



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB –
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES- CFP

GLEICIANE DE SOUZA FEITOSA

**DIFICULDADES E AVANÇOS NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Amargosa
2018

GLEICIANE DE SOUZA FEITOSA

**DIFICULDADES E AVANÇOS NO PROCESSO
DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação de Professores, como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof. Dr. Fernanda Maria Almeida dos Santos

Amargosa
2018

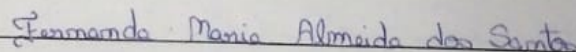
GLEICIANE DE SOUZA FEITOSA

**DIFICULDADES E AVANÇOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO
DA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB/ Centro de Formação de Professores-CFP, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa/ Libras.

Aprovada em 03 de abril de 2018.

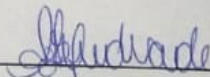
Banca Examinadora



Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos (UFRB)- Orientadora



Profa. Dra. Geisa Borges da Costa (UFRB)



Profa. Dra. Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)

Amargosa
2018

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor de meu destino, meu guia e socorro presente em todas as horas.

À minha mãe *Maria*, meu Pai *Francisco*, meu esposo *Donato*, minha filha *Lara Francisca*, minha sogra *Creuza*, meu sogro *Claudio*, meus irmãos e a toda família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. E por sonhar os meus sonhos quando eu não conseguia mais sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois sem ele eu não teria forças para essa longa jornada.

A minha mãe, Maria, por sua capacidade de acreditar em mim. Seu cuidado e preocupação me deram, em alguns momentos, a esperança de seguir.

A meu pai, Francisco, independente da sua ausência, tinha a certeza que sempre estava torcendo pela minha vitória.

A meu esposo, Donato, pessoa com quem amo partilhar a vida. Com você tenho me sentido viva de verdade. Obrigada pelo amor, carinho, paciência e por sua capacidade de me trazer paz na correria de cada semestre, e por sempre estar presente em todos os momentos da minha vida. Agradeço também a minha filha, Lara Francisca, que embora não tivesse conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos.

À minha sogra e sogro, Creuza e Claudio, por serem essas pessoas maravilhosas em minha vida. Obrigada por todo incentivo, pela paciência, pela força e principalmente pelo carinho. A minha formação como profissional não poderia ter sido concretizada sem a ajuda e dedicações de vocês, os quais considero meus segundos pais. Sem palavras...

Aos meus irmãos, pelo companheirismo de toda uma vida, pelo apoio e imenso amor. Nenhuma desavença será maior do que nossa harmonia e nosso amor.

A todos os professores do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Maria Almeida Santos, por seus ensinamentos, paciência e confiança ao longo das orientações dessa pesquisa. Foi um prazer ser sua orientanda.

E todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação.

FEITOSA, G. S. **Dificuldades e avanços no processo de aquisição da escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 2018. 84p. Monografia (Graduação em Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Amargosa-BA, 2018.

RESUMO

A presente monografia expõe uma discussão sobre as dificuldades e avanços no processo de aquisição da escrita de alunos da educação de jovens e adultos, através de análises de produções textuais escritas por estudantes do eixo V – 7º e 8º ano, Tempo Formativo III, de uma escola da rede pública estadual de Amargosa-BA. Objetiva-se, com este trabalho, investigar as dificuldades e avanços ocorrentes no processo de aprendizagem da escrita de estudantes da EJA durante etapas de alfabetização e letramento. Para isso, utiliza-se uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada em uma análise explicativa e documental. Como fundamentações teóricas, utilizaram-se os trabalhos de Emília Ferreiro (2001; 1986), Buzen (2010), Kleiman (2008), Mendonça (2007), Mortatti (2017), Santos (2014), Tfouni (2006), entre outros, os quais serviram de base para a análise do processo de escrita dos sujeitos em questão. Além do mais, a realização da pesquisa embasou-se na análise de atividades de alfabetização e letramento desenvolvidas no campo de trabalho, no período de agosto a dezembro de 2017. A análise dos dados levou em consideração alguns aspectos relacionados às práticas de alfabetização e letramento, tais como representação geral do texto, conteúdos temáticos, planificação e textualização. Expõe-se, através das análises realizadas, que há sujeitos com perfis diferentes, embora todos tenham dificuldades com a escrita. As diferenças entre os sujeitos estão, certamente, relacionadas às distintas práticas de letramento nas quais eles estão inseridos, uma vez que o letramento não ocorre apenas em sala de aula, mas é um fenômeno que diz respeito às práticas de uso social da leitura e da escrita.

Palavras – chave: Alfabetização. Letramento. Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trama para a construção de grades de análise em função dos componentes textuais.....	45
Quadro 2 - Procedimentos para a realização da oficina.	50
Quadro 3 - Procedimentos para a realização da oficina.	51
Quadro 4 - Procedimentos para a realização da oficina.	51

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Notícia produzida pelo sujeito A	57
Figura 2 – Notícia reescrita pelo sujeito A.....	59
Figura 3 – Paródia produzida pelo sujeito A.....	60
Figura 4 – Texto produzido pelo sujeito B.....	64
Figura 5 – Texto produzido pelo sujeito B.....	66
Figura 6 – Texto produzido pelo sujeito B.....	68
Figura 7 – Texto produzido pelo sujeito C.....	70
Figura 8 – Paródia produzida pelo sujeito C	72

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	10
2 - REFLEXÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO.....	14
2.1 HISTÓRIA, CONCEITOS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	14
2.2 ETAPAS DA ALFABETIZAÇÃO	18
3 - ABORDAGENS SOBRE LETRAMENTO	25
3.1 O QUE É LETRAMENTO?	25
3.2 MODELOS DE LETRAMENTOS: AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO	28
4- A EJA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	32
4.1 A EJA.....	32
4.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EJA	34
5- METODOLOGIA	39
5.1 A PESQUISA	39
5.2 O CAMPO DA PESQUISA	40
5.3 A ENTRADA NO CAMPO	41
5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA	41
5.5 A COLETA E REGISTRO DOS DADOS	42
5.6 METODOLOGIAS DE DESCRIÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS	44
6 - DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	47
6.1 DADOS DE OBSERVAÇÃO	47
6.2 DESCRIÇÕES DAS OFICINAS: UM OLHAR ACERCA DO PLANEJAMENTO E DA APLICAÇÃO DA OFICINA.....	50
7 - A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS	56
7.1 ANÁLISE DA ESCRITA DO SUJEITO A	57
7.2 ANÁLISE DA ESCRITA DO SUJEITO B.....	64
7.3 ANÁLISE DA ESCRITA DO SUJEITO C.....	70
7.4 COMPARANDO OS DIFERENTES SUJEITOS	75
8- CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	83

1 - INTRODUÇÃO

A escrita, muito mais do que um código estabelecido para o desenvolvimento de processos comunicativos, é uma prática sociodiscursiva instaurada por meio de processos dialógicos de uso da língua. Sob essa ótica, entende-se que o processo de aquisição da escrita deve contemplar dimensões (con)textuais que impliquem, para o aluno, um exercício de autorreflexão sobre a própria escrita e suas funções sociais mais amplas. Para tanto, são fundamentais os processos de alfabetização e letramento. Segundo Tfouni (2006), a alfabetização se refere à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escritas e as práticas de linguagem. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Procura estudar e descrever o que acontece nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada.

Pensando a partir das considerações da autora sobre alfabetização e letramento e fazendo uma relação com o ambiente escolar, percebe-se que há índices que apontam que existem muitas dificuldades no processo de alfabetização de estudantes matriculados regularmente, mesmo quando não há defasagem na idade e série. No entanto, no que concerne aos estudantes que apresentam defasagem de idade e série e que são alunos do noturno e trabalhadores, os índices de dificuldades de aprendizagem, reprovações e desistências do ambiente escolar são maiores ainda.

É importante refletir, portanto, acerca das necessidades de se desenvolver práticas variadas de letramento e de alfabetização para que jovens e adultos tenham mais contato com esse universo da leitura e da escrita. Para isso, é necessário proporcionar ao aluno, através da leitura e da escrita, a oportunidade de alargamentos dos horizontes pessoais e sociais, não lhes mostrando a escrita apenas como um processo de codificação. É preciso ir para além desse mecanicismo. Atualmente, vivemos em uma sociedade em que é inevitável não fugir de práticas diárias de uso da língua. Se precisamos dar um remédio a alguém, é necessário ler a bula; se precisamos ir ao supermercado, é necessário organizar uma lista de compras; se desejamos fazer um bolo, é preciso ler a receita. Analisando nossas práticas diárias, percebemos o quanto é importante trabalhar com leitura e escrita, porque uma comunicação, tanto escrita quanto oral, possui algumas características específicas e formalidades, sendo importante nas relações sociais.

A Educação de Jovens e Adultos, sem dúvida, apresenta um trajeto de desafios por ser uma alternativa para minimizar o problema da exclusão social daqueles que não tiveram oportunidade de ter acesso à escola e/ou não puderam concluir seus estudos anteriormente. A EJA torna-se importante por reconhecer que a educação é de extrema importância, enquanto direito humano, para a formação de jovens e adultos, críticos e ativos diante a realidade que vivem.

Diante do exposto, esse Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Dificuldades e avanços no processo de aquisição da escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Amargosa-BA”, tenta se debruçar sobre a problemática e lança o seguinte questionamento: quais as principais dificuldades e avanços que os estudantes da EJA apresentam no processo de aprendizagem da escrita?

No intuito de responder esse questionamento, a pesquisa que fundamentou este trabalho pretendeu investigar as dificuldades e avanços ocorrentes no processo de aprendizagem da escrita por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no que concerne às etapas de alfabetização e ao processo de letramento. Além disso, elencaram-se os seguintes objetivos específicos: discutir como ocorrem as práticas de alfabetização e letramento para estudantes de uma turma da EJA; verificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos da EJA no processo de aquisição da escrita; constatar os principais avanços encontrados no processo de alfabetização e letramentos de alunos da EJA e identificar os fatores que impactam no desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

O que motivou a realização desse estudo pela pesquisadora, além de toda necessidade educacional, foi também a experiência da participação no projeto Tecelendo, (projeto vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia –UFRB), no período de junho de 2014 a dezembro de 2015. Através dessa participação, observou-se que alguns alunos apresentavam muitas dificuldades no processo de aquisição da escrita e, por isso, surgiu a inquietação que nos levou a pesquisar as dificuldades enfrentadas por esses sujeitos da EJA no processo de produção da escrita e os principais avanços que eles poderiam ter a partir de escrita de textos.

Acredita-se que a pesquisa aqui desenvolvida apresenta um grande valor no sentido de evidenciar as dificuldades e os avanços na aprendizagem da escrita, atrelados às etapas de

alfabetização e letramento de estudantes da EJA. Assim, a pesquisa contribui de forma positiva para a academia e para comunidade, pois mostra que a escrita é de extrema importância para a escolarização e a socialização daqueles indivíduos que não tiveram oportunidade de estudar, sendo assim, discriminados por não saberem ler nem escrever. Além disso, poderá contribuir para a academia com novas discussões sobre possibilidades de letramento, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. Há mais trabalhos que discutem letramento e alfabetização no âmbito infantil do que práticas para jovens e adultos. Sendo assim, torna-se importante o fortalecimento das discussões no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se uma metodologia de investigação qualitativa, embasada em uma análise explicativa e documental. Enquanto orientações, este trabalho ancorou-se nas abordagens teóricas sobre leitura e escrita de Emília Ferreira (2001; 1986), Santos (2014), Tfouni (2006), como também em textos sobre as práticas de letramentos de Buzen (2010) e Kleiman (2008). A pesquisa é subsidiada também nos postulados Freire (2000), Mendonça (2007), Mortatti (2017) e outros autores que discorrem sobre letramento, escrita e EJA.

Diante do exposto, assim como pensando na importância das práticas de alfabetização e letramento e visando a discutir essas práticas, este trabalho – além desta introdução – é dividido em seis partes. O capítulo 2, intitulado “Reflexões acerca da alfabetização”, traz abordagens relevantes acerca da alfabetização, que não é entendida como um processo mecânico o qual não valoriza o sujeito e seu conhecimento de mundo, mas – pelo contrário – é vista como uma atividade por meio da qual o educando desenvolve a sua criticidade e é incentivado a atuar na sociedade.

O capítulo 3, “Abordagens sobre letramento”, evidencia que, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento busca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Além da discussão acerca do que é letramento, o capítulo aborda também duas concepções de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico.

Já o capítulo 4, “A EJA e as práticas de letramento e alfabetização”, discute sobre a Educação de Jovens e Adultos, com um arranjo que visa a despertar os alunos para as possibilidades de compensação ou adequação às exigências do mercado e sua interação com a

sociedade em que vive. Para obter um resultado satisfatório, é indispensável conhecer a realidade do aluno.

O capítulo 5, “Metodologia”, apresenta os procedimentos metodológicos da investigação, destacando o campo da pesquisa, os sujeitos investigados, a coleta e registro dos dados e os procedimentos de análise de dados.

O capítulo 6, por sua vez, faz a descrição das práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar, apontando para os dados obtidos em toda observação do campo escolar, assim como por meio do planejamento e das aplicações das oficinas.

Já o capítulo 7, “A apropriação da linguagem escrita: uma análise sobre os dados”, descreve e analisa as dificuldades encontradas e os avanços obtidos pelos sujeitos da pesquisa. Dentro de cada subseção, apresentam-se considerações acerca dos textos.

Por fim, no capítulo 8, apresentam-se algumas conclusões e considerações acerca do estudo realizado com a verificação de que os aspectos discutidos e as diferentes conclusões realizadas são capazes de apresentar importantes colaborações para os estudos de Língua Portuguesa na EJA, sobretudo os associados ao processo de aquisição da escrita. Dessa forma, espera-se que essa pesquisa possa contribuir para novas investigações e discussões por aqueles que se interessam por fenômenos referentes à aquisição da escrita, sobretudo, no âmbito da EJA.

2 - REFLEXÕES ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO

Num determinado momento, entendeu-se que alfabetizar seria ensinar o sistema escrito e os métodos de codificação e decodificação da língua. Nesse período, o sujeito não era visto, efetivamente, como alguém que pensa e que constrói a aprendizagem. Atualmente, a alfabetização não é mais vista como uma aprendizagem da técnica, da leitura, da escrita e da relação que há entre os grafemas e fonemas, mas como um processo que engloba os diferentes mecanismos da escrita. Buscando compreender como se deu o processo de alfabetização, nesse capítulo são abordados a história, os conceitos e alguns métodos de alfabetização. Após essa descrição cronológica, são citadas algumas etapas de alfabetização configuradas pelas autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, as quais são complementadas pelas pesquisas feitas por Cagliari, uma vez que a alfabetização é um processo que perdura por toda a vida e possibilita o desenvolvimento de diferentes competências de leitura e escrita.

2.1 HISTÓRIA, CONCEITOS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Ao longo das últimas décadas, utilizaram-se métodos de ensino tradicionais para o ensino da escrita. Historicamente, cada método de aprendizagem da leitura e da escrita era caracterizado pela disputa em torno de certas temáticas, normas e concretizações relacionadas ao ensino, sendo consideradas novas e melhores em relação ao que, em cada momento de sua época, era antigo e tradicional nesse ensino (cf. MORTTATI, 2006). Em consequência dessas comprovações e fundamentações, tem-se, em cada um desses momentos, uma nova tradição correspondente ao ensino inicial de leitura e escrita.

Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais. (MORTATTI, 2006, p.3)

A partir desses entendimentos, é importante compreender que um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil tem uma trajetória de constantes mudanças conceituais e metodológicas. Para Mendonça (2011), a história da alfabetização está dividida em quatro épocas. O primeiro período se deu na antiguidade e se estendeu até a Idade Média. Nesse percurso de tempo, o único método existente era o da soletração, dotado pelo método

sintético, pois começava da parte para se chegar ao todo, ou seja, da letra para a palavra. Dessa forma, se configurava “da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; do fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p.5).

Conforme Mortatti (2006), depois de reunidas as letras ou sons em sílabas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e sons de sílabas. Em seguida, ensinava-se a ler frases isoladas ou agrupadas. Em relação à atividade de escrita, essa se resumia à prática de caligrafia e ortografia trabalhadas mediante cartilhas. Nesse mesmo período, com o início de uma importante discussão na Europa, foi publicada a “cartilha maternal” de João de Deus.

Nas palavras da autora,

Em 1876, data que elegi como marco inicial do primeiro momento crucial nessa história, foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antônio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. (MORTATTI, 2006, p.6)

O segundo período da alfabetização no país começou por cerca de 1890, período em que se implantou a reforma da instrução pública no estado de São Paulo, a qual reorganizou o currículo dos grupos escolares. Nesse mesmo período, e diferentemente do método da soletração, a partir da “Cartilha Maternal” foi adotado o “método da palavração”, um método analítico de alfabetização, pois tinha a palavra como o ponto de partida para o aprendizado, partindo do “todo” para a “parte”. Conforme Mortatti (2006, p.6), “baseava-se nos princípios da moderna lingüística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras”.

Nota-se que, “do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura, utilizado na Escola-Modelo Anexa (à Normal)” (MORTATTI, 2006, p. 6).

Alguns professores formados por essa escola normal começaram a defender o método analítico, contribuindo assim para a institucionalização desse método e tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas. Apesar de alguns professores reclamarem da

demora dos resultados de tal método, era obrigatória sua utilização. Buscando adequar-se ao momento e às instruções oficiais, as cartilhas construídas nesse período passaram a se fundamentar nos métodos analíticos e não mais no método sintético, como foi no período anterior. À vista disso, conforme Mortatti (2006, p.7), “iniciou-se, assim, uma acirrada disputa entre partidários do então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação”.

É nesse mesmo período que o termo “alfabetização” começa a ser empregado para referenciar o “ensino inicial da leitura e da escrita”. Nesse mesmo momento, cria-se uma nova tradição, em que

[...] o ensino da leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o como ensinar, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2006, p.8).

O terceiro momento se deu a partir da década de 1920, época que foi decretada por Antônio Sampaio Dória a “autonomia didática”. Em consequência dessa autonomia, começaram a existir resistências dos professores quanto à utilização dos métodos analíticos e procuram-se soluções referentes ao ensino de leitura e escrita. Aqueles que defendiam o método analítico continuaram a utilizá-lo. Apesar disso, foi proposta a conciliação entre os dois métodos (sintético e analítico), pois era alguns consideravam que a junção dos dois era mais rápida e mais eficaz.

Entre disputas acirradas sobre qual método era mais eficaz, o analítico ou o sintético, iniciou-se algo que se chama de “relativismo pedagógico”, sendo que “essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização” (MORTATTI, 2006, p.9). Diante da “autonomia didática”, os outros métodos deixam de ser oficializados, determinados e obrigatórios e passam a ser critério do professor e da sua didática.

Manuel B. Lourenço Filho descentraliza a alfabetização através do seu livro, intitulado de “Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita”,

publicado em 1934, obtendo como necessário um método rigoroso, o qual os professores precisavam seguir passo a passo. Nas palavras de Mortatti,

Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTATTI, 2006, p.9).

O livro de Lourenço Filho aborda uma questão nova da psicologia, que é a maturidade para aprender, sendo apresentada por oito testes diferenciados para que a criança se submeta, levando em conta a ideia da homogeneidade das classes de alfabetização.

Desse modo, a relevância do método de alfabetização passou a ser considerada tradicional. No entanto, atentava-se para a preservação da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura. Foi também a partir dessa época que as cartilhas passaram a se fundamentar em métodos mistos, o analítico-sintético e vice-versa.

Ainda nesse período, que vai até o final da década de 1970, inicia-se uma nova prática no ensino da leitura e da escrita: “a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.” (MORTATTI, 2006, p.10).

O quarto momento, por sua vez, iniciou-se na década de 1980 e perdura até os dias atuais. Consoante Mortatti (2006), a fim de buscar soluções para o problema do fracasso escolar na alfabetização de crianças, foi introduzido no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida por Emilia Ferreiro e colaboradores. A partir do pensamento construtivista, conforme escreve Mortatti (2006, p.10), “é apresentado um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”.

Como os métodos deixaram de ser importantes, pensou-se que o alfabeto não era mais importante e que subdividir palavras em sílabas era errado. O estudo do alfabeto, como se

fazia no século XIX, sendo trabalhado de forma decorativa e sem um significado para o que fazer com aquilo, tornou-se inviável. No entanto, é imprescindível aos alfabetizados conhecer os nomes das letras e as famílias silábicas, pois a constituição da palavra e a relação de grafema-fonema são importantes para saber como é constituída a língua escrita numa sociedade letrada.

Ainda acerca do quarto momento, em 8 de setembro de 1990, foi instituído o ano internacional da alfabetização pela Unesco, data apontada como sendo de grande importância para a educação na infância. O objetivo do movimento era “promover o ensino básico e erradicar o analfabetismo até o ano 2000” (O ESTADO..., 89, p.6). Essa ação foi lançada simultaneamente em 16 países. E, em São Paulo, entidades civis e governamentais, vinculadas à alfabetização de adultos, discutiram também sobre esse assunto. Naquele momento de campanha, os dados do IBGE de 1986 apontaram que 20% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta, “o que representa 17 milhões de jovens e adultos (O ESTADO..., 89, p.6)”. Atualmente, o analfabetismo de jovens e adultos, no Brasil “passou de 11,5% em 2004 para 8,7% em 2012, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). “Essa redução é ainda mais intensa no Norte e Nordeste, onde estão localizados os maiores índices de analfabetismo do país” (MEC, 2016, p.1). Esses dados refletem, portanto, a necessidade de se continuar discutindo o processo de alfabetização no Brasil.

Na conjuntura atual, entende-se que não é mais relevante a questão de “ou este ou aquele método”. A criança aprende a ler e a escrever, obviamente, convivendo com práticas variadas de leitura e escrita em situações reais. Assim, a partir dos conhecimentos linguísticos e sociais, há transições dos métodos e hoje se usa um pouco de tudo.

2.2 ETAPAS DA ALFABETIZAÇÃO

Nos dias atuais, tratar de alfabetização é também falar de Emília Ferreiro, a qual inovou o conhecimento que se tinha sobre aquisição da leitura e da escrita, ao lançar – juntamente com Ana Teberosky– o livro “Psicogênese da língua escrita”. As autoras descrevem o processo de alfabetização por meio de diferentes fases.

Para Ferreiro (2001), a alfabetização está relacionada com o pensamento construtivista, opondo-se ao conceito de alfabetização – conhecido como a aprendizagem de

duas técnicas diferentes: codificar e decodificar a língua escrita (técnica e prática), e à ideia de professor como o único sabedor do conhecimento. A autora defende a tese de que o conceito de alfabetização é o oposto do tradicional, uma vez que a considera como o processo de aprendizagem da língua escrita. Tal aprendizagem é conceitual, pois se dá como meio de interação entre a língua escrita e o sujeito que quer conhecer.

Assim, para a autora,

A alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de prontidão da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem. [...] temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas: por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto (FERREIRO, 2001, p.9).

De acordo com Ferreiro, existem cinco níveis de alfabetização. O primeiro nível é o pré-silábico, no qual a escrita é tida como forma de representação, pois “escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.193).

Nesse mesmo nível, há duas formas básicas diferentes de interpretar a escrita da criança, sendo ela em letra de “imprensa” ou “cursiva”. De acordo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), se a escrita de forma básica é a escrita de imprensa, essa é tida como representação de grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entres ambas. No entanto, se a escrita básica é a cursiva, obtêm-se grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. Entende-se que, em relação a esse tipo de escrita, é mais considerável a intenção subjetiva do escritor do que o resultado obtido. Diante de tais entendimentos, para Ferreiro e Teberosky (1999, p.193), “todas as escritas se assemelham muito entre si, o que não impede que a criança as considere como diferentes, visto que a intenção que presidiu a sua realização era diferente. [...] entanto, no mesmo nível, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido”. Nesse nível, entende-se que a escrita não pode ser considerada como veículo de informação, pois cada sujeito pode interpretar a sua escrita e não a de outros.

O segundo nível de aprendizagem é o silábico sem valor, no qual ainda não se faz relação do som com a grafia. Usa-se, na verdade, uma letra para representar cada sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro. De acordo Ferreiro e Teberosky (1999, p.205), “as partes da escrita ainda não correspondem às partes dos nomes. Cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesmo”.

A grafia desse nível é mais definida que no nível anterior, acontecendo uma proximidade maior com as letras. Porém, conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202), “o fato conceitual mais interessante é o seguinte: segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos”.

De acordo Ferreiro e Teberosky (1999), durante o desenvolvimento desse nível, a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, ou seja, certas “formas fixas”, as quais é capaz de reproduzir na ausência de um modelo. Dessas formas fixas, o nome próprio é uma das consideradas mais importantes. Mas é necessário ressaltar que a aquisição de certas formas fixas está relacionada a eventualidades culturais e pessoais.

O terceiro nível, intitulado de hipótese silábica, é representado pela “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. [...] cada letra vale por uma sílaba” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.209). Nesse nível, a criança avança positivamente em respeito aos níveis anteriores.

A mudança qualitativa consiste em que: a) se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); mas, além disso, b) pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.209).

Compreende-se, então, que as crianças que estão no nível da hipótese silábica podem ter grafias ainda distantes das formas das letras e também grafias bem diferenciadas, sendo que as letras podem ou não ser usadas com um valor sonoro fixo.

O quarto nível é o silábico-alfabético. Nesse nível, há uma passagem da hipótese silábica para a alfabética, e a escrita é representada algumas vezes por sílabas completas ou

incompletas. Ferreiro e Teberosky (1999) abordam que há um conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termo de hipótese silábica. A descrição da tarefa executada pela criança se dá no sentido de que cada grafia corresponde a um som.

Já o último nível, na concepção das autoras, é o alfabético. Segundo as autoras:

[...] a escrita alfabética constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já frequentou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres dá corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.219).

Em contrapartida, Cagliari (1998) traz o conceito de alfabetização fazendo uma crítica a Emilia Ferreiro, abordando que há um lapso nas concepções da autora, pois Ferreiro encerra sua hipótese na fase alfabética, “deixando de lado o momento de maior dificuldade da criança: o período da aprendizagem ortográfica. Na verdade, o nível alfabético existe apenas como ponto de partida para a aquisição do português escrito, e não como ponto de chegada” (SANTOS, 2014, p. 81).

Para melhores explicações, Cagliari aborda em sua obra que

O sistema de escrita do português é muito mais ortográfico do que alfabético. O autor demonstra que, para aprender a ler e a escrever, um indivíduo precisa desenvolver as seguintes habilidades de reconhecimento: 1) da forma gráfica das letras (categorização gráfica); 2) de algumas relações entre letras e sons (princípio acrofônico); 3) da função ortográfica que gerencia as relações entre fala e escrita (categorização funcional) (CAGLIARI apud SANTOS, 2014, p.81).

Conforme Santos (2014), em consonância com Cagliari, as dificuldades da criança no processo de aprendizagem da escrita ocorrem também pelo fato de não conhecerem a forma ortográfica das palavras após seus primeiros contatos com o alfabeto. “Ao escrever palavras que nunca foram estudadas, os alunos lançam mão de seus conhecimentos, utilizando inicialmente o princípio acrofônico (SANTOS, 2014, p.81).

Ambas as teorias, a de Emília Ferreiro e a de Cagliari, são importantes para se entender o processo de alfabetização, pois a teoria de Emília Ferreiro foi importante para o

desenvolvimento de estudos posteriores e das atuais críticas necessárias para a compreensão do processo de alfabetização. Dessa maneira, uma teoria não exclui a outra e, de acordo a proposta desta pesquisa, elas são complementares e indissociáveis. Acredita-se, sobretudo, que a alfabetização, enquanto processo individual, no ponto de vista sociointeracionista, não se conclui nunca, pois a sociedade está em contínuo processo de mudança e a inovação individual para acompanhar essas mudanças é constante (cf. TFOUNI, 2006).

Sem dúvida, a leitura e a escrita têm um valor significativo na sociedade contemporânea. Logo, a importância de se estudar os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita se justifica pela possibilidade de ajudar leitores através de intervenções que possam contribuir para o desenvolvimento de competências fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e textuais-discursivas.

No sistema alfabético há uma forte correspondência entre a escrita e os sons da fala. Desse modo, diversas pesquisas têm mostrado que a consciência fonológica, habilidade de manipular os segmentos da fala, tem relação positiva e significativa com a habilidade de ler e escrever. Então, quando uma criança começa a relacionar letras e sons e a produzi-los, isso é consciência fonológica, pois a criança começa a pensar sobre a escrita através do modo como fala. Começa a escrever a partir de uma reflexão sobre os sons, percebendo que há uma relação entre letra e som.

No entanto, o grau de correspondência entre os grafemas e fonemas de uma língua pode variar, mesmo na língua portuguesa – em que o grau de correspondência é considerado elevado. Por isso, a morfologia também ocupa um papel significativo na aprendizagem da escrita, já que a ortografia de muitas palavras está relacionada com a sua raiz. De acordo Soares (2016, p.149), “a criança faz, desde pequena, uso produtivo de sua língua: ao falar, ao ouvir e compreender demonstra conhecimento implícito, tácito, da fonologia, do léxico, da sintaxe, da morfologia da língua da comunidade de fala a que pertence”. Assim sendo, a consciência morfológica, definida como a habilidade de manipular e refletir sobre as estruturas morfológicas da língua, é importante para o aprendizado da leitura e da escrita.

[...] seu conhecimento implícito da morfologia da língua permite-lhe usar e compreender palavras morfológicamente complexas e, ainda criar palavras que não fazem parte do repertório convencional da língua, mas construídas pela aplicação de recursos morfológicos internalizados por aprendizagem implícita [...].

Portanto, a criança vai refletindo onde ela coloca as partes das palavras, o que ela coloca antes e depois do radical, começando a perceber os aspectos de morfologia. Enfim, começa a pensar sobre a língua e a fazer comparações com outras palavras.

Já a consciência sintática, conforme Soares (2016), está em conformidade com o conhecimento implícito da sintaxe e permite-lhe construir frases ou compreender sentenças que nunca ouviu. Dessa maneira, a consciência sintática está relacionada com os aspectos da correspondência de uma palavra com a outra. Há também a correlação com a questão da concordância, pois a criança começa a refletir sobre a harmonização e como a frase vai se constituindo. E esse processo vai desde a infância até a fase adulta.

Em consonância com Soares (2016), é fundamental que, em pesquisas que envolvam crianças das camadas populares, e, sobretudo jovens e adultos que enfrentam o processo escolar “tardiamente”, em que o fracasso em alfabetização tradicionalmente se concentra, seja considerada também a possível influência da variação linguística sobre respostas a tarefas de avaliação de consciência sintática e morfológica, como também deve ser considerada essa influência para a interpretação de pretensas “dificuldades de aprendizagem”, que – muitas vezes – se explicam pela distância entre a variedade falada e uma língua escrita que se ensina na variedade culta.

Pensando a partir de tais dificuldades, é importante considerar que a principal agência de letramento é a escola e, por sua vez, o professor tem um papel muito importante nessa função, pois deve possibilitar o contato com diferentes tipos de textos, ou seja, com diferentes gêneros, e com variadas práticas de leitura e escrita. Dessa forma, o aluno poderá ter menores dificuldades de exercer as práticas sociais de leitura e escrita.

A partir desse ponto de vista, os PCN de Língua Portuguesa fazem uma consideração muito importante:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da

escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Desse modo, entende-se que é necessário que a leitura e a escrita no ambiente escolar também tenham função social, pois a escola tem a incumbência de possibilitar um ensino em que o estudante tenha a habilidade de utilizar os conhecimentos alcançado em suas práticas sociais.

3 - ABORDAGENS SOBRE LETRAMENTO

Durante muito tempo, entendia-se que a alfabetização se baseava estritamente no código linguístico, ou seja, no conhecimento das letras do alfabeto. No entanto, nas sociedades contemporâneas, embora seja necessário conhecer as letras, apenas isso não é suficiente a um sujeito para ser eficaz no uso da língua escrita. É necessário, sobretudo, a inserção dos indivíduos em práticas diversificadas de letramento. “Letrar” significa inserir a criança no mundo letrado, trabalhando com os diferentes usos de escrita na sociedade.

Historicamente, o conceito de letramento vai evoluindo, já que ele envolve inclusão, tanto social, como antropológica e tecnológica. Por isso, diz respeito a práticas de leitura e escrita que envolvem tanto os grupos majoritários como os grupos minoritários existentes na nossa sociedade. Evidentemente, quando a ideia de letramento surgiu, não veio vinculada a tudo isso, mas, à medida que a sociedade vai se desenvolvendo, o conceito de letramento também vai sendo ampliado, sendo importante discutir e implementar tais práticas nas escolas.

Sendo assim, este capítulo concentra-se em uma discussão acerca do que é letramento, tendo como objetivo demonstrar o surgimento do termo “letramento”, seus conceitos, práticas e agências de letramento. Referencia também as duas concepções de letramento: o modelo autônomo, que tem como características a dualidade entre a fala e a escrita, e o modelo ideológico, que considera as práticas de letramento no plural, compreendendo que a escrita depende do contexto e das instituições em que foi adquirida.

3.1 O QUE É LETRAMENTO?

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 16) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. O termo letramento foi cunhado por Mary Kato, em 1986, e a partir daí os estudos sobre letramento foram expandindo-se e fazendo parte do desenvolvimento social que, segundo Kleiman (2008), acompanha a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, assim como:

[...] a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais [...] A emergência da escola, o aparecimento das burocracias

letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas. (KLEIMAN, 2008, p. 16).

Esses estudos foram se expandindo para descrever as condições de uso da escrita, com o intuito de definir como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Dessa forma, as pesquisas sobre letramento já não visavam mais somente o ambiente acadêmico, como era no início dos estudos, mas acreditavam que as práticas de letramento estariam relacionadas às práticas sociais e culturais de grupos que utilizavam a escrita.

De acordo com Kleiman (2008), o termo letramento ainda não se encontra dicionarizado, pelo fato de ser complexo e haver alternância dos diversos tipos de estudo. Para a autora, a oralidade também é objeto de investigação de muitos estudos que envolvem o letramento. Um dos pressupostos sobre o letramento está no fato de que em certas classes sociais as crianças são letradas, de forma que já apresentam estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas nas escolas. Exemplificando a afirmação anterior, Kleiman (2008) cita um exemplo de que uma criança que entende quando uma pessoa diz: “olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está estabelecendo uma associação com algum texto escrito sobre contos de fadas. Há um entendimento de que essa criança está participando de um “evento de letramento”, pois compreende-se que essa criança já escutou a sentença em algum lugar, como o ao ouvir histórias antes de dormir. Assim sendo, conforme Kleiman (2008), essa criança pode ser considerada letrada, mesmo sem saber ler e escrever, pois através do exemplo exposto acima, entende-se que a criança está aprendendo uma “prática discursiva letrada”. (p.18)

Kleiman acredita que o letramento está associado a práticas de leitura e escrita, relacionando o termo com a situação de ensino e aprendizagem da língua escrita. Conforme a autora,

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos

de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p. 18-19)

Em consonância com essas ideias, para Tfouni (2006, p. 9-10), “o letramento [...] focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre na sociedade quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada”. Ainda segundo a autora, “o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social” (p.10).

As autoras acreditam que a concepção de letramento é mais do que uma simples aquisição da escrita e códigos associados à alfabetização, entendendo que não é só uma questão de saber ler. Complementando essas ideias, Bunzen (2010) traz, em sua obra, uma discussão dos significados do letramento escolar de um ponto de vista mais sociológico e antropológico, abordando que a discussão desses aspectos faz refletir sobre as condições de produção e sobre os modos de circulação de textos no cotidiano da escola, como: troca de bilhetes sobre aula, desenhos na lousa, produções de cartazes, utilização do dicionário etc.

Sem dúvida, o trabalho com o letramento e a produção escrita deve ter como meta primária o desenvolvimento de habilidades para que o aluno seja capaz de usar um número cada vez maior de recursos da língua para produzir efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação humana. Sendo assim, “o letramento escolar precisa ser analisado com um olhar mais complexo para a dinâmica da construção do conhecimento na escola, visto que rompem, de fato, com as práticas “cotidianas” (BUNZEN, 2010, p.107). corroborando essas ideias, Kleiman (2008) postula que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita, tal como ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.

Evidentemente, a escola é uma importante “agência de letramento”. Mas, na maioria das vezes, ela se preocupa com a alfabetização e seu processo de aquisição de códigos e não com o letramento em termos de prática social. Já a família, a rua e a igreja, que também são consideradas agências de letramentos, apresentam diretrizes de letramentos muito diferentes.

Historicamente existiram dois modelos de letramento escolar: o autônomo e o ideológico, os quais serão tratados na seção seguinte.

3.2 MODELOS DE LETRAMENTOS: AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO

Conforme Street (1984) apud Kleiman (2008), há duas concepções de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo refere-se às práticas de usos da escrita na escola e também é caracterizado pela dualidade entre a fala e a escrita, já que descreve a fala como algo informal e que não precisa ser estudado e retrata a escrita como algo formal e única modalidade que merece estudo. “Esta concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 2008, p. 21).

Refletindo acerca do modelo autônomo, Kleiman (2008) aborda a concepção de *autonomia*, que compete ao fato de que a escrita seria um produto completo por si só, não precisando estar ligada a um contexto para ser interpretado. “Mas está também relacionada à noção de que ela (a escrita) não sofre interferências da oralidade” (SANTOS, 2014, p. 62). Assim sendo, a escrita representa uma ordem divergente da comunicação e distinta da oral.

Para Kleiman (2008), há três características relacionadas ao modelo autônomo: a primeira refere-se “à correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo”; a segunda, “à dicotomização entre oralidade e a escrita”; e a terceira, por fim, compete “a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem”.

No que se refere a “letramento e o desenvolvimento cognitivo”, Kleiman (2008) aborda, em seus estudos, que a relação de aquisição e desenvolvimento da escrita com o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de trabalhos empíricos e etnográficos. Esses trabalhos se configuram através da relação entre grupos que usam a escrita e aqueles que não usam. Tais trabalhos verificaram que, conforme “os sujeitos entram em contato com instituições como a escola, a escrita, a comuna, eles começavam a utilizar princípios de organização do conhecimento que não estavam contextualmente determinados” (KLEIMAN, 2008, p.24). Na verdade, a escola e o letramento estão correlacionados pelo fato de que a escola, em quase todas as sociedades, é a principal agência de letramento. E “o desenvolvimento de habilidades cognitivas que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita” (p.25) é consequência da escolarização.

No que concerne à “dicotomização da oralidade e da escrita”, parte de uma compreensão de letramento que independente das práticas discursivas e que estão ligadas exclusivamente à escrita, salientando as produções e textos com argumentos e exposições. Olson e Hildyard (1983, p. 41) apud Kleiman (2008, p.27) afirmam que

Os enunciados conversacionais tendem a ser pouco planejados, informalmente empregados, e expressam conteúdos informais. Os textos escritos, por outro lado, tendem a ser cuidadosamente planejados, utilizando seletivamente, e expressam conjuntos formais de conhecimento.

Esse modelo acredita que a forma escrita é sempre planejada e com boa execução. Já a fala é uma modalidade que não precisa de elaborações e vista como algo informal e sem preparação. Todavia, há controvérsias, pois nem toda escrita é formal e literalmente planejada, e nem toda fala é informal e sem elaboração prévia. Em concordância com Kleiman (2008), as cartas, por exemplo, têm mais a ver com uma conversa do que uma conversa tem a ver com uma palestra inaugural, visto que uma palestra, algumas vezes, parece ter apenas o ato de falar em comum com outras formas orais.

Pensando na perspectiva da fala e da escrita, é preciso que haja um entendimento de que essas duas modalidades possuem semelhanças e diferenças, e que a aquisição da escrita é um processo que dá continuidade ao desenvolvimento linguístico, permutando o processo de ruptura que estabelece o costume escolar.

A terceira característica citada por Kleiman (2008) refere-se às “qualidades intrínsecas da escrita”, inferindo que

[...] a nossa sociedade valoriza justamente aquilo que é postulado como característicos do pensamento transformado pela escrita, caracterizações como a de Ong reforçam o que Graff (1979) denominou de “mito do letramento”, isto é uma ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos, e que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, como já foi apontado, mas também no âmbito social (KLEIMAN, 2008, p.34).

De maneira geral, os modos de pensar remetem à abstração. Mas é equivocada a ideia de que em sujeitos orais prevaleceria o pensamento situacional e operacional, enquanto os sujeitos que dominam a escrita aplicariam uma lógica abstrata.

Portanto, o modelo autônomo, de acordo com Santos (2014, p.64) “é um modelo de letramento limitado, visto que se centra, apenas, no ensino formal da escrita; não considera os diversos contextos de produção, nem leva em conta como são construídas as relações de poder, identidade e valores sobre a cultura escrita na esfera escolar”.

Opondo-se ao modelo autônomo, Kleiman (2008) aponta alternativas, ao ressaltar o modelo ideológico (proposto por Street), e afirma que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas. Assim, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Tal modelo aponta situações em que o aluno possa ser colocado como parte do processo de aprendizagem, argumentando sobre contextos reais, posicionando-se como sujeito atuante no processo.

Street (1984-1993) apud Kleiman (2008) defende o modelo de letramento ideológico para salientar claramente o fato de que as práticas de letramento são aspectos da cultura e, sobretudo, das estruturas de poder numa sociedade. Desse modo, o modelo ideológico, não deve ser percebido como uma negação de resultados dos estudos feitos na visão autônoma do letramento. No entanto, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa (KLEIMAN, 2008, p. 39).

Admite-se, assim, que as formas as quais as práticas de leitura e escrita assumem em efetivos contextos sociais são ideologicamente determinadas e dependem fundamentalmente das instituições sociais que propõem e exigem essas práticas. Nesse sentido, a escola é entendida como um espaço histórico e sociocultural, uma esfera da atividade humana e da circulação de múltiplos discursos; e o letramento escolar, como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que apresenta ampla relação com os processos de construção do conhecimento, a aprendizagem formal da escrita e da leitura e a (re) apropriação de discursos (cf. BUNZEN, 2010, apud SANTOS, 2014, p.64).

Nessa perspectiva, e tendo em mente que o propósito que nos interessa alcançar é aquele de uma pedagogia “relevante” e “crítica”, conclui-se que “o modelo ideológico do

letramento, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas” (KLEIMAN, 2008, p.57).

Sem dúvida, o letramento escolar precisa ser desenvolvido numa perspectiva social e etnográfica, a fim de que propicie a dinâmica da construção do conhecimento, através da inserção dos estudantes em diferentes realidades de usos de diversos gêneros textuais, escritos e orais e não numa abordagem centrada num currículo de modelo conteudista e metodológico.

Discutir letramento no contexto escolar, sob o ponto de vista sociológico e antropológico, significa – sobretudo – refletir sobre como acontece a produção de texto no dia a dia da escola, sendo necessário refletir acerca das práticas discursivas que vão desde produção de cartazes, cadernos e livros didáticos até escritos em banheiros e carteiras.

4- A EJA E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

A Educação de Jovens Adultos (EJA) representa uma nova possibilidade de acesso à educação, sob uma opção legal. Desde a Constituição de 1988, a EJA tornou-se um direito de todos que não tiveram acesso à escolaridade e de todos que não puderam concluir os estudos no tempo considerado regular. Essa modalidade propicia àqueles que tiveram acesso à escola tardiamente o contato com a cultura letrada, com um intuito de promover, mais ativamente sua participação no mundo, no trabalho e na cultura. Assim, este capítulo discorre sobre o que é, como funciona e qual a função da educação de jovens e adultos. Apresenta também a motivação da procura pelo curso e o objetivo dessa modalidade educacional.

4.1 A EJA

A EJA é uma modalidade da educação básica destinada a aquelas pessoas que, por qualquer motivo, não finalizaram o ensino fundamental ou médio na idade considerada apropriada. Nas palavras de Scarparo e Fernandes,

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 é uma modalidade de ensino, que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não pôde concluir o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. (SCARPARO, FERNANDES, 2015, p.1)

De acordo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, essa modalidade de ensino tem como principal tarefa o acesso e a estabilidade ao ensino, o qual é fundamental a todos. A EJA apresenta um trajeto de desafios, especialmente por ser uma alternativa para minimizar o problema da exclusão social daqueles que não tiveram oportunidade de ter acesso à escola ou não puderam concluir seus estudos. Reconhece que a educação é de extrema importância, enquanto direito humano, para a formação de jovens e adultos, tornando-os críticos e ativos diante do mundo em que vivem.

Conforme se certifica no capítulo II, seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que assim decreta:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos

jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas complementares entre si (p.13).

Aqueles indivíduos que retornaram à escola, “tardamente”, são motivados principalmente pela necessidade de conseguir um espaço no mercado de trabalho ou mesmo por uma garantia de permanência nos empregos que já possuem, já que os treinamentos e ofertas de empregos exigem de seus trabalhadores a habilidade mínima de leitura e escrita.

É importante ressaltar que, de acordo com pesquisas feitas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a porcentagem de pessoas analfabetas no país vem diminuindo notavelmente nos últimos 15 anos. No entanto, “a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mais recente, realizada em 2014 e divulgada em 2015, mostrou que 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler ou escrever” (MEC..., 2016, p.1).

Desse modo, o Ministério da Educação tem proposto alguns programas, pensando em mudar o cenário do analfabetismo no país e visando melhorias nas propostas da modalidade da EJA. Um desses programas é o “Brasil Alfabetizado”. De acordo com dados do MEC de 2016, “o governo desenvolve, desde 2003, ações para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O ciclo atual do programa, iniciado em 2015, aponta que 167.971 brasileiros estão sendo alfabetizados”. E tem como perspectivas para os próximos anos: “ampliar para 250 mil alfabetizando atendidos” (online).

Ainda pensando em perspectivas futuras para a EJA, “o Plano Nacional de Educação (PNE), implementado em 2014, prevê, entre outras medidas, a erradicação do analfabetismo absoluto de jovens e adultos e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional até 2024 (MEC, 2016, p.online).

De acordo com o MEC (2016), é considerado como analfabetismo funcional aqueles indivíduos que não compreendem textos de diversos gêneros textuais, até mesmo os mais simples e cotidianos, como a leitura de bulas de remédios, manuais de instruções e placas de rua ou ônibus. Portanto, sem a compreensão da leitura, não existe um desenvolvimento intelectual

satisfatório, pois esse é um agente que marca a apreensão e assimilação de informações de maneira adequada.

Portanto, desde 2013, o programa Brasil Alfabetizado tem como objeto alfabetizar jovens, adultos e idosos, estimulando a continuação da sua formação de cursos do sistema da EJA. Evidentemente, a EJA é uma questão de extrema importância, em vista ao descaso que há na história e atualmente com essa modalidade de ensino. No entanto, esse modelo vem mudando aos poucos e já existem leis que amparam a EJA, buscando findar com a exclusão social típico desse ensino.

4.2 AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Um dos pioneiros em prol da alfabetização de jovens e adultos foi Paulo Freire, que – perpetuamente – batalhou para o término da educação elitista e a concretização de uma educação democrática e libertadora, reconhecendo que a educação, como direito humano, é fundamental para a constituição de jovens e adultos autônomos, críticos e ativos frente à realidade em que vivem.

De fato, A EJA, em sua composição, desperta nos alunos a possibilidade de uma educação de trabalhadores, concebida não como estratégia de compensação, suplência ou adequação ao mercado, mas principalmente como meio de formação ampla e integral de homens e mulheres. Esse sistema de ensino oportuniza aos estudantes um retorno ao âmbito escolar, e, ao mesmo tempo, favorece a igualdade na educação de qualidade em uma escola pública. Desse modo, a EJA permite que os índices de analfabetismo se reduzam e os de letramento aumentem.

Como já mencionado anteriormente, a leitura e a escrita não devem ser apenas um processo de codificação e decodificação. Freire (2000) atribui à alfabetização a capacidade de levar pessoas não alfabetizadas a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica e introduzi-lo em um processo real de democratização da cultura e da libertação. A vista disso, Paulo Freire propõe que a alfabetização de jovens e adultos seja feita a partir de uma alfabetização crítica, fundamentada na interação, na mediação e no diálogo e não através de um processo mecânico com métodos repetitivos. “O processo de aquisição da leitura e da escrita por jovens e adultos proposta por Freire rejeita o aspecto mecânico e crítica

a ênfase dada à repetição. Mas apoia-se na interlocução e na construção de significados.” (TELES et al., 2014, p.4). Assim,

A concepção crítica da alfabetização não será feita a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu que permitem formar pula, pelo, lá, li, pulo etc., mas através de um processo de busca, de criação em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. (FREIRE, 2000, p.16)

O método de alfabetização de Paulo Freire é desenvolvido através de um processo coerente e com posicionamentos teóricos e filosóficos que levam o aluno a pensar criticamente e reflexivamente, não caracterizando somente o professor como o detentor do conhecimento.

De acordo Freire (2002, p.27), “o papel do educador não é só ensinar os conteúdos básico, mas dar oportunidades ao educando tornar-se crítico e através da leitura compreender o que acontece no seu meio, não apenas ler sem um contexto, tornando-se uma leitura mecânica”.

Então, para que a escola forme leitores e escritores capacitados, é de grande importância que os alunos convivam com diversos gêneros textuais, em que se aproximam as diferentes informações. Para tanto, é importante que o professor propicie aos alunos atividades que instiguem o aluno a ler e a produzir textos em diferentes situações, pois – dessa maneira – os estudantes irão ter mais autonomia em seus próprios textos.

Conforme Teles e colegas (2014), é importante considerar que o estudante da EJA não deve ser apenas um alfabetizado, ou seja, que tenha somente a dominação do alfabeto, sabendo apenas ler e escrever, mas é indispensável que o mesmo seja letrado, pois a leitura e a escrita devem ser consideradas e exercitadas como práticas sociais em seu cotidiano, e isso deverá ser alcançado por meio da escola.

Dessa forma, é necessário que o professor aproxime as atividades de sala de aula às vivências do dia-a-dia do estudante da EJA para que eles tenham um interesse e um bom aproveitamento nas atividades desenvolvidas, independente do que seja a temática ou os gêneros textuais, os textos, exercícios, jogos etc., eventualmente atrelados ao cotidiano. Sendo

assim, é necessário entender a educação como um processo de libertação do homem. Assim, segundo Machado e Nunes (2001, p.55) apud Teles e colegas (2014, p.6),

O educador da EJA é alguém que precisa ser um leitor de si mesmo, refletindo, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico; o que sabe e o muito que desconhece, as suas contradições enquanto educador, os seus receios e inseguranças; para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar supri-las. É partindo desta leitura, leitura crítica de si, que poderá, em exercício concomitante, executar a leitura do mundo que o cerca.

É necessário, então, que a escola seja uma comunidade de leitores, para àqueles que buscam e criam informações sobre conhecimentos que pretendem adquirir, e também de escritores que criem seus próprios textos para passar, através dos escritos, ideias e opiniões.

O professor precisa ter práticas coerentes e respeitadas que, de fato, se enquadrem em um modelo ideológico de letramento, ajudando os alunos a assumirem seu papel de cidadãos numa sociedade estratificada, levando-os, assim, a fazer uma leitura real de sua condição de agentes transformadores de sua realidade.

Kleiman (2008) também afirma que só é possível ter uma prática ideológica de letramento quando se conhecem as necessidades dos grupos com os quais se trabalha, ou seja, só se consegue, de fato, atendê-los quando se passa a ouvir suas reais angústias antes de simplesmente sobrepor os interesses “pedagógicos” do professor e as angústias sobre a prática discursiva desses grupos. Por isso, ouvir ajuda a redimensionar a prática frente a necessidades tão latentes desses adultos que não compartilham de forma igualitária da tecnologia da leitura e escrita.

Portanto, a leitura e a escrita serão práticas sociais recorrentes na vida dos estudantes da EJA, quando os professores, através de suas práticas pedagógicas, possibilitarem a inserção desses alunos no mundo cultural da leitura e da escrita.

Para Paulo Freire (2000), a atividade de leitura e escrita deve ter como base a leitura de mundo feita pelo educando e a transferência de conhecimentos. Sendo assim, torna-se primordial que as atividades de leitura e escrita sejam dinâmicas e realizadas com a integração do sujeito no seu mundo social.

4.2.1 O papel do professor mediante as dificuldades dos alunos da EJA

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, há muitas dificuldades que acabam interferindo na motivação dos alunos e, conseqüentemente, leva-os a desistir diante dos empecilhos encontrados. Com isso, é colocado um grande desafio para os professores de EJA: inovar suas aulas, tornando-as atrativas e motivadoras, para que ajudem o aluno a vencer as dificuldades. Apesar dos desafios encontrados, é fundamental que o educador assuma uma postura radical frente à educação que se efetua no sistema de ensino.

É de suma importância que o professor desse sistema de ensino assuma uma prática de ensino e adote metodologias que facilitem e reforcem o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, visto que se trata de pessoas que não ingressaram a escola na idade considerada “adequada” e que apresentarão muitas dificuldades para aprender se o método utilizado não for adequado. Na verdade,

O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já doadas de uma consciência formada, com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. As características fundamentais que devem satisfazer o método são as seguintes: deve ser tal que desperte no adulto a consciência da necessidade de instruir-se e de alfabetizar-se. Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos. O método não deve ser imposto ao aluno e sim criado por ele no convívio do trabalho educativo com o educador. Assim, as próprias palavras motivadoras pelas quais inicia sua aprendizagem da leitura e escrita não podem ser determinadas pelo professor, mas devem ser proporcionadas, mediante uma técnica pedagógica especial pelo próprio alfabetizando (TELES, et al., 2014, p.6).

Nota-se que, muitas vezes, o professor não opta por textos de fácil compreensão, no entanto é necessário que o educador fique atento as reais dificuldades de leitura e escrita representadas pelo discente, e só assim, selecione textos que sejam estratégicos para resolver esses problemas (TELES et al., 2014). A partir disso, o docente deve aplicar textos que envolvam a vida cotidiana de seus estudantes, por exemplo, notícias, poesias, receitas, romance, músicas, dentre outros. Assim como propõe Freire (2000), a metodologia utilizada em sala de aula deve ser apoiada na realidade do estudante, considerando sua experiência de vida e história.

Portanto, o educador tem a responsabilidade direta na luta pela permanência do aluno, e isso só será possível se houver a preocupação constante com a qualidade do ensino. O(a)

professor(a) de Língua Portuguesa tem uma responsabilidade ímpar no desenvolvimento da leitura e do letramento dos alunos que tardiamente chegam ou retornam à escola, pois as práticas de leitura e escrita são constantes na vida de todos, principalmente na dos educandos da EJA.

5- METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos do estudo realizado em uma turma da EJA, com ênfase para a descrição do tipo de pesquisa utilizado, bem como para a apresentação do campo da pesquisa, dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos utilizados para a coleta e registro dos dados e a metodologia de análise de dados.

5.1 A PESQUISA

Esta pesquisa foi construída em 5 etapas, idealizadas da seguinte maneira: 1ª) estudo sobre o tema, feito através de leituras; 2ª) ida a campo para conhecer o espaço de estudo; 3ª) idealização e formulação das oficinas; 4ª) aplicação das intervenções necessárias para a coleta dos dados; 5ª) análise dos dados obtidos com a oficina e discussão dos resultados.

Para a produção do trabalho, foi realizada uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, visto que esse trabalho pretende explicar como acontecem as práticas de letramento numa perspectiva interacionista. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo e a aplicação de oficinas, para um melhor aprofundamento teórico sobre o tema. A ida a campo buscou descrever os fatos e, sobretudo, entender a essência do fenômeno.

De acordo Guerra, na pesquisa qualitativa, o que realmente interessa são as pessoas e os assuntos em discussão, sendo que o estudo precisa ser feito pensando em extrair a essência do fenômeno.

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, temos os seguintes elementos fundamentais em um processo de investigação: 1) a interação entre o objeto de estudo e pesquisador; 2) o registro de dados ou informações coletadas; 3) a interpretação/ explicação do pesquisador. (GUERRA, 2014, pág.11)

A pesquisa que embasou este trabalho também pode ser caracterizada como pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi importante, pois almejou-se entender quais as principais dificuldades que os estudantes da EJA têm em relação ao processo de escrita. Segundo Santos

(2002, p.29), os “procedimentos de coleta são os métodos práticos utilizados para juntar as informações necessárias à construção dos raciocínios em torno de um fato/ fenômeno/ processo”. Optou-se pela pesquisa de campo, pois se entendeu que a partir da inserção da pesquisadora em campo e da coleta de dados os resultados pretendidos seriam obtidos com êxito.

A inserção da pesquisadora no espaço escolar aconteceu para cumprimento das seguintes etapas: 1) investigação das principais dificuldades e avanços dos estudantes em relação à aquisição da escrita e o letramento; 2) promoção de diferentes estratégias de letramento para alunos da EJA; 3) acompanhamento da aprendizagem através da coleta e análise de textos produzidos por alunos da EJA.

5.2 O CAMPO DA PESQUISA

O ambiente escolhido foi a Escola Estadual Santa Bernadete, localizado na Rua Benedito Almeida, nº 120, em Amargosa-BA. A referida escola possui um total de 2.400 discentes matriculados, contemplando alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na modalidade regular. E na modalidade da Educação de Jovens e Adultos há ensino para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, que são: Tempo formativo II, Eixo IV – condizendo a 5ª e 6ª séries; Tempo Formativo II, eixo V – 7ª e 8ª séries; Tempo Formativo III, eixo VI – 1º e 2º anos do ensino médio e Tempo Formativo III, eixo VII – 3º ano do ensino médio.

A escola é formada por 34 funcionários no grupo de apoio e 93 professores, sendo 25 contratados e 68 efetivos. Há um diretor responsável pela escola e três vice-diretoras, sendo uma para cada turno.

O público alvo da escola são estudantes afro-descendentes, filhos de trabalhadores, em sua maioria, provenientes de zona rural. As aulas acontecem em três turnos: matutino, vespertino e noturno.

No que diz respeito aos espaços físicos, a escola possui um total de 27 salas de aulas, sala de direção, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes, cozinha, biblioteca, banheiros para funcionários e alunos, assim como também de um banheiro adaptado para alunos com deficiência, sala de secretária, refeitório, almoxarifado e um pátio.

5.3 A ENTRADA NO CAMPO

A entrada em campo ocorreu mediante a apresentação da proposta da pesquisa de TCC à direção, professora regente e sujeitos da pesquisa. Após a concordância de todos para a realização das atividades de ensino e pesquisa neste espaço educacional e da apresentação de uma carta de informação sobre a pesquisa à instituição (APÊNDICE A), na qual foram expostos os objetivos e os princípios éticos da pesquisa, foi solicitada a autorização do responsável pela instituição para a triagem dos colaboradores e aplicação dos instrumentos de pesquisa, através da assinatura de um termo de consentimento (APÊNDICE B) e de uma carta de autorização (APÊNDICE C).

5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a análise e discussão dessa pesquisa, foram escolhidos 3 estudantes. Os sujeitos são estudantes do gênero masculino e/ou feminino, com faixa etária de 17 a 35 anos, especificamente alunos do eixo V que estão cursando o 7º e 8º ano da EJA do ensino fundamental. Todos os sujeitos participaram, pelo menos, de uma das oficinas propostas. A escolha dos sujeitos de diferentes gêneros e idades se deu para investigar se através desses fatores pode haver distinções nas produções escrita dos estudantes da EJA.

A partir dos questionários e da participação dos alunos na atividade foram escolhidos três sujeitos: dois sujeitos participaram de todas as atividades e um só participou de duas oficinas, pois faltaram em um dos dias de aplicação da oficina.

Para conhecimento do perfil dos sujeitos da pesquisa, foram aplicados questionários com os alunos da escola do estudo envolvido. Mediante a aplicação dos questionários, objetivou-se identificar dados referentes ao nível de aprendizagem da escrita pelos estudantes e também sondar o nível de contato dos alunos com a leitura e a escrita.

Apresentamos, a seguir, uma breve descrição dos sujeitos da pesquisa:

O sujeito A tem 20 anos, é do sexo masculino, reside na zona rural, trabalha, é solteiro, gosta de estudar, não respondeu no questionário com quantos anos entrou na escola e tão pouco com quantos anos retornou os estudos. Seu acesso a recursos digitais é o celular, talvez, possa cursar uma faculdade/universidade para continuar os estudos. Sobre o contato com a leitura e a escrita, demonstrou que gosta de ler e de escrever, no entanto respondeu que

não costuma ler no dia a dia fora da sala de aula, embora tenha acesso a livros em casa. Um dos gêneros de textos que mais gosta de ler é o romance. Em casa, a sua irmã também estuda. Suas maiores dificuldades nas aulas de português são acompanhar a metodologia do professor e escrever textos.

O Sujeito B tem 22 anos, é do sexo feminino, reside na zona urbana, trabalha como babá, é solteira, não tem filhos e gosta de estudar. Entrou na escola com 5 anos, mas não se lembra com quantos anos retornou aos estudos. Seu acesso a recursos digitais é o celular e talvez pretenda cursar uma faculdade/universidade, tendo como opção advocacia ou pedagogia. Sobre o contato com a leitura e a escrita, que gosta de ler e escrever, no entanto afirmou que não costuma ler textos no dia a dia fora da sala de aula, pois não tem acesso a livros fora do ambiente escolar. Seus gêneros de texto preferidos são a notícia, a receita, a música e o romance. Sua irmã/irmão também faz parte do ambiente escolar. Apresentou que não sente dificuldades nas aulas de português, entretanto sinalizou que sente dificuldades em assimilar os conteúdos.

O sujeito C tem 25 anos, é do sexo feminino, reside na zona urbana, não trabalha, é solteira, tem dois filhos e gosta de estudar. Entrou na escola com 2 anos e retornou aos estudos com 24 anos. Utiliza como recursos digitais o celular. Talvez pretenda cursar uma faculdade/universidade. Sobre o contato com a leitura e a escrita, demonstrou que gosta de ler e escrever. No dia a dia, costuma ler textos em casa, sendo que tem acesso a livros fora do ambiente escolar. Os gêneros de textos que mais gosta de ler são a poesia, a receita e a bíblia. Seus filhos também fazem parte do ambiente escolar. Suas principais dificuldades nas aulas de português são de escrever textos.

Observa-se, por meio da descrição dos sujeitos da pesquisa, que de modo geral todos os estudantes saíram da escola por um tempo retomaram aos estudos após uma determinada idade.

5.5 A COLETA E REGISTRO DOS DADOS

A princípio, para a construção dos dados, foram realizados dois tipos de observação: a participante e a não participante. Com relação a observação não participante, inicialmente a pesquisadora inseriu-se no espaço escolar e observou, duas aulas por semana, durante todo mês de agosto, ministradas pela professora regente, com o intuito de aferir como as práticas

de alfabetização e letramento eram praticadas em sala de aula e verificar quais as principais dificuldades e avanços dos jovens e adultos em relação às atividades de escrita. A pesquisadora também atuou na pesquisa de forma direta, com a observação participante, estando diretamente implicada com o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o registro e coleta dos dados ocorreram através da observação participante.

Os registros dos dados foram feitos através do diário de campo, no qual foram inseridos os detalhamentos acerca dos aspectos observados e das experiências vividas no campo de estudo, com o propósito de entender as dificuldades ocorridas e as evoluções alcançadas. Esses registros foram feitos uma vez por semana, ao tempo de um período de dois meses.

Para a análise dos dados da pesquisa, além dos registros feitos através da observação participante, foram fundamentais também os questionários preenchidos pelos estudantes/sujeitos da pesquisa, no campo de estudo. Os questionários em questão foram aplicados no final das atividades propostas pela pesquisadora. As perguntas do questionário foram, de modo geral, perguntas fechadas, apresentando alternativas fixas, e uma pequena parte das questões foram abertas, deixando o estudante livre para proferir opiniões. Além disso, a análise dos dados se embasou na coleta de textos produzidos pelos jovens e adultos no ambiente de aprendizagem. A construção dos textos realizou-se através de três oficinas ministradas pela pesquisadora no campo de estudo. As produções foram planejadas e orientadas durante as oficinas. E os textos foram coletados ao término de cada oficina realizada.

Em meio a diversas produções textuais recolhidas, foram escolhidas e analisadas três produções, sendo que dois sujeitos participaram das três oficinas propostas e um sujeito participou somente de duas oficinas.

Para a seleção dos textos, foram ponderados alguns critérios: participação em todas ou quase todas as oficinas propostas pela pesquisadora e variedade de tema e gênero. Esses critérios foram importantes para entender a escrita dos sujeitos em diferentes situações, visto que, “às vezes, as dificuldades do aluno não ocorrem por conta da falta de domínio das regras do sistema da língua, mas por conta da temática e/ou do gênero textual” (SANTOS, 2015, p. 156). Foram escolhidos textos escritos em momentos distintos, pois através dessa escolha

facilitou-se a análise, viabilizando a compreensão das mudanças ocorridas na escrita dos textos, assim como as progressões posteriores para constatação de instrumentos de análise.

5.6 METODOLOGIAS DE DESCRIÇÃO E DE ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, na etapa de descrição e análise dos dados será descrito o período de observação no campo escolar. Serão expostas, então, as atividades realizadas pela professora, metodologia, o modo de aprendizagem dos alunos, as atividades desenvolvidas e como se dava o processo de desenvolvimento da escrita. Foi descrito, também, se havia contato com gêneros textuais e como se davam as etapas de alfabetização e letramento no campo escolar.

Após a descrição de todo período de observação, apresentou-se o planejamento das atividades, prosseguindo para a aplicação das oficinas. Posteriormente, foi feita a análise por meio da triangulação dos dados. A triangulação dos dados englobou: i) a observação, a qual contribuiu para coleta dos materiais e das informações necessárias para analisar as semelhanças e diferenças entre os dados coletados no espaço escolar; ii) a análise documental; iii) os questionários aplicados.

Em consonância com Santos (2015), o processo de análise dos dados propõe-se a produzir ou reformular conhecimentos e criar novas formas de compreender determinados fenômenos, a partir da interpretação de informações compostas em documentos, com base em consistentes interlocuções teóricas.

No que concerne à análise documental, foram observados os textos dos alunos, sendo que o autor e a natureza do texto foram aspectos considerados importantes na análise. Os alunos são comparados, de maneira geral, sendo que são verificados diferentes textos de um mesmo sujeito para se perceber se, no processo de reescrita em que eles são mais bem orientados, conseguem demonstrar avanços na produção.

Para a descrição e análise dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, utilizaram-se as categorias de análises dos componentes textuais propostas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Tais categorias estão vinculadas às operações da produção textual e são evidenciadas no Quadro 3.

Quadro 1 - Trama para a construção de grades de análise em função dos componentes textuais.

ITENS PARA CONSTRUIR A GRADE DE AVALIAÇÃO
<p>1. Representação geral do texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pertinência em relação à consigna para o exercício - Coerência do conjunto do texto - Criatividade - Adaptação a um gênero textual de referência - Disposição/organização
<p>2. Conteúdos temáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objeto preciso do texto - Pertinência das informações - Progressão entre as informações conhecidas e as novas
<p>3. Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presença de um título - Articulação entre as partes - Pertinência em relação ao plano convencional do gênero
<p>4. Textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conexão/segmentação: Organizadores textuais e sinais de pontuação - Coesão nominal (retomadas anafóricas) - Coesão verbal (emprego adequado dos tempos/formas verbais) - Uso de elementos linguísticos de acordo com o gênero e o contexto de produção

Fonte: DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 57-8 (Adaptado)

Ainda em harmonia com Santos (2015), é importante considerar que, embora alguns aspectos gramaticais tenham sido observados durante a pesquisa, a análise efetuada não centralizou-se na verificação de erros e acertos com base nesses aspectos, sendo assim não foram analisados aspectos referentes a concordância, ortografia, regência e acentuação, considerando-se que o foco do trabalho é o desenvolvimento do contato dos alunos com os textos, pois no processo inicial de escrita esses elementos não são os mais importantes, sendo que os sujeitos dessa pesquisa estão numa etapa inicial de letramento dentro do contexto escolar.

À vista disso, produzir um texto não é somente saber escrever adequadamente de acordo com a norma ortográfica, mas é saber adequar-se a uma proposta, construir sentidos e estruturar o texto de acordo com o gênero. Então, é preciso pensar na escrita também dessa forma, embora os aspectos ortográficos sejam importantes numa outra fase.

Dessa forma, foi realizado um estudo analítico mais centrado nos aspectos discursivos da produção. Portanto, optaram-se pela observação, descrição e análise das condições de produções dos textos.

Além disso, a professora sempre muito prestativa colocou-se à disposição para cessar qualquer problema ou dúvidas que fossem surgindo, e todos os profissionais da escola estavam à disposição e sempre que solicitados atenderam de forma muito gentil. Assim, todos contribuíram de alguma forma, seja direta ou indiretamente para a pesquisa.

Certamente, os dados obtidos por meio da análise dos textos, somados à observação das aulas e aos dados dos questionários foram fundamentais para desvendarmos o problema que impulsionou o desenvolvimento da investigação.

6 - DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Os estudos sobre letramento vêm sendo utilizados no meio acadêmico para entender a distância entre os diversos usos sociais da leitura e da escrita e as práticas de ensino de língua desenvolvidas na escola, incluindo a alfabetização. Assim, o conceito de letramento tem implicações pedagógicas e sociais no ambiente escolar.

Corroborando as ideias de Pelandré e Aguiar (2009), para responder às novas necessidades sociais, essas que requerem um aprendizado de diferentes práticas de leitura e escrita muito além da decodificação do sistema de escrita alfabético, e compreender o intuito pelo qual a escola, principal agência de letramento, não consegue oportunizar ao sujeito o aprendizado das práticas culturais letradas de prestígio social, a definição de letramento constitui auxílio para a compreensão das questões de ensino-aprendizagem da língua no meio escolar.

Portanto, a alfabetização e o letramento são processos ativos por meio do qual as crianças, os jovens ou os adultos em seus contatos com a escrita constroem e reconstróem hipóteses sobre a natureza e funcionamento da língua escrita. A partir das hipóteses, errando e aprendendo, o aluno vai compreendendo a escrita, devendo-se levar em conta como ponto de partida sua realidade, vivências e conhecimento.

Desse modo, o presente capítulo apresenta um relato das atividades de letramento e alfabetização desenvolvidas com estudantes do 7º e 8º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Santa Bernadete (localizada em Amargosa-BA), bem como descrevem as dificuldades e avanços de estudantes da EJA no processo de ensino aprendizagem observados no campo de pesquisa.

6.1 DADOS DE OBSERVAÇÃO

O período de observação realizado na Escola estadual Santa Bernadete, no tempo formativo II, eixo V – 7ª e 8ª série teve início no mês de agosto de 2017 e foi concretizado no mês de setembro. Essa etapa foi de extrema importância para o reconhecimento do local enquanto espaço físico, a familiarização dos alunos e professor e também a sondagem dos recursos disponíveis para executar as oficinas planejadas.

A turma em questão possui 27 alunos matriculados, porém somente 19 frequentam. As primeiras informações sobre os alunos foram adquiridas através de conversas informais com a professora, a qual relatou que os alunos – em sua maioria – são preguiçosos e que, muitas vezes, não fazem as atividades.

No primeiro dia de contato com os alunos, a pesquisadora foi apresentada à turma, e foram expostos aos alunos a proposta e o intuito da oficina. Foi dito que a oficina se tratava de uma pesquisa para colhimento de dados e posterior análise. Nesse primeiro momento, a pesquisadora limitou-se a observar, fazer anotações e realizar algumas perguntas aos discentes mais próximos. Seus olhares eram de surpresa com aquela pessoa nova na sala. Apesar dos olhares curiosos, obteve-se uma boa recepção. E, de maneira geral, os alunos comportaram-se bem no momento da apresentação, comprometendo-se a colaborar e participar das oficinas propostas.

A primeira aula realizada pela professora foi feita através de atividades com o livro didático. A professora propôs que os alunos lessem um texto, que se referia ao gênero entrevista, delimitando a página, e após a leitura os alunos teriam que responder a atividade através da interpretação do texto. Os conteúdos propostos também foram trabalhados através de debates. Ressalta-se que a explanação do gênero entrevista foi feita na aula anterior a que a pesquisadora iniciou as observações.

Nesse primeiro momento, foram observadas algumas dificuldades em relação ao letramento, pois a maioria dos alunos não conseguia responder as atividades de forma correta quando se tratava de interpretação. Havia equívocos tanto na leitura quanto na escrita. Em todo o tempo, os alunos chamavam a professora para que ela os orientasse a responder as atividades. Nessa orientação, a professora pontuava algumas dificuldades na escrita dos alunos, verificando os erros de ortografia e concordância.

Durante a observação da aula, foi perceptível que a professora parecia dominar bem o assunto trabalhado. Ela apresenta o conteúdo no quadro branco e os alunos fazem anotações. Durante as observações, a professora trabalhou com o livro adotado pela escola, não utilizando outros livros ou textos. Sua prática é dificultada, muitas vezes, pelo desânimo da turma. Apesar do desinteresse, a professora faz acompanhamento individual na própria sala, principalmente quando há correções de atividades.

As aulas são expostas verbalmente, e como recursos foram utilizados o pincel, o quadro branco e o livro didático. A fixação do conteúdo é feita pela repetição de exercícios que depois serve de base para as avaliações.

No segundo dia de observação, as atividades realizadas em sala de aula ocorreram de forma similar ao do primeiro dia. A professora solicitou que os alunos fossem até sua mesa para dar um visto/assinatura na atividade de casa, porém ninguém tinha feito, então foi dado o tempo da aula para que eles respondessem. Com a mesma proposta da interpretação de texto, dessa vez um novo texto foi sugerido, mas ainda com o mesmo gênero. Os alunos responderam a atividade, a professora deu o visto e, em seguida, foi feita a correção oral do exercício. Nesse momento da correção, a professora foi individualmente nas carteiras dos alunos e, à medida que precisava, fazia as reparações das repostas. Algumas relacionadas à ortografia e outras à concordância verbal, concertando também os tempos e formas verbais.

No terceiro dia de observação, havia poucos alunos na sala. A quantidade era ainda menor que o costume de frequência. Devido a problemas pessoais da professora, a aula durou cerca de 30 minutos. Nesse espaço de tempo, a professora entregou uma prova que os alunos haviam feito anteriormente, aula em que a pesquisadora não pode estar presente devido a compromissos na faculdade, e fez a correção da avaliação. Assim como apresentado anteriormente, a professora voltou a ressaltar que os alunos estavam com muita dificuldade para interpretar a questão e respondê-la corretamente, pontuando também como maior dificuldade, a coesão textual.

É importante ressaltar que as dificuldades pontuadas pela professora foram vistas somente em frases, pois nesse período de observação a professora não apresentou atividade de produção textual. Apesar disso, é preciso considerar que a professora tinha uma preocupação com a leitura de seus alunos, não somente com a localização das ideias implícitas e explícitas no texto, mas também de como aquelas ideias eram colocadas a respeito do conteúdo.

Salienta-se que, por meio dos ajustes feitos individualmente, a professora corrigia tanto os aspectos gramaticais quanto o conteúdo das repostas apresentadas pelos alunos, observando se o aluno tinha acertado ou se tinha desenvolvido alguma ideia em relação ao texto.

O período de observação foi, certamente, um momento de sondagem do local, de analisar como ocorre a prática e a rotina escolar. Nesse momento, obteve-se a chance de

verificar como é desenvolvida a prática pedagógica na turma escolhida, assim como algumas as principais dificuldades dos alunos.

6.2 DESCRIÇÕES DAS OFICINAS: UM OLHAR ACERCA DO PLANEJAMENTO E DA APLICAÇÃO DA OFICINA

O planejamento e aplicação das oficinas foram feitos a partir das observações feitas no campo de estudo. A construção do planejamento se deu de modo a perceber, através das escritas dos textos dos alunos, quais eram as dificuldades referentes ao processo de letramento que os alunos tinham para, posteriormente, com a reescrita, amenizar as dúvidas e gerar alguns avanços. O planejamento é, sem dúvida, uma importante ferramenta, pois oportuniza perceber a realidade, avaliar os caminhos e construir um referencial futuro.

As oficinas foram planejadas de acordo com os quadros abaixo:

Quadro 2 - Procedimentos para a realização da oficina.

Procedimentos e etapas de aula	
CONTEÚDO: Gênero textual: Notícia	C.H.: 2h
OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a leitura e escrita em situações de interação na sala de aula; • Identificar os elementos estruturais de uma notícia; <p style="margin-left: 40px;">Produzir notícias a partir de fotos ou fatos ocorridos na escola ou na cidade.</p>	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:	
<p>Primeiro momento: Iniciar a aula, exibindo através do data show, uma foto em que aparece um juiz de futebol e dois jogadores. A partir da imagem, será feito questionamentos, como: A foto se refere a que fato? Ela mostra o jogo em quais times? Quando e onde aconteceu o jogo? Quem são as pessoas da foto? O que o juiz está fazendo? Qual poderia ser o título da notícia da foto? Após a conversação, os alunos farão a leitura da notícia da imagem em questão. No segundo momento: após as discussões sobre o gênero notícia, será mostrada aos alunos outra imagem, para que a partir dela, os alunos possam fazer sua própria notícia, individualmente. Por fim, promover uma leitura de cada texto e discutir se os mesmos são considerados notícia ou não, esclarecendo dúvidas.</p>	
RECURSOS:	
Quadro branco; Piloto; Data Show; Notebook.	
AVALIAÇÃO:	
Foram avaliados através de seus desempenhos e participações em sala de aula.	
REFERÊNCIAS:	
<p>TERRA. Emocionado, Cahill critica árbitro após expulsão. Disponível em: http://esportes.terra.com.br/futebol/copa-do-mundo/2010/emocionado-cahill-critica-arbitro-apos-expulsao,cc8e1f60090fd310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html . Acesso em: 16 de agosto de 2017.</p>	

Quadro 3 - Procedimentos para a realização da oficina.

Procedimentos e etapas de aula
CONTEÚDO: Gênero textual: Notícia C.H.: 2h
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a leitura e escrita em situações de interação na sala de aula; • Identificar os elementos estruturais de uma notícia; Produzir notícias a partir de fotos ou fatos ocorridos na escola ou na cidade.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Primeiro momento: Iniciar a aula, apresentando aos alunos algumas perguntas que fundamentam o gênero notícia e como acontece sua estrutura, tais como: que fato aconteceu? Quem são as pessoas envolvidas? Quando aconteceu? Onde aconteceu? Como aconteceu o fato? Porque aconteceu? (causas do fato) Há depoimentos na notícia? A partir de tais questionamentos, será pedido que os alunos reescrevam suas notícias seguindo as devidas teorias e estrutura do gênero.
RECURSOS: Quadro branco; Piloto; Data Show; Notebook.
AVALIAÇÃO: Serão avaliados através de seus desempenhos e participações em sala de aula
REFERÊNCIAS:

Quadro 4 - Procedimentos para a realização da oficina.

Procedimentos e etapas de aula
CONTEÚDO: Gênero textual: Paródia C. H.: 2h
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Exercitar a leitura e escrita em situações de interação na sala de aula; • Entender do que se trata uma paródia; • Estimular a criatividade e a capacidade de produzir e de apresentar um trabalho de sua autoria;
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Primeiro momento: A aula será iniciada com a professora recitando uma curta paródia utilizada em um comercial de TV, intitulada “iFood Karaokê Anitta”. Em seguida, o comercial será exibido no data show. Posteriormente, será perguntado se os alunos sabem dizer o que foi acabado de apresentar. Após especulações, será dito que aquilo é um exemplo prático do que é uma paródia, e também será exposta a descrição do que é uma paródia. No segundo momento, após a explicação, serão expostas algumas músicas originais e suas respectivas paródias. São exemplos: “Despacito” de Erika Ender. “Trem bala”, de Ana Vilela; Tô feliz (Matei o Presidente) 2, de Gabriel O pensador. Para melhor compreensão, os alunos assistirão aos vídeos com a letra da paródia impressa em mãos. Em seguida, após a visualização dos vídeos e/ou músicas, os alunos farão uma paródia da música de sua escolha, a partir das foram exibidas, tendo como tema a “mulher”.
RECURSOS: Quadro branco; Piloto; Data Show; Notebook.
AVALIAÇÃO: Serão avaliados através de seus desempenhos e participações em sala de aula

REFERÊNCIAS:

FONSI, Luis. **Despacito ft. Daddy Yankee**. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi4_IrXr8TXAhUQPJAKHXhLC9kQtwIIQDAG&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DG6vvgc5cW0Q&usg=AOvVaw0ENWFZDCY6c-3vljSC8GY2 Acesso em: 15 Nov 2017

IFOOD. **Karaokê Anitta**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hm_dEyHRjBU> Acesso em: 15 Nov 2017

PENSADOR, Gabriel o. **Tô Feliz (Matei o Presidente) 2**. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-haCGsMTXAhUKfZAKHdoQCSIQyCkIKTAA&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DcBiKePi3QMY&usg=AOvVaw0dOkVKUzLjtdnfxT-EZPOc> Acesso em: 15 Nov 2017

VILELA, Ana. **Trem-Bala**. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiL4qbyr8TXAhXDFZAKHSM9CHAQyCkIKTAA&url=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DsWhy1VcvvgY&usg=AOvVaw15WX2Ffj3J83ewrUg1G8XF> Acesso em: 15 Nov 2017.

Ao todo, foram realizadas três oficinas, todas com carga horária de 2horas/aulas, no período de agosto a dezembro de 2017.

É importante ressaltar que a expressão oficina, originalmente apresentada, é constituída para referenciar locais de produção “em que se buscam soluções para um problema a partir dosconhecimentos práticos e teóricos” (MARCONDES et al., 2007, p. 68).Ainda segundo o autor citado, as oficinas são temáticas quando instigam a sabedoria do estudante de forma contextualizada e inter-relacionada, com o intuito de que eles possam pensar criticamente no mundo ao qual estão incluídos. À vista disso, para Marcondes e colaboradores (2007), os modos de ordenação em que os conhecimentos são mostrados nas oficinas, propiciam nos estudantes a estruturação de associação entre conhecimento e sociedade. Desse modo, o aluno tem a possibilidade de usar o conhecimento aprendido para desempenhar sua função na sociedade.

Sendo assim, o funcionamento das oficinas dessa pesquisa foi baseado nos conhecimentos de Marcondes, afim de que os alunos possam utilizar todo conhecimento e experiência adquirida para ações futuras. A primeira oficina desenvolveu-se a partir do gênero “notícia”, tendo como objetivos: exercitar a leitura e escrita em situações de interação em sala de aula; identificar os elementos estruturais de uma notícia e produzir notícias a partir de fotos

ou fatos ocorridos na escola ou na cidade. A partir desses métodos, entende-se que o tema se aproxima da realidade dos sujeitos da pesquisa, devido ao fato de que a proposta de texto colocada pela pesquisadora aconteceu na cidade e/ou foi vivenciada por muitos deles.

A oficina foi iniciada com a pesquisadora apresentando-se, mais uma vez, para os alunos e explanando o intuito daquela e das próximas oficinas. Depois das apresentações, com o notebook e data show, de uso pessoal da pesquisadora, foi exposta uma foto em que aparece um juiz de futebol e dois jogadores. A partir da imagem foram feitos alguns questionamentos, tais como: para vocês a foto se refere a algum fato? Se sim, a qual? Ele mostra o jogo em quais times? Quando e onde aconteceu o jogo? Quem são as pessoas da foto? O que o juiz está fazendo? Qual poderá ser o título da notícia da foto? A partir dessas, outras indagações foram geradas e também respondidas durante a oficina.

Desse modo, pretendeu-se aguçar a curiosidade e o envolvimento dos sujeitos na dinâmica da oficina. Após a conversação e questionamentos, os alunos fizeram a leitura da notícia da imagem em questão.

Em seguida, foi mostrada aos alunos a imagem de um fã “agarrando” a cantora Simaria, da dupla Simone e Simaria, num show que aconteceu no São João, na cidade de Amargosa. Depois da imagem, também foi exposto o vídeo do momento em que o fã agarra uma das cantoras e a derruba e, logo em seguida, os seguranças das cantoras separam os dois. Nesse momento da exibição do vídeo, a maioria dos alunos foram falando de modo espontâneo sobre o caso. Alguns informaram que estavam no local no momento do acontecido, outros que leram a notícias em sites locais ou, ainda, que viram a reportagem na televisão, e assim se foi obtendo uma conversação entre pesquisadora e sujeitos.

Na sequência, foi pedido que alunos fizessem uma notícia sobre aquele fato ocorrido na cidade e também exposto no vídeo. Alguns alunos, logo ficaram com papel e caneta em mãos, outros se recusaram a fazer a atividade proposta, pois diziam que estavam cansados do trabalho, então todos foram deixados à vontade.

Ao iniciar a escrita, foram surgindo perguntas sobre como fazer o texto e qual título colocar, assim foi sugerido que cada um escolhesse seu título e que eles apenas relatassem o ocorrido no dia, a partir do que foi visto no vídeo. Obteve-se, como base, também os questionamentos feitos sobre a imagem do juiz de futebol e dois jogadores.

Enquanto iam produzindo suas narrativas, alguns alunos chamavam a pesquisadora para ver se a escrita estava de acordo com o solicitado. Foi dado um tempo de 30 minutos para que eles pudessem fazer seus textos. O tempo proposto terminou juntamente com o horário da oficina, e alguns alunos pediram mais um pouco de tempo para terminar a atividade, pois queriam entregar. Dessa forma 10 minutos após o término da aula, a pesquisadora estava com todas as produções em mãos. Por fim, a pesquisadora propôs aos alunos a segunda oficina para a próxima aula em que eles tivessem com a professora de português. A proposta foi aceita. Para a realização dessa oficina, foram utilizadas as duas aulas da professora regente de Português.

A segunda oficina, combinada com os alunos, foi para a reescrita dos textos. Nesse dia, foi proposto que todos lessem seus textos para assim perceber se os mesmos eram considerados uma notícia ou se precisavam de alterações. No entanto, por vergonha, não quiseram fazer a leitura. Desse modo, foi exibido, em data show, algumas características que configuram uma notícia, tais como: Que fato aconteceu? Quem são as pessoas envolvidas? Quando aconteceu? Onde aconteceu? Como aconteceu? Porque aconteceu? Há depoimentos da na notícia? De quem são?

Ao tempo que a pesquisadora ia lendo tais indagações, espontaneamente alguns alunos iam respondendo e percebendo que faltaram informações em seus primeiros textos. Na sequência, sugeriu-se que os alunos refizessem seus textos a partir da estrutura apresentada. Salienta-se que nem todos alunos que fizeram o primeiro texto estavam presentes nesse segundo momento, e também havia alunos que estavam naquela oficina pela primeira vez.

Após o fim das narrativas, os alunos entregaram seus textos, alguns em primeira versão e outros em segunda versão. Foi combinado que, em outro momento, a pesquisadora voltaria para fazer a última oficina, havendo concordância por parte dos alunos.

No terceiro momento, teve como foco a produção de uma paródia através de uma música, a fim de que os estudantes pudessem entender do que se trata uma paródia, estimulando a criatividade e a capacidade de produzir e de apresentar um trabalho de sua autoria. É importante ressaltar que essa oficina foi aplicada no último dia de aula dos alunos. Entende-se por aí a pouca produtividade.

A oficina foi iniciada com a recepção de agradecimento pela presença dos alunos. Em seguida, a pesquisadora exibiu, no data show, uma curta paródia utilizada num comercial de TV, intitulada “iFood | Karaokê Anitta”. Posteriormente, foi perguntado se os alunos sabiam

de qual gênero se tratava aquela música do comercial de TV. Após especulações, foi dito que aquilo se tratava de um exemplo prático do que é uma paródia. Logo depois, exibiu-se a definição de uma paródia e perguntou-se aos alunos se eles entenderam tal definição. Todos responderam positivamente à pergunta.

Após a explicação, exibiram-se algumas músicas originais e suas respectivas paródias. São exemplos: “Despacito” de Erika Ender; “Trem bala”, de Ana Vilela; Tô feliz (Matei o Presidente) 2, de Gabriel O pensador. Nesse último caso, só foi exposta a música original. Para melhor compreensão, os alunos assistiram aos vídeos-clipes com as letras das músicas em mãos.

Depois das exibições, sugeriu-se que os alunos fizessem uma paródia com o tema “mulher” (sugerido pela professora regente por já ter trabalhado tal tema em sala de aula), a partir de uma música. Quando os alunos começaram as produções, havia muitas dúvidas: “o que eu escrevo pró?”; “eu não sei fazer isso”; “posso fazer só uma parte?”. Todas foram respondidas. O tempo era curto, tinha cerca de 10 alunos na sala, no entanto somente 3 entregaram as produções. Findada as produções, não houve tempo para reescrita e nem para leitura das mesmas, pois não havia mais aulas para a professora ceder para a pesquisadora, devido ao fim do ano letivo. Ao fim, a pesquisadora agradeceu a todos pelas contribuições e dedicação nas oficinas. Ainda nesse momento de despedida, houve um acordo entre alunos e pesquisadora para que na semana seguinte, momento em que os alunos iriam pegar suas notas, a pesquisadora pudesse levar um questionário para que eles pudessem responder.

No dia firmado, a pesquisadora levou o questionário e um singelo bolo em forma de agradecimento pelas colaborações. Os alunos responderam o questionário e, em seguida, começou a comilança. Mais uma vez, a pesquisadora agradeceu aos alunos com um abraço coletivo e com a certificação de que eles poderiam participar do dia da apresentação dessa pesquisa.

O objetivo dessas atividades foi, portanto, promover a sistematização do gênero aprendido por eles em outros momentos, a partir do desenvolvimento de um texto, pensando especificamente, em seus processos de letramento.

7 - A APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: UMA ANÁLISE SOBRE OS DADOS

Com o intuito de analisar quais são as dificuldades encontradas e os avanços obtidos pelos sujeitos da pesquisa e contribuir com novas perspectivas didáticas para o aprendizado na educação de jovens e adultos, esta pesquisa compõe-se com um total de 8 produções textuais de estudantes da Escola Estadual Santa Bernadete, localizado em Amargosa –BA. Os sujeitos da pesquisa possuem gêneros distintos (masculino e feminino), idades variadas (20 a 25 anos) e estavam cursando o 7º e 8º ano do ensino fundamental II na época da coleta dos dados.

Fundamentado pela análise dos textos, o capítulo em questão apresenta uma discussão a respeito do processo de produção de diferentes gêneros textuais. Primeiro, discute-se o gênero textual notícia, considerando os modos de construção desse tipo de narrativa. Em seguida, têm-se a análise da reescrita do mesmo texto, identificando, se a partir de uma escrita melhor orientada, os alunos obtiveram algum avanço textual. Por fim, apresenta-se o diálogo de gêneros textuais variados, através de análises de paródias elaboradas pelos sujeitos da pesquisa.

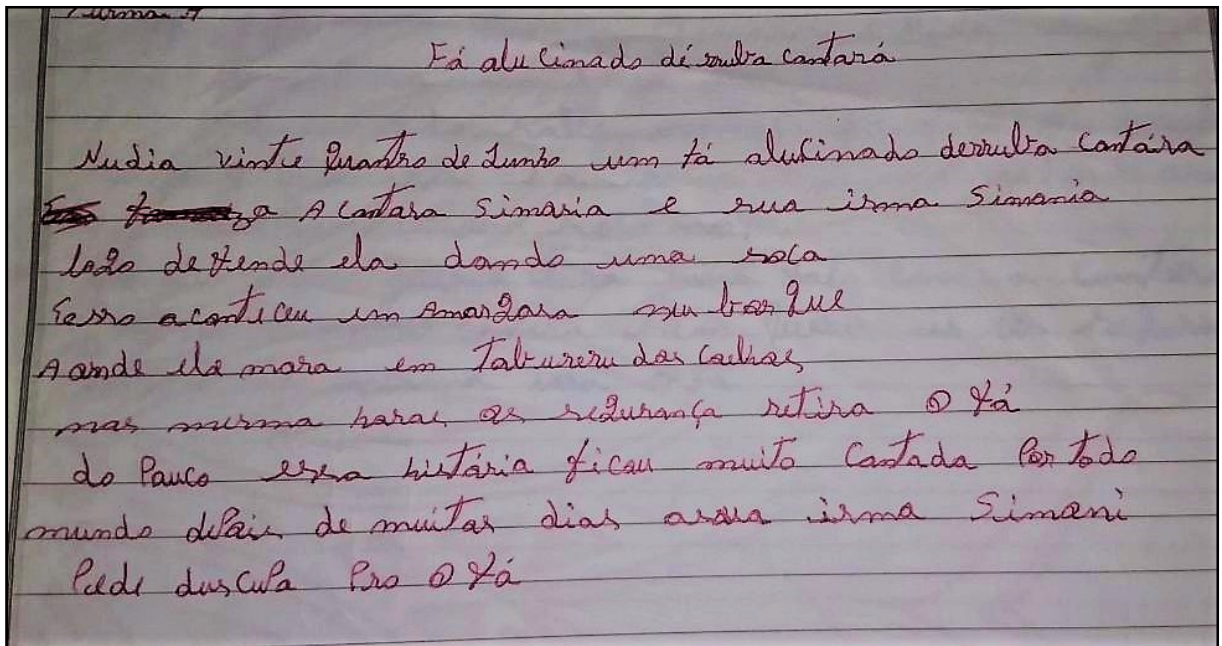
Os textos foram produzidos pelos estudantes a partir de uma explicação feita acerca do gênero textual solicitado. Foram expostas e lidas algumas notícias para servir de exemplos para as produções. A partir dos questionamentos da notícia, foi exibido um vídeo de um fato ocorrido em Amargosa. Após a exibição, foi sugerido que os estudantes criassem uma notícia a partir das imagens.

Quanto ao gênero paródia, as narrativas foram produzidas a partir de alguns exemplos sobre o gênero. Depois da visualização de exemplos de paródia, foi exposto para os alunos a definição de tal gênero. Em seguida, foram distribuídas músicas impressas para que a partir delas os alunos fizessem a produção de uma paródia.

7.1 ANÁLISE DA ESCRITA DO SUJEITO A

PRODUÇÃO ESCRITA nº 1 (Sujeito A)

Figura 1 – Notícia produzida pelo sujeito A



ANÁLISE DO TEXTO

O texto intitulado “Fã alucinado derruba cantora”, foi produzido a partir de um episódio que ocorreu na cidade de Amargosa – o que justifica o título da produção. Em seu texto, o aluno relata um fato acontecido no São João de Amargosa, especificamente no momento em que a cantora Simaria, da dupla Simone e Simaria, foi derrubada por um homem no palco, numa noite de domingo. Nas palavras do autor do texto, um fã “alucinado” derruba a cantora Simaria no palco, mas logo em seguida Simone, também cantora da dupla, defende a irmã dando um soco no homem. O autor ainda acrescenta que, após o episódio, o rapaz foi retirado do palco pelo segurança, informando que o caso repercutiu por todo o mundo.

No texto produzido, o autor disserta a cena de maneira sucinta, apresentando o básico das informações para um texto do gênero notícia. Em seu texto, é perceptível que o aluno descreve as cenas de modo que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão.

O autor apresenta o acidente ocorrido com a cantora Simaria, afirmando que um fã resolve subir no palco e acaba derrubando a cantora, no entanto no impulso sua irmã dá um

soco no rapaz. Para contar o fato ocorrido, mencionou quatro personagens: a dupla, Simone e Simaria, o fã (não identificado pelo autor) e o segurança.

Em relação ao foco narrativo, percebe-se que o fato ocorrido é contado na terceira pessoa e possui um narrador observador, atuando de modo imparcial. É importante considerar que a escolha do foco narrativo está adequada ao gênero textual no qual se enquadra a produção.

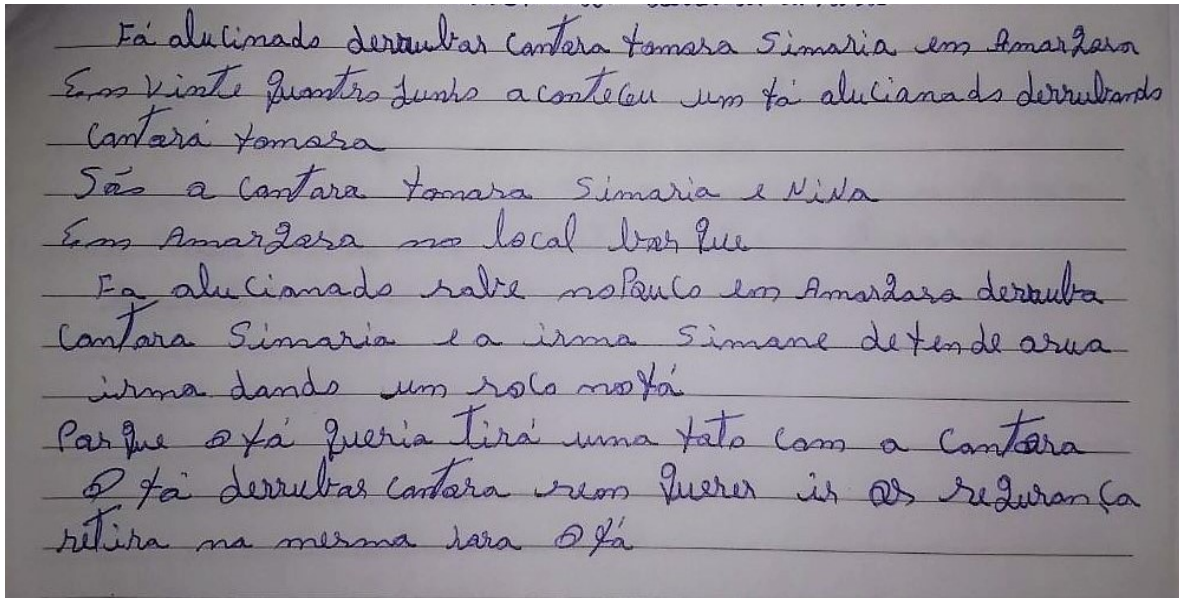
Quanto ao enredo do texto, aplica-se de modo não linear, com saltos, cortes e rupturas no tempo e espaço em que acontecem as ações. Após o momento em que o autor cita que a irmã Simone defende Simaria dando um soco, quebra a linearidade afirmando que o fato ocorreu em Amargosa, no Bosque, e afirma também, de modo implícito, que o fã mora em “Tabuleiro dos coelhos”, zona rural de Amargosa. Ainda na sequência, o autor volta ao momento do fato ocorrido, retratando o fato de que o segurança retirou o fã do palco. O autor consegue conciliar as informações dadas com as novas. As informações dadas: o show, local em que aconteceu e o que aconteceu com a cantora e com a pessoa que a atacou; informação nova: a localidade em Amargosa onde o fã mora. Também se percebe a criatividade do autor quanto à produção e inserção das informações no texto.

No que concerne à utilização dos recursos da língua, verifica-se que o texto possui períodos simples e compostos, nos quais a coesão sequencial é realizada através do uso da conjunção “e”, “logo” e de algumas preposições. Em relação à coesão nominal, observou-se o uso da anáfora, perceptível por meio da palavra “Simone” e do uso do pronome pessoa “ela”; e a elipse (quando há a omissão de um termo que pode ser subentendido no texto). No que se refere à coesão verbal, foram utilizados verbos no pretérito e também no presente. Acredita-se que as escolhas são apropriadas à proposta de produção do gênero em análise.

De maneira geral, o texto apresenta as principais características do gênero solicitado, sendo que, também, o título é considerado adequado à narração do texto.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 2 (Sujeito A)

Figura 2 – Notícia reescrita pelo sujeito A



ANÁLISE DO TEXTO

Na versão reescrita do texto produzido pelo sujeito A, houve alguns pequenos avanços. Foi incluído, de modo implícito, o nome do fã (“Nina”), assim como o motivo que levou o fã a subir no palco do show, “por que o fã queria tirar uma foto com a cantora”.

Na reescrita do sujeito A, o sujeito continuou com algumas dificuldades tanto em relação ao enredo do texto, aplicando-o de modo não linear, com saltos e rupturas no tempo, quanto à utilização dos recursos da língua, pois, no que se refere à coesão nominal, ainda houve um exemplo de elipse (quando há a omissão de um termo que pode ser subentendido no texto), no trecho em que o autor cita o nome do fã: “a cantora famosa Simaria e Nina”. Deixando subentendido que o nome do fã é “Nina”.

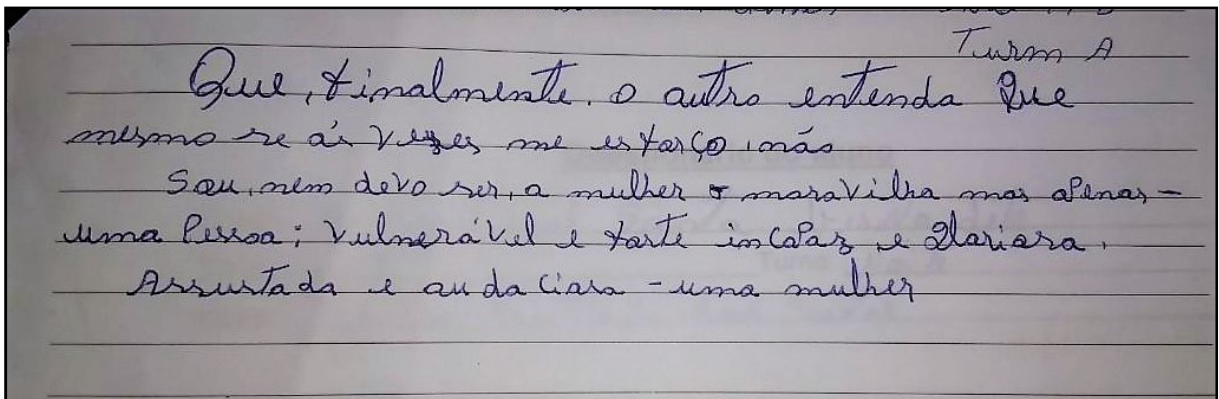
É importante considerar, que o autor incrementou o título no segundo texto, ampliando sua informação, pois sabe-se que o título de uma notícia deve ser uma síntese precisa do texto, em que o leitor tem uma pré-visão do que se trata o texto. Tal consideração é notável no seguinte fragmento: “Fã alucinado derruba cantora famosa Simaria em Amargosa”. Percebendo sua criatividade, entende-se, assim, que nessa versão do texto houve uma maior preocupação do autor em relação às informações contidas em todo o texto, desde o seu título

até a parte considerada final em seu texto. Fica evidente, dessa forma, que o autor teve poucos avanços e continuou apresentando as principais características do gênero solicitado.

Ressalta-se que os avanços obtidos estão relacionados ao processo de estruturação do texto e não a questões ortográficas, concordâncias, regências, etc., considerando que o processo de ortografia não foi o foco do trabalho. Quando a pesquisadora solicitou a reescrita dos alunos, pediu para que eles se atentassem aos aspectos relacionados ao gênero e, como o texto do autor já estava adequado, não houve muitas mudanças.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 3 (Sujeito A)

Figura 3 – Paródia produzida pelo sujeito A



ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito A não deixa claro de qual música surgiu a paródia, visto que o conceito de paródia se dá pela recriação de uma obra já existente, a partir de um ponto de vista principalmente cômico.

Na paródia em análise, não há título. Considerando o texto, de maneira geral, o autor relata que a mulher, mesmo se esforçando, não deve ser a “mulher maravilha”, mas apenas uma pessoa vulnerável e, ao mesmo tempo forte, assim como incapaz e também gloriosa. Dessa forma, o autor possibilita que o “outro” entenda o que é ser uma mulher com defeitos, qualidades e virtudes. Percebe-se que a letra criada pelo sujeito não tem conexões com as produções utilizadas como base, as que a pesquisadora apresentou durante a oficina.

No que concerne ao modo de composição, nota-se que a produção do sujeito A é direcionada a sentimentos e emoções de uma mulher. Percebe-se que o autor se coloca no

texto como um personagem feminino inspirado num eu-lírico, esse que caracteriza a voz que expressa o sentimento e a subjetividade. O emprego da 1ª pessoa do singular, na forma verbal e no pronome pessoal caracterizado pelos trechos: “se as vezes me esforço/ não sou nem devo ser”, indica a presença das características do eu-lírico.

No que diz respeito ao ritmo musical, não é possível compreender em quais propostas apresentadas pela pesquisadora o autor se baseou. Portanto, não há como saber se há uma harmonia musical entre a paródia e a obra parodiada.

De modo geral, o texto não se adéqua ao proposto pela pesquisadora. No que se refere à utilização dos recursos linguísticos, o texto apresenta uma organização de sequência lógica demonstrada pelo uso das conjunções “mas” e “e”. Além de tudo, o texto foi criado por meio de períodos simples e compostos.

Quanto à coesão nominal, utilizou-se a elipse e a conjunção integrante “que”, assim exemplificado (“que mesmo se as vezes me esforço”). Com relação à coesão verbal, identificou-se no texto o aparecimento de verbos no tempo presente, como: “me esforço”/não sou nem devo ser”. É importante salientar que o autor usa, de modo superficial, uma certa criatividade para falar sobre a mulher.

O texto demonstra ainda a presença de eu-lírico que demonstra sentimento e subjetividade, mas não é possível dizer que o texto atendeu ao gênero solicitado na oficina, pois, como já dito anteriormente, a paródia consiste na recriação de uma obra já existente, a partir de um gênero que tenha um enredo que possa ser modificado. Além disso, o autor do texto não deixou claro se o texto foi realmente parodiado de alguma letra de música original.

Para o texto em questão não houve um processo de reescrita, por conta do encerramento das atividades do ano letivo de 2017.

7.1.1 Outras considerações acerca dos textos

Para o processo de análise, foram comparados os textos que passaram por um processo de reescrita e o texto que não foireescrito. É importante lembrar que, para o gênero notícia, houve um processo de reescrita, sendo assim o aluno escreveu mais adequadamente, ou seja, desenvolveu melhor a escrita.

Em referência à paródia, o sujeito não teve a oportunidade e as orientações necessárias para fazer alterações na estrutura a fim de que o texto se tornasse de fato uma paródia, significando dizer que não houve um efetivo aprendizado sobre o gênero, pois a reescrita possibilita isso, ou seja, um segundo momento para pensar acerca do texto. Enfatiza-se que a não possibilidade da reescrita do gênero paródia se deu devido ao encerramento das aulas no campo de estudo, por isso obteve apenas uma versão do último gênero analisado.

Em relação ao texto 1, observou-se que o sujeito teve um bom aproveitamento, pois conseguiu demonstrar uma boa representação geral do texto, havendo coerência do conjunto do texto e organização, e conseguiu desenvolver os conteúdos temáticos com pertinência e progressão, obtendo também coerência no conjunto do texto. O texto teve uma planificação e na textualização o estudante conseguiu utilizar conectores com coesão de uma maneira adequada, embora ainda com algumas objeções.

Apesar da delimitação de uma temática, durante a produção, o aluno ficou livre para apresentar os fatos da notícia proposta, de acordo sua criatividade, informações dadas pela pesquisadora acerca do tema e/ou experiência vivida, levando em consideração, para a produção do gênero notícia, um fato ocorrido na cidade dos autores dos textos.

Já no texto 2, o qual teve o processo de reescrita, o aluno conseguiu se desenvolver melhor na representação geral do texto, acrescentando criatividade na narrativa. A narrativa continuou com pertinência das informações e há progressão entre as informações conhecidas e as novas. Quanto à planificação, observou-se a presença de um título melhor elaborado e com pertinência em relação ao gênero. Em relação à textualização, a produção apresentou conexões e uso de elementos linguísticos de modo mais pertinente, no entanto algumas falhas nesse quesito ainda continuaram.

Por meio da análise dos respectivos textos, observou-se que, na reescrita do texto, o sujeito manteve a mesma estrutura e informações da primeira versão produzida, apontando apenas como informação nova qual o motivo que levou o fã a subir no palco, assim evidenciada: “porque o fã queria tirá uma foto com a cantora”. Não se atentou a explicações e orientações dadas pela pesquisadora para uma reescrita.

Por fim no texto 3, considera-se que o aluno obteve pouco proveito, pois, apesar de na representação geral do texto ter conseguido coerência do conjunto do texto e criatividade, não conseguiu se adequar e fazer a adaptação a um gênero textual de referência. Nos conteúdos

temáticos, o aluno demonstrou informações com pertinência. Já na planificação, não houve a presença de um título, tampouco pertinência em relação ao plano convencional do gênero. No entanto, constatou-se que, em relação à textualização, empregou-se os elementos linguísticos de maneira adequada para a organização textual.

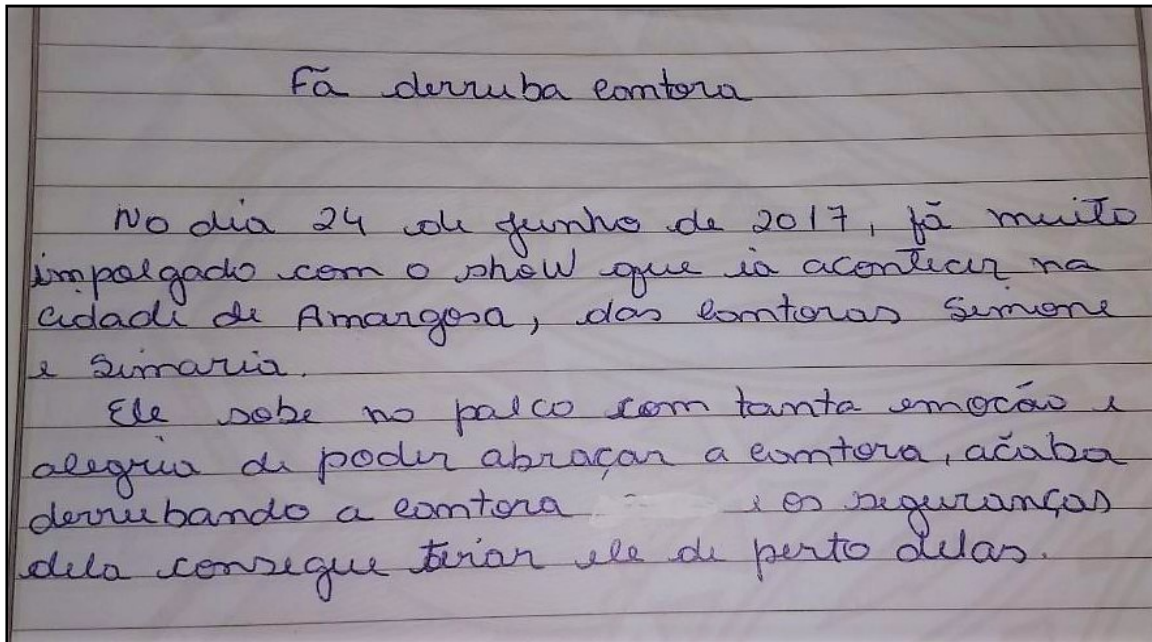
Concluindo, observa-se, portanto, comparando os três textos que o aluno obteve um melhor aproveitamento e desenvolvimento no texto que resultou do processo de reescrita. Isso comprova a importância de um trabalho com a reescrita nas práticas de letramento e alfabetização, sobretudo no âmbito da educação de jovens e adultos.

Em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, justificam-se pelo fato de os estudantes não terem produzido texto desse gênero, ou qualquer outro, no ano da pesquisa e/ou antes do trabalho feito pelas oficinas, e também por ter pouco domínio de algumas características do gênero, apesar da leitura antecipada de alguns textos. Salienta-se, ainda, que embora o sujeito apresente dificuldades em algumas situações, ele é capaz de fazer as atividades propostas com coerência. Ressalta-se, também, que o pouco avanço obtido está relacionado com o pouco tempo que a pesquisadora teve para a realização das oficinas.

7.2 ANÁLISE DA ESCRITA DO SUJEITO B

PRODUÇÃO ESCRITA nº 4 (Sujeito B)

Figura 4 – Texto produzido pelo sujeito B



ANÁLISE DO TEXTO

O texto “Fã derruba cantora” foi produzido com base num acontecimento que ocorreu no período do São João, na cidade de Amargosa. A autora faz a narrativa por meio de ações que possuem quatro personagens: a dupla (Simone e Simaria), o fã (não identificado) e o segurança. A narrativa apresenta a informação de que um fã da dupla Simone e Simaria, empolgado com o show, sobe no palco para tentar abraçar uma das cantoras, no entanto o fã derruba Simaria e o segurança consegue tirar o fã de perto das cantoras.

No que diz respeito ao foco narrativo, o texto revela um narrador heterodiegético (relata uma história da qual não participa como personagem). Quanto ao desenvolvimento das ideias no texto, a narrativa acontece de modo linear, já que os fatos são organizados de acordo com uma sequência lógica, apesar de conter poucas informações para a narrativa do gênero notícia.

No que se refere ao espaço físico da narrativa, de modo explícito, a autora cita que o fato aconteceu na cidade de Amargosa. Dessa forma, a partir da análise realizada, entende-se

que o texto elaborado pelo sujeito B, de maneira geral se adéqua ao gênero textual notícia. A estrutura da narrativa apresenta uma situação inicial, seu desenvolvimento e conclusão.

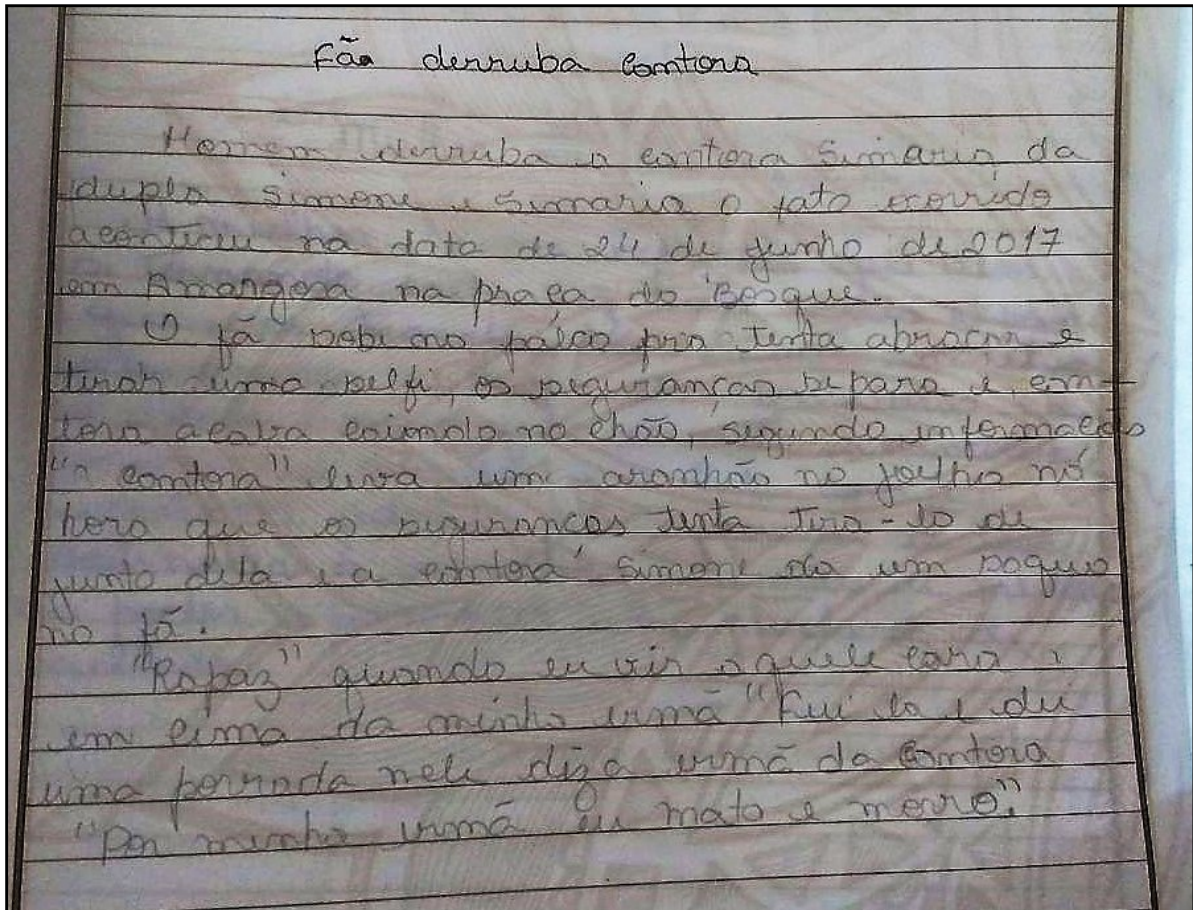
Em relação ao uso dos recursos da língua, nota-se no texto a presença de períodos simples e compostos, com indícios de organização lógica, salientados pelos usos das conjunções “e”, “que” e das preposições “de”, “na” para relacionar os vocábulos e as orações das sentenças.

Quanto à coesão nominal, apresentou-se a elipse, assim como os pronomes “ele” e “dela” com intenção de retomada anafórica. No que concerne à coesão verbal, a narrativa apresenta verbos no tempo presente e no futuro do pretérito, mas o sujeito deveria usar o pretérito ao invés do futuro. A produção não apresenta falhas na ortografia e na acentuação. Salienta-se que o sujeito não apresentou progressão de ideias referente, embora apresente, mesmo que pouca, certa criatividade na descrição dos fatos, assim exemplificada: “Ele sobe no palco com tanta emoção e alegria de poder abraçar a cantora, acaba derrubando a cantora”.

Por fim, é possível dizer, de modo geral, que a narrativa, mesmo que sucinta, apresenta as principais características do gênero notícia, possuindo informações importantes para a narrativa, e com certa criatividade.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 5 (Sujeito B)

Figura 5 – Texto produzido pelo sujeito B



ANÁLISE DO TEXTO

O texto "Fã derruba cantora" foi recriado com base num fato acontecido na cidade de Amargosa. O sujeito fez o texto conforme orientações dadas pela pesquisadora em campo.

Em referência ao foco narrativo, nota-se que o fato ocorrido é contado na terceira pessoa e apresenta um narrador observador, colocando-se de modo imparcial. Salienta-se que a escolha do foco narrativo está adequada ao gênero textual no qual se enquadra a produção. No que diz respeito a seu posicionamento na narrativa, o narrador é heterodiegético, pois relata uma história da qual não participa como personagem.

No que concerne à progressão das ideias no texto, ocorre de modo linear, apresentando os fatos um após o outro, seguindo uma linha de raciocínio contínua. A estrutura da narrativa conta com uma apresentação inicial, um desenvolvimento e uma conclusão.

Quanto à escrita do texto, em sua produção, o sujeito preserva algumas informações contidas em sua narrativa anterior. Inicialmente, percebe-se que não houve alterações no título nessa segunda narrativa. Na sequência, o autor, além de colocar a data e a cidade do fato ocorrido, assim como fez em seu primeiro texto, também apresentou o local específico do show, “praça do Bosque”. Acrescentou a informação de que o fã queria “tirar uma selfi” com a cantora, justificando o motivo pelo qual o fã subiu no palco. E, o fato de o autor mencionar que a “cantora leva um arranhão no joelho”, evidencia uma descrição mais detalhada das informações referentes à notícia, sendo essas as descrições que o leitor desse tipo de gênero deseja ter. O sujeito finaliza o texto ampliando-o com a seguinte informação: “rapaz quando eu vir aquele cara em cima da minha irmã fui lá e dei uma porrada nele/ por minha irmã eu mato e morro”. Dessa forma, o autor expande o texto acrescentando um depoimento na notícia, parte que também é importante para tal gênero.

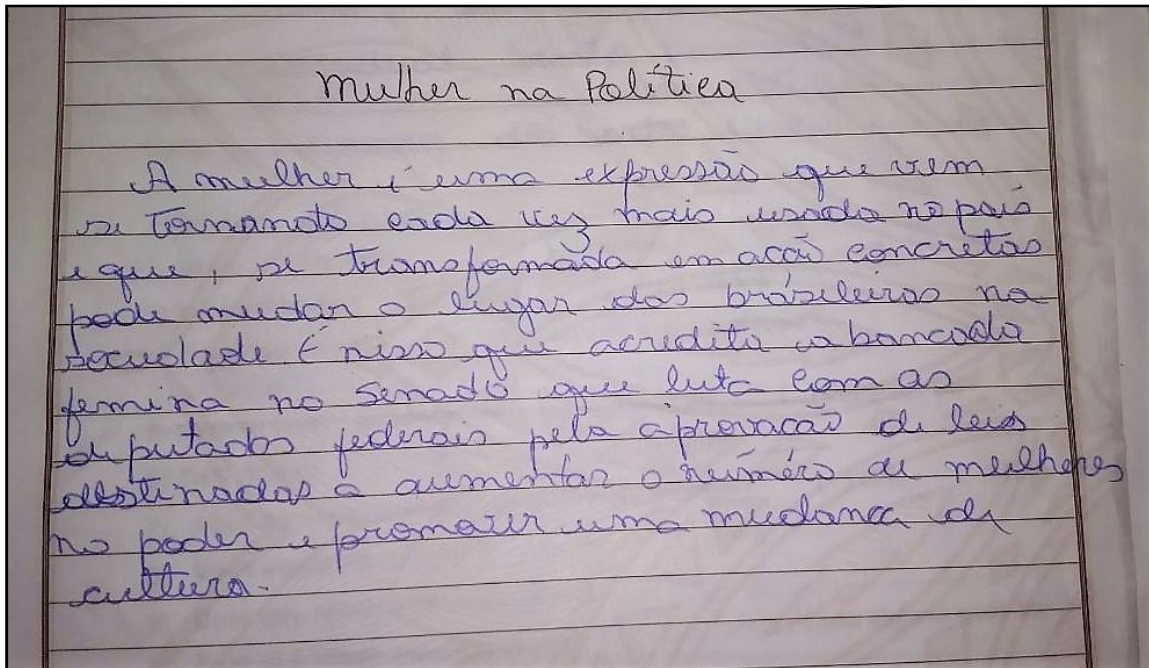
É importante considerar que os acréscimos de informações foram solicitados pela pesquisadora, na segunda parte da oficina, momento em que foram apresentados alguns “macetes” de como se estrutura o gênero notícia, e com esses fundamentos foi feita a reescrita.

No que se refere ao uso dos recursos linguísticos, nota-se no texto partes de organização da sequência lógica, demonstrada pela utilização das conjunções “e”, “que” e “quando”. É organizado tanto por períodos simples quanto por período composto. Em relação à coesão nominal faz-se uso da elipse, do pronome “aquele”, do advérbio “lá” e da contração (formada pela preposição *em* e pelo pronome pessoal *ele*) “nele”. Quanto à coesão verbal, o autor mesclou o presente do indicativo com o particípio passado (“ocorrido”). Em referência à progressão das ideias, o autor apresenta no texto que o fã queria subir no palco para tirar uma “selfi” com a cantora, havendo assim criatividade quanto as informações.

Por fim, é válido ressaltar que, de maneira geral, o texto apresenta as principais características do gênero notícia e foi reorganizado conforme as orientações dadas pela pesquisadora em campo.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 6 (Sujeito B)

Figura 6 – Texto produzido pelo sujeito B



ANÁLISE DO TEXTO

O texto em análise, produzido pelo sujeito B, foi criado a partir da oficina sobre o gênero paródia, no entanto o autor não deixou explícito de qual música seu texto foi parodiado. O texto em questão é intitulado “mulher na política”. Quanto ao texto, fundamenta-se na temática sobre a representação feminina na política e no poder. Expõe, de modo geral, a vontade do empoderamento feminino, tanto em representação política quanto em representação cultural. De modo implícito, o autor sugere a participação das mulheres em todos os ambientes e a igualdade de oportunidades para liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política e pública (“luta [...] pela aprovação de leis destinadas a aumentar o número de mulheres no poder e promover uma mudança de cultura”).

O texto em análise não possui características do gênero paródia, pois uma paródia é feita a partir da estrutura de um poema, música, filme ou qualquer gênero que tenha um enredo que possa ser modificado.

Com relação ao uso dos recursos linguísticos, o texto contém traços de organização da sequência lógica, evidenciados pelo uso das conjunções “que”, “e”, “se” e das preposições “em”, “com”, “de”. Além disso, o texto é constituído tanto por períodos simples quanto por períodos compostos. No que diz respeito à coesão nominal, utilizou-se a elipse, a repetição de palavras e pronome demonstrativo (“nisso”). Já em relação à coesão verbal, verifica-se no texto a presença de verbos no tempo presente (para expressar o que existe ou acontece no momento em que se fala) e no futuro. Além do mais, o sujeito teve criatividade para expor tais ideias, apesar de não produzir ideias novas.

7.2.1 Outras considerações acerca dos textos

O processo de análise do sujeito B foi feito de forma análoga ao do sujeito A, pois ambos participaram dos três momentos da pesquisa. Desse modo, é analisado o texto da primeira versão do gênero notícia, a reescrita de tal gênero e também a paródia.

No que concerne ao texto 1, observou-se que o sujeito dispôs de um bom aproveitamento, pois atingiu uma boa representação geral do texto, apresentando pertinência e coerência no conjunto do texto. Apresentou pertinência nos conteúdos temáticos e boa planificação. Quanto à textualização, observou-se o uso de conectivos e elementos linguísticos adequados.

Com relação ao texto 2, no processo de reescrita, observou-se que o sujeito apresentou uma ótima representação geral, conseguindo ter maior pertinência em relação à consigna para a escrita. Apresenta maior criatividade quanto ao desenvolvimento das informações e boa organização. Quanto aos conteúdos temáticos, houve pertinência das informações e progressão das ideias, o que não ocorreu na sua primeira versão. Em termos de planificação, houve uma presença de título e boa articulação entre as partes. Por fim, na textualização demonstrou boa organização textual e uso adequado dos conectivos.

Também o texto 3 demonstra uma boa representação geral, apresentando coerência no conjunto do texto, embora não tivesse conseguido fazer a adaptação ao gênero textual de referência. No entanto, na planificação observou-se a presença de um título e a articulação entre as partes. E, com relação a textualização, perceberam-se conexões e elementos linguísticos pertinentes.

Comparando-se os três textos, observa-se que o sujeito obteve melhor desenvolvimento na reescrita da notícia. Já, em relação à paródia, verifica-se que o sujeito não conseguiu adequar a produção ao gênero solicitado.

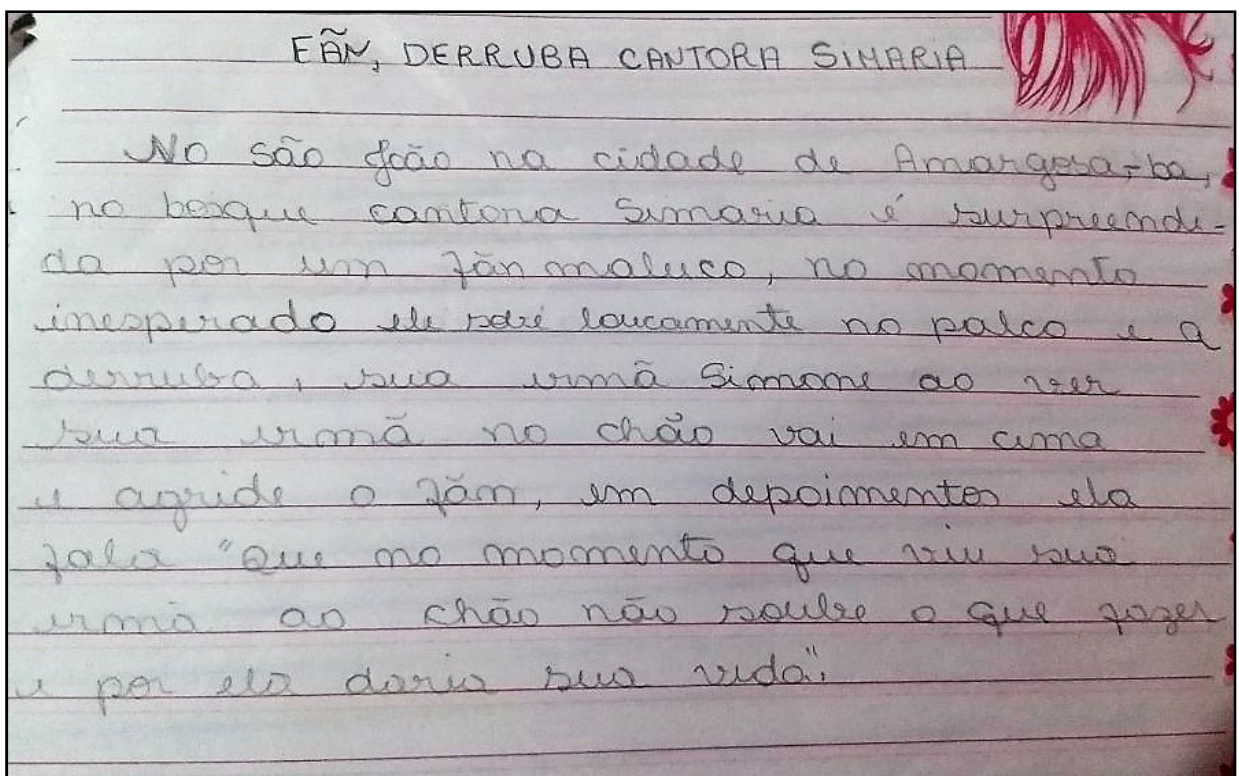
A leitura desatenta de algumas sugestões apresentadas também colaborou para algumas inadequações na produção, tais como: não deixou em evidência qual o texto parodiado, assim como não apresenta a mesma estrutura de estrofes e versos dos textos propostos pela pesquisadora.

Dessa forma, é preciso perceber a importância de o texto ser escrito, pensado e reescrito, pois, a partir das análises, constata-se o diferencial do processo de reescrita, que gera mais produtividade e melhores adequações, enquanto que o processo com escrita única não contribui para que os alunos possam amenizar algumas dificuldades

7.3 ANÁLISE DA ESCRITA DO SUJEITO C

PRODUÇÃO ESCRITA nº 7 (Sujeito C)

Figura 7 – Texto produzido pelo sujeito C



ANÁLISE DO TEXTO

O texto “Fã derruba cantora Simaria” foi criado com base num episódio que aconteceu no São João, na cidade de Amargosa. A cena narrada pelo sujeito engloba três pessoas: as cantoras (Simone e Simaria) e o fã. O autor descreve, de maneira geral, o ocorrido num show durante o São João de Amargosa, descrevendo a cena em que o fã sobe no palco e derruba uma das cantoras. Acrescenta ainda que, ao ver a cena do fã derrubando sua irmã no chão, Simone parte para cima do fã e o agride. Finaliza com um depoimento feito, posteriormente, por Simone em relação ao fato ocorrido. Dessa forma, a narrativa apresenta introdução, desenvolvimento dos fatos e uma conclusão.

A narrativa é exposta em terceira pessoa e possui um narrador observador, pois conhece toda a história que é narrada, no entanto não participa dela. É importante ressaltar que a escolha do foco narrativo é totalmente adequada ao gênero narrativo proposto pela pesquisadora.

No que diz respeito ao enredo do texto, ocorre de modo linear e num único espaço físico (no bosque, em Amargosa). No que concerne à criatividade, o autor expressou-se de modo a incrementar mais informações ao fato ocorrido, sendo um dado novo o depoimento da cantora expressando seu sentimento de irmã.

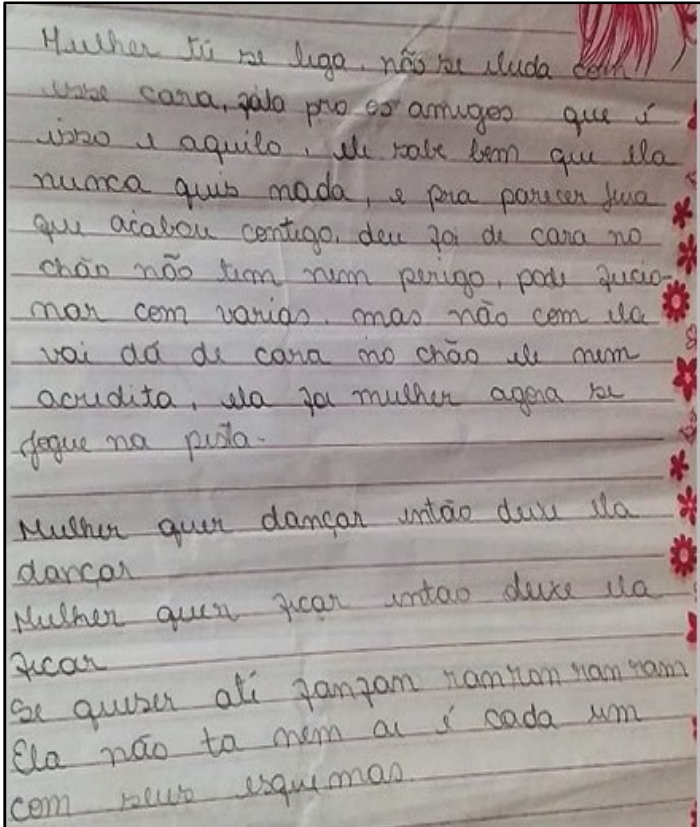
Quanto à utilização dos recursos da língua, nota-se que o texto possui períodos simples e compostos nos quais a coesão sequencial é realizada por meio do uso das conjunções “e”, “que” e das preposições “de” e “em”. Com relação à coesão nominal, notou-se o uso da retomada anafórica (através da repetição e do uso dos pronomes “ele/ela” e “que” e da elipse). Em relação à coesão verbal, foram empregados verbos no tempo presente, pretérito e na terceira pessoa do plural, no desenrolar da narrativa. Ressalta-se que tais escolhas são adequadas à proposta de produção do gênero em análise. Ademais, considera-se que o sujeito se equivocou no uso do discurso indireto para representar um discurso que deveria ser direto, . Tal discurso é expresso no texto da seguinte maneira: “que no momento que viu sua irmã ao chão não soube o que fazer e por ela daria sua vida”. O discurso direto é o que, de fato, representa a fala própria da pessoa, no entanto do jeito que o sujeito escreve é um discurso indireto, mesmo ainda colocando as aspas como representação da fala de uma pessoa.

Por fim, salienta-se que, de modo geral, o texto apresenta as principais características e estrutura do gênero notícia, e foi organizado de acordo as orientações de reescrita da pesquisadora.

Para esse texto não houve uma reescrita, pois o autor não participou da aula no primeiro momento de criação do texto. No entanto, obteve uma espécie de “vantagem” em relação aos outros alunos, pois recebeu todas as instruções de como reescrever um texto, embora tivesse feito a primeira versão.

PRODUÇÃO ESCRITA nº 8(Sujeito C)

Figura 8 – Paródia produzida pelo sujeito C

 <p>Mulher tu se liga, não se iluda com essa cara, não pro os amigos que é isso e aquilo, ele sabe bem que ela nunca quis nada, e pra parecer que acabou contigo, deu pra de cara no chão não tem nem perigo, pode julgar com vários, mas não com ela vai dá de cara no chão ele nem acudita, ela pra mulher agora se jogue na pista.</p> <p>Mulher quer dançar então deixa ela dançar Mulher quer ficar então deixa ela ficar Se quiser ali zanzam namoran namoran Ela não tá nem aí é cada um com seus esquemas</p>	<p>Texto parodiado: Ela Só Quer Dançar (Papas da Língua)</p> <p>Para de sofrer Para de chorar Hoje não tem pra ninguém, nem pra você.</p> <p>Pode esquecer, pode enlouquecer. Hoje não vem ninguém pra ver você.</p> <p>Olha seu corpo Flutua no chão Linda estrela Dona do lugar</p> <p>Pode acreditar Pode agradecer Hoje você vai olhar, vai só olhar.</p> <p>Ela só quer dançar, só quer dançar. Ela só quer dançar, só quer dançar. Ela só quer dançar, só quer dançar. E a noite vai passar, e a noite vai.</p>
---	--

ANÁLISE DO TEXTO

O texto produzido pelo sujeito C parodia parte da canção “Ela só quer dançar¹”, de Papas da Língua. A autora cria uma nova letra a partir de uma música já existente, conforme a atividade orientada pela pesquisadora. A paródia não apresenta título. Quanto ao texto, ampara-se na temática lírico amorosa. Exibe, de modo geral, e pelas entrelinhas, a melancolia e o sofrimento do eu lírico. O texto representa um/uma amigo/amiga dando conselho para uma mulher, orientando-a a não se iludir pelo rapaz da narrativa: “não se iluda com esse cara, fala pra os amigos que é isso que é aquilo”. No final da paródia, a/o amiga/amigo aconselha a deixar a mulher fazer o que ela quiser (“mulher quer dançar então deixa dançar/ mulher quer ficar então deixa ela ficar/ [...] é cada um com seus esquemas”).

A paródia denota que o sujeito baseou-se nas características do texto parodiado, o qual, implicitamente, também aconselha que a mulher possa fazer e ser quem ela quiser. Uma das semelhanças diz respeito ao emprego do eu lírico feminino, se reportando à vida e ao sentimento da mulher, demonstrados nos seguintes exemplos: “Para de sofrer/Para de chorar/Hoje não tem pra ninguém” (texto parodiado); “mulher tu se liga, não se iluda com esse cara” (paródia do sujeito C). Fica evidente, dessa forma, que o eu lírico do texto é feminino.

Ademais, observa-se que a produção desse sujeito apresenta opiniões de sentimentos e emoções do eu-lírico, qualificando-se como um texto subjetivo, marcado pelo uso da 3ª pessoa do singular nos pronomes pessoais e nas formas verbais. O trecho “com ela vai dá de cara no chão ele nem acredita”, por exemplo, indica essas ideias.

Em relação ao método empregado para a manutenção do ritmo musical no texto, percebe-se que ora o sujeito utiliza a repetição de rimas contidas no texto parodiado (“mulher quer dançar então deixa ela dançar” - texto do sujeito C - e “Ela só quer dançar, só quer dançar” - texto parodiado), ora insere novas rimas com criatividade própria.

Nota-se, que o sujeito C não estrutura seu texto em versos e estrofes como no texto parodiado. Percebe-se, também, que nem sempre há uma harmonia entre a paródia e a obra parodiada. No entanto, o autor da paródia apresenta algumas rimas: “pra parecer, jura que

¹ A música em questão foi sugerida pela aluna pelo fato de já conhecer e gostar dessa música. Ressalta-se que tal canção não estava no planejamento da atividade, contudo a pesquisadora autorizou a construção da paródia.

acabou contigo, deu foi de cara no chão não tem perigo”. É importante ressaltar que o autor utilizou, de forma considerável, sua criatividade com relação às informações dadas.

No que se refere ao uso dos recursos linguísticos, o texto possui traços de organização de sequência lógica, demonstradas pelo uso das conjunções “que”, “e”, “nem”, “se”, “mas” e das preposições “com”, “de”, “pra”. Além disso, o texto é constituído por alguns períodos simples e também composto, sendo que, às vezes, se relacionam sem a presença dos sinais de pontuação.

Em relação à coesão nominal, utilizaram-se a elipse, a repetição de palavras, os pronomes pessoais possessivos e demonstrativos (“seus”, “esse”). No que concerne à coesão verbal, nota-se no texto a presença de verbos no tempo passado, presente e futuro. De modo geral, o texto adéqua-se às principais características do gênero solicitado.

7.3.1 Outras considerações acerca dos textos

Para o processo de análise desse sujeito, foram comparados apenas dois textos: um do gênero textual notícia, que foi produzido no segundo momento da oficina, e a paródia. Dessa forma, salienta-se que nenhum dos dois textos passou pelo processo de reescrita. O primeiro porque o estudante só participou do segundo momento da oficina, o outro por não haver uma proposta de reescrita, já que o ano letivo estava findando.

No texto 1, observou-se que o sujeito teve um bom aproveitamento quanto à representação geral do texto, apresentando pertinência na coerência do conjunto do texto, criatividade, organização e adaptação ao gênero textual de referência. Em relação aos conteúdos temáticos, consideram-se adequados. Quanto a planificação, percebe-se a presença de um título e boa articulação entre as partes. E, na textualização, perceberam-se conexões, elementos coesivos e uso dos elementos linguísticos adequados.

Com relação ao texto 2, o sujeito apresentou boas adequações na representação geral do texto com pertinência na coerência, na criatividade e na adaptação ao gênero textual de referência, a paródia. A respeito dos conteúdos temáticos, além de ficar evidente o objeto preciso do texto, houve pertinência das informações e progressão das ideias. Quanto à planificação, o autor apresentou título, fez boa articulação entre as partes e adequação em relação ao plano convencional do gênero, considerando que esse foi o único sujeito a

conseguir elaborar realmente uma paródia. Em relação à textualização, foi percebido o uso de conexões e elementos linguísticos acertados.

Concluindo, comparando os dois textos, observa-se que o sujeito obteve um bom aproveitamento em ambos os textos, pois, nas duas narrativas, o autor consegue adequar-se bem em relação às propostas solicitadas, embora tenha obtido alguns equívocos e falhas quanto à planificação e ao processo de rima na paródia.

Por meio dessa análise, fica evidente que, de modo geral, o trabalho com gêneros, especificamente a notícia, já que está mais relacionada ao dia a dia dos estudantes, contribui para o desenvolvimento de estratégias e construções de narrativas, propiciando o desenvolvimento de leitura e escrita em situações cotidianas, colaborando assim com as práticas de letramento na EJA. Quanto ao texto da paródia, talvez se tivesse ocorrido um processo de reescrita, o aluno teria apresentado melhores resultados em seu texto, progredido na segmentação, por exemplo. Pois, na primeira parte da paródia produzida, o sujeito não consegue fazer uma boa segmentação, no entanto na segunda parte já deixa o texto mais seccionado. Provavelmente, também teria avançado na questão do discurso, em seu primeiro texto.

7.4 COMPARANDO OS DIFERENTES SUJEITOS

A partir de uma análise acerca dos três sujeitos, percebe-se que o sujeito A teve mais dificuldades no processo de aquisição da escrita, pois se observou que o aluno teve alguns problemas referentes ao desenvolvimento dos conteúdos temáticos, da planificação e da textualização. No que diz respeito ao sujeito B, constatou-se que demonstrou menos dificuldades que o sujeito A. No entanto, verificaram-se ainda alguns lapsos quanto à planificação, embora a avanço na reescrita tenha sido bastante nítida. Já o sujeito C, apesar de ter tido pequenas falhas, foi o que teve menores dificuldades nas produções e conseguiu alcançar melhores resultados quanto à representação geral nos textos, conteúdos temáticos, planificação e textualização.

Diante das análises, surge a seguinte indagação: o que define que o sujeito C esteja num nível que demonstra ser diferenciado em relação aos demais sujeitos? Conforme o questionário, alguns elementos podem ser definidores, tais como: idade, localidade, quais

gêneros gosta de ler, principal dificuldade nas aulas de português e acesso à leitura e escrita fora da sala de aula.

Analisando às idades dos sujeitos, nota-se que elas variam. Os sujeitos A e B têm menor idade que o sujeito C. Isso demonstra que o sujeito que é um pouco mais velho foi o que teve melhor desenvolvimento nas atividades de produção de texto, talvez por ter mais experiência e contato com os gêneros produzidos.

Sobre o local onde residem, percebe-se que o sujeito A reside na zona rural, e os outros dois sujeitos residem na zona urbana. Talvez o fator *zona rural* seja relevante, pois os alunos da zona rural, embora não seja um fenômeno geral, costumam ter maiores dificuldades para estudar, devido à complexidade do transporte, falta de acesso a uma biblioteca municipal e, por muitas vezes, esses alunos precisam trabalhar no campo, tendo assim menor quantidade de tempo para estudar se comparados aos alunos que residem na zona urbana.

Percebeu-se, também, por meio da análise dos questionários, que todos os sujeitos afirmaram gostar de ler e escrever. No entanto, somente o sujeito C afirmou que costuma ler textos fora da sala de aula. Essa afirmação é um fator definidor e importante para a compreensão da indagação proposta anteriormente, pois a leitura exercita a capacidade de observação, interpretação e síntese e, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, possibilita um maior aperfeiçoamento da escrita. À vista disso, entende-se o melhor desempenho do sujeito C.

Salienta-se, ainda, que os sujeitos A e B afirmaram ter algumas dificuldades nas aulas de português. O sujeito A demonstrou sentir dificuldades em acompanhar a metodologia do professor e em escrever textos. Já o sujeito B afirmou ter dificuldades somente em assimilar os conteúdos. O sujeito C, por sua vez, afirmou que não sente dificuldades nas aulas de Português.

Sobre o contato com diferentes gêneros, observou-se que o sujeito A sinalizou que gosta apenas de ler romance. Provavelmente, é o tipo de texto que a professora costuma passar na escola. Já o sujeito B, além de indicar o romance, afirmou gostar da notícia, talvez pelo fato da pesquisadora ter trabalhado esse gênero, e a música, que também está associada ao trabalho com a paródia. Dessa forma, quando se pergunta quais gêneros gosta de ler, percebe-se que esses sujeitos se referiram apenas aos gêneros que eles têm contato no contexto escolar. No entanto, o sujeito C declarou gostar de ler outro gênero, sinalizando a

bíblia, um gênero que não está sendo mais trabalhado no contexto escolar por conta da diversidade religiosa. Então, quando esse sujeito coloca que lê a bíblia, significa que esse aluno tem realmente o contato com outros gêneros, e não somente aqueles trabalhados no contexto escolar.

Observa-se, portanto, a importância do trabalho com múltiplos letramentos, pois de acordo Kleiman (1995), a escola, a mais importante agência de letramento preocupa-se apenas com uma prática de letramento, a alfabetização, e não com o letramento, também prática social. A autora ainda afirma que as outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua indicam orientações de letramentos diversos. Assim, de acordo Leite e Botelho (2011, p.13), “a variedade de práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e a escola, necessitam interligar-se, articular-se”.

Para isso, não se pode desprezar os letramentos das culturas locais de seus agentes, e devem-se colocar os alunos em contato com letramentos valorizados, universais e institucionais.

Compreende-se, assim, a relevância das práticas de leitura não só no ambiente escolar, e não só dos gêneros tidos como escolares, pois todas as práticas de letramentos ajudam a desenvolver tanto a leitura quanto a escrita dos alunos. Assim, nota-se que o desenvolvimento do sujeito C também está relacionado à sua prática de leitura fora da escola, o que possibilitou um melhor aprendizado da escrita em relação àqueles que só têm o contato com os gêneros trabalhados no campo escolar.

Em conformidade com Leite e Botelho (2011), faz-se necessário uma revisão dos tipos de letramento que estão sendo trabalhados e privilegiados nas escolas, assim como a valorização da diversidade de textos presentes na sociedade atual.

8- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o intuito de discutir as dificuldades e avanços presentes no processo de aquisição da escrita de alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo na Escola Estadual Santa Bernadete, com os seguintes objetivos: discutir como ocorrem as práticas de alfabetização e letramento para estudantes de uma turma da EJA; verificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos da EJA no processo de aquisição da escrita; constatar os principais avanços encontrados no processo de alfabetização e letramentos de alunos da EJA e identificar os fatores que impactam no desenvolvimento da aprendizagem da escrita.

Verificou-se, por meio da pesquisa, que os objetivos foram cumpridos, no entanto percebe-se que há muitos novos caminhos a serem percorridos, assim como muitas pesquisas a serem feitas. À vista disso, expõem-se, nessa conclusão, alguns resultados dessa pesquisa, para que através deles, novas análises possam ser desenvolvidas.

Quanto aos resultados, e também respondendo a problemática dessa pesquisa, percebeu-se que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos estão relacionadas à representação geral do texto (adaptação a um gênero textual de referência), à planificação (articulação entre as partes) e à textualização (coesão nominal, verbal e elementos linguísticos de acordo com o gênero de produção).

No entanto, observaram-se também alguns avanços nas produções textuais, pois em relação aos conteúdos temáticos, os sujeitos já conseguem demonstrar pertinência nas informações, bem como apresentam progressões entre as informações conhecidas e as novas. Os sujeitos demonstraram criatividade, boa disposição e organização das produções e coerência do conjunto do texto.

Pensando no momento da reescrita, por meio do qual foram constatados os avanços, nota-se que, nessa etapa, os alunos são levados a pensar sobre o texto e conseguem realizar algumas alterações pertinentes, tendo assim melhor aproveitamento e desenvolvimento nas produções.

É importante ressaltar que, durante todo o processo da pesquisa, houve muitas dificuldades, que se tornaram desafios, pois precisam ser modificadas, já que, muitas vezes, nas práticas escolares, não se trabalha muito com produções de textos, e as vezes que se

trabalha, talvez, estejam mais relacionados a processos gramaticais do que estruturais. Observa-se, também, que - muitas vezes - as atividades foram feitas de modo rápido, por conta do final do ano letivo e pelo fato de a pesquisadora ter que se adequar aos horários e conteúdos programáticos da professora.

Salienta-se aqui que é comum que aconteça evasão na Educação de Jovens e Adultos, pois esses sujeitos passam por vários contratempos na sala de aula, sendo que são pessoas que necessitam estudar, mas também possuem outros compromissos, o que gera dificuldades na aprendizagem.

Entendendo tal realidade, os professores precisam trabalhar a autoestima, a afetividade, o bom planejamento; usar uma linguagem mais simples; e, sobretudo, realizar adaptações nas aulas para que se possa atingir a conquista do conhecimento.

Dessa forma, entende-se, que, como forma de mudança na aprendizagem, essa modalidade educacional precisa ser desenvolvida com cautela, pois o educador precisa estimular os alunos para que eles possam permanecer nos estudos, dando a esses sujeitos o apoio necessário para que permaneçam na escola.

Expõem-se, também, como sugestões, as práticas de letramento em comunidades, ou seja, fora do contexto escolar. Certamente, se tivesse uma política educacional, que pudesse contemplar esses sujeitos de uma maneira ampla, a fim de incentivar a leitura fora do espaço escolar, talvez houvesse mais sujeitos com melhores práticas de leitura e escrita.

Além disso, observa-se que alguns sujeitos conseguem se desenvolver melhor, pois fazem uso de práticas de letramento fora do espaço escolar. Outros, por sua vez, apresentam mais dificuldades no seu processo de aprendizado. Talvez isso aconteça porque boa parte dos sujeitos não tem tempo para estudar e tampouco tem o contato com a leitura e a escrita em espaços diversificados de letramento. Seria interessante, assim, contemplar de diferentes formas esses sujeitos.

Sem dúvida, a verificação dos aspectos discutidos e as diferentes conclusões realizadas por meio desta pesquisa são capazes de apresentar grande colaboração para os estudos de Língua Portuguesa na EJA, sobretudo os relacionados ao processo de aquisição da escrita. Por isso, espera-se que esse trabalho possa contribuir com novas pesquisas e discussões para professores, pesquisadores e educadores da EJA.

Ainda assim, a realização desse trabalho não tem a presunção de contemplar o fim de um caminho, mas, pelo contrário, alicerçar o início de novas discussões. A partir dessa proposta, podem ser feitas novas pesquisas que desenvolvam outras sequências didáticas com um tempo mais amplo, assim como se pode acompanhar maior quantidade de alunos e fazer, talvez, uma comparação mais específica entre os sujeitos da pesquisa.

Há também, como proposta de novas pesquisas, a comparação de alunos que estão envolvidos com certas práticas de letramentos e outros que não estão inseridos nesse processo, e a partir disso observar o desenvolvimento dos sujeitos.

Portanto, nota-se que esse trabalho de conclusão de curso torna-se importante, não apenas pelas discussões que propicia, mas, principalmente, por poder servir de instrumento de pesquisa para outros afins, e também para a comunidade de Amargosa, tendo em vista que há poucos trabalhos que estudam a alfabetização de jovens e adultos nesse município, contribuindo assim para as escolas, e, talvez, com um repensar das práticas de alfabetização e letramento. Dessa maneira, esta pesquisa tem também o intuito de mostrar que os jovens e os adultos têm potencial para aprender e que a aprendizagem para eles também se torna importante para o desenvolvimento pessoal e integração na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9394/96. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/12/2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v.1 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf>. Acesso em: 31/08/2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 11/01/2018.

_____. Ministério da Educação. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 22/12/2017.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 61-86.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução: Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. Tradução Horário Gonzales (et. al.). 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – 39 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, [1995] 2008. pp. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEITE, J. A. O.; BOTELHO, L. S. **Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery. Minas Gerais. N. 10, p.1 -21, JAN/JUN 2011.

MARCONDES, M. E. R. et al. **Oficinas temáticas no ensino público visando a formação continuada de professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

MENDONÇA, O. S. Percurso Histórico dos Métodos de Alfabetização. In: COELHO, S.M. C. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo.** – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 ; cap. 2, p.23-35.

MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. In. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 31/08/2017.

O ESTADO de São Paulo. 89 será ano da alfabetização. In: O ESTADO de São Paulo. **Analfabetismo no Brasil: Ano Internacional da Alfabetização. Materiais de Imprensa 89-90 & Dados Básicos**. São Paulo, SP, 1989. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1603/113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 Jan 2018.

PELANDRÉ, N. L; AGUIAR, P. A. **Práticas de letramento na educação de jovens e adultos**. Fórum Linguístico (UFSC), v. 6, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/viewFile/1984-8412.../12514>. Acesso em: 04/02/2018.

SANTOS, F. M. A. **Práticas de letramento digital para crianças: fatores de diversidade e possibilidades pedagógicas na aprendizagem do português escrito**. 2015. 399f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2014.

SCARPARO, D.; FERNANDES, V. P. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua integração em Mato Grosso**. Cuiabá-MT, 2015. Disponível em: <http://www5.seduc.mt.gov.br/SiteAssets/Paginas/Forms/ARRUMADAS/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20no%20Brasil%20e%20sua%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20em%20Mato%20Grosso.pdf>. Acesso em: 22/12/2017.

TELES, D. A. et al. **A Alfabetização e o letramento de jovens e adultos mediante uma prática pedagógica consistente**. In: IVFIPED – FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA. Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). Santa Maria/RS – Brasil, 2014. Disponível em: editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_1datahora_25_05_2014_00_39_10_idinscrito_777_f5022e87eaa736d76c9d07d4d66db70f.pdf. Acesso em 21/12/2017.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a),

Objetivando contribuir com o desenvolvimento dos estudantes da educação básica, estamos desenvolvendo uma pesquisa que se propõe a investigar o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa, assim, analisando as dificuldades e avanços no aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola da rede pública estadual de Amargosa-BA. Para a realização da pesquisa será necessária a aplicação de questionários com discentes do ensino fundamental II. Também serão desenvolvidas de Agosto a dezembro de 2017 atividades que visem contribuir com o desenvolvimento de práticas de letramento de estudantes do 8º ano do ensino fundamental, tendo como princípio a atividade discursiva. Além disso, será indispensável, em nossa pesquisa, a coleta de textos produzidos por alguns alunos no período de realização das oficinas.

Portanto, solicitamos a autorização desta instituição para a triagem dos colaboradores, e para a aplicação de nossos instrumentos de coleta de dados. O material que será utilizado e o contato interpessoal não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Além disso, será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores. Os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis. Todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa e divulgado em publicações científicas locais, regionais, nacionais e internacionais. Não haverá nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco pessoalmente, ou através do e-mail e dos telefones abaixo mencionados.

Desde já agradeço a sua colaboração,

Assinatura da coordenadora da pesquisa

E-mail

Telefones para contato

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o(a) senhor (a) _____, diretor(a) do Colégio Estadual Santa Bernadete, após a leitura da Carta de Informação à Instituição, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa, autorizando a pesquisadora Gleiciane de Souza Feitosa a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o que contribuirá para a investigação do tema “DIFICULDADES E AVANÇOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”.

Amargosa-BA,..... dede.....

Assinatura do representante da instituição

APÊNDICE C**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____, portador do cadastro nº _____, como diretor(a) do Colégio Estadual Santa Bernadete, autorizo a pesquisadora Gleiciane de Souza Feitosa (UFRB), a fazer a triagem dos colaboradores e aplicar seus instrumentos de coleta de dados na referida instituição, o que contribuirá para a investigação do tema “DIFICULDADES E AVANÇOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. A autorização é válida mediante a garantia dos seguintes aspectos:

- o material e o contato interpessoal utilizados não oferecerão riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição;
- será garantido sigilo absoluto sobre a identificação dos colaboradores;
- os indivíduos não serão obrigados a participar da pesquisa e tal participação só ocorrerá com a autorização dos responsáveis;
- todo o material recolhido será utilizado para fins exclusivos da pesquisa, não havendo nenhum benefício financeiro para os pesquisadores, nem para os colaboradores da pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) diretor(a) da instituição

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Escola: _____

Série: _____ Turno: _____

Nome: _____

- 1) **Idade:** _____
- 2) **Sexo:** () Feminino () Masculino
- 3) **Residente da:** () Zona Rural () Zona Urbana
- 4) **Trabalha:** () Sim () Não. Se sim, qual a profissão? _____
- 5) **Estado civil:** () Solteiro (a) () Casado (a) () Separado (a)
- 6) **Tem filhos?** () Não () Sim. Quantos? _____
- 7) **Você se sente motivado para com os estudos?** () Sim () Não
- 8) **Você gosta de estudar?** () Sim () Não
- 9) **Com que idade entrou na escola?** _____
- 10) **Com que idade retomou os estudos, caso tenha ficado alguns anos em estudar?**

- 11) **Tem acesso a recursos digitais?**
() Computador () Celular () Tablet
- 12) **Pretende cursar uma faculdade/universidade?** () Sim () Não
() Talvez
- 13) **Se pretende, qual curso deseja fazer?** _____

SOBRE O CONTATO COM A LEITURA E A ESCRITA

- 1) **Você gosta de ler?** () Sim () Não
- 2) **Você gosta de escrever?** () Sim () Não
- 3) **O que o professor poderia fazer na sala de aula para que você compreendesse melhor os assuntos relacionados a escrita?**
- () Usar **mais** o quadro.
- () Usar **menos** o quadro.
- () Aulas com slides e/ou vídeos.
- () Utilização de textos, jornais, etc.
- () Utilizar computadores.
- () Outros. Quais? _____

4) Costuma ler textos no dia a dia fora da sala de aula?

Sim Não

5) Em quais momentos costuma ler textos?

Na igreja Em casa No Trabalho Nas ruas

No supermercado

Outros. Quais? _____

6) Tem acesso a livros fora do ambiente escolar? Sim Não**7) Quais gêneros de textos você gosta de ler?**

Poesia Notícia Receita Música Crônica

Romance Diário Piada

Outros. Quais? _____

8) Tem mais alguém em casa que estuda?

Filho(a) Esposo(a) Mãe/Pai Irmão/irmã

9) Você sente dificuldade nas aulas de português? Sim Não**10) Se sim, qual a sua principal dificuldade nas aulas de português?**

Acompanhar a metodologia do professor.

Dificuldade em escrever textos.

Dificuldade em assimilar os conteúdos

Dificuldade em realizar as avaliações.

Outros: _____
