no Brasil passou por problemas metodológicos e 20% da população, maiores de 15 anos, permaneciam na situação de analfabetismo.

Antecedendo a aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Darcy Ribeiro, mais precisamente em 1995, José Romão, então secretário do Instituto Paulo Freire, viu neste projeto uma verdadeira ameaça à educação de jovens e adultos. E retoma palavras de Darcy Ribeiro em uma ocasião, onde este afirma que, apenas a morte poderá acabar com o analfabetismo, portanto a prioridade total federal deveria ser a não produção de analfabetos, ou seja, a priorização da educação de qualidade para as crianças a partir de sete anos de idade.

Romão (2011) destaca a necessidade de avanços, observando a implementação dos dispositivos constitucionais de 1988, previstos no

Art. 208 – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 IV – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência a saúde.

Na Carta Magna, o direito público subjetivo ao ensino fundamental gratuito para todos anuncia a integração da educação de jovens e adultos ao sistema regular de ensino. Portanto, seria necessária maior sensibilidade ao trato com a educação de jovens e adultos na nova Lei de Diretrizes e Bases a ser aprovada.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser considerada uma modalidade da educação básica com especificidades próprias, porém poucas foram as alterações verificadas no projeto de lei criticado.

Ainda na década de 90, a articulação de segmentos sociais diversos promovem o debate e a proposição de políticas públicas para a EJA, originando os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Ao fim da década foi implantado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de redução em 70% do analfabetismo num período de cinco anos, porém não resistiu nem por um ano. Das parcerias firmadas entre o governo e instituições públicas e privadas sobressaiu-se o Programa Alfabetização Solidária, que fora transformado em ONG e atua até os dias atuais com recursos do Programa Brasil Alfabetizado.

O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Oferece apoio técnico e financeiro aos projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Lançado em 2000 e implementado com a nomenclatura Brasil Alfabetizado desde 2003, nasceu devido ao alto contingente de analfabetos ainda existentes no Brasil. Organizado anualmente com duração de sete meses, contrata alfabetizadores por meio de um sistema de bolsas sem exigir formação específica para a docência. Segundo Rummert e Ventura (2007), os dados apresentados pelo IBGE/PNAD 2005 (IBGE, 2006) demonstravam o fato de que dois anos após a implementação da nova campanha, e tendo sido gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3%.

Regido atualmente pela Resolução Nº 44 de 05 de Setembro de 2012, que estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que nele atuam. Dentre os problemas mais frequentes no Programa, está a falta de material didático e a ausência/ou falhas na formação pedagógica, aliada à inexperiência dos alfabetizadores, além da ficção que presenciamos quanto à formação de algumas turmas, onde as mesmas matrículas aparecem ano após ano, e as aulas

de fato não existem, mas as bolsas são recebidas mês a mês. Ocorrências como estas não são investigadas, portanto não encontramos dados consistentes sobre tal realidade, porém nossas vivências são provas dessas fragilidades no Programa.

O Programa Nacional do Livro Didático, para a Alfabetização de Jovens e Adultos, lançado em 2007 (PNLDEJA), objetiva a disponibilização de livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. São entregues livros didáticos consumíveis para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo.

Acompanhando o redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, houve avanços nas políticas para a EJA, com a incorporação desta modalidade no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O estímulo à ampliação de matrículas foi subsidiado pela garantia de recursos financeiros, oferecendo oportunidades para a retomada de estudos por muitos jovens e adultos

A Medalha Paulo Freire, disciplinada pela Portaria Nº 37, de 24 de Março de 2009, também faz parte das políticas atuais para a educação de jovens adultos. Tem por objetivo identificar, reconhecer e estimular as experiências educacionais que promovam políticas, programas e projetos cujas contribuições sejam relevantes para a EJA no Brasil, por meio de premiação a ser conferida às personalidades e instituições que se destacarem nos esforços da universalização da alfabetização e educação de jovens e adultos no Brasil. As experiências devem estar voltadas à redução dos índices de analfabetismo, mediante a oferta de práticas inclusivas de qualidade e que busquem a garantia de permanência e continuidade do aluno no primeiro segmento dos anos iniciais do ensino fundamental de EJA; e/ou o fortalecimento do processo de mobilização nacional e a universalização da alfabetização e da educação de jovens e adultos.

No Plano Nacional de Educação (2011/2020), com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição, estabelece-se, dentre suas diretrizes, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais, que atingem diretamente os jovens e adultos que não foram alfabetizados na idade apropriada. Nas estratégias propostas podemos destacar o fomento de programas para a EJA, visando os segmentos populacionais que estejam fora da escola e com defasagem na idade-série. A meta é erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Vemos, assim que, enquanto não for assegurada a educação básica na idade própria a todos, as políticas públicas continuarão implementando ações de alfabetização para jovens e adultos, com a oferta gratuita da EJA pela garantia de continuidade da escolarização básica.

1.4 O ANALFABETISMO NO BRASIL E SEUS ATORES SOCIAIS

Numa visão filosófica, Pinto (2010) define o analfabeto como uma pessoa que não necessita ler, devido a sua realidade existencial e, portanto o ato de ler e escrever deve estabelecer-se de forma a despertar a necessidade dos sujeitos para suas relações sociais. As concepções ingênuas em relação ao analfabetismo conferem tal problemática aos motivos individuais, encarando-a como uma doença social que poderá ser resolvida através de campanhas temporárias. Ou então acreditam que a ignorância da massa trabalhadora não faz diferença para o desenvolvimento do trabalho superior.

Ao discutir o valor dos índices de analfabetismo e das estatísticas educacionais em geral, compreende-se que a “consciência crítica” faz uma análise dos dados para entender o valor social relativo, e o contexto de sua existência, para então atribuir valor aos números apresentados.

Atualmente, percebe-se uma redução nos índices de analfabetismo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo no Brasil caiu de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010. Na Paraíba, a queda foi de 27,6% em 2000, para 20,2% em 2010, sendo este último índice ainda maior que o percentual da região Nordeste, que foi de 17,65% em 2010. A Paraíba é o terceiro estado com maior índice de analfabetismo no Brasil, ficando atrás apenas dos estados de Alagoas e Piauí.

Para alcançarmos a eliminação do analfabetismo, sua origem tem que ser combatida. O sistema público de ensino deve oferecer ensino de qualidade para todos, atendendo adequadamente cada realidade educacional, com respeito à identidade dos sujeitos. Assim, Soek et al. (2009) sugerem o delinear do perfil sociocultural dos alfabetizandos e do alfabetizador da EJA, baseado em dados estatísticos e pesquisas da área. Suas observações fazem uma retrospectiva histórica do Brasil, contextualizando a negação do acesso à escolarização básica para tantos. É preciso também ter em mente que os alfabetizandos da EJA passaram por diversas experiências de vida, que envolvem problemas de ordem econômica, social, política, geográfica e cultural; que os impedia do acesso à escola.

Reiniciando os estudos na fase adulta, o aluno da EJA sente-se envergonhado para retornar à escola, acreditando ser este o lugar para crianças. O trabalho também torna-se um

agravante para a sua permanência na escola, fazendo-se necessários encaminhamentos pedagógicos adequados a sua realidade temporal e cultural. Seus conhecimentos de vida são amplos, devido às suas vivências sociais e poderão ser considerados no processo educacional.

Nesta perspectiva, deve-se considerar que uma concepção hegemônica do sujeito cognoscente, com uma identidade fixa e unificada, como a de Descartes (o sujeito cartesiano) não condiz com a nossa realidade. A identidade dos sujeitos forma-se ao longo do tempo, em processos diversos que envolvem também a língua como sistema social. Uma visão humanizada promove essa percepção em um contínuo de transformações, podendo prestar maiores contribuições para os atores da EJA.

A problemática educacional que está diretamente relacionada ao ensino da leitura e da escrita é resultado de um modelo de educação que nos foi importado da Europa e apresenta peculiaridades que não condizem com a realidade de um país plural como o nosso.

Sabemos que a escola não apresenta a finalidade única de formar leitores e escritores proficientes, mas também de contribuir com a formação de cidadãos éticos e morais para atuarem na sociedade, tornando-se urgente reflexões que possam desencadear avanços no formato pedagógico em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem escolar.

A possibilidade de modificação desse panorama vivenciado na escola parece distante, porém pode-se encontrar alternativas, na valorização da subjetividade e na incorporação de culturas, quebrando a contradição entre a cultura escolar e a cultura dos pobres, com respeito pelas diferenças. Este desafio da inclusão é abordado por Senna (2004), que propõe a superação do conceito clássico de cognição, através da contribuição da diversidade.

Nossos alunos são sujeitos reais como afirma Fagundes (2010), e advêm de realidades diversas, as quais devem ser consideradas nas escolas. Mesmo que sua forma de escrita não seja considerada válida para os moldes importados, torna-se necessário respeitá-la.

Os percentuais mostram discriminação e preconceito arraigados como marcas sociais nos sujeitos da EJA. A predominância de mulheres e afrodescendentes é marcante no público dessa modalidade de ensino. As regiões rurais também se destacam nos índices de analfabetismo, bem como a baixa renda. Portanto, ao falar do aluno da EJA, esbarramos diretamente no problema da desigualdade social, visto que são os problemas sociais graves que determinam o perfil desta população. A escola apresenta-se como uma saída. Ela é desafiada a promover uma prática educativa capaz de minimizar as dificuldades dos alfabetizando, com respeito à autonomia e às diferenças individuais.

Vislumbrando a linguagem como expressão do pensamento, que é construído e acumulado historicamente, a escola tradicional não entende que o adulto detém

conhecimentos bem mais amplos que a criança, com possibilidades diferentes no estabelecimento de relações com a realidade. Para Berger & Luckmann (2006), a organização sociohistórica, que envolve a língua, determina a identidade, a comunicação e os modos de interação dos sujeitos. Portanto, as práticas educativas direcionadas ao adulto pela escola deverão organizar-se de modo a favorecer o processo identitário, para o avanço de novas aprendizagens.

Entretanto, vê-se que a leitura e a escrita praticadas na escola não sustentam parâmetros de modelos de mente que trabalham em função de provocar uma mudança cultural para formar o cidadão apto a estabelecer relações entre o oral e o escrito no cotidiano das cidades. Na prática pedagógica, a escola apresenta a crença no inatismo, com uma escola meritocrática que por longo tempo vem sustentando ideais burgueses e com objetivos alcançados apenas pelos sujeitos cartesianos.

Os professores foram condicionados historicamente por uma concepção formal de educação dificultando a possibilidade de mudanças em suas práticas para atender satisfatoriamente os sujeitos marginalizados. Predomina a crença na razão científica, onde os conhecimentos valorizados são restritos, tornando-se urgente que outros modelos de mente encontrem espaço.

Fagundes (2010) afirma que no Brasil ainda existe uma cultura oral predominante, que o diferencia da Europa, mesmo assim foi o modelo europeu que se estabeleceu em nosso sistema de ensino. Com o progresso, a alfabetização ganhou grande importância, mas a escola vigente desencadeava um processo seletivo injusto, visto que só aqueles que dominavam a escrita obtinham êxito, desconsiderando a especificidade oral do povo brasileiro.

Entende-se que não se trata de provocar mudanças culturais baseadas em um único padrão intelectual, desencadeando um processo seletivo injusto, anulando o caráter intercultural do povo brasileiro. Ou mesmo na promoção de métodos mecânicos que concebem fala e escrita como processos iguais. Mas está relacionado ao diálogo com os ideais sociais, considerando a pluralidade de pensamentos por meio de práticas de letramento.

A historicidade intrínseca nas manifestações culturais e o fato de não ser dogmático são prerrogativas para um conhecimento dar origem a outro, no processo educacional, enquanto tarefa social que acontece por toda a vida. No entanto, o ensino para adultos não pode ser a reprodução do ensino voltado para crianças. A distinção entre essas modalidades de ensino compreende as diferenças do grau de desenvolvimento fisiológico e psicológico do homem e, portanto, os problemas pedagógicos são diferentes, visto que se torna essencial proceder adequando-se ao acervo cultural do adulto.

Na educação para jovens e adultos, o homem é apresentado na condição de trabalhador, que tem como responsabilidade a direção da sociedade. O trabalho constitui sua essência e lhe confere uma identidade, assim o analfabetismo não é obstáculo para a sua consciência social. Seu papel como membro pensante, atende sua condição de cidadão útil, que não pode e não deve retrair-se perante o erudito. O educador através de sua consciência crítica pode ajudar na revelação da capacidade do analfabeto, visto que favorecerá a segurança por parte do educando.

Dada esta compreensão, entende-se que o alfabetizador da EJA constitui-se em sua experiência social e, ao tornar-se sujeito de sua própria história, torna-se educador. A reflexão sobre sua prática o torna um agente ativo do próprio desenvolvimento profissional. Seu papel maior seria favorecer a conscientização e a liberdade, rompendo com os ideais dominantes.

A obtenção de um diploma não confere a condição de alfabetizador-educador, pois este se forma em sua vida docente numa formação continuada que permeia toda a vida profissional. Professor e aluno aprendem juntos novas habilidades cognitivas e sociais, no entanto, o professor necessita também de formação específica que o qualifique e proporcione articulação de saberes junto a seus pares.

A qualidade da formação docente para os alfabetizadores da EJA não vem sendo priorizada no Brasil, o que pode estar refletindo no fracasso de vários programas de alfabetização e no insucesso da modalidade EJA nas escolas brasileiras. Por outro lado, a formação do educador deveria favorecer a reflexão e a tomada de consciência da docência, para que o professor se reconheça como sujeito que tem muito a contribuir com a construção de uma sociedade mais justa.

1.5 VALORIZANDO A DIVERSIDADE NA EJA

O surgimento da cultura de massa difunde diversas propostas de socialização compartilhando a responsabilidade pedagógica com a escola e a família. A pluralidade de projetos educativos leva as instituições tradicionais a perder poder perante a nova configuração cultural, reunindo aprendizados formais e informais através da percepção que o indivíduo passou a ter sobre si e sobre o mundo. O fenômeno da cultura de massa permite difusão de valores e padrões diversificados e heterogêneos permeados por outras modalidades educativas.

A nova ordem cultural impacta a construção da identidade e da subjetividade numa ampla difusão dos bens culturais, por uma reestruturação das instâncias tradicionais de

educação. Para Setton (2005), com o surgimento de novas formas de interação social, existe a possibilidade de ampliação e diversificação do conhecimento individual sob parâmetros reflexivos que poderão ser influenciados por experiências de contextos distantes. A singularidade do pensar e agir constituem novas formas de experiências individuais que envolvem heterogeneidade e complexidade na apropriação do mundo.

Nesta perspectiva, sendo a alfabetização um dos maiores desafios para aqueles que se encontram em situação de pobreza, como afirma Silva & Senna (2010), não se pode associar tal condição social ao nível de capacidade intelectual. Haja vista o respeito pelas diferenças com a incorporação de culturas e valorização da subjetividade, quebrando as contradições no desafio da inclusão, como é abordado por Senna (2004), ao sugerir a superação do conceito clássico de cognição.

Predominantemente, supõe-se ignorância pelo adulto analfabeto, em relação aos conhecimentos valorizados pela sociedade e as causas da sua condição de atraso e pobreza. No entanto, Pinto (2010) alerta que não será impondo as concepções próprias do educador que essa ignorância será elucidada, mas assumindo um método crítico que dê oportunidade ao adulto, por si, chegar a uma consciência crítica. Os equívocos que ocorrem através da infantilização fazem parte de uma concepção apresentada pelo autor como ingênua, totalmente inadequada.

Os métodos infantis utilizados não conferem sentido aos saberes do adulto. O adulto é um ser pensante e atuante na sua comunidade e o desenvolvimento fundamental considerado deve ser o social. Portanto, os avanços conquistados na leitura e na escrita só irão alargar a sua consciência. Para isso, deve-se ter cuidado com alguns erros comuns como: supor ignorância, acreditar em causas abstratas, utilizar métodos inadequados e encarar o analfabetismo como anormalidade. Pode-se evitar evidenciá-los nas práticas educativas, para não reproduzir uma sociedade excludente que desconsidera o valor de socialização primária de todos seus cidadãos.

Sobre a particularidade do processo de socialização contemporâneo, Setton (2005) envereda por discussões nas quais afirma que a socialização primária é composta por saberes de base aliados à linguagem oral e escrita assegurando a subjetividade. A socialização secundária vai mais além, compreende também saberes especializados (profissionais), que não seguem uma regra linear nem de complementaridade.

Para facilitar a compreensão, reportamo-nos a Schneuwly (2011), respaldado em Bakhtin (1997), chamando a atenção para a produção da linguagem, caracterizada por gêneros primários e secundários no âmbito da socialização. Os gêneros primários são controlados pela

situação, em seu contexto imediato, atendendo a certa automatização. Os gêneros secundários são mais complexos, quebram a ligação imediata com a situação de comunicação e correspondem aos gêneros priorizados pelas instituições formais como a escola. Poderíamos associar a relação existente entre esses dois tipos de gêneros à abordagem de Vygotsky (2005), envolvendo o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos, onde afirma que o primeiro decorre de forma espontânea, enquanto no segundo já existe a consciência da ação.

Assim, sugere-se que os domínios advindos das socializações primárias¹ possam ser valorizados em proposições escolares que conduzam às socializações secundárias². No entanto, a identidade construída nas bases primárias pode ser transformada na construção de mundos diferenciados, fora dos padrões das instituições tradicionais; podendo ocorrer conflitos entre as instituições primárias e as instituições secundárias, devido à participação dos indivíduos que acontece de forma ativa, com mais autonomia e liberdade reflexiva na contemporaneidade.

A nova visão contemporânea reúne contribuições em que o diálogo e as relações de interdependência entre indivíduo e sociedade ocorrem atendendo às especificidades da cultura moderna. Todos os sujeitos apresentam possibilidades intelectuais, reunindo obrigatoriamente lógicas de ações diferentes que constituem a subjetividade e reflexividade a ser considerada na formação docente.

Concordamos com Canen & Xavier (2011, p. 642) para os quais

[...] a formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas, consideradas fatores enriquecedores da cidadania.

Nessa atuação, frente à realidade, ocorre a promoção de avanços nas funções psicológicas, sob a percepção de que a mente humana não é pré-determinada, mas está em processo de construção, através de atos sociais e culturais. A elaboração de conceitos nasce da influência externa, decorrente das relações sociais, com a mediação de todo tipo de instrumentos e signos.

Ribeiro (2006) acredita na necessidade do estabelecimento de um olhar criterioso ao contexto social dos sujeitos, considerando a influência da linguagem nas suas identidades,

¹“A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 175).

²“A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (BERGER e LUCKMANN, 2006, p. 175)”.

mesmo porque a linguagem reúne valores e os sistemas de expressão apresentam intenção, podendo ocorrer de forma verbal ou não verbal.

O surgimento de uma concepção de sujeito plural decorre das experiências na multiplicidade de contextos e universos sociais que contrariam a compreensão clássica de transformação de valores através da socialização que confere identidade. A sociedade atual é caracterizada pela diversidade de princípios e ações, numa multiplicidade de referências sociais e identitárias permeadas pela pluralidade de escolhas que oportunizam a ação deliberativa do sujeito na articulação e negociação constante de valores e referências.

Assim, com uma visão vygostskyana, Silva (2011, p. 89) afirma “que a construção de conhecimento se fundamenta através de processos de interação, que tem a linguagem como principal instrumento, os processos de internalização e a interpretação que cada qual faz da realidade a sua volta”. Portanto, o desenvolvimento humano ocorre em consequência da aprendizagem, com a qual a produção de conhecimento se dá a partir da necessidade humana de interação. Buscando conhecer o mundo sob a perspectiva daqueles com quem se identifica culturalmente, há um entrelaçamento entre pensamento, linguagem e identidade de modo a permitir a construção e reconstrução da realidade dos sujeitos.

A ciência subjacente às práticas escolares mais comuns enfoca um mundo ideal dos sujeitos pensantes, atendendo a procedimentos sistemáticos que tenham credibilidade, o que fica expresso nas práticas de alfabetização através de métodos mecânicos que forçam a compreensão de que fala e escrita constituem processos iguais.

A necessidade de outro modelo de ciência, com novos parâmetros para enxergar os “erros” da escrita, deveria promover um diálogo entre oralidade e escrita, atendendo às especificidades do letramento na pluralidade de pensamentos. Assim, a escrita poderia ser concebida como um direito de todos, por meio da reorganização das práticas de ensino; e na concepção Kantiana, também poderá cumprir seu papel na formação moral pela liberdade dos sujeitos.

Oliveira (2006) nos faz refletir sobre as inúmeras contribuições de Kantianas e alerta quanto aos efeitos nocivos que uma má educação pode causar ao ser humano. Considerando dados empíricos, fala em uma ética aplicável na educação do homem, atendendo princípios da experiência no cultivo do comportamento e da subjetividade. Assim, entende-se que a educação pode e deve acolher a todos, indistintamente, estabelecendo uma relação de amizade, podendo ser caracterizada pelo uso do diálogo de modo que seja possível encontrar prazer no ato educativo.

Atualmente, o pleno domínio da leitura e da escrita é direito assegurado para as crianças até os oito anos de idade, no entanto, os jovens e adultos que fazem parte da EJA tiveram este direito negado. Assim, acreditando no potencial que trazem consigo, mesmo estando fora da faixa etária, os jovens e adultos deverão ter seus direitos assegurados de forma completa, garantindo-lhes desde a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética até o uso social dos textos, tanto no âmbito da leitura quanto no âmbito da escrita.

Nesse sentido, trazemos para a realidade da EJA, fazendo as devidas alterações, os direitos de aprendizagem que se inserem nas novas políticas de alfabetização para as crianças do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Por acreditar que esta construção também é possível na EJA, desde que decorra de forma adequada à realidade dos jovens e adultos. Nessa perspectiva, propomos como direitos gerais de aprendizagem para o primeiro ciclo da EJA:

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- Apreciar e compreender textos de diversos universos, levando em conta os fenômenos de fruição, estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do seu patrimônio cultural.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico e à organização do cotidiano escolar e não escolar.
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes.
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias.

(Adaptado da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, BRASIL, 2012).

Não se trata de algo impossível, mas de uma possibilidade para fazer com que a escola cumpra seu dever perante a sociedade. As teorias subjacentes ao estudo do processo de letramento, que veremos mais adiante, constituem uma alternativa para a aceitabilidade de outros modelos de mente.

Cada sujeito apresenta características singulares e alguns encontram dificuldades para empregar intenção ao uso da escrita dentro da escola, visto que a funcionalidade não é a mesma que vivencia fora dela. Sendo assim, torna-se necessário confiar em um processo de interação com o meio, valorizando a identidade dos sujeitos e possibilitando a exploração dos

sentidos, para que a escrita surja em um processo indutivo de uso da linguagem, atendendo a sua funcionalidade no contexto social.

CAPÍTULO II

2 AÇÃO COMUNICATIVA, LETRAMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

Neste capítulo será possível enveredar por conceitos de grande relevância para o ensino da linguagem escrita. A princípio, propõe-se a caracterização da linguagem e as influências sociais que determinam historicamente a identidade dos sujeitos. Em seguida, a ação comunicativa de Habermas se fará presente, diferenciando os atos de fala e de escrita e suas influências na apropriação da linguagem escrita, até podermos identificar a indissociabilidade entre alfabetização e letramento enquanto processos necessários e favoráveis a inclusão social, para práticas efetivas de ensino/aprendizagem da linguagem escrita.

2.1 LINGUAGEM E IDENTIDADE

Consistindo-se em um sistema organizado de signos, a linguagem necessita de organizações complexas para possibilitar ao homem a atribuição de sentido, em circunstâncias interativas determinantes para sua enunciação. Enquanto fenômeno social, a linguagem decorre da relação estabelecida entre sociedade e mundo, mas também se apresenta como a expressão do pensamento individual, estabelecida por um conjunto de regras combinadas, que poderão ser ressignificadas nas experiências individuais conforme noções ou pensamentos anteriores.

A linguagem envolve campos semânticos que dizem respeito à significação das palavras, gestos e expressões, constituindo instrumento de reflexão do sujeito sobre ele mesmo. Estes são construídos a partir da experiência histórica podendo ser objetivados, conservados e acumulados. O que faz da linguagem um item determinante no desenvolvimento do pensamento e da condição identitária dos sujeitos sociais. Nesse sentido, as leis sociohistóricas determinam a diferenciação do homem em relação à natureza, visto que as características da peculiaridade humana constituem-se nas relações culturais que estabelece com sua realidade (SILVA, 2011).

A compreensão sobre linguagem e identidade emerge da sociedade, nos sugerindo reflexões sobre as transformações sociais, que podem ser consideradas com respaldo em bases teóricas da análise do discurso, da pragmática linguística e das ciências cognitivas, por

envolverem os implicadores identitários da linguagem. Nesta perspectiva, são abertas possibilidades para a investigação da totalidade dialética que determina as identidades dos sujeitos.

Ribeiro (2006) contesta o pensamento aristotélico “ser ou não ser, eis a questão”, pondo em foco a existência de “linguagens”, abrindo espaço para outros conceitos, necessários para a compreensão da linguagem enquanto ação. O conceito de identidade apresenta-se como um “construto” devido à possibilidade de contextualização nas reorganizações lógico-discursivas dos indivíduos ou de grupos sociais, bem como da influência tecnológica na transformação dos modos de ver e de viver. Dessa forma, a lógica aristotélica (excludente) não atende satisfatoriamente as variáveis dos fenômenos humanos que determinam a identidade dos sujeitos.

Segundo Castells (1999, p. 22), em se tratando da construção da identidade, “para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social”. Os conflitos individuais e sociais, que ajudam no estabelecimento de ideias sobre identidade, dão origem à certeza subjetiva da própria existência, através da estrutura ativa do sujeito. A indivisibilidade e totalidade da identidade nascem através do diálogo pelos discursos da cultura. Os aspectos sociais inerentes à língua são considerados como centro das teorias linguísticas, enquanto mudança de paradigma pela sociedade. Oferecem maior abertura para novos pensamentos sobre as relações entre língua, discurso e identidade.

Tais compreensões podem ser ampliadas com a contribuição de Berger e Luckmann (2006), para os quais a linguagem também faz parte da constituição da identidade dos sujeitos. Abordando a relação interpessoal decorrente da interação “face a face”, delineia as funções psicológicas em nível superior como é designado por Vygotsky (1998). Abre possibilidades para uma infinidade de desenvolvimentos, visto que estes são definidos culturalmente no homem, enquanto ser de relações estabelecidas através da linguagem.

A linguagem apresenta relevância na construção social da realidade, conferindo importância para a existência do mundo na sua organização sócio-histórica. As figuras centrais dessa organização compreendem vários processos como: a racionalidade, a operação, e a manipulação. Este último aplica-se simultaneamente aos homens e às suas relações, incluindo evidentemente a língua enquanto lei combinatória por meio da qual as pessoas identificam-se, comunicam-se e interagem.

A socialização humana ocorre de forma intrínseca na constituição da sociedade. Seu contexto inclui diversas possibilidades para a ação dos sujeitos. Por meio da linguagem,

realizam-se na construção de suas próprias vidas, tornando-se possível a exteriorização em processos interativos que implicam compreensão da realidade. Sendo capaz de descrever tudo que o cerca, o homem age intraindividualmente e interindividualmente por meio da linguagem que o caracteriza como ser essencialmente humano (BERGER e LUCKMANN, 2006).

Dessas relações estabelecidas através da linguagem nasce a fala, definida inicialmente como sendo um sistema de expressão “natural”, que ocorre por aquisição em âmbito familiar e pela comunidade, favorecendo as interações sociais por toda a vida. Surge, também, a escrita, entendida como um sistema de expressão “artificial”, decorrente da aprendizagem especializada de uma tecnologia desenvolvida para apoiar o homem em vivências com o meio físico e social em que a escritura reclama uma ação da linguagem apoiada no registro. Fala e escrita caracterizam os sujeitos identitariamente, pressupondo repertórios linguísticos desenvolvidos em consonância com a significância social advinda do contexto em que estão inseridos.

Permeando naturalmente a vida das pessoas, a linguagem oral predomina em vários âmbitos sociais, respondendo satisfatoriamente às necessidades comunicativas diretas entre os interlocutores. Porém, a linguagem escrita abre outras possibilidades de reflexão e interação social, permite o registro e promove autonomia nas vivências sociais apoiadas pela escritura, tornando-se, portanto, necessário favorecer indistintamente, a todas as pessoas, o acesso a esse bem cultural, valorizando a diversidade presente na escola.

2.2 AÇÃO COMUNICATIVA, DESVELANDO FALA E ESCRITA

Por novas possibilidades de uma ação educativa na EJA, buscamos em Gonçalves (1999) contribuições frente à teoria da ação comunicativa de Habermas, que norteia e fundamenta a ação educativa de bases dialógicas. Para este, através do diálogo será possível ao homem retomar o papel de sujeito.

Nessa perspectiva, a escola apresenta-se como o espaço onde uma ação comunicativa, ao ser desenvolvida sistematicamente, coincide com os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos (GONÇALVES, 1999, p. 131).

Pressupondo o processo de interação, a teoria de Habermas implica simetria nas situações comunicativas. Esta contribuição somada aos princípios freireanos de educação, constitui o cenário propício para o processo de ensino/aprendizagem na EJA, perpassado por

momentos interacionais isentos de coerção, mas providos de argumentações decorrentes nos atos de fala dos envolvidos: professores e alunos.

Estudos sobre os sistemas linguísticos, no século passado, contribuíram para a valorização do efeito comunicativo da enunciação. O uso concreto da língua passou a ser referência, originando noções de estilo cognitivo na psicologia cognitiva, que admite a existência de variações no uso do intelecto humano, como se percebe no conceito de racionalidade de Habermas, que respalda Machado (1988, p.39), na afirmação de que “o agir comunicativo não pode ser racionalizado sob o aspecto técnico, mas somente a partir da perspectiva moral prática, da capacidade de o sujeito da ação de imputar normas e de justificá-las pelo diálogo”.

No entanto, a escrita foi eleita como o instrumento de expressão da cultura científica moderna, sobressaindo-se perante a fala, por seguir um estatuto normativo. Assumida também, no programa de estudos proposto em grande parte das instituições educacionais, que tem por referência o sujeito cartesiano. Dentre estes, figura a teoria gerativa de Chomsky tendo por base “o sujeito da gramática como falante-ouvinte ideal”, desconsiderando dinâmicas comunicativas específicas da fala (SENNA, 2011, p. 138).

Apenas ao final do século XX foi sendo percebida a exclusão social proveniente da hegemonia cultural imposta. As ciências da educação trouxeram discussões acadêmicas, influenciadas por Vygotsky, que ampliaram os horizontes sobre o funcionamento da mente humana. Surgiram várias possibilidades de desenvolvimento; fala e escrita passaram a ser percebidas em suas distinções.

Tratando-se de dois sistemas semióticos distintos e autônomos entre si, aquilo que se apresenta na psicolinguística com referência à fala não obrigatoriamente se aplica à escrita. Vale dizer, portanto, que no interesse particular da psicopedagogia, no que concerne ao estudo das condições de construção e uso da escrita, o programa não oferece necessariamente uma contribuição teórico-conceitual aplicável (SENNA, 2011, p. 133).

A escrita é um produto cultural por excelência. Apesar de seu processo de difusão ter sido lento nas sociedades antigas, esta se deu na representação de pensamentos que já implicavam relações de poder. Em conseqüente, entende-se que a escrita pode promover mudanças nos hábitos comunicativos, que “está associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos” (TFOUNI, 2010, p.15). Portanto, a escrita pode ser tomada como grande influenciadora dos avanços da sociedade, bem como responsável pelos avanços científicos e tecnológicos.

Senna (2011) afirma ser o custo de aprendizagem, no processo de construção da escrita, o maior universo de atuação da psicopedagogia contemporânea. No entanto, a psicolinguística que deveria lhe oferecer subsídios quanto à alfabetização inicial detém uma concepção clássica de que fala e escrita compartilhem o mesmo sistema gramatical, inibindo contribuições mais significativas para avanços no processo. Com a compreensão das diferenças entre fala e escrita, surgem novas possibilidades de intervenção, haja vista o sistema gramatical próprio de cada língua. Vistas como sistemas de representação distintos e percebidas em suas funções, pode-se encontrar alternativas viáveis para amenizar a problemática instaurada na educação formal, em relação ao processo de construção da escrita. Assim, torna-se essencial perceber os limites entre fala e escrita, para que esse conhecimento seja utilizado adequadamente nas intervenções docentes.

Percebendo na escrita um sistema de representação que evoluiu historicamente, não se pode privilegiar, no ensino, a mera codificação (escrita com correspondências entre fonemas e grafemas) e decodificação (leitura com correspondências entre fonemas e grafemas), mas valorizar o desenvolvimento simbólico que se faz presente no processo de alfabetização. Apegando-se ao postulado de Voloshinov/Bakhtin, Rodrigues (2012, p. 643) enfatiza que “o locutor e o receptor, nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. Nessa perspectiva, o contexto de uso de um texto é que oferece sentido a qualquer prática de leitura ou escrita. No entanto, não podemos descartar a necessidade de avanços na análise linguística para que o processamento da leitura e da escrita decorra satisfatoriamente.

Para ampliar nosso entendimento sobre a ação do locutor e do receptor, encontramos em Voloshinov/Bakhtin ([1929] 2006), a compreensão de que o locutor constitui-se na utilização da língua em uma situação enunciativa concreta, enquanto o receptor realiza a “descodificação”, como ato de compreensão em um contexto concreto, superando a “identificação”, que corresponde ao que denominamos, nesse estudo, por decodificação. Ambos compõem a ação comunicativa. Avançamos, considerando que qualquer unidade de comunicação corresponde a um texto, seja este falado ou escrito. As relações coesivas se dão de modo diferente, haja vista o baixo controle necessário para a fala, resultante de relações interpessoais. Já no texto escrito, a ausência do interlocutor exige redundância e normatividade para que se torne compreensível.

O princípio que rege a escrita é a redundância, enquanto na fala o princípio é a economia. Assim, aqueles que, em sua realidade social, tiveram pouca influência da cultura escrita enfrentarão maiores problemas para serem alfabetizados. Para tanto, as propostas de

ensino envolvendo gêneros textuais representam alternativas que corroboram as teorias da comunicação e vão além da apropriação do sistema de escrita alfabética (alfabetização), favorecendo a descoberta da função comunicativa da escrita em seus usos culturais.

2.3 ALFABETIZAÇÃO: PROCESSO NECESSÁRIO

O Sistema de Escrita Alfabética corresponde ao objeto do processo de alfabetização brasileiro, que se dá de forma complexa e, portanto, é dele que trataremos. Buscando um referencial teórico/metodológico para a prática docente, passamos a analisar o ato de alfabetizar, guiados pela questão: Qual o instrumental necessário para alfabetizar jovens e adultos que não tiveram oportunidade na idade apropriada?

Sabe-se que as contribuições de Skinner, sustentando práticas de alfabetização (comportamentalistas) orientadas a preparar o operariado, primaram por treinar pessoas a escrever o próprio nome e enquadrar-se ao modo de produção em que estavam inseridos. O sujeito que atingisse tais objetivos era considerado alfabetizado. A alfabetização dava-se por silabação, com instruções motoras e reproduções exaustivas, onde a beleza da letra tinha muito valor. O condicionamento social estimulava a cópia sem associação ao valor grafêmico. Essa perspectiva de ensino predominou até a década de 1970.

O modelo de alfabetização da gestalt, baseado na palavração, centrou-se na estimulação sensório-motora. Acreditava-se que a exposição à forma visual das palavras geraria a escrita espontaneamente; passado o período de descoberta, a prática de silabação da perspectiva comportamentalista era retomada.

Ambos os processos detêm uma prontidão para o desempenho dos sujeitos e foram absorvidas pela cultura escolar. Entretanto, cabe salientar que tais perspectivas de ensino apenas reforçaram o caráter excludente que a escola trouxe de sua história. A falência dos ideais da educação motivou a atualização da utopia, transformando a classe marginalizada em força atuante. Reuniram-se em prol de uma política econômica, em movimentos humanistas que consagraram Paulo Freire como grande contribuinte da alfabetização.

A contribuição freireana foi profunda e complexa, reunindo a classe periférica culturalmente. Ele também usou o método da palavração, porém oferecendo identidade à escrita. O contexto cultural servia de referência para o professor que também era investigador. A pluralidade cultural passou a ter grande relevância, caracterizando uma nova realidade escolar, que conduziu a alfabetização a práticas aproximadas do que hoje se denomina letramento.

O emprego da escrita em situações concretas passou a ser referência nas práticas de alfabetização. Considerados métodos naturais, vários métodos desdobraram-se das contribuições de Paulo Freire. A dinâmica da alfabetização modificou-se, centrando-se na situação comunicativa concreta. A apropriação do sistema de escrita alfabética estava diretamente ligada às formas de expressão. Assim, o contato com a leitura passou a assumir sua essencialidade no processo de alfabetização, como instrumento para avanços significativos na ação leitora e escritora dos alfabetizandos. Nessa perspectiva, a leitura, que só poderia compor o ensino a partir do momento em que a apropriação do sistema de escrita alfabético fosse efetivada, passou a ser aceita antes da apropriação da escrita alfabética, mesmo porque ela constitui fator indispensável para o desenvolvimento da escrita.

Diante disso, Rodrigues (2009) alerta para a pressuposição de um modelo universal de leitor que desconsidera a aceitação da diversidade cultural. Ele adverte para o combate a crença em um único modelo de leitura, para que não haja ignorância sobre as práticas de leitura efetivamente realizadas na sociedade. Diferentes formas de leitura estão presentes na realidade brasileira e devem ser validadas nas práticas desenvolvidas na escola, de forma que os objetos da cultura popular também passem a ser legitimados.

Felizmente, vários estudos vêm contribuindo para que essa postura preconceituosa seja vencida. Nesta perspectiva, a alfabetização evoluiu como “um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faz sentido” (SENNA, 2011, p.208). O conceito de letramento, que será mais bem explorado adiante, nasce dessa integração do aluno à cultura letrada e perpassa diversos avanços quanto à construção da escrita.

Com Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), o processo mental de construção da escrita passou a ser explicado teoricamente. Como estudo revolucionário no final da década de 1970, contrapôs-se à teoria comportamentalista e em proposições de construção da escrita, que se desenvolve pela discriminação dos grafemas do sistema de escrita alfabético e pelo emprego da produção e leitura textual de acordo com os princípios variáveis de uso.

Chegando ao Brasil nos anos 1980, o construtivismo baseado na Psicogênese, foi entendido como a melhor alternativa para vencer o fracasso no processo de alfabetização. O alfabetizando passou a ter suas características sociais respeitadas e sua cultura pessoal reconhecida, com um ritmo próprio de aprendizagem. As experiências com o erro produtivo também foi uma contribuição desta proposta de alfabetização para as práticas de letramento. No entanto, o erro produtivo apenas justificava o processo de desenvolvimento e não se regia pela pluralidade de sentidos.

As práticas de alfabetização construtivistas, como a Psicogênese da Língua Escrita, são embasadas pelos princípios piagetianos, passando pelo desenvolvimento intelectual, organizado em estágios decorrentes de hipóteses. Sendo uma proposta caracterizada por certa hegemonia no desenvolvimento da escrita, a Psicogênese deparou-se com alguns problemas na prática escolar, como enumera Senna (2011, p. 141) a seguir, referindo-se aos alunos:

1. Ou não são capazes de ultrapassar etapas caracterizadas pelo emprego de formas gráficas não alfabéticas – **grafismos pré-silábicos** -, persistindo, assim, com o uso de grafismos livres de condicionamentos associados ao código socialmente reconhecido como alfabeto;
2. Ou, ainda que se aproximando do emprego das formas gráficas típicas do alfabeto, não demonstram capacidade de produzir formas escritas reconhecidas como termos da língua escrita objeto do processo de alfabetização.

Fica claro que os resultados não são iguais para todos os sujeitos em processo de alfabetização, visto que a escrita requer aprendizagem em procedimentos diversos atendendo à singularidade subjetiva. As práticas de letramento trazem respostas para essas necessidades, envolvendo o uso da escrita em contextos sociais. Portanto, o processo de aprendizagem da escrita decorre dos padrões de aceitação, onde os erros não podem ser encarados patologicamente.

Segundo Senna (2011), a Psicogênese buscou respaldo em outros referenciais, recorrendo à teoria gerativa de Chomsky e à teoria social da mente de Vygotsky, para sustentar a hipótese do construtivismo. Foram os universais linguísticos de Chomsky que ajudaram a Psicogênese na associação da escrita às faculdades inatas como a fala. Porém, discorda dessa assertiva, devido ao alto número de pessoas que não construíram a escrita em suas histórias de vida. Assim, o alcance desigual está associado às peculiaridades culturais.

É Vygotsky (1998) quem impõe novos padrões estéticos e novas subjetividades, com foco nas trocas sociais, diante de que nasce sua maior contribuição ao desvelar a pluralidade de processos mentais enquanto representações da diversidade dos sujeitos sociais. Os valores conceituais não são fixos, sempre abertos a novas significações, centram-se nas zonas de desenvolvimento. A instabilidade das relações entre objetos e conceitos de mundo compõe a normalidade, os conceitos são socioculturais.

Diante da natureza cultural da escrita alfabética, a Psicogênese descreve o processo evolutivo na construção da escrita, no qual o professor atua como mediador, em um ambiente alfabetizador. No entanto, Senna (2011) discorda da crença de que todo alfabetizando traz consigo uma hipótese sobre o valor social da escrita e afirma que essa suposição da

Psicogênese é inadequada para a teoria social da mente formulada por Vygotsky. Assim, a perspectiva vygotskyana soma-se a nossa proposta de alfabetização para justificar o desenvolvimento da escrita, no intuito de encontrar explicações envolvendo as relações de ensino e aprendizagem, típicas de padrões culturais específicos.

O cruzamento entre as teorias de Piaget e Vygotsky, presentes na Psicogênese, contribuiu para a reprodução dos custos da alfabetização também no construtivismo (SENNA, 2011), tornando-se cada vez mais latente a necessidade de uma explicação para a produção da escrita daqueles que se encontram historicamente em situação de fracasso, para os quais não se encontrou validade no erro produtivo.

Para a alfabetização efetivar-se, são necessários alguns domínios, dentre os quais a compreensão de que “os grafemas são representações mentais e as letras, as formas gráficas empregadas no sistema de escrita alfabética” (SENNA, 2011, p. 151). Nesse ponto, põe-se em jogo também o conhecimento fonológico próprio da fala, onde muitas vezes descobre-se problemas na representação de fonemas que só emergem no início do processo de construção da escrita.

O processo de escolarização oferece esta instrução formal através da alfabetização que “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem [...]. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual”, requerendo habilidades para a leitura e escrita (TFOUNI, 2010, p. 11-12). Igualmente, pode estar relacionada ao processo de representação de objetos de naturezas diversas.

É comum no processo inicial de alfabetização, a escrita de um texto apresentar características da fala, devido ao baixo nível de planejamento, necessitando de operações cognitivas amplas para a ocorrência de avanços. Para aqueles que tiveram menos influência da cultura escrita essa característica é mais acentuada. A íntima relação entre alfabetização e escolarização está na necessidade de controle dos objetivos a serem atingidos, contrariando a perspectiva sociointeracionista, para qual a alfabetização pode ser percebida enquanto processo individual, sob influência cultural, em constante transformação. É a esse conceito interacionista que nos apegamos para compreender a escrita enquanto processo que tem seu percurso vivenciado nas práticas sociais, destacando as experiências escolares, que determinam a escala de desempenho do alfabetizando, que não pode ser desconsiderado na completude da construção da escrita social.

2.4 LETRAMENTO: PELA INCLUSÃO SOCIAL

Segundo Tfouni (2010), alguns autores estabelecem uma divisão na comunicação social, caracterizando os usos orais e os usos letrados, que são por eles separados. Consideram que na comunicação, tanto as modalidades orais como as modalidades escritas detêm um tipo diferente de raciocínio. Assim, a cultura escrita recebe caracterização superior à cultura oral, contribuindo para que a alfabetização seja um critério para diferenciar processos cognitivos comunicacionais, numa atitude grafocêntrica. Nessa perspectiva, o letramento corresponde a uma atividade totalmente voltada aos textos escritos. Acreditamos que a amplitude do letramento desfaz esse pensamento, haja vista a influência presenciada na cultura de sujeitos que não dominam a escrita – os não alfabetizados.

Ser autor do próprio texto (texto oral ou escrito) é o eixo do conceito sociohistórico de letramento. O fato de apropriar-se da cultura escrita, apenas possibilita a circulação e a legitimação dos conhecimentos pessoais. Porém, não podemos desconsiderar que, em muitos momentos, as características do texto escrito estão presentes no texto oral daqueles não alfabetizados. Portanto, o letramento se dará no posicionamento perante o interdiscurso³, desde que este permita a organização do intradiscurso⁴, seja em um texto oral ou escrito. Assim, o sujeito analfabeto, por não dominar a tecnologia da cultura escrita, utiliza-se de outro tipo de texto, a narrativa, como comprovou Tfouni (2010), ao pesquisar a tarefa de compreensão de silogismos⁵ de 150 adultos não alfabetizados. Imersos na experiência pessoal subjetiva, os adultos encontram na narrativa um lugar alternativo ao raciocínio lógico verbal. Portanto, ocorre abertura à dialogia, em que se percebem as condições de produção enunciativas e sociohistóricas.

Entende-se que a alfabetização tem por responsabilidade a construção e o emprego da língua, enquanto o letramento promove a relação intrapessoal com o domínio cultural em práticas de escrita, envolvendo aspectos motores, psicomotores e pragmático-cognitivos. O letramento vem sendo reconhecido no campo dos estudos culturais, voltados à educação e a linguagem, tendo como referência os estudos de Vygotsky (1998, 2005) e Voloshinov/Bakhtin ([1929] 2006).

³ Mobilização de sentidos, correspondente a “todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (LIMA, 2003, p. 84).

⁴ Formulação atual, “aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (LIMA, 2003, p. 84).

⁵ Refere-se ao raciocínio lógico-verbal que representa a materialização discursiva (TFOUNI, 2010).

Para Kleiman (1995, p.11) o letramento é visto “enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.” Este conceito vai além do mundo da escrita, e envolve qualquer tipo de interação, que se faça através da linguagem. Os estudos sobre letramento surgiram entre os linguístas a partir da compreensão da existência de algo mais amplo que a alfabetização, no trato com a leitura e a escrita. Momento em que, a conceituação do termo letramento envolvia certa polissemia, sendo apresentada, em alguns momentos, como sinônimo de alfabetização.

Nesse sentido, Soares (2004) atribui a dificuldade de definição à dimensão que se assume perante o letramento. Dentre as principais dimensões do termo, destaca a dimensão individual e a dimensão social. Na primeira dimensão, o foco muitas vezes está voltado para as tecnologias mentais envolvendo a leitura e a escrita, aproximando o conceito de letramento daquele que atribuímos ao processo de alfabetização. Na segunda dimensão, a direção do foco está no social. Neste, o letramento se apresenta enquanto fenômeno cultural, envolvendo atividades sociais para satisfazer as exigências sociais de uso da escrita. Ou seja, está totalmente preocupado com a ação, aproximando-se da concepção de letramento ideológico que veremos mais adiante.

O letramento recebeu destaque devido à constatação da problemática na qual a população alfabetizada não expressava propriedade nas situações de uso da leitura e da escrita, o que não apaga os problemas relacionados, também, à aprendizagem elementar do sistema de escrita (codificação e decodificação), que ainda são muito comuns no país. Nesse sentido, o conceito mais propício está alocado na dimensão social que fora abordada, e vai sendo mais bem delimitado nas reflexões que se seguem frente aos estudos do letramento. Focalizadores dos aspectos sociohistóricos, na aquisição do sistema escrito pela sociedade, os estudos do letramento investigam as consequências da ausência da escrita individual, buscando respostas sociais.

Tfouni (2010, p. 22-23), fazendo alusão aos estudos de Vygotsky, ressalta que,

[...] o letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa da elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são chamados ‘processos mentais superiores’, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc.

Porém, deve-se levar em consideração que tais conquistas no âmbito do letramento chegam também às pessoas não alfabetizadas que vivem em sociedades industrializadas modernas; inexistindo, segundo a autora, pessoas sem nenhum grau de letramento.

Várias abordagens teóricas vêm contribuindo para os estudos sobre o que hoje se entende por letramento. Tfouni (2010) vem formalizando uma teoria sobre o tema, respaldada por preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, que vão além da simples aquisição da leitura e da escrita, focalizando os aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita. Assim, o letramento centra-se no social e não no individual, como ocorre no processo de alfabetização.

Senna (2011) aproxima-se da compreensão de Tfouni (2010) e define letramento como um programa de educação voltado para a inclusão social na contemporaneidade. Oferece possibilidade para o uso da escrita adequando-se às situações sociais, constituindo o processo de ensino/aprendizagem com relação à diversidade cultural, modos de pensamento e representação conceitual. Para este autor, o letramento atende satisfatoriamente explicações para as situações de fracasso no processo de construção da escrita, que estão relacionados ao desenvolvimento intelectual e não propriamente ao sistema da escrita.

Acreditando nas contribuições que os estudos sobre o letramento podem oferecer para o processo de aquisição da linguagem escrita, será possível verificar na abordagem de Kleiman (2005) a descaracterização da importância suprema do método de alfabetização utilizado. Porém, é possível reconhecer com Soares (2003) a especificidade da alfabetização, como processo necessário, detentor de diferentes dimensões e que deve ser desenvolvido em um contexto de letramento através de múltiplas metodologias.

Kleiman (2005, p. 08) nos apresenta um novo conceito de letramento e considera “falsa a crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita seja o método utilizado”. A construção da linguagem escrita recebe influência de vários conceitos que não podem ser encarados enquanto meras novidades metodológicas, muitas vezes mal interpretadas. Assim, o letramento não constitui um método ou se apresenta como algo oposto aos métodos de alfabetização, mas corresponde à situação de envolvimento das pessoas com o mundo da escrita. As práticas sociais de uso da escrita com a compreensão do sentido em determinadas situações corresponde ao domínio do letramento. Nessas práticas, inclui-se o letramento escolar envolvendo codificação e decodificação, advindos dos métodos de alfabetização.

Seja qual for o método utilizado, a sua eficiência na aquisição de conhecimentos para facilitar a ação dos sujeitos tem seu valor. Assim, considera-se a validade de múltiplos

métodos de ensino, viabilizadores de práticas que atendam à diversidade encontrada na escola. Ao professor, cabe encontrar a melhor forma de trabalhar com seu aluno, sem a busca por um método perfeito, mas percebendo que alfabetização e letramento devem ser associados. O letramento constitui-se em ações situadas de uso da língua escrita, considerando e valorizando a linguagem oral, bem como as linguagens nãoverbais, que não são objeto da alfabetização.

Alfabetizar consiste em sistematizar o funcionamento do código alfabético, no ensino aos iniciantes. O ensino e a aprendizagem do código escrito envolvem operações cognitivas ordenadas, no entanto, estar alfabetizado não confere competência para lidar com situações reais de uso da linguagem escrita. Segundo Kleiman (2005), o letramento atende esta competência, mesmo para aqueles que ainda não são alfabetizados. O conhecimento da função de um texto de sua cultura confere ao analfabeto a condição de pessoa letrada. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento apresentam características bem diversas, mas que têm igual relevância para a conquista da autonomia dos sujeitos.

Porém, num outro momento reflexivo, Kleiman (1995) respaldada por Street, nos faz uma advertência, atentando para a concepção de letramento mais comum nas práticas com a escrita na escola. Ocorre a pressuposição de que o letramento desenvolve-se de forma única como um modelo autônomo, contrapondo-se ao modelo ideológico, no qual se enxerga a possibilidade de letramentos sob influências sociais e culturais emergentes do contexto de produção da escrita. Este pode ser um dos agravantes para o fracasso que se instaurou historicamente.

Ampliando tal reflexão, Cordeiro & Rodrigues (2012) afirmam que o modelo autônomo de letramento busca promover habilidades de leitura e escrita para responder as exigências sociais, enquanto o modelo ideológico colabora com a conscientização da realidade, ampliando as possibilidades de racionalidade e transformação. Sendo este último, o modelo mais coerente para quem busca verdadeiras mudanças no cenário educacional.

As múltiplas formas de letramento são abordadas por Rojo (2009), que sabiamente descreve situações comuns no cotidiano diverso da população brasileira, para apresentá-las. O letramento sugere complexidade numa infinidade de variantes. Concebendo o letramento de forma plural, a autora sugere que alguns elementos sejam considerados nas práticas sociais de usos da leitura e da escrita a serem possibilitadas na escola. São eles:

- os multiletramentos ou letramentos múltiplos, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade

escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; [...]

- os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.
- os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada [...]

(ROJO, 2009, p. 107)

Apenas situados no mundo social, de maneira ética, crítica e democrática, os letramentos ora citados constituem-se na escola com significação para a vida. A contextualização favorece a compreensão dos discursos que emergem de forma problematizada nos usos das diferentes linguagens.

No entanto, segundo Kramer (2000), muitos professores ainda tratam a língua mecanicamente sem acreditar na aprendizagem da leitura e da escrita através de seu próprio exercício, em práticas reais de uso. Sabemos que a complexidade do letramento envolve múltiplas capacidades para chegar ao uso da escrita em sociedade, com impacto também, na vida moderna. Suas contribuições avançam historicamente, desde a percepção de que não bastava escrever de forma legível, dominando o código escrito. Tornou-se preciso atribuir sentido à escrita na utilização de diferentes suportes, reunindo uma infinidade de situações sociais.

Assim, em meados dos anos 80, no Brasil, surgiu “o termo letramento, para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 21). As práticas sociais de uso da escrita vêm avançando, porém ainda precisa muito para extrapolar a escola, favorecendo ao aluno trazer conhecimentos de sua vida para facilitar o processo de aprendizagem, para assim, desenvolver uma pedagogia de relevância cultural e crítica, com respeito pela diferença e pluralidade.

Considerando-se a interligação entre alfabetização e letramento será possível combater a perspectiva etnocêntrica, que desconsidera a capacidade de raciocínio dos sujeitos não alfabetizados. No entanto, o fenômeno do letramento deve continuar sendo compreendido separado da escolarização que, como já foi abordado, tem íntima relação com o processo de alfabetização e se dedica a um tipo específico de letramento: o letramento escolar; com o

qual, as atividades passam a envolver e valorizar vários saberes. As competências individuais são agregadas cooperativamente para atingir os objetivos em práticas situadas de uso da escrita. Diferente das práticas tradicionais escolares que priorizam as atividades individuais descontextualizadas, de forma até competitiva, a organização do trabalho didático deverá priorizar o contato com a diversidade textual presente em diferentes âmbitos sociais, aproximando-se da realidade dos educandos, independentemente de qual seja o método utilizado.

Contextualizar a aprendizagem do sistema alfabético facilita o processo. O conhecimento das funções da escrita torna significantes as atividades analíticas em relação à linguagem. Com o foco no letramento, fica clara a necessidade de trazer práticas sociais de uso da escrita para a sala de aula. Promovendo relações que vão além do texto escrito e envolvem linguagens nãoverbais, bem como as inter-relações.

A heterogeneidade constitui a “mola mestra” dessa perspectiva de ensino. A promoção de trabalhos em grupos com domínios e experiências de escrita diferentes facilita novas aprendizagens. O que é possibilitado pela prática social estruturadora do trabalho escolar, em abordagens envolvendo diversos textos de circulação social, desvendando-os através do processo sociocognitivo que confere sentido às palavras e concebem o letramento.

Portanto, o processo de aquisição da escrita convencional precisa de uma sistematização, que pode e deve ocorrer associada ao letramento. Isso evita o perigo abordado por Soares (2003), de assumir a alfabetização como processo precedente ao letramento; por quanto consistiria em um retrocesso. É fundamental a importância de um ensino sistemático, mas que decorra por meio de práticas sociais de leitura e de escrita contextualizadas, que não desconsiderem a realidade da EJA.

Alfabetização e letramento são processos simultâneos, apesar de requererem procedimentos diferenciados de ensino. A conciliação entre os dois processos na aprendizagem da linguagem escrita, com respeito as suas peculiaridades podem envolver diversos métodos. O êxito almejado na apropriação da linguagem escrita, só será alcançado mediante um trabalho docente que harmonize as diferentes dimensões da alfabetização e do letramento, valorizando-os como processos necessários para a formação de escritores e leitores proficientes.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

Neste capítulo ocorre a apresentação da posição científica a ser assumida pelo pesquisador em relação aos fenômenos sociais. Tomada por referência para a investigação da sala de aula, orienta a compreensão da postura científica que permeou a presente investigação e os caminhos percorridos para as reflexões que compõem os capítulos seguintes.

3.1 A PESQUISA E O PESQUISADOR DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

O olhar crítico à influência social e cognitiva nas práticas científicas torna-se necessário a quem pretende assumir uma postura científica; portanto, algumas discussões apresentam-se pertinentes às reflexões desencadeadas na academia, envolvendo também o âmbito profissional da formação de professores. Precisamos buscar esclarecimentos quanto à finalidade das práticas científicas e ao mesmo tempo refletir sobre a interferência das relações sociais e seus valores na sua constituição cognitiva.

Apesar das ciências naturais destacarem-se como prática cognitiva exemplar, Lacey (1997) destaca os avanços na pesquisa dos fenômenos humanos envolvendo: comportamento, capacidades e relações sociais; entre as quais incluímos as relações estabelecidas entre os sujeitos na sala de aula. Segundo Bortoni-Ricardo (2013), a pesquisa em sala de aula insere-se no campo das ciências sociais que, por conseguinte, inclui-se entre as ciências humanas. A atividade interpretativa é parte constituinte do objeto destas ciências, ocorrendo de forma explícita. Nestas, não há isenção de valores na interpretação, que é interna aos sujeitos, no entanto não pode ser vista de forma marginal às ciências naturais.

Segundo o paradigma interpretativista, [...], não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2013, p.32).

Nesse sentido, o cuidado com pressões externas, sobre as ciências humanas, faz-se necessário, para que haja a busca pela significância própria da sua teoria, sem desconsiderar

as múltiplas dimensões, visto que o fenômeno científico só estará completo em interface com a investigação histórica e social.

Cabe lembrar, ainda, que as conceituações de pesquisa científica encontradas nas ciências naturais, em suas diferentes faces, sempre decorreram da prática concreta dos cientistas, constituindo-se através de um processo de construção histórica. Assim, em um processo análogo, é perfeitamente legítimo construir, nas ciências sócias (e humanas), uma idéia de cientificidade, que pode ser distinta da adotada nas ciências naturais e mais adequada à natureza dos fenômenos por elas estudados, sem, contudo desprezar o rigor (ALVES, 2001, p. 48).

Senna (2006), em conferência proferida durante o IV Fórum de Investigação Qualitativa, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, afirmou que a investigação de base etnográfica constitui-se em um ramo de pesquisa que se institui a partir da ruptura com a metodologia clássica dos estudos históricos, impondo-se como prática de leitura de mundo em devir, como prática, portanto, de olhar e interpretar as dinâmicas sociais e os fatores simbólicos que lhes determinam nas intenções interacionais.

Nesse sentido, a intenção particular do pesquisador em estudar uma realidade específica nasce imersa por sua cultura própria. No entanto, tal realidade também está embebida por outra cultura própria. A complexidade da interação dessas duas culturas compõe a dialética do trabalho da pesquisa (MATTOS E CASTRO, 2011). Nela, o pesquisador elege variantes possíveis para teorizar e construir seu trabalho científico.

Optando pela Etnografia, a abordagem aproxima educação e socioantropologia, acreditando na singularidade histórica de cada grupo, que só será perceptível ao olhar sensível daquele que busca a perspectiva do outro. No entanto, André (2005) traz algumas considerações que se fazem relevantes na atuação do pesquisador em um estudo etnográfico em educação. Para ela,

O pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes. Da mesma maneira como um instrumento humano, ele pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais em certas situações ou com certas pessoas. Saber lidar, pois com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar (ANDRÉ, 2005, p. 38).

Enquanto principal instrumento da investigação, o pesquisador desenvolve suas observações e análises sob a influência de seus pontos de vista filosóficos, políticos e ideológicos. Porém, sua sensibilidade precisa aflorar para que compreenda a influência de sua subjetividade nos dados coletados nas interações.

3.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Com a preocupação em capturar a prática docente, envolvendo os processos de alfabetização e de letramento na apropriação da escrita, em ambiente natural do primeiro ciclo da EJA, da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa localizada no bairro Catolé de Zé Ferreira em Campina Grande na Paraíba; desenvolveu-se a observação participante, permitindo uma visão holística dos fenômenos a partir “do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interpelações que emergem de um dado contexto” (ALVES, 1991, p. 54).

Antes de iniciar a pesquisa propriamente dita, foram realizadas quatro visitas à escola no turno noturno, mantendo contato com as professoras, os alunos e os pais dos menores de 18 anos que seriam os sujeitos da investigação. Esse momento foi essencial para o esclarecimento sobre as finalidades da pesquisa, tendo por objetivo a autorização para que o estudo fosse efetivado.

Em primeira visita, a intenção da pesquisa foi apresentada à professora que estava na turma, que logo consentiu. Na visita seguinte, a proposta foi apresentada a outra professora, que também não criou empecilho. A terceira visita foi direcionada aos alunos, com os quais deu-se a apresentação como pesquisadora e professora da escola do primeiro ciclo da tarde. Conhecida por alguns alunos, quiseram entender o que estaria fazendo na escola à noite, já que não iria “ensinar”. As intenções da investigação, os métodos e técnicas de coleta que seriam utilizados também foram apresentados. A resposta foi positiva, apesar de haver certa preocupação com o registro de imagens que seria feito em vídeo. No entanto, foi esclarecido que as imagens serviriam apenas para os fins da pesquisa, e a identidade de todos seria preservada. Devido à existência de alunos menores na turma, houve a necessidade de uma quarta visita, para a coleta da autorização dos pais, finalizando assim esta etapa antecedente à investigação.

Imbuídos da consciência ética, continuaremos apresentando os caminhos que caracterizaram o presente estudo, com o propósito de favorecer uma melhor compreensão do percurso estabelecido.

As observações foram iniciadas no mês de setembro de 2012 em uma turma com 38 alunos matriculados, porém com a frequência intercalada de 18 alunos. Teve continuidade no ano de 2013, seguindo a mesma dinâmica já experienciada. A turma iniciou o ano com a matrícula de 29 alunos, dos quais 24 eram remanescentes do ano anterior, e destes, 13

desistiram sem frequentar qualquer dia de aula. Como é comum em turmas dos ciclos iniciais da EJA, a frequência média era de 9 alunos/noite, apresentando-se bem inferior ao número de matrículas registrado. Das duas professoras que atendiam a turma, uma delas era titular e a outra a substituíva, quando se fazia necessário.

Segundo abordagem de Alves (1991), a pesquisa tem caráter qualitativo interpretativista, por priorizar a apreensão do significado dos fenômenos estudados, em que a investigação permite o ajuste progressivo do foco de estudo e o resultado é apresentado predominantemente de forma descritiva. Porém, André (2013) nos chama a atenção para o termo qualitativo, considerando-o muito genérico, e apresenta a necessidade de denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada. Assim respaldados, caracterizamos a pesquisa como do tipo etnográfico, haja vista as técnicas utilizadas e o princípio de interação constante entre a pesquisadora e o objeto pesquisado.

Durante os 20 dias em sala de aula, procuramos nos distanciar das situações, pelo menos em parte, sem expressar muitas reações quanto às conversas surgidas entre os alunos e a professora, e até quando a conversa nos era dirigida. Tentávamos interferir o mínimo possível nas interações existentes no ambiente pesquisado.

A escola pesquisada atende da Educação Infantil (Pré-escola) até o quarto ciclo do Ensino Fundamental (8º e 9º anos). No período noturno, o atendimento é exclusivo para a EJA. São quatro turmas, das quais apenas uma atende o primeiro ciclo, que subsidiou nossa pesquisa.

O horário das aulas deveria ter início às 19h00min, no entanto a merenda é servida na chegada dos alunos para evitar quebra nas aulas, que já decorrem em período resumido. Na chegada, os alunos se alimentavam e dirigiam-se à sala de aula, onde já estávamos aguardando para acompanhar as atividades, que ocorriam até as 21h00min.

As observações eram registradas no diário de campo, ao mesmo tempo em que a câmera captava as imagens, em áudio e vídeo, afixada em algum lugar da sala. Cada dia, buscávamos um posicionamento diferente, pois o equipamento não enquadrava a sala como um todo. A princípio, os alunos, especialmente os adolescentes, apontavam a câmera e ficavam apreensivos. Mas logo a máquina foi se tornando objeto conhecido dos participantes da pesquisa, sendo esquecida. Atingia-se, assim, o comportamento mais natural de todos os colaboradores do estudo.

Das 20 aulas observadas, 17 foram gravadas; algumas com quebra, devido ao limite de memória da máquina, totalizando 19h46min de gravações realizadas de setembro de 2012 à abril de 2013. As observações registradas no diário de campo, em vídeo e na análise dos

Diários de classe, foram divididas em recortes dos relatos, transcrição de diálogos retextualizados e quadros que aparecerão ao longo do próximo capítulo, quando estaremos desenvolvendo reflexões sobre os processos interativos de construção da escrita e as especificidades dos processos de alfabetização e de letramento identificados na ação docente com a EJA. Para tanto, nos recortes realizados na pesquisa serão utilizados nomes fictícios, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos.

A análise ocorreu de forma indutiva, com respaldo interdisciplinar, fazendo uso de dados descritivos, privilegiando a formulação de hipóteses e abstrações e não sua testagem. Assim, o estudo primou por “novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2013, p. 30), oferecendo significado aos estudos teóricos presentes na literatura especializada. Nesse sentido, a posição de pesquisadora constituiu o principal instrumento de coleta de dados, com a ênfase da pesquisa no processo observado.

A imersão no ambiente natural da EJA possibilitou a visualização das possibilidades reais dos processos de alfabetização e de letramento - suas peculiaridades, os principais entraves e avanços - proporcionando maior significância aos seus implicadores, a serem considerados em novas propostas teórico-metodológicas para a construção da escrita na EJA, como a sequência didática desenvolvida, enquanto proposta possível para a turma pesquisada.

CAPÍTULO IV

4 REFLEXÕES SOBRE OS SABERES E FAZERES DOCENTES FRENTE À CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA EJA

Neste capítulo, fazem-se presentes os dados coletados entre os anos de 2012 e 2013 em uma turma do primeiro ciclo da EJA da Escola Municipal Henrique Guilhermino Barbosa localizada no bairro Catolé de Zé Ferreira em Campina Grande na Paraíba. O perfil da turma e a organização da pesquisa nas aulas é traçado possibilitando a elaboração em nosso imaginário dos sujeitos e do ambiente da pesquisa. O Diário de Classe é posto à análise, para ajudar na compreensão dos saberes e fazeres docentes, que tomará corpo nas descrições e análises das vivências com a escrita na sala de aula, à luz dos referenciais da EJA, da alfabetização e do letramento.

4.1 A TURMA PESQUISADA

Chamaremos de Luíza e Patrícia as professoras, que se alternaram nas atividades de sala de aula nos vinte dias investigados. A professora Patrícia, titular da turma, era substituída frequentemente pela professora Luíza, devido à incompatibilidade de horário existente com a outra escola em que trabalhava. A professora Patrícia compareceu à doze dias de aula e a professora Luíza compareceu à nove dias de aula, sendo que, em um dos dias, ambas dividiram o horário. As práticas interacionais das duas professoras foram analisadas, no entanto, nosso foco esteve direcionando à Patrícia, por ser a professora titular da turma, responsável pelo planejamento das aulas desenvolvidas e pelos registros no diário de classe, fornecendo-nos mais subsídios para as reflexões.

Buscando traçar o perfil profissional das professoras e seus alunos, para subsidiar a compreensão das aulas observadas, foram aplicados questionários que agora passaremos a analisar. A professora Luíza não respondeu ao questionário, afirmando que apenas a professora titular deveria fazê-lo. Portanto, estaremos discorrendo sobre o que a professora Patrícia e dez dos seus alunos nos ofereceram nos questionários aplicados (Anexos 01 e 02).

Patrícia é graduada no Magistério dos anos iniciais e pós-graduada em Ensino e Aprendizagem. Trabalha há sete anos com a EJA, sendo dois anos de estágio e cinco em trabalho efetivo na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB. Atualmente, também

desenvolve o trabalho de coordenadora pedagógica do primeiro ano de uma escola particular durante o dia. Participa da formação continuada para professores da EJA oferecida pelo município e segue a grade curricular proposta pela equipe técnica, porém desenvolve suas aulas de forma autônoma, de acordo com as necessidades do grupo. Assume a alfabetização como prioridade para sua turma de EJA; promovendo a aquisição básica da língua escrita e formação inicial de leitura. Segundo ela, seu objetivo para as aulas de escrita na turma está voltado ao alcance do nível alfabético, com a produção de pequenos textos. Dentre as dificuldades pontuadas em sua atuação como professora da EJA estão: os níveis muito distintos de aprendizagem, a baixa autoestima dos alunos e o vício em um modelo ultrapassado de alfabetização. Acredita que para melhorar essa realidade se faz necessária a disponibilização de recursos financeiros que possibilitem a produção de materiais pedagógicos de acordo com as necessidades do grupo e o acompanhamento pontual através de planejamentos e avaliações do grupo, por parte da equipe técnica.

Conforme os dez questionários recebidos dos alunos que mais frequentam as aulas, a turma é composta por alunos de faixas etárias bem diferenciadas, entre 15 e 54 anos, dos quais apenas três frequentaram Programas de alfabetização. A motivação principal em frequentar a EJA, apresentada em oito dos questionários, foi a vontade de aprender. Os demais destacaram a necessidade de estudar a noite devido ao trabalho diurno e para ter uma melhor participação nas leituras da igreja. Portanto, esses são os sujeitos da pesquisa, com os quais convivemos por meses, buscando contribuições pertinentes para as reflexões sobre os saberes e fazeres docentes, frente à construção da escrita na EJA.

Dos vinte dias direcionados à observação das aulas, em um deles foi realizada uma entrevista gravada em áudio e vídeo com a professora Patrícia. A oportunidade foi aproveitada, pois não houve frequência de alunos neste dia. Nos demais dias, perceberam-se três aulas voltadas exclusivamente para a matemática, duas aulas com abordagens de matemática e leitura, uma aula reuniu leitura e escrita, uma aliou leitura, escrita e matemática, sete aulas foram específicas de leitura, três destinaram-se a vídeos assistidos, e apenas duas aulas tiveram por objetivo principal uma atividade de escrita.

Apesar de estarmos investigando a ação docente para a construção da escrita, foi necessário participarmos de aulas envolvendo várias outras áreas, haja vista que não havia uma rotina pré-estabelecida de organização dos conteúdos a serem abordadas nas aulas. Em conversa informal com Patrícia no início da pesquisa, ela afirmou que

Procura trabalhar tanto a leitura como a escrita todos os dias. Faz seus planos da semana nessa perspectiva. Como não pode dar aula na segunda e na quinta, deixa para Luíza uma atividade que dê continuidade a algo que trabalhou anteriormente (Diário de campo, 26/09/2012).

Em momento posterior, em entrevista realizada no ano de 2013, quando questionada sobre o planejamento das aulas explicou

Procuo trazer dois ou três textos durante a semana, fazer com que eles escrevam umas duas vezes por semana, fazer com que eles leiam todos os dias. Planejo considerando as necessidades dos alunos. Eles precisam ler, precisam escrever, precisam ter desafios de matemática, precisam de um pouco de história. Procuo pensar nessas cinco coisas. Não dá para fazer tudo de uma vez e não dá para fazer só uma coisa no dia (Transcrição⁶ da gravação, 07/03/2013).

Assim, não ficou clara a delimitação de dias para as aulas de escrita. E como não foi possível o acesso aos seus planos semanais, nem a grade curricular citada no questionário respondido, optamos por acompanhar às aulas indistintamente, para perceber as intervenções voltadas à construção da escrita, no permear docente. No entanto, tornou-se perceptível uma ênfase nas aulas de Matemática e em leitura em detrimento das aulas de escrita, que estavam relegadas a um segundo plano, ou mesmo a constituir-se em uma consequência inusitada das aulas de leitura, fugindo também dos blocos de conteúdos referentes aos “Estudos da Natureza e da Sociedade”, presentes na proposta curricular estabelecida pelo Ministério da Educação para essa fase da EJA desde 2001⁷. Mesmo assim, foi possível identificar momentos significativos de intervenções na escrita, permeando aulas, nas quais essa prática tinha papel secundário.

4.2 ANÁLISE DO DIÁRIO DE CLASSE

Para suprir a lacuna que foi deixada pela falta de acesso aos planos das aulas da professora, buscamos os registros das aulas no Diário de Classe de 2012. De um total de 198 aulas registradas, foram identificadas 58 aulas com ocorrências de conteúdos e atividades relacionadas à construção da escrita. Portanto, a alusão de Patrícia em trabalhar cotidianamente com atividades de leitura e de escrita ou mesmo de dedicar dois dias na semana para as aulas de escrita também não pode ser comprovada nesse documento.

⁶ A transcrição foi realizada extraindo as palavras dos falantes, desconsiderando as pausas e outras interferências próprias da oralidade.

⁷ Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular -1º segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

Dentre as aulas de escrita identificadas no Diário, a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética esteve presente em 27 aulas, a produção de textos escritos em 16 atividades, e os aspectos de textualidade, normatividade e discursividade compuseram 15 aulas. Percebe-se pela quantidade, que as atividades de escrita não foram privilegiadas ao longo desse ano letivo, no entanto, esta foi apenas mais uma referência para compreensão da ação docente da professora Patrícia. Haja vista que, muitas vezes, a prática vivenciada não está totalmente expressa nas poucas linhas destinadas ao registro cotidiano das aulas, no Diário de Classe.

Na tentativa de ampliar nossa compreensão desta realidade docente, no trato com a escrita, lançamos mão dos relatórios (no Diário de Classe) da avaliação cognitiva dos alunos, referentes aos dois semestres do ano de 2012, que foram tabulados para oferecerem mais subsídios de apreciação. No Diário de Classe, constavam 41 relatórios, que foram analisados criteriosamente. A princípio, percebeu-se 53 menções relacionadas à aprendizagem da escrita, o que corresponde a uma única alusão na maioria dos relatórios. Parece-nos pouco para a infinidade de elementos a serem verificados nos avanços da escrita, dentre os aspectos associados à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a discursividade, a textualidade e a produção de textos escritos propriamente dita.

Nos itens verificados destacaram-se, quantitativamente, na ordem que segue: observações quanto ao *nível de escrita*, a capacidade de *codificação*, a escrita de *palavras*, e as *dificuldades* enfrentadas nessas apropriações.

O termo nível de escrita é utilizado para descrever as hipóteses de escrita (de acordo com a Psicogênese da Língua Escrita) usadas pelos alunos; e aliados aos demais itens prevalentes, corroboram com a compreensão de que a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética é o foco principal da professora Patrícia, portanto, o processo mais enfatizado é a alfabetização, como ela mesma afirmara em questionário respondido (Anexo 02).

O termo *texto* só foi mencionado uma única vez, associado à escrita, o que nos leva a acreditar que a produção textual não seria um objetivo essencial para esta turma. No entanto, são os textos escritos com seus suportes e finalidades que prevalecem na cultura letrada. Neste sentido, a escrita, desde o início do processo de construção, deveria estabelecer-se na produção de textos, mesmo que estes se apresentem como problemas para o adulto analfabeto, que detém certo grau de letramento.

O sistema municipal de ensino de Campina Grande propõe um tipo de avaliação que vai além dos aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, os aspectos socioafetivos e culturais, listados para a avaliação dos alunos da EJA, são os mesmos utilizados para as crianças da rede municipal de ensino, como se observa a seguir:

Quadro 1 – Avaliação dos aspectos socioafetivos e culturais

Avaliação realizada semestralmente / 19 alunos avaliados			
Aspectos socioafetivos e culturais avaliados	Sim	Não	Às vezes
Presta atenção às aulas	16	x	3
É persistente na realização das tarefas	14	x	5
Demonstra atitude positiva em relação aos estudos	12	x	7
Demonstra autonomia das suas ações	16	x	3
Tem facilidade em fazer amizades	14	x	5
Interage com o professor e os colegas nas discussões acerca dos temas abordados em sala de aula	15	x	4
Cumpre as regras de convivência acordadas com o grupo	16	x	3
Participa dos eventos escolares	13	x	6
Participa e valoriza das experiências e vivências culturais da sua comunidade	12	1	6
Resolve conflitos interpessoais com autonomia	14	1	4
Demonstra atitudes de cuidado com o material de uso pessoal e coletivo	17	x	2
Apresenta as tarefas no prazo solicitado	17	x	2

Fonte: Diário de Classe do ano letivo 2012.

Portanto, é preciso um olhar cuidadoso por parte do professor para este quadro, pelas seguintes considerações freireanas:

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores (FREIRE, p. 85, 2011b).

Nessa perspectiva é preciso evitar a descaracterização do jovem e adulto da EJA, em assertivas padronizadas que podem levar a infantilização; e outras que não refletem os processos educativos por que passam em suas vivências socioculturais.

Percebe-se, nos números apresentados no quadro 1, a predominância das proposições “sim” e “às vezes” como resposta para os itens avaliados, expressando que, nessa modalidade de ensino, as pessoas já sabem conviver socialmente. Portanto, não estão na escola para

tornarem-se sociáveis, mas para ampliar seu conhecimento de mundo; e neste, incluímos a construção da escrita. Nesse sentido, um padrão de comportamento a ser avaliado, quando imposto, fere os ideais da EJA, pois as regras devem surgir em um acordo mútuo entre professor e alunos, de forma compatível a cada contexto de ensino.

A EJA, enquanto modalidade de ensino, apresenta especificidades determinadas pelos sujeitos envolvidos, deixando clara a necessidade da busca de currículos adequados às suas realidades, na tentativa de reduzir o fracasso escolar que se instaura em desistências e retenção; o que se verificou na turma pesquisada (em 2012), como exposto no quadro a seguir:

Quadro 2 – Movimento escolar 2012

Movimento escolar 1º ciclo da EJA - 2012	
38 alunos matriculados	
20 alunos desistentes	
18 alunos concluíram o ano letivo	9 alunos tiveram progressão por domínio de competência
	7 alunos tiveram retenção por não domínio de competência
	2 alunos foram retidos por falta

Fonte: Diário de Classe do ano letivo 2012.

4.3 AS VIVÊNCIAS COM A ESCRITA NA SALA DE AULA

As experiências descritas correspondem às intervenções que julgamos relevantes para nossas reflexões, quanto ao ensino/aprendizagem da escrita, foram *recortadas* dentre as diversas aulas assistidas, como contribuintes para a compreensão do fazer docente na EJA, que subjaz aos saberes construídos na formação profissional e na prática cotidiana da sala de aula.

Apesar da disponibilidade de poucas aulas com foco na escrita, foi possível verificar que as reflexões sobre a escrita se fizeram presentes no permear de outras aulas, sem que houvesse um planejamento específico para intervenções na escrita, mas que se apresentaram pertinentes nos momentos das abordagens. Uma aula de leitura e matemática trouxe à tona uma das funções da escrita.

A professora Patrícia usa a retomada das aulas anteriores, para esclarecer para os alunos a importância da escrita para o ‘resgate’ da memória (Diário de campo, 20/02/2013).

Dentre os diálogos, entre a professora Patrícia e os alunos, com ênfase em reflexões sobre a escrita, está o que se deu observando o nome da escola, no momento da escrita do cabeçalho,

ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE GUILHERMINO BARBOSA

Professora: Olha o tamanho do nome desta escola!

Dona Susana: Mas também tem uns nomes que podem ser trocados por uma letra. Não é?

Professora: Como assim?

Dona Susana: Assim, bota um G depois de HENRIQUE.

Professora: Há! Muito bem. HENRIQUE G. BARBOSA. Foi ótimo a colega ter dito isso. [...] Vocês ouviram o que a colega disse? Ela nem fez uma pergunta, ela já fez uma afirmação. Diga aí. Repita o que você disse

Dona Susana: Agente pode botar a primeira letra de algum nome...

Professora: Do nosso sobrenome, sabiam? De alguns sobrenomes. Como assim? Por exemplo: meu nome é assim PATRÍCIA SILVA NUNES. Certo? Então? O nome não é grande? O de vocês pode até ser maior. Então o que ela está dizendo? Que agente pode de alguma forma resumir o nosso nome. Quando eu digo HENRIQUE GUILHERMINO BARBOSA. Um desses sobrenomes, eu posso diminuir. Fazendo como? Eu vou falar do meu. Então, PATRÍCIA, eu não posso abreviar. Eu tenho que repetir ele. Vamos pensar no espaço para assinar no cartão de crédito (mostra o tamanho). É desse tamanho, não é? Eles fazem, assine aqui no cartão. Aí, eu posso botar PATRÍCIA, aí, para botar SILVA. Olha! Aí, eu faço o que? Boto um S, um pontinho; aí, o último sobrenome. [...] Então quando vocês forem abreviar o nome; chama abreviar; pode todos os que estiverem aqui no meio. Pode fazer a primeira letra e botar um pontinho, mas esse último que agente tem não pode abreviar. [...] No caso de HENRIQUE GUILHERMINO BARBOSA, como é que agente podia fazer? ESCOLA MUNICIPAL HENRIQUE..., aqui eu posso abreviar?

Alunos: Pode.

Professora: Posso colocar o G?

Alunos: Pode.

Professora: Aí, da próxima vez agente faz isso. G pontinho, aí, eu boto BARBOSA, bota B e um pontinho, não é?

Dona Susana: Não

Professora: Não! Por quê?

Dona Susana: É o último nome, agente não pode abreviar, tem que escrever completo.

(Transcrição da gravação, 19/02/2013)

Percebemos nesse momento, intervenções significativas em relação à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, no que diz respeito à escrita de nomes próprios e as convenções para abreviação, quando se faz necessário; foi um momento significativo de alfabetização, onde a professora testa o conhecimento dos alunos.

A supervalorização do processo de alfabetização nas intervenções para a construção da escrita ficou clara nas ações docentes. Houve predominância de atividades relacionadas à normatividade, conduzindo os alunos a compreenderem as regras da língua escrita. No entanto, em alguns momentos, a atividade proposta surgia de forma descontextualizada, especialmente quando havia o uso do livro didático de forma improvisada, como se percebeu no recorte a seguir, referente a uma das aulas da professora Luíza:

A professora explicou que Patrícia enviou o plano da aula, porém não foi possível acessá-lo na internet, pois teve problemas técnicos. Após explicar, pega alguns livros didáticos e distribui com os alunos para realizarem atividades (Diário de campo, 17/09/2012).

As atividades propostas eram diversas. A princípio, matemática, em seguida, atividades com reflexões sobre a escrita referentes à ortografia e à concordância nominal e verbal, envolvendo palavras e frases sem qualquer ligação de significado. Representa uma prática “ingênua”, se considerarmos os princípios freireanos de libertação. Haja vista que, a politização do ato pedagógico implica a contextualização dos conteúdos curriculares de modo a atender a compreensão das relações socioculturais mais amplas. O saber escolar passa a ser recuperado, instrumentalizando o aluno em seu projeto de vida, sob os princípios de liberdade e equidade. Nesse sentido, o planejamento das atividades pode estar voltado a tais princípios, no entanto, a forma de desenvolvimento da aula pode transformar as intenções.

Em aula deixada pela professora Patrícia, para ser executada pela professora Luíza estava uma entrevista para os alunos responderem. Seria uma situação real para possíveis reflexões sobre a escrita, porém as intervenções que listamos abaixo apenas estimularam a reprodução.

A professora senta perto de João e ajuda a escrever o nome de sua rua. Escreve para ele copiar. Edvaldo pede ajuda para escrever sua profissão, diz que é muito difícil. A professora senta a seu lado e diz as letras para que escreva. [...] A professora continua acompanhando os alunos nas mesas e dizendo as letras com que se escrevem as palavras. Concluindo a aula, a professora explica a finalidade da atividade. Fala que, além da escrita, a professora Patrícia usará as informações dos alunos quando for necessário (Diário de campo, 18/02/2013).

Entendemos que esses momentos, onde os alunos pedem ajuda na escrita, são momentos ricos para reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabético, no entanto as intervenções precisam ser planejadas, para que os alunos avancem em suas hipóteses de escrita e não estejam limitados a serem meros copistas. Com outro tipo de intervenção teríamos uma prática de escrita onde alfabetização e letramento caminhariam juntos, dado o significado da entrevista proposta.

Concordamos com Gadotti (2011), quando defende que não há neutralidade no ato de alfabetizar. O alfabetizando que não vivencia a leitura e a escrita de forma contextualizada perpetua seu analfabetismo. O professor, como mediador entre o aprendiz e a escrita, deve permitir ao alfabetizando a ação e reflexão sobre a escrita e o mundo, lembrando que o aluno adulto procura a aplicabilidade imediata do que está aprendendo. Precisa ser estimulado para desenvolver a autoestima na conquista do direito de se expressar como adulto, o que requer o desprendimento metodológico dos princípios educativos voltados à simples escolarização.

A contextualização da aprendizagem do sistema alfabético promove avanços. Conhecer as funções da escrita ressignificam as atividades analíticas envolvendo a linguagem. Entendemos que, com uma prática voltada para o letramento, as atividades passam a ter mais significado, envolvendo e valorizando vários saberes nas construções inerentes à escrita. Nesse sentido, as competências individuais são agregadas cooperativamente para atingir os objetivos em práticas situadas de uso da escrita. Diferente das práticas tradicionais que priorizam as atividades individuais descontextualizadas, de forma até competitiva.

Em nossas observações, verificou-se um anseio de Patrícia em trabalhar com agrupamentos, para uma melhor circulação de saberes:

[...] Diz que os alunos podem fazer a atividade em dupla. Eles não demonstram interesse em agrupar-se. A professora orienta as atividades nas mesas. Percebe que os alunos não estão entendendo e pede atenção, realizando uma questão no quadro. [...] A professora insiste que poderiam fazer a atividade em dupla, ninguém demonstra interesse. [...] A professora orienta Fábio em sua mesa, depois Fabiano. Vai fazendo perguntas para os alunos chegarem às respostas. [...] A professora percebe que os alunos tentam copiar uns dos outros e diz que fazer em dupla requer discussão e não cópia. [...] Volta ao quadro e pede ajuda dos alunos para a questão buscando as hipóteses dos alunos. Tenta provocá-los para que descubram as estratégias para a atividade [...]. Os alunos apresentam as estratégias e a professora pede outras, provocando-os a pensar (Diário de campo, 26/09/2012).

No entanto, pouca foi a mobilização para esse fim. A possibilidade de agrupamento não foi planejada e acabou limitando-se à execução coletiva da atividade proposta, guiada pela própria professora.

A heterogeneidade constitui o “norte” das práticas de letramento. A promoção de trabalhos em grupos com domínios e experiências de escrita diferentes facilita novas aprendizagens. O que é possibilitado pela prática social estruturadora do trabalho escolar, em abordagens envolvendo diversos textos de circulação social, desvendando-os através do processo sociocognitivo que confere sentido às palavras e concebem o letramento.

A professora Patrícia utilizou, em parte das suas aulas, textos diversos. Como afirmara em entrevista, procura propor desafios de leitura e de produção escrita, o mais próximo do contexto de vida dos alunos. Isso foi verificado apenas em algumas de suas aulas, como a que se segue, envolvendo o gênero depoimento.

Lê o texto e vai comentando. Ao final retoma as características do texto, pedindo que os alunos percebam as diferenças de outros gêneros. Exemplifica lembrando a receita e sua estrutura bem diferente do depoimento, bem como de outros textos que já foram lidos. Após essa caracterização levanta questões sobre o conteúdo do texto [...] e pede que escrevam um conselho para a mulher que fez o depoimento. [...] Dona Susana tem dúvida quanto ao conselho a dar, e parabeniza a moça do depoimento. A professora explica, tentando fazer entender que um conselho é diferente e exemplifica com situações do dia a dia. [...] Ana tem dificuldade em elaborar o conselho. A professora pede que junte-se com Rosana e pensem juntas. Rosana chama a professora para ver o conselho que escreveu. Há um problema na escrita ‘MARIA JOSÉ TAPIOCA E CAFÉ CONTINUE’, a professora a orienta na organização da frase e pede que refaça. [...] provoca os alunos nas dúvidas da escrita para que entrem no consenso quanto à escrita ‘correta’ (Diário de campo, 26/02/2013).

Foi uma proposta bastante significativa, em que a organização do trabalho didático priorizou o contato com um texto diferente daqueles já abordados, mas que trazia uma temática aproximada da realidade dos educandos. Independentemente de qual seja o método utilizado a identificação com os temas abordados se fazem necessários para os alunos da EJA. Nessa perspectiva, o estudo de qualquer conteúdo corrobora com atividades de escrita. Basta que esta seja lembrada no planejamento, envolvendo objetivos condizentes a sua apropriação, dada à relevância e especificidades deste processo.

O letramento deixa clara a necessidade de trazer práticas sociais de uso da escrita para a sala de aula, envolvendo as linguagens não verbais, bem como as inter-relações como já foi abordado anteriormente. Patrícia tem ciência desta prerrogativa, e dentre suas propostas traz o trabalho com listas de compras, para ser encaminhada pela sua substituta. Luíza apresenta o texto que será estudado e inicia a aula, em um diálogo com os alunos sobre a função da lista de compras, conforme segue:

Professora: Se vocês não fizerem uma lista, vocês trazem o que vocês precisam da feira? Correto? Lembram de tudo?

Iolanda: Eu trago, lembro tudinho.

Professora: Sua memória é boa, não é? Consegue trazer tudo? Sem esquecer de nada? E você Alberto? Quem faz sua feira?

Iolanda: Lá em casa quem faz sou eu. A senhora quem faz na sua casa?

Professora: Meu marido. Eu faço a lista e ele faz as compras.

Iolanda: Graças a Deus que seu esposo sabe fazer feira!

Professora: E você João? Quem faz suas compras? É você mesmo, não é? Você faz uma lista para pode ir comprar?

João: De cabeça.

Professora: Ô cabeça boa! Está melhor do que a minha. Se eu não levar a lista, não vem nada.

Iolanda: A senhora não sabe fazer feira não?

Professora: Sei Iolanda, sei fazer feira. É que eu faço a lista, entrego a meu marido, ele vai compra tudo que tem na lista e traz. Seu Moisés, quem faz sua feira?

Moisés: É a mulher que faz.

Laura: Às vezes, quando eu faço sem lista, aí esqueço.

Moisés: Se eu for fazer, vem pela metade.

Professora: Se eu for sem lista, com certeza fica uma coisa, que eu não lembro.

(Transcrição da gravação, 24/10/2012)

Verifica-se nesse diálogo a proximidade entre a professora Luíza e os alunos, pois esta faz parte da comunidade desde a sua infância. A aproximação identitária favorece o posicionamento dos alunos, que se mostraram bastante à vontade na conversa e tiveram sua fala ratificada pela professora. Esta valorização do posicionamento do aluno o encoraja e eleva sua autoestima, ao assumir voz ativa no ambiente escolar.

Assim, o que parecia um diálogo informal, concretizou a função do gênero textual a ser estudado, na perspectiva da vivência dos alunos. Mesmo aqueles que preferem calar-se foram conduzidos a participarem de forma natural, expondo seu conhecimento de mundo, quanto ao conteúdo que, em seguida, seria estudado, no sentido de oferecer materialidade à necessidade de apropriação da escrita.

Este foi apenas um recorte de uma aula, que envolveu uma abordagem bastante ampla, haja vista ter gerado outras discussões que transcenderam o texto, perpassando pela vivência dos jovens e adultos consumidores, frente a sua realidade socioeconômica. Nesse sentido,

entende-se que os educadores de jovens e adultos, mesmo originários de outra realidade social, precisam respeitar as condições culturais do jovem e adulto analfabeto, enveredando pela sua história econômica para que se estabeleça um canal de comunicação entre o saber técnico e o saber popular. O contanto direto é a melhor forma para compreender a estrutura de pensamento que poderá subsidiar a aquisição de novos conhecimentos, dentre os quais destacamos o uso da escrita. No entanto, a qualidade da educação de adultos não está apenas no saber sistematizado, mas na autonomia conquistada com/e pela coletividade.

Apesar do significado que teve esta atividade, que seria apenas de leitura; um dos alunos não hesitou em perguntar qual seria a atividade daquele dia. O condicionamento por que vem passando nas suas vivências escolares não o permite perceber naquela discussão, precedente à leitura da lista, a aproximação da escola com a vida. Para aquele aluno, atividade escolar é copiada no quadro para ser reproduzida; em seu ponto de vista, aquele momento rico de interação entre professora e alunos não correspondia a uma aula. Mas, seu anseio foi satisfeito na sequência da aula, quando foram copiadas no quadro várias questões direcionadas a utilização de estratégias de leitura.

Tal problemática relacionada à aceitação de atividades que fogem aos métodos mais tradicionais foi verificada em outros momentos, como se vê no recorte a seguir, onde a professora Luíza desenvolve uma atividade deixada pela professora Patrícia.

É distribuída, na forma impressa, a música “É preciso saber viver”. A música é posta no aparelho de som também, para que os alunos escutem e cantem. Eles só ouvem. A professora precisa sair da sala e pede que conversem sobre o que trata a música, porém ninguém discute. Alguns criticam a aula: — Agente veio pra escola ouvir música foi? Essa aula é boa! Ninguém escreve nada no quadro! (Diário de Campo, 18/02/2013).

Assim, ficam evidentes os motivos da professora Patrícia na propositura de algumas atividades copiadas no quadro, que são desenvolvidas apenas com o intuito de satisfazer os anseios dos seus alunos, conforme nos informou em uma entrevista realizada no dia 07 de março de 2013. No entanto, percebem-se trabalhos significativos, como a proposta com lista de compras que já foi descrita, a qual teve continuidade no dia seguinte, agora com a professora titular:

Patrícia inicia retomando a aula passada, que foi ministrada por Luíza. Perguntou como foi a atividade com a lista de compras, alguns falaram e a professora foi ao quadro copiar uma nova atividade, ainda explorando o gênero lista de compras. Duas alunas conversavam sobre política. A professora pergunta se a turma prefere falar sobre política, pois poderia mudar seu plano de aula. A maioria diz que não e a professora volta ao quadro para continuar as atividades com listas. Todos em

silêncio copiam as atividades. [...] Um aluno apresenta dificuldade para ler a palavra ‘higiene’. Com ajuda consegue ler, porém diz: ‘Por que não tira esse H daí?’ A professora chama a atenção da turma para a observação de Walber e explica que não tem autorização para fazer isso, pois como já explicou em outras aulas, algumas palavras são escritas com H. [...] Lendo a atividade Walber continua suas perguntas. Não sabe o que quer dizer ‘com base’ na questão que diz ‘Com base na lista, responda’. A professora tenta explicar. Ele diz que ‘base’ serve para pintar unha ou então é a base do exército. A professora insiste que continue sua leitura. [...] Os alunos tentam fazer suas listas pessoais de compras. A professora percebe que uma aluna escreveu as marcas em lugar dos produtos e pede para refazer e observar também as correções ortográficas. Os alunos percebem problemas na escrita. A professora alerta para as marcas da oralidade na escrita. Vai ao quadro fazer uma lista coletiva, pedindo que os alunos orientem como se escreve. Enquanto escreve vai tirando dúvidas envolvendo questões ortográficas como o uso de ‘RR’ e ‘R’ no fim das sílabas (Diário de campo, 30/10/2012).

Nesta proposta, surgiram também conteúdos referentes à normatividade da língua escrita, só que agora com maior sentido social, percebe-se a aliança entre a leitura e a escrita e as funções derivadas de cada conhecimento para a aplicação na vida cotidiana. Surgem conteúdos que não haviam sido programados, mas que emergem nas interações entre a função social do gênero textual em questão e o aluno. Nessa perspectiva, a fala permite ao aluno descobrir, questionar e posicionar-se perante o que a escola vem lhe oferecendo de conhecimento.

Portanto, a fala corresponde a uma linguagem que não pode ser desconsiderada, devido a sua complementaridade com a escrita na vivência em sociedade, enquanto modo de organizar a realidade. Kleiman (2005, p. 43) adverte que “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas”. Assim, entende-se que tanto a oralidade como a escrita, dentre outras linguagens, são relevantes para a prática do letramento. A associação da escrita às imagens é parte integrante do processo de alfabetização e quando decorre de intervenções bem elaboradas conduzem o aluno a ter maior autonomia, a princípio, na leitura como foi proposto no recorte abaixo; logo mais, também na escrita.

No livro, um aluno realiza a atividade de associar imagens a seus respectivos nomes. Observando uma gravura, pergunta se está escrito bolsa ou mochila. A professora pergunta como se inicia cada palavra e logo ele percebe que está escrito mochila (Diário de campo, 26/09/2013).

Portanto, a relação entre o oral e o escrito é postulada numa continuidade, dentro do conceito de letramento, e as imagens (por seus valores representativos e simbólicos) apresentam-se necessárias para a aprendizagem da leitura, suscitam lembranças/memórias, sendo cognitivamente inerentes ao ato de leitura/descoberta do mundo. Com o letramento, abre-se a possibilidade de uma aprendizagem contínua envolvendo estratégias que incluam os

grupos, valorizando aquilo que sabem. Dessa forma, nasce a mobilização do aluno ao ato de aprender aquilo que tem relevância social e que poderá inseri-lo plenamente na sociedade letrada.

Soares (2003) alerta que o conceito de letramento surgiu desconsiderando as peculiaridades da alfabetização e expressando certa indissociabilidade entre os dois processos. Apresentando-se necessário, o letramento recebeu destaque devido à constatação da problemática na qual a população alfabetizada não expressava propriedade nas situações de uso da leitura e da escrita. O que não apaga os problemas relacionados também, a aprendizagem inicial do sistema de escrita (codificação e decodificação), que ainda são muito comuns no país e também se apresentam como entrave na aprendizagem de alguns alunos como é perceptível na cena reproduzida em situação vivenciada pela professora substituta, apresentada a seguir:

Quando Luíza pergunta se querem ajuda, logo os adultos chamam. [...] Perguntam o tempo todo qual letra devem utilizar na escrita e a professora imediatamente responde. [...] Vai até um dos jovens e pede para ler o que escreveu, são respostas de problemas. Um deles lê e ela orienta que algumas palavras precisam ser corrigidas. Lê para que percebam. [...] Acompanhando um dos alunos adultos na leitura, repete a leitura das frases escritas para que ele perceba a ausência de algumas letras. Lê marcando a silabação. [...] Junto aos jovens intervém na escrita, pedindo que um deles leia. Enquanto faz isso, outros alunos próximos participam da atividade. Com Rosinete, diz o que está certo e marca o que está errado, para que ela refaça. Acaba falando as respostas. Um dos jovens não quer tentar. A professora insiste para que tente fazer sozinho. Ele resiste, ela diz o que deve escrever, falando uma frase. Ele pergunta como é. Ela fala algumas letras e ele pergunta como escreve 'u'. Ela pergunta se ele realmente não sabe. Ele diz que sabia e esqueceu. A professora pergunta como pode esquecer e se afasta para atender outros alunos (Diário de campo, 17/09/2012).

Verifica-se na atitude da professora a ausência de intervenções coerentes para a ativação do conhecimento prévio do jovem aluno. Mesmo resistindo a arriscar-se na escrita, este expressa suas dúvidas, e deveria ser por meio das dúvidas a condução das reflexões. Não houve preocupação em promover reflexões sobre o sistema de escrita alfabético, para que a alfabetização se fizesse de forma significativa. O apego à soletração fica evidente na recitação das letras a serem escritas pelo aluno, no entanto a técnica não parece eficaz, haja vista a ausência do conhecimento da representação de algumas letras por parte do aluno. Como a docente não soube como intervir, fugiu da situação para atender outros alunos; deixando de lado este, que poderia ser um momento propício para a busca das representações mentais do som do "u", trazendo palavras cujos aspectos gráficos possam estar na memória visual do aluno. Dessa forma, a codificação parece prevalecer nas intervenções, atendendo às

peculiaridades do processo de alfabetização, no entanto não se pode deixar de lado o processo de letramento.

Compreendemos que alfabetização e letramento são problemáticas diferentes, devido às especificidades de cada processo, no entanto o professor deve tentar agregá-las em seu planejamento, evitando o perigo abordado por Soares (2003, p. 07), ao verificar a “extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”.

Conforme já foi discutido, ocorre na verdade uma ampla divulgação do conceito de alfabetização, aproximando-o do conceito de letramento. Algumas abordagens, muitas vezes, atrapalham a percepção de suas diferenças e promove a prevalência apenas de um dos processos. Não estamos defendendo a perda de especificidade da alfabetização, pois este pode ser um dos fatores que corroboram com o fracasso escolar. No entanto, não podemos privilegiar apenas um dos processos na aprendizagem da linguagem escrita, mas valorizar as peculiaridades de ambos, assumindo o compromisso com o desenvolvimento de diversos conhecimentos, habilidades e competências em busca da aprendizagem da escrita.

O processo de aquisição da escrita convencional precisa de uma sistematização que pode e deve ocorrer associada ao letramento. Evitando, o perigo abordado por Soares (2003), de assumir a alfabetização como processo precedente ao letramento; pois consistiria em um retrocesso. É fundamental a importância de um ensino sistemático, mas que decorra por meio de práticas sociais de leitura e de escrita contextualizadas com textos comuns no cotidiano de todos os cidadãos, como a tentativa da professora pesquisada:

Patrícia inicia a aula perguntando quem trouxe o papel da água ou da luz. Apenas uma aluna trouxe, porém estava riscado e não servia para o trabalho que a professora iria desenvolver. Assim, redireciona a aula falando que realizará atividade de leitura e também abordará a matemática. [...] A professora vai ao quadro e escreve o cabeçalho para que os alunos copiem: ‘Para não esquecerem’. Explica. [...] A atividade escrita no quadro corresponde a problemas de matemática envolvendo dinheiro. [...] A professora vai ao quadro para a leitura coletiva, pede que os alunos leiam. Interfere o mínimo possível e procura retornar a leitura para facilitar a compreensão. Os alunos adultos participam tentando a leitura. Os adolescentes não participam nem prestam atenção (Diário de campo, 17/10/2012).

O trabalho, com os materiais propostos inicialmente, teria grande relevância social, no entanto, a professora não estava preparada para o inusitado: “os alunos não trouxeram o material”. E a sua aula passa a ser mais uma, como tantas, onde alguns alunos não conseguem encontrar sentido e por isso ficam dispersos. Eis a necessidade da aliança entre a alfabetização e o letramento.

Os dados analisados corroboram uma prática docente que tem por foco principal o processo de alfabetização. Promovendo uma abordagem da escrita direcionada à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e à normatividade. No entanto, percebeu-se em algumas aulas, como a aula da lista de compras, que a perspectiva do letramento traz maiores contribuições. Envolvendo o aluno e seus saberes, torna-se possível oferecer sentido às aulas, de modo a aproximá-las da vida “real”, permitindo ao aluno agregar conhecimentos em vários âmbitos, inclusive o da escrita para sua vivência social imediata.

É difícil fugir do trabalho docente voltado ao sujeito cartesiano. A escola, de forma geral, vem propondo um tipo de ensino que ainda não atende à diversidade de seu alunado. As poucas atividades voltadas à escrita, que presenciamos na EJA, em alguns momentos buscam sua função social, mas ainda não estão livres da mera repetição e correção de erros, fazendo com que parte de seu alunado ainda se sinta excluído do processo. A reação mais comum é a indisciplina e o retraimento que culminam na desistência de muitos, representando uma forma de defesa dos excluídos culturalmente.

A possibilidade de modificação desse panorama, vivenciado na escola, parece distante, porém podem ser encontradas alternativas, na valorização da subjetividade e na incorporação de culturas, quebrando a contradição entre a cultura escolar e a cultura trazida pelos alunos; com respeito pelas diferenças.

CAPÍTULO V

5 POSSIBILIDADE DE ALIANÇA ENTRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DA EJA

Neste capítulo, discorreremos sobre uma experiência com sequência didática na turma de EJA. Corresponde ao momento em que passamos da posição de espectadora, para a posição de docente da turma pesquisada. A experiência vivenciada será situada, com a demarcação de conhecimentos básicos envolvendo a construção da escrita e as peculiaridades da EJA, até chegarmos à apresentação de uma sequência didática, envolvendo os gêneros textuais bilhete e SMS, como proposta possível para a união dos processos de alfabetização e letramento nesta turma; e culminar em sua execução, em que a sequência didática é reconstruída, um movimento dialético que compõe novas reflexões sobre os saberes e fazeres docentes no primeiro ciclo da EJA.

5.1 SITUANDO A EXPERIÊNCIA

De acordo com os estudos realizados, vem ocorrendo uma prevalência teórica e metodológica no processo de alfabetização, buscando favorecer a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética para jovens e adultos que não tiveram oportunidade e tempo, na época adequada. No entanto, torna-se necessário oferecer mais sentido às práticas de leitura e escrita propostas na sala de aula, visto que, por muito tempo, essas pessoas viveram sem o domínio dessas competências e, mesmo assim, conseguiram obter sucesso em vários âmbitos de suas vidas.

Bezerra (2000) crê na necessidade de oportunizar a todos a apropriação dessas competências, para que se sintam cidadãos de alto grau de letramento, mas para que isso aconteça, são necessárias práticas de trabalho com textos reais que conduzam à comunicação, informação, formação ou até posicionamento, consistindo em um acesso crítico-reflexivo da leitura e da escrita.

Compreendendo o panorama histórico que subjaz a EJA contemporânea, bem como suas peculiaridades percebidas cotidianamente, decorreu a sensibilização para experienciar uma sequência didática na sala de aula da EJA, assentados nas bases da Pedagogia Crítica e Libertadora, da qual Paulo Freire é referência.

Em se tratando de turmas de primeiro ciclo da EJA, alguns fundamentos quanto à construção da escrita também são essenciais. Destes, destacamos as especificidades dos processos de alfabetização e de letramento para o permear de uma prática docente que consiga harmonizar os diversos aspectos que se fazem necessários para a construção efetiva da escrita para jovens e adultos que não tiveram oportunidade enquanto crianças.

Imbuídos de tais conhecimentos, aliados às experiências vivenciadas com professores e alunos dessa modalidade de ensino, desenvolvemos uma alternativa possível para o primeiro ciclo da EJA. Buscando, a princípio, uma organização diária para a ação docente com a Língua Portuguesa, propiciando ao aluno avanços na apropriação da leitura e da escrita.

Para que esta organização ocorresse de forma coerente, considerou-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA que são apresentadas no Parecer CNE/CEB 11/2000. Neste, a EJA é apresentada com as seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. O documento deixa claro que a alfabetização e o letramento são as necessidades imediatas para o alcance das três funções, no entanto, as práticas escolares deverão considerar a heterogeneidade, comum na EJA, valorizando a diversidade, como se verifica no trecho a seguir:

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muitos alunos da EJA têm origens em quadros de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem com relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes (BRASIL, 2000, p. 61).

Assim, a contextualização se apresentou como palavra chave para a ação docente na EJA, onde a vivência cotidiana dos alunos pode ser trazida para a sala de aula, oferecendo sentido para as atividades escolares, atendendo às necessidades reais dos jovens e adultos, sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

Outro ponto a ser respeitado consiste na avaliação que deve permear o processo educacional. O verbo permear foi escolhido para tratar a avaliação, devido ao fato de que desde o primeiro momento de contato com o aluno inicia-se a ação avaliativa. Quando buscamos identificar os conhecimentos que o aluno já domina e as suas dificuldades para direcionar uma atividade, ou mesmo descobrir o nível da construção de determinado conteúdo, bem como identificar o “erro” para favorecer a reflexão por parte do aluno; estamos

usando a avaliação. Assim, ela esteve presente em todo o processo. Não como um fim, mas como um meio para que novas construções acontecessem.

A partir dos direitos gerais de aprendizagem apresentados no primeiro capítulo deste trabalho (p. 37), propomos uma rotina escolar para o trabalho com a Língua Portuguesa, na tentativa de favorecer espaço propício para que a aprendizagem decorra sem deixar lacunas no processo. Atendendo satisfatoriamente o desenvolvimento da leitura, a produção de textos escritos, a oralidade e a análise linguística; envolvendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a discursividade, a textualidade e a normatividade; colaborando para a concretização dos processos de alfabetização e de letramento, simultaneamente.

Quadro 03 - Proposta de rotina escolar envolvendo Alfabetização e Letramento

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
Leitura	Escrita	Leitura	Escrita	Leitura	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da oralidade; • Leitura: compreensão, antecipação, inferências, apreensão de assuntos, interpretação, localização de informações etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise linguística envolvendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise linguística envolvendo discursividade, textualidade e normatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produção de textos escritos: planejamento, organização textual, pontuação, adequação de vocabulário e revisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise linguística Leitura: envolvendo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Escrita: envolvendo discursividade, textualidade e normatividade. 	

Fonte: Dayse Alves, 2013.

A rotina estabelecida ofereceu suporte para que nenhum aspecto da língua fosse desconsiderado no planejamento das aulas. Para tanto, as aulas propostas seguiram uma sequência interligada de atividades envolvendo os gêneros textuais, subsidiados pela perspectiva interacionista e sociodiscursiva alicerçadas nos estudos de Bronckart (2006,2009), Dolz e Schneuwly (2011), influenciados por Voloshinov/Bakhtin (2006) e Vygotsky (1998). Favorecendo o processo de alfabetização em um contexto de letramento que tem por referência as práticas sociais e culturais dos sujeitos envolvidos (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; SOARES, 2004; TFOUNI, 2010).

Apesar de, neste trabalho, estarmos dando maior ênfase às atividades de escrita, que desprendem maior insegurança por parte dos professores; não podemos desconsiderar a ligação direta destas com as aulas de leitura. O planejamento do ensino favorece escolhas adequadas para o processo de ensino/aprendizagem, considerando os usos sociais da linguagem escrita que decorreram em aulas de leitura e/ou escrita.

As atividades de escrita propostas guiaram-se pela situação comunicativa por nós planejada. Nesse sentido, fomos cautelosos para que a aula de escrita não se confundisse com a realização de cópias. Provocar o jovem e adulto a se arrisquem na escrita, muitas vezes causa insatisfações, devido ao fato destes não aceitarem o “erro” como uma escrita possível. Resistem na escrita e esperam que o professor lhes apresente as formas “corretas”, dificultando maiores avanços individuais nas reflexões sobre a escrita.

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética desenvolve-se em cada sujeito por hipóteses. No entanto, a percepção dessas hipóteses na escrita de jovens e adultos é um tanto conflituosa e não oferece subsídios suficientes para que se perceba, a rigor, a evolução atendendo às pressuposições identificadas por Ferreiro & Teberosky (1999) na evolução da escrita infantil. Mesmo assim suas contribuições se fizeram presentes em nossa proposta, direcionadas à promoção de habilidades de consciência fonológica para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética no primeiro ciclo da EJA.

Contudo, uma proposta direcionada à construção da escrita envolvendo diferentes textos, bem como as diversas áreas de conhecimento, podem organizar-se significativamente na proposição de sequências didáticas.

As sequências didáticas correspondem a

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. [...] instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. [...] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY 2011, p. 51).

Portanto, representa uma alternativa de organização para a ação docente, criando espaço para o desenvolvimento tanto da leitura como da escrita que tem nos gêneros textuais seu objeto de ensino.

Tendo por base tais afirmações, consideramos a linguagem enquanto possibilidade de interação humana, como abordado por Travaglia (2008), em que a escrita apareceu como mais um instrumento de interlocução verbal para os alfabetizados, haja vista que as atividades de leitura e escrita para a EJA precisam encontrar funcionalidade para a vida social, despertando o interesse em aprender e a correlação deste com a vida.

Com os objetivos de ensino/aprendizagem adaptados às capacidades e realidades dos alunos, estabeleceu-se o trabalho sobre a comunicação, a qual não foi possível sem a presença dos gêneros textuais na prática escolar. Assim, procuramos fazer com que a escrita ganhasse

dimensões que extrapolassem o simples exercício de escrever, como nos alertou Oliveira (2008), como mais uma tentativa de reduzir o fracasso escolar por que já passaram historicamente esses jovens e adultos, valorizando o pluralismo de vozes nas relações intersubjetivas.

A experiência apresentada partiu da noção de gêneros textuais abordada por Sousa (2008), com finalidades que vão além do uso na sala de aula e que encontram sentido no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Os gêneros possibilitam experienciar o uso da língua em diversas situações do cotidiano, sob várias formas que fazem parte do processo comunicativo de nossa sociedade.

No entanto, consideramos que “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150), possibilitando um trabalho voltado à linguagem em práticas culturais e sociais que legitimam o discurso numa relação sócio-histórica, não sendo possível tratar o gênero sem atender sua realidade social em atividades próprias do contexto humano.

Mas, o que entendemos por gêneros textuais? Atendendo a características sociocomunicativas que são definidas pela sua funcionalidade, possibilitando distinções, os gêneros constituem formas culturais e cognitivas de ação social que favorecem a interlocução humana. Segundo Voloshinov/Bakhtin (2006, p. 44) “cada época e cada grupo social têm seu repertório e forma de discurso na comunicação socioideológica”. Os quais foram considerados, enquanto produto coletivo que detém determinada normatividade por constituir-se em dado fenômeno social.

Portanto, a combinação de vários fatores determinam o gênero, tornando-se impossível caracterizá-lo de forma descontextualizada, visto que sua forma é constituída em práticas sociais de uso da linguagem através de modelos estabilizados e transmitidos de geração em geração com propósitos definidos, como afirma Marcuschi (2008). Assim, acreditamos que no processo de ensino na EJA devemos propor o trabalho com gêneros textuais que já fazem parte da vivência dos alunos, facilitando a reflexão sobre a escrita sustentada por práticas reais de uso da língua, porém não limitar-se a eles.

Essa perspectiva nos levou a optar pelo trabalho com uma sequência didática, que envolvesse um gênero textual próximo da realidade dos envolvidos, para que a ação discursiva encontrasse funcionalidade e se tornasse referência de uso da língua escrita para todos. A sequência didática propicia um trabalho mais ordenado e sistematizado que viabiliza ao aluno a apropriação reflexiva do processo de produção de um texto e do gênero textual em

si. As práticas de escrita puderam ser aperfeiçoadas, ao passo que foram observados os procedimentos necessários para a produção do gênero estudado, além de favorecer o trabalho com questões ortográficas; só que, em segundo plano, para que os textos não perdessem sua legitimidade de estudo.

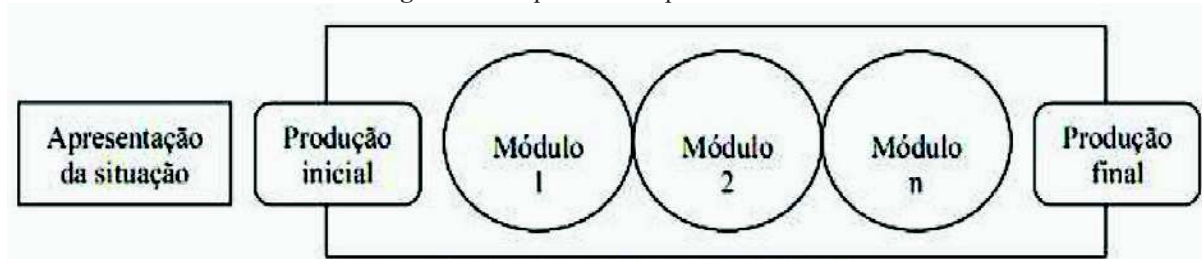
A experiência vivenciada abordou a escrita enquanto prática social situada, envolvendo produto e processo como apresenta Reinaldo (2002). Os textos produzidos envolveram processos reflexivos de escrita, necessários para sua eficácia e para o atendimento aos propósitos sociais a que se destinaram. Acreditamos que a apropriação da escrita requer o acesso a uma infinidade de recursos, os quais temos que oferecer ao nosso aluno desde o processo inicial de apropriação da escrita. Na EJA não é diferente, o público jovem e adulto chega à escola tendo passado por inúmeros contatos com a leitura e a escrita, apesar de não dominarem a escrita, são letrados pela vida. Isso foi considerado na prática vivenciada, pois, caso a leitura e a escrita apresentada na escola não encontre aproximação com a realidade vivenciada por esses alunos, dificilmente o processo de construção da linguagem escrita será consolidado.

Mas porque a escolha da sequência didática? Como um procedimento adequado para o desenvolvimento da linguagem escrita, o trabalho com sequências didáticas permite centrar o processo de ensino/aprendizagem nas dimensões textuais, haja vista o oferecimento de subsídios para a produção. Acreditando no postulado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82)

[...] é possível ensinar a escrever textos [...] em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita [...] são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão [...] em situações de comunicação diversas.

Assim respaldados, propomos um conjunto de atividades que, organizadas em torno de dois gêneros textuais escritos, constituíram uma sequência didática. Para tanto, orientamo-nos pelo esquema a seguir, sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011):

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

A apresentação da situação corresponde ao momento mobilizador da situação comunicativa e da atividade de linguagem a ser executada, onde os conteúdos são apresentados e as atividades ganham significado. A primeira produção revela pontos importantes que regulam o restante da sequência didática, para atender a necessidade dos alunos. Os módulos permitem o trabalho com os problemas que foram encontrados, oferecendo oportunidades para superação em momentos de decomposição de elementos necessários a produção, indo do complexo para o simples. Na produção final é posta em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos, retornando ao texto complexo onde se verifica os avanços obtidos com a sequência didática.

Apesar de concordarmos com a perspectiva de trabalho não apriorística, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), ousamos planejar todos os módulos da sequência didática a ser desenvolvida na turma de primeiro ciclo da EJA, mesmo antes da produção inicial. Tal decisão se deu motivada pelo fato de já se fazer longo período de acompanhamento dos problemas de ensino/aprendizagem desta turma e termos definido nossos principais objetivos para ela. No entanto, muitas foram as mudanças no direcionamento da proposta, haja vista a dinamicidade presente na ação docente no âmbito da sala de aula. Assim, a proposta orientou o processo, mas não de forma estanque, mas apenas permitindo que os vários aspectos do ensino da linguagem escrita fossem contemplados no reordenamento dos módulos, para atender nosso objetivo principal, de aliar alfabetização e letramento nas aulas do primeiro ciclo da EJA.

5.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (CONSTRUÍDA *A PRIORI*)

5.2.1 Justificativa

Com a finalidade de favorecer maior domínio dos gêneros de texto bilhete e SMS⁸, elaboramos a presente proposta, organizada em uma sequência didática elaborada *a priori*, enquanto alternativa de trabalho para a construção da escrita na EJA. Buscamos atribuir sentido à escrita na escola, através de atividades envolvendo gêneros textuais escritos que se aproximam de práticas orais, até então predominantes na vida desses jovens e adultos.

Nessa fase inicial de apropriação da escrita é comum a priorização do trabalho com textos pequenos, como são os bilhetes e o SMS, para as atividades de escrita; mas que requerem planejamento para alcançar seu objetivo perante o leitor a que se destina. Nesse sentido, apresentamos uma situação de uso real do gênero bilhete, motivando os alunos na exploração do texto escrito, sua forma, finalidade e funcionalidade; encaminhando-os para uma primeira produção coletiva onde todos pudessem participar aperfeiçoando seus conhecimentos de forma reflexiva e interativa. A proposta seria favorecer o contato com modelos diversos de bilhete, com os quais os alunos iriam se familiarizar e perceber a ausência de itens que poderiam interferir na sua eficácia comunicativa. Com inúmeras atividades envolvendo o bilhete seria possível ao aluno fazer uso real deste texto partindo de uma experiência proposta na escola, mas que subsidiaria outras práticas cotidianas.

Entendemos que o bilhete ainda é um gênero presente na vida de muitas pessoas, especialmente no mundo frenético em que vivemos, em que as pessoas não têm tempo para trocar informações e, portanto, deixam esses pequenos recados escritos. É fato que o celular vem ganhando espaço no cotidiano das pessoas, e a escola não pode abster-se perante os avanços dessas mídias digitais. Assim, a proposta foi estendida com a exploração do SMS, que seria apresentado aos alunos como mais uma possibilidade real de comunicação através da escrita. O gênero SMS seria explorado propondo o trabalho em duplas, em que aqueles alunos com maior habilidade com o teclado do celular poderiam ajudar os demais na verificação de mensagens recebidas e na descoberta dos caminhos para a edição dos textos. Com esta instrumentalização, os alunos poderiam refletir sobre a estrutura do texto (SMS), percebendo sua familiaridade com o bilhete e a sua funcionalidade para o cotidiano. O SMS,

⁸ Sigla que vem do inglês *Short Message Service*, correspondendo a serviços de mensagens curtas usadas no celular.

então, seria mais uma alternativa de comunicação e atividade de linguagem, vinculada a produção escrita para turmas de EJA.

Assim, vejamos as etapas da sequência didática planejada para um período estimado de oito aulas com o objetivo de favorecer a produção escrita para os jovens e adultos do primeiro ciclo da EJA, através dos gêneros textuais bilhete e SMS.

5.2.2 Etapas para desenvolvimento

Etapa 1 – Apresentação da situação – Comunicado para a turma

Objetivos possíveis

Oralidade

- Participar de interações orais: questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.

Leitura

- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos ao texto;
- Reconhecer a finalidade do texto;
- Ler em voz alta;
- Localizar informações explícitas no texto;
- Realizar inferências;
- Estabelecer relações lógicas entre partes do texto;
- Apreender o tema tratado;
- Interpretar frases e expressões.

Encaminhamentos

- Um mês antes do término do ano letivo, antes dos alunos entrarem na sala de aula, expor um cartaz com o seguinte comunicado:

QUERIDOS ALUNOS,

ESTAREMOS ENCERRANDO O ANO LETIVO NO DIA 12 DE DEZEMBRO. NA OCASIÃO REUNIREMOS AS TURMAS DO 1º E 2º CICLOS DA EJA. COMBINEM UMA DINÂMICA PARA A CONFRATERNIZAÇÃO E NOS COMUNIQUE.

*UM ABRAÇO.
A DIREÇÃO.
25/11/2013*

- Verificar quem já sabe de que trata o cartaz e solicitar que um dos alunos faça a leitura em voz alta.
- Conversar sobre a finalidade do texto: Para quem é o comunicado? Como sabem que foi feito para a nossa turma, já que nesta sala funcionam outras turmas? Quem será que deixou este comunicado? Será que é atual? Como sabem? Então, qual a mensagem que nos foi deixada? O que devemos fazer?
- Propor o sorteio de um “amigo oculto” entre as turmas, sugerindo a comunicação diária através de bilhetes ou SMS, até chegar o dia do encerramento do ano letivo, em que cada um irá revelar-se no momento de confraternização.

Etapa 2 – Produção inicial – Produção coletiva de um bilhete

Objetivos possíveis

Produção de texto escrito

- Planejar a escrita, considerando o interlocutor a que se destina;
- Produzir o texto, atendendo a seu tema e finalidade;
- Organizar o conteúdo textual com coesão na articulação das ideias;
- Pontuar o texto, facilitando a compreensão do leitor;
- Usar vocabulário adequado;
- Revisar o texto durante o processo de escrita.

Encaminhamentos

- Produção coletiva de um bilhete para a direção, falando a ideia da turma e solicitando a lista com os nomes dos alunos da outra turma e seus respectivos telefones. Explorar cada item que compõe o bilhete: destinatário, saudação, assunto, despedida, remetente e data; e as características do Sistema de Escrita Alfabética.

Etapa 3 – Módulos de estudo⁹ – Bilhete

Objetivos possíveis

Discursividade, textualidade e normatividade – em atividade de leitura

- Analisar a adequação do texto aos interlocutores, percebendo a coesão, a concordância nominal e verbal, o uso de letras maiúsculas e minúsculas e a pontuação.

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – em atividade de escrita

- Reconhecer e nomear letras;
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras;
- Identificar semelhanças sonoras em sílabas;
- Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições;
- Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- Fazer correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro.

Encaminhamentos

- Distribuição de bilhetes com a ausência de algumas de suas partes e outros problemas na

⁹ Organização dos estudos com foco em determinado gênero textual, que dê conta dos problemas já detectados em produções anteriores, seguindo “uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual” (MARCUSCHI, p. 215, 2008).

escrita, para discussão em duplas sobre as implicações para a funcionalidade do gênero.

- Socialização das conclusões da turma.
- Primeira escrita de um bilhete para o amigo oculto.
- Trocar o bilhete com um colega para verificar se a mensagem está sendo transmitida de forma eficaz e atendendo às exigências do gênero, bem como se atende à regulação do nosso sistema de escrita alfabética.
- Verificar as observações do colega e fazer a reescrita com acompanhamento individualizado.
- Encaminhar o bilhete.

Etapa 4 – Módulos de estudo – SMS

Objetivos possíveis

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – em atividade de leitura

- Realizar correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler o texto;
- Diferenciar letras de números e outros símbolos;
- Conhecer a ordem alfabética e seu uso no aparelho celular.

Discursividade, textualidade e normatividade – em atividade de escrita

- Usar diferentes suportes textuais;
- Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção;
- Usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão textual;
- Fazer uso de grafias de palavras com correspondências regulares e irregulares;
- Reconhecer variantes de registro, de acordo com o gênero e situação de uso;
- Segmentar as palavras no texto.

Encaminhamentos

- Enviar um SMS para todos os alunos e pedir que observem se chegou aos seus celulares.
- Agrupar os alunos em duplas, observando aqueles que têm maior habilidade com o celular

para reunirem-se com aqueles que têm mais dificuldade, para possibilitar a visualização da mensagem recebida.

- Verificar as informações que compõem a mensagem recebida, fazendo relação com o gênero bilhete.
- Manipulação dos aparelhos para descobrir os caminhos até chegar o editor de texto e a sua agenda.
- Orientar a produção de uma mensagem comum a todos, observando que não é necessário inserir algumas informações pertinentes ao gênero bilhete.
- Enviar o SMS para um colega da sala, usando a agenda do telefone na seleção do destinatário, e verificar como ela chegou ao seu destino, percebendo todas as informações contidas, mesmo aquelas que não foram inseridas pelo remetente.
- Observada a eficácia da mensagem, propor o envio de um SMS para o amigo oculto.
- Cada aluno redigirá seu texto no papel e apresentará a professora com quem irá concluir o envio, após possível reescrita.

Etapa 5 - Produção final – Bilhetes e SMS produzidos para o amigo oculto

- Todos os dias, os alunos terão um momento no início da aula para prepararem suas mensagens para o amigo oculto. Poderão optar pelo suporte que desejar e receberão assistência individual em suas produções, para verificar os avanços na escrita, visto que os gêneros produzidos são curtos e permitem esse atendimento.
- Aqueles que não conseguiram avançar mais significativamente na escrita não ficarão de fora, terão maior apoio em suas produções com auxílio de um escriba, se isso for necessário.

Etapa 6 - Culminância – Festa de encerramento

- Os alunos se apresentarão aos seus amigos ocultos e poderão conversar sobre a experiência vivenciada.
- Cada aluno terá oportunidade para expressar-se oralmente sobre o uso desses gêneros em

seu cotidiano.

5.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA RECONSTRUÍDA E EXECUTADA

Retornamos, em novembro de 2013, à sala de aula da turma que tem subsidiado as nossas reflexões frente à construção da escrita na EJA. Nesse momento, apresentamos à professora Patrícia a sequência didática que elaboramos com o intuito de executá-la na turma. A professora foi bastante receptiva, mas como estava no final do ano letivo o espaço que poderia ser cedido teria que ser breve. Nesse sentido, disponibilizou-nos uma semana de aula, compreendida entre os dias 25 e 29 de novembro, tempo que seria insuficiente para a execução da nossa proposta. Insistimos por mais tempo com a turma na sala de aula, no entanto não foi possível, pois o ano letivo estava em seu fim. Mesmo assim, ainda conseguimos um espaço fora da sala de aula, onde seria possível passar alguns minutos acompanhando a escrita dos alunos por uma semana, antes da culminância, que finalizaria a sequência didática e o ano letivo para a turma, no dia 12 de dezembro. Feitos os devidos acertos, iniciamos os trabalhos com a sequência didática.

Etapa 1 – Apresentação da situação – aula 1

Seguimos conforme havia sido planejado. Motivamos os alunos para a leitura, porém estes se mantinham tímidos, até que Seu Vinícius iniciou a leitura. Mesmo afirmando que só sabia soletrar, valorizei a sua atitude leitora. Dona Susana resolveu ajudar na leitura e Seu Vinícius pediu que ela lesse para ele apenas acompanhá-la; era comum nas aulas observadas anteriormente Dona Susana assumir as leituras dos textos. Ela leu com desenvoltura enquanto o colega tentava acompanhar, no entanto, este teve dificuldades em sua silabação, que não propiciou a compreensão do texto.

Após a leitura, conversamos coletivamente sobre a finalidade do comunicado, levantando vários questionamentos para que os alunos percebessem a funcionalidade comunicativa do texto. Os alunos adultos foram bastante participativos, mas os adolescentes precisavam ser chamados a participar, do contrário não se envolviam nas atividades propostas. Com a rica discussão sobre o comunicado exposto no quadro, concluiu-se que deveríamos pensar em uma dinâmica para o dia do encerramento das aulas. Lancei a proposta do amigo oculto e os alunos se mostraram receptivos à ideia da escrita de bilhetes, no entanto

a proposta de envio de SMS causou apreensão para aqueles que não sabiam usar tal tecnologia.

Para iniciar o trabalho com os bilhetes, distribuímos vários modelos para que os alunos tivessem esse contato, observando os detalhes do gênero. Este passo não estava na apresentação da situação da sequência didática inicial, mas sim no primeiro módulo de estudo do gênero, no entanto trouxemos para esse momento, haja vista a importância desse contato antes de iniciarmos as produções escritas.

Cabe destacar que partimos do pressuposto de que o conhecimento é propulsor do desenvolvimento humano que, ao explicar o real, desencadeia mudanças na realidade, provocando o aprendizado; seja em situações conscientes ou inconscientes (SOEK et al., 2009). Nas turmas de EJA, o ensino intencional e sistematizado que prevalece favorecendo o raciocínio crítico precisa receber apoio dos conhecimentos científicos na promoção do melhor acesso ao mundo letrado. É fato que a negociação com a cultura se faz presente nesse contexto, oferecendo possibilidades para outras leituras da realidade. O alfabetizador age, então, interpretando e organizando conteúdos, que logo são ressignificados pelos alunos. Nesse trabalho, o alfabetizador assume uma postura de mediador do conhecimento, usando diferentes tipos de linguagens e diversas formas de intervir significativamente.

Sendo desafiado pelo professor, numa perspectiva dialógica, o aluno mantém o interesse em novas descobertas, percebendo o avanço do conhecimento, além da prática a que está habituado; lembrando que os conteúdos abordados na sala de aula se tornam significativos no contexto social e cultural do alfabetizando, podendo e devendo ser ampliados. Nessa perspectiva, os bilhetes foram explorados individualmente pelos alunos, para que lessem e identificassem suas particularidades e respondessem as seguintes questões: Quem escreveu o bilhete? A quem o bilhete se destina? Quando a mensagem foi escrita? Qual a expressão de despedida do bilhete? Qual o assunto do bilhete?

Dona Susana recebeu o bilhete A (figura 2), e não conseguiu identificar o autor do bilhete, nem quando foi enviado. Teve dificuldades para compreender a mensagem contida nele e justificou que o bilhete não deixava claro o assunto tratado.

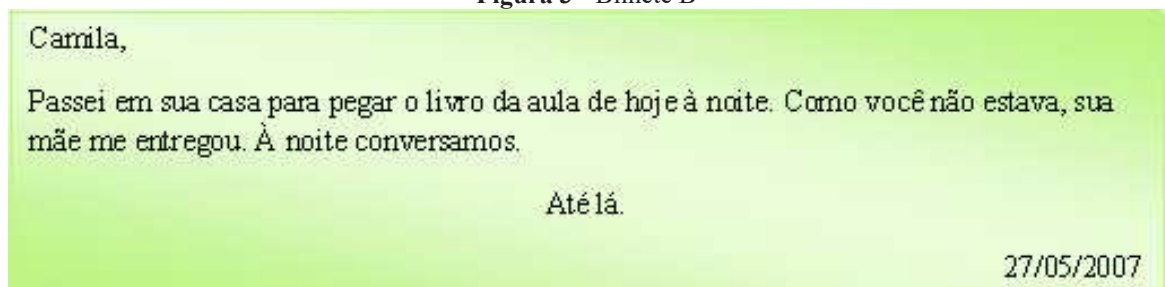
Figura 2 - Bilhete A



Fonte: <http://dascapeta.blogspot.com.br/2010/07/cuidado-ao-escrever-bilhetes.html>

Fábio, um dos adolescentes da sala, recebeu o bilhete B (figura 3). Em suas reflexões confundiu o autor com o destinatário do bilhete, apresentando dificuldades na compreensão da estrutura do gênero.

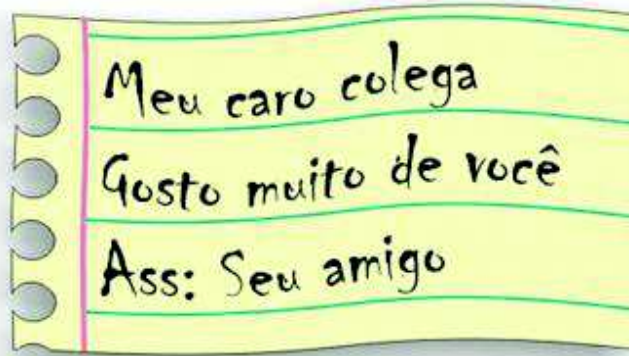
Figura 3 - Bilhete B



Fonte: <http://1drv.ms/lejhoy>

Íris, com o bilhete C (figura 4), precisou de ajuda para perceber as peculiaridades do gênero, pois não tinha segurança em suas conclusões.

Figura 4 - Bilhete C



Fonte: <http://1drv.ms/1eijhoy>

Seu Vinícius mostrou-se bastante confuso nas reflexões sobre o bilhete D (figura 5), que apresentava de forma clara todos os itens estruturais do gênero, precisando de apoio para chegar à respostas coerentes com as questões que foram lançadas.

Figura 5 - Bilhete D

**Paulinha,
Amanhã não vou para a escola porque vou viajar
para visitar minha avó que está doente.
Avisar a professora Clarice, por favor.
Obrigada
Juliana
12/03/2013**

Fonte: <http://1drv.ms/1eijhoy>

As questões foram respondidas por todos os alunos presentes, apesar dos conflitos de opiniões que ocorriam à medida que os bilhetes eram socializados durante a execução da atividade. Os alunos buscavam as respostas a ser escritas, copiando as informações tal qual se apresentavam nos bilhetes, sem fazer qualquer flexão para adaptar a resposta que queriam escrever. Não havia uma reelaboração da escrita, dificultando também as reflexões sobre o sistema de escrita alfabético. Apenas Dona Susana arriscou-se em escrever suas respostas sem reproduzir as palavras do bilhete recebido, tal qual. Mas, no momento, todas as respostas dadas pelos alunos foram aceitas sem restrições.

Acreditamos que com a desalienação e valorização do potencial do aluno, a educação passará a atingir seus objetivos, assentados em bases culturais, com um esforço consciente para a mudança histórica. A noção de consciência apresenta-se em correlação com a representação mental de si. A concepção ingênua não inclui a compreensão de mundo como determinante da condição dos sujeitos e, portanto, não corresponde a uma autoconsciência. Na educação, a ingenuidade provoca o equívoco de ideias, e o aluno é visto como “ignorante”, sendo o professor o “objeto” da ação pedagógica que transfere o conhecimento, compreendido nessa concepção como algo finito. Oliveira (2006), respaldado em Kant, reforça tal assertiva e chama atenção para os efeitos negativos decorrentes de uma educação de má qualidade, da qual o educando não toma posse do processo em que está imerso. Só a consciência pode despertar o desejo e o prazer pelo ato de aprender, associado a princípios éticos no processo de interação com o meio social, conferindo funcionalidade ao que é aprendido na escola, sem favorecer a alienação.

Figura 6 – Acompanhamento da leitura dos bilhetes



Fonte: Acervo de gravações da pesquisa, 2013.

Apesar do desenvolvimento desta atividade decorrer de forma lenta, devido à necessidade de acompanharmos cada aluno individualmente (figura 6), esse contato com o gênero bilhete permitiu a todos a verificação de problemas funcionais, quando da ausência de algum dos itens de sua estrutura, conduzindo à inquietação propulsora do potencial de conscientização.

Etapa 2 – Produção inicial – aula 1

Os estudos voltados para a educação de jovens e adultos lutam por uma concepção crítica, concebida pelo modo crítico de pensar, e contrariam a concepção ingênua de educação. Dotada de funcionalidade e utilidade, compreende o educando como alguém que já

domina algum conhecimento, sendo sujeito da educação e participe do diálogo desencadeador do processo educacional, onde o saber é percebido enquanto produto da existência real. Considera-se o momento cultural, a apresentação concreta e o saber como parte da realidade do indivíduo, derivando da experiência dos sujeitos e fazendo parte da capacidade racional.

Diante desse contexto, as adequações curriculares se fazem necessárias perante à realidade dos alunos, reunindo situações pedagógicas satisfatórias. A valorização dos interesses individuais, o respeito ao ritmo de aprendizagem e a consideração dos saberes adquiridos no cotidiano, quando norteiam o processo de ensino/aprendizagem, promovem a autoestima. Nessa perspectiva, a metodologia a ser utilizada priorizou a relação ação-reflexão-ação, possibilitando a formação de cidadãos aptos para a transformação social.

Proporcionando o contato com o gênero na apresentação da situação, foi possível partirmos para a produção coletiva de um bilhete que seria enviado para a direção da escola, referindo-se aos encaminhamentos da dinâmica que foi pedida no comunicado exposto na sala de aula. Retomamos a leitura do comunicado para poder iniciar a escrita do bilhete coletivo e modificamos o seu destinatário, haja vista que a diretora, para quem iríamos escrever, já estava ciente da dinâmica proposta, pois participou das discussões na sala de aula, e nos orientou a pedir à professora Rosana, da turma do segundo ciclo, as informações necessárias para a realização do amigo oculto.

Decidimos então encaminhar o bilhete para a professora Rosana, solicitando os nomes e telefones dos alunos para manter a comunicação do amigo oculto. Apresentamos a proposta de produção para a turma e iniciamos as discussões planejando o texto oralmente, considerando as partes que devem compor o gênero e o assunto a ser tratado. Na atitude de escriba iniciamos a produção evocando a participação dos alunos, como se verifica no diálogo abaixo:

Professora Pesquisadora: Vamos lá, como é?

Rosinete: Primeiro ROSANA, não é?

Professora Pesquisadora: Como é que se escreve Rosana?

Seu Vinícius: R e O, RO

Dona Susana: ZA, Z e A... É? É Z ou S?

Professora Pesquisadora: Como não podemos mudar os nomes das pessoas, e o nome dela é com S, vamos colocar com S. É assim: ROSA...

Seu Vinícius: NA

Dona Susana: N e A

Professora Pesquisadora: ROSANA. E agora?

Rosinete: NÓS PRECISAMOS DOS NOMES DOS SEUS ALUNOS. Pode ser?

Professora Pesquisadora: Agente começa assim?

Íris: Não. Tá muito...

Dona Susana: POR FAVOR

Professora Pesquisadora: POR FAVOR. Dona Susana já colocou algo diferente.

Íris: Tava muito direto!

Professora Pesquisadora: É assim? P...

Rosinete: O e R

Professora Pesquisadora: FAVOR. Como é que se escreve?

Rosinete: F, A, V, O

Professora Pesquisadora: Falta alguma coisa aqui, ainda.

Seu Vinícius: R, O

Professora Pesquisadora: É FAVOR

Dona Susana: Tem um R no fim.

Professora Pesquisadora: FAVOR. E agora?

Íris: QUEREMOS PEDIR...

Professora Pesquisadora: Precisa colocar o PEDIR?

Dona Susana: QUEREMOS SABER...

Professora Pesquisadora: Íris disse QUEREMOS PEDIR e Dona Susana disse QUEREMOS SABER. O que é que você acha Rosinete? SABER ou PEDIR?

Rosinete: SABER.

Professora Pesquisadora: POR FAVOR, QUEREMOS SABER...

Seu Vinícius: O NOME

Rosinete: DOS SEUS ALUNOS

Professora Pesquisadora: É O NOME ou OS NOMES?

Dona Susana: OS NOMES

Professora Pesquisadora: São mais de um, então OS NOMES. Como faz NOMES?

Dona Susana: N, O, M, E

Professora Pesquisadora: NOMES. Faltou algo. Como faz?

Íris: S

Professora Pesquisadora: Então, OS NOMES DOS SEUS A...

Dona Susana: LUNOS

Professora Pesquisadora: POR FAVOR, QUEREMOS SABER OS NOMES DOS SEUS ALUNOS. É? [...] PARA SORTEAR UM AMIGO OCULTO, PARA NOS COMUNICAR COM ELES POR BILHETES E MENSAGENS DE CELULAR. Só com os nomes, agente pode mandar mensagem pelo celular?

Íris: Tem que ter o número.

Professora Pesquisadora: Tem que ter o número. No celular se só colocar o nome da pessoa, vai? Tem que colocar o número do celular. Então, onde vamos colocar? POR FAVOR, QUEREMOS SABER OS NOMES DOS SEUS ALUNOS (pode ser aqui?) E OS NÚMEROS DOS CELULARES. Está pronto? O que está faltando?

Rosinete: A data.

Seu Vinícius: BOA VIAGEM

Professora Pesquisadora: Olha. Seu Vinícius disse BOA VIAGEM. Ela vai viajar?

Rosinete: Não.

Professora Pesquisadora: Então porque agente vai colocar BOA VIAGEM? Ela tem que saber quem está mandando o bilhete. Quem está mandando?

Dona Susana: A TURMA DE PATRÍCIA.

Professora Pesquisadora: E agora? Faço o que?

Rosinete: A data.

Com a produção coletiva pronta na lousa, pedimos a um voluntário que copiasse em uma folha para entregar a professora Rosana. Rosinete preparou o bilhete a ser entregue e os demais alunos copiaram no caderno. Insistiram na cópia, pois no dia que não escrevem no caderno não consideram que houve aula. Essa é uma reação comum, resultante de uma dimensão de ensino unicamente reprodutivista.

Romão (2011) descreve três dimensões do sistema de ensino: política, gerencial e pedagógica; pelas quais o professor também é responsável, especialmente a última. A responsabilidade educativa envolve essas dimensões, indo além dos muros da escola e coexistindo no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. O professor torna-se educador em sua experiência socio-histórica, no entanto, poucos se apropriam da dimensão educativa na realização do seu trabalho, haja vista que a inserção no social e no político é determinante para sua formação. Nesse sentido, analisar a inserção do professor na sociedade concreta em que atua é um pressuposto para a compreensão das dimensões de sua prática. A

dimensão política corresponde ao empenho pela causa da educação básica, acreditando na transformação, a partir da vivência cotidiana na própria sala de aula, respaldado por um projeto pessoal e coletivo.

Acredita-se que examinando e criticando acontecimentos de seu dia a dia, o sujeito compromete-se e constrói-se como humano. Assim, as práticas escolares preocupadas com estudos voltados à literatura de prestígio social, desvinculadas da situação de origem, não apresentarão significado para as classes populares como nos faz perceber Kleiman (2005).

Etapa 3 – Módulos de estudo do gênero bilhete – aulas 2, 3 e 4

Para iniciar os módulos, retomamos os encaminhamentos já realizados e os itens que compõem um bilhete, lembrando que quando a produção for direcionada ao amigo oculto não pode ser assinado. Porém, neste módulo ainda não foi possível produzir um bilhete para o amigo oculto, pois até o momento não havíamos tido resposta do bilhete enviado para professora Rosana. Passamos, então, a explorar alguns dos problemas detectados na produção coletiva, só que agora em atividade individual.

O primeiro item tratado referiu-se à composição do bilhete, para que este tenha eficácia na situação em que está sendo usado. Os alunos necessitavam desses esclarecimentos, pois, mesmo sabendo que um bilhete normalmente é composto por destinatário, mensagem, despedida, assinatura e data; existem ocasiões em que a ausência de algum desses itens estruturais não prejudicam a função do texto, pois a situação de uso determina a estrutura do bilhete. Além do que se fazia necessário visualizar a escrita individual dos alunos para que as intervenções pudessem ser mais bem planejadas. Nesse sentido, foi apresentada aos alunos uma situação simulada de comunicação através de bilhetes. A situação foi problematizada para que os alunos identificassem os motivos da ausência do destinatário e da assinatura do autor do bilhete, até concluir-se que a ação da linguagem é determinada pelo contexto em que se insere.

Contra métodos mecânicos de alfabetização, comungamos com a proposta freireana, ligando-nos à democratização da cultura. Proporcionando a participação ativa do homem, para que a educação torne-se um instrumento de identificação. Essa perspectiva assume grande importância como prática de letramento. Promovendo a aproximação, necessária, entre o trabalho escolar e a vida social. Na atividade proposta, a comunicação se fazia dentro de uma sala de aula da EJA, onde os alunos sentavam em fileiras e precisavam evitar a conversa, pois a professora não gostava. Dois alunos que se sentavam próximos trocavam bilhetes,

estabelecendo um diálogo de forma silenciosa. Chamaremos de João e Miguel. O primeiro escreve para o segundo um bilhete com a seguinte mensagem:

VOCÊ VAI PARA A FEIRA AMANHÃ? PRECISO COMPRAR
UMAS COISAS, MAS NÃO POSSO IR PORQUE FUI
CONVOCADO PARA TRABALHAR.

Os alunos tiveram que assumir a posição de Miguel e responder o bilhete, em uma produção individual. A maior parte dos alunos precisou de nossa intervenção para iniciar a escrita e organizar suas ideias. A orientação era que pensassem no que queriam dizer, antes de iniciar a escrita do bilhete resposta. Acompanhamos as produções, chamando a atenção para o uso de pontuação e problematizando o uso de algumas letras, mas sem interferir diretamente nas produções. E os resultados das escritas foram as seguintes:

Vol. posu compra. João eu queria gostaria
que eu comprari para voce?
Fassa uma lista e mande um dinheiro

Luciana, 26/11/2013.

Todo o que voce gostaria que
eu comprasse? Eu posso compra o
que o que voce quiser?
Miguel

Dona Susana, 26/11/2013.

Vou sempre para voce. faça a lista com
o que voce quer e mande o dinheiro

Maria, 26/11/2013.

Vou pra feira e preciso falar com voce.
mitida. abraço. Site.com. vera.

Marcos, 26/11/2013.

EU VOU SIM. SÓ VOCE DIZE O QUE VAI QUERER
 QI EU CO PRO. DEPOIS DA AULA AGATE
 COBITA.

Edivaldo, 26/11/2013.

Vou comprar para voce, o que eu vou comprar
 Quise voce vai gostar, o que?

Íris, 26/11/2013.

não vou, mas se tu fosse cobraria,
 manda o bilhete pra ela

Rosinete, 26/11/2013.

JOÃO EU NÃO VOU MAS SE VOCE QUIZER
 EU VOU PRA VOCE E SO VOCE DIZER
 O QUE VAI QUERER

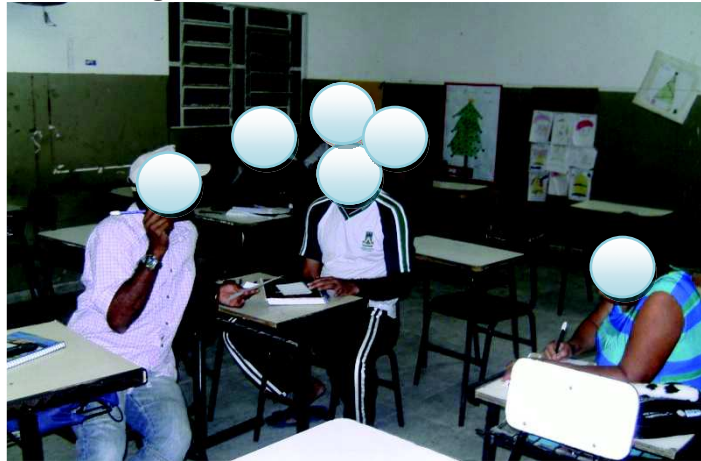
Fabiano, 26/11/2013.

A ausência das letras maiúsculas, quando se fazia necessário, bem como seu uso indevido, foi frequente nas escritas daqueles que usavam letras maiúsculas e minúsculas em suas produções, assim como problemas de segmentação das palavras nas frases, que quando questionados eram corrigidos com o excesso de pontuação, como na escrita de Maria e de Marcos. As intervenções na apropriação do sistema de escrita alfabética ocorreram sempre que foi possível, mas dispensamos maior atenção à adequação da resposta escrita no bilhete, haja vista a aliança proposta entre alfabetização e letramento, ou seja, a união entre aprender ler e escrever e fazer uso social dessa leitura e dessa escrita.

Nesse sentido, as escritas dos bilhetes foram retomadas no início da terceira aula, subsidiando a discussão sobre algumas adequações na linguagem usada, bem como dos itens estruturais do gênero que não apareceram na maior parte dos bilhetes, mas que não se fizeram necessários. Devida à situação comunicativa estabelecida, não havia comprometimento da mensagem, com a ausência da enunciação do destinatário, da assinatura ou da data, pois o

bilhete seria entregue diretamente, do autor para o leitor, como resposta solicitada no momento interativo.

Figura 7 – Momento da escrita de bilhetes



Fonte: Acervo de imagens da pesquisa, 2013.

Questionamos sobre a fala de Luciana em seu bilhete, onde colocou “Fasa uma lista e mamdi um dimeiro” (Faça uma lista e mande o dinheiro). Sua expressão nos deu a entender que o seu destinatário estaria distante e teria que enviar o dinheiro por outra pessoa, quando na verdade, de acordo com a situação apresentada, o bilhete seria uma resposta entregue diretamente ao destinatário, portanto, a colocação poderia ser aquela expressa no bilhete de Maria, quando diz “faça A. lista. Com o Que vose Quer i mide u dienhero” (faça a lista com o que você quer e me dê o dinheiro), pois na realidade os bilhetes trocados correspondiam a uma conversa direta, que não ocorria oralmente, apenas pelo fato do ambiente em que estavam não permitir esse tipo de diálogo. No entanto, deixamos claro que a forma da escrita não comprometia a compreensão da mensagem, mas é importante organizarmos nossa escrita conforme pede a situação comunicativa.

Essa retomada serviu para conscientizar os alunos dos caminhos que precisariam percorrer para avançar na escrita do gênero em foco, haja vista que logo estaríamos escrevendo para nossos amigos ocultos. Íris pareceu preocupar-se em não se mostrar competente na escrita dos bilhetes para o amigo oculto, e apresentou a proposta do amigo oculto não ocorrer com bilhetes, mas com presentes. Nesse momento, foi preciso retomar os objetivos da sequência didática que estávamos vivenciando, no sentido de estimular a turma a querer avançar nas produções escritas, pois só a prática pode nos levar a excelência.

A troca de bilhetes seria apenas uma motivação para que a escrita vivenciada na escola ganhasse formas passíveis de uso no cotidiano de cada um. Os alunos se posicionaram

coletivamente para que o amigo oculto ocorresse apenas entre eles. Percebendo a apreensão deles em relação à dinâmica das trocas de mensagens com pessoas, de certa forma desconhecidas por eles. Decidimos coletivamente que o amigo oculto seria realizado apenas entre eles, mesmo porque, até então, não havíamos recebido resposta do bilhete enviado à professora Rosana.

Figura 8 – Discussão coletiva



Fonte: Acervo de gravações da pesquisa, 2013.

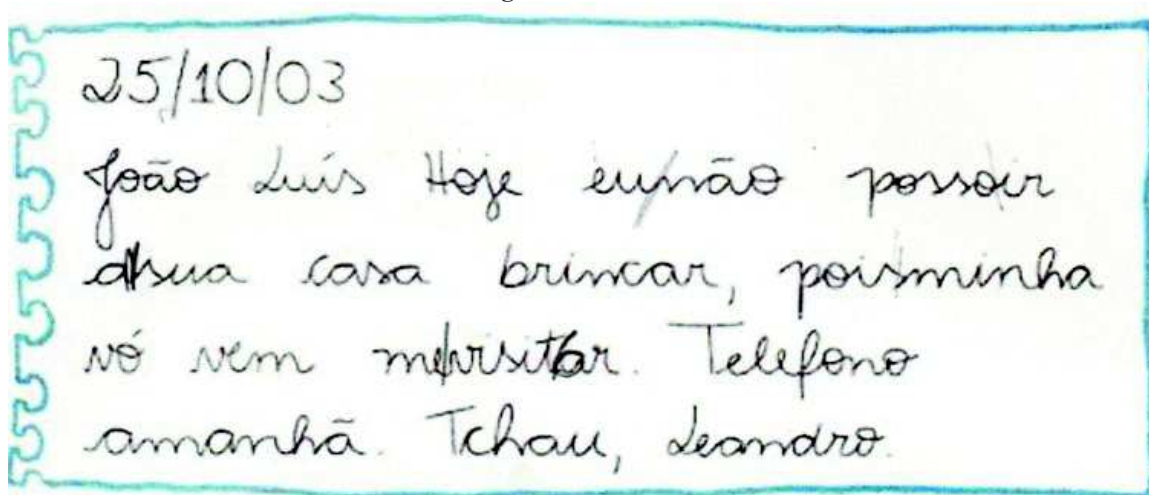
A decisão coletiva promove o interesse e o entusiasmo. Nesse ponto, o educador é um articulador que, segundo Gadotti (2011), não pode ser ingênuo ou espontaneísta, esperando que a mudança venha de cima. Sua atitude construída em um lugar que detém identidade própria constituirá referência para um pensar de grande alcance. A cultura do aluno não pode ser esquecida, mas incorporada ao processo de ensino/aprendizagem, em um processo de compreensão mútua permeado pela filosofia do diálogo. As funções precípua do professor envolvem conhecimento, didática, relacionamento e avaliação. Em uma concepção democrática de educação, na qual professor e aluno são ativos na composição da unidade didática, mantendo um relacionamento baseado na negociação, perpassa o processo avaliativo-qualitativo-permanente, no desenvolvimento da formação propagada nos processos de ensino/aprendizagem.

Assim, procuramos a professora Rosana para justificar as mudanças dos planos da turma, ela mostrou-se compreensiva, deixando-nos à vontade no desenvolvimento da sequência didática. Porém afirmara que gostou da ideia do amigo oculto e iria desenvolver a dinâmica em sua turma. Resolvido o problema, os alunos se mostraram mais à vontade com a dinâmica e pudemos dar continuidade às atividades planejadas.

Propusemos, então, trabalhar com a reescrita de um bilhete, focando a segmentação das palavras nas frases, já que foi um dos problemas que precisou de maiores intervenções na produção individual realizada anteriormente. O bilhete foi entregue a todos, para que lessem e percebessem onde estavam os problemas da escrita a serem corrigidos.

Para aqueles que demonstraram maiores dificuldades, foi sugerido que fizessem marcações à medida que fossem lendo, para facilitar a reescrita do bilhete, assim como fez Marcos no bilhete E (figura 9).

Figura 9 – Bilhete E

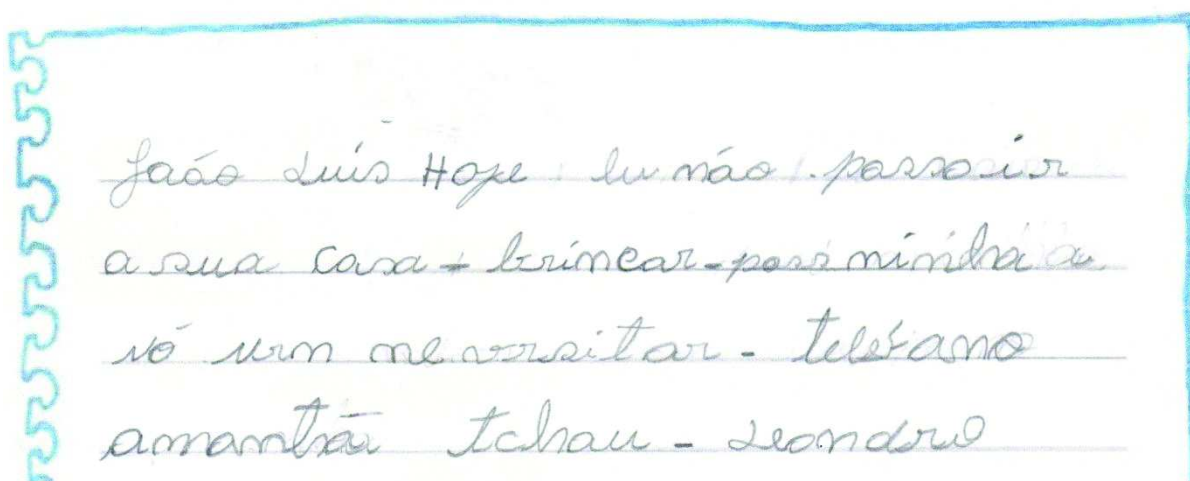


25/10/03
João Luis Hoje eu não posso ir
a sua casa brincar, pois minha
mãe nem me visita. Telefone
amanhã. Tchou, Leandro.

Fonte: Acervo de atividades da pesquisa, 2013.

Mesmo sob a orientação de que durante a reescrita as palavras devem ser separadas dentro das frases apenas pelo espaço entre elas, houve alunos que insistiram em fazer as marcações da separação com pontos ou hífen como se vê no bilhete reescrito por Íris (figura 10).

Figura 10 – Bilhete reescrito por Íris



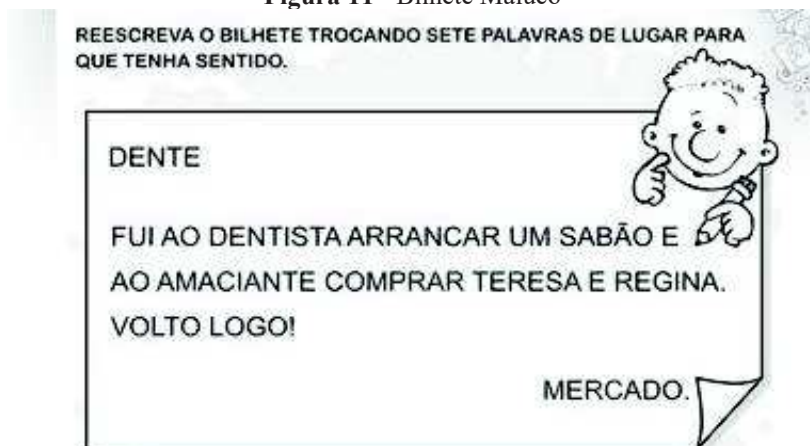
João Luis Hoje eu não posso ir
a sua casa + brincar - pois minha
mãe não me visita - telefone
amanhã Tchou - Leandro

Fonte: Acervo de atividades realizadas na pesquisa Íris, 2013.

A atividade foi concluída rapidamente, levando-nos a perceber que no momento de reescrita, quando a atenção estava voltada à organização do texto que já fora produzido, as convenções logo são assumidas, sem maiores complicações; tornando-se necessário, apenas, que se tivesse cuidado com alguns vícios, como as divisões usadas por Íris, talvez pelo hábito adquirido na escola tradicional, de se trabalhar com palavras soltas, sem qualquer ligação de sentido durante o processo de alfabetização.

No nosso quarto dia de aula, trabalhamos ainda com reescrita, só que agora a ideia seria organizar a mensagem do bilhete de acordo com as características estruturais que estudamos até agora. Foi entregue aos alunos um bilhete “maluco” (figura 11), em que a posição inadequada das palavras atrapalhava o sentido do texto. O bilhete divertiu os alunos que, apesar de perceberem os problemas com o sentido do texto, no momento de fazer as modificações para chegar a um texto coerente, precisaram de apoio, haja vista as dificuldades para reorganizar as ideias do bilhete. Para facilitar o trabalho, entregamos também, as palavras do texto soltas, facilitando a reorganização na busca pela coerência textual.

Figura 11 - Bilhete Maluco



Fonte: <http://sabidinhosdaioio.blogspot.com.br/2011/04/bordas-pedagogicas.html>

Nesta etapa da sequência didática, não foi possível adentrarmos as produções dos bilhetes para o amigo oculto, como constava em nossa proposta inicial. Esta produção seria muito diversa, pois cada aluno faria um bilhete para uma pessoa diferente, e como o amigo oculto ocorreria dentro da turma, seriam impossíveis as intervenções nas produções, pois logo acabaria com o segredo da dinâmica. Assim, essas produções ficaram para a semana seguinte, quando a professora Patrícia permitiu o acompanhamento individual fora da sala, durante alguns minutos para cada aluno. Com isso, ficou acordado que a troca diária de bilhete não

seria possível, portanto, os bilhetes que iríamos produzir seriam para a revelação do amigo oculto no dia da nossa culminância.

Nossa sequência didática seria concluída após a conclusão dos módulos de estudo do gênero bilhete, pois em virtude do tempo que nos foi disponibilizado para as aulas, não haveria tempo para explorarmos, como deveríamos, a etapa 4, que correspondia aos módulos de estudo do gênero SMS. No entanto, os alunos cobraram as atividades usando os celulares, como constava na proposta inicial. Aqueles que não sabiam usar o editor de texto para redigir mensagens estavam ansiosos em aprender a fazê-lo. Assim, para não decepcionar a turma, usamos o nosso último dia de aula para desenvolver atividades nos celulares, no entanto estes não seriam usados nas mensagens do amigo oculto.

Etapa 4 – Módulo de estudo do gênero SMS - aula 5

No final da tarde que antecedeu a aula, enviamos mensagens para os celulares de todos os alunos, lembrando para que não esquecessem os celulares para a aula da noite. Ao iniciar a aula, foi perguntado quem havia recebido a mensagem. Apenas dois alunos afirmaram não ter visto a mensagem. Fomos verificar nos celulares (figura 12) e logo percebemos que estes não sabiam abrir as mensagens de texto no celular. Mostramos o caminho e eles logo abriram o SMS para ler. Pedimos que se reunissem em duplas para iniciar as atividades. Aqueles que já soubessem usar SMS deveriam se agrupar com aqueles que não sabiam. Assim foi feito, pedimos que abrissem a mensagem que havíamos enviado para verificar os itens estruturantes do gênero, fazendo relação com o gênero bilhete. Observaram que era mostrado o número do telefone de quem enviou, o texto com a mensagem, a data, hora do recebimento e o nome de quem enviou. Destacamos que o nome de quem enviou fazia parte da mensagem, porque sabia que eles ainda não tinham o nome desse remetente na agenda, no entanto, quando o número estivesse salvo na agenda, ele apareceria junto ao número do telefone e não precisaria fazer parte do corpo da mensagem. Assim, foi percebido que o gênero SMS, apresenta itens parecidos com os do bilhete, só que existem itens que não precisam ser redigidos, pois o aparelho celular se encarrega de acrescentar sozinho; é o caso da data e do remetente salvo na agenda. Conclui-se em discussão coletiva que o destinatário não era necessário, pois o celular é de uso pessoal, então as mensagens nele recebidas são direcionadas ao seu dono.

Orientamos, então, que acrescentassem mais esse nome na agenda dos telefones. O número foi acrescentado com o devido nome. Foi sugerido que também manipulassem a agenda para entenderem como encontrar o nome das pessoas que estão na memória do celular,

momento em que trouxemos para a discussão a ordem alfabética. Os alunos se ajudavam nas descobertas e se mostravam muito interessados na manipulação dos aparelhos. Com o número salvo nas agendas dos celulares, enviamos nova mensagem para verificarem o que mudou. Logo perceberam a presença do nome do remetente ao lado do número do telefone.

Figura 12 – Orientando o caminho para a visualização de SMS



Fonte: Acervo de imagens da pesquisa, 2013.

Dado o momento de manipulação dos recursos do celular, propomos a produção de uma mensagem comum a todos. Planejamos uma mensagem simples que foi escrita no quadro para que enviassem via SMS para algum colega da sala. “Boa Noite. Jesus está contigo.” Todos tentavam a escrita, alguns demonstraram dificuldades com o teclado do celular, mas os motivei a não desistirem, pois a prática irá fazer com que desenvolvam essas habilidades. Dona Susana disse que queria conseguir fazer sozinha, pois sempre pedia a alguém para ler e escrever SMS no seu celular. O envio foi impossibilitado para alguns, devido à falta de créditos no celular. Mas, consideramos importante que todos passassem pela experiência de envio de SMS no celular, para tanto, providenciamos celulares com crédito para que ninguém ficasse de fora desse momento. A satisfação foi enorme para aqueles que pela primeira vez faziam uso deste tipo de comunicação. Quando os celulares dos colegas davam o sinal de recebido, percebia-se que o aprendizado fora bem sucedido.

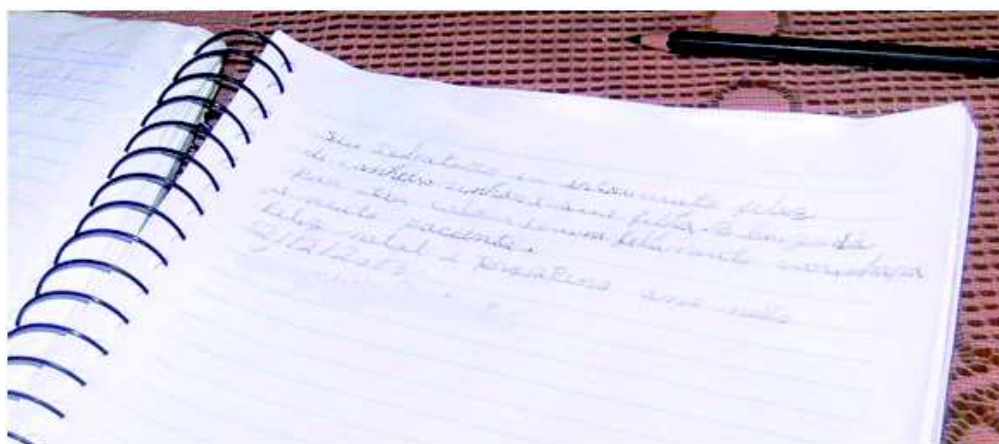
A aula foi intensa, pois alguns precisaram de muito apoio para ir em frente nesse desafio, outros, mesmo em processo de alfabetização como Marcos, demonstraram fazer uso frequente da comunicação via SMS. Assim, percebeu-se a validade de aulas como esta na EJA, haja vista a promoção de práticas diferenciadas de produção escrita, mas que são comuns no cotidiano da sociedade contemporânea. Apesar de ter sido uma atividade que não pode ser mais bem explorada, a aula foi um grande incentivo para aqueles que não

acreditavam poder fazer uso dessas novas tecnologias e transferiam esse trabalho para os filhos netos e bisnetos realizarem.

Etapa 5 - Produção final – Bilhetes produzidos para o amigo oculto

Na semana seguinte estivemos na escola acompanhando individualmente a escrita dos bilhetes para a dinâmica do amigo oculto. Durante o acompanhamento, realizado de forma bastante breve na sala dos professores da escola, verificou-se que os alunos já entendiam o que era necessário na composição do gênero bilhete, porém em alguns momentos tentavam trazer para o início do texto o que seria a despedida ou a saudação final. Mas, com as intervenções, logo percebiam que era necessário redigir a mensagem para depois finalizar com os itens citados. Assim, foram a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético e a normatização, os alvos da maior parte das intervenções, haja vista o processo inicial de apropriação da escrita em que se encontravam. No entanto, estas reflexões surgiram imersas de sentido, dada a situação comunicativa da atividade de linguagem proposta. Para ilustrar este momento final de produção, trazemos a escrita da aluna Luciana para analisarmos:

Figura 13 – Produção final de Luciana



Fonte: Acervo de imagens da pesquisa, 2013.

Na figura 13 foi usada uma cobertura para preservar a assinatura da aluna, em sua produção final do bilhete para o seu amigo oculto. O nome do destinatário foi mantido por ser um nome fictício usado pela aluna, para que seu amigo oculto não fosse descoberto. A escrita apresentada corresponde à versão criada após nossas intervenções, pronta para ser transcrita para o papel que foi entregue ao amigo oculto no dia da culminância. A princípio, o texto foi escrito da seguinte forma:

Seu Sebastião eu estou muito felis de coecer o semo e sua filia obrigado por ter criado filia muito cariosa e muito passiemte

felis natau e ano novo.

12/12/2013

Orientamos o uso do dicionário para a descoberta da escrita padrão de algumas palavras. Luciana afirmara nunca ter usado esse recurso e precisou de ajuda para a procura. Desse modo, fez as devidas correções nas palavras “felis” (feliz), “passiemte” (paciente) e “natau” (natal). Para o uso do “nh” repetimos as palavras “conhecer”, “carinhosa” e “senhor”, marcando os sons das sílabas até que a aluna percebesse que se tratava de “nh”, o mesmo foi feito com a palavra “filha”, para que fosse percebido o som do “lh”. As correções ortográficas se deram de forma tranquila, mesmo porque a aluna não usava as letras adequadas, mas já conhecia a forma convencional. Portanto, não foi preciso apresentar as letras ou os grupos de letras que compunham os sons, mas apenas conduzir a aluna a refletir sobre o nosso sistema de escrita, usando recursos adequados na elucidação de dúvidas.

Figura 14 – Acompanhamento individual



Fonte: Acervo de gravações da pesquisa, 2013.

Realizamos a leitura do bilhete (figura 14) para que a aluna percebesse as paradas da pontuação, pois identificamos que a mesma, compreendia que o ponto deveria ser usado apenas na finalização do texto. Assim, ela identificou as paradas, pontuando o texto e sendo conduzida a percepção da necessidade de uso da letra maiúscula no início de cada frase, pois anteriormente só utilizara no início do texto e nos nomes próprios.

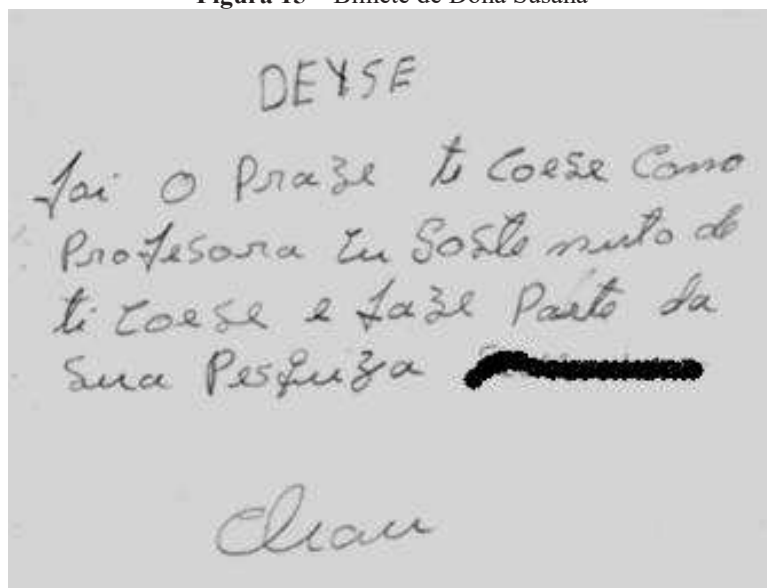
As produções dos alunos foram satisfatórias em relação ao uso social do gênero bilhete. Em geral, foi percebida uma preocupação maior com a escrita que seria enviada para

o outro. O fato de ter uma função e um leitor real para a escrita produzida, fez com que os alunos demonstrassem maior interesse em avançar em suas produções.

Etapa 6 – Culminância – Festa de encerramento

Durante o momento de confraternização, no final do ano letivo, promovemos uma festa para os alunos, onde todos nós trocamos bilhetes e presentes. Foi um momento de alegria, no qual também foi possível fazer a avaliação da sequência didática desenvolvida. Na ocasião os alunos trocaram os bilhetes, descobrindo seus amigos ocultos e ao mesmo tempo falaram sobre a experiência vivenciada. Assumiram gostar mais de copiar atividades do quadro, no entanto, demonstraram reações positivas expressas oralmente e também na forma escrita como no bilhete espontâneo que foi improvisado por Dona Susana (figura 15).

Figura 15 – Bilhete de Dona Susana



Fonte: Acervo da pesquisa, 2013.

Portanto, a validade da sequência didática que ora vivenciamos não está na escrita perfeita, sem qualquer erro ortográfico, mas na descoberta da função real da escrita perante os gêneros textuais que são propostos na escola, como material de estudo. O uso do gênero bilhete por Dona Susana, nesta situação, comprova que é possível fazer uso competente de um gênero textual escrito, mesmo sem ter se apropriado de todas as convenções do sistema de escrita, haja vista a aliança entre alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, as aprendizagens de ambos os processos decorrem simultaneamente, facilitando as pequenas

ações cotidianas de produção escrita, onde os alunos demonstram autonomia em situações de uso da escrita.

Promovendo o reconhecimento nas situações propostas, agregaram-se diferentes modalidades do conhecimento, procurando-se entender mais do que impor. A relação entre experiência e conhecimento ilumina as trocas de saberes e faz nascer a escrita como uma maneira diferente para a sistematização dos discursos que circulam socialmente em gêneros textuais diversos. A utilidade social de um texto escrito pode favorecer a “pedagogia das perguntas”, abordada por Freire e Nogueira (2011), que facilita a criatividade linguística como ato de conhecimento já dominado no uso cotidiano da linguagem.

Nessa perspectiva, a ação e o pensamento não se separam. O significado é aprendido fundamentado na identidade dos sujeitos. Os conteúdos foram apresentados de forma problematizadora, atendendo a uma metodologia próxima e concreta. Textos e contextos entrelaçaram-se na apreensão da realidade em uma prática que envolveu a curiosidade na busca por novas possibilidades, que não foram iguais para todos. A aprendizagem se deu de forma diferente perante as diferentes concepções trazidas por cada sujeito envolvido.

Com práticas aproximadas daquelas propostas por Paulo Freire, associadas aos estudos do letramento, as reflexões sobre a escrita na escola são ampliadas. O universo textual é expandido, aproximando o educando de seu objeto, imerso em significados sociais. Assumindo essas características, acreditamos que a educação desenvolvida terá maior qualidade, conduzindo a caminhos de satisfação mútua, com poder para superar e romper um universo de limitações presentes no cotidiano dos alunos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As publicações acerca da educação de jovens e adultos recebem forte influência da Pedagogia Libertadora disseminada por Paulo Freire. Baseada na realidade do educando, leva em consideração suas experiências, suas opiniões e sua história de vida, sob uma metodologia dialógica na qual o aluno é apresentado como sujeito criador. Reconhecendo o valor desta literatura, entendemos as peculiaridades da educação de jovens e adultos sendo possível verificar, através de respaldo interdisciplinar, a validade de tais contribuições para os desafios atuais em relação à apropriação da escrita.

Na realidade escolar vigente, as instituições educacionais continuam marginalizando aqueles considerados diferentes pelo modelo cartesiano, o que se comprova nos altos índices de desistência e reprovação referente ao ano de 2012, na turma de EJA pesquisada. A crença de que a pobreza interfere na construção da escrita faz parte das especulações sobre o fracasso da educação. Mas, Silva & Senna (2010) nos fazem compreender a inviabilidade desta prerrogativa. Sendo a escrita um desafio, especialmente para as classes menos abastadas, vários estudos buscam alternativas para explicar e solucionar o *déficit* de aprendizagem vigente. Novas formas e métodos são constantemente apresentados, no intuito de contribuir para avanços no processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita. Alguns estudos priorizam a alfabetização como princípio essencial para a aquisição da escrita; outros valorizam prioritariamente sua função social, numa perspectiva de letramento, como base que fundamenta a atribuição de sentido ao processo educacional.

A escrita mais comum na prática escolar não encontra sua função social e limita-se à correção de erros. Fazendo com que a classe marginalizada não encontre sentido na escola e tenha sua cultura desconsiderada pela classe dominante ao desacreditar na capacidade intelectual daqueles em situação de pobreza. Dessa perspectiva, decorre uma construção negativa da imagem de determinadas classes, e o baixo investimento pedagógico nas escolas, para com estes. A reação mais comum é a indisciplina e o retraimento que culminam na desistência de muitos, representando uma forma de defesa dos excluídos culturalmente.

O panorama apresentado motivou a busca por novas alternativas, culminando neste trabalho, que envolveu o processo de construção da escrita no ambiente natural da EJA e nos conduziu a execução de uma sequência didática.

As reflexões foram aprofundadas na questão da prática docente, tornando possível ampliar nossa compreensão, de modo que favoreceu o olhar mais sensível para esta realidade

educacional. A ressignificação reuniu estudos interdisciplinares na análise das práticas de alfabetização e letramento investigadas, impactando significativamente o primeiro ciclo da EJA. Houve o favorecimento do ensino através de um distanciamento crítico da realidade profissional, mesmo estando imersos no ambiente natural de atuação.

Nessa perspectiva, os objetivos traçados para a pesquisa, visando à compreensão e a análise das metodologias utilizadas na alfabetização e no letramento de jovens e adultos, permitiu o fomento de discussões condizentes com a qualificação da formação dos educadores na esfera da EJA.

Ao analisar as aulas com reflexões sobre a escrita e entender como ocorre a organização do tempo escolar para os jovens e adultos da turma de primeiro ciclo da EJA de uma escola pública municipal de Campina Grande/PB, foi possível chegar a compreensão de como se dava a construção da escrita em meio a um público específico, e a partir dessa experiência encontrar alternativas para a promoção do respeito à diversidade, favorecendo a crença na possibilidade de aliança entre alfabetização e letramento. Tal conclusão conduziu à elaboração e execução da sequência didática que foi desenvolvida, propiciando a experimentação de um recurso metodológico que poderá fazer a diferença na proposição da aliança entre alfabetização e letramento, o que foi possível mediante os resultados verificados nesta pesquisa. Estabelecida sob a influência de uma visão global do processo, a sequência didática constituiu uma alternativa para o trabalho docente no primeiro ciclo da EJA, sem desconsiderar que, o nosso objeto também é político e está intimamente associado à formação do professor, para que exista a possibilidade de “uma alfabetização que seja leitura do mundo e escrita da história” (KRAMER 2000, p. 112).

Considerando a interação professor/aluno, durante as aulas, sob o enfoque sociointeracionista, ponderando os avanços da produção escrita no âmbito das perspectivas de alfabetização e letramento, chegamos às reflexões apresentadas neste trabalho, que poderão servir de subsídios para ajudar na reorientação das práticas docentes, por um trabalho que valorize as diferenças culturais, ocorrendo uma quebra de paradigma, de forma que a escola atenda satisfatoriamente o aluno real e promova a construção da escrita por meio de textos que se efetivam culturalmente nas práticas sociais dos sujeitos. A escola não pode continuar apregoando uma única verdade, ou um modelo prevalente de leitura e escrita imposto por outras realidades sociais, para aqueles que não se enquadram em seus padrões, sob uma orientação científica histórica, que já não tem validade nos tempos atuais.

Pensar uma escola plural fará a diferença. Com respaldo em Vygotsky (1998) pode-se trabalhar com um modelo de mente livre que atenda à necessidade contemporânea em uma

perspectiva dialógica de escola. A pluralidade constitui uma ameaça para o sujeito cartesiano na era pós-moderna, haja vista que os sujeitos, independentemente de sua classe, utilizam as tecnologias que lhes são apresentadas e conseguem superar os conceitos universais, considerando tudo como sendo possível, e não “certo” ou “errado”. A perspectiva em que acreditamos oferece condições para que os sujeitos encontrem sucesso, sem ter que se enquadrar em padrões pré-estabelecidos. No entanto, a postura do professor terá grande influência nesse trabalho. Seu fazer pedagógico passará da posição de “ensinante” para a de investigador e, nesse aspecto, o trabalho de alfabetização numa perspectiva de letramento se faz necessário, enxergando possibilidades que facilitem a construção da linguagem escrita para os sujeitos de uma escola plural.

Portanto, as compreensões construídas no âmbito das problemáticas cotidianas da sala de aula, que aqui enfatizamos, correspondem a um recorte da realidade escolar vigente. Contudo, constitui uma investigação em um nível micro (uma sala de aula), que poderá trazer contribuições, também, para o nível macro (a EJA no Brasil). Acreditamos na compreensão das particularidades do saber docente em ação, para que se verifiquem possíveis alternativas para uma nova realidade com a EJA.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** *In.* Cad. Pesq., São Paulo (77), p. 53-61. Maio, 1991.

_____. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação.** *In.* Cadernos de Pesquisa, n. 113, p.39-50, julho/2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. **Etnografia da Prática escolar.** 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERGER, Peter. L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.** 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem.** Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004.

BEZERRA, M. A. **Leitura e Escrita: Ainda desafios para o próximo milênio.** *In.* Graphos: revista de Pós-Graduação em Letras, João Pessoa, Ano V, n. 1, jun/dez. p. 73-80, 2000.

BORTONI-RICARDO, STELLA MARIS. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. *In:* GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs). **O interacionismosiodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Atividade de linguagem textos e discursos.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer CNE/CEB 11/2000. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, DF.

_____. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na alfabetização concepções e princípios.** Ministério da Educação. Brasília, 2012

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas.** *In.* Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 48, set-dez/2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Volume II. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORDEIRO, Danúbia Barros; RODRIGUES, Linduarte Pereira. **Mídias impressas como instrumentos de pesquisa em linguagem**: processo de letramento e construção de identidades sociais. *In*. Intersecções, Ed. 7, ano 1, maio/2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. O aluno e a sua escrita: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real. *In*. **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Painele “Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural”, 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360).

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2005.

_____. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Educação e mudança**. 34. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADOTTI Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas**: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. *In*. Educação & Sociedade, ano XX, n. 66, abril/99.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação a Pesquisa Científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismosiodiscursivo**: Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasil: Ministério da Educação, 2005.

KRAMER, Sônia. **Leitura escrita e formação de professores.** *In.* Educação em Revista. n. 31, jun/2000.

LACEY, Hugh. **Interpretação e teoria nas ciências naturais e nas ciências humanas:** comentários a respeito de Kuhn e Taylor. *In.* Trans/Form/Ação, 1997, vol.20, nº 1, p.87-106. ISSN 0101-3173

LIMA, Maria Emília Amarante Torres. **Análise do discurso e/ou análise de conteúdo.** *In.* Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 9, n 13, p.76-88, jun. 2003. ISSN 1678-9563

MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. **O conceito de racionalidade em Habermas:** A guinada lingüística da teoria crítica. *In.* Trans/Form/Ação, São Paulo, 11: 31- 44, 1988.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO, Paula Almeida. **Etnografia e educação:** Conceitos e usos. Campina Grande, PB: Eduepb, 2011.

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

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. (2006) **Para inspirar confiança: considerações sobre a formação moral em Kant.** *In:* Trans/Form/Ação. V. 29(1).

OLIVEIRA, M. B. Formação de professores de língua materna e a sociedade de conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *In.* ZOZZOLI, R. M. D. ; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). **Leitura escrita e ensino.** Maceió: EDUFAL, 2008. p. 171- 190.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REINALDO, M. A. G. M. **Teorias de escrita:** implicações para o ensino-aprendizagem de produção de texto. Campina Grande: Departamento de Letras – UFCG, 2002.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. “Ser ou não ser?! Que questão!: linguagens”. *In:* RAJAGOPALAN, Kanavillil. (org.). **Políticas em linguagem – perspectivas identitárias.** São Paulo: Mackenzie, 2006. P. 8-106.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. **Cultura clássica, cultura vulgar:** considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. *In.* Sociopoética. v. 1. n. 3. Janeiro/julho, 2009.

_____. **Atitude responsiva na interação verbal:** a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. *In.* Linguística Aplicada em Foco. Campina Grande: Realize Editora, 2012. p.637-649. ISBN: 978-85-61702-17-5

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In.* GADOTTI Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. *In.* Educar, Curitiba: Editora UFPR, 2007. n. 29, p. 29-45.

SACRISTÁN, José Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. *In.* IMBERNÓN, F. (org.). **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gênero e tipos de discurso. *In.* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva**. *In.* Espaço, Rev. v. 22. Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668), 2004.

_____. **Categorias e sistemas metafóricos: um estudo sobre a pesquisa etnográfica**. *In.* Educação em Foco, vol 11-1, Mar/Ago 2006, p. 169-187. ISSN 0104-3293.

_____. **Psicolinguística aplicada ao letramento**. *In.* GODOY, Elena; SENNA, Antonio Luiz Gomes. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: Editora Ibepex, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo**. *In.* Tempo soc., Nov 2005, vol.17, nº 2, p.335-350. ISSN 0103-2070.

SILVA, Paula Santos da. **Socialização, Modos de Pensamento e Diversidade: Contribuição à Compreensão do Fracasso Escolar na Educação Pública Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED, Faculdade de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, 2011. 136 páginas.

SILVA, Paula Santos da; SENNA, Luiz Antonio Gomes. A luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas. *In.* **XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Painelel “Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural”, 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360).

SOARES, Magda. (2003) **Letramento e alfabetização: a muitas facetas**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 26 de jun. de 2012.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOEK, Ana Maria; et al. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

SOUSA, M. E. V. A produção de texto: entre o discurso e a prática. *In.* ZOZZOLI, R. M. D. ; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). **Leitura escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 37-62.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VOLOSHINOV, V. N. (BAKHTIN, M. M.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

ANEXOS

Anexo 01

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

NOME: _____ IDADE: _____

ENDEREÇO: _____

PROFISSÃO: _____ ESTÁ TRABALHANDO? () SIM () NÃO

ESTUDOU NA INFÂNCIA? () SIM () NÃO

ATÉ QUE ANO ESCOLAR? _____

FREQUENTOU ALGUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS?
() SIM () NÃO

QUAL? _____ QUANTAS VEZES? _____

O QUE MOTIVOU A VOLTA AOS ESTUDOS? _____

O QUE ESPERA DA ESCOLA? _____

GOSTA DE ESTUDAR COM DUAS PROFESSORAS? () SIM () NÃO POR QUE?

CITE O QUE MUDOU EM SUA VIDA, DEPOIS QUE VOLTOU A ESTUDAR:

MARQUE AS ALTERNATIVAS QUE MAIS SE APROXIMAM DO SEU
CONHECIMENTO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA:

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| () LÊ BEM | () NÃO ESCREVE SEM MODELO |
| () LÊ COM DIFICULDADE | () ESCREVE PALAVRAS, SEM MODELO |
| () LÊ COM AJUDA | () ESCREVE FRASES, SEM MODELO |
| () NÃO CONSEGUE LER | () ESCREVE TEXTOS, SEM MODELO |

CITE ATIVIDADES QUE GOSTA DE FAZER NA ESCOLA? _____

Anexo 02

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS

NOME: _____

FORMAÇÃO: _____

TRABALHA HÁ QUANTOS ANOS COM A EJA? _____

TRABALHA EM OUTRO HORÁRIO? () SIM () NÃO

O QUE FAZ? _____

PARTICIPA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EJA? () SIM () NÃO

QUAL? _____

SEGUE UMA PROPOSTA CURRICULAR? () SIM () NÃO

EXPLIQUE: _____

QUAIS AS SUAS PRIORIDADES DE ENSINO/APRENDIZAGEM NESTA TURMA?

QUAL SEU OBJETIVO PARA APRENDIZAGEM DA ESCRITA NESTA TURMA DE EJA?

QUAL MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA PARA A SUA ATUAÇÃO NESTA TURMA?

O QUE SUJERE PARA MELHORAR? _____
