

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

IVANA ELISE MARTINEZ

“PRA QUE(M) EU ESCREVO?”

**A ESCRITA EM EVENTOS DE LETRAMENTO COM GÊNEROS
AUTOBIOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Bagé, RS

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

IVANA ELISE MARTINEZ

“PRA QUE(M) EU ESCREVO?”

**A ESCRITA EM EVENTOS DE LETRAMENTO COM GÊNEROS
AUTOBIOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Strictu sensu em Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em ensino de línguas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Clara Zeni Camargo Dornelles

Bagé, RS

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

Martinez, Ivana Elise

"Pra que(m) eu escrevo?" A escrita em eventos de letramento
com gêneros autobiográficos na Educação de Jovens e Adultos /
Ivana Elise Martinez.

142 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2017.

"Orientação: Clara Zeni Camargo Dornelles".

1. escrita. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. gêneros
autobiográficos. 4. eventos de letramento. 5. engajamento e
apropriação. I. Título.

M385"

IVANA ELISE MARTINEZ

“PRA QUE(M) EU ESCREVO?”

**A ESCRITA EM EVENTOS DE LETRAMENTO COM GÊNEROS
AUTOBIOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Strictu sensu em Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em ensino de línguas.

Área de concentração: Linguagem e docência

Dissertação defendida e aprovada em: 22 / 06 / 17

Banca examinadora:



Profª Drª Clara Zeni Camargo Dornelles

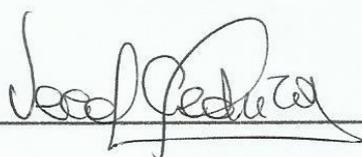
Orientadora

UNIPAMPA



Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva

UFT



Profª Drª Vera Lúcia Cardoso Medeiros

UNIPAMPA

Dedico esta dissertação aos meus estimados alunos da Educação de Jovens e Adultos, que foram os maiores colaboradores da pesquisa realizada e contribuíram para que eu me tornasse uma professora pesquisadora. E também aos colegas professores que, assim como eu, buscam ensinar e aprender sempre.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me dado forças e saúde a cada dia para prosseguir com o trabalho, mesmo quando me sentia tentada a “deixar para depois”.

A Prof^a Dr^a Clara Dornelles, por ter me orientado durante todo o processo, com paciência, determinação e dedicação, assim como por todas as sugestões feitas ao longo do trabalho.

Aos demais professores do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, pelas contribuições e trocas que foram oportunizadas no decorrer do curso.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Wagner Silva e Prof^a Dr^a Vera Medeiros pelos valiosos aportes.

Em especial, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, pela experiência única de trabalhar com essa modalidade de ensino que tanto me cativa e inquieta; foram, sem dúvida, os maiores colaboradores dessa pesquisa.

A equipe gestora da escola em que exerço minhas atividades docentes, pelo incentivo recebido e por sempre apostar no meu trabalho, ajudando com tudo que solicitava, desde a disponibilidade para frequentar as aulas do mestrado e também ao desenvolver a pesquisa.

Ao finalizar, agradeço a todas as pessoas, que de uma forma ou outra, acompanharam e contribuíram para a realização de mais um pequeno sonho voltado a minha formação acadêmica.

“Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las”.

Paulo Freire

RESUMO

Em um contexto escolar cada vez mais heterogêneo, torna-se fundamental repensar a forma como os educandos utilizam a leitura e a escrita, a partir da apropriação dos gêneros explorados em sala de aula. O presente trabalho tem por objetivo relatar e analisar a implementação de eventos de letramento que envolvem a escrita de gêneros autobiográficos, na Educação de Jovens e Adultos. A análise focaliza tanto as estratégias de engajamento nas atividades propostas quanto a apropriação do gênero autobiografia, que foi retomado por intermédio de algumas atividades desenvolvidas de forma sequencial, com o intuito de desenvolver e analisar, mediante a produção de autobiografias, o modo como os alunos se apropriaram do gênero citado. Para tanto, o referencial teórico parte dos pressupostos sobre a escrita em sala de aula (MATÊNCIO, 1994; ANTUNES, 2003, GERALDI, 2006); é pautado nos estudos sobre as práticas de letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009), que conferem preponderância aos aspectos sociais e culturais das práticas de uso da linguagem; na apropriação do gênero autobiográfico (ALVARES, 2010; SIMÕES, 2012; SOBRAL, 2009); e, por último, nos aspectos legais e pedagógicos relacionados à Educação de Jovens e Adultos (FREIRE, 2011; MOLLICA & LEAL, 2009; BENVENUTTI, 2011). A metodologia consiste numa pesquisa-ação (DIONNE, 2007; THIOLENT, 2011; ZEICHNER, 2011), como forma de planejar, desenvolver e repensar os eventos de letramento que fizeram parte da proposta didática. O planejamento envolveu a elaboração de um produto pedagógico que foi desenvolvido em sala de aula, no qual foram feitos registros sistemáticos em vídeo, áudio e diário reflexivo. A partir dos dados gerados e das produções dos alunos, foi possível concluir, em relação ao engajamento, que toda prática pedagógica que parte de estratégias bem definidas e interativas possibilita envolver os alunos nas atividades elencadas, e em relação à apropriação, que o contato e a análise do gênero são fundamentais para uma produção que demarque a apropriação do gênero explorado e, principalmente, que os alunos sintam-se autores de suas produções e que a escrita não seja vista apenas como mera atividade escolar.

Palavras-chave: engajamento, apropriação do gênero, autobiografia, escrita, EJA.

ABSTRACT

In an increasingly heterogeneous school context, it is fundamental to rethink the way students use reading and writing, from the appropriation of the genres explored in the classroom. The present work aims to report and analyze the implementation of literacy events that involve the writing of autobiographical genres, in the Education of Young and Adults. The analysis focuses on both the strategies of engagement in the proposed activities and the appropriation of the autobiography genre which was taken up through some activities developed in a sequential way with the aim of developing and analyzing, through the production of autobiographies, the way students have appropriated the genre cited. For this, the theoretical reference is based on the assumptions about writing in the classroom (MATÊNCIO, 1994; ANTUNES, 2003, GERALDI, 2006); on studies on literacy practices (STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009) which give preponderance to the social and cultural aspects of language use; in the appropriation of the autobiographical genre (ALVARES, 2010, SIMÕES, 2012, SOBRAL, 2009); and finally, in the legal and pedagogical aspects related to Youth and Adult Education (FREIRE, 2011; MOLLICA & LEAL, 2009; BENVENUTTI, 2011). The methodology consists of an action research (Dionne, 2007; Thiollent, 2011; Zeichner, 2011) as a way of planning, developing and rethinking the literacy events that were part of the didactic proposal. The planning involved the elaboration of a pedagogical product that was developed in the classroom, in which systematic recordings were made in video, audio and a reflective diary. Based on the data generated and the students' production, it was possible to conclude, in relation to the engagement, that all pedagogical practices that start from well-defined and interactive strategies make it possible to involve students in the activities listed, and, in relation to the appropriation, that the contact and the analysis of the genre are fundamental for a production that demarcates the appropriation of the exploited genre and mainly, that the students feel authors of their productions and that the writing is not seen only as mere school activity.

Keywords: engagement, appropriation of the genre, autobiography, writing, EJA (Education of young and adults).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Capítulo 1: “Pra que(m) eu escrevo?”	14
1.1 A escrita nas aulas de Língua Portuguesa	15
1.2 Eventos de letramento: o engajar dos sujeitos	28
1.3 Gêneros autobiográficos: a apropriação.....	41
1.4 Os sujeitos/autores dessa escrita: alunos da Educação de Jovens e Adultos	47
Capítulo 2: “Idas e vindas de minha história”: Práticas na EJA	55
2.1 A pesquisa-ação.....	57
2.2 As práticas desenvolvidas	60
2.3 O contexto da pesquisa.....	63
2.4 Procedimentos para geração de dados.....	69
Capítulo 3: “Tenho que escrever sobre mim?” Gênero autobiográfico na Educação de Jovens e Adultos: do desafio à produção	73
3.1 “A gente também vai fazer isso?” – o engajamento na proposta implementada .	75
3.2 “E agora, o que escrevo?” – a apropriação do gênero autobiográfico.....	98
3.3 Reflexões do engajamento à produção: o produto pedagógico.....	121
Conclusão	127
Referências Bibliográficas	130
Apêndices.....	136
Anexos.....	137

INTRODUÇÃO

Ao adentrar no ambiente escolar, podemos ter uma boa noção do que encontraremos, seja por nossas experiências anteriores ou por nossa formação acadêmica. Assim, ao entrar em contato com uma modalidade de ensino, a qual ainda desconhecemos, muitas inquietações surgem e ao desvendar, pouco a pouco, quem são esses alunos e o que esperam da escola, algumas respostas aparecem e o desejo de aprofundar conhecimentos aumenta.

No decorrer de minha trajetória docente¹, na qual já atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, muitos desafios se fizeram presentes, contudo foi na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, que a ânsia por encontrar respostas para as angústias surgidas ao longo dos últimos anos se fez mais evidente, quer por desconhecer quem eram os sujeitos que fazem parte desse alunado, com características tão peculiares, quer por falta de estudos mais específicos.

Dessa forma, busquei ampliar horizontes e ao ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, já vislumbrava enveredar por caminhos de enriquecimento teórico e metodológico direcionados à minha prática pedagógica na EJA.

Um dos pontos mais sensíveis sempre foi o ensino da escrita, pois me deparei com alunos que não escreviam e não queriam escrever; alegavam que cometiam muitos erros, que eu não entenderia nada do que escreveriam e que faltavam ideias para passar ao papel. Comentavam que as aulas de Português eram difíceis e temiam as atividades que envolvessem a leitura, a oralidade e a escrita.

Ao refletir sobre as considerações pontuadas pelos alunos, primeiramente, necessitava motivá-los para que participassem das atividades propostas no contexto

¹ Minha trajetória docente teve início no ano de 1999, logo após concluir o Curso Normal e concomitantemente com a ingresso no Curso de Letras; primeiramente assumi as aulas de Língua Portuguesa, de 5^a, 7^a e 8^a séries, em uma escola municipal. Já em 2000, fui nomeada para o cargo de professora de séries iniciais, no município de Hulha Negra, no qual exerci minhas atividades docentes até o ano de 2009, atuando tanto na pré-escola quanto em turmas de alfabetização. Em 2006, fui nomeada no município de Bagé e continuei trabalhando com Educação Infantil e alfabetização. Somente em 2010, ao assumir um contrato na rede estadual, passei a me dedicar novamente ao trabalho com anos finais e no ano seguinte iniciei as atividades com a Educação de Jovens e Adultos. Também já fui Orientadora de Estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e supervisora de Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação.

escolar e uma alternativa pensada foi a de implementar práticas letradas (KLEIMAN 2007, SOARES 2012), uma vez que o problema de pesquisa parte da necessidade de buscar formas de levar os alunos a se engajarem em atividades voltadas para o aprimoramento da escrita e conseqüente apropriação do gênero proposto, já que este constitui o foco principal de investimento em práticas de letramento. Ao pesquisar quais atividades de leitura e escrita faziam parte do cotidiano dos alunos, com o intuito de escolher que gênero nortearia os eventos de letramento promovidos durante as aulas, deparei-me com uma questão que me inquietou demasiado: esses jovens não se reconheciam enquanto estudantes, pois ao preencherem seus dados pessoais, colocavam, no item profissão, que nada faziam, ou seja, devido aos inúmeros fracassos escolares, aos muitos anos distantes da escola, o fato de ser estudante, para eles, não era uma tarefa. Daí que a aposta, primeiramente, na expressão da identidade de cada um, no engajamento em eventos de letramento e, por último, na apropriação de gêneros autobiográficos se efetivou, o que demarca o tema da pesquisa realizada.

Ao pensar na implementação de eventos de letramento, vários podem ser os enfoques dados e um deles seria o de verificar se, de fato, estes eventos promovem o engajamento dos alunos, em específico os da EJA, durante o desenvolvimento das atividades e se estes mesmos eventos priorizam a leitura, a oralidade ou a escrita. Portanto, como forma de delimitar o assunto, direcionaremos o nosso olhar para o processo de apropriação do gênero, mais precisamente, o autobiográfico, como auxílio na valorização da autoestima dos alunos e de sua percepção enquanto sujeitos que fazem parte do contexto escolar.

Dessa maneira, o objetivo geral da presente pesquisa é: desenvolver e avaliar uma prática com eventos de letramento na EJA que enfoque a apropriação de gêneros autobiográficos. E como objetivos específicos: I - identificar as práticas de letramento que fazem parte do cotidiano dos alunos e considerar os resultados no planejamento e implementação de eventos de letramento; II – criar estratégias para promover o engajamento dos alunos e verificar se estas atingiram o propósito determinado em eventos de letramento que partem de um trabalho com gêneros autobiográficos; III – analisar as produções escritas e verificar a apropriação do gênero em questão. IV – elaborar um produto pedagógico, com atividades que procurem promover maior engajamento e entusiasmo dos alunos, assim como englobar temáticas e situações

comunicativas que despertem o envolvimento dos mesmos, além de promover a apropriação do gênero em questão.

Justifica-se a escolha do tema da presente pesquisa, que engloba engajamento e apropriação, pois parte da necessidade de envolver os alunos em eventos de letramento, como forma de aproximar as atividades escolares de leitura e escrita àquelas presentes no cotidiano dos alunos, para que estes saibam “pra que(m) escrevem”; questionamento este que surgiu durante um momento de produção em sala de aula, pois a partir do contato prévio com o gênero e da forma como foi explorado, possibilitou aos alunos refletirem sobre em que contexto se dá cada produção, com que objetivos e por quem será lida; isso demarca uma maneira de tentar suprir as dificuldades relacionadas ao processo de escrita de textos.

A metodologia da pesquisa pauta-se na pesquisa-ação (DIONNE, 2007; THIOLENT, 2011), como forma de aperfeiçoar a prática docente, marcada pela participação, reflexão e gerência de conhecimentos, pois engloba o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação no sentido de notar mudanças em relação ao ensino e à aprendizagem. Parte da identificação do problema, passa pela ação de planejar, implementar, monitorar e avaliar. Há triangulação² de dados que servem para intervir em cada etapa de desenvolvimento dos eventos de letramento, comprovando ou não o engajamento e a apropriação das características do gênero explorado; uma vez que a pesquisa-ação não é estática, pois está sempre em desenvolvimento minucioso, aberta à reflexão e à crítica, para que embasada nas construções teóricas e nas experiências vivenciadas pelos participantes, haja transformações a partir da situação inicial, isto é, as vantagens da pesquisa-ação são as mudanças reais e o aprendizado de práticas específicas.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região central da cidade de Bagé, RS, numa turma da totalidade³ 6 da Educação de Jovens e Adultos, na disciplina de Língua Portuguesa, com carga-horária semanal de 4 horas aula.

² Toda triangulação engloba: planejamento, ação, observação, reflexão, replanejamento de cada uma das etapas desenvolvidas.

³ O sistema estadual de ensino do RS utiliza a nomenclatura totalidade, para nomear cada uma das etapas da Educação de Jovens e Adultos; cada totalidade equivale a um ano da escolaridade básica; assim: totalidade 3 (6º ano), totalidade 4 (7º ano), totalidade 5 (8º ano) e totalidade 6 (9º ano).

A presente dissertação divide-se em três capítulos designados com base nas expressões dos alunos em momentos de produção escrita, pois conforme essas falas iam surgindo no contexto escolar, foram registradas para posterior análise. Assim, por estarem relacionadas aos tópicos explorados, serviram para indicar cada uma das partes.

No primeiro capítulo, intitulado: “Pra que(m) eu escrevo?”, abordo esse processo tão complexo que é a escrita e como ela é vista e explorada na aula de português na escola; além de referenciar práticas de letramento com enfoque no engajamento dos envolvidos e na apropriação de gêneros autobiográficos; por último, que sujeitos são os autores dessas escritas, em específico os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

O segundo capítulo, nomeado “Idas e vindas de minha história” – Práticas na EJA, detalho o tipo de pesquisa realizada (pesquisa-ação), o contexto em que foi desenvolvida, os eventos implementados anteriores e posteriores ao projeto piloto, como forma de mostrar a trajetória percorrida, o que permite justificar o reflexo das atividades feitas antes e algumas relações estabelecidas pelos alunos durante o desenvolvimento da pesquisa. Também há o detalhamento dos instrumentos de coleta de dados.

No terceiro capítulo, chamado “Tenho que escrever sobre mim?” - Gênero autobiográfico na EJA: do desafio à produção, apresento o detalhamento e a análise de cada proposta implementada, que procura evidenciar o engajamento dos alunos, mediante as estratégias desenvolvidas, assim como a tentativa de apropriação do gênero, a partir do estudo realizado em algumas produções. Há a avaliação cada uma das etapas, mostrando seus pontos positivos e negativos, acompanhados de sugestões que poderiam ter contribuído de forma mais significativa para que todos os objetivos fossem alcançados.

E por último, na conclusão, sintetizo as principais questões e dificuldades surgidas sobre a produção de textos, as contribuições do trabalho com eventos de letramento na EJA para desenvolvimento da escrita, das formas de promover o engajamento dos alunos e a apropriação do gênero autobiográfico, ao oportunizar meios para que os estudantes se posicionassem e se expressassem como

protagonistas de suas aprendizagens. Da mesma forma como especifico as limitações que se fizeram presentes e que outros estudos poderiam ser desenvolvidos.

Capítulo 1 “Pra que(m) eu escrevo?”

No decorrer de minha trajetória docente, sempre refleti muito sobre a escrita, tanto no processo de alfabetização como durante os demais anos escolares com os quais já trabalhei. E as propostas de produção constantemente vêm acompanhadas de perguntas, tais como: quantas linhas tenho que escrever; quem vai ler o meu texto; tenho que ler em voz alta, para meus colegas; escrever sobre o que; e muitas outras que evidenciam um trabalho com produção textual desvinculado de sua real finalidade, que seria a de tentar aproximar as propostas desenvolvidas na escola das práticas sociais de uso da escrita; assim, o aluno compreenderia para que e para quem escreve, ao invés de apenas jogar palavras no papel, como mera atividade escolar.

Quando iniciei a trabalhar com a EJA, mais precisamente no ano de 2010, deparei-me com alunos que não participavam das aulas, independentemente do tipo de atividade, queriam apenas copiar regras gramaticais e responder exercícios de forma mecânica; foi muito frustrante, pois eu vinha de uma realidade bem diferente, havia trabalhado mais de nove anos com alfabetização de crianças, em que a escrita e a leitura eram uma descoberta e o momento de produzir textos era prazeroso. Contudo, na EJA, era extremamente sofrível, a maioria dos alunos dizia que não sabia escrever, que cometia muitos erros, que suas letras não eram legíveis e que não via muita utilidade na escrita, pois sempre era associada a uma tarefa escolar desvinculada de sua real função, isto é, não relacionada com a utilização da escrita no dia a dia, quer para deixar um bilhete para alguém, quer para enviar uma mensagem pelo celular, quer para mandar um e-mail, quer para postar algo nas redes sociais, dentre muitas outras atividades que se amparam na escrita.

Algo precisava ser feito para que esses alunos superassem essa visão tortuosa do ato de escrever; então, era mais que preciso planejar estratégias que resgatassem os momentos de produção escrita durante as aulas, sem esquecer da leitura e da oralidade.

Como já comentado anteriormente, o título deste capítulo foi extraído da fala de um aluno em um momento de produção textual, durante o projeto piloto, mais precisamente no dia de produzir a primeira versão da autobiografia, que iria para o diário de escrita que cada aluno possuía; assim, ao colocar a turma em contato com

o referido gênero, propus a escrita, enquanto todos iniciavam a atividade, um aluno parou, olhou para os colegas e disse: “e agora, pra que e pra quem eu escrevo?”.

Esse questionamento, inicialmente, surpreendeu-me, pois pensei que o aluno não havia entendido a proposta, mas, ao refletir um pouco, dei-me conta que o aluno buscava um interlocutor e uma finalidade para sua escrita; assim, não só havia compreendido a atividade, como estava se apropriando do processo de escrita. Portanto, essa pergunta mostra um engajamento automotivado, uma vez que é iniciado pelo próprio aluno.

E, dessa forma, com um passo de cada vez, fomos construindo um espaço significativo de aprendizagem na escola, em que foi necessário buscar aprofundamento teórico quanto ao papel da escrita na sala de aula, qual o propósito de se trabalhar com eventos de letramento, como explorar os gêneros autobiográficos e quem são esses sujeitos/autores que estão nas turmas da EJA para, assim, delimitar o foco desta pesquisa no processo de engajamento e apropriação do gênero autobiográfico.

1.1 A escrita nas aulas de Língua Portuguesa

Ao longo dos anos, o trabalho com a escrita tem sido visto como um processo de aquisição que não leva em consideração a intercessão definitiva do aluno aprendiz; é mecânica e superficial, pautada apenas nas habilidades motoras e na fixação de regras ortográficas; é sintética e inexpressiva, realizada através de exercícios repetitivos; desvinculada de qualquer função interativa e sem autoria; além de improvisada, sem que haja planejamento e revisão.

Para que se supere a ideia de que a escrita apenas representa o significado das palavras, sem estabelecer uma relação com a prática real da linguagem. Os conteúdos de Língua Portuguesa devem priorizar a leitura, a oralidade e a escrita, pautadas na reflexão sobre seu uso.

Em pleno século XXI, sabemos que a escrita diminui distâncias, promove interações, movimenta informações, reconstrói conhecimentos e oportuniza diálogos. Ao pensar assim, remetemos à importância que tem o sentido de um texto construído em momentos de interação que podem ou não ser auxiliados pela mediação do

professor, para que os educandos utilizem adequadamente seus conhecimentos de acordo com dada situação.

Ao refletir sobre a escrita deve-se ter claro que “como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas” (ANTUNES, 2003, p. 44). É baseada na interação, diálogo, dinamismo e negociação com a fala, e pode demonstrar manifestação verbal de nossos pensamentos, intenções, informações, ideias e tudo que desejarmos partilhar com alguém. Partindo desse pressuposto, para obter êxito na escrita, uma condição primordial é *ter o que dizer*.

Outro ponto de destaque é saber quem será o leitor dessa escrita, pois “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se” (ANTUNES, 2003, p. 46).

Portanto, não podemos, de forma alguma, propor práticas de produção escrita na escola sem dirigir-se a um leitor e muito menos sem nenhuma referência sobre o que vai ser escrito. Assim, a escrita cumprirá seu papel social comunicativo, que é relevante e específico, atenderá a diferentes funções e contemplará gêneros diversos.

Como evidencia Antunes (2003):

[...] uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares (ANTUNES, 2003, p. 50).

Contudo, o ato de escrever não constitui a mera tarefa de produzir um texto escrito, pois envolve etapas distintas e integradas, que perpassam pelo planejamento, escrita e revisão. Uma das razões para as dificuldades em escrever poderá ser o pouco contato com materiais escritos, assim como o tempo excessivo que é destinado às normas gramaticais prescritivas, especificamente à nomenclatura e à classificação, em detrimento ao que poderia ser explorado na língua em uso, através dos textos.

Nas aulas de língua portuguesa, é fundamental compreender que a escrita, como Geraldi (2006, p. 36) confirma: “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas”, daí fica evidente o caráter social da escrita, portanto todas as práticas de linguagem que forem contextualizadas, significativas e efetivas resultarão num

domínio maior da língua. Assim, o fato de o aluno ser alfabetizado e até ler com fluência não assegura que ele domine as várias fontes de informação e os recursos que a escrita possibilita; precisará se apoiar na memória e organizar suas ideias; portanto, é necessário ver a escrita em seu contexto de uso no dia a dia e não apenas como um processo cognitivo, isto é, as propostas de escrita necessitam ter o objetivo de incentivar os educandos a buscar prazer/satisfação na ação de criar e produzir um texto.

Como o registro passa a representar suas vivências e também sua singularidade, a prática da escrita pode ajudar o aluno a sentir-se um protagonista de suas histórias e, ao fomentar uma produção com fluência, na qual o aluno escreve sem medo de errar, de não ser entendido e de não ter o que dizer, procura-se minimizar as dificuldades que o aluno poderia manifestar para se expressar por escrito, além de dar ênfase na autoria dos textos, para que os alunos projetem-se como autores de suas escritas.

Como Simões (2008) destaca:

O nervosismo de que somos tomados diante da tarefa de escrever vem, em alguma medida, dos modos como fomos subjetivados para tanto; o contexto da escrita não precisa ser um contexto de tipo sim ou não: ou temos ou não temos o dom, que deve se manifestar em um golpe. Na compreensão da escrita como fruto de um trabalho prolongado que visa a um específico diálogo podemos criar outras pedagogias e recuperar algum conforto na autoria (SIMÕES, 2008, p. 201).

Dessa forma, as produções coletivas, no quadro ou projeções em PowerPoint, podem constituir um bom auxílio na aprendizagem da escrita, pois tanto professor quanto alunos contribuem na elaboração do texto. Destaco que essas atividades de produção coletiva são importantes, contudo, não substituem as produções individuais, que evocam a autonomia do aluno e a autoria individual. E assim, toda atividade proposta deve antecipar a existência de um leitor, para que, inicialmente, as tarefas de escrita resgatem a função da leitura e tenham como pontos relevantes a busca de conteúdos para a escrita, tanto para as produções individuais quanto para as coletivas e também, para as reescritas.

Através da escrita, o professor pode conhecer seus alunos e propor produções textuais interessantes, ao levar em conta que a escrita se constitui como prática social à medida que atinge a meta de estabelecer um diálogo com o leitor e ao aproveitar

que a sala de aula é um “ponto de encontro” e a escola um “ambiente dinâmico”. Conforme Simões (2008, p. 200): “Se aprende a escrever escrevendo e participando de interações relevantes em torno da escrita produzida”. E não meramente grafando palavras.

E isso poderá acontecer se houver investimento em práticas apropriadas e necessárias, que sejam condizentes com as concepções de linguagem e com os objetivos voltados ao trabalho com a escrita, em que os alunos produzam textos de cunho social, tanto na escola quanto fora dela. Para que possamos fugir do que está convencionalizado há um bom tempo, em que a escrita é vista apenas como tarefa escolar, sem nenhum vínculo com a realidade, que se produz apenas a partir de um tema, de um título ou de uma imagem, sem que haja qualquer contextualização, como Geraldi (2006, p. 90) confirma: “Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita”. Assim, as propostas de produção podem partir de leituras, pesquisas, palestras, filmes, passeio, relatos, documentários, e muitos outros; ou seja, é fundamental partir de alguma atividade de contextualização para que a escrita seja realizada.

Segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho:

A produção de um texto não deve ser proposta como algo que o aluno já saiba ou já deveria saber. O professor, mesmo nas séries mais avançadas, deve-se dar ao trabalho de preparar os passos da escrita com seus alunos de forma a propiciar a melhor utilização possível das técnicas existentes. (FERRAREZI e CARVALHO, 2015, p. 39).

Ensinar a escrever não é tarefa simples, seu ensino precisa ser sistemático e constante, pois a escrita consiste numa competência que precisa ser desenvolvida e que deve se fazer presente nos mais variados momentos e se deve levar em consideração todas as atividades de escrita, pois estas auxiliam na nossa comunicação e na capacidade de pensar.

Dessa forma, não é possível escrever sem entender qual é a lógica de funcionamento da escrita. Assim, [...] *os alunos precisam aprender a planejar os textos e revisá-los*. (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAES, 2010, p. 81). E levar em conta que a escrita têm importância enquanto processo de interação. Portanto, é imprescindível oportunizar aos alunos muitos momentos de produção que se aproximem daqueles vividos fora do contexto escolar. Muitas vezes, o aluno utiliza a escrita para escrever

mensagens, fazer postagens nas redes sociais, escrever bilhetes, contudo não percebe essa funcionalidade da escrita na escola.

Os alunos têm na leitura, na escrita e na oralidade, práticas que fundamentam suas ações, pois estão constantemente lendo textos, imagens e ícones, assim como escrevem e falam para expressarem seus pontos de vista; tudo isso são práticas que promovem a interação em sociedade.

De acordo com Leal, Albuquerque & Moraes:

[...] propiciar a escrita de textos que têm finalidades claras, destinatários delimitados e por terem sido produzidos em situações em que reflexões sobre a situação de escrita, sobre as temáticas e as características do gênero foram propiciadas. São essas dimensões das situações didáticas que conferem a elas a riqueza e o potencial para que a aprendizagem ocorra (LEAL, ALBUQUERQUE & MORAES, 2010, p. 84).

Toda atividade de escrita proposta aos alunos precisa ter objetivos definidos e ser destinada a alguém, assim, será produzida em determinado contexto, terá um tema específico e comportará as características do gênero; denotará aprendizagem a produção escrita que contemplar todos esses critérios. Convém destacar que [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 280) e que estes enunciados estão relacionados às diferentes esferas da atividade e da comunicação e podem repercutir a individualidade da fala ou da escrita.

A mediação do professor para que haja o desenvolvimento das estratégias de planejamento e de revisão dos textos se faz necessária. Nesse momento, além de retomar os aspectos relativos ao gênero (organização, exposição da temática e linguagem empregada), os estudantes podem rever a escrita consultando o dicionário ou se apoiar nos conhecimentos que já possuem sobre regras ortográficas. Contudo, os aspectos que envolvem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo devem ser priorizados.

Segundo Schwartz (2012):

Escrever, elaborar um texto, é ser capaz de utilizar o instrumento da escrita para representar pensamentos, comunicá-los, perpetuá-los, defendê-los, compartilhá-los. Escrever e ler são ações que o sujeito desenvolve sobre a linguagem escrita. Ao escrever, primeiramente o autor se volta para o próprio pensamento, organizando-o mentalmente, sistematizando-o. Para

concretizar a função da escrita, o pensamento tem que sair, ir para fora do sujeito. Isto não significa que o pensamento sempre precede a escrita, enquanto escrevemos, pensamos. Por isto, a escrita, é muito mais do que a representação gráfica de um código (SCHWARTZ, 2012, p. 24 e 25).

Para que os educandos considerem-se efetivamente participantes de uma sociedade letrada e demonstrem autonomia ante aos inúmeros contextos de uso da escrita é fundamental que dominem as habilidades de leitura e escrita necessárias, mediante a ampliação desse aprendizado. Já que os usos que as pessoas fazem ou podem fazer da escrita estão intrinsecamente relacionados com suas vivências e anseios socialmente construídos, pois “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Para tanto, numa perspectiva bakhtiniana, conteúdo temático, estilo e construção composicional são partes intrínsecas de qualquer enunciado.

Assim, produzir um texto, estimular a oralidade e explorar leituras diversas devem ser tarefas de todas as disciplinas, que podem propiciar a interpretação ativa do jogo social em que os alunos estão inseridos, mediante o acesso aos conteúdos e conhecimentos dos variados campos do saber. Isso se dá de forma significativa mediante práticas de letramento que buscam inserir os alunos no mundo letrado.

Como Pereira (2005), no livro *A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos*, confirma:

Nos discursos dos sujeitos, a leitura e a escrita assumem um valor positivo que envolve a busca de maior autonomia ou independência em relação aos contextos de uso da escrita. Essa pressupõe a ampliação de uma mobilidade social dos sujeitos em relação à própria inserção nos espaços públicos, nas relações de trabalho, na participação política, religião, lazer, etc. (PEREIRA, 2005, p. 86).

Ensinar LP na contemporaneidade significa também apostar na diversidade, ao buscar sujeitos protagonistas que constroem conjuntamente o conhecimento. Para tanto, podemos contar com as tecnologias de informação e comunicação ao utilizá-las como instrumentos educacionais que nos auxiliem no engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas propostas, que proporcionem momentos de crítica e criatividade, para fugir da alienação e do desinteresse tão presentes em algumas salas de aula.

Usar as tecnologias para facilitar a passagem da escrita cotidiana para a escrita formal, tanto na escola como em outros contextos em que se faça necessário, pois leitura, escrita e oralidade são muito utilizadas pelos alunos na linguagem dos celulares e internet, e podem ser melhor aproveitadas na escola. Temos como poderosos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, em qualquer disciplina, as tecnologias de comunicação e informática. Como Schäffer e Kaercher (2008, p. 151), licenciados em Geografia e que no capítulo: Leitura, escritas e falas para que a docência em Geografia faça diferença para nossos alunos, afirmam: “Não há exigência legal que imponha a qualquer professor a repetição acrítica e enfadonha de um programa, de um roteiro invariável de qualquer livro didático”.

É imprescindível garantir aos professores oportunidades de aprendizagem, formação de parcerias e engajamento em práticas que atuem como colaboradores da construção do conhecimento, em que se discutem práticas retrógradas e se proporcionam novos meios de refletir sobre a responsabilidade que todos da escola carregam para que a aprendizagem se consolide.

Conforme Simões (2012, p. 45) afirma: “[...] sem um engajamento real dos alunos na leitura e produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola”. Assim, a atividade de escrita precisa envolver os alunos, suas identidades e permitir que se expressem, experimentem, para que haja fruição, interlocução, duelo com as palavras para buscar uma linguagem de fato própria, que caracteriza a autoria.

Podemos perceber que as práticas escolares descaracterizam a linguagem, pois trabalham com atividades burocráticas, desistoricizadas e rígidas em que prevalecem as cópias, as produções textuais isoladas, a leitura como mera verbalização oral, sem explorar a interpretação, o professor como mero reproduzidor do livro didático e o aluno como aquele que apenas responde aos exercícios que lhe são propostos.

Contudo, é imprescindível considerar qual uso o aluno faz da linguagem, e uma opção seria tomar a oralidade como ponto de partida, atentar para as diversas linguagens e desempenhar papel atuante, livre e criativo no desenvolvimento da

escrita. Assim, investirá nas relações sociais, na sua formação pessoal, a partir da constituição da consciência e humanização da personalidade.

O fracasso na escrita não têm somente causas educacionais, e sim sociais, econômicas e culturais. A avaliação das produções escritas deve servir para orientar e diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Ao nos depararmos com textos considerados problemáticos, o primeiro intuito será o de resolver problemas emergenciais, ao explorar conteúdos específicos e que o enfoque produtivo se dê a partir do trabalho com gêneros, daí a necessidade de conhecer seu funcionamento e seu papel na realidade.

O funcionamento dos gêneros nas esferas sociais torna-se evidente ao aproximar o trabalho com a língua em sala de aula, ao utilizar textos que circulem em diversos lugares, com função e modo de organização variáveis de acordo com o propósito comunicativo, o interlocutor, a situação de produção, o suporte, o local e o modo de circulação.

Sabemos que toda interlocução se dá através de textos, ou seja, não falamos nem escrevemos sem nos utilizarmos dos mesmos, conforme Antunes (2003) pontua:

Fazer e entender textos não é, assim, uma atividade eventual, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muito especiais (em dias de prova, por exemplo). É uma coisa que se faz todo dia, sempre que se fala ou sempre que se escreve (ANTUNES, 2003, p. 92).

Dessa forma, o ideal seria centrar o ensino nas produções relevantes da língua, sem esquecer da questão da compreensão dos textos e de suas funções sociais, ao fundamentar as aulas de língua portuguesa na leitura, escrita, audição e fala; como Geraldi (2006, p. 64) confirma: “[...] o texto deverá servir de pretexto para a prática de produção de textos orais ou escritos.”, ou seja, poderá ser o ponto de partida para a discussão sobre o tema que será desenvolvido na produção. Espera-se que os professores se deparem com textos melhor redigidos e que os alunos aproveitem as sugestões feitas pelo professor no sentido de aprimorarem seus escritos.

Se o ensino da língua for centrado em um trabalho com textos, que marcam seu eixo em uso, propõe-se que a escola oportunize aos alunos “produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, mas também em esferas públicas da atuação social” (SIMÕES, 2012, p. 46). Portanto, o

ponto de partida e de chegada será o trabalho com textos, em que cada autor manifesta sua intenção a partir de um contexto concreto e histórico determinado.

Através de uma proposta assim, podemos perceber que o letramento se faz presente em variadas práticas vivenciadas tanto pelos alunos quanto pelos professores de acordo com o acesso mais ou menos intenso, o que caracteriza uma função da escola, investir em eventos de letramento para ampliar o papel da escrita no cotidiano de todos os envolvidos no processo escolar para que atribuam um novo significado ao letramento, que se dará a partir de práticas pedagógicas que busquem o resgate das atividades de leitura e escrita que construam sentido, partindo de um planejamento bem elaborado que priorize a interação no contexto escolar e fora dele.

Assim, a tarefa de produzir texto está tanto no campo da linguagem quanto no da ação social; é interativa já que o autor organiza suas ações a partir do que é concreto ou suposto por seu interlocutor. É muito mais do que apenas jogar palavras no papel, é um exercício complexo, que envolve organização das partes de uma estrutura para que o produto não se torne algo mecânico e sem sentido. Que a produção de textos não fuja do uso real da língua, que os alunos não escrevam apenas para o professor ler, corrigir e atribuir uma nota; exige-se, portanto, que as produções tenham um destino específico.

Dessa forma, é imprescindível oportunizar atividades de produção textual que almejem efetivas interlocuções, com propósitos bem definidos, que visem a construção de saberes específicos, demarcados pela escrita com caráter autoral, na qual o aluno identifica suas funções e como se estabelece em sua vida.

Como Simões (2012) enfatiza:

Também diante das suas tarefas de produção, a busca de um ponto de vista próprio e a construção de um modo de expressá-lo, considerando a quem se dirige e as identidades que ele mesmo assume, estão no centro da pedagogia a ser construída, tanto para o ensino da expressão oral como para o ensino da produção escrita (SIMÕES, 2012, p. 50).

Ao partir desse pressuposto, apontamos dois princípios: o primeiro é o da fruição e o segundo o da cidadania, pois envolvem a forma de se expressar em ocasiões de práticas socialmente letradas, nas quais os alunos exercem sua cidadania por intermédio da língua. Contudo, é necessário ter bem claro que não são apenas os conhecimentos gramaticais que levam ao aprimoramento da escrita e sim que se

estabeleça uma situação interativa com alguém, caracterizadas pelo estabelecimento de um diálogo, através de textos escritos ou falados, pois, segundo Geraldi (2006, p. 119): “[...] a ausência do interlocutor na situação de produção de escrita pode apresentar uma nova dificuldade para a obtenção de coesão do texto.”

Produzir um texto delimita responsabilidades efetivas de uma aula de português, pois cabe a oportunidade de refletir sobre a linguagem, mediante leitura crítica de textos, a escrita em si que leva à construção de conhecimentos formais e sistemáticos. Portanto, reitero, que muito além de aprender a escrever, dominar conteúdos gramaticais e regras ortográficas, é importante se aproximar da escrita, ter claro que a produção deve levar a uma interação real com o leitor. Precisamos ter o que dizer, daí que o maior contato possível com variados textos e tarefas distintas que visem a aproximação do aluno com o contexto de produção e circulação possíveis para o gênero são fundamentais, ou seja, com a busca de conteúdos que irão embasar a escrita, desde que haja uma temática e que esta esteja estruturada em um gênero do discurso, que foque o trabalho e a atenção do aluno nas atividades recorrentes.

Matêncio (1994) propõe que o foco recaia na avaliação do processo e não na mera correção do texto, ao afirmar que:

[...] gostaria de ressaltar a necessidade de que, para uma prática escolar crítica e reflexiva, o professor deve lançar um olhar menos avaliativo à produção de textos de seus alunos e que pode, com poucos dados, analisar como eles vêm realizando as atividades de leitura e produção de textos, levando em conta suas experiências prévias, para que eles possam ser orientados no sentido de complementar os conhecimentos que já possuem sobre essas atividades (MATÊNCIO, 1994, p. 60)

Daí a importância de se conhecer que práticas letradas fazem parte do cotidiano dos alunos, assim como atentar para que conhecimentos prévios são partilhados ao entrar em contato com determinado gênero. Assim, supera-se a retrógrada ideia de que há um único saber a ser transmitido pelo educador e sim que o objeto de estudo necessita ser construído por intermédio da interação estabelecida entre professor e aluno. Dessa forma, poderemos avaliar que saberes foram assimilados pelos alunos, pois estarão refletidos em suas produções escritas, e isso não ocorre somente nas aulas de português, uma vez que os problemas de aprendizagem da palavra escrita são perceptíveis em todas as demais disciplinas, como aponta Matêncio (1994):

São frequentes as reclamações de professores de outras disciplinas a que estamos sujeitos no nosso dia a dia. Os demais professores alegam que seus alunos não sabem ler e escrever e nos perguntam o que podemos fazer por eles (MATÊNCIO, 1994, p. 97)

Cabe um trabalho conjunto no qual todos propiciem momentos de escrita em que a linguagem explorada não se distancie cada vez mais daquela usada pelos alunos. Essa não é uma tarefa somente do professor de português e sim de todos aqueles que apostam na aprendizagem de seus alunos e percebem que a linguagem se faz presente em qualquer disciplina e necessita ser explorada, pois é através dela que os resultados positivos ou não em relação a construção de saberes se farão visíveis.

Assim, segundo Matêncio (1994, p. 104): “exigência mínima da escola pela sociedade: que os alunos saibam ler, compreender e falar sobre os conteúdos veiculados nela”, e o registro desses requisitos pode e, muitas vezes, se dá pela palavra escrita.

Outro ponto fundamental seria o de notar na escrita do aluno os aspectos discursivos, investigar as heterogeneidades apresentadas, analisar os processos de significação e as marcas de subjetividade, pois todos esses aspectos caracterizam a autoria e mostram o ponto de vista de cada um e os valores construídos coletivamente.

Já Rojo (2009) aborda que:

Estabelecer, com segurança, as relações complexas envolvidas no que podemos chamar de ortografização é um processo difícil e longo, que toma todo o ensino fundamental e que se estende por toda a vida, quando se trata de vocabulário novo para nós (ROJO, 2009, p. 68)

Não podemos esquecer que a avaliação das produções não deve se centrar apenas na correção ortográfica e gramatical, assim como relacionar a escrita a um dom que alguns têm e que não precisa ser ensinada, ou que a única escrita considerada “boa” é a que segue os padrões dos textos literários.

Portanto, o trabalho com a escrita precisa envolver a geração de ideias, o planejamento e a organização; e isso não acontece do nada, não é um dom, pode e deve ser explorado na escola e ter uso fora dela. Para que a escrita seja significativa

e adequada o foco deve recair nestes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) que são parte integrante no todo do enunciado.

A produção, enquanto vista como processo contínuo de ensino/aprendizagem, que parte de atividades prévias, pode ter na reescrita, à medida que oportuniza aos educandos atentar aos “desvios” ocorridos e reescrevê-los de acordo com as normas exigidas, uma boa estratégia de ação para aprimoramento da escrita, além de atentar aos elementos constituintes do gênero do discurso.

Segundo Sercundes (2011), autora do capítulo Ensinando a escrever, do livro Aprender e Ensinar com textos de alunos, confirma:

Partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento; estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e conseqüentemente aprender a variedade padrão e inteirar-se dela (SERCONDES, 2011, p. 93).

Inicialmente, a reescrita era vista como uma forma de “limpar” o texto do aluno, ou seja, corrigir tudo que se referia às regras de ortografia, concordância e pontuação, sem considerar os sentidos surgidos na interlocução. Era apenas “higienização do texto do aluno” (JESUS, 2011, p. 104), termo abordado pela autora, no capítulo: Reescrevendo o texto: a higienização da escrita, sem privilegiar as enunciações, que vão constituindo-se conjuntamente.

À proporção que os alunos forem atingindo os objetivos estabelecidos inicialmente, ou seja, que a apropriação do gênero proposto se faça evidente, e seus textos forem se desenvolvendo, entrarão em cena a correção gramatical, a ordenação gráfica e a qualidade da escrita; sempre levando em consideração o ritmo de cada um.

Conforme forem aprimorando o desempenho linguístico, poderão passar a gostar de que outros leiam seus textos e que estes tomem amplos espaços de circulação. Enquanto processo interativo, a produção textual torna-se uma atividade que possibilita explorar a crítica, a autocrítica e os cuidados com a própria escrita; portanto, o uso contínuo em situações significativas auxiliará no desenvolvimento da fala e da escrita.

Como objetivo principal, os alunos necessitam fazer um uso constante dos textos, sem considerar apenas o aspecto formal, para que leitura e escrita não se tornem apenas práticas escolarizadas, como Sobral (2009) pontua:

Tomar exclusivamente o texto ou o contexto como objeto é tarefa legítima, mas necessariamente parcial, dado que não abarca a inteireza do processo de produção de sentido, restringindo-se a um de seus aspectos, o produto em si ou processo em si (SOBRAL, 2009, p. 32 e 33)

Deve-se, portanto, atentar que os sentidos criados em situações concretas provêm das contribuições das relações sociais dos sujeitos e constituem produções a partir de momentos de interação; assim “cada esfera de atividade tem sua própria forma de produção, de circulação e de recepção de discursos” (SOBRAL, 2009, p. 121) e que estes advêm de um trabalho arquitetônico do escrevente que engloba o conteúdo (atos humanos), o material (a língua) e a forma (modo de dizer).

Isso quer dizer que o conteúdo, a estrutura e as sequências linguísticas são aspectos explorados diante de práticas sociais, para alicerçar as estratégias de aprendizagem e ampliar as capacidades de linguagem dos educandos, a partir da (re)construção dos objetos de ensino/aprendizagem da escrita, ao direcionar para a produção de sentidos e não somente na estrutura frasal.

E Ivoneide Santos (2008), no capítulo: “Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar”, ainda frisa que: “No âmbito da Linguística Aplicada, a necessidade de ressignificação do ensino da língua materna na escola tem sido objeto de discussão e reflexão em uma considerável produção teórica”, portanto basta absorver esses conhecimentos que aí estão e propiciar em sala de aula algo que seja utilizado fora dela; um ensino mais contextualizado e significativo, em que as práticas letradas se façam presentes e envolvam tanto alunos quanto professores, para que a leitura e a escrita sejam atividades descontraídas e mais produtivas; que tenham significado para os aprendentes e sirvam de fonte de análise e estudo para os ensinantes.

Fica evidente que oportunizar contato com materiais diversos, explorar o gênero trabalhado, utilizar o dicionário, dentre outros, assim como afastar a ideia remota que acompanha o processo de escrita de que se escreve como se fala e que esta possui forma única são meios que devem perpassar todos os níveis e

modalidades de ensino, com vistas ao desenvolvimento das habilidades escritoras de forma consistente, uma vez que a escrita consiste num longo trabalho de construção, permeado tanto pelos alunos quanto pelo professor.

1.2 Eventos de letramento: o engajar dos sujeitos.

Os alunos da EJA, tanto os jovens como os mais experientes, buscam na escola, não só uma certificação para inserção no mercado de trabalho e sim se apropriarem de conhecimentos do mundo letrado para obter reconhecimento social.

Um cuidado devemos ter: não há pessoas iletradas e sim aquelas que terão um domínio discursivo maior em algumas práticas letradas e menor em outras. É necessário compreender o letramento como algo que se reestrutura constantemente mediante práticas significativas.

É evidente que na EJA o trabalho com eventos de letramento pode buscar a aproximação entre as disciplinas para oportunizar aos alunos que vão ao encontro de saberes socialmente construídos e não desvinculados de seu cotidiano, para que assim tentem superar a fragmentação que se faz presente no meio educativo, com diálogo e interação de todos os envolvidos.

Os alunos da EJA, quer inseridos no mercado de trabalho ou não, podem se beneficiar de diferentes práticas de leitura e escrita exercidas na escola e que podem ser aproveitadas em seus empregos, demarcadas pelos letramentos múltiplos, uma vez que numa mesma atividade podem ser exigidas habilidades diversas de leitura e escrita.

Ao planejar uma proposta com eventos de letramento para a EJA, fica evidente que os critérios devem ser bem definidos, as tarefas propostas de acordo com o grupo a ser atendido, que poderá levar em conta a faixa etária, o número de alunos, o nível, os interesses e as expectativas de aprendizagem.

Ao levar em consideração essas reflexões quanto ao letramento, dirigidas à EJA, é fundamental entender quem são esses alunos, de que atividades participam, o que pensam e o que desejam aprender na escola, já que essa se constitui como uma das portas de entrada no universo literário e que leva em conta os modos próprios

de exploração de cada gênero. Sabemos que novos gêneros são criados a partir dos já existentes e que mudam conforme as práticas de letramento das quais fazem parte.

Assim, explorar a leitura, a escrita e a oralidade a partir de textos e dados estatísticos torna-se uma valiosa contribuição, que não precisa se concentrar apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas expandir-se para as demais disciplinas. Independentemente do nível ou modalidade de ensino em que os alunos se encontram, no decorrer da escolarização, os mesmos estão em processo de letramento. Conforme Kleiman (2007), nos diz:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também, na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como objeto estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Contudo, essa visão da escola enquanto agência de letramentos que atua paralelamente a outros sistemas pautados nas experiências cotidianas, nas necessidades dos indivíduos, em suas profissões e nas suas atuações em sociedade, não é algo novo, mas que deve ser revigorado para que não fuja de seus propósitos.

Ao pensar em letramento é necessário ter bem claro que constitui um processo contínuo e não linear, que envolve as práticas sociais de uso da escrita, em determinadas situações comunicativas. Daí que a escola precisa investir em propostas de aprendizagem que levem ao contato com eventos nos quais a escrita seja parte fundamental, em que sejam atribuídos sentidos para as atividades de leitura e escrita, tanto dentro da sala de aula quanto no âmbito social e profissional. Nesse ponto, destaco que, embora relacionados, as práticas de letramento envolvem o uso social da leitura e da escrita, enquanto que os eventos de letramento constituem-se nas suas estratégias de uso, isto é, são mais observáveis pois constituem momentos em que é por meio da escrita, da leitura e da oralidade que ocorre a interação entre os participantes.

Assim, nos eventos de letramento podemos observar mais diretamente como as pessoas (e no caso desta pesquisa, os alunos da EJA) se utilizam da leitura e da escrita (sabem quando, onde e como usar), não apenas no ambiente da escola, mas fora dele também, já que esses eventos apresentam diversas formas e funções.

Num evento de letramento podemos evidenciar quem participa, o local, os materiais e as atividades desenvolvidas, pois ocorrem quando a leitura e a escrita cumprem uma função em determinada situação, estão vinculados às orientações dadas e possibilitam abranger práticas de letramento em situações reais, uma vez que estas estão mais distantes do contexto imediato e relacionadas as instituições e culturas dos envolvidos, na qual pode se dar o detalhamento e a análise de práticas que abrangem a leitura e a escrita.

Nas práticas de letramento notamos aspectos culturais mais amplos e práticas sociais mais concretas, que englobam valores, ações e relações sociais; nos eventos de letramento as atividades desempenham um papel mais notável, apesar de se originarem e se emoldurarem pelas mesmas práticas de letramento, constituem formas variadas de utilizar a leitura e a escrita, a partir de eventos mais palpáveis, que podem estar vinculados a rotinas sequenciadas, com procedimentos mais formais de acordo com a situação ou mais informais, quando estiverem na rotina diária da sala de aula.

Para contribuir com a distinção entre práticas de letramento e eventos, precisamos entender que, segundo Street (2014), o letramento “*representa uma visão particular da noção de língua real*” em que:

[...] a leitura e a escrita são inseridas aqui em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado, em vez de, como já se tornou convencional na sociolinguística, ilustradas por meio de exemplos hipotéticos ou, como em boa parte do discurso educacional, representadas como termos idealizados e prescritivos (STREET, 2014, p. 19).

Dessa forma, percebemos que o próprio letramento muda de acordo com o contexto social e não há como fixar um único objetivo que contemple amplas habilidades que representam o progresso tanto individual quanto social de cada sujeito envolvido. Enfim, a aquisição do letramento não leva a um encerramento das formas anteriores.

A escolarização do letramento, ou seja, uma variedade particular de letramento que passou a ser reproduzida na escola tem sua base na pedagogia, em que “*o próprio letramento passa a ser visto e praticado dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização.*” (STREET, 2014, p. 117). Entretanto, o mais

interessante seria estabelecer uma relação entre os modos como o letramento é construído, tanto em casa quanto na escola.

De acordo com Street (2014) é fundamental repensar a “*pedagogização do letramento*” em que o mesmo:

[...] ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados na literatura etnográfica comparativa (STREET, 2014, p. 122).

Daí a necessidade de repensar as práticas letradas que permanecem vinculadas em determinadas instituições sociais, pois nos deparamos com ricas variedades de letramento fora do contexto escolar, marcado pela formalidade da aprendizagem, que não reflete a identidade dos sujeitos e a posição que ocupam na sociedade.

Dessa forma, o letramento não precisa estar relacionado com a escolarização ou pedagogia, basta entender como ocorrem as práticas letradas na sociedade e evitar juízos de valor que implicam numa supervalorização do letramento escolar em detrimento aos demais tipos de letramento. Assim, determinados eventos enfatizam a relevância de mesclar práticas orais e letradas na comunicação rotineira.

Para Street (2014):

Uma reconfiguração do letramento como prática social crítica exige que levemos em conta essas perspectivas históricas e também transculturais na prática de sala de aula e que auxiliemos os alunos a situar suas práticas de letramento [...] (STREET, 2014, p. 149).

É necessário ter claro que todo letramento se dá num contexto específico e de modo peculiar, demarcado pela socialização e a aculturação que ocorre mediante modalidades de aprendizagem e relações sociais estabelecidas entre educando e educador, ou seja, o letramento deve abranger os significados e usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita.

Como confirma Street (2014):

[...] o processo de socialização por meio do qual a leitura e a escrita são adquiridas e as relações de poder entre grupos engajados em práticas letradas diferentes são cruciais para o entendimento de questões e problemas específicos (STREET, 2014, p. 161).

Fica evidente, também, que as práticas letradas estabelecem relação direta com a oralidade e que se há de levar em consideração suas variações, assim como, englobam ocasiões empíricas (modelos populares) que podem sustentar concepções ideológicas.

O que Street (2014) deixa bem claro:

O argumento em defesa dos letramentos sociais sugere que engajar-se no letramento é sempre um ato social, mesmo quando oriundo de fora. Os modos como professores ou facilitadores e seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza do letramento aprendido e as ideias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente novos aprendizes e sua posição nas relações de poder. Não tem cabimento sugerir que o 'letramento' pode ser 'dado' de forma neutra e que os efeitos 'sociais' são apenas vivenciados ou 'acrescentados' em seguida (STREET, 2014, p. 204).

Teremos uma aprendizagem construída sobre o que os alunos já sabem e trabalham ao longo de suas relações sociais, mediante o engajamento do letramento em seus cotidianos.

Conforme Rojo (2009) aponta:

Essa múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente para atingir as três metas enunciadas acima. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO, 2009, p. 108)

Assim, teremos um ensino contextualizado, no qual as atividades tenham significado a partir dos múltiplos eventos de letramento que podem ser vivenciados na escola e baseados nas diferentes práticas letradas que circulam na cultura local, sem desconsiderar dois conceitos de Bakhtin (1992): o primeiro que remete à *esfera de atividade ou de circulação de discursos* e o segundo aos *gêneros discursivos*. Já que, cotidianamente, convivemos com distintas esferas de atividades que são: familiar, doméstica, do trabalho, escolar, universitária, jornalística, religiosa, comunitária, artística, social, dentre outras, sem esquecer que podem ocupar diferentes posições

sociais, na função de receber e transmitir discursos, que englobam variados gêneros, culturas e mídias diversas.

Em se tratando de EJA, muitos estudos remetem apenas à alfabetização⁴, de jovens e adultos, desejo nessa proposta vincular as atividades ao letramento⁵ que podem ser desenvolvidas na escola para que os alunos percebam que a escrita se faz presente em vários momentos do nosso dia a dia e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, que ocorrem no ambiente escolar.

Ao se trabalhar com eventos de letramento, o propósito inicial é o de incluir o alunos na escolha do tema; assim, foi desenvolvida uma pesquisa na qual os alunos deveriam assinalar quais atividades de leitura e escrita faziam parte do seu dia a dia. Ao interpretar os dados coletados, um fato despertou minha atenção: muitos alunos não se veem como estudantes, não consideram que o estudo seja uma atividade de trabalho, o que demarca uma baixa estima que precisa ser retomada e por que não explorar gêneros autobiográficos como forma de valorização pessoal, uma vez que auxilia no resgate de memórias e na expressão de fatos marcantes.

O planejamento de aulas diferentes do tradicional, têm as práticas sociais como ponto de partida e de chegada. Ao se utilizar de situações comunicativas que envolvem a escrita, nos eventos de letramento, aparecem oportunidades de se explorar, de forma mais sistemática, algum conteúdo ao apresentar matérias em que o aluno possa perceber regularidades, repetir procedimentos para consolidar o gênero trabalhado, como foi desenvolvido durante a pesquisa, pois os alunos tiveram contato com várias fontes autobiográficas, manuseadas de várias formas, antes de escreverem a sua autobiografia e de retextualizarem em vídeo.

O gênero autobiográfico foi uma importante unidade de planejamento das atividades que constituíram os eventos de letramento propostos, pois envolveram movimentação, trocas, descobertas, uso de diversos recursos, assim como os conhecimentos prévios dos participantes.

⁴ Processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, compreensão, por parte dos sujeitos dos princípios que regem esse sistema notacional.

⁵ Relaciona-se aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. [...] envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. (LEAL, ALBUQUERQUE & MORAES, 2010, p.18)

Ao propor eventos de letramento, os planos de atividades podem visar ao letramento do aluno, ou seja, lerá textos que circulam ao seu redor e produzirá algo que será lido por alguém, que nessa pesquisa se deu no momento de socialização das produções que aconteceu durante a mostra de trabalhos, ao final do semestre.

Importante incluir práticas letradas que partam do interesse real dos alunos e envolvam a escrita, através de textos que circulem entre os alunos, assim como a socialização de suas produções escritas, para proporcionar maior autonomia à medida que imprimem outros significados à leitura e à escrita.

São inúmeras as maneiras de se inserir em práticas letradas de leitura e escrita que são importantes para atuar no mundo letrado, como registrar atividades, ler livros e revistas, anotar receitas, letras de música, escrever bilhetes, enviar e-mails, dentre muitas outras.

Conforme Mollica: “*O letramento supõe a incorporação dos conhecimentos e de práticas de ler e escrever no contexto social, visão abrangente de um processo em que inúmeros fatores são co-responsáveis.* (MOLLICA, 2011, p. 51). Portanto, explorar a pluralidade de textos, quer orais quer escritos, quer literários ou não, pode ser um recurso que auxiliará os alunos a notarem como a língua se estrutura; e também para fugir de um ensino de língua portuguesa baseado em regras gramaticais, que enfatiza a memorização e absorção estática de conteúdos descontextualizados.

O letramento deve ser visto como muito mais do que proporcionar ao aluno o contato com as primeiras letras e sim uma rápida expansão por diferentes campos, nos quais seja possível “*construir modos efetivos de inserção do sujeito no mundo da escrita*”. (GERALDI, 2014, p. 31). Dessa forma, à escola “*cabe reconhecer a multiplicidade e escolher alguns gêneros – e, portanto, algumas esferas de comunicação – como fundamentais*” (GERALDI, 2014, p. 31).

Nos eventos de letramento as propostas se desenvolvem em torno de atividades planejadas e sistematizadas para aprendizados específicos, com o acesso ao mundo letrado, não só na escola como fora dela. São mais observáveis e englobam a interação que se estabelece a partir de textos.

Os eventos de letramento podem explorar os diferentes usos da leitura e da escrita na vida cotidiana, fogem do aprendizado automático e repetitivo; neles, o aluno sabe escrever e escreve, assim como sabe ler e lê variados gêneros discursivos, sem esquecer, também, da oralidade. Assim, se houver a intenção dos professores em ampliar o nível de letramento dos alunos, será interessante familiarizá-los com alguns gêneros discursivos ou aprofundar algumas temáticas, que podem se dar através da execução de projetos didáticos, como Leal, Albuquerque & Moraes (2010) explicam:

[...] são propostas de intervenção pedagógica em que são propiciadas situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito (resolver determinado problema) e com um produto final ao término do período proposto (LEAL, ALBUQUERQUE & MORAES, 2010, p. 103).

Assim, é relevante que os alunos participem de todas as etapas do trabalho: ao planejar, ao organizar o cronograma de tarefas, ao executar e ao avaliar. Para que se tornem atuantes no processo de aprender para desenvolver a responsabilidade e a iniciativa. Dessa forma, os eventos de letramento não são uma novidade didática, porém o contexto no qual será desenvolvido e como será desenvolvido é que vão fazer a diferença.

As propostas de letramento não devem ser vistas como solução para todos os problemas encontrados no ensino de Língua Portuguesa, mas como uma tentativa de tornar as aulas mais atrativas e, principalmente, procurar aproximar esse ensino ao uso que o aluno faz da língua.

Como Silva (2014), no artigo Gêneros em práticas de linguagem: currículo e formação do professor, aponta: “Na LA, os projetos de letramento são propostos como um instrumento didático desencadeador do empoderamento do aprendiz”. (SILVA, 2014, p. 1037). Assim, o aluno vai expandindo conhecimentos que já possui em relação à língua, pois vai utilizando em situações reais de uso, e não de forma descontextualizada como a escola vem trabalhando ao longo dos anos.

Ao propiciar eventos de letramento devemos considerar: o âmbito escolar, o cotidiano e os demais movimentos de que os alunos possam fazer parte, pois assim poderemos vê-los como sujeitos históricos que se transformam em agentes de letramento que exploram as práticas de uso da linguagem. É preponderante refletir

sobre como se dá a construção dos posicionamentos dos sujeitos letrados nas interações verbais.

De acordo com Souza (2011), no livro *Letramentos de Reexistência*, que nos faz refletir sobre o caráter complexo dos letramentos, devido as diversas práticas letradas que nos cercam, é possível:

Contribuir para a compreensão das singularidades que informam o desenvolvimento de práticas sociais de usos da linguagem escrita e oral, em contextos sociais e culturais não escolares, e os possíveis efeitos desses engajamentos na configuração dos sujeitos como agentes comunitários de letramento (SOUZA, 2011, p. 18)

Toda ação desenvolvida pode promover o engajamento do aluno e auxiliar o professor a perceber a influência que suas ações têm na participação discente. Essa interação entre professor e aluno pode propiciar a construção do conhecimento, já que a variedade de informações conceituais que circulam em nossa sociedade pelos meios de comunicação, envolvem o letramento dos indivíduos. Assim, ao planejar e desenvolver uma aula, busca-se a participação dos alunos, que poderá ser de diversas formas, demonstradas pelos questionamentos, pelas produções, pelos gestos, pela atenção dispensada, dentre outros.

Os letramentos podem ser vistos e considerados como algo que transcende as habilidades de leitura e escrita; envolvem práticas sociais que se desenrolam e se situam em determinados contextos sociais, culturais, políticos, escolares, etc. É preponderante explorar novas práticas culturais, baseadas na linguagem escrita, na música, nos gestos, nas imagens, dentre outros. Uma sugestão seria o trabalho com textos multimodais, que trabalham com práticas letradas que estão muito à frente da escrita, pois usam distintas linguagens, imagens e sons.

Se essa complexidade de letramentos estiver presente nas interações que envolvem a linguagem, podem oportunizar aos sujeitos localizar, apontar, descobrir, propor e agir no contexto do qual fazem parte e fora dele também. Assim, será possível repensar e atribuir sentidos sociais à escola.

À medida que professores e alunos se reconhecem como agentes de letramento, passam a utilizar a linguagem de maneira concreta e em situações reais de uso (na interação que ocorre cotidianamente na escola); se forem desafiados,

testarão suas competências, experimentarão diversos espaços letrados e aprenderão a se reafirmar enquanto sujeitos críticos.

Podemos considerar os alunos como agentes de letramento à medida que vão mutuamente se inserindo em práticas de letramento, ou seja, quando são os próprios alunos que promovem formas para que todos participem de atividades nas quais se faça necessário o uso da leitura e da escrita. Quando se constituem como aqueles que atuam para promover ações práticas de ordem social, como solicitar algo por escrito, que pode ser para pedir um documento, um reparo, um atendimento especializado, dentre outros.

Assim, um aluno que desempenha o papel de agente de letramento, não é um mero intermediário, constrói junto com os demais, é um produtor nas atividades desenvolvidas, uma vez que já tem domínio do uso da leitura e da escrita e envolve os demais, pois age coletivamente. São alunos ativos e motivados para buscar os objetivos propostos.

Nas interações com os colegas há a circulação de conhecimentos e materiais e por conseguinte a colaboração para construir sentido ao que é escrito, o que permite que os alunos se engajem nas atividades, como co-autores. Dessa forma, a construção ocorre no decorrer das atividades, em que “eu me aproprio e envolvo os demais nessa apropriação”, ao se estabelecer um modo de relacionamento diferenciado, no qual mesmo que o aluno não tenha muito estudo, suas amplas vivências se destacam, pois é alguém que se posiciona diante às propostas ofertadas para que utilize a leitura e a escrita.

Segundo Kleiman (2007):

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2007, p.21).

Daí a relevância de trabalharmos com projetos de letramento, como afirma Silva (2014): “Os projetos de letramento são bastante desafiadores e, por se originarem de interesses reais na vida dos alunos, requerem bastante envolvimento

da comunidade escolar, sendo demandada inclusive uma prática pedagógica interdisciplinar” (SILVA, 2014, p. 1038).

Os projetos de letramento envolvem conhecimentos, atitudes e comportamentos dos alunos que podem ser notados a partir da apropriação da escrita, mediante as respostas que vão sendo dadas diante as demandas exigidas. Assim, o processo de letramento não se finda num curto espaço de tempo, e sim estende-se por toda a vida, nas mais variadas situações e lugares, com diferentes propósitos para inserção e participação nas atividades rotineiras, como Tinoco (2008, p. 72) frisa: “essas ações de reflexão linguístico-discursiva podem desencadear algumas importantes transformações pessoais e pedagógicas”.

E complementa:

[...] não há ‘UM’ letramento para o qual possamos fazer uma proposta globalizadora de ensino-aprendizagem, mas múltiplos letramentos, que ocorrem em diferentes esferas de atividade e são orientados por propósitos comunicativos particulares, em função dos quais sistemas simbólicos, gêneros e suportes são adequados (TINOCO, 2008, p. 73).

Ao pensar no caráter reflexivo das práticas letradas, todas apresentam aspectos discursivos, não apenas por englobarem os usos da linguagem, mas porque são construções discursivas das práticas efetuadas, que envolvem ocasiões em que a escrita é a chave fundamental da integração entre os participantes, de que podem fazer parte uma ou mais pessoas em situações de ação que produzem e compreendem a escrita.

Assim, teremos um ensino contextualizado que leve os alunos ao engajamento nas atividades propostas, pois serão próximas das suas vivências; podemos observar esse envolvimento na proposta apresentada nesta dissertação, no que se refere ao envolvimento da comunidade, uma vez que os alunos contaram com o apoio de seus familiares para resgatar as fotos de infância e também nos dados que constituíram suas autobiografias. E, como alguns alunos relataram, foi um momento de reavivar as memórias, de passar um tempo junto aos familiares, resgatando um pouco da convivência familiar ao lembrar fatos, fotos e objetos de tempos passados.

Um ponto a destacar, segundo Rizzatti (2012, p. 265) seria a relevância de se diminuir a: “[...] *significativa dessimetria entre práticas de letramento da esfera escolar*

e práticas de letramento das famílias das quais esses alunos são originários”. Implicações estas que podem decorrer da formação dos professores ou divergências entre os eventos de letramento oportunizados na escola e que não se mostram significativos às práticas de letramento da localidade em questão. Isto pode demandar novas ressignificações metodológicas na formulação das propostas implementadas pelos professores.

A escola como agência de letramento, não é o único lugar no qual se escreve, nem somente onde se apropria da escrita, já que as práticas de letramento caracterizam-se por ações coletivas, em práticas situadas e não limitam a escrita e a leitura ao usos somente na esfera escolar. Daí a importância de se compreender a identidade dos alunos e suas práticas sociais, das quais decorrem o caráter ideológico e interlocutor da educação.

De acordo com Guedes e Fischer (2008) considera-se que:

Se a meta da escola é o letramento dos alunos, só um professor letrado – participante pleno das atividades de leitura e escrita que se dão na sociedade – vai poder realizar esse trabalho. Professor nenhum vai se instaurar nessa condição se não a exercer em relação com os seus alunos. Se produzir texto é produzir conhecimento, essa produção toma mais sentido para a vida dos alunos se servir para iluminar as relações sociais que estão sendo vividas no contexto em que são investigadas (GUEDES e FISCHER, 2008, p. 222).

É importante que o professor se perceba como o principal *agente de letramento* (KLEIMAN, 2007) e que assuma seu papel de mediador; assim, ao vincular o processo de apropriação do gênero, agirá como mobilizador de conhecimentos prévios, de estratégias e de recursos necessários para a inserção dos alunos em práticas sociais de letramento em contexto escolar; dessa forma, a relação professor/aluno se baseia na cooperação e na interação.

Ao se pensar em uma ação metodológica alternativa que ressignificasse as práticas de leitura e escrita na escola, apostei na implementação de eventos de letramento na EJA. Atenta às necessidades, interesses e perfil desses alunos no contexto em que estão inseridos, procurei bem relacionar conhecimento e práticas que fossem marcantes; e ao atender todos esses indicativos teria a implementação de uma proposta significativa e bem sucedida.

E esse sucesso vinculou-se ao estabelecimento de estratégias de aprendizagem interligadas e nos gêneros como organizadores do ensino. Mas isso só

se consolidou quando assumi o papel de pesquisadora e quando a construção de saberes se deu de forma crítica e representativa. Portanto, precisava conhecer os alunos, seus entornos e que variados usos faziam da escrita.

O planejamento e a elaboração de eventos de letramento demanda reflexões quanto à metodologia adotada e um trabalho mais acurado no que se refere ao letramento dos alunos, no sentido de ressignificar e ampliar suas práticas letradas. Não podemos esquecer o caráter plural que o letramento apresenta, como a vida é permeada por múltiplas formas de linguagem, em que vinculam diversos gêneros. Como Oliveira (2009, p. 11), frisa: “Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda a parte.”

É necessário atentar para a natureza relacional existente entre situação, atividade e participantes que estão envolvidos em eventos de letramento. Constitui um grande desafio incluir educandos pertencentes a uma tradição oral numa sociedade grafocêntrica, assim, Oliveira (2009) nos diz que a:

[...] implementação de programas de letramento que respondam às aspirações do grupo a que se destina, oferecendo a eles a possibilidade de usar a leitura e a escrita de forma funcional, ou seja, como um instrumento que busque alternativas para resolver problemas de âmbito local ou que esteja sintonizado com os desejos e sentimentos daqueles a quem está endereçado” (OLIVEIRA, 2009, p. 11).

Os eventos de letramento podem ser utilizados como práticas que contextualizam a leitura e a escrita, assim, os gêneros podem ser abordados como meios e não como fim, isto é, explora-se as esferas de circulação e os elementos que constituem o gênero em detrimento a uma produção final. Para Souza (2014, p.88): *“O letramento está mais relacionado ao uso adequado da linguagem em diferentes situações, tendo o indivíduo consciência dos empregos linguísticos que realiza, com finalidades específicas”*.

Os eventos de letramento podem se caracterizar por uma situação mediada pelo texto escrito, contudo, as pessoas ao participarem de eventos de letramento não têm que dominar tecnologias de escrita, basta que compreendam em que contexto a escrita está sendo usada.

Ao pensar numa proposta de eventos de letramento, assume-se a concepção social da linguagem, em que leitura e escrita, vistas como práticas discursivas,

apresentam inúmeras funções e são indissociáveis de seus contextos de produção. Nessa pesquisa, os eventos de letramento englobam atividades realizadas de forma coletiva, com vários participantes, cada um destes com seus saberes que ao se envolverem nas tarefas de acordo com seus interesses individuais e metas em comum, construíram aprendizagens significativas.

O letramento é caracterizado como um processo que abrange a leitura e a escrita, com um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e funções sociais que perpassam práticas leitoras e escritoras, em que as produções exercem função nas situações comunicativas, “[...] o letramento está contido nas atividades ordinárias das pessoas, não se restringe ao trabalho ou à escola. (BENVENUTI, 2011, p. 214), conforme as precursoras dos estudos do letramento no Brasil, KLEIMAN (1995) e SOARES (2012) nos subsidiam.

O engajamento nos eventos de letramento será visível através de uma situação de interação social construída ou mediada por meio de um texto; na experiência desenvolvida por meio desta pesquisa, à medida que os alunos tiverem contato com textos autobiográficos, quer em vídeo ou escritos, foi se dando essa interação, assim como, nas suas produções, reescritas e retextualizações.

Quanto mais ações discursivas forem propostas pelo professor, possibilitará o engajamento discursivo do aluno e favorecerá que se perceba a influência dessas ações na participação dos alunos. Quando a interação entre professor e alunos ocorre como forma de construção do conhecimento, auxilia na construção de sujeitos discursivos.

O engajamento discursivo requer determinado letramento, já que surge da compreensão de como se dão os discursos que circulam no meio e também pela variedade de textos que veiculam nos meios de comunicação. Portanto, se faz preciso compreender o contexto de produção.

Segundo Oliveira (2007, p. 9): *“O professor, por ser o responsável, pelo planejamento e realização da aula, geralmente será também o responsável por buscar estratégias para estabelecer a interação e buscar a participação efetiva do aluno”, e refletirá que:*

De qualquer maneira, o engajamento discursivo parte da necessidade de tornar o aluno um ser participativo, com poder de voz, capaz de interagir e

contribuir para o desenvolvimento do tema e conseqüentemente para a sua aprendizagem. O aluno deixa de ser um ser passivo e passa a ter um papel decisivo na relação interacional (OLIVEIRA, 2007, p. 10).

É fundamental ter bem claro que engajamento discursivo não é somente a alternância de falas, mas uma atitude responsiva dos participantes em um plano de construção de significados. De acordo com Oliveira, “*o diálogo se constrói com ações discursivas ativas de ambos os interactantes e não apenas com atitudes reativas de uma das partes.*” (2007, p. 68). Assim, o termo discurso é muito mais do que apenas a linguagem em uso, é uma forma de analisar e apreender quais as influências notadas nas ações dos sujeitos.

Um ponto muito importante é avaliação dos eventos de letramento implementados, que deve ser vista como um processo contínuo e associado ao desenvolvimento de cada uma das etapas, em que se retoma o conjunto de tarefas propostas e pontua-se o estabelecimento da interlocução a partir da apropriação do gênero do discurso, levando em consideração os procedimentos didáticos e as competências de leitura e escrita envolvidas.

Ao evidenciar o engajamento dos alunos nos eventos de letramento, que pode acarretar a expansão das suas atividades linguístico-discursivas para que tenham consciência da importância que exercem na vida social e possibilitar a ampliação das formas de participar socialmente.

Assim, os eventos de letramento não se constituem na vaga aprendizagem da escrita e sim na escrita utilizada para atender objetivos predeterminados. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa interação entre iniciantes na escrita e escritores, com atividades contextualizadas, que buscam o engajamento e o domínio da escrita.

1.3 Gêneros autobiográficos: a apropriação

A forma de organização da linguagem se evidencia nos momentos em que usamos a língua para interagir em conjunto com outras pessoas em variadas situações de convivência; ao participar dessas, vamos reconhecendo o gênero do discurso que as organiza e que vai colaborando para que haja entendimento durante a interação. Sua compreensão pauta-se na associação que os gêneros estabelecem

com o contexto em que se dão as interações. Sem esquecer os aspectos que mostram a estabilidade do gênero, que numa perspectiva bakhtiniana são: conteúdo temático, composição e estilo.

De acordo com Sobral (2009), embasado nos preceitos bakhtinianos:

[...] gênero se define como certas formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados/discursos que têm uma lógica própria, uma lógica de caráter concreto, não sendo assim sistemas fechados, mas recortes sócio-ideológicos do mundo no âmbito dos enunciados. Os gêneros recorrem a certos tipos de textualização (tipos de frases e de organizações frasais), que em alguns casos passam a ser mobilizadas costumeiramente pelos enunciados e discursos de certos gêneros (SOBRAL, 2009, p. 128).

Portanto, é preponderante considerar a percepção de gênero como unidade enunciativo-discursiva nas práticas desenvolvidas e as pressuposições didáticas que abarcam, como: suporte, tema, estilo, composição e função.

Conhecer como funciona um gênero, auxilia tanto na sua compreensão quanto na sua produção. Ao se apropriar de um gênero, o aluno aprende maneiras de estruturar o conhecimento. Portanto, é fundamental estabelecer objetivos do ensino de gênero e adaptá-los ao nível dos alunos, ao proporcionar atividades direcionadas ao seu ensino, que levem em conta os interesses, a complexidade do tema, além dos aspectos sociais e didáticos, logo, é importante a elaboração de modelos didáticos que orientem o ensino de gêneros.

Para produção e uso adequado de um gênero, atenta-se para o conteúdo, a linguagem, a esfera de circulação, os participantes e os objetivos das atividades desenvolvidas. Já a retextualização do gênero em sala de aula exige que o professor faça as transformações necessárias, permitindo perceber a heterogeneidade que constituem textos pertencentes a um determinado gênero; assim, os alunos poderão usá-lo de forma crítica e competente, sem monopolizá-lo.

A opção pelos gêneros autobiográficos pauta-se em responder à problematização formulada inicialmente, já que são gêneros públicos e literários, voltados ao letramento e enquanto gêneros do discurso tem diferentes suportes e modos de circulação.

Ao abrir espaço para o trabalho com gêneros autobiográficos, minha intenção era a de que os alunos pudessem se manifestar através da escrita, pois assim poderia conhecer, não só suas formas de escrever, mas um pouco de cada um, o que possibilitaria que se estabelecesse uma maior interação que escaparia aos padrões escolares que, muitas vezes, distanciam professores e alunos. Contudo, sem deixar de lado o caráter pedagógico que é importante para o letramento escolar.

As produções escritas de gêneros de caráter autobiográfico envolvem relatos, fatos, cenas e experiências relacionadas a vida pessoal e profissional de seus produtores; nesse caso, os alunos da EJA.

Como Simões (2012) afirma:

Quando são levados para a escola, os gêneros do discurso tornam-se escolarizados: os interlocutores são alunos e professores, dirigindo-se às pessoas que estes elegem como leitores preferenciais, em suas próprias esferas de atividade, o que significa contar com os recursos que ali estejam disponíveis, em todos os sentidos, inclusive no sentido linguístico e desenvolvimental. Estamos tratando de jovens aprendendo (SIMÕES, 2012, p. 121).

Segundo Alvares, na obra *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*, “*os textos dos alunos, embebidos de sentimentos e de sabores, são temperados pelas lembranças da infância.*” (2010, p. 53) o que encontramos de forma bem marcada nos gêneros autobiográficos.

Quando a história do aluno, a concepção de vida, as expectativas, a autoimagem e a imagem que quer mostrar de si aos outros é levada em consideração, a aprendizagem faz sentido, ao evidenciar todos esses fatores em um texto, temos uma autobiografia que atende ao propósito do referido gênero.

Assim, pensa-se que esses jovens e adultos, vitimados pela sociedade e pela escola, possam passar a se perceberem como protagonistas de suas histórias, que sejam alunos preocupados em repensar e criar seus espaços de aprendizagem, pois, como afirma SOBRAL (2009, p. 43): “[...] os sujeitos não deixam de ser quem são, pessoas com uma dada identidade, mas manifestam essa identidade de uma maneira específica, a depender do outro diante do qual estão e da situação em que se encontram;”, como podemos notar nas autobiografias escritas pelos alunos da EJA.

Ao propor o gênero autobiográfico, busca-se que os alunos superem o sentimento de insegurança, de desvalorização pessoal e procurem resgatar sua autoimagem, superando fracassos anteriores e que, muitas vezes, deixaram marcas profundas, devido as sucessivas situações de fracasso escolar.

Como Alvares confirma ao dizer que:

A dimensão da identidade se revela por meio do aprender, pois o sentido do aprendizado nasce na história do sujeito, a partir de suas referências, de suas expectativas, de suas relações com os outros, da imagem que tem de si e a que quer que os outros tenham dele. A autoimagem é construída no âmbito das relações com o saber escolar (ALVARES, 2010, p. 83).

Ao se pensar em narrativas autobiográficas, deve-se levar em consideração o autoconhecimento e o conhecimento do outro, que pode se dar por meio da oralidade, da leitura e da escrita. Assim, ao entrar em uma sala de aula, encontraremos alunos que participam de muitas práticas sociais, que têm suas histórias de vida, ou seja, biografias diversas a serem conhecidas, que contemplam amplas dimensões, tais como: idade, classe social, família, naturalidade, raça, gênero e sexualidade, aspectos esses que demarcam a construção da identidade de cada um.

O marco inicial do trabalho com gêneros autobiográficos pode ser a leitura de biografias variadas, ficcionais ou não, para inicialmente, diferenciar biografia (escrita sobre fases da vida de uma pessoa ou personagem) e autobiografia (escrita sobre a vida de um indivíduo, feita por ele mesmo).

De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012):

Ao narrar acontecimentos sobre sua vida, o sujeito aciona o que está em sua memória e, por meio dela, evoca e seleciona alguns eventos, escolhe o que dizer e como dizer. Escrever a autobiografia pode ser uma excelente oportunidade para retomar, refletir e analisar sua trajetória. Sabemos que a vida não é escrita, mas a escrita sobre a vida possibilita apropriar-se dela e aprender com ela de forma singular (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p. 39).

Assim, a escrita de gêneros autobiográficos oportuniza revirar as lembranças e resgatar, aos poucos, as memórias. Uma sugestão seria iniciar com a confecção de uma linha de tempo, que auxiliará na organização cronológica dos fatos e favorecerá para que a produção posterior se dê de forma contínua e entrelaçada.

A produção de autobiografias auxilia no resgate da memória de fatos da vida dos alunos, que vai desde o seu nascimento até o momento da escrita e leva a uma aproximação com os familiares e responsáveis, que podem contribuir com relatos, depoimentos, assim como mobilizar lembranças e pesquisar fotos, que possibilitam ao aluno perceber que faz parte da história de um grupo social.

É necessário levar em conta o ambiente da sala de aula, ou seja, como os alunos se relacionam entre si, que caracteriza o clima da sala de aula e a relação estabelecida entre alunos e professores, assim como a trajetória escolar de cada um. Dessa forma, temos os fatores que influem na construção dos interesses que levará ou não ao engajamento nas atividades propostas. Isso se dá de maneira gradual, portanto, não devemos apostar que todos se envolverão do mesmo modo e de forma imediata.

Contudo, é relevante investir na construção de um espaço escolar em que haja incentivo e sensibilização para as produções orais e escritas, assim como leituras diversas e por que não partir de um material riquíssimo: as histórias de vida dos alunos, que caracterizam suas identidades, valores e sonhos.

É fundamental ressignificar os conhecimentos prévios, possibilitar a participação em rodas de conversa, proporcionar momentos de tomada de decisões, para assumir a autoria diante de suas produções; ou seja, tornar a leitura e a escrita etapas do processo de elaboração e socialização. Assim, desenvolverão a consciência de que produzem para o mundo e não somente para o professor e irão adequando seus escritos aos prováveis leitores. Sem esquecer que em todo texto autobiográfico, haverá uma interpretação pessoal sobre os fatos da própria vida, na qual o “herói” é o narrador.

Ao oportunizar a produção de textos autobiográficos aos alunos como meio de devolver a palavra ao sujeito, acredita-se que o diálogo a ser construído possibilitará recuperar uma “história contida e não contada”, como forma de retomar o já vivido e associá-lo ao rotineiro.

Assim, a sala de aula torna-se um lugar de interação que promove o diálogo entre os sujeitos que possuem diferentes saberes. E ao escrever sua autobiografia, o aluno recupera seu passado, reconstrói suas memórias e pode projetar seu futuro, já alterando seu presente.

A produção de textos autobiográficos abrange um espaço que os alunos tem de manifestar a subjetividade, afirmar seu processo identitário o que irá lhe conferir maior autonomia e poderá desenvolver prazer pela escrita, já que produzirão na escola, mas não para apenas cumprir uma tarefa e sim para se constituírem enquanto sujeitos participantes tanto do contexto escolar quanto fora dele.

Para se produzir um gênero autobiográfico é necessário atentar para a forma, o conteúdo e a maneira de se contar essa história, pois reflete a identidade sociocultural e parece significar a existência de quem produz e em que se transforma no contexto de produção. Podem ter caráter dramático e subjetivo, assim como a emoção flui e podemos nos conhecer melhor e conhecer quem interage conosco nos momentos de socialização das produções escritas, e nestas, convém considerar os elementos que estruturam o gênero, que são conteúdo temático, construção composicional e estilo.

O trabalho com autobiografias nos permite atentar para os conhecimentos prévios e as capacidades dos educandos ao alcançar os objetivos almejados, que nesta pesquisa, estavam voltados para o engajamento dos alunos nos eventos de letramento propostos e na apropriação do gênero autobiográfico, como será detalhado mais adiante.

Quanto à escrita de autobiografias, levamos em conta o contexto de produção, que deve evidenciar um autor protagonista de sua história, textos com episódios da vida, geralmente em ordem cronológica e o espaço de circulação dessas produções. Já no plano discursivo, destaco as marcas de implicação, o predomínio do relato e textos curtos ou longos. E quanto as marcas linguísticas, o uso de pronomes pessoais e possessivos na 1ª pessoa (singular/plural), verbos no pretérito perfeito, pretérito imperfeito e alguns no presente, marcadores temporais, marcadores espaciais e expressões modalizadoras do discurso.

Na primeira produção de uma autobiografia, já podemos notar o que os alunos já apropriaram sobre o gênero e identificar as formas de intervenção nesse processo. Uma sugestão interessante seria promover a autoavaliação, pois possibilitará ao aluno notar o que precisa ser melhorado, assim como promoverá maior envolvimento na escrita; outra sugestão seria o aluno comparar as versões produzidas e apontar os avanços. Outro aspecto destacado refere-se ao tempo estabelecido entre a escrita da

primeira versão e a reescrita, pois nesse intervalo é possível investir em mais atividades com o gênero.

A produção de autobiografias, além de uma atividade de escrita, nos permite conhecer um pouco mais sobre nossos alunos, promover maior interação, propiciar o resgate lembranças e valores pessoais. É um importante suporte na afirmação da identidade de cada um, principalmente dos alunos da EJA, devido as peculiaridades que essa modalidade de ensino evidencia, como veremos mais adiante. Convém que os alunos saibam diferenciar autobiografia (escrita sobre a própria vida), de biografia (escrita sobre a vida de uma pessoa).

Na escrita autobiográfica, o aluno seleciona e narra em primeira pessoa, fatos de sua vida que modelam sua personalidade. Pode iniciar pesquisando junto aos familiares datas e acontecimentos marcantes, assim como incluir sua história familiar. A autobiografia, como é baseada em lembranças, pode estar carregada de conteúdo emocional. E como esta pesquisa foi desenvolvida na EJA, é necessário saber quem são esses alunos e como se constitui o trabalho com esses jovens e adultos que muito tem a nos dizer.

1.4 Os sujeitos/autores dessa escrita: alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Como a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada àqueles que, por inúmeros motivos, não tiveram acesso ao ensino regular na idade apropriada, surgiu para suprir uma necessidade devido ao grande número de jovens e adultos que não concluiu a educação básica.

A EJA é uma modalidade de ensino assegurada pelo artigo 208 da Constituição Federal, inciso I – “[...] *inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*”; garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu 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*” e regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu parágrafo único:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...]

Fica evidente que essa modalidade de ensino abrange três funções bem específicas: a função reparadora, que supre uma necessidade de dar continuidade aos estudos para aqueles que não puderam concluir anteriormente, ao garantir uma escola de qualidade; a função equalizadora, com a busca da inserção no mercado de trabalho, mediante a garantia do acesso e da permanência na escola, de modo a restabelecer sua trajetória escolar; e a função permanente, que visa a qualificação na vida, ao propiciar a atualização de conhecimentos.

Para se elaborar um currículo para a EJA é necessário que o mesmo seja aberto as adequações e alterações que se fizerem imprescindíveis, já que o lugar representativo desses educandos necessita ser resignificado, como tentativa de superar o fracasso. E requer mais participação dos envolvidos nesse processo, pois mesmo que parta de uma proposta dos professores, precisa envolver os alunos.

Portanto, Benvenuti (2011), em *Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, reforça que, em alguns momentos:

Os jovens desmotivam-se, pois as aulas não lhes parecem interessantes, mas é importante destacar que a escola ainda parece interessante, pois lhes proporciona encontros com outros jovens e lhes permite fazer amizades e relacionamentos. O que não lhes agrada são a metodologia usada nas aulas e os conteúdos obrigatórios (BENVENUTI, 2011, p. 144).

Daí a necessidade de uma reflexão constante sobre a prática pedagógica, com a elaboração de um modelo educacional que proporcione espaços pedagógicos que supram as necessidades desses alunos.

Para elaborar uma proposta pedagógica para a EJA que atenda a diversidade presente nessa modalidade, é necessário adaptar temas e conteúdos, valorizar vivências que levem à construção do conhecimento, que se dá mediante a interação com os colegas e com o professor. Portanto, é fundamental conhecer as especificidades e peculiaridades desses alunos, assim como o contexto socioeconômico e cultural do qual fazem parte.

Percebemos que a EJA está, cada vez mais, repleta de jovens que foram banidos do ensino regular⁶, que fracassou no atendimento aos mesmos; daí a necessidade, segundo Franzoi e Santos (2008) de compreender que:

Conter esse movimento requer metodologias e intervenções educacionais adequadas para a população nesta faixa etária. Por outro lado, quando são acolhidos jovens e adultos que há muito se afastaram da escola, os gestores educacionais e docentes são desafiados, diante desse novo perfil de aluno, a criar tais metodologias e intervenções. A EJA acaba beneficiando toda a escola (FRANZOI e SANTOS, 2008, p. 66)

Uma proposta de trabalho significativa pode ser a aposta em ações colaborativas da aprendizagem que permitem a troca de experiências e saberes, pois oportuniza a ampliação dos conhecimentos, mediante o engajamento do grupo, através de discussões, colaborações e diálogos para a construção de aprendizagens em conjunto.

Outra sugestão seria implementar eventos de letramento que buscassem partir de uma aula na qual as diversas aprendizagens e possibilidades de participação se fizessem presentes. Foi o que aconteceu durante a pesquisa e será relatado minuciosamente em momento posterior.

Geraldi (2006) nos diz que:

[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 2006, p. 40)

Ao assegurar um ensino através de resolução de problemas, com o emprego de diversas estratégias metodológicas, com aprendizagens marcantes que explorem os conhecimentos prévios e partam da interação entre alunos mais experientes e menos experientes, ao ter como base a teoria vygotskiana (Rego, 2010), que conceituou a zona de desenvolvimento proximal, na qual as pessoas necessitam da ajuda de outras para solucionar problemas, pois ainda não tem autonomia suficiente para resolver de forma individual, já que construir conhecimento envolve uma ação compartilhada, em que o professor não é o único responsável pelas informações, mas

⁶ Na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, o número de alunos jovens (menores de 18 anos) fica em torno de 70 % dos matriculados na EJA.

sim por intervir na zona de desenvolvimento proximal ao partilhar sua experiência e ao desafiar o desenvolvimento dos alunos, pois “ao desenvolver o conceito de zona do desenvolvimento proximal e outras teses, Vygotsky oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento” (REGO, 2010, p. 103). Assim se desenvolve uma prática docente que oportuniza a participação constante dos educandos, não só os da EJA como dos demais níveis e modalidades de ensino também.

Como os alunos adultos já possuem várias estratégias para ler o mundo, inúmeras maneiras de aprender e vão para a escola com necessidades e interesses diversos, as atividades propostas precisam contemplar essa diversidade de gerações.

Portanto, conhecer quem é o nosso aluno e que contato tem com a leitura e a escrita torna-se imprescindível para atender essa demanda ao tentar vincular as tarefas escolares às práticas letradas que rodeiam os alunos cotidianamente. Isso não quer dizer que a escola trabalhará apenas com que o aluno tem contato; partirá desses saberes para tentar ampliá-los cada vez mais.

Ao oportunizar atividades em que o letramento se faça presente, contribuimos para que esses jovens e adultos, muitos desacreditados da importância da leitura e da escrita, vivenciem momentos de produção mais próximos de situações reais de uso da linguagem, como por exemplo, preencher uma ficha de emprego, elaborar um currículo vitae, se expressar com clareza numa entrevista de emprego, utilizar o caixa eletrônico para movimentações bancárias, se apropriar de informações através do rádio, televisão e principalmente da internet, que é uma importante ferramenta, porém nem sempre bem aproveitada pelos educandos.

Como Benvenuti reforça: “A falta de letramento diminui a qualidade de vida de jovens e adultos e traz consequências materiais e simbólicas, visíveis na estratificação social” (2011, p. 63). E a escola seria um espaço adequado que poderia ser melhor aproveitado para diminuir esse distanciamento das práticas letradas.

Contudo, a maioria das pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos anos, que envolvem a EJA, voltam-se ao letramento vinculado à alfabetização e não aos anos finais. Os estudos foram direcionados para como alfabetizar alunos adultos numa perspectiva letrada e, raras vezes, remetem à práticas escolares direcionadas

para o letramento de alunos já alfabetizados, ou seja, uma tentativa que aproximá-los dos usos sociais da leitura e da escrita.

Como numa sala de aula da EJA nos deparamos com uma diversidade acentuada, pois temos alunos que deixaram de estudar há muitos anos, outros foram “convidados” a deixar o ensino regular, por não se adequarem mais a sua estrutura e ainda os que por voltarem-se ao mercado de trabalho, tiveram que estudar à noite. Assim, [...] vai ficando claro que aí estão em jogo (dentro da classe) diferentes experiências de vida cultural” (FREIRE, 1993, p. 48).

Então, na EJA há necessidade de um professor “opcionado”⁷, aquele que propõem mudanças que visam mais qualidade educacional. E que deixa de lado a noção generalizada que “ensinar = transmitir” e que “aprender = receber”. Como Paulo Freire nos diz:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2011, p. 25).

Portanto, em sua prática docente o professor tem o dever de explorar a criticidade e a curiosidade do aluno, para que o mesmo não se torne submisso e mero repetidor de informações. Se na EJA for assim, teremos alunos instigadores, perspicazes, criativos, empolgados e persistentes. Um ponto central seria promover momentos de discussão com os alunos acerca da realidade concreta, em que se associa o que se ensina em determinada disciplina ao que pode ser vivenciado fora dela.

Com um ensino no qual sejam oferecidas as possibilidades para que os próprios alunos produzam ou construam conhecimentos. Caso contrário, serão memorizadores mecânicos de conteúdo, com a liberdade tolhida e domesticados. Sabemos que cada aluno carrega consigo suas experiências já vividas e, geralmente, é receptivo mediante situações educativas que necessitem envolvimento, ou seja, é um ser singular mesmo num contexto em que a diversidade impera, marca das

⁷ FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. 4ª edição, Vozes, Petrópolis, 1993.

particularidades da EJA em relação ao ensino e a aprendizagem, com suas demandas e especificidades.

Como bem nos lembra Alvares:

O aluno adulto é um sujeito pleno de experiências vividas, que podem ser consideradas a porta de entrada para o conhecimento escolar. É no encontro entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos escolares, na relação de troca entre os saberes do educando e os saberes do educador, que ocorrem mudanças significativas nos olhares, tanto do aluno quanto do professor (ALVARES, 2010, p. 21).

O principal papel da EJA é possibilitar aos alunos, que se engajem em atividades letradas, para que se tornem sujeitos curiosos, intuitivos, sensíveis, plenos, livres, criativos e que suas vozes ocupem lugar de destaque. Para a formação de indivíduos plenamente letrados através de práticas sociais de aprendizagem, é fundamental unir os conhecimentos prévios aos escolares, prática inerente ao letramento.

Ao se utilizar metodologias adequadas, que valorizem a experiência de vida do aluno jovem ou adulto e resgatem as suas biografias, para que tentem assegurar o acolhimento indispensável ao seu retorno à escola e afirmar sua identidade.

A maior marca de EJA é a heterogeneidade, pois é constituída por um grupo diversificado culturalmente, em que idades, profissões e metas de vida são tão distintas, assim como a forma de organizar e estruturar o pensamento.

Portanto, as experiências de vida que foram significativas devem ser levadas em consideração no processo educacional, uma vez que esses sujeitos têm saberes adquiridos em outras esferas sociais, pois a escola não é o único lugar no qual se produzem e socializam conhecimentos. Além de assegurar o acesso e a permanência do aluno na escola, já que esta representa um dos lugares nos quais encontramos conhecimentos mais elaborados e científicos; é necessário respeitar sua autonomia de aprendizagem e diferenças individuais com o intuito de diminuir as possíveis dificuldades que venha a apresentar no decorrer de seus estudos.

Aos professores que atuam na EJA cabe a missão de procurar desenvolver uma autonomia em relação a leitura e a escrita de diferentes textos que são veiculados socialmente, ou seja, que os alunos leiam e escrevam em variadas situações e não apenas no contexto escolar.

Pois, bem se sabe que os alunos dessa modalidade de ensino tem um perfil bem peculiar: já pertencem ou tem idade de pertencer ao mundo do trabalho, o que reduz o tempo disponível aos estudos ou os faz abandonar a escola. Possuem um nível cultural diferenciado, o que torna o ambiente de sala de aula muito rico e pleno em diversidade. Ao pensar sobre isso, é necessário procurar formas de incentivar esses educandos e despertar entusiasmo e interesse ao mostrar que podem aprender, pois muitos já tiveram tantas experiências negativas que estão desacreditados de suas aprendizagens. Daí que o ambiente escolar precisa estar repleto de significados e estímulos que busquem promover o aprendizado.

Assim, é fundamental garantir aos jovens e adultos não somente o acesso à escola, mas prover meios para que permaneçam estudando e que aprendam de forma significativa, que sejam desafiados intelectualmente ao invés de passarem horas copiando do quadro de giz. Situações significativas de aprendizagem são as que englobam o interesse e a atenção do aluno, promovem a interação, aproveitam seus conhecimentos prévios, trazem problemas para serem resolvidos, possuem sentido e significado e envolvem decisões e escolhas.

Para adentrar ao mundo letrado, alguns conceitos como: direitos, deveres, justiça, injustiça, respeito e muitos outros, podem permear as aprendizagens. Dessa forma, não seguiremos manuais e sim utilizaremos livros, revistas, jornais, idas a feiras, exposições, etc., para tornar o ensino vinculado a um propósito.

Uma vez que já *“sabemos que os jovens e os adultos possuem saberes prévios, inatos e intuitivos, nos contextos em que estão inseridos e na cultura marcadamente letrada, antes mesmo de ingressar no sistema escolar formal”* (MOLLICA e LEAL, 2009, p. 7).

Dessa maneira, levamos em conta que a EJA tem características próprias e que seus jovens e adultos constroem seus conhecimentos através de hábitos automáticos (que carregam durante sua trajetória escolar) e de processos de interação com os sujeitos e com a realidade na qual vivem, marcada por suas experiências. Para tanto, a construção do letramento se dá de forma inevitável. Daí que um dos desafios encontrados em pesquisa na EJA recai na passagem do letramento social para o escolar e vice-versa.

Tanto na EJA quanto nos demais níveis e modalidades de ensino torna-se primordial evitar a exclusão escolar e tornar as vivências escolares em meios significativos em relação ao letramento e ao acesso às informações e saberes. Assim, tentaremos nos distanciar daquelas salas de aula em que predomina o desânimo, o desinteresse e a resistência dos educandos, mediante a aposta em eventos de letramento, que propiciem resultados concretos e evidenciem a eficácia de práticas pedagógicas que procuram desenvolver as habilidades de leitura e escrita com fluência.

Conforme Rojo (2009):

Cabe também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (ROJO, 2009, p. 12).

Daí a aposta nos letramentos múltiplos, que veiculam as esferas de circulação dos textos e os gêneros discursivos, desde que os programas de ensino, principalmente os da EJA estejam voltados nessa direção e que as atividades se voltem na direção do letramento, que abrange um conjunto muito grande e diversificado de práticas que englobam sistemas de signos que produzem sentido.

Algumas propostas de ensino da língua têm considerado: a influência das mídias, o história de vida dos alunos e tem tentado aproximar esse ensino ao domínio linguístico de que o aluno já dispõe, ao oportunizar que expressem suas experiências de vida para que desenvolvam a aprendizagem e adquiram novos conhecimentos.

Capítulo 2: “Idas e vindas de minha história”: Práticas na EJA

Neste capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, que se baseia na pesquisa-ação, o contexto em que foi realizada a pesquisa e as propostas desenvolvidas antes da inserção no mestrado, durante e após o projeto piloto, com o intuito de mostrar que um longo caminho foi percorrido até chegar na implementação dos eventos de letramento que oportunizaram a geração dos dados dessa pesquisa, que envolve as formas de engajamento evidenciadas durante o desenvolvimento das atividades, assim como a apropriação do gênero autobiográfico.

Muitas práticas não se mostram suficientemente adequadas para buscar a inserção total dos alunos na cultura letrada, essa questão tão emergente na minha prática docente fez com que, ao longo dos anos, intentasse meios para promover esse levante.

Durante um bom tempo propus aos alunos episódios de produção textual que não faziam parte de uma sequência de atividades com objetivo claro, foram propostas soltas e resultados positivos raramente apareciam, pois, conforme Geraldi (2006, p. 73): “E sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los...” Daí que foram surgindo ideias de propostas de produção escrita que seguiam determinado ordenamento, sempre partindo de textos. Inicialmente, essas sequências eram bem curtas e pouco exploradas, constituídas de apenas um texto, seguido de conversa sobre o mesmo, algumas questões interpretativas e a escrita de um texto pelos alunos, que após minha avaliação eram devolvidos, sem nenhuma forma de retomada desses escritos.

Contudo, fui notando que ainda não era o ideal, pois poderia investir em sequências de atividades mais recheadas, com propostas variadas e atrativas que promovessem o engajamento dos alunos da EJA. Também, percebi que os textos escritos pelos alunos poderiam servir para explorar as práticas de análise linguística, ao retomar os escritos e intentar suas reescritas. Uma dificuldade encontrada foi a de como orientar os alunos na reescrita do texto ao procurar evitar comentários superficiais, uma vez que essa atividade de interlocução não era uma prática constante e se caracteriza como um tipo complexo de intervenção.

Nas atividades de análise linguística poderia retomar tanto tópicos tradicionais de gramática, quanto tópicos mais amplos, assim como a coesão e a coerência, a

adequação do escrito ao proposto na atividade, o uso de recursos expressivos e a inclusão e ordenamento das informações, tudo isso com olhar voltado para a reescrita das produções; pois, de acordo com Geraldi (2006, p. 67): “Não se disserta a não ser que se tenham ideias.”, e para isso é preciso estudá-las e retomá-las.

Os alunos precisam ter em mente que ao produzir um texto devemos: ter o que dizer, apresentar razões para esse dizer, ter para quem dizer e que estes ditos circularão em algum contexto e construirão significados.

Como Azevedo e Tardelli (2011) mostram:

Produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo. (AZEVEDO e TARDELLI, 2011, p. 47)

E uma alternativa encontrada foi o trabalho com eventos de letramento; primeiramente, se fez necessário apostar na capacidade dos alunos e em que todos, ou a maioria deles, colaborassem e se engajassem para que os resultados fossem aparecendo e suas produções fossem socializadas. Assim, o trabalho nas aulas de português deixaria de lado as listas de conteúdos abstratas e o ensino passaria a ser estruturado a partir do uso da língua de forma interativa, dando um novo rumo às aulas, tornando a aprendizagem significativa e mais próxima de seu uso real, ou seja, apostando no letramento para maior participação social.

Toda pesquisa necessita de acompanhamento e coordenação em todas as etapas e acontecimentos, daí que o professor pesquisador se insere pessoalmente como agente e elemento constituinte da pesquisa, em que se preocupa mais com o processo do que com os resultados, ou seja, implica que o professor não seja apenas observador, mas atue ao levantar informações, elaborar perfis provisórios, identificar as situações-problema, para preparar o plano de intervenção pedagógica, com foco na leitura e escrita de um gênero, que na presente pesquisa foi o autobiográfico.

Qualquer pesquisa aplicada em sala de aula faz parte do campo de pesquisa social e pode ser elaborada tanto sob o viés quantitativo como qualitativo. Pode-se, ainda, utilizar o paradigma interpretativista, que procura compreender os significados culturais, observar a partir de suas práticas sociais e conceitos vigentes, sem

esquecer que, enquanto agente ativo, o observador desenvolve uma capacidade de observação embasada em seus próprios conceitos.

Dessa forma, Bortoni-Ricardo (2008) afirma:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32 e 33).

Assim, as atividades de um professor pesquisador podem trazer contribuições ao entendimento do processo de ensinar e aprender, pois passam a produzir conhecimentos sobre os problemas que vão detectando, com o intuito de aprimorar sua prática; isso vai diferenciá-lo de outros pesquisadores, já que repensa sua própria prática e intenta reforçar os pontos positivos e suprir as deficiências, e também se mantém aberto à novas ideias e estratégias.

Conforme Bortoni-Ricardo (2008):

Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48)

Assim, a presente pesquisa buscou na pesquisa-ação aporte para fundamentação da geração e análise dos dados, como podemos ver no subitem a seguir.

2.1 A pesquisa-ação

Todo professor pesquisador precisa estabelecer sua metodologia de pesquisa e nesta pesquisa a opção foi pela pesquisa-ação, embasada nos preceitos de Dionne (2007), Thiollent (2011) e Zeichner (2011), como instrumento de intervenção na realidade, a partir de uma situação-problema (alunos que não produziam textos e não participavam das atividades propostas), promoção de ações (trabalho com práticas letradas) para modificar o estado inicial e procurar atingir o estado desejado (alunos

que se percebessem como produtores de textos e vissem utilidade na escrita e mostrassem a apropriação do gênero explorado).

A pesquisa-ação consiste numa forma de atuação que busca modificação e pode se apoiar em procedimentos cíclicos e técnicas sequenciadas. De acordo com Dionne (2007) há quatro fases: identificação da situação, projeção de ações, realização de atividades e avaliação dos resultados; resumidos em “a pesquisa-ação é um instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação.” (DIONNE, 2007, p. 20).

O principal objetivo da pesquisa-ação é proporcionar modificações em uma determinada situação inicial, sem desconsiderar sua totalidade concreta tal como se apresenta.

Conforme Dionne (2007):

De fato, praticar a pesquisa-ação obriga a se levar adiante duas tarefas simultâneas: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar (DIONNE, 2007, p. 24).

A pesquisa-ação engloba inúmeras práticas nas quais se estabelecem aproximações entre ação e pesquisa/ teoria e prática. Pode colaborar para a produção de novos conhecimentos ou inovar as práticas pedagógicas. Centraliza-se na prática, em uma ação social de experimentar, para intervir com o objetivo de tentar transformar uma determinada situação. Para Dionne (2007, p. 28) “de fato, a pesquisa-ação é um instrumento de mudança para corrigir, de maneira eficaz, uma situação que se tornou problemática.”

Tem como pretensão diminuir o distanciamento existente entre prática profissional e reflexão teórica. E tem como objetivo primordial transformar determinada situação, a partir da estreita relação efetiva que se faz necessário estabelecer entre pesquisadores e demais participantes.

Segundo Dionne (2007):

A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (praticiens), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo. (DIONNE, 2007, p. 24)

A pesquisa-ação consiste não somente em uma metodologia da pesquisa, e sim numa metodologia de ação, numa prática de intervenção. Apresenta com objetivos principais: explicar determinado fato, com a finalidade de transformá-lo, a partir da geração de conhecimentos e de ações eficazes.

Só se estabelece uma dinâmica original de pesquisa-ação quando se consolida um trabalho em conjunto, no qual todos os envolvidos atuam. Fortalecer o conhecimento e transformar determinada situação são os objetivos principais da pesquisa-ação, como Dionne (2007, p. 45) afirma: “os objetivos são de duas ordens: a solução de um problema imediato e o enriquecimento do saber”.

Por intermédio da pesquisa-ação, espera-se que se estabeleça o fortalecimento da relação entre teoria e prática; amplie a comunicação entre os envolvidos; que os conhecimentos sejam desenvolvidos (pesquisa) e situações modificadas (ação); que novos saberes sejam produzidos e que estes estejam inseridos num processo de escolhas para que os problemas sejam resolvidos.

A pesquisa-ação procura elaborar conhecimentos com a meta específica de tentar mudar determinada situação particular. Segundo Dionne (2007, p.48) “o pesquisador é implicado na ação. Ele escolhe seu assunto de pesquisa em colaboração com os atores.” Há o desenvolvimento de um processo interativo que leva a utilização de procedimentos pertinentes diante do problema a ser pesquisado, em que “a principal preocupação do pesquisador em pesquisa-ação é solucionar um dado problema ou modificar uma situação específica” (DIONNE, 2007, p. 48).

É um tipo de pesquisa que se apoia nas técnicas da pesquisa qualitativa, no sentido de atentar as falas dos participantes e aprofundar dados específicos. O pesquisador deve atuar no cotidiano da pesquisa, com atitudes voltadas à autocrítica, contudo, ao mesmo tempo em que se mostra engajado, necessita manter determinada distância, para que suas impressões pessoais não influenciem os resultados esperados.

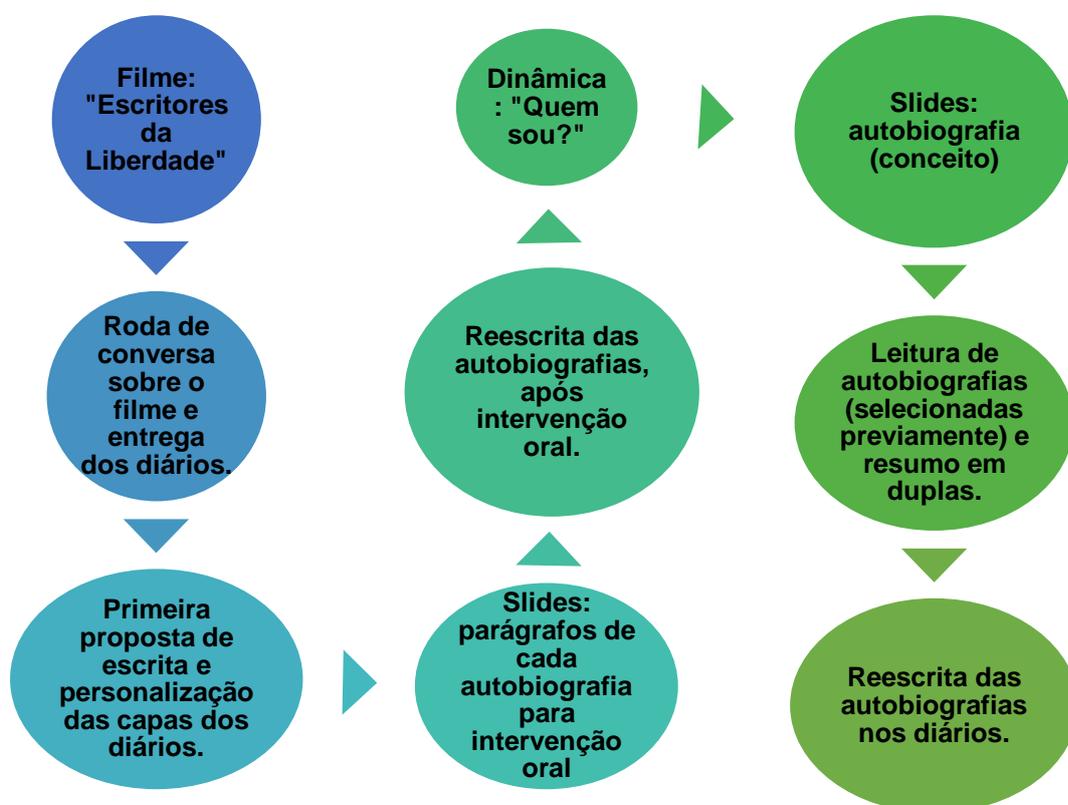
De acordo com Dionne (2007, p. 49 e 50) “a pesquisa-ação é centrada na produção de um saber específico para facilitar uma ação eficaz de mudança”. Portanto, como toda pesquisa-ação engloba procedimentos de pesquisa e procedimentos de ação, que abarcam a identificação da situação, a delimitação dos

objetivos, o planejamento metodológico da intervenção, sua realização e, conseqüentemente, a análise e a avaliação dos resultados.

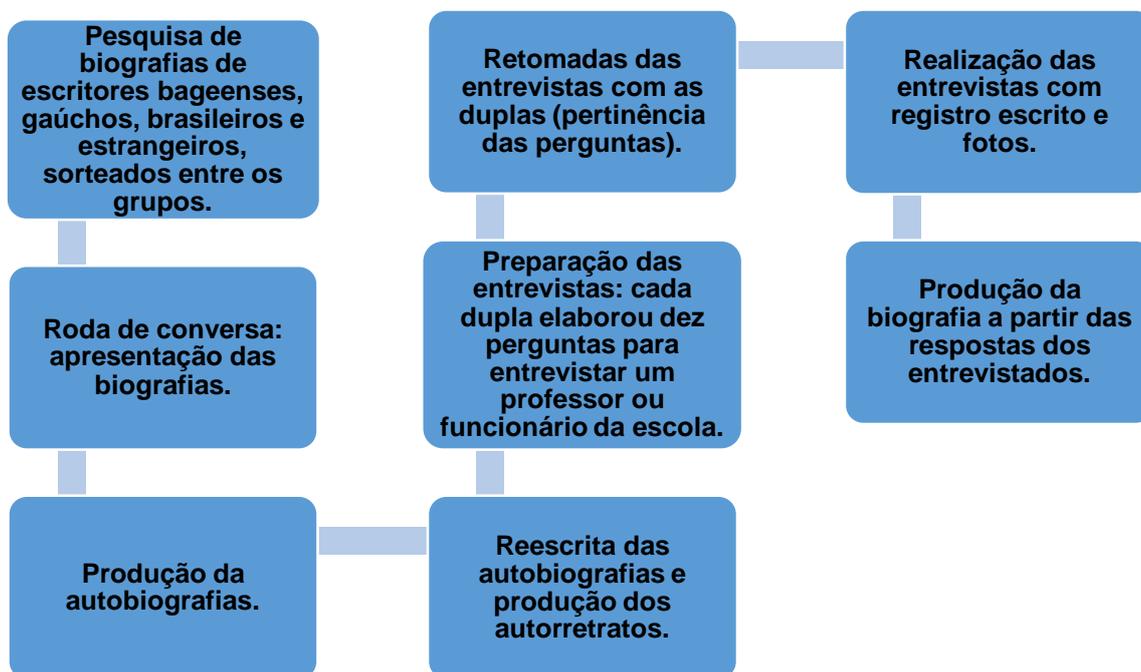
Para Dionne (2007, p. 61) “o profissional deve conceber um plano de ação como também as modalidades concretas da intervenção”, ou seja, planejar a ordenação das atividades previstas. Para tanto, o pesquisador necessita apoiar-se nos inúmeros instrumentos de investigação para proceder à coleta dos dados. Uma importante sugestão é o desenvolvimento de um projeto piloto que auxiliará na validação dos instrumentos de pesquisa previamente selecionados, como veremos no subitem a seguir.

2.2 As práticas desenvolvidas.

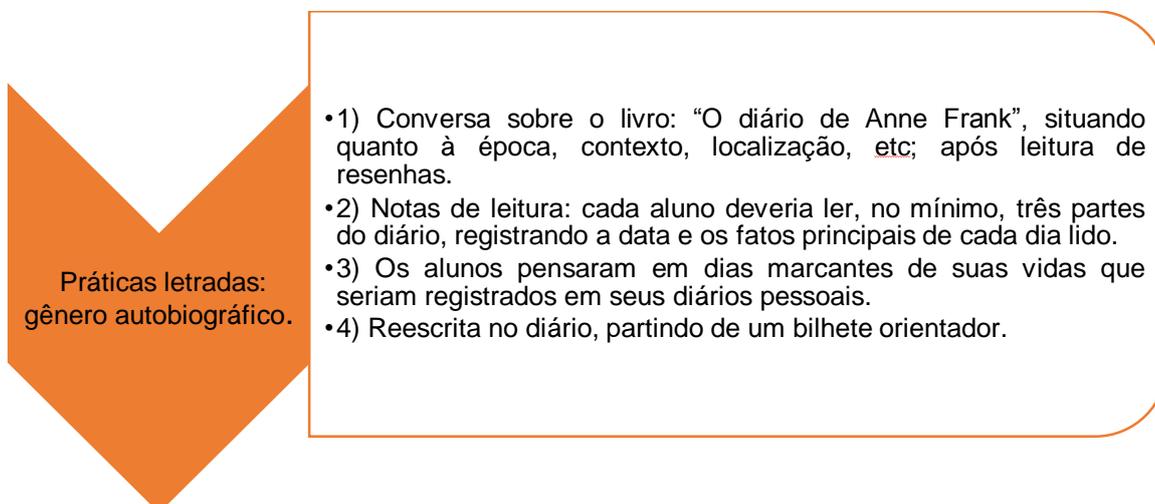
Ao final do primeiro semestre de 2015, foi desenvolvido o projeto piloto da presente pesquisa, com o intuito de experimentar as estratégias e os instrumentos da coleta de dados:



E precedido pela seguinte sequência de eventos de letramento:



Também foi sucedido pelos eventos de letramento abaixo descritos:



**Práticas letradas:
gênero autobiográfico**

- 1) Leitura de reportagens, extraídas dos jornais locais, sobre a exposição.
- 2) Visita a exposição “Travessias”, de Júlio Pimentel, no “Da Maya Espaço Cultural”.
- 3) Roda de conversa sobre a exposição e elaboração de prováveis perguntas a serem feitas ao fotógrafo.
- 4) Preparação da entrevista: convite ao entrevistado e divisão das tarefas.
- 5) Proposta de escrita da biografia do fotógrafo, mediante respostas obtidas durante a entrevista; produção coletiva, intervenção oral na reescrita.
- 6) Sessão de fotos: “Sou um turista, na minha própria cidade”: os alunos deveriam fotografar algum lugar da cidade que seja marcante para cada um deles, escrevendo, posteriormente, sobre a atividade (sentimentos e percepções).
- 7) Reescrita no diário, partindo de uma autoavaliação do texto, com critérios estabelecidos anteriormente.

Por intermédio do projeto piloto foi possível experimentar os instrumentos de pesquisa e comprovar quais deles seriam mais adequados para registro dos dados, assim como, testar a implementação de eventos de letramento voltados ao engajamento e à apropriação do gênero. E também como orientador para a implementação das intervenções analisadas nessa pesquisa.

Portanto, devemos considerar que o professor pesquisador precisa seguir a risca seus instrumentos de pesquisa, mas “deve ainda adquirir a habilidade de adaptação a qualquer situação imprevista para preservar o rigor na aplicação dos critérios de qualidade no procedimento de investigação” (DIONNE, 2007, p. 62). Isso foi bastante significativo tanto na implementação do projeto piloto quanto nos demais eventos de letramento desenvolvidos.

Pode haver necessidade de adaptações contínuas do planejamento, devido aos imprevistos que poderão surgir; é necessário avaliar constantemente para que não se desvie dos objetivos iniciais. Ao partir dos primeiros questionamentos é que o pesquisador analisará os dados coletados e sua interpretação pode exigir um trabalho mais elaborado de classificação das informações.

É preciso ter claro que, muito raramente, se atingirá um total proveito da situação mudada, pois não haverá correspondência perfeita entre o desejado e o atingido. Convém frisar que: “todo procedimento de avaliação final consiste em analisar e apreciar o caminho percorrido na ação comparativamente aos objetivos iniciais. É necessário prever o importante momento de difusão da informação a todos os parceiros da intervenção para que eles se deem conta da ação realizada. É, também o momento de se decidir o reinício da ação, se necessário.” (DIONNE, 2007, p. 64).

2.3 O contexto de pesquisa

É fundamental que haja conhecimento do contexto social, uma vez que na pesquisa-ação se age e se investiga em um campo concreto. Daí que apresento o contexto da presente pesquisa.

A turma selecionada para esse estudo era composta de alunos da totalidade 6, fase final do ensino fundamental, e procurou estudar o letramento desses jovens e adultos, por intermédio da forma como adquiriram a escrita e que condições sociais de uso faziam dela. Pois, [...] *o processo educativo deveria sempre partir da realidade dos educandos, identificando sua origem, seus problemas e a possibilidade de superá-los, e interferindo, desse modo, na estrutura social que produzia o analfabetismo* (PEREIRA, 2005, p. 15).

Como forma de levantar hipóteses acerca do tipo de letramento construído, a partir da relação professor-aluno e das condições de interação evidenciadas, foi realizada tanto a análise documental quanto das gravações em áudio e vídeo. Com destaque para a diversidade de registros que auxiliou na triangulação dos dados.

Ao ter a pesquisa-ação como pressuposto desse trabalho, houve o estudo de uma prática desenvolvida em sala de aula, com o intuito de repensar as atividades desenvolvidas, desde seu planejamento até a execução, para apontar as adaptações necessárias no sentido de aprimorar a prática pedagógica e promover avanços significativos na aprendizagem dos alunos e tentativa de superar dificuldades evidenciadas anteriormente.

Como Freire (2011) ressalta:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. (FREIRE, 2011, p. 78 e 79).

Até mesmo em situações comuns de ensino e aprendizagem, os alunos podem assumir uma postura de fruição e desfrutar de um estado em que todos os sentidos se aguçam para absorver melhor esse momento de produção escrita, de tão engajados na proposta, absorvem e se maravilham/surpreendem com seus escritos ou com o contato com o material oferecido para ser manuseado para que houvesse a apropriação do gênero, no caso o autobiográfico.

Assim, primeiramente, apresento detalhes do contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida numa escola estadual localizada na região central da cidade de Bagé, RS. No turno da manhã são atendidos alunos do 5º ao 9º ano; no turno da tarde, turmas do 1º ao 4º ano e no noturno os alunos da Educação de Jovens e Adultos, distribuídos em quatro totalidades⁸, que são nomeadas por números de 3 a 6. Assim a totalidade 3 equivale ao sexto ano do ensino fundamental, a totalidade 4 ao sétimo ano, a totalidade 5 ao oitavo e a totalidade 6 ao nono.

A escola possui dois pavimentos que abrigam seis salas de aula, laboratório de informática, secretaria, sala de multimeios, biblioteca, pequeno pátio, cozinha e banheiros. É uma escola pequena, porém recebe alunos de vários pontos da cidade; são educandos que foram banidos do ensino regular ou aqueles que não estudam faz muito tempo. A faixa etária varia de 15 a 60 anos, poucos trabalham, a maioria somente estuda. Possuem autoestima baixa, sentiam-se incapazes de produzir, não queriam se expressar oralmente, expor seus trabalhos e participar das interações.

Conta com a equipe de gestão, que é composta pela diretora, vice-diretora, supervisora e orientadora, duas funcionárias responsáveis pela merenda e oito professores.

⁸ Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, o ensino de jovens e adultos pode ser organizado por ciclos, etapas, totalidades, o que fica a cargo de cada Secretaria de Educação escolher a nomenclatura que melhor nomeie a referida modalidade. As totalidades são cursadas semestralmente, portanto é possível concluir os anos finais (6º ao 9º) em quatro semestres, ou seja, dois anos.

No turno da noite, as aulas iniciam as 18h 45 e se estendem até as 10h 05, como os alunos vem da várias partes da cidade e muitos dependem do transporte coletivo, o horário é um pouco reduzido.

No primeiro semestre de 2016, estavam matriculados 104 alunos, sendo 10 na totalidade 3, 31 na totalidade 4, 39 na totalidade 5 e 24 na totalidade 6.

A turma escolhida foi a totalidade 6, pois são os alunos que estão há mais tempo na escola; a maioria deles é aluno da escola desde a totalidade 3 e são meus alunos desde o início do ano de 2015, portanto já estavam acostumados com o tipo de atividades propostas.

Dos 24 alunos, 15 são do sexo masculino e 9 do feminino, suas idades variam entre 15 e 46 anos; 13 alunos trabalham e o restante apenas estuda. Turma bem participativa, que conversa bastante, questiona os objetivos das atividades e é bem crítica nas avaliações.

As atividades foram desenvolvidas no período de três semanas, no mês de março de 2016, totalizando 12 horas aula; foi dividida em etapas e teve a duração de três horas aula cada uma. A proposta teve como ponto fundamental uma ordem pré-estabelecida de execução que sempre iniciava com alguma atividade de contato com o gênero autobiográfico, discussão oral, retomada das características do referido gênero e produção escrita.

As aulas eram às segundas-feiras, 4º e 5º período; terças-feiras, 5º período e quarta-feira, 3º período.

Os materiais utilizados foram: data show, para mostrar os vídeos autobiográficos, computadores do laboratório para pesquisar textos, cópias das fichas, material impresso para o questionário, folhas A3 para o álbum da turma e impressão das fotos.

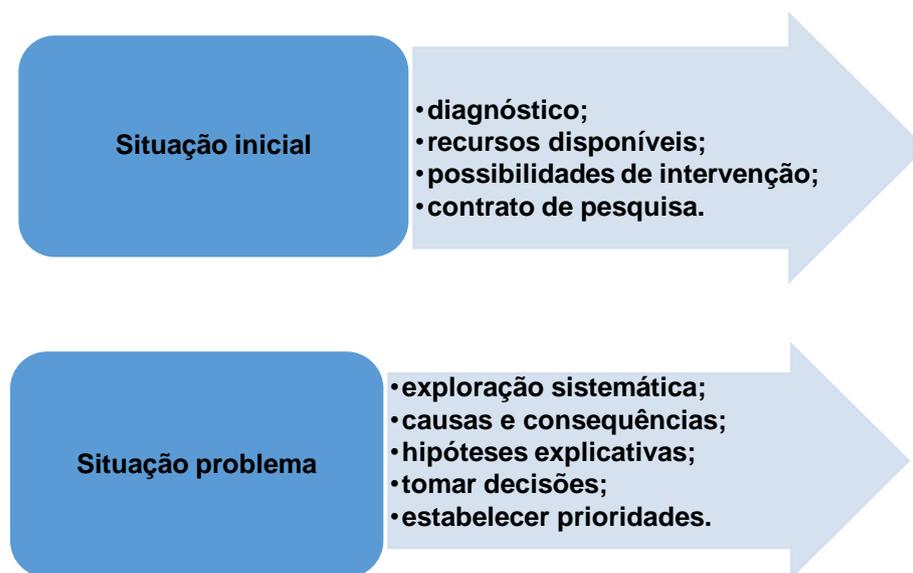
Todos os materiais produzidos no decorrer dos eventos de letramento desenvolvidos foram colocados em exposição na mostra de trabalhos, que acontece semestralmente na escola, em que os alunos envolvem-se desde a confecção de convites, cartazes de divulgação e lembrancinhas para presentear os visitantes.

Há a necessidade de se estabelecer um vínculo entre professor pesquisador e os alunos, uma vez que o objetivo é uma transformação a ser realizada; e neste caso,

envolveria o engajamento dos alunos em práticas letradas propostas que enfocassem o gênero autobiográfico. Conforme Dionne (2007, p.73), “é importante que as tarefas dos participantes sejam bem definidas, que o calendário de operação seja fixado, que a motivação e o ritmo da intervenção sejam mantidos”. Assim, o primordial desafio é provocar a mudança e fazer o possível para obter sucesso, para tanto podemos nos basear nos seguintes pontos:



A avaliação dos resultados centrou-se na avaliação detalhada dos procedimentos desenvolvidos e nos acompanhamentos realizados. No início faz-se necessário explorar:



A pesquisa-ação não se baseia em um processo linear, é fundamental considerar as circunstâncias e conjunturas na consecução dos objetivos estipulados.

Assim, Dionne (2007) reforça:

Não se pode iniciar uma intervenção sem prévio conhecimento da situação a modificar. Trata-se em geral de um conhecimento espontâneo, intuitivo, parcial, mas é a convicção de que a situação deve ser mudada que sustenta a motivação para agir (DIONNE, 2007, p. 83).

Sabe-se que a pesquisa-ação estrutura-se nos conceitos, linhas de interpretação e informações coletadas durante a intervenção. No decorrer de seu processo interligam-se objetivos de ação e objetivos de conhecimento. Procura elucidação dos problemas mediante ações de todos os envolvidos.

Pode ser compreendida como uma conjunto de procedimentos, que relacionam conhecimento e ação, para obtenção de novos conhecimentos. Segundo Thiollent (2011): “do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situação; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar, etc”.

Portanto, a pesquisa serve como ferramenta para identificar e resolver problemas coletivos e como aprendizagem dos atores e dos pesquisadores, sejam

profissionais ou estudantes. Procura-se analisar as diferentes formas de ação na tentativa de solucionar um problema real, que nesse caso consistia em encontrar práticas que engajassem os alunos nas atividades escolares.

De acordo com Thiollent (2011):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Na presente pesquisa houve ações dos participantes implicados no problema detectado. E não foram meras ações e sim uma investigação elaborada e direcionada a solucionar um problema: desenvolver a escrita dos alunos da EJA, a partir do acompanhamento e da avaliação das ações implementadas. Portanto, foi fundamental estabelecer com exatidão a ação, os agentes, os objetivos e as dificuldades, sem esquecer quais conhecimentos seriam produzidos, pois “não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2011, p. 24).

Portanto, define-se:



O professor pesquisador precisa olhar de fora, tentar elucidar os fatos evidenciados, sem impor suas próprias concepções. Quando a pesquisa-ação é bem conduzida, oportuniza-se o alcance simultâneo de três aspectos: a resolução do problema, a tomada de consciência e a produção de conhecimento.

Sabemos que uma sala de aula é um contexto em permanente movimento, no qual se almeja atingir realizações, ações efetivas e transformações. Portanto, é

fundamental fazer uma avaliação realista dos objetivos e efeitos das práticas implementadas. Sem esquecer que a flexibilidade é uma das características principais de uma pesquisa-ação, quando não segue rigorosamente as etapas estipuladas.

Evidencia-se a multiplicidade de ações, imprescindível preparo didático, transparência, organização metódica, busca de informações pertinentes, efetiva aprendizagem das técnicas do trabalho constante de pesquisa e efeito argumentativo.

Numa pesquisa educacional, os alunos sempre geram e utilizam informações para orientar as ações e tomar decisões; isto deveria fazer parte não só das atividades planejadas, mas cotidianamente. Entretanto, torna-se necessário observar diretamente se houve circulação e produção de informações que podem registrar a aprendizagem dos envolvidos, além de relacionar saber formal e saber informal.

A divulgação dos dados da pesquisa pode contribuir para mais uma etapa de ação e investigação, ao articular conhecimento e ação e ao transformar ideias em ações; assim, percebe-se o engajamento individual e coletivo.

Segundo Zeichner (2011):

A pesquisa-ação fornece de fato um meio de professores em formação engajarem-se na análise de sua própria prática de ensino de modo que tal análise possa tornar-se a base para o aprofundamento e expansão de seu pensamento e, conseqüentemente, a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho. (ZEICHNER, 2011, p. 76)

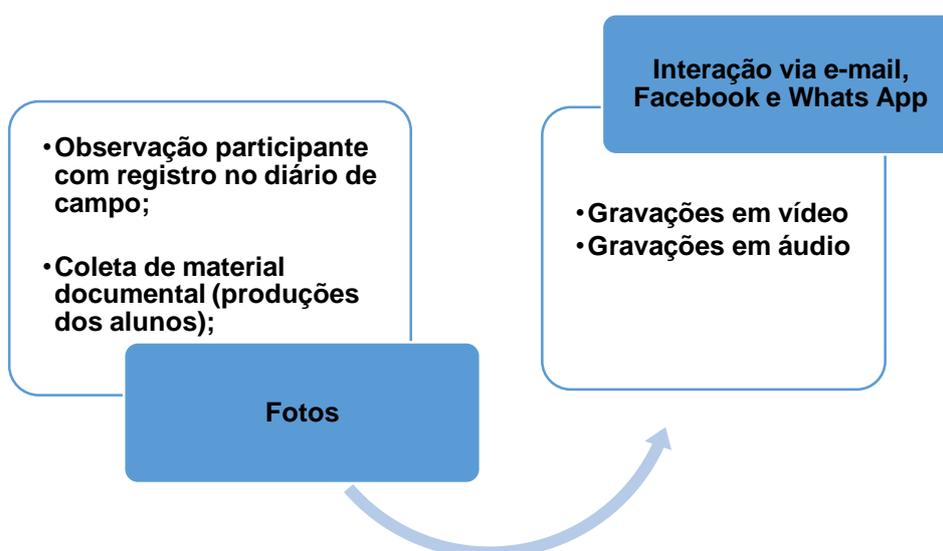
2.4 Procedimentos para geração de dados

Notas de campo, diário reflexivo, gravações em vídeo e áudio foram as formas de registro utilizadas. As notas de campo foram escritas em um caderno pequeno no momento da aula, conforme as falas dos alunos ou percepções durante a realização das atividades ou, até mesmo, em momento posterior. O diário reflexivo foi feito logo ao chegar em casa, no qual relatava as atividades desenvolvidas e consultando as notas de campo, escrevia de forma reflexivo-crítica as interpretações acerca das intervenções feitas e do retorno recebido dos alunos. As gravações em áudio permitiram que se algo não fosse registrado nas notas de campo, nem no diário reflexivo, poderiam ser retomadas durante a audição das mesmas. Já as gravações em vídeo permitiram que fosse possível analisar falas, movimentos, estímulos dos alunos durante a execução das tarefas.

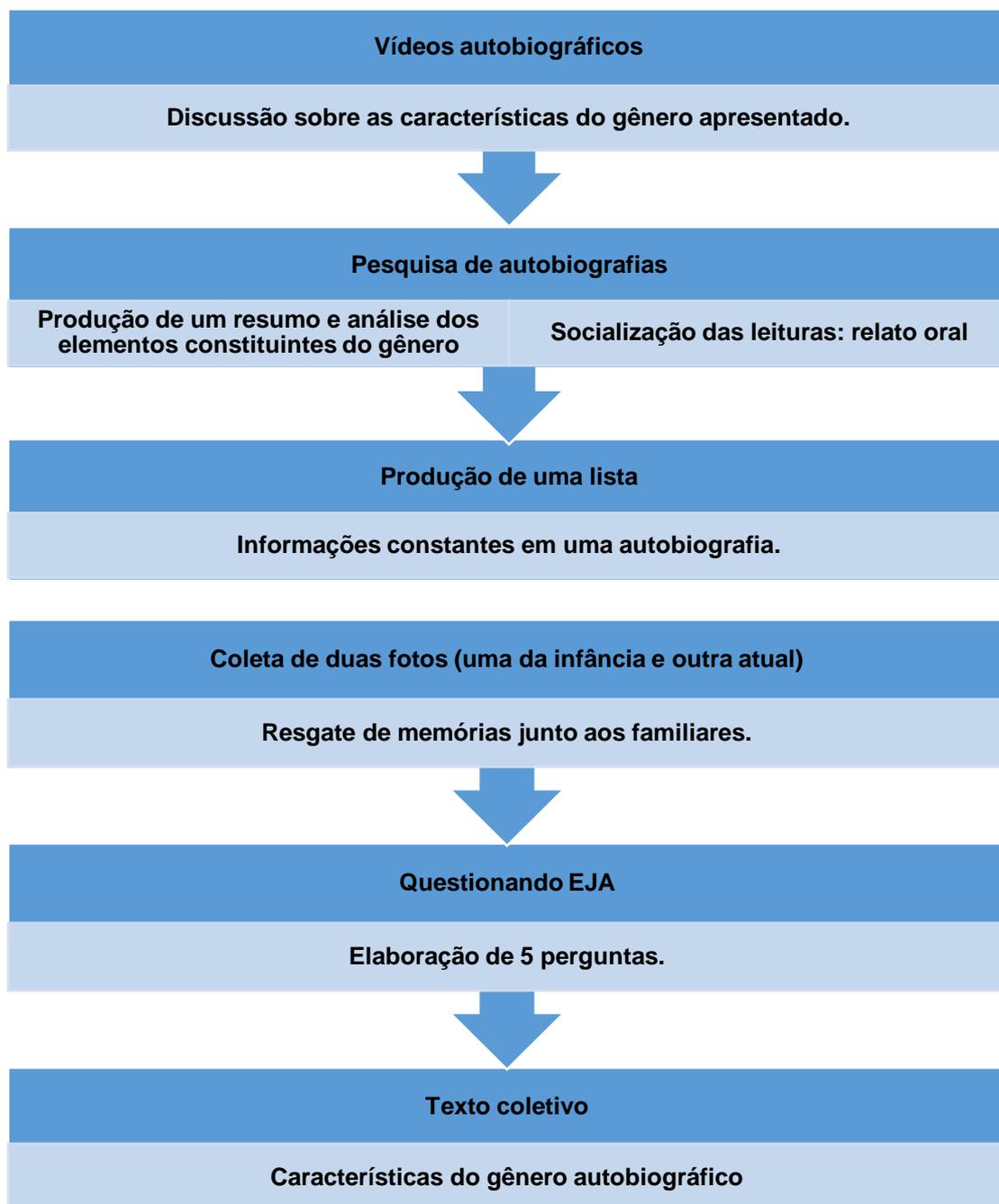
Todos esses instrumentos foram devidamente testados durante o projeto piloto que serviu para dar maior segurança e também apresentou dados interessantes. Esses registros de diferentes naturezas permitem a triangulação dos dados, que “é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (BORTONI-RICARDO. 2008, p. 61).

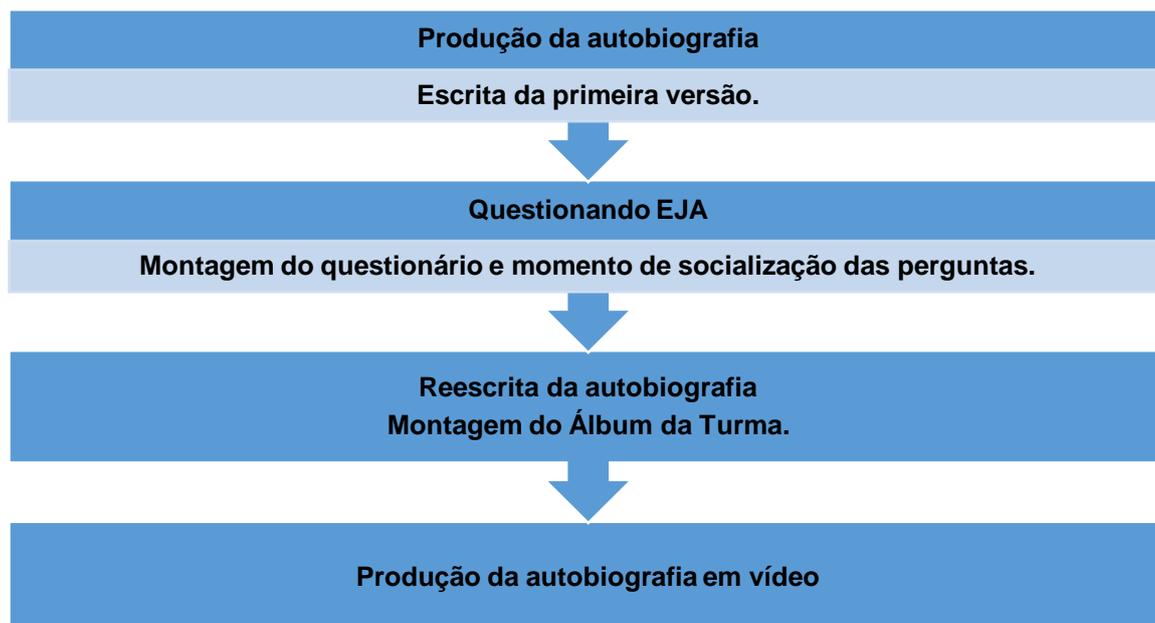
Os dados analisados a partir das notas de campo (NC), dos documentos recolhidos no local (DL) e as gravações eletrônicas (GE) constituíram uma grande quantidade de registros que dificultou um pouco o início da análise, em que “o processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de indução analítica, por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elo entre seus registros e asserções.” (BORTONI-RICARDO. 2008, p. 62).

Dessa forma, a geração de dados, a partir dos instrumentos descritos acima, englobou a preparação do produto pedagógico, parte integrante dessa dissertação, que tem como finalidade auxiliar o trabalho de qualquer professor que se interesse em desenvolver atividades que envolvam a produção de autobiografias, que nesta pesquisa foi registrado, conforme esquema abaixo:



Após detalhamento dos instrumentos de pesquisa, agora é o momento de apresentar a sequência de eventos de letramento que foi desenvolvido por meio da intervenção em sala de aula:





Quanto ao engajamento, serão analisados os dados que remetem a participação dos alunos nas atividades propostas, evidenciados e registrados nas notas de campo, diário reflexivo e transcrições dos áudios e vídeos, para salientar que eventos de letramento foram mais significativos e obtiveram maior adesão dos alunos, ao situar a atividade, a forma de intervenção e as respostas obtidas, como poderemos ver no próximo capítulo.

Já quanto à apropriação do gênero autobiográfico, foram escolhidas as produções de quatro alunos e analisadas a primeira versão e a reescrita, e apontados quais elementos constituintes do gênero se fizeram presentes e que traços de autoria poderiam ser demarcados, assim como nos vídeos autobiográficos produzidos pelos alunos ao final das atividades implementadas, como será detalhado no capítulo seguinte, que trará a análise dos dados gerados nessa etapa.

Portanto, neste segundo capítulo, temos os pressupostos da pesquisa-ação, as práticas desenvolvidas nessas “idas e vindas” em que atuo na EJA, o contexto de pesquisa (lugar e atores) e os procedimentos para a geração dos dados, como forma de situar como se deu a análise de todo o material e relacionar aos objetivos da pesquisa já referenciados anteriormente, retomados e exemplificados a seguir.

Capítulo 3: “Tenho que escrever sobre mim?” Gênero autobiográfico na EJA: do desafio à produção:

Sabemos que acolhimento e ruptura são movimentos necessários para o ensino e a aprendizagem. Acolher para repensar e romper para retomar, seja o planejamento, seja o desenvolvimento das atividades, seja a avaliação. Portanto, é importante manter um registro atualizado para acompanhar o desempenho de cada aluno, denotando seus avanços no processo da escrita, já que não se produz do vazio, precisamos de matéria-prima e se a mediação do professor for ao encontro aos saberes dos alunos, haverá mobilização de conhecimentos.

Para Schwartz (2012):

[...] se promoverá a prática da escrita e a formação de escritores competentes e autônomos quando se oportunizar situações problemáticas em que seja necessário escrever algum tipo de texto para solucioná-las, sempre dirigido a um destinatário real e com um propósito definido (SCHWARTZ, 2012, p. 166).

Um ponto de destaque envolve a relevância de se explorar bem o propósito da atividade antes de explicá-la, isto é, contextualizar as ações previstas em cada uma das atividades de letramento, assim “[...] ativar o conhecimento prévio do aluno leitor” (PRADO, 2011, p. 80).

Durante a pesquisa, as atividades em aula e as extraclasse foram fundamentais para que os alunos refletissem que as ideias não surgem do nada e que auxiliariam na constituição das suas produções. Dessa forma, parto agora para a explicitação de cada uma das atividades desenvolvidas, para confirmar ou refutar se o planejar de forma clara possibilitou o auxílio necessário para o alcance dos objetivos propostos. Assim, este capítulo se organiza em três partes: na primeira, focalizo o objetivo específico voltado para criar estratégias para promover o engajamento dos alunos e verifico se estas atingiram o propósito determinado no trabalho com eventos de letramento que partem de atividades com gêneros autobiográficos; na segunda, analiso as produções escritas e verifico a apropriação do gênero por meio da análise da autobiografia escrita, que mais tarde veio a compor o álbum da turma; na última parte, teço considerações sobre o produto pedagógico com base na experiência realizada.

Uma vez que as práticas letradas devem ter suas atividades organizadas e articuladas, ao implementá-las procura-se aproximar, o máximo possível, os alunos de práticas sociais de uso da escrita; sabemos que de certa forma essas atividades têm caráter fictício, contudo são válidas pois englobam a apropriação de um gênero.

E cabe considerar que as *esferas de atividade* e de *circulação de discursos* não são algo que possa ser separado e imutável; assim, se fazem presentes durante todos os momentos, servindo para organizar os discursos, ou seja, a forma como a língua é utilizada e torna-se perceptível por intermédio dos gêneros discursivos.

Daí a relevância de se explorar na escola (e fora dela também) atividades que trabalhem com os variados gêneros do discurso, para que se possa extrair seus efeitos de sentido, seus valores, suas estratégias e suas intenções, ao entender que a compreensão de um texto é algo ativo e não mera repetição de informações. Portanto, cabe à escola colocar o texto em diálogo e possibilitar que o aluno participe de forma reflexiva, crítica e democrática, tornando-se protagonista de seus escritos, e tudo isso ao considerar não só a cultura canônica, mas a cultura local de alunos e professores.

Na análise, predomina a interpretação contextual dos fenômenos ocorridos ao buscar captar a significação deles para os participantes envolvidos, alicerçados pelos pressupostos teóricos. Atentar na leitura das autobiografias para as marcas de afetividade que se fazem evidentes, assim como a assinatura dos textos que reflete a autoria, e também a escrita em primeira pessoa. Destaque para a interação professora/alunos que fugiu dos padrões escolares, pois se viabilizou por intermédio de e-mails, WhatsApp, Facebook, além de materiais disponibilizados em pen drive, que tiveram importante função didática no letramento dos alunos, uma vez que permitiram a exploração de necessidades específicas de uso da escrita. Na sequência, contarei a experiência de modo mais detalhado, unindo a narrativa dos eventos de letramento implementados nas aulas com excertos dos dados (imagens, transcrições de gravações e produções dos alunos) e discussão sobre os objetivos da pesquisa.

3.1 “A gente também vai fazer isso?” – o engajamento dos alunos na proposta implementada

As práticas desenvolvidas tiveram início no dia 29 de fevereiro, data em que foi realizada a pesquisa que tinha como objetivo detectar que atividades letradas estavam mais presentes no cotidiano dos estudantes. Ficou mais evidente que a maioria dos alunos se referem a si mesmos como desocupados, que não fazem nada e não relacionam seus estudos como uma atividade que é desempenhada diariamente, no ambiente laboral. Isso revela a baixa estima desses estudantes, que não se reconhecem como pessoas que exercem atividades e são capazes de produzir. Daí a escolha por desenvolver um trabalho com gêneros autobiográficos que intentasse engajá-los em práticas letradas com o intuito de diminuir seus possíveis bloqueios em relação à leitura e à escrita.

Dos 24 alunos matriculados, 16 responderam à pesquisa (Anexo A), sendo que as atividades letradas que mais fazem parte do cotidiano dos alunos são: comparar preços de produtos antes de comprar e pesquisar/consultar usando a internet. As atividades de menor contato foram: ler jornais on line, escrever histórias e escrever cartas para amigos e familiares. Poderia até ter partido das atividades que menos contato eles têm, ao apostar que se engajariam nas atividades como forma de ter maior contato com os gêneros, contudo sigo afirmando a necessidade sentida de se resgatar a visão pessoal de cada um, para que se percebam como pessoas capazes e atuantes no contexto em que fazem parte. Ao analisar detalhadamente cada item da pesquisa, abre-se um leque variado de situações que podem ser ricamente exploradas na escola, para que contribuam com o aperfeiçoamento da leitura, da escrita e da oralidade, não somente usadas na escola, como fora dela, como podemos observar na tabela abaixo:

Itens	Nº de alunos
Listar coisas que precisa fazer.	01
Usar a agenda para marcar compromissos.	03
Deixar bilhetes com recados para alguém em casa.	03
Escrever cartas para amigos ou familiares.	00
Enviar e receber e-mails .	08
Fazer lista de compras.	02
Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais.	04
Verificar a data de vencimento dos produtos que compra.	08
Comparar preços entre produtos antes de comprar.	10
Pagar contas em bancos ou casas lotéricas.	08
Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos.	05

Ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos.	07
Ler bulas de remédios.	03
Copiar ou anotar receitas.	01
Copiar ou anotar letras de música.	05
Escrever histórias.	00
Escrever poesias.	03
Escrever diário pessoal.	01
Escrever relatórios.	01
Escrever trabalhos escolares.	02
Ler jornais impressos.	06
Ler jornais on line.	00
Ler jornais impressos e on line.	01
Ler revistas.	05
Ler livros diversos.	05
Ler livros didáticos.	01
Acessar redes sociais, somente olha.	03
Acessar redes sociais, posta, comenta.	06
Acessar redes sociais, olha, posta, comenta.	03
Reler em casa os conteúdos vistos na escola.	05
Digitar dados, informações.	01
Enviar mensagens de texto.	08
Pesquisar e consultar, usando a internet.	10
Fazer cursos.	05
Comprar pela internet.	06
Navegar por diversos sites.	06
Entrar em sites de bate-papo.	04
Usar o WhatsApp	08
Usar o Twitter	01
Ir ao cinema.	06
Ir a shows de música ou dança.	06
Ouvir notícias no rádio.	05
Assistir aos noticiários na TV.	07

A faixa etária dos alunos variou entre 15 e 51 anos, sendo que a maior incidência está em torno dos 16 anos de idade. Onze alunos do sexo masculino e apenas cinco do sexo feminino. Dentre as profissões citadas encontramos: garçom, mecânico, auxiliar de veterinária, auxiliar de limpeza, atividades rurais e nove alunos deixaram esse item em branco (não se reconhecem nem como estudantes). Quanto ao último ano em que estudaram: cinco alunos não souberam precisar, enquanto os demais, um assinalou que não estudava desde 2008 e outro desde 2012, o restante da turma já estava estudando no ano anterior.

Na aula seguinte, os alunos preencheram o seguinte quadro:

As aulas de Português	
Que tive...	Que quero ter...
Nas aulas de Português	
O que aprendi...	O que quero aprender...

Assim, escreveram sobre as atividades já experienciadas nas aulas de LP nos anos anteriores e que atividades gostariam que fossem desenvolvidas. Muitos disseram que não recordam das aulas, apenas que copiavam bastante, que respondiam a muitos exercícios, que havia trabalhos e provas, muitos citaram apenas aspectos gramaticais e poucos retomaram a questão da escrita, como podemos observar em:

Queria aprender mais detalhes da escrita, porque algumas vezes eu me confundo com acentos, onde colocar pontos, vírgulas, são detalhes que incomodam. Gostaria que tivesse outras formas de explicar, porque algumas partes do português são repetitivas e acabam sendo chatas. (Aluno A⁹).

Na próxima etapa, cada aluno teria o prazo de uma semana para cumprir a tarefa de entregar dois textos: um que tivesse lido e apreciado e outro que fosse produção sua e que tivesse guardado, como um verso, um bilhete, uma mensagem, uma receita, uma postagem, uma produção textual de anos anteriores, etc.

Os textos recebidos foram: mensagens, poesias, adivinhas, diário pessoal, contos, carta, texto informativo, peça teatral, receita e crônica; uma bela variedade, que poderia ser amplamente explorada em sala de aula, mas que não fugiu do gênero autobiográfico, pois se fez presente uma página de um diário pessoal, contudo esse gênero também poderia aparecer em um poema, mensagem, carta, conto, dentre outros, dependendo do conteúdo temático.

Na aula seguinte os alunos foram para a sala de multimeios para assistirmos a quatro pequenos vídeos. Conforme podemos ver na imagem abaixo, a turma sentou-

⁹ Nome fictício para preservar a identidade do aluno.

se de forma bem dispersa pela sala, deixando a parte central vazia. No anexo C estão os modelos de autorizações para uso de imagem e voz dos alunos.



Alunos na sala de multimídias.

Expliquei que assistiríamos aos vídeos e, após cada um deles, conversaríamos sobre suas características principais e o que tinha mais chamado a atenção dos alunos. Solicitei que direcionassem o olhar para a estrutura do vídeo, que dados apresentavam e se havia identificação com alguma das partes.

Disse que todos os vídeos tinham algo em comum, pois se tratavam de vídeos autobiográficos e questionei se sabiam o que era uma autobiografia e obtive como respostas dos alunos:

0'10" Aluno O: É a pessoa que faz seu próprio livro, pessoa que conta sua história.

0'15" Aluno M: É a história de vida da pessoa.

Perguntei se alguém já tinha escrito sua autobiografia, um aluno falou que não, e o restante não se manifestou até que lembraram as escritas feitas em semestres anteriores e como após a pesquisa que envolvia as práticas de leitura e escrita que os alunos mais vivenciavam, havia solicitado que trouxessem fotos (uma da infância e outra atual), o aluno M perguntou se as fotos pedidas seriam para fazer o vídeo de cada um. Respondi que as fotos iriam para o álbum da turma, mas que faríamos uma proposta semelhante.

Portanto, nessa primeira etapa, evidencio:

Evento de letramento	Ações	Estratégias
Assistir a quatro vídeos autobiográficos.	Assistir aos vídeos e discutir seu conteúdo. Estabelecer diferenças e semelhanças entre os vídeos apresentados. Problematizar determinados assuntos mostrados.	Ativar o conhecimento prévio dos alunos através de questionamentos.

Cada um dos vídeos mostrados possuía características bem peculiares. Essa variedade permitiu que os alunos entrassem em contato com o gênero, para conhecê-lo, com o objetivo de ensino de compará-los e perceber seu funcionamento em práticas sociais.

Ao mostrar o primeiro vídeo, pontuei que inicialmente falava o nome e a data de nascimento da menina. Houve um pequeno burburinho na sala, pois os alunos perguntaram pelo som. Depois houve silêncio total durante boa parte do tempo. No final, perguntei as impressões sobre o vídeo e os alunos reafirmaram que não tinha áudio, que para saber sobre a vida da menina era preciso ver as imagens e ler as informações. Perguntaram se haveria algum exemplo somente em áudio. Questionei o que ficaram sabendo sobre a menina e eles disseram várias informações, como: que ela gosta do seu cachorro, que curte praia, doces, comprar roupas, sua coleção de All Star, músicas, etc.

Os alunos também observaram que nem todas as imagens eram fotos da menina e sim imagens salvas da internet, ainda especificaram que no início tinha mais fotos dela e no final mais imagens pesquisadas. Marcaram que iniciava com nome e data de nascimento e o restante seguia somente com suas preferências.

Nessa primeira etapa fica evidente o engajamento dos alunos na atividade proposta, pois assistiram ao primeiro vídeo em silêncio, atentamente, houve interação mediada por perguntas feitas tanto por mim (professora) como pelos alunos. Souberam enumerar vários pontos assistidos no vídeo e relacionar ao gênero (marca

de apropriação). E também ao recordarem as propostas de escrita desenvolvidas anteriormente.

Na apresentação do segundo vídeo, avisei que veríamos somente uma parte pois era muito longo. Houve atenção total dos alunos. Pedi que listassem as diferenças entre os dois vídeos já apresentados. Nesse ponto, convidei-os à análise, na qual, primeiramente, pontuaram a questão do áudio; em segundo, comentaram que aparecia a parte escrita, mas que era lida pela autora, como se ela estivesse lendo seu diário. Nesse momento perguntei se alguém escrevia diário, ninguém respondeu, porém lembraram do filme visto no semestre anterior e dos diários iniciados na mesma época¹⁰. Também afirmaram que havia uma ótima localização no tempo e no espaço dos fatos lidos. Houve uma pequena movimentação quando a menina do vídeo comenta que aos dezessete anos já estava terminando o ensino médio, pois muitos têm idade superior e ainda estão no ensino fundamental. Como a participação oral coletiva não estava tão intensa, busquei uma participação mais individual e fui perguntando para um de cada vez, como podemos ver no excerto a seguir:

- 11'56" Aluno T: Esse é mais falado. Contou toda a vida dela, com reflexões.
 12'06" Aluno O: Bem mais específico da vida dela, detalha.
 12'26" Professora: Que parte te chamou mais atenção?
 12'33" Aluna E: Todas, né; bem interessante.
 12'37" Aluna M: Ai, todas... também.
 12'44" Aluna L: Todas.
 12'46" Aluna Mo: Todas.
 12'50" Aluno Y: Quando sai da infância e vai pra adolescência.
 12'55" Aluno O: O amadurecimento dela, vai mostrando etapa por etapa.
 13'02" Aluno A: Que gosta de escrever, botou tudo no diário.
 13'06" Aluno E: Da infância.
 13'08" Aluno M: Das brincadeiras de infância dela, futebol, bolinha de gude... e a mãe dela cobrando pra brincar com coisas de menina.
 13'16" Aluna La: Ah... que com 17 estava terminando o ensino médio.
 13'20" Aluno E: Bah, dezessete aos terminando o ensino médio e nós aqui.
 14'07" Aluno T: Muitas mudanças.
 14'55" Aluna C: Que ela aproveitou e brincou do que teve vontade.
 15'07" Aluno K: Da briga, que ela achou que mãe ia defender ela e nada.

Após esse segundo vídeo, também podemos evidenciar o engajamento dos alunos pois ouviram atentamente, participaram tanto de forma coletiva quanto individual, lembraram das atividades desenvolvidas anteriormente. Também abordo que o pequeno burburinho ocorrido quando a menina menciona que está concluindo

¹⁰ Durante a implementação do projeto piloto, após a apresentação do filme: "Escritores da Liberdade", cada aluno recebeu um caderno, que seria seu diário, no qual foram escritas suas produções textuais daquele semestre, iniciando pela autobiografia.

o ensino médio com 17 anos, destaca uma questão de identidade tão pontual na EJA, pois todos os alunos já poderiam ter concluído seus estudos e diante dessa reflexão se sentiram um tanto apreensivos e relacionaram ao seu cotidiano. Também abordaram a questão sócio-econômica da menina.

Quanto à participação dos alunos, de forma individual, podemos notar que todos falam algo, mesmo que seja para repetir a fala do colega anterior, como está no excerto acima. Também demonstraram engajamento quando houve a breve discussão quanto às brincadeiras de infância da menina, pois os alunos de mais idade confirmaram que era assim mesmo, que havia brinquedos só de meninos e só de meninas, que muitas vezes os pais não permitiam brincar com o que queriam; já os alunos mais novos relataram que não tinham toda essa cobrança e ainda complementaram que menina pode pegar carrinho, e ainda disseram que isso “até passa”, mas menino com boneca não, o que ocasionou risada geral, e isso foi ao encontro ao que vivenciam nos grupos sociais com os quais convivem, ou seja, fatos pertencentes ao universo de interesse dos alunos. Assim, coloca-se em evidência o objetivo II da pesquisa, pois houve a criação de estratégias para promover o engajamento dos alunos, verificado o atingimento dos propósitos determinados em eventos de letramento que envolvem autobiografias.

Ao mostrar o terceiro vídeo, que era a autobiografia de uma menina que conta sua história cantando rap, houve silêncio total, todos ouvindo atentamente e acompanhando o ritmo com os pés ou com a ponta dos dedos e ao final muito rumores, pois comentaram entre eles sobre o vídeo.

Ao questionar se alguém já tinha visto algo assim, ninguém se manifestou, ao perguntar o que chamou atenção, retomaram partes como a do abandono e das adoções (em sua autobiografia a menina conta que sua mãe a abandonou e foi adotada mais de uma vez). Surgiu o assunto da violência que foi relacionado ao início do vídeo, no momento que a menina fala que sua história é triste, mas não se compara a violência vista nos jornais. Nesse momento falaram ao mesmo tempo e aplaudiram, pois o ritmo do rap e um assunto que faz parte do dia a dia, proporcionou que se sentissem parte integrante de um contexto.

Destaco que os alunos tiveram curiosidade em saber quantas curtidas e visualizações teve o vídeo, que inicialmente foi compartilhado no Facebook, o que

evidencia a preocupação com a circulação de um gênero autobiográfico. Dessa maneira, com esse vídeo foi possível acionar os conhecimentos prévios dos alunos ao serem indagados se já tinham visto; “convidá-los” para a análise do gênero, pois precisam identificar o que foi dito, como foi dito, onde foi dito e para quem, assim como a circulação do mesmo, quando demonstraram interesse em saber quantas visualizações teve o vídeo.

Ao apresentar o quarto vídeo, os alunos demonstraram um engajamento auto-motivado, em consequência do universo de interesse, pois foram comentando livremente, sem qualquer interferência da minha parte, como podemos observar no seguinte excerto:

19'42" Aluno T: Esse é pra dançá, cara!
 19'49" Aluno A: Sonzera... em inglês.
 19'59" Aluno E: Hein, que nem a gente vê nos aniversários.
 20'20" Aluno A: Mas tá escrito em espanhol.
 Breve silêncio.
 21'12" Aluno E: Que massa, já vi um assim.
 21'22" Aluno T: Um traguinho, hein?
 21'31" Aluna L: Assim que vou fazer o meu.

Este excerto traz uma reação não escolarizada, que envolve a dança, o som, o aniversário, a bebida, enfim, coisas cotidianas para os jovens, porém a aluna L retoma a situação didática, quando comenta que vai fazer a sua autobiografia do mesmo modo. Assim como vai para o meio dos jovens, retorna para a produção veiculada à escola.

Dessa forma, houve o convite para a participação pelo próprio vídeo, por estar mais próximo da idade deles, foi relacionado com algo já visto em festas, destacaram trilha musical em inglês, muitas fotos e escrita em espanhol, dados que permitiram identificar esse vídeo como um trabalho escolar. Foram relacionando os fatos com o que fazem cotidianamente.

Para finalizar, conversamos sobre as características de cada um dos quatro vídeos mostrados, se possibilitavam conhecer um pouco sobre a pessoa, se poderia ser melhor explorado, que recursos foram utilizados, etc., como aponto nesse fragmento do diário reflexivo:

Após cada vídeo, abria um espaço para discussão, os alunos iam se manifestando, fui chamando todos para expor suas opiniões. Rendeu

bastante, todos participaram. Pediram para olhar novamente o vídeo em que a menina expõe sua autobiografia cantando rap, além de gostarem do ritmo, ficaram tocados pela história da menina. (Diário reflexivo, 7 de março de 2016).

Discutimos sobre o gênero que se fazia presente nos vídeos e todos confirmaram que eram autobiográficos e fomos relembrando atividades anteriores que envolviam o referido gênero, como o filme assistido no início do ano anterior, os diários produzidos no primeiro semestre de 2015, os slides mostrados, os resumos de autobiografias feitos, etc. Isso demarca apropriação do gênero, pois os alunos retomaram algo já explorado anteriormente.

Destaco, ainda, durante essa conversa sobre os vídeos, que alguns alunos ficaram em silêncio, pensativos, talvez, estivessem pensando em como fariam um vídeo autobiográfico; nessa hora conversamos sobre os registros da infância, fotos, resgate de lembranças.

Ao concluir essa etapa, percebemos que práticas letradas, mesmo que escolarizadas, denotam tanto o letramento escolar quanto o letramento cotidiano. Ao propor estratégias planejadas, nota-se que o engajamento se faz presente e que a utilização de variados textos oportunizou movimento e troca de experiências entre os educados, por intermédio das perguntas feitas tanto pelos alunos quanto pelo professor, sempre apoiadas nos conhecimentos prévios dos envolvidos. Portanto, enfatizo a relevância que há na aprendizagem sobre o gênero do discurso que os alunos vão produzir se antes houver um estudo sobre o mesmo. E ao considerar as teorias que tratam do letramento, mais importante do que o estudo do gênero é o contato dos alunos como leitores, que os aproxima mais do modo como os gêneros são lidos fora da escola e como tentativa de não restringir sua produção a formas estanques, como podemos ver nos dados mostrados, ou seja, as produções necessitam apresentar os elementos constituintes do gênero, contudo não seguem um modelo estático, no qual o professor mostra e os alunos repetem.

Na próxima etapa, desenvolvida no laboratório de informática, os alunos levaram algum tempo para se organizar, pois alguns tiveram que buscar cadeiras; os que se organizaram primeiro queriam iniciar o trabalho logo; tinham a missão de procurar exemplos de autobiografias, escolher pelo menos uma, para ler e apontar as

características principais. Foi combinado que ao escolher deveriam dizer o título da autobiografia escolhida em voz alta, para que todos ficassem sabendo que essa não poderia ser escolhida por outro aluno, para que tivéssemos contato com o maior número de textos. Pois, de acordo com Simões (2012, p. 98): “realizar uma boa seleção de textos é o mais fundamental de todos os princípios de planejamento em nosso componente curricular.” Para a aprendizagem se consolidar, uma sugestão seria partir do contato com textos relevantes e originais, para que o aluno possa estudá-lo e aprimorar sua escrita. De acordo com Simões (2012, p. 150): “[...] ao indicar textos para ler, a contextualização é **sempre**¹¹ necessária: não é produtivo levar textos para a sala de aula sem nenhum planejamento de preparação para a leitura.”

Assim, nessa atividade temos:

Evento de letramento	Ações	Estratégias
Pesquisar autobiografias na internet.	Ler as autobiografias pesquisadas. Expor aos colegas o conteúdo temático de cada uma, a estrutura composicional e o estilo. Relacionar ao vídeos assistidos anteriormente.	Oportunizar o contato dos alunos com autobiografias escritas que circulam na internet. Explorar o uso de uma ferramenta digital. Investir na leitura das autobiografias e na oralidade ao apresentar o produto de suas pesquisas.

Destaco que expliquei essa atividade várias vezes até que todos compreendessem, fiquei circulando e orientando a pesquisa. Um dos alunos disse: “Qual tem que ser, é pra escolher qualquer uma?”, o que mostra certa insegurança diante de atividades que não são realizadas corriqueiramente na escola.

¹¹ Grifo da autora.

Mesmo vivendo na era da informática, muitos alunos não dominam o uso do computador, chamam constantemente e requerem atenção individual. Alguns confundiram com biografia, repeti inúmeras vezes, pedi que me ajudassem a retomar o que era um texto autobiográfico. Na tentativa de facilitar a atividade, solicitei que salvassem a autobiografia escolhida, copiassem e colassem no editor de texto para selecionarem as partes principais; como a maioria dos alunos não domina esse tipo de atividade, foi um sufoco: todos chamando ao mesmo tempo, um burburinho no laboratório, todos pedindo auxílio. Certamente, foi uma atividade que deveria ter sido explorada com mais tempo, pois não imaginava que teriam tanta dificuldade em algo tão simples, como pesquisar, copiar e colar; pois em relação a resumir e apresentar, já sabia que a maioria não dominava. Conforme foram terminando, solicitei que auxiliassem os colegas que ainda não tinham conseguido concluir a tarefa.

Nota-se que ao explorar textos da mídia eletrônica, possibilitamos ao aluno o contato com gêneros que circulam fora da escola, nas práticas sociais das quais são sujeitos, se houver viabilidade na escola para tanto. Assim, o gênero estruturante do projeto, o autobiográfico, foi oportunizado para que os alunos lessem um número considerado suficiente de textos para prover o contato inicial com o gênero e estudo de suas características.

Como Marcuschi (2003) nos lembra:

No ensino de maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual (MARCUSCHI, 2003, p. 35).

No momento de socializar as leituras, cada um relatava sobre a autobiografia lida, suas percepções, dados principais e recursos utilizados. Nesse momento, mostraram-se envergonhados, falando pouco, com receio de prováveis críticas e comentários dos colegas¹².

¹² Somente foi possível retomar todos esses dados, uma vez que toda a aula foi gravada em áudio, pois a empolgação em utilizar o espaço do laboratório de informática, seguida pelas dificuldades já relatadas de execução da proposta, assim como o pouco espaço físico existente não permitiram a utilização do equipamento de vídeo.

Segundo Loguercio e Seffner (2008), no capítulo intitulado Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio:

A oralidade na escola tem um outro aspecto, a importância de ouvir as vozes dos alunos, conhecer, através da fala, suas concepções acerca do que se ensina, suas ideias sobre o que não se ensina, suas estruturas de pensamento, seu código de valores, as marcas de seus pertencimentos de família, gênero, religião, raça, classe, comunidade, etc. (LOGUERCIO e SEFFNER, 2008, p. 37).

O engajamento se faz presente já no início da atividade, enquanto os alunos se organizam no laboratório, com vontade de iniciar logo as atividades e na interação notada ao se auxiliarem o tempo inteiro. Houve bastante conversa, mas para troca de informações, ninguém usou o computador para outros fins que não fosse o solicitado, geralmente quando se utiliza o laboratório de informática sempre existe aquela “briga” para primeiro fazer o solicitado e depois usar livremente (Facebook e vídeos são os usos mais comuns).

É curioso que vivemos na era da informática, mas mesmo assim, os alunos denotam dificuldades bem rudimentares, como cumprir tarefas consideradas fáceis (selecionar, copiar, colar, etc.); muitos usam o computador cotidianamente, porém não apresentam domínio das ferramentas mais simples. Já os alunos com mais idade, na maioria das vezes, demonstram receio de utilizar o computador, pois têm pouco contato com esse instrumento.

A ideia de imprimir os textos escolhidos pelos alunos, além de proporcionar a troca entre eles, também seria utilizado para explorar o resumo. Não cumprimos essa tarefa de modo completo; apenas sintetizamos o conteúdo do texto, para socialização das leituras.

Fui chamada constantemente pelos alunos. Essa aula não foi filmada porque não tive como montar o equipamento no laboratório, pois estava montado na sala de multimeios, até foi transportado, porém não foi ligado, devido à falta de um lugar mais adequado, que abrangesse boa parte da sala. A filmagem possibilita atentar para detalhes visuais, como gestos marcantes, movimentação no espaço, dentre outros, que não são notados através das gravações em áudio. Conforme os alunos iam terminando, solicitei que fossem ajudando os colegas. Ficamos no laboratório até que todos concluíssem a tarefa.

Ao retornar para a sala de aula, os alunos receberam uma ficha (Apêndice A), na qual deveriam listar dez informações que não poderiam faltar em uma autobiografia. Os dezesseis alunos presentes nesse dia entregaram a ficha, contudo apenas um deles escreveu apenas cinco dados, enquanto outro listou normas de boa convivência, fugindo totalmente do que foi proposto. A turma considerou a atividade fácil e os alunos não apresentaram problemas para executá-la. Como podemos observar nos exemplos abaixo.

E.E.E.F. Monsenhor Costábile Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivana Elise Martinez

Nome: _____ Totalidade: 6 Data: 08/03/2016

- Lista 10 informações que não podem faltar em um autobiografia:

1. # Nome completo
2. data de nascimento
3. A infância
4. A adolescência
5. o que mais gosta de fazer
6. Sua família
7. seus melhores amigos
8. seus sonhos
9. o lugar onde nasceu
10. Onde estuda ou estudou

Exemplo 1

No exemplo acima, o aluno listou as informações que considera fundamentais em uma autobiografia, segue inicialmente uma ordem cronológica dos fatos, inclui preferências, família, amigos, lugares e estudos (escola como referência de vida).

E.E.E.F. Monsenhor Costáble Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivania Elise Martins

Nome: _____ Totalidade: T6 Data: 09/03/2016

• Lista 10 informações que não podem faltar em um autobiografia:

1. Nome completo
2. Idade
3. Onde nasceu
4. Onde estuda
5. Nome de seus pais
6. Data de nascimento
7. animal de estimação
8. amigos de infância
9. momentos marcantes da vida
10. Fotos

Exemplo 2

No exemplo 2, o aluno além de atender ao proposto, também cita o estudo, a amizade, os momentos significativos e inclui a imagem.

E.E.E.F. Monsenhor Costáble Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivania Elise Martins

Nome: _____ Totalidade: T6 Data: 08/03/2016

• Lista 10 informações que não podem faltar em um autobiografia:

1. Compartilhamento
2. boa convivência
3. Educação
4. brincadeiras
5. aprendizado
6. Saber ouvir
7. Saber conversar
8. Ser de boa
9. Fazer coisas boas
10. como de tudo por Felix

Exemplo 3.

Essa ficha mostra um aluno que não contemplou o proposto, pois foi apenas listando regras de boa convivência.

E.E.E.F. Monsenhor Costabile Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivana Elise Martinez

Nome: _____ Totalidade: T6 Data: 08/03/2016

- Lista 10 informações que não podem faltar em um autobiografia:

1. Nome completo
2. Suas origens
3. Momentos bons e ruins
4. Coragem pra expor sua vida
5. As críticas que teve
6. As considerações
7. Como seja descreva claramente
8. idade
9. sua infância
10. sua adolescência

Exemplo 4

No exemplo 4, podemos observar a insegurança do aluno quando escreve: “coragem pra expor sua vida”, pois tem em mente que seu texto terá prováveis leitores, assim como em sua afirmação “descreva claramente”, evidencia sua preocupação em escrever de forma clara para que seja entendido.

E.E.E.F. Monsenhor Costabile Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivana Elise Martinez

Nome: _____ Totalidade: T6 Data: 8/3/2016

- Lista 10 informações que não podem faltar em um autobiografia:

1. nome da pessoa
2. Detalhes sobre a vida dessa Pessoa
3. Pensamentos dessa Pessoa
4. idade
5. Pessoas que ela conheceu
6. momentos que marcaram sua vida
7. Piores momentos da sua vida
8. Segredos que nunca foram revelados
9. seus medos e seus amores
10. Por ultima a assinatura da pessoa

Exemplo 5

No último exemplo, o aluno destaca que o texto precisa ser assinado, o que pode indicar marca de autoria.

Com essa atividade temos:

Evento de letramento	Ações	Estratégias
Produzir uma lista.	Escrever os itens fundamentais em uma autobiografia.	Refletir sobre os dados que podem fazer parte de uma autobiografia. Relacionar aos aspectos que caracterizam o gênero autobiográfico.

Para Antunes (2003, p. 115) a elaboração de listas “constituem um expediente interessante para exercitar a escrita naqueles moldes propostos anteriormente, ou seja, a escrita contextualizada, a escrita que faz sentido porque fala de nós e de nosso mundo”. Assim se isolam práticas vazias, que eram formadas de palavras e frases soltas que nada expressam.

Em qualquer proposta de escrita, os alunos devem planejar, escrever a primeira versão, revisar, reformular até chegar à versão definitiva; isto precisa ser explorado desde os primeiros anos da vida escolar. Se isto ocorrer, os alunos escreverão com naturalidade, sem medo de errar e poderão compreender a importância da reescrita.

A próxima tarefa consistia em juntar duas fotos, uma da infância e outra atual, para que fosse montado o livro da turma; as fotos poderiam ser enviadas pelo bate-papo do Facebook, por WhatsApp, por e-mail ou entregues na sala para que fossem escaneadas.

Quando expliquei essa tarefa, poucos alunos ficaram motivados, questionei o porquê e muitos disseram que não tinham fotos da infância, pois haviam perdido ao longo dos anos ou estavam com seus pais e estes não moravam mais juntos. Outro ponto problemático era a forma de entrega, como dei várias sugestões, foram compreendendo e aos poucos fui recebendo as fotos, retomei que iriam para o álbum da turma, juntamente com a autobiografia. Notei que os alunos ficaram em dúvida quanto à proposta do álbum, algo que poderia ter sido explorado antes, ao levar para a sala de aula alguns álbuns para que os alunos tivessem contato, ou até mesmo, solicitar que eles levassem álbuns para a escola e proporcionar momentos de socialização, em que mostrariam suas fotos e lembrariam os momentos em que foram tiradas, quem organizou o álbum e em que momento, além de várias outras

propostas que poderiam ter sido exploradas, assim como deixar bem claro, que o álbum da turma que seria montado, constaria das fotos selecionadas pelos alunos, acompanhadas de suas autobiografias, algo que deveria ser lembrado tanto na escolha das fotos, quanto na produção da primeira versão, ou até mesmo da reescrita, para que relacionassem os fatos escritos com as fotos escolhidas

Recebi a maioria das fotos pelo bate-papo do facebook, sempre acompanhada da pergunta: “Era isso mesmo, professora?” ou então, “Essa foi a única que encontrei”, “Alguém vai ver?”, alguns ponderaram que as fotos mais antigas que tinham era de poucos anos atrás e não da infância, acabei aceitando, pois cada um deles justificou o motivo. Dos 24 alunos matriculados, recebi a foto de 16 (mais da metade da turma), os demais eram faltosos e uma já tinha evadido.

A seguir um exemplo de contato com um dos alunos para entrega das fotos, através do bate-papo do Facebook:

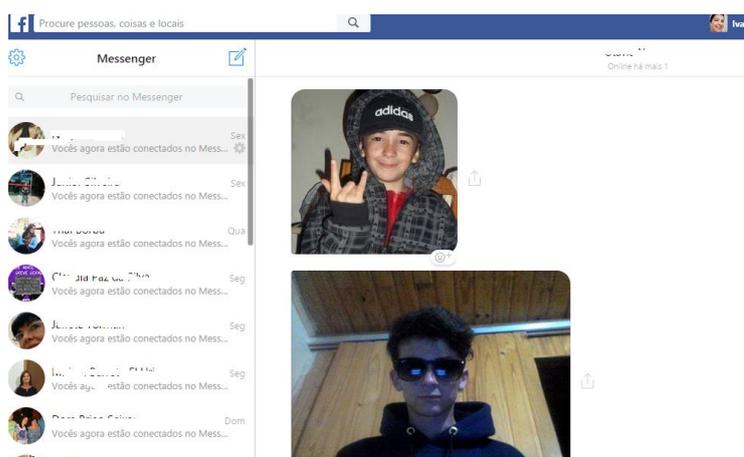


Imagem da foto recebida pelo bate-papo do Facebook.

Na atividade seguinte, distribuí fichas (apêndice B) para que os alunos escrevessem questionamentos que gostariam de fazer para os colegas e, se fossem ler as autobiografias, encontrariam as respostas (atividade desenvolvida com o objetivo de resgatar, novamente, as características do gênero trabalhado e como integrar os alunos em atividade posterior – a do “Questionando EJA”). Os alunos consideraram a atividade difícil e a maioria só compreendeu quando fiz um modelo no quadro de giz, com as perguntas que eles gostariam de fazer para mim e que se fossem ler minha autobiografia encontrariam as respostas. As perguntas foram relacionadas a: idade, local de trabalho, gosto musical, onde mora, se gosta e

frequenta festas, se bebe, atividades do dia a dia, preferências alimentares, animais de estimação, prática de esportes, família, dia do aniversário; contudo, alguns direcionaram as perguntas ao contexto escolar, como: se gosta de estudar, se já repetiu de ano, há quanto tempo está na EJA, em quais escolas já estudou, por que parou de estudar, o que pensa sobre a escola, o que motivou a volta aos estudos, como concilia a escola e o trabalho, o que pretende fazer quando concluir os estudos na EJA, que curso superior pretende fazer, o que espera do futuro, o que pensa sobre o nosso país, como podemos melhorar nossa vida, dentre outras. É possível perceber que, mesmo tendo outros interesses, algumas perguntas são direcionadas às expectativas em relação ao futuro e aos estudos e não foram questionamentos apenas dos alunos com mais idade, dos mais jovens também.

A seguir, modelos dessa ficha, preenchidos pelos alunos.

E.E.E.F. Monsenhor Costábile Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivana Elise Martinez

Nome: _____ Totalidade: 16 Data: 09/03/2016

- Elabora 5 perguntas que gostarias de fazer para algum colega da escola:

- Porque você parou de estudar?
- O que você acha da escola?
- O que você tem em mente para o futuro?
- O que te motivou a voltar para os estudos?
- Como você está conciliando o estudo com o trabalho?

Questionamentos elaborados por uma das alunas.

Podemos observar que essa aluna demonstra ter certa maturidade, que seus questionamentos foram todos direcionados aos estudos e para alunos da EJA, pois retomam a volta aos estudos, o que pensam da escola, o que querem para seu futuro, que motivação tiveram para retornar à escola e como conciliam estudo e trabalho, um dos pontos que não abrange a maioria dos alunos, pois poucos são os que trabalham para proverem seu sustento e de suas famílias.

Outro exemplo, também de um aluno com mais idade e certa maturidade:

E.E.E.F. Monsenhor Costáble Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivana Elise Martinez

Nome: _____ Totalidade: 16 Data: 9/3/2016

- Elabora 5 perguntas que gostarias de fazer para algum colega da escola:

Qual <u>faculdade</u> pretendes fazer?
Com qual queres ser da vida?
<u>Com qual achas do país que vivemos?</u>
Se não queres poder melhorar nos nos vizinhos?
Qual idade de vc tens? e com qual idade pretendes ser <u>autossustentável</u> ?

Exemplo de ficha com questionamentos elaborados pelos alunos

Nesse exemplo, evidenciamos uma aluno que escreveu questionamentos voltados para as perspectivas de vida, como na primeira e na última perguntas que estão circuladas de azul, pois deseja saber que curso superior será seguido e com que idade pretendem se sustentar e para isso usou a palavra autossustentável, que no momento de ser respondida pelos colegas gerou dúvida quanto ao seu significado, pois desconheciam essa palavra e queriam saber quem tinha elaborado essa pergunta. O questionamento circulado em vermelho pede uma opinião pessoal sobre o país, o que foge um pouco do conteúdo central de uma autobiografia.

A seguir, apresento mais um exemplo:

E.E.E.F. Monsenhor Costábile Hipólito Língua Portuguesa – Professora Ivana Elise Martinez

Nome: _____ Totalidade: 6 Data: 09/03/2016

- Elabora 5 perguntas que gostarias de fazer para algum colega da escola:

Qual é o seu nome completo?
Que idade você tem?
Onde você mora?
Tem irmãos?
Mora com quem?

Exemplo de questionamentos elaborados por uma das alunas.

Nesse exemplo, a aluna fez perguntas pessoais, com dados bem diretos, como nome, idade, onde mora, se tem irmãos e com quem mora; contudo, como são itens que certamente apareceriam em uma autobiografia e como são colegas, provavelmente as respostas já seriam conhecidas dos demais, mas também não fugiu ao propósito inicial.

A escrita desses questionamentos possibilitou que os alunos pensassem nas condições de produção (ter a quem dizer e o que dizer), pois, ao elaborar uma pergunta, geralmente já pensamos em como responderíamos. A maioria dos questionamentos voltou-se para a família e o trabalho; foi uma tarefa mais individual, que demarca um exercício reflexivo sobre as condições de produção e conteúdo temático, mediante o esclarecimento da tarefa.

Detalho que o engajamento se fez presente não somente ao receber as fichas prontas, já com os questionamentos feitos, mas em momentos nos quais os alunos pediram mais esclarecimentos sobre a tarefa, mostraram-se surpresos quando algum colega mencionou que era fácil, quando desejaram saber o que seria feito das perguntas e quando solicitaram explicações de forma individual. São todos esses momentos de interação ocorridos durante a tarefa que demarcam o engajamento de todos os envolvidos. Como notamos nas fotos a seguir:



Distribuição das fichas para listar os itens indispensáveis em uma autobiografia e recolhimento dos textos pedidos anteriormente.



Nesse momento a maioria da turma estava escrevendo.

Utilizei todas as perguntas elaboradas pelos alunos na etapa anterior e montei um questionário, em cada folha havia uma pergunta e uma numeração de 1 a 50. Essa atividade foi nomeada de “Questionando, EJA!”. E também foi desenvolvida com as demais totalidades, com o intuito de socializar as respostas dos alunos.

Assim que os alunos concluíram a tarefa anterior, escrevi no quadro de giz: “texto coletivo”, o aluno O perguntou:” o que é isso, professora?”. Perguntei se alguém saberia responder e nenhum aluno se manifestou. Então, fui retomando todas as atividades desenvolvidas até então, como a apresentação dos vídeos, a leitura das autobiografias pesquisadas, a lista de informações indispensáveis em uma autobiografia e as perguntas elaboradas recentemente. Reforcei que se devolvesse todo o material elaborado até agora e pedisse que escrevessem suas autobiografias, apoiados nesses subsídios, alguns alunos teriam dificuldade, pois suas tarefas não estavam exatamente de acordo com o proposto. Nesse momento, refletimos um pouco sobre tudo que solicitei e que respostas tive dos alunos.

Dando continuidade, expliquei que num texto coletivo é imprescindível a participação de todos e que eu teria apenas o papel de escriba e faria o registro no quadro de giz. Pedi que um aluno copiasse o texto coletivo, que seria assinado por todos no final (ANEXO B).



Alunos atentos à explicação do que é um texto coletivo.

Ao propor a produção do texto coletivo, uma atividade que mobiliza tanto o engajamento dos educandos, que se fez presente não somente na participação coletiva quanto nos momentos de silêncio e estranhamento inicial ocorrido diante da proposta, como a apropriação sobre o gênero, pois não simulamos a escrita de uma autobiografia e sim escrevemos sobre como pode se dar sua constituição. Assim, temos:

Evento de letramento	Ação	Estratégias
Texto coletivo	Produzir um texto coletivo sobre o gênero autobiográfico	Mobilizar os alunos na produção de uma escrita coletiva sobre o gênero solicitado, após retomada de todas as atividades feitas anteriormente.

Apresento o seguinte excerto para evidenciar o engajamento da turma, que pode ser notado nas falas mais espaçadas, na indicação de colegas que a turma vai fazendo para que participem, na surpresa e empolgação pelo título sugerido por um dos alunos.

- 11'39" Professora: Primeiro nós vamos dar um título... que título podemos dar para o nosso texto?
 11'47" Professora: Nós vamos trabalhar com as informações que são importantes numa autobiografia.
 11'59" Professora: Como se nós fôssemos criar uma forma de orientar as pessoas a escreverem suas autobiografias.
 12'05" Professora: Que título nós vamos dar?
 12'10" Professora: Vamos lá pessoal, texto coletivo sem participação não dá.
 12'12" Aluno E: Vai lá, L, diz o título aí.
 12'22" Professora: E aí, qual vai ser o título do nosso texto?
 12'25" Aluno T: Fala, ai M. Fala aí, cara!

- 12'27" Aluno E, reforça: Fala aí, M.
 12'31" Aluno Ma: Oh, vamo vê, vai fala!
 12'33" Aluno M, se encoraja e diz: A importância da autobiografia na escola.
 12'36" Professora: Todos concordam?
 12'39" Aluno T: Da-lhe, M.
 12'40" Aluno Ma: Olha só, te mete com o cara. Tava quietinho.
 12'43" Professora: Vocês viram... que vocês pediram, assim ele parou um pouquinho e já falou.
 12'45" Aluna M: Ele é inteligente.
 13'00" Aluno T repete com entonação: A importância da autobiografia na escola. (turma vibra)
 13'16" Professora: E aí, como vamos começar o nosso texto, como vamos justificar essa importância?

A partir daí os alunos foram participando alternadamente e fui registrando o texto escrito, que pode ser visto nas imagens a seguir:

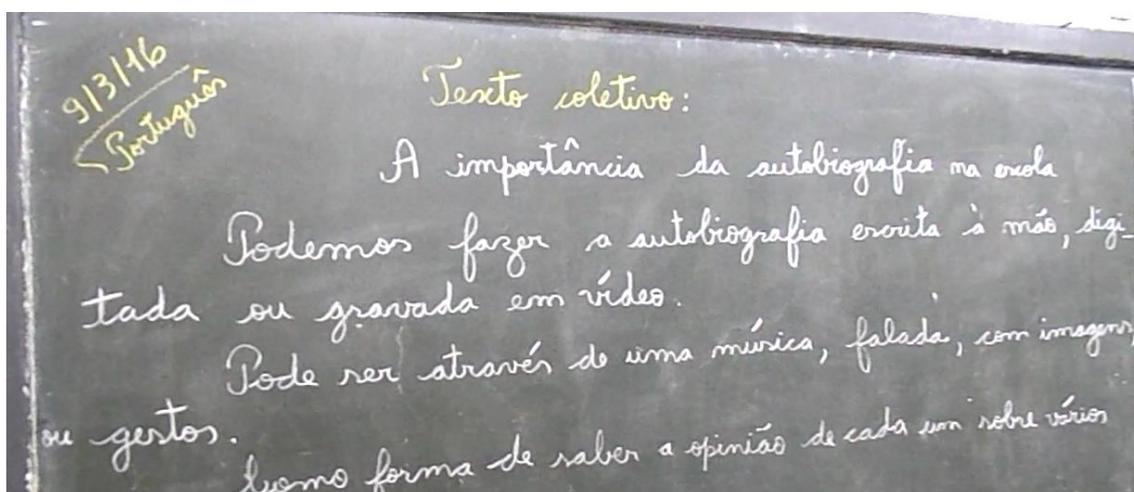
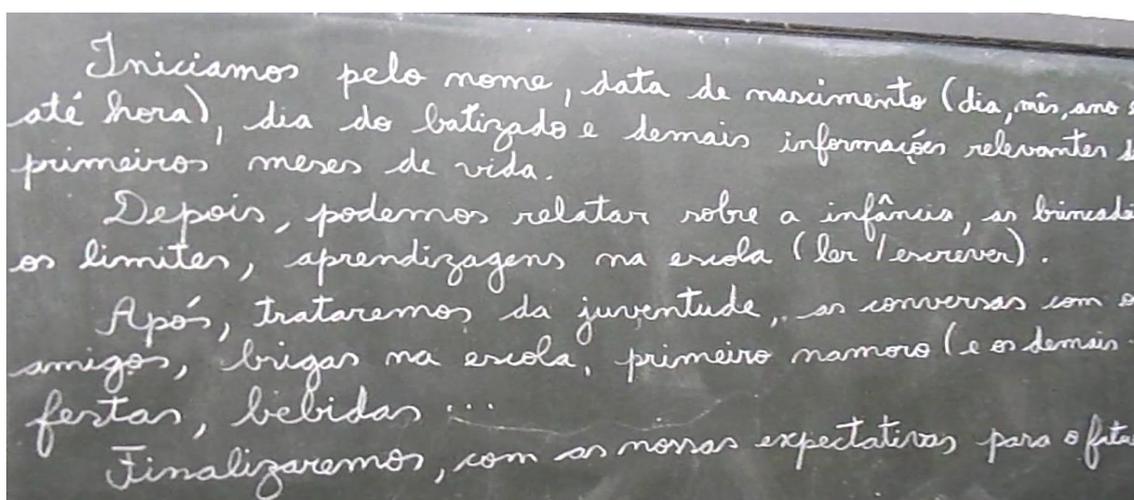


Foto de parte do texto produzido coletivamente.



E continuação do mesmo.

Ao finalizarmos o texto, os alunos pediram que o quadro não fosse apagado e que pudessem fotografar com seus celulares. Perguntei se alguém gostaria de fazer

a leitura oral do texto, o aluno marcado na foto abaixo solicita que eu faça a leitura e ainda complementa: “Pode ir... vai!”



Momento em que o aluno marcado incentiva a leitura do texto pela professora.



Momento em que iniciei a leitura do texto, conforme solicitado pelos alunos.

E para finalizar, trago um trecho do diário reflexivo:

[...] propus que escrevêssemos um texto coletivo. No início, os alunos estavam receosos, porém um menino sugeriu um título que os empolgou e foram participando com parágrafos bem interessantes. Ao final, perguntei se alguém queria ler e pedi que alguém copiasse o texto para mim. Um aluno se ofereceu para fazer a cópia do texto e eu disse que todos deveriam assinar, pois o texto tinha sido elaborado pela turma. Eles propuseram que eu fizesse a leitura, para que fôssemos revisando nossa escrita. Quando terminei de ler, eles estavam encantados com sua produção, fizeram vários elogios e disseram que nunca tinham feito esse tipo de atividade e que no início não acreditavam que fosse dar certo. (Trecho do diário reflexivo).

A dificuldade inicial observada nessa atividade pode ter se dado pela falta de clareza do gênero proposto, e conseqüentemente, pela sua situação de circulação. Assim como, podemos evidenciar uma forma de teorizar sobre o gênero

autobiográfico, ao dar voz aos alunos para que expressassem suas ideias de forma coletiva.

3.2 “E agora, o que escrevo?” A apropriação do gênero autobiográfico

Tão logo concluímos o texto coletivo, era chegada a hora de produzir a primeira versão da autobiografia, o que não foi nenhuma novidade para os alunos, pois desde a apresentação dos vídeos já estavam questionando em que momento iriam escrever sobre suas vidas. Foi uma etapa vencida com tranquilidade, acredito que o contato com o gênero em vídeo, com a pesquisa na internet e as várias retomadas realizadas quanto às características de uma produção autobiográfica auxiliaram os alunos nesse processo. Claro que, para alguns, iniciar o seu texto foi um momento doloroso, escolher bem as palavras, que dados informar, como melhor estruturar as ideias, etc. É válido considerar que uma sugestão interessante seria a de produzir um esquema com as informações que seriam incluídas no texto, para que os alunos se apoiassem nelas para organizarem suas ideias, pois o esquema ajuda a ativar o conhecimento prévio e organizar uma estratégia de escrita. Outra sugestão seria a produção da autobiografia da turma. Um ponto relevante foi que, nessa hora, ninguém se recusou a escrever, porém nem todos entregaram suas produções. Alguns até questionaram se teria algum problema se o texto ficasse extenso. Os alunos produziram sem cobranças, sem negações de suas capacidades, simplesmente, dedicaram-se à escrita, com o propósito de contarem um pouco de si e como foi emocionante ler essas produções, pois muitos fatos contados jamais seriam imaginados. E alguns até serviriam para justificar determinadas atitudes que alguns alunos têm em sala de aula. Como a autobiografia do aluno O que aborda todos os problemas enfrentados em função de um transplante, da falta de ajuda de seus pais, de suas andanças pelo Brasil, dos motivos de ter abandonado os estudos; que são reflexo de atitudes instáveis, questionadoras e, muitas vezes, consideradas pelos professores como falta de limites, de respeito, de educação, pois desconhecem as experiências já vivenciadas pelos alunos.

As perguntas surgidas no início da atividade demarcam o engajamento sob o viés do letramento escolarizado, no qual as dúvidas giraram em torno do número de linhas a ser escrito, se era necessário colocar nome, dar um título (que os alunos

chamam de dar nome ao texto). Também foi evidente que os alunos se detiveram no tema de uma autobiografia que circunda na história de vida de cada um, ao recordar atividades desenvolvidas em semestres anteriores, com a produção das biografias dos professores. Um dos alunos abordou a questão da privacidade e propôs que não escrevessem sobre suas vidas, mas sobre a dos outros, o que denotou a preocupação com os prováveis leitores desses escritos.

Alguns demoraram para iniciar, pois afirmaram não lembrar de muita coisa, principalmente sobre a infância, ainda perguntaram sobre a extensão do texto e se valia nota. O engajamento também se fez presente durante as produções, quando ocorreram conversas paralelas, devido às lembranças de determinados fatos que ocasionaram uma necessidade significativa de partilhar esses momentos revividos com os colegas, principalmente se era algo engraçado, como o aluno que contou do ataque que seu cachorro sofreu e o que fez para protegê-lo, outro mencionou o início de sua adolescência, as festas e bebedeiras, outro falou da alegria dos aniversários, e outros dos momentos bons vividos em família, etc.

As dúvidas manifestadas pelos alunos, a preocupação com a extensão do texto, com o cumprimento da tarefa, com a avaliação e não com “para quem escrevem”, denotam o engajamento escolar que foi constante durante todo o processo de exploração do gênero autobiográfico.

Ao analisar as autobiografias, quanto ao tamanho dos textos produzidos pelos alunos, apoio-me em Antunes que dispõe:

Entre escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e revisão, acabando-se, assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista. (ANTUNES, 2003, p. 116)

Antes de analisar os textos produzidos pelos alunos, foi necessário estabelecer que critérios seriam apontados nas produções: optei por tentar detectar os seguintes aspectos: conteúdo temático (seleção e narração de acontecimentos marcantes da própria vida, pautado em lembranças; narrativa em 1ª pessoa; inclusão de sua história familiar e preferências); construção composicional (apresentação dos principais fatos em ordem cronológica, estruturado como linha de tempo, esquema, texto corrido, com auxílio de imagens, etc; e predominância da narrativa); estilo (emprego abundante de

pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoas; predominância de verbos no Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, e algumas vezes no Presente; emprego de marcadores temporais; emprego de marcadores espaciais; e uso de expressões que funcionam como modalizadores do discurso); autoria (possui marcas de implicação, o autor se mostra na história de modo diferente do convencional; transmite sensações, sentimentos e emoções; estabelece uma conversa com o leitor; e convida para a leitura).

Procurei selecionar textos para análise que cumprissem o papel de uma autobiografia, ou seja, que apresentassem um pouco da vida de cada aluno, como a escrita de fatos e eventos importantes, a inclusão de dados de suas famílias, das lembranças da infância e da adolescência, enfim, que caracterizassem sua personalidade. Também destaco que, dentre as quatro produções analisadas, a primeira e a última são de alunos que durante as aulas sempre demonstraram gosto pela escrita, sem nenhum tipo de negação para as atividades de produção de texto; enquanto que a segunda e a terceira, são escritas de alunos que sempre se recusaram a produzir, verbalizando que detestavam escrever, pois cometiam muitos erros e que ninguém entendia nada do que escreviam; ambos já tinham sido meus alunos em semestre anteriores e raramente realizavam as atividades de escrita propostas.

Dessa forma, temos a análise das seguintes produções:

Minha vida

Hoje vou contar um pouquinho da minha vida.

Meu nome é CCCCCCCC.

Nasci no dia 24.04.77.

Comecei a estudar com 7 anos, minha irmã era quem me levava para a escola.

Tive uma infância boa e nada me faltou. Comecei a trabalhar com meu pai com 13 anos, aprendi muito.

Hoje tenho 38 anos e tenho uma filha de 13 anos, que é meu tudo.

Na produção acima, a aluna narra de forma bem sucinta as etapas que considerou mais significativas em sua vida, inicia com o título: “minha vida”, e no primeiro parágrafo anuncia que vai contar “um pouquinho” da sua vida, se apresenta

para o leitor, informa sua data de nascimento (forma esquemática de reprodução dos elementos essenciais de uma autobiografia) e já parte para o início dos estudos, que sua infância foi boa e que aos treze anos já estava trabalhando. Finaliza seu texto dizendo sua idade no momento da escrita e comentando sobre sua filha. Sua narrativa está em 1ª pessoa, contudo sua narração é muito breve, será que ao longo dos seus 38 anos não teria mais acontecimentos marcantes para relatar, não teria mais lembranças significativas, também não encontramos informações sobre sua história familiar (apenas que tem uma irmã, fala que trabalhava com seu pai e que tem uma filha), também não aponta nenhuma das suas preferências, logo estes constituem ótimos indicativos para estruturar a reescrita. Os fatos são apresentados em ordem cronológica, mas da forma convencional. Podemos notar o uso de alguns pronomes possessivos, como em: “minha vida”, “minha irmã”, “meu pai”, etc. Utilizou verbos no pretérito perfeito na quase totalidade da produção e no presente em dois momentos: ao se apresentar para o leitor e ao finalizar seu texto. Os únicos marcadores temporais evidenciados são: “hoje” e “com 7 anos”. Não apresentou marcadores espaciais, nem modalizadores do discurso. Quanto à autoria, chega a criar uma expectativa no leitor, quando inicia seu texto com: “hoje vou contar um pouquinho da minha vida”, mas não passa dessa ideia inicial, pois há poucas informações em sua autobiografia; outra evidência temos no final do texto, quando fala da filha e manifesta “que é meu tudo”, pois expressa sentimento.

Ao ler a produção analisada acima, escrevi um curto bilhete para a aluna, que deixou a desejar, pois poderia ter sido mais preciso e questionador; contudo, perguntei se a mesma não teria mais fatos para contar, que envolvessem sua adolescência, emprego, expectativas para o futuro, dentre outros, pois, geralmente, os alunos gostam de perceber no professor o interesse pelos fatos contados. No momento da reescrita, seu texto passou por modificações que serão mostradas mais adiante.

A seguir, temos a segunda produção analisada; destaco que esse aluno ingressou na escola na totalidade 4 e recusava-se a fazer qualquer atividade de escrita, independente da proposta que fosse feita; sempre manifestava que não sabia escrever, que não gostava e que sempre estaria tudo errado. Foi o mesmo que durante a avaliação das atividades desenvolvidas disse que a autobiografia “invadia a privacidade da pessoa”, como poderemos ver mais adiante.

Sou o MMMMMMM, tenho 16 anos, nasci em 14 de maio em 1999, sou o caçula, tenho dois irmãos, moro com minha família.

Novamente temos um texto curto, sem desenvolvimento das ideias, no qual o aluno informou seu nome, sua idade e data de nascimento. Quanto à família, apenas mencionou que era o caçula, dentre três irmãos e que morava com eles. Portanto, não identificamos nenhum resgate de memórias de sua infância e nem da adolescência. Sua narrativa está em 1ª pessoa, mas não incluiu quase nada da história familiar, tampouco suas preferências. Quanto ao estilo, o aluno utilizou apenas um pronome possessivo: “minha família”, a maioria dos verbos está no presente; não se identificam modalizadores do discurso, marcadores temporais e muito menos marcadores espaciais; assim como, não há traços de autoria.

Ao devolver o texto para o aluno, iniciei com uma interrogação: “e o que mais?”, e complementei perguntando sobre as lembranças da sua infância, da adolescência e suas preferências e expectativas para o futuro. Como poderemos ver mais adiante o aluno acrescentou mais algumas modificações em sua autobiografia. A orientação para a reescrita foi feita apenas através de alguns questionamentos, escritos em post it e colados ao final do texto; essa retomada da escrita poderia ter sido melhor explorada, como detalharei no final desse capítulo.

Dando continuidade, apresento a terceira autobiografia analisada:

Autobiografia do EEEEEEE XXXXXXXX

Eu nasci no dia 01-10-1997

As 19h45

No Hospital São Sebastião

Parto normal.

Mãe: VVVVVVVVVV CCCCC XXXXXXXX

Pai: WWWWWWWWWW LLLL PPPPP CCCCCC

Fui um bebê que chorava muito. Comecei a comer comida com 3 meses e jantar com 7 meses.

Fui pro pré com cinco anos na Escola Municipal Tupi Silveira, nessa escola fiquei até 2ª série, depois fui estudar na Escola Frei Plácido. Nessa escola fiquei até 5ª série. Fui um aluno muito bagunceiro que as professoras viviam chamando a minha mãe.

A mãe me dava muito laço¹³ e castigo por tudo de errado que eu fiz na escola.

Fui estudar na Escola Monsenhor Costábile Hipólito. Que por sinal estou até dia de hoje. Também fiz muita coisa errada que também minha mãe foi chamada muitas vezes. A minha adolescência foi muito boa, nunca fumei droga e nem cigarro. A minha mãe sempre conversou comigo sobre as coisas erradas que eu fazia na escola, que eu tinha ouvi, eu tinha que respeitar os professores e colegas e sempre tomando laço por isso tudo.

Cada vez que eu repetia o ano letivo a minha mãe ficava triste.

Hoje graças a Deus sou outra pessoa, passei de ano, respeito meus professores e colegas.

Na produção acima, o aluno apresenta dados de seu nascimento e nome dos pais, depois retoma com que idade começou a comer (fato este que, provavelmente, deve ter pesquisado com sua mãe); após, parte para a narração de sua ida para a escola e vai citando todas pelas quais já passou, menciona como era seu comportamento e o que acontecia quando sua mãe era chamada na escola; comenta sobre sua adolescência e sobre seus fracassos escolares. Finaliza agradecendo por ter se tornado “outra pessoa”, que respeita colegas e professores, isto é, perpetua um discurso sempre presente no contexto educacional. Esse já é o segundo exemplo em que os autores veiculam lembranças passadas aos fatos acontecidos na escola. Por que será que não citam fatos ocorridos na infância, como brincadeiras, passeios, ou na adolescência, como festas, amizades? Será porque associam a autobiografia a uma atividade escolar, que terá como primeiro leitor o professor e daí o vínculo com o universo da escola, e se os leitores forem outros alunos, como durante uma mostra de trabalhos, ou se a socialização das produções fosse em um blog, será que os alunos fariam a mesma associação? Retornando ao texto do aluno, ele não incluiu sua história familiar, nem suas preferências.

Quanto à estrutura composicional, esse aluno dispôs os dados de seu nascimento de forma solta, sem constituir uma oração e fez um quadro no qual colocou os nomes de seus pais, para somente depois, iniciar sua narrativa. E na mesma, podemos notar que no uso dos pronomes possessivos, chama a atenção o

¹³ Palavra utilizada pelo aluno para dizer que apanhava de sua mãe.

forte vínculo afetivo expresso na repetição de “minha mãe”, pois essa ênfase traz um efeito de sentido, que coloca na mãe uma representação forte na história de vida desse aluno e isso não foi tão evidente nas demais produções analisadas. A maioria dos verbos está no pretérito perfeito, temos como marcador espacial “nessa escola” e como marcador temporal “depois”, “até o dia de hoje”, e como modalizador do discurso: “cada vez que”. E no último parágrafo podemos notar traços de autoria em “Hoje graças a Deus sou outra pessoa, passei de ano respeito meus professores e colegas”, pois o aluno se mostra para o leitor, ao evidenciar o quanto amadureceu e quanto melhorou sua relação com professores e colegas, assim como agradece por ter se tornado outra pessoa.

Abaixo, encontramos o último texto analisado:

Minha vida

Minha vida começou com doze anos, fiz um transplante de fígado, e comecei uma vida nova. Sempre me virei com minhas próprias mãos, tive pouca ajuda de pai e mãe. Aos 18 saí pra aprender com a vida, ela me ensinou muito a ser quem sou hoje, uma pessoa boa, legal. Minha vida foi sofrida eu via as pessoas comer, fazer as coisas e eu não podia fazer e me perguntava por que, aí veio a resposta Deus me deu uma nova chance, isso é poucos que conseguem e eu posso sacudir a roupa do lombo e dizer: eu venci e fui um cara desacredito. O que me aconteceu só Deus pode dizer. Hj com 25 anos não parece, mas já rodei esse Brasil, conheço muito. O que me falavam não queres estudar, vais aprender com a faculdade da vida e sim aprendi com ela e só tenho a agradecer tudo que tenho hoje.

Nesse último texto analisado, podemos ver que o aluno passa a narrar sua vida a partir dos doze anos de idade, quando passou por um transplante. Fica evidente que suas lembranças anteriores não são muito boas e, provavelmente, estejam relacionadas aos problemas de saúde enfrentados anteriormente. Não incluiu dados familiares e justifica com a passagem: “sempre me virei com minhas próprias mãos, tive pouca ajuda de pai e mãe”; assim como seu nível de amadurecimento, quando comenta: “hj com 25 anos não parece, mas já rodei esse Brasil” e “vais aprender com a faculdade da vida”. Nessa produção também encontramos uma forma de

agradecimento a Deus pelas modificações passadas, como em: “o que me aconteceu só Deus pode dizer” e “só tenho a agradecer tudo que tenho hoje”.

Há predomínio de verbos no pretérito perfeito, uso de pronomes pessoais e possessivos. Notamos autoria em; “eu venci e fui um cara desacredito”, ou seja, mesmo ninguém acreditando nele, ele venceu, o que é exposto no texto de forma a incentivar o leitor a pensar positivamente.

Ao retomar esse texto com o aluno, solicitei que descrevesse sua infância, sua adolescência e suas expectativas para o futuro.

Após a primeira versão da autobiografia, foi a vez de explorar o “**Questionando**”, atividade elaborada a partir das perguntas feitas pelos alunos anteriormente. Foi uma proposta bem dinâmica, inicialmente coloquei os números no quadro e cada um escolheu o seu, mostrei as páginas e expliquei que a pergunta no alto da folha só poderia ser respondida no número escolhido e que todas as turmas participariam dessa atividade, por isso que a numeração era bem maior do que o número de alunos nessa turma. Foi um alvoroço total, queriam procurar suas perguntas, queriam responder tudo ao mesmo tempo, porém a participação foi intensa, com movimentação pela sala e todos se engajaram na proposta. Comentavam entre si suas respostas, preocupavam-se em fazer as folhas circularem e nem lembraram se em algum momento alguém leria suas respostas; o que demarcou mais um ponto positivo: não houve aquela pergunta: “alguém vai ler?”, pois já sabiam que necessitavam responder adequadamente para que fosse entendido pelos prováveis leitores que seriam os próprios colegas e os das outras turmas, assim como os visitantes da mostra de trabalhos, na qual seriam expostas todas as produções desenvolvidas, podemos supor que esse foi o motivo de grande parte dos questionamentos estarem direcionados à escola, pois este foi o contexto tanto da produção quanto da recepção.

Enquanto explicava essa atividade, alguns alunos que não haviam terminado suas autobiografias estavam finalizando a atividade. Na foto a seguir destaca-se o momento em que uma aluna escreve com o caderno bem junto a si, para que seu colega não veja o que ela está escrevendo. Diante daquele fato, o aluno insiste em pegar seu caderno para ler sua autobiografia.



Momento em que um dos alunos tenta ver o que a colega está escrevendo na sua autobiografia.



Alunos iniciando a atividade



Todos envolvidos, respondendo aos questionamentos.



Praticamente toda turma na volta da mesa, respondendo e interagindo.

Durante essa atividade, algumas questões ortográficas foram levantadas, como se a escrita da palavra chuchu era com x ou ch, como se escrevia a palavra “psicólogo”, dentre outras. Precisei interferir somente uma vez, pois somente um aluno não estava interagindo, respondeu poucas perguntas, sentou em seu lugar, braços cruzados e cabeça baixa.

Os alunos comentaram sobre a importância de ler bem a pergunta e na circulação do material foram questionando algumas respostas dadas, pois julgavam não estar adequada a pergunta feita. Muitos tiveram necessidade de ler as perguntas em voz alta, principalmente as que estavam direcionadas à expressão de opinião pessoal. Também foram identificando as perguntas que fizeram e mostrando aos colegas: “olha a minha pergunta”, “essa aqui fui eu que fiz”, etc.

Seguem abaixo algumas imagens dessa produção, com breve identificação.

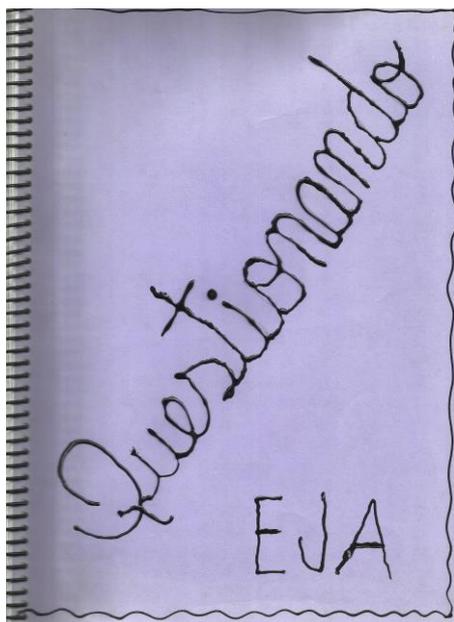


Imagem da capa.

QUAL É A TUA IDADE?	
13	25 ANOS
14	21 ANOS
15	
16	16
16	16
17	
17	20 anos
18	
18	18
19	
19	Eu tenho 19 anos
20	
20	19
21	
21	17 ANOS
22	
23	
23	37 anos
24	
24	38 anos

Variação na idade dos alunos.

QUE DIA É O TEU ANIVERSÁRIO?	
01	11 de maio
02	7 de fevereiro
03	
04	16 novembro
05	26 de janeiro
06	24 de março
07	31 de agosto
08	
08	18 de Janeiro
09	06 julho
10	18/11/1995
11	04/05/2000
12	06/11/2000

Destacou o dia do aniversário.

TU TRABALHAS? EM QUE?	
37	Acadêmico
38	Nada
39	
39	Nada
40	
41	Estudante
42	Estudante
43	
43	Não
44	Não trabalho
45	Não
46	
46	Produtora de eventos sagitana
47	
48	Youtube.

Reconhecimento do estudo, enquanto atividade.

COMO CONSEGUES CONCILIAR O ESTUDO COM OUTRAS ATIVIDADES, COMO TRABALHO, CASA, CURSOS, FILHOS, ETC?

01

02

03 Organização

04 organizar

05 Com estudo de noite fica facil fazer outros coisas

06 com organização

07 estudar duas de semanas e final de semana trabalhar

08 com organização

09 organização

10 sim eu trabalho e estudo por que estudo é muito bom

11 fazer as pessoas

12 com organização

Respostas: repetidas, em vermelho e completas, em azul.

DE QUE FORMA PODEMOS MELHORAR A NOSSA VIDA?

25

26 Estudando nem estudo se não vai longe

27 ESTUDANDO

28

29 o próximo
estudando, trabalhando e respeitando

30 trabalhando e estudando

31 estudando e aliviar para fazer e respeitar os vizinhos

32 trabalhando, estudando

33 Estudando

34 Estudando

35 Estudando e trabalhando

36 com muito dinheiro que a de uma hora

Destaque para o estudo e o trabalho.

HÁ QUANTO TEMPO ESTUDAS NA EJA?

13 7 ANOS

14 Comecei agora esse ano

15 1 ano e meio

16 comecei agora

17 depois de 5 anos comecei agora

18 3 ANOS

19 3 anos

20 2 anos

21 1 ANO

22 Primeiro ano

23

24 Primeiro ano

Tempo na EJA.

O QUE GOSTAS DE FAZER NO DIA A DIA?

37 liga de jogos, assistir musica

38 Queria musicas ficar na internet

39 Queria musicas e jogos na internet

40

41 usar internet e sair

42 Andar a cavalo

43 Desenhar, escrever, celular

44 Queria musica e verter TV

45 visitar, cuidar a familia

46 internet sair olhar filme musica

47

48 Jogar e tocar violão

Preferências pessoais.

A seguir, devolvi as primeiras versões da autobiografia, com um pequeno bilhete que continha orientações gerais para a reescrita, que seria feita numa folha padrão para que pudéssemos montar o álbum da turma, com as fotos solicitadas previamente.

Portanto, temos:

Minha vida

Hoje vou contar um pouquinho da minha vida.

Comecei a estudar com 7 anos, minha irmã era quem me levava para a escola.

Tive uma infância muito boa e nada me faltou, graças a Deus.

Ainda lembro bem quando ia acampar com meus pais eu adorava.

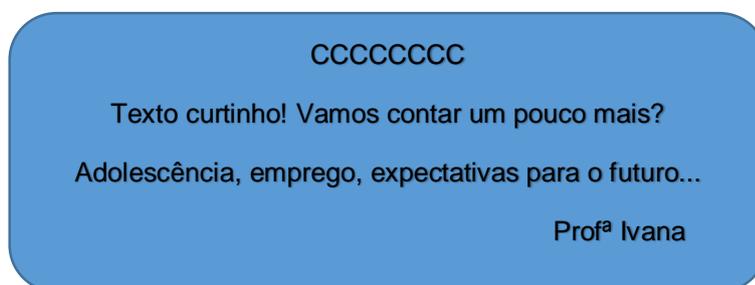
Bom e na adolescência comecei a trabalhar com meu pai, eu tinha 13 anos.

Ele tinha comércio e com ele eu muito aprendi e também meus irmãos, cada um no seu tempo.

O que aprendi, é que trabalhar, faz toda a diferença em nossas vidas e que sem trabalho não somos ninguém.

Hoje com 38 anos eu ainda trabalho me sustento, tenho uma filha de 13 anos, que é meu tudo.

Ao ler os questionamentos que fiz ao final da primeira versão do texto, conforme bilhete abaixo:

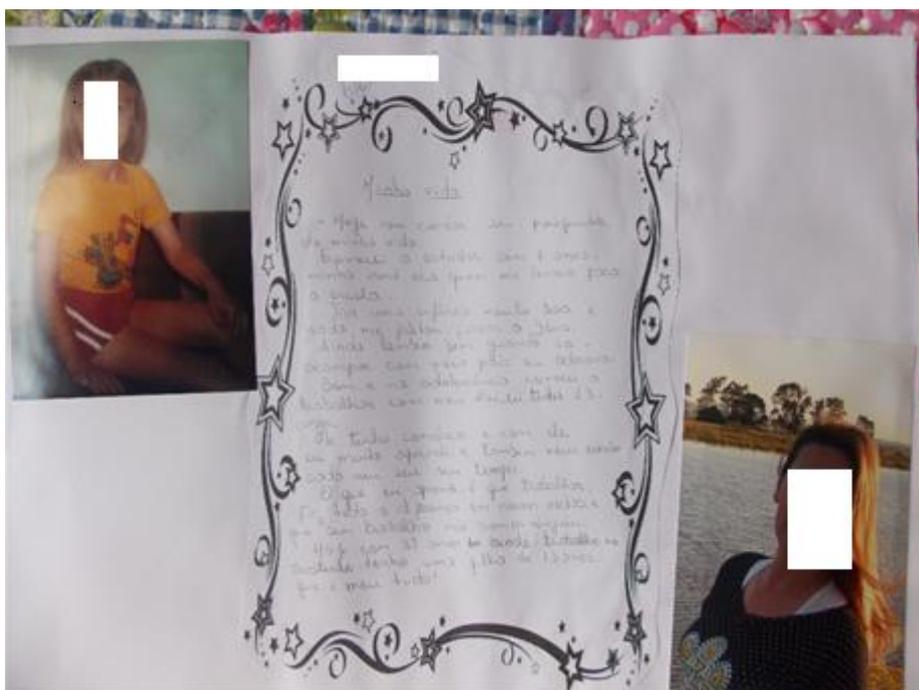


A aluna fez algumas alterações ao reescrevê-lo (partes sublinhadas): manteve o mesmo título e o parágrafo inicial; retirou seu nome do texto e transferiu para a página do álbum; incluiu lembranças da infância, de momentos que passava com seus pais; detalhou que atividade desenvolvia na sua adolescência quando começou a trabalhar, além de complementar com a importância que o trabalho deveria ter na vida das pessoas. Assim, na sua produção, podemos notar que acrescentou acontecimentos marcantes que foram lembrados, contudo não mencionou mais nada em relação a sua família e nem suas preferências.

Quanto à estrutura composicional, podemos evidenciar o lugar no qual a aluna acrescentou suas duas fotos, uma da infância e outra atual, sem estabelecer relação direta com o conteúdo do texto, pois poderia ter anexado a foto da infância bem

próxima ao início do texto e a atual ao final. Quanto ao estilo, manteve o uso de verbos no presente e no pretérito perfeito, os pronomes possessivos e marcador temporal já evidenciado. Seu texto, ainda, apresentou uma marca de oralidade não evidenciada na primeira versão, ao iniciar um dos parágrafos assim: “bom e na adolescência...”.

Na imagem abaixo podemos ver a página do álbum montada pela aluna, com a autobiografia e as fotos, ao compor um texto multimodal que sinaliza a estrutura composicional:



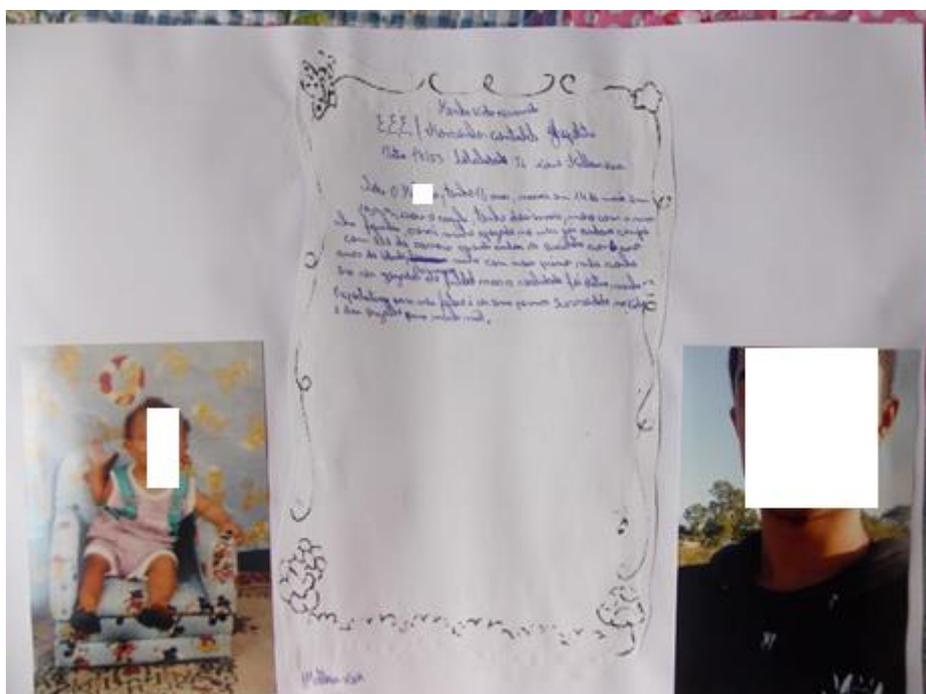
Dando continuidade, apresento a reescrita do segundo texto analisado:

Minha vida resumida

Sou o MMMMMMM, tenho 16 anos, nasci em 14 de maio em 1999, sou o caçula, tenho dois irmãos, moro com a minha família, cresci muito apegado no meu pai andava sempre com ele de carroça; aprendi a andar de bicicleta aos 6 anos de idade, brincava muito com meus primos, meu sonho era ser jogador de futebol, mas a realidade foi outra, minha expectativa para meu futuro é ser uma pessoa sucedida na vida e dar orgulho para minha mãe.

Ao observar essa reescrita, podemos ver que houve acréscimos consideráveis (partes sublinhadas), sendo que o aluno manteve o início do texto igual e foi incluindo informações pautadas em lembranças, da convivência com seu pai e das brincadeiras com seus primos e de quando aprendeu a andar de bicicleta. Transmitiu uma sensação de frustração quando escreveu: “meu sonho era ser jogador de futebol, mas a realidade foi outra”, deixando pairar a curiosidade em saber que entraves impossibilitaram seu sonho. Finaliza expondo suas expectativas para o futuro, em ser bem sucedido e dar orgulho para a mãe, aí podemos notar uma autoestima comprometida, pois se vê como alguém de quem não se sente orgulho, pois não demonstra sucesso no que faz. Torno a reiterar que esse aluno sempre evitou as atividades de escrita e, na avaliação final das atividades, pontuou que a autobiografia “invade a privacidade da pessoa”.

Na página do álbum, vemos que colocou duas fotos, uma de sua infância e outra atual, intitulou sua produção de “minha vida resumida”, seguido de dados identificação, como escola, totalidade, data e nome, que não havia sido solicitado, para somente depois iniciar seu texto, como vemos na imagem a seguir:



No prosseguimento, apresento a terceira autobiografia analisada:

Autobiografia

Do

EEEEEEE XXXXXXXX

Eu nasci no dia 01-10-1997, às 14h 45, no hospital São Sebastião, parto normal.

Mãe: VVVVVVVVVV CCCCC XXXXXXXX

Pai: WWWWWWWWWW LLLL PPPPP

Fui um bebê que chorava muito. Comecei a comer comida com 3 meses e jantar com 7 meses.

Fui pro pré com cinco anos na escola municipal Tupi Silveira, nessa escola fiquei até 2ª série, depois fui estudar na escola Frei Plácido, nessa escola fiquei até a 5ª série. Fui um aluno muito bagunceiro que as professoras viviam chamando a minha mãe.

A mãe me dava muito laço e castigo por tudo de errado que eu fiz na escola.

Fui estudar na escola Monsenhor Costábile Hipólito que por sinal estou até o dia de hoje. Também fiz muita coisa errada que também minha mãe foi chamada muitas vezes. A minha adolescência foi muito boa nunca fumei drogas e nem cigarro. A minha mãe sempre conversou comigo sobre as coisas erradas que eu fazia na escola, que eu tinha que respeitar os professores e colegas e sempre tomando laço por isso tudo.

Cada vez que eu repetia o ano letivo a minha mãe ficava triste.

Hoje, graças a Deus, sou outra pessoa, passei de ano, respeito meus colegas e professores.

Nessa reescrita, podemos ver que o aluno não fez nenhuma alteração em sua produção, apenas acrescentou as duas fotos. Essa intervenção foi feita oralmente ao devolver o texto do aluno para que fosse reescrito, pois o mesmo fez a produção no momento em que os demais colegas já estavam na reescrita de suas autobiografias, por isso que não se encontra o bilhete orientador mostrado nos demais exemplos. Mesmo oralmente, o aluno foi questionado quanto as lembranças de acontecimentos marcantes de sua infância e adolescência, assim como sobre sua história familiar,

pois somente menciona sua mãe e os castigos recebidos pelo mau comportamento. Assim, retomo que a forma de intervenção na reescrita feita oralmente, para esse aluno, não surtiu nenhum efeito, portanto devem ser repensadas outras estratégias que possam levar ao envolvimento nesse tipo de atividade. Como esse aluno sempre se recusou a escrever, acredito que esse processo para ele ainda seja novo e possa ser aprimorado em momento posterior. Abaixo encontramos a sua página no álbum da turma:



E por último a reescrita do quarto texto analisado:

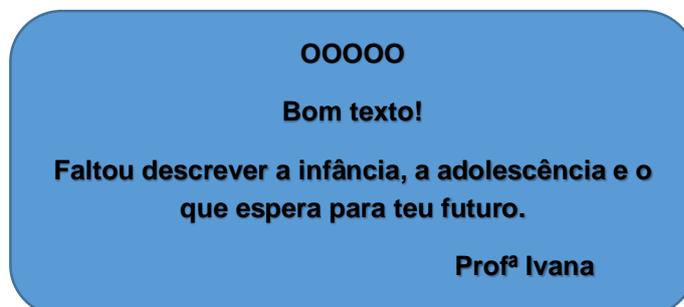
Minha vida

Minha vida começou com doze anos fiz um transplante de fígado, e comecei uma vida nova. Sempre me virei com minhas próprias mãos tive pouca ajuda de pai e mãe. Aos 18 anos saí pra aprender com a vida, ela me ensinou muito a ser quem sou hoje, uma pessoa de bem. Minha infância foi sofrida, mas agradeço por ter passado por tudo. Hj sou uma pessoa legal. Na minha infância eu via as pessoas fazer as coisas e eu não podia, e me perguntava por que, Deus me deu uma nova chance, isso é poucos que conseguem e eu posso sacudir a geada do lombo e dizer sou um vencedor,

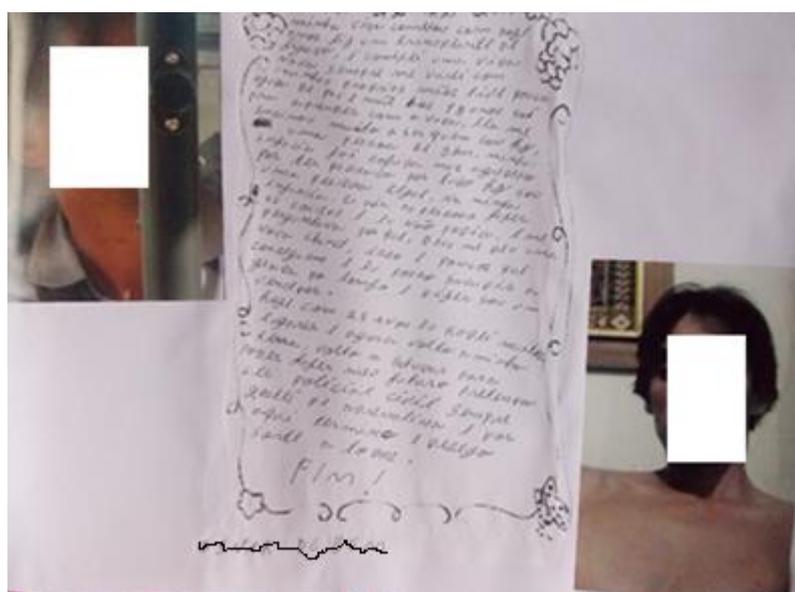
Hoje com 25 anos eu rodei muitos lugares e agora volto a minha terra, volto a estudar para poder fazer meu futuro. Pretendo ser policial sempre gostei de adrenalina e por aqui termino e desejo sorte a todos.

Fim!

Ao analisar essa reescrita, pautada no bilhete a seguir:



Constatamos que o aluno manteve o início do texto sem alterações, apenas frisou que a nova chance: “é poucos que conseguem e eu posso sacudir a geadada do lombo e dizer sou um vencedor”, assim, nesse fragmento notamos o uso de uma expressão mais comum aos que moram na região sul (geada do lombo) e que vivem da lida no campo, com destaque para a evidente autoestima ao afirmar que é “um vencedor”. Somente no último parágrafo o aluno comenta suas idas e vindas, a retomada dos estudos e perspectivas futuras de se tornar policial civil e finaliza “envolvendo o leitor”, quando escreve: “e por aqui termino e desejo sorte a todos”. Na página do álbum colou duas fotos mais recentes, marcou o título com caneta marca-texto e escreveu seu nome ao final, como vemos abaixo:



Assim, concluo a análise da reescrita das autobiografias feitas pelos alunos e considero que o aluno pode se apoiar na reescrita para dirimir dúvidas e desenvolver a linguagem. Se a reescrita for bem orientada, o texto poderá não apresentar mais indícios de avanços quanto à apropriação do gênero, contudo, devemos ter bem claro que nem sempre a reescrita orientada por bilhetes atinge os objetivos, pois nesse tipo de atividade, é necessário desconstruir alguns conceitos para construir outros, como podemos notar nos exemplos mostrados anteriormente.

O bilhete foi utilizado como uma provocação para a reescrita do texto, com o intuito de perceber como os alunos reagiriam aos questionamentos e sugestões feitas, o que caracteriza o processo de interlocução, tão imprescindível nessa etapa, que tem dois momentos significativos: a escrita da primeira versão, que origina a intervenção mediante o bilhete, e a produção da segunda versão – a reescrita; e, no contexto pesquisado foi notado que somente em um dos exemplos o bilhete não surtiu nenhum efeito, enquanto que nos demais foi possível verificar alterações ainda que sutis. A finalidade dessa intervenção consiste em provocar deslocamentos que busquem ressignificar a história, a identidade e a atuação do aluno, mediante sua escrita.

Simões (2012) nos diz que:

Escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado de nossa atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. Um ponto a destacar é que reescrita não se confunde com pura e simples revisão final de um texto, que incide sobre detalhes mais miúdos. (SIMÕES, 2012, p. 174).

Para que os alunos estruturem a reescrita, um ponto de destaque é a “qualidade da interação: feita a avaliação, é preciso encontrar os pontos em que o texto precisa ser aprimorado.” (SIMÕES, 2012, p. 176); daí que a mediação do professor se faz primordial, ao estimular o aluno a retomar sua escrita, a buscar mais informações, a reorganizá-las e a verbalizar suas dúvidas.

O oferecimento de textos variados e atividades diversas possibilitou a aprendizagem; cabe ressaltar que os bilhetes escritos nas primeiras versões das autobiografias, constituíram uma tentativa de nortear a reescrita das mesmas, conforme Simões, (2012, p. 128) esclarece: “os bilhetes de professor para aluno, nos

quais, por meio de perguntas, seja oferecido ao aluno a oportunidade de reformular sua produção numa direção desejada”, a partir da comparação das diferentes produções feitas ao longo de um período. Foi possível notar que em alguns textos não houve evolução nas segundas versões de acordo com o esperado, possivelmente a intervenção feita deveria ter sido mais explícita, mais questionadora, para que os alunos desenvolvessem mais os aspectos mostrados, na tentativa de elucidar as possíveis dúvidas dos prováveis leitores, ou seja, detalhar mais as informações já escritas ao invés de somente acrescentar outras. Outro ponto fundamental seria o de ampliar o número de versões produzidas, pois é necessário levar em consideração que a apropriação do gênero é um processo e não se dá em um único momento.

Nos textos observados, o ideal seria notar a tentativa dos alunos em organizarem a dimensão formal do texto, a coesão, a coerência, a estrutura composicional do gênero produzido. Além de mostrar que foi captado o tom valorativo das palavras e o teor ideológico do discurso, assim como evidenciar as habilidades referentes aos elementos linguísticos, textuais e discursivos.

Como já mencionado anteriormente, cada aluno organizou a sua página no “álbum da turma”. Para tanto, receberam uma folha A3 e deveriam organizar suas duas fotos, construindo uma autobiografia multimodal. De acordo com as imagens a seguir:



Capa do álbum



Uma das páginas

Após a montagem do álbum fizemos, oralmente, a retomada de todo o projeto e avaliamos as atividades desenvolvidas. Quanto à produção das autobiografias, dois alunos se manifestaram dizendo que não tinham gostado muito, pois era algo que invadia a privacidade e que a vida de cada um pertence ao passado (revela que

experiências anteriores não foram muito boas), mas o restante dos alunos achou interessante, alegaram que foi bom recordar fatos da infância, da adolescência, alguns pediram auxílio para seus familiares, tanto para pesquisar informações quanto para as fotos, o que gerou momentos de recordação e interação com seus pares.

Ao avaliarmos as aulas de modo geral, os alunos pontuaram que foram bem diferenciadas, parecia que não estavam fazendo nada, mas na realidade estavam sempre lendo, pensando, escrevendo, lembrando, nessa hora demonstraram entusiasmo no relato e empolgação ao comentar de suas produções.

Para finalizar, expliquei que cada aluno teria até o final do mês para fazer seu vídeo autobiográfico e encaminhar por e-mail, Facebook ou WhatsApp. Conversamos sobre as possíveis formas de cumprir a tarefa, sobre os programas que auxiliam, sobre os materiais utilizados, dentre outros. Ao final do prazo para entrega, somente seis alunos cumpriram a tarefa, sendo que uma aluna fez em PowerPoint, pois seu celular não tinha o aplicativo que foi usado pelos demais alunos, como podemos ver na imagem a seguir.



Aluna que montou em Power point.

Já dentre os outros cinco, alguns atenderam parcialmente ao propósito solicitado enquanto outros atenderam de forma satisfatória; é interessante destacar que alguns vídeos possuem marcas semelhantes aos assistidos em aula, daí ressaltar a relevância do contato inicial com o gênero proposto.

Uma das alunas foi ajudada por sua filha e seu vídeo continha várias fotos, sua música preferida e algumas frases para nomear as demais pessoas que aparecem nas imagens. Outro aluno usou selfies e fotos tiradas pela sua namorada, acompanhadas de sua música preferida; não há texto escrito. Outra aluna fez seu

vídeo mesclando suas fotos, imagens salvas da internet e textos curtos que contam sua história de vida, como exemplifico abaixo.

Data de nascimento: 12/06/12

Hospital: Santa casa

Hora: 00:10

Peso: 2750

Comprimento: 48 cm

Mãe: Ana Beatriz

Pai: Heron

Dados pessoais

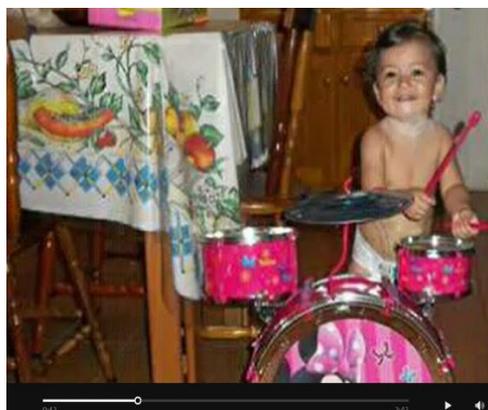
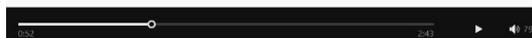


Foto da infância.

Brincadeiras
de
infância



Memórias da infância.



Imagem salva da internet, para ilustrar a memória.

1997 onde tudo começou...
meus pais se conheceram,
se casaram e eu nasci,
eles eram muito novos
acho que poderiam ter
esperado, não q eu esteja
reclamando de ter nascido,
mas ela podia ter estudado
ao invés de virar dona de casa
e cuidar uma criança tendo
apenas 15 anos

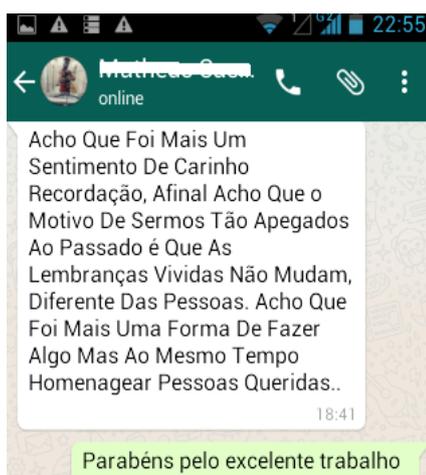
Parte do texto escrito.

Um dos alunos, por ser integrante de um grupo que canta rap, escolheu uma de suas músicas e fotos que tem com esse grupo para montar seu vídeo. Outra aluna, que foi auxiliada pela sua filha, mostra a seleção de algumas fotos de “momentos

felizes”, como aparece no vídeo e anexou sua música preferida, como podemos ver na conversa pelo WhatsApp a seguir.



Conforme os alunos iam enviando os vídeos, procurei saber quais suas impressões ao cumprir a tarefa, questionei as facilidades e as dificuldades ao montar o vídeo. Alguns comentaram que gostaram de fazer a atividade, pois além de relembrem fatos passados, resgataram fotos e se envolveram na atividade, como podemos observar nas mensagens abaixo:



Dentre as dificuldades elencadas pelos alunos, temos: falta de fotos e problemas na internet, para envio dos vídeos.



Após passado algum tempo, contatei com os alunos que não haviam feito os vídeos para saber o motivo, dos 16 alunos, 8 não estavam mais indo às aulas (alunos evadidos) e do restante, 4 responderam ao meu contato via Facebook e justificaram esquecimento, desconhecimento de como produzir o vídeo (o que poderia direcionar uma nova proposta de trabalho) e falta de internet em casa. Um desses disse ter feito e salvo no pen drive, mas não teve como enviar, outro disse que sabia fazer, porém acabou perdendo o prazo e os outros dois disseram que não souberam fazer. Os quatro restantes não responderam as mensagens que deixei no bate-papo. As autobiografias em vídeo e o álbum da turma foram socializados ao final do semestre para os demais alunos e professores.

Ao finalizar, considero que a análise das produções escritas possibilitou verificar que houve apropriação do gênero autobiográfico, conforma já evidenciado, pois foi possível apontar nos textos os elementos constituintes do gênero, mesmo que em maior ou menor grau.

3.3 Reflexões... do engajamento à apropriação: o produto pedagógico

Toda e qualquer prática pedagógica, implementada tanto no contexto escolar como fora dele, além de ser pautada em estratégias bem definidas, precisa ser constantemente avaliada e, se necessário, reformulada. E não foi diferente com a pesquisa descrita nesta dissertação, que deu origem à elaboração de um produto pedagógico, o qual poderá auxiliar professores que, nesse caso, desejem explorar gêneros autobiográficos em suas aulas.

Sabemos da importância da preparação de material didático para o ensino e a aprendizagem de leitura e da escrita, assim como para o desenvolvimento da oralidade. Inúmeras são as sugestões que encontramos em obras variadas, em blogs e em sites de pesquisa, como também nos grupos criados no Facebook para troca de sugestões de atividades.

Ao implementar eventos de letramento voltadas ao aprimoramento da escrita, há a tentativa de aproximar o ensino da língua ao uso que as pessoas fazem da mesma. Para tanto, é fundamental a exploração de algum gênero que possibilite esse vínculo. Dessa forma é de suma importância que se analise os textos, tanto os lidos quanto os produzidos pelos alunos.

A partir das considerações acima, apresento como produto pedagógico: “propostas de trabalho com o gênero autobiográfico, na EJA; contudo sinalizo que essas propostas podem ser desenvolvidas em qualquer nível e modalidade de ensino, desde que feitas as adaptações necessárias, com o intuito de que os alunos se engajem nas atividades e se apropriem do gênero, produzindo suas autobiografias.

Mediante a avaliação da intervenção pedagógica desenvolvida durante a presente pesquisa, foi possível elencar vários itens que poderiam ser melhor explorados a partir de algumas modificações, seja no próprio material ou na forma de utilizá-lo, o que poderemos confirmar a seguir.

Na atividade com os vídeos autobiográficos, poderia ter sido feita a análise coletiva de um deles, na qual os alunos apontariam que aspectos do gênero foram abordados, quanto ao conteúdo temático (seleção de acontecimentos marcantes, narrativa em 1ª pessoa, histórico familiar e preferências), quanto à construção composicional (ordem cronológica fora do convencional e predominância da narrativa), quanto ao estilo (uso de pronomes pessoais e possessivos, emprego dos verbos no pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente, presença de marcadores temporais, espaciais e modalizadores do discurso) e quanto à autoria (a forma como o autor se mostra na história, se transmite sensações, sentimentos e emoções, se conversa com o leitor e se convida para a leitura); com o objetivo de melhor direcionar a apropriação do gênero.

Na segunda atividade, que foi a pesquisa de autobiografias na internet, surgiram outras possibilidades de explorar o engajamento dos alunos, como dispender

mais tempo para que os alunos, inicialmente, aprendessem a dominar as ferramentas básicas de consulta e o uso do editor de texto, pois, assim, poderiam escolher uma das autobiografias, selecioná-la, copiar e colar no editor, para possível impressão que poderá fazer parte de uma roda de leitura, somente de textos autobiográficos; ainda poderia ser explorado o resumo de cada um. E também, fazer uma análise, de forma conjunta, a partir dos elementos constituintes do gênero, já amplamente mostrados.

Quanto à terceira atividade, que consistia na produção de uma lista, a sugestão seria a de devolver a mesma para os alunos e orientar que fizessem a primeira versão de suas autobiografias seguindo as informações escritas; ou até mesmo a elaboração de uma linha de tempo, que possibilitasse uma maior orientação na produção dos textos.

Na atividade seguinte, em que os alunos deveriam escrever cinco questionamentos que gostariam de fazer aos colegas, poderia ser diminuído para duas ou três perguntas, e ter sido explorado oralmente primeiro.

Na produção do texto coletivo, que foi sobre o gênero autobiográfico, sugiro que essa produção coletiva seja do gênero, ou seja, que os alunos produzam a autobiografia de alguém ou da própria turma, mesmo que de forma fictícia; pois assim também haveria uma maior aproximação com o gênero trabalhado.

Na escrita da primeira versão da autobiografia, que poderia ter sido escrita antes do texto coletivo, já que tem a função de diagnóstico, sugiro lembrar oralmente os aspectos a serem observados, contudo, a partir da escrita da segunda versão é que se torna necessária uma orientação mais direta. E na reescrita, para que se obtenham mais resultados e não mera passagem à limpo do texto, que a forma de intervenção seja mais eficiente e realmente leve a maior apropriação do gênero de maneira a ressaltar a autoria. Destaco que, no contexto da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, o mais importante era que os alunos produzissem, que fossem autores de suas produções, sem receios, sem contar linhas e que participassem das atividades propostas com interesse em aprender e não apenas para cumprir uma tarefa.

Outra sugestão seria aproveitar as respostas do “Questionando EJA” e a partir delas, promover a reescrita; ou também, apresentar os critérios de análise e o aluno avalia seu texto a partir deles, de forma individual ou até mesmo coletiva, assim pode-

se apresentar uma tabela simples e o aluno vai marcando os itens que se fazem presentes em sua autobiografia.

Na montagem do “Álbum da turma”, a única sugestão seria a de montar um álbum individual, que mesclasse as fotos com cada uma das partes escritas.

Já quanto à última atividade posso destacar que poderia ter sido melhor direcionada se os vídeos tivessem sido explorados de forma mais eficaz: ao trabalhar o roteiro, as formas criativas de produção e os aplicativos que auxiliam esse tipo de atividade, portanto era imprescindível orientar melhor essa etapa do trabalho, para que um número maior de alunos pudesse cumprir essa tarefa. Essas sugestões e todas as demais, fazem parte do produto pedagógico.

Ao propor uma atividade de escrita, muitas vezes, deparei-me com resistência dos alunos, com estigmas como: o que é pra fazer, escrever sobre que ou quem e muitos outros. Com os eventos de letramento implementados, esses questionamentos foram perdendo significado, pois os alunos passaram a refletir sobre a finalidade de cada etapa, engajaram-se nas atividades, demonstrando respostas bem significativas, daí que a pesquisa-ação leva a uma reflexão sobre a práxis pedagógica no momento em que esta é planejada, executada e avaliada. Tem a avaliação como marca fluente em cada passo dado, no sentido de conter possíveis desvios e aprimorar o trabalho pedagógico, sempre denotando quem são os alunos, que necessidades e anseios possuem e como auxiliar na solidificação de sua autonomia ao realizar as atividades que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, tanto na escola como fora dela.

O papel de silenciador não cabe ao professor, enquanto agente de letramento; cabe, sim, o de quem coordena as situações discursivas entre os alunos para que cada um assuma sua função na tarefa socializada, ao contribuir e permitir que os demais contribuam.

Possuir algum conhecimento da modalidade oral, mesmo com reservas e limitações, auxilia na compreensão de algumas dificuldades notadas nos primeiros textos escritos, como o emprego de (ver exemplos nos textos “tá, tô, bom, etc). É fundamental atentar para que não ocorra a imposição da norma culta, que pode causar ruptura e desvalorização do modo próprio de expressão escrita de cada aluno, que o identifica como parte de um grupo (cara, mano, tchê). Durante o processo de escrita

dos alunos, o professor estará disponível para perguntas e não apenas esperando que os resultados desse processo apareçam em cima da mesa, de forma mágica.

Dessa maneira, retomei os principais pontos avaliados em conjunto com os alunos e como Freire destaca: “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (2011, p. 40). A prática pedagógica permite que se colham, diretamente, várias reflexões, que se busquem teorias e articulem ideias para imprimir novos sentidos.

Assim, percebemos que os alunos mais maduros parecem demonstrar mais interesse pelo conhecimento escolar e dispensam uma atenção maior ao professor, já os mais jovens, recentemente excluídos do ensino regular, revelam uma trajetória de fracassos e ainda podem apresentar atitudes indisciplinadas, daí que o engajamento nos eventos de letramento foi marcante, pois envolveu tanto os mais maduros quanto os mais jovens.

Sabemos que os alunos fazem parte de uma diversidade complexa, dessa forma a estrutura do trabalho pedagógico precisa valorizar os interesses individuais, o ritmo de aprendizagem e considerar os saberes adquiridos anteriormente, mesmo que de maneira informal, para que sejam criados espaços de interação que possibilitem superar as dificuldades, valorizar os progressos e promover a autoestima.

A prática pedagógica foi mediada pela reflexão-ação-reflexão para que os alunos fossem se apropriando do gênero e construindo saberes. Os registros de cada uma das etapas possibilitaram viabilizar quais situações práticas de ensino e aprendizagem foram vivenciadas pelos educandos.

É necessário entender a avaliação como recurso para orientar o planejamento e replanejamento das atividades propostas, pautada no diálogo com os alunos, como ficou evidente na filmagem da última aula, que foi o momento de fazer a avaliação geral do projeto. Cada momento de avaliação pode ser visto como um espaço de reflexão, de pesquisa, de ensino, de aprendizagem e de reorganização do que já foi construído.

Essa avaliação coletiva das atividades implementadas oportunizou perceber as contribuições das práticas desenvolvidas para um eficaz e profundo aprender,

principalmente por oferecer aos alunos momentos de consolidação da autonomia nas atividades vivenciadas, pois procurou possibilitar ativa participação, para que se tornassem significativas e atrativas.

Assim, de acordo com Santos (2008, p. 137): “É importante implementar práticas pedagógicas que busquem melhorias para as atividades de leitura e escrita, de modo a torná-las significativas para os alunos”. Daí a necessidade de se ter claro quais tarefas auxiliam na contextualização das práticas pedagógicas para que os objetivos de ensino sejam atingidos, a partir da procura de estratégias e alternativas que viabilizem a ampliação do letramento, tanto discente quanto docente.

Ressalto, ainda, a importância do trabalho com leitura e escrita na escola a partir de múltiplas práticas letradas, sem desconsiderar os gêneros discursivos e suas esferas de circulação que auxiliam na organização do material a ser explorado. Assim, teremos a produção e compreensão de práticas de linguagem, que tenham efeitos de sentido, independente do contexto e da mídia em que circulem.

Conclusão

Ao finalizar qualquer pesquisa, muitos pontos necessitam de retomada e avaliação meticulosa. Em se tratando de uma pesquisa-ação, isso não poderia ser diferente, até mesmo porque envolve uma prática pedagógica que não é fictícia, pois houve alunos envolvidos e se deu num contexto escolar.

Levando-se em consideração a necessidade de identificar as práticas de letramento que faziam parte do dia a dia dos alunos e, a partir delas planejar as atividades que seriam implementadas, percebe-se que as respostas encontradas constituem um vasto material que pode ser amplamente explorado, contudo o ponto de maior destaque recaiu na necessidade de resgatar a autoestima dos alunos da EJA, para que se sentissem capazes de produzir, de acreditar nas suas potencialidades e pensar na escrita como algo que faz parte do cotidiano de todos nós.

Dado o exposto houve a necessidade de criar estratégias que promovessem o engajamento dos alunos e verificar se o propósito de se trabalhar com gêneros autobiográficos seria atingido. Dessa forma, creio que não houve dificuldade em verificar o engajamento dos alunos nas interações didáticas, pois se houvesse, seria de fácil detecção, porque estariam ouvindo suas músicas, mexendo em seus celulares, reclamando das tarefas, do tamanho dos textos, questionando se a atividade valeria nota e muito mais, como já presenciamos em momentos anteriores e o que se faz presente em várias salas de aula, em distintos lugares; contudo, foram fatos que diminuíram o índice de ocorrências durante a implementação das práticas propostas, pois os alunos participaram das atividades com interesse, à medida que seus conhecimentos prévios foram ativados e responderam ao “convite” para análise do gênero, tanto ao assistirem aos vídeos, quanto na pesquisa de autobiografias na internet.

Tendo em vista os aspectos observados em relação à apropriação do gênero, percebe-se ao analisar as produções escritas que o contato inicial com o gênero foi de fundamental importância; logo, a primeira produção deve ser feita logo após o contato inicial com o gênero e demarcadas as formas de intervenção para que na reescrita se contemple maior abrangência dos elementos constituintes do gênero.

Em virtude de tudo que foi mencionado em relação ao engajamento e à apropriação do gênero, é preciso destacar que a devida análise dos dados gerados durante a pesquisa, contribuiu na elaboração do produto pedagógico, que contém atividades que podem levar os alunos a se engajarem nos eventos de letramento implementados, à medida que comportem temáticas que despertem o interesse dos alunos, assim como, podem propiciar a apropriação de um gênero que nesse estudo foi o autobiográfico.

Pondero que todas as etapas foram de fundamental importância; primeiro pelo público-alvo: a Educação de Jovens e Adultos, uma modalidade de ensino heterogênea e com peculiaridades bem marcadas; segundo, a implementação de eventos de letramento que oportunizassem o engajamento desses sujeitos em cada uma das etapas; terceiro, explorar o gênero autobiográfico como a aposta de elevar a autoestima desses educandos e demarcar a apropriação do referido gênero – foco central da pesquisa. E por último, aproximar a escrita de textos das práticas de sala de aula, valorizando o papel social que a mesma demanda, sem esquecer a função da reescrita na busca por uma produção que evidencie maior apropriação do gênero.

Durante a implementação dos eventos de letramento ficou evidente a importância do professor como agente de letramento, no sentido de articular e mobilizar recursos e estratégias; um professor autor do fazer pedagógico, com consciência teórica e capacidade reflexiva.

Ao assistir as gravações das aulas, busquei os momentos mais representativos e significativos da participação da turma, isto é, momentos de descoberta, de engajamento nos eventos de letramento implementados e na apropriação do gênero. Outras contribuições foram tiradas dos diários reflexivos e das notas de campo, que mostram a importância dos instrumentos de pesquisa para a geração dos dados.

Ao comparar a primeira produção dos alunos com as demais, foi possível perceber se houve ou não alguma mudança; portanto, não é viável avaliar objetivamente a produção dos alunos, sem levar em conta todo o processo de aprendizagem desenvolvido durante as práticas implementadas.

Pela observação dos aspectos analisados percebe-se a importância da interação no decorrer do trabalho, com o intuito de levar os alunos a produzirem textos comunicativos, legíveis, publicáveis e interpretáveis, respeitando suas

individualidades, uma vez que toda turma é composta de alunos de diferentes origens sociais, hábitos linguísticos, valores e comportamentos individuais; se o tratamento for natural, haverá diminuição da desigualdade, compreensão e aceitação das diferenças, quem sabe, assim, teremos alunos mais participativos, desinibidos, atuantes, tanto na escola quanto na sociedade.

A experiência com a EJA mostra que as atividades previstas devem ser executadas no espaço de cada hora aula, devido à infrequência dos alunos, pois caso contrário se leva um bom tempo explicando algo já feito pela maioria e perdido por alguns, assim torna-se evidente a necessidade da avaliação constante das práticas desenvolvidas, para que sejam do domínio de todos a qualquer tempo. E como se dá em um contexto escolar, com características específicas, que podem impor algumas limitações, como o uso de alguns recursos, o espaço a ser utilizado, dentre outros, além da necessidade de distanciamento do professor que atua e pesquisa ao mesmo tempo, para que não se influencie por determinadas respostas.

Como uma das dificuldades encontradas durante a pesquisa foi em relação ao uso do editor de textos, dos programas para edição de vídeos, do envio das fotos, etc., sugiro a implementação de eventos de letramento midiáticos, pois mesmo vivendo cercados por computadores e celulares, os alunos não dominam ferramentas básicas para a realização de tarefas simples.

Referências Bibliográficas

- ALVARES, S. C. **Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANTUNES, I. **Aula de português** - encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, C. B., TARDELLI, M. C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In: GERALDI, J. W., CITELLI, B. Aprender e ensinar com textos de alunos. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2011. P. 27 – 49.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ernantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENVENUTI, J. **Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular**. Tese. UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- BEZERRA, M. A. **Ensino de língua portuguesa e contextos metodológicos**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. P. 37 – 46
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Traduzido por Michel Thiollent. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FERRAREZI Jr., C.; CARVALHO, R. S. de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola, 2015.
- FRANZOI, N. L.; SANTOS, S. V. dos. **Mundo do trabalho, leitura, escrita e oralidade: perspectivas da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio**. In: PEREIRA, N. M. (org). Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 63 - 72
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. 4ª edição, Petrópolis: Vozes, 1993.

GERALDI, J. W., CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. *Bakhtiniana*, 9 (2) Campinas, SP, 28 – 39, julho/dezembro, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>

_____ (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, P. C.; FISCHER, L. A. **Do próximo ao distante, do presente ao passado, do narrativo ao dissertativo; um programa para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira no Ensino Médio**. In: PEREIRA, N. M. (org). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 205 – 224.

JESUS, C. A. de. **Reescrevendo o texto: a higienização da escrita**. In: GERALDI, J. W., CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2011. P. 101 – 119.

KLEIMAN, Â. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*. Santa Cruz, v. 32, n. 53, p. 1 – 25, dez, 2007.

LEAL, T. F., ALBUQUERQUE, E. B. C. de, MORAES, A. G. de. **Alfabetizar letrando na EJA**. Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOGUERCIO, R., SEFFNER, F. **Leitura, escrita e oralidade como estratégias de inclusão social no Ensino Médio**. In: PEREIRA, N. M. (org). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 33 - 48

MATÊNCIO, M. de. L. M. **Leitura e produção de textos e a escola**. Reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, SP: Mercado de letras, 1994

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

MOLLICA, M. C. & LEAL, M. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, M. do S. **Gêneros textuais e letramento**. V SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco. Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS.

OLIVEIRA, M. do S. & KLEIMAN, A. B. (orgs.) **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

_____ **Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna**. In: *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal, RN: EDUFRN, 2008. P. 93 – 118.

OLIVEIRA, S. R. de O. **Engajamento discursivo: uma proposta de trabalho colaborativo**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação. 2007.

- PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.
- PEREIRA, N. M. (org). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA**. Dissertação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- REGO, T. C. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 21. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- REZENDE, V. B. de; MACIEL, F. I. P. **O letramento escolar e a produção do gênero perfil: a apropriação de gêneros secundários na escola**. UFMG, 2007. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6904--Int.pdf>. Acessado em 24 de janeiro de 2017.
- RIZZATTI, M. E. C. **Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo**. Alfa. São Paulo, 56 (1): 249-260, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n1/11.pdf> . Acessado em 19 de julho de 2016.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar**. In: KLEIMAN, A. B.; OLIVEIRA, M. S. (Org.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal, RN: EDUFRN, 2008. P. 119 – 140.
- SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. **Leituras, escritas e falas para que a docência em Geografia faça diferença para nossos alunos**. In: PEREIRA, N. M. (org). **Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 149 - 162
- SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos**. Teoria e prática. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever**. In: GERALDI, J. W., CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2011. P. 79 – 100.
- SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, W. R. **Gêneros em práticas escolares de linguagem: currículo e formação do professor**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: v. 15, n. 4, p. 1023 – 1055, 2014.

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

_____. **Texto e interação na aula de língua materna**. In: PEREIRA, N. M. (org). *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. P. 195 – 204.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A. L. S., CORTI, A. P., MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, M. G. de; BASSETTO, L. M. T. **Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores**. RBLA, Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 83 – 110, 2014.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINOCO, G. A. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – DLA. IEL, UNICAMP, São Paulo, 2008

Bibliografia consultada

- BACCIN, E. J. **Modelo didático de gênero e sequência didática: gênero textual autobiografia**. Programa de Desenvolvimento Educacional, Dois Vizinhos, 2008.
- CORREIA, K. **Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan/mar, 2016.
- COSTA, D. R. da; BALTAR, M. **Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos**. V SIGET- Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – O Ensino em Foco. Agosto de 2009, Caxias do Sul, RS.
- EUZÉBIO, M. D.; RIZZATTI, M. E. C. **Usos sociais da escrita: um estudo sobre as práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão, SC, vol.13, p. 13 -34, jan/abr, 2013
- FELIX, S.; BARROS, E. M. D. de. **A apropriação do gênero “entrevista”: a retextualização fala/escrita e o processo de letramento**. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, Paraná, vol 1, 2012, 36 p. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uenp_port_artigo_samara_felix.pdf
- FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando – da oralidade à escrita**. 9ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GONÇALVES, A. V.; PETRONI, M. R. (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Universidade Federal de Grande Dourados. Ed. UFGD: Dourados, 2012.
- GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M.(Orgs.). **Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes: 2013.
- GUIMARÃES, A. M. de M.; CASTILHOS, D. C.; DREY, R. F. **Gêneros de Texto no dia a dia do Ensino Fundamental**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, C. **Gêneros Textuais: biografia e autobiografia**. Disponível em: <https://loucosportecnologias.blogspot.com.br/2015/09/generos-textuais-biografia-e.html>. Acessado em 14 de abril de 2016.
- PASSARELI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.
- RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, M. F. dos. **Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula**. Universidade Federal de Sergipe. Relatório de pesquisa. Mestrado Profissional em Letras, 2015.

SANTOS, S. N. G. **Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada**. D.E.L.T.A., 25:1, p. 39 -66, 2009.

SILVA, J. L. da. **Letramento – uma prática em busca da (re)leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

SOEK, A. M., HARACEMIV, S. M. C., STOLTZ, T. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, C. M. de; DORNELLES, C. **Multiletramentos como prática pedagógica: a construção do conhecimento por meio de uma rede de ambientes hipermidiáticos**. Revista Educação Online, n. 21, jan – abr 2016, p. 123 – 150.

STRIQUER, M. dos S. D. **O processo de apropriação do gênero textual em sua dupla possibilidade de abordagem escolar**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 3, set – dez, 2016, p. 357 – 362.

STUMPF, V. S.; NERY, R. dos S. **O aprimoramento da competência comunicativa por meio dos gêneros textuais**. Cadernos do CNFL, vol. XVIII, n.1: 221 – 236, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/01/015.pdf. Acessado em 29 de agosto de 2016.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, vol. 31, n.3, p. 443 – 466, 2005.

VÓVIO, C; SITO, L; GRANDE, P. de. **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

Apêndices

Apêndice A – Primeira ficha preenchida pelos alunos:

E.E.E.F. XXXXXXXXXXXX Língua Portuguesa – Professora XXXXXXXXX	
Nome: _____	Totalidade: _____ Data: ___/___/___
<ul style="list-style-type: none">• Lista 10 informações que não podem faltar em uma autobiografia:	
1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____
6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____

Apêndice B – Segunda ficha preenchida pelos alunos:

E.E.E.F. XXXXXXXXXXXXXXXX Língua Portuguesa – Professora XXXXXXXXX	
Nome: _____	Totalidade: _____ Data: ___/___/___
<ul style="list-style-type: none">• Elabora 5 perguntas que gostarias de fazer para algum colega da escola:	

Anexos

Anexo A – Pesquisa:

Assinala as atividades que costumás fazer:

- Listar coisas que precisa fazer.
- Usar a agenda para marcar compromissos.
- Deixar bilhetes com recados para alguém em casa.
- Escrever cartas para amigos ou familiares.
- Enviar e receber e-mails .
- Fazer lista de compras.
- Procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais.
- Verificar a data de vencimento dos produtos que compra.
- Comparar preços entre produtos antes de comprar.
- Pagar contas em bancos ou casas lotéricas.
- Fazer depósitos ou saques em caixas eletrônicos.
- Ler manuais para instalar aparelhos eletrônicos.
- Ler bulas de remédios.
- Copiar ou anotar receitas.
- Copiar ou anotar letras de música.
- Escrever histórias.
- Escrever poesias.
- Escrever diário pessoal.
- Escrever relatórios.
- Escrever trabalhos escolares.
- Ler jornais. impressos on line Quais notícias? _____
- Ler revistas. Que tipo? _____
- Ler livros diversos.
- Ler livros didáticos.
- Acessar redes sociais. somente olha posta, comenta...
- Releer em casa os conteúdos vistos na escola.
- Digitar dados, informações.
- Enviar mensagens de texto.
- Pesquisar e consultar, usando a internet.
- Fazer cursos.
- Comprar pela internet.
- Navegar por diversos sites.
- Entrar em sites de bate-papo.
- Usar o Whats App.
- Usar o Twitter
- Ir ao cinema. Que filmes? _____
- Ir a shows de música ou dança. Que estilo? _____
- Ouvir notícias no rádio.
- Assistir aos noticiários na TV.

Lembras de mais alguma atividade em que tu lêes ou escreves que não tenha sido citada?
Quais? _____

Nome: _____ Idade: _____ Profissão: _____
Último ano em que estudou: _____

Obrigada!!!

Adaptado da atividade: Análise das práticas e eventos de letramento de alunos e/ou de suas famílias, extraído do livro: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social, de Roxane Rojo, 2009.

ANEXO B – Texto coletivo:

Texto coletivo!

A importância da autobiografia na Escola:

Podemos fazer a autobiografia escrita a mão, digitada ou gravada em vídeo. Pode ser através de uma música, folclore, com imagens, ou gestos como forma de sofrer a opinião de cada um sobre vários assuntos.

iniciamos pela nome, data de nascimento (dia, mês, ano e onde nasceu) dia de batizado e demais informações relevantes dos primeiros meses de vida.

Depois podemos relatar sobre a infância, os brincadeiras, os limites aprendizagens na escola (ler/escrever). Após, relatarmos da juventude, os convívios com os amigos, brigas na escola, primeira namorada (e os demais). História, etc... etc...

Finalizamos, com os nossos expectativas pelo futuro.

ANEXO C – Modelos das autorizações para uso de imagem e voz:

	
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS</p>	
<p>AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (Menor de Idade)</p>	
<p>Eu _____ RG nº _____, CPF _____ (_____)mãe, (_____)pai, (_____)responsável legal, pelo aluno _____, da totalidade _____, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Costábile Hipólito, pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz, autorizo a mestrandia Ivana Elise Matinez a realizar pesquisa utilizando a imagem e voz, em decorrência da participação no projeto de pesquisa sobre as produções escritas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que prevê registro de observações em notas de campo, gravações das aulas em áudio e vídeo, coleta das atividades escritas feitas pelos alunos, entrevistas individuais e questionários.</p> <p>Os dados gerados serão analisados sob a orientação da Profª Drª Clara Dornelles no desenvolvimento da dissertação de mestrado em ensino de línguas, da Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé.</p> <p>Este documento garante que: 1) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 2) as notas de campo e gravações de áudio ou vídeo serão estudadas somente pelo pesquisador envolvido no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 3) as notas de campo e as transcrições das gravações de áudio serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.</p> <p>Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados, gravados em áudio ou vídeo para que possamos dar desenvolvimento a pesquisa.</p> <p style="text-align: right;">Bagé, _____ de _____ de 2016.</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura do responsável</p>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ (Maior de Idade)

Eu _____
RG nº _____, CPF _____,
aluno da totalidade _____ da Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor Costábile Hipólito, pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz, **autorizo** a mestrandia Ivana Elise Matinez a realizar pesquisa utilizando ***minha imagem e voz***, em decorrência da participação no projeto de pesquisa sobre as produções escritas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, que prevê registro de observações em notas de campo, gravações das aulas em áudio e vídeo, coleta das atividades escritas feitas pelos alunos, entrevistas individuais, questionários.

Os dados gerados serão analisados sob a orientação da Profª Drª Clara Dornelles no desenvolvimento da dissertação de mestrado em ensino de línguas, da Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé.

Este documento garante que: 1) os dados não serão disponibilizados para qualquer propósito que não se encaixe nos termos da pesquisa; 2) as notas de campo e gravações de áudio ou vídeo serão estudadas somente pelo pesquisador envolvido no projeto e por outros pesquisadores interessados no tema; e 3) as notas de campo e as transcrições das gravações de áudio serão divulgadas apenas em publicações científicas, apresentações públicas acadêmicas e em salas de aula, para fins de estudo.

Solicitamos, portanto, o seu consentimento para uso dos dados gerados, gravados em áudio ou vídeo para que possamos dar desenvolvimento a pesquisa.

Bagé, _____ de _____ de 2016.

Aluno