

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Luciana Barros Rodrigues de Jesus

**O JORNAL MURAL NA EJA: POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE
LÍNGUA E SUJEITO POR MEIO DE ATIVIDADES DE LEITURA E
RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTA JORNALÍSTICA.**

Maceió – AL
2016

Luciana Barros Rodrigues de Jesus

**O JORNAL MURAL NA EJA: POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE
LÍNGUA E SUJEITO POR MEIO DE ATIVIDADES DE LEITURA E
RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTA JORNALÍSTICA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador(a): Profa. Dra. Andréa da Silva
Pereira

Maceió – AL
2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

J58j Jesus, Luciana Barros Rodrigues de.
O jornal mural na EJA: possibilidade de aproximação entre língua e sujeito por meio de atividades de leitura e retextualização de entrevista jornalística / Luciana Barros Rodrigues de Jesus. – 2016.
124 f. : il.

Orientadora: Andréa da Silva Pereira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 123-124.

1. Etnografia. 2. Letramento - ideologia. 3. Jornal mural - Utilização.
4. Educação de jovens e adultos. I. Título.

CDU: 37.013.83

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

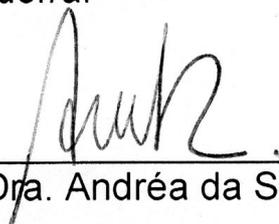
TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANA BARROS RODRIGUES DE JESUS

Título do trabalho: "O JORNAL MURAL NA EJA: POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SUJEITO POR MEIO DE ATIVIDADE DE LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTA JORNALÍSTICA".

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 25 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

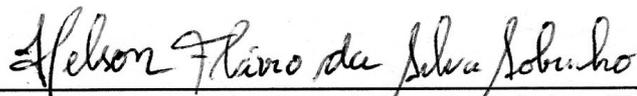


Prof. Dra. Andréa da Silva Pereira (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Prof. Dra. Raquel La Corte dos Santos (UFS)



Prof. Dr. Nelson Flávio da Silva Sobrinho (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 25 de fevereiro de 2016.

Aos meus filhos, Marcus Vinícius e Pedro Henrique,
a quem amo acima de tudo e cujos abraços gostosos
foram fundamentais para que eu superasse os momentos
de maior ansiedade na produção deste trabalho.

Ao meu esposo, Frank, meu pouso e meu porto seguro.

Às minhas avós Lourdes e Joselita, meus jardins.

A minha mãe, Elizia Maria, começo de tudo.

AGRADECIMENTOS

Não é uma tarefa fácil fazer um texto de agradecimento. Acredito que este é um dos gêneros textuais que nunca são trabalhados na escola e, por isso complicado de fazer, na verdade não sei o que dizer primeiro, como organizar as ideias principais, como listar os personagens para historiar essa grande aventura que foi o mestrado em minha vida, porém...

Lembrei de uma frase de Simone de Beauvoir que incorpora toda essa minha trajetória ao longo desses quase três anos de trabalho: **Não há uma pegada do meu caminho que não passe pelo caminho do outro.** E essas pegadas são muitas e muitas foram as impressões que todas elas deixaram em mim e que certamente, me fizeram uma pessoa melhor...

Ao Frank, ao Marcus Vinícius, ao Pedro Henrique, que sempre me apoiaram em todos os meus projetos de vida, de trabalho, vocês são o meu porto seguro, meu aconchego mais desejado, minha luz;

À minha mãe, Elizia Maria, por tudo que fez e ainda faz por mim; meus irmãos, José Roberto, Carlos Alberto e Kátia, pelo amor, pela amizade e cumplicidade; à Eliene, minha Lili, pelo auxílio luxuoso com as tarefas de todos os dias em casa e por cuidar tão bem dos meus “pequenos”;

À meu pai, José Severino, e meu tio, Luís Carlos, que não puderam esperar para comemorar comigo a realização deste sonho;

Às minhas amigas de sempre, Aline Juliana, Maria Eliete, Bernadete e Karla Regina que me encorajaram com atitudes, carinhos e palavras e por me lembrarem que haverá vida após o mestrado;

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Hugo José Camelo Lima, pela incondicional contribuição para minha vida profissional e por confirmar a minha vocação;

À todos os meus colegas da 5ª GERE – especialmente Luzia Santos, Delma, e Leonia Oliveira – cujo apoio e compreensão me ajudaram muito na superação das dificuldades pessoais que passei nos meses iniciais do mestrado.

À Inês Bassi Piel, secretária do PROFLETRAS, pela alegria, pela atenção e pelo carinho sempre dispensados na resolução das pendências administrativas;

Aos meus amigos da primeira turma do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – UFAL, em especial ao Marcos Suel dos Santos, companheiro de

estudos, viagens e conversas. Obrigada por compartilhar comigo seu tempo, suas histórias e por entender meus períodos de introspecção, de silenciamento...

À CAPES/UAB pela ajuda financeira;

Aos Professores e Professoras do Mestrado pelas riquíssimas contribuições para minha vida acadêmica;

Aos Professores Dr. Luís Fernando Gomes e Dr. Sérgio Ifa pelas valiosas sugestões em minha banca de qualificação, e que serviram para o aprimoramento desta investigação;

Aos Professores Dr. Hélon Flávio da Silva Sobrinho e Dra. Raquel La Corte dos Santos pela presença marcante em minha banca de defesa;

À Professora Dra. Andréa da Silva Pereira, não só pela confiança e orientação sempre precisa, mas principalmente por me abrir caminhos para que eu pudesse ir da teoria à prática, permitindo que eu finalmente concretizasse o meu trabalho.

À Deus e Nossa Senhora de Fátima, por tudo...

EPÍGRAFE

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas, faz parte do processo de busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho discute a questão do letramento de grupos socioculturais não hegemônicos, mais especificamente da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal em Arapiraca, Alagoas. Um dos temas de grande relevância para o ensino de práticas letradas pouco familiares ao aprendiz aponta para a zona fronteira oralidade/escrita. O trabalho com essa temática não deve estar pautado por uma lógica do que hoje se identifica como a da polarização diglósica, ou seja, a da contraposição entre língua oral/escrita, a partir da qual antigas crenças reforçam estigmas relacionados a esta última: língua correta, língua adequada, língua culta, etc. Nessa perspectiva, a proposta didática aqui apresentada teve por objetivo geral elaborar um jornal mural por meio de leitura dos jornais locais com ênfase nas temáticas que fazem parte das instâncias públicas e, como objetivos específicos, trabalhar o gênero entrevista jornalística como reescrita do jornal mural; e estudar os processos de transcrição e retextualização necessários para a atividade de reescrita do jornal. O aporte teórico-metodológico de nosso estudo combina noções do letramento ideológico, tal como propõem Street (2014) e Signorini (2012), e da abordagem etnográfica no contexto de sala de aula, conforme André (2012). No tocante à leitura, os resultados mostraram que os tópicos selecionados para o *layout* do jornal atenderam a uma necessidade pragmática dos alunos. Nesse caso, a seção direcionada à temática da violência ganhou destaque. Com relação à atividade de retextualização, observou-se como principais operações, a eliminação de marcas interacionais e de repetições, a introdução da pontuação, a reordenação dos tópicos discursivos e o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas. A experiência de intervenção aqui empreendida no PROFLETRAS por meio de práticas do letramento focadas no contexto local pelo uso do jornal mural trouxe para meus alunos uma relação de mais proximidade com a língua, antes distanciada em função do trabalho centrado nas regras gramaticais desvinculadas das situações de uso. Trouxe, sobretudo, outros feixes de luz para que, como professora, eu possa repensar minha prática docente na educação de jovens e adultos na contínua dinâmica da vida.

Palavras chaves: etnografia. EJA. letramento ideológico. jornal mural.

ABSTRACT

This work discusses the issue of literacy non-hegemonic socio-cultural groups, and especially the Youth and Adult Education of a municipal school in Arapiraca, Alagoas. One of the most relevant topics for teaching literacy practices unfamiliar to the learner points to the border orality / writing area. Working on this theme should not be guided by a logic of what is now identified as the diglossic polarization, that is, the contrast between oral / written language, from which ancient beliefs reinforce stigmas related to the latter: correct language, appropriate language, cultured language, etc. From this perspective, the didactic proposal presented here had as general objective to elaborate a wall newspaper by reading the local newspapers with emphasis on issues that are part of public bodies and, as a specific goal, work the journalistic interview genre as a rewriting of the wall newspaper. The theoretical and methodological support of our study combines notions of ideological literacy, as proposed by Street (2014) and Signorini (2012), and ethnographic approach in the classroom context, as André (2012). With regard to reading, partial results showed that the selected topics for the newspaper layout meet the pragmatic needs of students. In this case, the section directed to the theme of violence was highlighted. Regarding retextualization activity, it was observed as major operations the elimination of interactional brands and repetitions, the introduction of punctuation, the reordering of discursive topics and stylistic treatment with selection of new structures. The intervention experience undertaken in PROFLETRAS through literacy practices focused in the local context by using the wall newspaper brought to my students a closer relationship with the language once lost due to the work focused on grammar and disconnected from real situations. As a teacher, I may now rethink my teaching practice in young people and adult education.

Key words: ethnography, ideological literacy, wall newspaper

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	15
1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: contextualização.....	15
1.1.1 Breve histórico da EJA no Brasil.....	15
1.1.2 Os desafios da EJA na atualidade.....	20
1.1.3 A Proposta de ensino de Língua Portuguesa no documento nacional da EJA	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	28
2.1 Em torno do (s) conceito(s) de letramento: breve contextualização.....	28
2.1.1 Os Novos Estudos do Letramento: considerações iniciais.....	30
2.1.2 Princípios norteadores dos Novos Estudos do Letramento.....	31
2.2 LIVRO DIDÁTICO DA EJA E A LÓGICA DIGLÓSSICA.....	44
2.2.1 LIVRO DIDÁTICO da EJA: caminhos para o letramento ou fortalecimento de estigmas pela lógica diglósica?.....	47
2.2.2. Questões formais da língua à luz da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento.....	54
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 Natureza da pesquisa.....	57
3.2 Contexto da pesquisa.....	59
3.3 Os participantes.....	65
3.4 Procedimentos de geração de registros.....	66
3.5 Sequência didática.....	67
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
4.1 Análise do processo de aplicação da sequência didática.....	75
4.1.1 O processo de aplicação.....	77
4.2 Discussão dos resultados obtidos do produto final.....	95
4.2.1 As transformações no jornal mural.....	97
4.2.2 Comparação entre o texto-base (oral) e o texto final retextualizado.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120

INTRODUÇÃO

“Ensino porque busco,
porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquise para constatar;
constatando, intervenho;
intervindo, educo e me educo.”
(Freire, 2011)

Sou formada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas e trabalho como professora da rede pública estadual de Alagoas e municipal de Arapiraca. Iniciei minha vida profissional aos quinze de idade, ainda em formação no curso que, hoje, é conhecido como Curso Normal, quase em extinção em Arapiraca. Da minha experiência de vinte e quatro anos de profissão, vinte deles foram dedicados à educação básica. Passei por quase todos os níveis escolares: desde a educação infantil, como alfabetizadora, aos anos iniciais e finais do fundamental, ensino médio regular e magistério.

Meu encontro com a Educação de Jovens e Adultos, foco de minha pesquisa de dissertação no PROFLETRAS, ocorreu, entretanto, apenas há seis anos aproximadamente e não por escolha própria, mas devido a questões circunstanciais: eu não tinha horário diurno disponível para continuar com o ensino fundamental II, e a escola precisava de professores para as turmas de jovens e adultos. Essa necessidade de mudança foi um choque, pois nunca havia me ocorrido trabalhar com esse segmento.

O primeiro ano de trabalho no âmbito da modalidade EJA trouxe muitas dificuldades, que quase me levaram a desistir do magistério: tinha dificuldades para selecionar os conteúdos, não sabia como avaliar, e as formações oferecidas pelos coordenadores pouco contribuíam para a minha prática.

Iniciei um processo de adaptação, desmitificando antigas crenças a respeito do público atendido pela modalidade, a saber: de turmas de alunos que, na sua maioria, eram constituídas por pessoas de média idade em diante. Ao contrário, vi-me diante de grupos bem mais heterogêneos, que mesclavam faixas etárias de 15 a 60 anos.

Após o difícil processo inicial de adaptação na EJA, no contínuo contato com o que, para mim, constituía uma nova realidade, passei a enxergar alguns problemas cotidianos como desafios, o que me fez buscar aprofundamento teórico

para os questionamentos sobre minha prática pedagógica, tendo em vista esse contexto de trabalho.

Em 2013, optei por cursar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, ofertado pela Universidade Federal de Alagoas. Os estudos teóricos têm me mostrado algumas possibilidades que, certamente, já contribuem para melhorar a minha prática; entendo esse momento como um desafio e passo a trabalhar uma proposta pedagógica fundamentada em linhas teóricas que apontam, sobretudo, para um reposicionamento sócio-ideológico da minha prática em sala de aula.

Já no Programa, a primeira leitura realizada para iniciar minha pesquisa foi a *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – EJA* –, em especial a parte concernente ao ensino de Língua Portuguesa. Entre algumas das orientações da proposta presentes no documento, está a que prioriza o trabalho com a modalidade oral como estratégia para se chegar à modalidade escrita; esta, por excelência, a mais valorizada nas culturas letradas.

Segundo o que consta na proposta, o aprimoramento da modalidade escrita via modalidade oral deve ocorrer no contexto das “instâncias públicas” de uso da linguagem, no qual circulam textos pertencentes aos gêneros secundários do discurso, para utilizar nomenclatura bakhtiniana. São textos cujos conteúdos incidem sobre interesses públicos.

No meu cotidiano de sala de aula das minhas turmas de EJA, realmente é possível observar que a maioria dos alunos se comunica com muita tranquilidade, interagindo comigo e com os colegas com desenvoltura, naturalidade e envolvimento, fatos que me convenceram a propor como trabalho didático para a pesquisa desenvolvida no PROFLETRAS uma atividade centrada nessa perspectiva da modalidade oral como ponte para a escrita, direcionando para o contexto das instâncias públicas:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. (BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*, 2002).

No entanto, faz-se necessário observar cuidadosamente a forma de condução desse trabalho, para não correr o risco de repetir propostas que fortalecem

arraigados estigmas advindos da polarização oralidade/escrita, que nos levam, não raras vezes, a trabalhar o aspecto oral como uma variedade linguística de menor valor.

Por exemplo, alguns materiais didáticos destinados à EJA, incluindo os adotados por todas as escolas de Arapiraca e “escolhidos” pela Secretaria Municipal de Educação, trabalham nessa perspectiva da oralidade como ponte para a escrita elegendo, não raras vezes, a variedade dialetal da zona rural – dialeto mais popularmente conhecido como caipira ou matuto –, por vezes de maneira estereotipada, para compor as unidades da disciplina de Língua Portuguesa.

Encontro aqui dois problemas: primeiro, a cultura historicamente ligada a regiões de tradição rural é desvalorizada na sociedade contemporânea. Assim, quem a estuda e a ela se dedica, também, pode acabar sendo inserido nessa escala de menor valor; segundo, os problemas de distorção idade/ano de escolaridade têm rejuvenescido, cada vez mais, as turmas de EJA, de modo tal que, no caso de algumas turmas em Arapiraca, não é raro para nós, professores, depararmos com um público predominantemente adolescente.

A opção por uma abordagem metodológica de cunho etnográfico nos ajuda a equacionar algumas das orientações nacionais, como por exemplo, a que envolve o trabalho com a escrita pela oralidade no contexto das instâncias públicas, e a realidade local, uma vez que propõe ao pesquisador/ professor buscar “compreender e interpretar as ações dos sujeitos do grupo pesquisado” a partir de sua perspectiva (FRITZEN. 2012, p. 57).

Para André (2014, p. 41), a preferência pela etnografia se justifica pelo fato de a abordagem caracterizar-se principalmente por manter uma proximidade direta entre o pesquisador e a situação pesquisada, possibilitando a reconstrução dos processos e as relações que configuram o contexto escolar. A autora afirma ainda que,

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas ostensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Lançando mão da abordagem de cunho etnográfico para propor um trabalho didático envolvendo oralidade/escrita no âmbito da EJA, estabeleço como objetivo geral de pesquisa:

Elaborar um jornal mural por meio de um trabalho de leitura de jornais locais, com ênfase para as temáticas que fazem parte das instâncias públicas.

Para balizar o objetivo do trabalho, formulo a seguinte questão de pesquisa:

Com que enquadramento ideológico proponho um trabalho de letramento envolvendo a relação entre as modalidades oral/escrita para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, de modo a não reforçar antigos estigmas relacionados à polarização diglósica?

Após os estudos da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, me direcionei a um trabalho mais minucioso e formal com a língua, para desenvolver esse aspecto proponho os objetivos específicos a seguir:

Trabalhar o gênero entrevista jornalística como atividade de reescrita para o jornal mural.

Estudar os processos de transcrição e retextualização necessárias para a atividade de reescrita do jornal.

O trabalho está organizado em quatro capítulos que descrevo a seguir.

No **primeiro capítulo** são apresentadas as discussões que contextualizam historicamente a EJA. Aqui, são dados destaque sucintos sobre a organização e a formação dessa modalidade de ensino no Brasil, os investimentos e os últimos debates do poder público sobre a referida modalidade e alguns aspectos da Proposta de ensino de Língua Portuguesa no documento nacional da EJA.

No **capítulo 2**, são tratadas as questões teóricas diretamente relacionadas à discussão sobre os Novos Estudos do Letramento e a respeito da mentalidade diglósica. As abordagens seguem os estudos de Street (2014), Signorini (2012) e

Marcuschi (2010), entre outros que contribuem para nortear as investigações sobre o ensino de língua portuguesa na EJA.

Em seguida no **capítulo 3**, discorro sobre a opção metodológica da pesquisa, que está ancorada na abordagem etnográfica para o contexto de ensino (ANDRÉ, 2014 e FRITZEN, 2012); o contexto da pesquisa; os procedimentos de geração de registros e a sequência didática que servirá de suporte para a aplicação da proposta.

No **capítulo 4**, encontram-se a descrição da aplicação da sequência didática e as análises e discussões a respeito dos registros e resultados obtidos a partir das produções dos alunos da EJA.

Finalmente nas **Considerações finais** proponho uma reflexão sobre as discussões promovidas ao longo da investigação. Para isso, retomo os objetivos e a questão de pesquisa para direcionar as discussões a respeito dos resultados finais do trabalho de pesquisa.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

“Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização:
aprender a escrever a vida, como autor e
como testemunha de sua história, isto é, biografar-se,
existenciar-se, historicizar-se.”

(FIORI, em Pedagogia do Oprimido, 1987)

1.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: contextualização

Neste capítulo, serão trabalhados aspectos relacionados à Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conhecer a história e o caminho percorrido por essa modalidade de ensino é importante para compreender as orientações dessa dinâmica educacional, bem como para visualizar os avanços e retrocessos dessa perspectiva de trabalho.

Inicialmente, apresento um breve histórico da Educação de Jovens e adultos – EJA –, no Brasil com o objetivo de situar a modalidade e suas principais conquistas. Em seguida, aponto os desafios da EJA na atualidade, na intenção de retratar as condições e os principais índices atingidos nos últimos anos; e, por último, apresento alguns aspectos sobre a proposta nacional da EJA para o ensino de Língua Portuguesa.

1.1.1 Breve histórico da EJA no Brasil

Para Oliveira (1999), o termo Educação de Jovens e Adultos relaciona-se a um grupo distinto dentro da sociedade moderna. A autora afirma que o adulto passa a ser concebido como um migrante advindo de classes menos favorecidas e que já frequentou a escola regular em algum momento de sua vida. Essa visão vem fortalecer a hipótese que leva à constatação da exclusão do aluno do ensino fundamental, em virtude de uma passagem mal sucedida pelos bancos escolares. Porém, em um determinado momento de sua vida, ou por uma necessidade pessoal de continuar os estudos, ou por causa das exigências do trabalho, esse sujeito acaba retornando à escola e matriculando-se na Educação de Jovens e Adultos,

com o objetivo de concluir os estudos que não lhe foi possível na idade adequada e no ensino regular.

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos datam da época do Brasil colonial, com a criação do decreto número 7031, de seis de setembro de 1878, que propõe a organização dos cursos noturnos para alunos analfabetos nas escolas públicas de educação elementar, para o sexo masculino no município da corte.

Nos estudos de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), observa-se que as propostas da educação de jovens e adultos tomam corpo a partir da década de 1930, sendo sistematizadas nas duas décadas seguintes, por conseguinte, consolidando-se gradativamente como modalidade de ensino até os dias atuais.

Ao tomar como base os estudos de Cunha (1999), é possível traçar uma retrospectiva no que tange ao termo “educação de jovens e adultos”, que passou e passa por definições. Em suas pesquisas a autora destaca que, na época do Brasil colonial, a educação de jovens e adultos se referia apenas à população adulta que necessitava ser doutrinada e iniciada na fé cristã. Logo, percebe-se que essa proposta de ensino tinha cunho mais religioso do que propriamente educacional.

Ainda nesse viés, as pesquisas realizadas pela referida autora ressaltam que no Brasil Império se percebia a necessidade de implantação de classes noturnas para ofertar o ensino básico aos adultos não alfabetizados. Somente em 1940, diante dos altos índices de analfabetismo no país, é que a educação de jovens e adultos passa a ter uma suposta importância.

Cunha destaca que, em 1947, durante a ditadura de Vargas e com a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o governo brasileiro lançou a 1ª Campanha de Alfabetização de Adultos, tratava-se de um projeto que buscava alfabetizar as pessoas em três meses, e em três etapas, a saber: inicialmente, os alunos eram alfabetizados, por um período de três meses; em seguida, eram submetidos ao curso primário que compreendia dois momentos de sete meses cada um; e, finalmente, o educando recebia a capacitação profissional e a sua aplicação na prática na comunidade a que pertencia.

Dentro deste contexto de mudanças e tentativas de consolidação, surgem discussões que trazem em pauta questões ligadas ao preconceito contra o adulto analfabeto. Tais observações são fruto do pressuposto de que o analfabeto “era um elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente”. O analfabeto, portanto, era

excluído das práticas sociais, tendo em vista que não possuía habilidades básicas para ler e escrever (CUNHA, 1999, p.11).

A década de 1950 foi um período muito importante para a educação de jovens e adultos, pois, nesse momento, houve uma maior conscientização dos educandos sobre seu papel de sujeito na educação. É justamente nessa época que a Educação brasileira recebe as consideráveis contribuições do educador Paulo Freire, que preconizava uma aprendizagem vista e constituída em um processo ativo e interativo, apoiado no diálogo como uma estratégia de construção do saber.

Ao citarmos Paulo Freire, levamos em consideração a importância de seus trabalhos para a educação brasileira, mais precisamente no tocante à educação de adultos e jovens, que toma como foco a perspectiva de uma ação de transformação social e que permite dar reconhecimento e voz a homens e mulheres tornando-os sujeitos de sua própria história.

Diante dessa concepção, Freire (2002) afirma que a alfabetização é mais do que o simples domínio mecânico de técnicas para leitura e escrita. Sob essa visão, o autor apresenta uma séria preocupação com a condução da aprendizagem, enfatizando que, no contexto escolar, o ensino e a aprendizagem devem fazer sentido para o aprendiz, e que tanto a aquisição da leitura como da escrita necessitam estar vinculadas ao modo como esses estudantes concebem sua visão de mundo.

Durante os anos 60, vários movimentos visavam à educação e à cultura popular. Merecem destaque os Movimento de Educação de Base – MEB; Centro Popular de Cultura – CPC e a Campanha de Educação Popular – CEPLAR. Após o Golpe Militar de 31 de março de 1964, vários desses projetos foram extintos, pois eram considerados de caráter comunista. Nessa concepção ditatorial, o governo militar impôs uma política que retirou da alfabetização de adultos o sentido político da educação, a compreensão da realidade e o crescimento dos educandos como sujeitos de direito, assumindo características antidialógicas.

Em 1969, uma nova mudança foi proposta com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, regido pela Lei nº 5.379/ 1967, que tinha como objetivo inicial a erradicação do analfabetismo num curto período de tempo, partindo do princípio de que era necessário o ensino de leitura e da escrita aos alunos analfabetos. Os programas de ensino desenvolvidos no MOBREAL eram

planejados e controlados pelos militares que assumiram essa função perante o Ministério da Educação – MEC.

Nesse contexto ditatorial, popularizava-se a ideia de que essa campanha erradicaria o analfabetismo e, a curto prazo, “garantiria no discurso legal” aos estudantes a formação continuada e a preparação técnico-profissional. Para Paiva (1973), nessa época, instalou-se a vinculação alfabetização de adultos versus prioridades econômicas e, assim, os conteúdos a serem tratados assumiam um caráter alienante.

Foi na Constituição de 1971 que a educação de jovens e adultos adquiriu de fato o tratamento de modalidade de ensino, bem como aconteceu com a educação básica e a média. Com a Lei Federal 5692/71, houve uma expansão da educação básica de quatro para oito anos. Para a Educação de Jovens e Adultos, foi criado o supletivo. Porém, essa mesma legislação impôs limites à obrigatoriedade da oferta do ensino de 1º grau, restringindo esse acesso apenas às crianças e adolescentes na faixa etária entre os 7 e os 14 anos. Esse fato retardou o direito à educação básica aos alunos jovens e adultos, que seria concedida somente na Constituição de 1988.

Com a queda do governo militar em 1985, organizou-se uma nova proposta para o ensino de jovens e adultos. Surge então a Fundação Educar controlada pelas políticas do MEC, que promovia a execução dos programas de alfabetização por meio do “apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais e de empresas” (Parecer CNE/ CEB nº 11/2000) e tinha como especialidade a educação básica.

Com a aprovação da Constituição de 1988, foi criado o Programa Comunidade Solidária, que visava à realização de campanhas de alfabetização inicial nos municípios mais pobres e que apresentavam elevadas taxas de analfabetismo entre jovens de 15 a 19 anos (REZENDE, 2005 apud ANTUNES, 2005. p. 10).

É possível perceber alguns avanços na trajetória desta modalidade de ensino, porém é necessário destacar alguns retrocessos como, por exemplo, a emenda feita à constituição de 1988, que propunha a anulação da obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, preservando apenas a sua gratuidade (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

O ano de 1990 foi considerado o Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse período, foi realizada na Tailândia uma Conferência Mundial de Educação para Todos que reuniu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial, e foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, cujo principal objetivo era ampliar a educação em todas as modalidades de ensino (HADDAD, DI PIERRO, 2000). No tocante à Educação de Jovens e Adultos, ficaram estabelecidos como metas a redução do analfabetismo, a expansão dos serviços de educação básica e a capacitação de jovens e adultos.

Street (2014) levanta críticas em relação ao contexto no qual são lançadas propostas de erradicação do analfabetismo, como, por exemplo, ao contexto específico relacionado à campanha de 1990. Para o autor, a forma como os meios de comunicação e as agências ligadas a diferentes programas educacionais tratam do problema, antigas e nocivas representações de letramento acabam por serem reforçadas, aumentando antigos estigmas.

Vejamos as ressalvas do autor a esse respeito em dois trechos a seguir:

A retórica [das campanhas do Ano Internacional da Alfabetização – 1990] pretendia chamar a atenção do público para o letramento e atrair recursos financeiros e organizacionais para esse campo e reproduziu vários estereótipos do modelo autônomo, em particular que os “analfabetos” careciam de habilidades cognitivas, vivendo na “escuridão” e no “atraso” e que a aquisição do letramento causaria (por si só, “autonomamente”) grandes “impactos” em termos de habilidades sociais e cognitivas e de “desenvolvimento”. (Street, 2014, p. 29).

Com respeito aos debates atuais sobre a natureza das campanhas de letramento, argumento contra as campanhas de “massa” estimuladas por muitas agências e a favor de enraizar o trabalho de campanha em culturas locais e em definições locais de “necessidade”. Desenvolvimentos recentes na etnografia do letramento sugerem um panorama muito mais rico e um quadro mais complexo para o planejamento do que o imaginado pelos organizadores de campanhas anteriores. (Street, 2014, p.32).

O (re) pensar sobre a realidade local para o desenvolvimento de práticas de letramento, tal como a abordagem etnográfica propõe, é de fundamental importância para a minha proposta de dissertação no contexto do EJA. Isso porque, nos últimos tempos, conforme já mencionei anteriormente na introdução, observa-se uma

mudança do perfil dos alunos/as do EJA, tornando-se, na realidade de Alagoas, cada vez mais juvenil.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro afirmam que:

Os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem sériedade e regularização do fluxo escolar. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 127).

Atualmente, a Educação de Jovens e Adultos, em Alagoas, acontece em escolas públicas e particulares, no último caso, por meio do supletivo. É pertinente esclarecer que outros programas voltados para a escolarização de pessoas jovens e adultas têm se consolidado em parceria com a escola. Tais programas possuem objetivos que vão além do ler e escrever, dentre eles podemos mencionar o Projovem, Alfabetização Solidária – PAS, Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional em a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Percebe-se, nesse breve, estudo que um dos maiores problemas nos programas dedicados a essa modalidade no país é a falta de continuidade dos projetos que, em sua maioria, foram extintos em virtude dos posicionamentos políticos que atuam nesse contexto. O fato é que o objetivo da educação de jovens e adultos hoje não é apenas ensinar letras, palavras, mas promover o uso consciente dos conhecimentos escolares no cotidiano.

1.1.2 Os desafios da EJA na atualidade

É evidente que a Educação de Jovens e Adultos passou por várias mudanças e conquistou pontos importantes na legislação, principalmente nos últimos vinte e cinco anos. Mas ainda é visível que essa modalidade de ensino fica relegada pelo Estado e pela própria sociedade. Esse fato é comprovado quando nos deparamos com a realidade dos indicadores sobre o analfabetismo. Dados do MEC apontam para o fato de que 14,1 milhões de brasileiros, com mais de quinze anos (9,7% da

população), não sabem ler, nem escrever e mais de 38 milhões são analfabetos funcionais, incapazes de entender textos mais complexos.

Vários são os problemas que prejudicam a melhora dessa modalidade, entre os quais posso citar: a falta de respeito às particularidades desse público, o alto índice de evasão, a estrutura física inadequada, as dificuldades de acesso à escola, o currículo (geralmente adaptado do ensino fundamental regular), a formação precária dos professores, a convocação de voluntários sem formação alguma para alfabetizar, e as discussões em torno da idade mínima para a matrícula na EJA, que hoje é a partir de quinze anos, mas existem propostas para aumentar para dezoito anos, fato que forçaria os mais jovens a permanecerem na modalidade regular, mesmo que participando de projetos de correção de fluxo escolar, para reduzir a distorção idade/ano(série) e assim prosseguirem no ensino regular.

Mesmo com os investimentos do FUNDEB¹, e da criação dos programas como Brasil Alfabetizado, Projovem e PRONERA² que também auxiliam no combate aos baixos índices de alfabetismo de jovens e adultos, percebemos as dificuldades em implantar ações mais efetivas para consolidar tais políticas.

Em virtude da precarização das políticas públicas que regem a educação atual, temos como resultado um cenário preocupante, marcado pela evasão e pela redução de matrícula, como podemos constatar diante do gráfico:

¹Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

²Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Tabela 11 – Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013

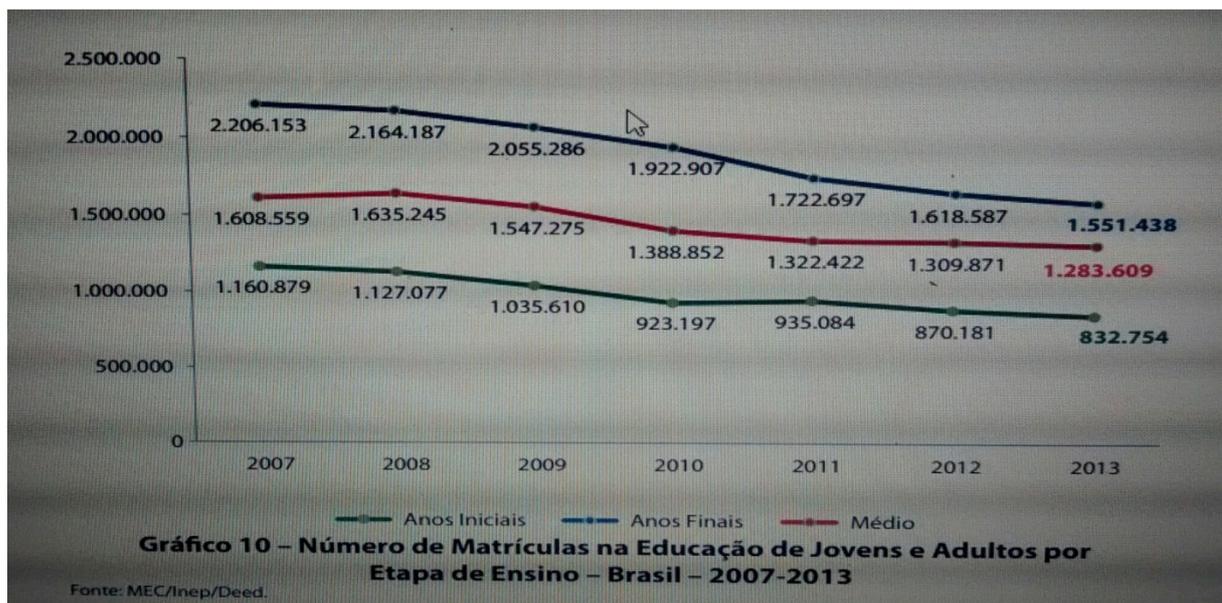
Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino								
	Total Geral	Ensino Fundamental					Ensino Médio		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional
2007	4.985.338	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.618.306	1.608.559	9.747
2008	4.945.424	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939
2009	4.661.332	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.638	...	1.566.808	1.547.275	19.533
2010	4.287.234	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152
2011	4.046.169	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971
2012	3.906.877	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993
2013	3.772.670	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269
Δ% 2012/2013	-3,4	-4,4	-4,3	-4,1	8,4	-19,1	-1,6	-2,0	14,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial.
3) O Projovem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

Fonte: MEC /Inep/ Deed.

Segundo dados do Inep, a educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 3,4% (134.207), totalizando 3.772.670 matrículas em 2013, conforme a Tabela 11. Desse total, 2.447.792 (64,9%) estão no ensino fundamental (inclui EJA integrado à educação profissional e Projovem Urbano) e 1.324.878 (35,1%) no ensino médio (inclui EJA integrado à educação profissional).



Fonte: MEC/ Inep/ Deed.

Ainda de acordo com o Censo de 2013, apesar da queda no número de pessoas sem ensino fundamental completo, os dados indicam que o atendimento de EJA tem espaço para expansão. Os dados do Censo podem contribuir para o diagnóstico e a proposição de políticas que possibilitem a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino.

1.1.3 A Proposta de ensino de Língua Portuguesa no documento nacional da EJA

Em 2002, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação produziu e publicou a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA (relativo do 6º ao 9º ano). Esse documento foi elaborado visando a regulamentar o processo de orientação curricular nas Secretarias Estaduais e Municipais, assim como as escolas que atendem ao público de EJA.

Para Lemos (1999, p.19):

[...] o conceito de proposta curricular é um construto histórico que reflete as transformações decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade em um determinado momento. Socialmente determinada, ela implica que a sua elaboração e prática sejam concretizadas em processos educativos que correspondam às finalidades socioeducativas derivadas da realidade social e do desenvolvimento científico-tecnológico.

Esse conceito fortalece a visão de que a proposta curricular é considerada como um referencial que organiza as ações pedagógicas, ofertando um roteiro para as discussões no meio escolar.

Nesse sentido, o volume dois referente à Língua Portuguesa sugere que os jovens e adultos desenvolvam, no âmbito escolar, mecanismos para compreender e interpretar os textos que ouvem e leem, estabelecendo um posicionamento crítico diante dos conteúdos apresentados.

No que diz respeito à apresentação da estrutura do volume, o sumário do referencial está organizado da seguinte forma: Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, Linguagem oral – escuta e produção de textos, Linguagem escrita – leitura e produção de textos; Análise linguística; Objetivos do ensino de Língua

Portuguesa; Conteúdos de ensino de Língua Portuguesa; O trabalho com os temas transversais; Relação desses conteúdos; Orientações e Bibliografia.

A parte introdutória da proposta faz referência ao ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e à importância do fortalecimento dos vínculos na intenção de reduzir a distância entre o estudante e a palavra, levando-os à compreensão do discurso do outro; a assimilar e a criticar a realidade que os cerca, para que possam assegurar seus espaços na escola e na sociedade letrada. Ainda nessa parte são apresentadas duas possibilidades dos usos da linguagem, a saber: oral – escuta e da produção de textos orais, e escrita – leitura e produção de textos escritos.

Ao nos referirmos à linguagem oral, na perspectiva da escuta e da produção textual oral, observamos que o aluno da EJA, falante de português, já usa a língua para interagir nas diversas situações comunicativas e nos grupos sociais a que pertence. Logo, a escola deve promover o debate e a interlocução, levando em consideração a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar. Essas capacidades são cada vez mais exigidas no campo profissional e na vida pública.

Logo é aconselhável criar situações durante as aulas que permitam aos alunos ampliarem seus domínios da modalidade oral em instâncias públicas, com o propósito de conhecerem gêneros em que os usos da linguagem apresentem níveis diferenciados daqueles usados em situações cotidianas.

Considerando a ampliação da competência comunicativa dos alunos, a proposta curricular lança mão de critérios que orientam a seleção de gêneros, textos e os conteúdos da área, para que o professor não caia na “armadilha” de um ensino redundante que não ofereça as condições necessárias para o desenvolvimento almejado.

Quanto à linguagem escrita na concepção da leitura e da produção de textos, percebe-se que as atividades relacionadas à linguagem escrita priorizam a leitura no intuito de fomentar alguns aspectos como a produção textual, a colaboração na construção de modelos e a percepção das várias formas de organização dos diversos gêneros textuais. Acredito ser importante o que enfatiza a proposta curricular (p. 44) quando traz considerações sobre as atividades de leitura e escrita na sala de aula:

Parece que, em geral, a escola se preocupa mais em diversificar as experiências com os gêneros nas atividades de leitura do que no trabalho em torno da escrita, que permanece orientado pelas clássicas estruturas textuais: narração, descrição e dissertação. A produção de textos a partir das estruturas textuais costuma ser problemática, porque nem sempre os gêneros (contos, notícias, instruções de uso etc.) se definem em uma ou outra dessas estruturas, podendo apresentar uma heterogeneidade de fragmentos, de trechos, de sequências narrativas, descritivas, dissertativas que se encaixam umas nas outras, com diferentes finalidades, e produzindo efeitos distintos.

Dessa forma, solicitar que os alunos escrevam narrativas, descrições e dissertações talvez não seja o melhor caminho para que eles desenvolvam as habilidades e as competências necessárias para a produção textual frente às necessidades nas diversas situações comunicativas a que estão expostos. Porém, não se deve menosprezar o conhecimento e funcionamento das estruturas textuais, tendo em vista que devem reconhecê-las e empregá-las tanto nas leituras quanto na produção de textos. A proposta ainda complementa que:

[...] o melhor caminho é o equilíbrio: não vale a pena consumir as aulas de produção de texto, insistindo apenas na elaboração de narrações puras ou dissertações puras. O importante é evidenciar a função que as estruturas textuais têm em cada um dos gêneros. Por isso, as propostas de produção de textos devem explicitar sempre o gênero, em situações comunicativas claramente definidas. (p. 44).

A segunda parte trata da análise linguística e compreende vários conteúdos, além das questões gramaticais. Faz-se necessário realizar algumas reflexões relativas ao funcionamento da linguagem, sobretudo no que diz respeito à modalidade escrita.

Podemos apontar algumas atividades relacionadas à análise linguística conforme a proposta curricular: atividades de uso de estruturas linguísticas, observação da língua em uso, análise crítica da gramática normativa tradicional e descrição da lógica das variedades populares.

Diante das sugestões propostas, percebe-se que os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados em contextos reflexivos, como ferramentas que buscam a compreensão da língua em uso e não em situações que pregam verdades absolutas, concebendo assim os conceitos de certo ou errado.

No capítulo seguinte, são apresentados os objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Estes asseguram que:

No processo de ensino e aprendizagem, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de aprendizagem dos conteúdos escolares e, principalmente, suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (Proposta Curricular para a Educação De Jovens E Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. (2002, p. 18)).

Para que esses objetivos sejam atingidos de maneira satisfatória, é sugerida pelo próprio documento uma série de atividades que viabilizem gradativamente a efetivação do processo, assim, a proposta apresenta:

1. utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
2. utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade;
3. analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos;
4. conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico;
5. reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
6. usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. (Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental. 2002, p. 19-21)

Essas atividades sugeridas pela proposta se configuram como objetivos específicos para os desdobramentos do processo de ensino e, quando bem planejadas e aliadas a uma reflexão constante sobre a prática docente, possibilitam ao aluno o acesso às aprendizagens capazes de dialogar com as exigências impostas pelas mais variadas situações comunicativas.

Em seguida, são propostos os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa para trabalho na modalidade. As orientações da proposta perante os conteúdos recomendam uma visão mais direcionada à compreensão de aspectos típicos do universo dos alunos, por exemplo, a heterogeneidade das turmas, onde é possível observar os jovens que querem terminar o ensino fundamental mais rápido para iniciar a vida profissional, os adultos que retornam aos estudos após certo tempo afastados, porém sentem a necessidade de concluir a educação básica e cursar o

nível superior e os alunos de meia-idade que também retornam aos estudos, mas impulsionados pelas exigências do mercado de trabalho que demanda qualificação.

À vista dessa realidade, ministrar aulas para um público tão variado não é uma tarefa fácil e selecionar conteúdos adequados que deem conta das necessidades do grupo são questionamentos frequentes entre os professores. A proposta recomenda que o trabalho pedagógico se concentre inicialmente no fortalecimento de valores e atitudes, na administração das diferenças, no respeito ao ritmo dos colegas e na promoção da solidariedade, tendo em vista que o aluno da EJA necessita primeiramente ser incentivado e motivado para que não desista e continue estudando. Essa abordagem não deve ser pontual, pelo contrário deve fazer parte da dinâmica das aulas em conjunto com a parte dos conteúdos como reforça a proposta:

[...] devem ser selecionados em nome de um trabalho que vise, principalmente, proporcionar experiências com o uso e a reflexão da linguagem em situações comunicativas. Isso significa que nenhum tipo de conteúdo tem o fim em si mesmo, pois o mais importante é transformá-lo, por meio da ação sobre ele, em um instrumento para o aluno. [...] os usos da língua no falar e escutar, no ler e escrever, bem como as reflexões na prática de análise linguística, deve fundir-se com a ideia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de ampliação da visão de mundo. [...] devem proporcionar situações, em sala de aula, em que todos possam exercitar sua oralidade, expressando livremente sua opinião, ler e ter uma experiência ativa na significação do texto e expressar-se por meio dos textos que produzirem. Os conteúdos selecionados devem servir para que os alunos ampliem sua autonomia e continuem estimulados a buscar respostas às suas dúvidas existenciais, para continuar estudando e aprendendo. (PCEJA. p. 22-23).

Escutar textos orais, ler e produzir textos orais e escritos, assim como analisá-los são ações imprescindíveis à constituição da proficiência linguística e discursiva dos estudantes, segundo os objetivos da proposta, porém é importante ressaltar que dada a importância da linguagem na mediação do conhecimento, as atribuições da produção escrita e oral merecem ser afirmadas e desenvolvidas em todas as áreas do currículo e não apenas em Língua Portuguesa.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quanto mais letradas são as pessoas, mais propensas ficam a aceitar os aperfeiçoamentos de suas sociedades e a trabalhar por eles [...] Tornam-se mais propensas a raciocinar por si mesmas, menos propensas a basear suas opiniões em autoridades”
(Apud STREET, 2014)

2.1 Em torno do(s) conceito(s) de letramento: breve contextualização

Estudos propostos nas últimas décadas dão conta das transformações ocorridas na maneira de compreender a leitura e a escrita. Os processos de linguagem passaram a ser interpretados e discutidos sob uma perspectiva dinâmica, ou seja, relacionados à prática diária dos professores e estudantes atendidos, evidenciando as características culturais, os valores e as necessidades locais. Essa mudança de enfoque firmou os estudos sobre letramento na educação brasileira.

O termo letramento foi citado inicialmente, no Brasil, por Mary Kato, em 1986, no texto *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Pouco tempo depois, os estudos de Tfouni (1988) em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avessopassaram a representar um referencial para as reflexões sobre o ensino*. Salientamos que a concepção do letramento já era discutida por estudiosos ingleses num grupo de pesquisa chamado - *New LiteracyStudies* (Novos Estudos do Letramento).

Soares (2009), expressando o senso comum, definiu a expressão letramento como uma versão em português do termo inglês “*literacy*”, que tem origem do latim *littera*, referindo-se à letra. Logo, a palavra *literacy* poderia ser decomposta como: *littera* (letra) + *cy* (condição ou estado de). Nessa perspectiva, Soares (2009, p.35) interpreta essa definição da seguinte forma: “[...] *literacy* é ‘a condição de ser letrado’ – atribuindo à palavra ‘letrado’ um sentido diferente daquele que vem tendo em português”, como afirma a própria autora ao ressaltar que normalmente o sentido conferido à palavra letrado, no país, encontra-se relacionado à concepção de pessoa instruída, que possui conhecimento acadêmico, e o seu contrário aquele que não possui instrução, conhecimentos. Porém, ao nos reportarmos ao termo letramento, referimos-nos ao significado conferido a ele na língua inglesa: *literate*,

que é atribuído à pessoa educada, mas precisamente aquele que tem habilidade para ler e escrever.

Por sua vez, Kleiman (2008) apresenta letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, incluindo aí a escrita que circula nos suportes digitais e em outras tecnologias, em contextos específicos, para objetivos específicos. Esse conceito enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento, conforme esclarece:

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Nesse sentido, a autora refere-se ao fato de que a escola, diante da perspectiva do letramento, reforça apenas algumas das diversas práticas ligadas à escrita. Assim, usos e práticas relacionados à escrita, vivenciados cotidianamente pelos usuários da língua, acabam sendo excluídos dos interesses escolares.

Nessa sequência, Kleiman (2008) afirma que o fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições de ensino que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo grafocêntrico. Ainda de acordo com a autora, a escola seria mais uma, entre outras, agência de letramento, como o lar, a igreja, o ambiente de trabalho etc.

As várias discussões sobre o termo e as diferentes concepções teóricas dos estudos do letramento me fizeram perceber que elas nem sempre têm a mesma ancoragem epistemológica. Algumas estão, por exemplo, ligadas à Psicolinguística, que se apoia, pelo menos em parte, em uma visão abstrata de estudo da linguagem. Outras, especialmente as de lastro sociolinguístico variacionista, também se inserem em um campo intermediário entre os paradigmas do sistema e o do discurso. Como meu interesse, conforme mencionado no primeiro parágrafo desta seção, é o de trabalhar minha proposta didática sob a perspectiva dinâmica da língua, considerando-a não apenas como entidade linguística, mas, sobretudo, como também como uma entidade social e política (cf. FARACO, 2008, p.32), busco apoio em uma ancoragem social do letramento.

Nosso olhar dará ênfase à perspectiva de Street (2014), conhecida como a abordagem dos Novos Estudos do Letramento, que está contida na obra intitulada *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, traduzida por Marcos Bagno e publicada pela Parábola. A primeira edição é de 1995³. Destaco a seguir um dos pontos abordados por Street que tangencia a questão levantada por Kleiman sobre a importância de as atividades de letramento extrapolarem o ambiente/contexto escolar:

Uma das principais questões levantadas nessas discussões tem a ver com os modos como podemos mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas sobre a natureza da Linguagem e do Letramento e na direção de entendimento mais concretos das práticas letradas em contextos sociais “reais”. (STREET, p. 19, 2014)

Na próxima seção deste capítulo, vamos aprofundar aspectos do ponto de vista de Street sobre letramento, que contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.1.1 Os Novos Estudos do Letramento: considerações iniciais

A abordagem de Street (2014) dos Novos Estudos do Letramento apresenta uma visão diferenciada de letramento em relação à da maioria dos trabalhos de estudiosos do tema. A meu ver, essa especificidade diz respeito à perspectiva inclusiva do trabalho com o ensino de língua materna.

No primeiro capítulo deste trabalho, busco mostrar, por meio de um sucinto recorte histórico, como a EJA nasce e vive em um contexto marginalizado e estigmatizado no Brasil. É por essa razão que a escolha pelos estudos de Street sobre letramento são pertinentes para a minha proposta didática.

Na obra aqui utilizada como referencial teórico, a perspectiva de Street (2014, p. 17) vai ganhando clareza já na introdução do livro a partir da crítica pontual à abordagem acadêmica clássica do letramento na área de linguística, cujo enfoque está voltado para as “consequências cognitivas da aquisição de letramento”,

³ O título original em inglês é “Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education”, publicado pela Longman. A referência completa se encontra na seção das referências Bibliográficas desta dissertação.

deixando de lado o contexto social e político dentro do qual as atividades de leitura e escrita ocorrem.

Essa visão acadêmica encontra respaldo em duas tendências com as quais o autor entra em embate. A primeira, da Sociolinguística, tem sua proposta toda estruturada na base do que Street vai chamar de “Grande Divisão”: letramento (escrita) versus oralidade como canais de comunicação. A respeito dessa tendência, discorreremos com mais detalhes adiante, pois tal temática esbarra no cerne do problema da minha pesquisa. A segunda tendência propõe trabalhar os problemas de cognição da aquisição do letramento, considerando apenas o lado do “aprendiz”, ou seja, trata do “problema” unilateralmente. Por essa ótica, o papel do professor seria o de identificar os problemas de aquisição e, depois, tratar as dificuldades de leitura e escrita observadas nos alunos.

Contraopondo essas tendências ligadas à abordagem acadêmica da linguística, Street (2014, p. 17) propõe uma abordagem teórica transcultural para o letramento, que rejeita “a visão dominante do letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica”; adota uma visão alternativa, qual seja: a do letramento “como prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”.

Ele propõe trabalhar a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, que serão tópicos das próximas seções deste capítulo.

2.1.2 Princípios norteadores dos Novos Estudos do Letramento

Dentro da perspectiva teórica dos Novos Estudos do Letramento de Street (1995/2014), três pares de conceitos-chave são fundamentais, a saber: a) eventos e práticas de letramento; b) modelo autônomo e modelo ideológico de letramento e c) oralidade e letramento (Grande Divisão).

a) Eventos e Práticas de Letramento

No tocante aos eventos e às práticas de letramento, a linha que divide essas concepções não está bem definida no mundo acadêmico, uma vez que pode ser observada sobre diferentes enfoques, tais como: expressões distintas ou sinônimas, interdependentes, ou ainda complementares.

Para Street (2014), há uma diferença pontual. “Eventos de letramento” são, segundo o autor, os elementos da situação imediata nas quais ocorrem as interações verbais pela escrita. Buscando respaldo em Heath (1982), Street conceitua os eventos de letramento como “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (Heath *apud* Street, 2014, p. 18).

Já as “práticas de letramento” estão relacionadas ao contexto social mais amplo, no qual as relações de poder dominantes, inscritas na história, estão intrinsecamente relacionadas a atividades de uso da linguagem.

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam. (STREET, 2014, p. 18).

Pelas razões expostas, sobre os conceitos de “eventos” e “práticas” de letramento, compreendo que eles estão interligados de maneira indissociável, pois o uso das “práticas” como instrumento de análise possibilitam as interpretações dos “eventos”, indo além das definições conceituais, e vice-versa.

Refletindo sobre a relação evento/prática de letramento na minha realidade concreta na EJA, descrevo aqui os elementos que podem compor os eventos:

- O perfil relativamente heterogêneo da classe, no que diz respeito à faixa etária: apesar de as turmas da EJA, como já mencionado na introdução deste trabalho, estarem cada vez mais “jovens”, ainda existe uma mescla;
- os interesses diversos no interior de cada faixa etária: há grupos que se interessam, por exemplo, por uma cultura mais alternativa, como os rappers, etc; há uma maioria que, como já é de se esperar, apresenta um fascínio pelo uso das tecnologias digitais; há os religiosos e assim por diante;
- as características do próprio espaço escolar: condições infraestruturais da classe, da escola, do bairro, da cidade e do estado; o material didático adotado, as relações interpessoais dentro da instituição escolar, etc.;

- as características relacionadas aos gêneros a serem trabalhados em sala de aula: quem são os participantes imediatos da interação? Quais mesclas de registros linguísticos adotar? Quando? Em que etapa da enunciação? Quais são as informações importantes do contexto extraverbal imediato da comunicação ligada ao gênero?

No que diz respeito às práticas de letramento, entendo que a perspectiva de Street (2014) me orienta a ter um olhar direcionado para:

- ausência de políticas públicas que contemplem um ensino de qualidade e adequado à modalidade da EJA;
- odescaso político das escolas para com os alunos, que são vistos como incapazes diante de situações de escrita;
- opreconceito e estigma aos quais alunos e professores da EJA estão expostos;
- afalta de qualificação dos professores;
- omaterial didático inadequado para o público adulto, etc.

O conceito-chave do evento/prática de letramento irá pautar a minha proposta didática a fim de que eu possa estabelecer as relações do contexto local com o global.

b) Modelos de letramento: o autônomo *versus* o ideológico

O segundo conceito-chave aponta para a diferença entre Letramento Autônomo e Letramento Ideológico.

Segundo o autor, o modelo autônomo é aquele que representa a si mesmo, isto é, concebe as atividades de leitura e escrita como desconectadas de um contexto social e ideológico. Esse modelo supervaloriza o letramento escolarizado, ligado à escrita, em detrimento da modalidade oral, especialmente as que não fazem parte da pedagogia escolar.

De acordo com Street (2014), engana-se quem pensa que o letramento se resume a uma tarefa simples de aprender as habilidades de leitura e escrita, como alguns autores sugerem. Para ele, o modelo autônomo de letramento está impregnado de ideologias, por meio das quais são estruturadas as relações de hierarquia, de autoridade, de poder e de controle. Nesse sentido,

O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-se a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de “decolagem” econômica ou em termos de habilidades cognitivas. (STREET, 2014, p. 44.)

Levando em consideração o desenvolvimento nos estudos de letramento ligados à Antropologia e à Etnografia, é possível visualizar outro modelo para os usos do letramento, assumindo assim a possibilidade dos letramentos múltiplos que contemplam não apenas os letramentos escolares, mas aqueles que estão fora dos muros da escola, valorizando as práticas sociais de leitura e escrita situadas em contextos e culturas variadas de uma comunidade local.

Para o modelo ideológico, o autor destaca a relevância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os envolvidos, e dedica uma atenção particular às instituições gerais por onde o processo se desenvolve, e não apenas à escola. Assim, ele reforça que:

Um modelo “ideológico” de letramento, [...] força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. (STREET, 2014, p. 44.)

Nesse caso, o modelo ideológico é apresentado no sentido de fazer com que o letramento autônomo não imponha sua identidade sobre as particularidades dos indivíduos. Para Street (2014), o aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade não apenas para decodificar a escrita ou escrever com

determinada caligrafia. Fato que é reforçado no modelo autônomo, amplamente difundido nas escolas.

Nesse sentido, o autorenfatiza que o letramento autônomo vem dominando o currículo e a pedagogia das escolas, que geralmente adotam esse modelo como forma de polarizar continuamente a sociedade. Essa realidade é apresentada por (Freebody, 1992 *apud* Street, 2014 p. 150),

Textos aparentemente inocentes para crianças, perguntas feitas pelos professores e a ênfase na grafia “correta” e no detalhe linguístico são modos de manutenção da disciplina. Aprender distinções fonêmicas precisas não é somente um pré-requisito técnico de leitura e escrita, mas um modo fundamentalmente de ensinar novos membros da pólis a como aprender e discernir outras distinções, a fazer discriminações culturais adequadas em sociedades cada vez mais heterogêneas.

Ao afirmar que a grande parte das escolas segue o modelo de letramento autônomo, estamos reiterando o pensamento que pressupõe a existência de uma língua única, ou forma única de comunicação, a saber: a da escola que está comprometida com um projeto político mais amplo de progresso e de construção de uma certa civilidade, do qual os/as meus/minhas alunos/as da Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo José Camelo Lima não fazem parte.

Dentro dessa perspectiva, percebemos que há um fortalecimento dos estigmas daqueles que não foram alfabetizados (os “analfabetos”, como se fosse uma questão apenas de descodificação), ou ainda aqueles que possuem pouca ou total ausência da escrita, ora considerados como sujeitos menores, fato que leva a identidade desse sujeito a uma situação conflituosa.

Street (2014) afirma que o uso desse modelo de letramento constitui-se como um mecanismo de controle social. E, nesse sentido, apoiado em Graff (1994), acrescenta que o modelo de letramento autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade na aprendizagem da linguagem escrita ao sujeito que pertence ao grupo dos “pobres e marginalizados”.

Em contrapartida, ao tratarmos do modelo de letramento ideológico, percebemos que ele vai além da funcionalidade, uma vez que define o letramento como social e culturalmente determinado, admitindo significados diferentes para cada grupo social.

Street (1995) defende o processo ideológico de letramento quando afirma que os meios pelos quais as pessoas fazem uso da leitura e da escrita são vinculados às

concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar no mundo, tanto nas práticas sociais como em contextos particulares. Logo, os letramentos desses sujeitos serão dependentes dessas circunstâncias, nas quais as relações de poder exercem um papel de grande relevância.

c) Oralidade e letramento: o problema da Grande Divisão

Nesta seção, dedico especial atenção ao terceiro conceito-chave: oralidade *versus* letramento. Street (2014) se opõe radicalmente à relação dicotômica da modalidade oral e letramento.

Aprofundar minha reflexão a respeito dessa oposição é relevante para o contexto desta pesquisa, pois algumas das orientações presentes na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, conforme já mencionamos em momentos anteriores, recomenda como enfoque dos estudos na área de Língua Portuguesa o trabalho com a oralidade, oferecendo aos docentes, a meu ver, razões para o trabalho na perspectiva da visão dicotômica oralidade X letramento. Destaco um trecho da proposta a seguir:

É importante que se criem situações nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos possam ampliar seu domínio da modalidade oral da língua em instâncias públicas, isto é, para que possam acompanhar exposições e palestras, atuar em debates, entrevistas e assembleias, gêneros em que os usos da linguagem apresentam registros diferentes daqueles usados em situações cotidianas, ou seja, gêneros fortemente marcados pela escrita. (PCNEJA, 2002, p. 13)

Esse apoio coral que faço com a oposição de Street (2014) não quer dizer que eu não possa considerar as recomendações das orientações nacionais de incorporar a modalidade oral.

Significa, entretanto, que cuidados especiais deverão ser tomados, a fim de que estigmas e preconceitos não sejam reforçados. Aprofundo essa discussão a seguir.

Considerando os estudos de Street (2014) que seguem na contramão dessa visão dicotômica, ele enfatiza uma relação entre o letramento atual e a Teoria da Grande Divisão que consiste em uma perspectiva teórica que distingue de maneira radical aspectos do oral e do letrado.

Autores partidários da grande divisão, como Ong, Goody e Olson, ao contrário de Street, destacam como um dos aspectos que contribui para a superioridade da escrita o fato de que:

[...]o letramento em semelhante sistema de escrita “permite”, “facilita”, “promove”, etc. a mudança de uma mentalidade “pré-lógica” para uma mentalidade “lógica”: a distinção entre mito e história, o florescimento da ciência, da objetividade, do pensamento crítico e da abstração. É em tais pressupostos que se fundamentam as alegações em torno da superioridade “ocidental”. (STREET, 2014, p. 165).

Ong (apud Street, 2014) afirma que nosso entendimento da cultura oral mostra-se distorcido pelo letramento e propõe que nos coloquemos no lugar de um cidadão inserido no mundo quase que todo oral, para, de fato, entender plenamente essa visão de superioridade da escrita.

Para o autor citado por Street, oralidade e escrita apontam para duas culturas antagônicas na história do desenvolvimento humano, estando, de um lado, as sociedades orais (as quais se refere como “verbo motoras”) – estas são as dotadas de mentalidade pré-lógica e pensamento concreto e são fundadas em mitos -, e, de outro, as sociedades de cultura letrada, que, justamente pelo acesso ao letramento escrito, caracterizam-se pela presença de “alta tecnologia” – entendendo por alta tecnologia como a lógica, o pensamento abstrato, a história e a ciência.

Marcuschi (2010), também apoiado nos estudos de Street, traz por meio de um quadro comparativo um resumo do postulado a Teoria da Grande Divisão que nos ajuda a entender as bases para as valorações que circulam em relação às duas modalidades:

Cultura oral	Cultura letrada
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento concreto • Raciocínio prático • Atividade artesanal • Cultivo da tradição • Ritualismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamento abstrato • Raciocínio lógico • Atividade tecnológica • Inovação constante • Analiticidade

(MARCUSCHI, 2013, p. 29)

Street (2014) não concorda com essa diferença, pois, para ele, a abstração e o pensamento crítico, dentre outras características, também estão presentes em práticas não letradas. Compreendo que esse ponto de vista seja importante, pois ele

tem uma perspectiva inclusiva e, portanto, menos elitizada, que não reforça antigos estigmas, separando aqueles que sabem ler e escrever daqueles que não o fazem; estes, porém, podem produzir conhecimento de outras formas.

É por essa razão que, no cerne da proposta de letramento de Street (2014) encontra-se uma preocupação com a natureza ideológica, dentro da qual práticas de trabalho com a leitura e a escrita estão inseridas e arraigadas. Defendendo o modelo por ele chamado de ideológico, conforme tratamos anteriormente, destaca:

[...] a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, [o autor] se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão”. A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados de todo o contexto social em tais práticas fazem sentido. (STREET, 2014, p. 44).

O autor pinça alguns momentos históricos que apontam para esse movimento de instalação da superioridade da modalidade escrita a fim de mostrar que a aquisição do letramento por alguns grupos sociais pode ser paradoxal. Será paradoxal quando o aspecto de dominação de um grupo sobre o outro desencadear consequências que vão além do letramento *per se*. Quando, para além das técnicas de escrita, a cultura de um grupo dominante se sobressai, tem aí a instalação de um aspecto negativo. Nesse caso, segundo Street:

[...] o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita. (STREET, 2014, p. 45).

Na Inglaterra Medieval, conforme exemplifica Street, o modo pelo qual ocorreu a aquisição do letramento aponta para esse problema ideológico no qual uma relação de dominação se estabelece.

Um primeiro momento por ele citado seria o vivido na Inglaterra do século XI, no período em que foi introduzido o letramento pelos normandos, quando defendiam

mudanças para se chegar a uma “mentalidade letrada”. Essa imposição envolvia todo o panorama cultural e ideológico local, bem como a forma de pensar daquela sociedade. Pessoas em situações hierárquicas privilegiadas começaram a atribuir *status* à escrita, em virtude das alegações de veracidade atribuídas às suas propriedades. Essa realidade é apresentada por (Clanchy, 1979 *apud* Street, 2014 p. 46) em duas situações,

No século XI, direitos à terra e alegações de veracidade eram validadas, por exemplo, pela exibição de espadas ou outros símbolos de autoridade semelhantes, pelo uso de selos e pelo testemunho oral de um júri. Por volta do século XIV, certas classes de pessoas, como cavaleiros e o patriarcado local, se referiam, com naturalidade, a material letrado como “*pipe-rolls*”⁴, documentos validados por um tabelião ou cartas precisamente datadas.

Street mostra em seus estudos que a transferência do letramento nem sempre ocorreu entre uma sociedade externa e os nativos considerados “iletrados; pelo contrário, em várias circunstâncias esse fato ocorreu internamente, sendo um grupo dominante de uma determinada sociedade o responsável pela difusão para outros membros dessa mesma sociedade. Essa condição justifica a adoção de um letramento que buscava, por exemplo, capacitações para o trabalho, mas que era baseado em paradigmas impregnados de valores cada vez mais dominantes e determinantes para a divisão de classes.

Contribui para a discussão em torno da natureza ideológica das práticas de letramento no que diz respeito ao problema da grande divisão o estudo de Signorini (2012). Esse estudo é ainda mais pertinente, pois ele ocorre no contexto da EJA.

O trabalho de Signorini evidencia uma preocupação frequente a respeito das questões de letramento, relacionados aos grupos socioculturais não hegemônicos, isto é, pouco ou não familiarizados com as práticas de leitura e escrita, e que nós professores acreditamos e associamos como uma condição essencial para que esses sujeitos se tornem cidadãos. No tocante a práticas letradas, Signorini (2012) considera que:

Se tivéssemos que resumir numa frase o essencial dessas práticas letradas, ou próprias de uma sociedade letrada, provavelmente diríamos genericamente: fazer uso *adequado* da escrita e dos materiais escritos em diferentes contextos e situações do cotidiano daquela sociedade, ou mais

⁴*Pipe-rolls*: do século XII ao XIX, registros anuais do Tesouro da Inglaterra (nota do trad.).

genericamente ainda, ler/interpretar e escrever de maneira *adequada* em diferentes contextos e situações.(SIGNORINI, 2012, p. 272).

Ao mesmo tempo, ela aponta para alguns questionamentos importantes,

Mas quando nos propomos a ensinar práticas letradas pouco familiares à/ao aprendiz, ou seja, quando vamos traduzir isso no ensino, uma questão importante que temos enfrentado é a de saber de que escrita ou de que tipo(s) de escrita estamos falando, de que tipo(s) de texto é preciso fazer uso *adequado*, dizendo de outra forma, é preciso ler, escrever, produzir *adequadamente* o quê para afastar o estigma e, conforme afixam os documentos oficiais, para exercer a cidadania plena?(SIGNORINI, 2012, p. 272).

Para Signorini, a questão mais importante é a que se refere ao sentido atribuído ao termo “*adequado*” e “*adequadamente*” nas afirmações: “*fazer uso adequado da escrita e dos materiais escritos*”, e “*ler, escrever, produzir adequadamente materiais escritos*”. Esse enfoque se torna muito relevante para minha pesquisa, pois está estritamente relacionado aos processos de letramento em contextos de grupos periféricos e socialmente marginalizados, em particular ao grupo do EJA.

Na tentativa de equacionar esse problema quando vamos pensar em termos de nossa prática docente, Signorini aponta para a necessidade de se incorporar alguns conceitos observados em estudos recentes, que trazem as seguintes considerações:

- apoio na dimensão sociopragmática, que se preocupa com os contextos e situações de produção e recepção;
- foco nas funções comunicativas (Para quem?, Qual a situação?, Para quê?);
- graus de proximidade e distanciamento entre os interlocutores, formalidade ou informalidade e padrões locais;
- dimensão político-ideológica e letramento como prática social, considerando a multiplicidade e heterogeneidade.

Além desses conceitos, a autora deixa evidente seu interesse em relação às ideologias linguísticas que sustentam antigos estigmas de valoração ligados à supremacia da escrita, e também ao uso dos materiais escritos, vistos como objetos de apoio para perpetuação das estruturas de poder que ditam as normas dentro da

sociedade, estabelecendo o que é certo ou errado, que língua é considerada padrão, de quem é essa língua e que interesses são pretendidos por meio de seus discursos.

Aproximando esse pensamento para o contexto em questão, percebo que os alunos da EJA, apesar das dificuldades enfrentadas em relação às deficiências linguísticas, demonstram, em sua grande maioria, o esforço para aprender a língua padrão e saírem da condição de exclusão; esse interesse é observado, por exemplo, quando expressam o desejo de cursar o nível superior.

Contudo, o que posso ver na rotina escolar é um professor preso a conceitos tradicionais e com formação deficiente, que não possui as habilidades necessárias para incentivar o aprendizado dos alunos, levando-os continuamente a um sentimento de fracasso, de impossibilidades e de exclusão.

Singnorini (2012) pinça algumas questões interessantes a respeito da formação docente e que contribuem para reforçar determinados estigmas e polarizações no ensino da língua:

- foco nas formas linguísticas que se articulam em torno de sintagmas, frases, textos e gramática;
- forte tendência a solucionar a adequação do uso da escrita em função de um padrão tomado como referência;
- critério de correção linguística referenciado na língua padrão, dita como objetiva e inspirada nos usos científicos;
- a variação da língua é desconsiderada e tida como um fator complicador no contexto de ensino.

Dentro desse viés, a autora toma como base os estudos recentes e apresenta considerações que podem oportunizar um ensino mais próximo da realidade dos jovens e adultos, e com isso reduzir as fronteiras socioideológicas e de posições do falante/escrevente/leitor dentro de um campo social hierarquizado:

- foco nos modos de funcionamento das formas linguísticas;
- considerar a variação linguística em seu sentido amplo, isto é, na variação das formas, nos usos e nos parâmetros avaliativos;

- adequação dos usos da escrita e dos materiais escritos em função das fronteiras socioideológicas e de posição dos falantes/escrevente/leitor no campo social;
- destaque na diversidade das formas e dos usos reais da língua e seus embates com a imposição da língua padrão, concebida como o padrão ideal unificado por convenções institucionais.

Segundo Signorini, essas orientações com foco no ensino e na formação do professor são importantes, porque permitem aos grupos periféricos condições de igualdade frente aos grupos socioculturais de prestígio na sociedade, assim ela destaca o:

[...] princípio democrático da igualdade intelectual entre os falantes de uma mesma língua de que fala Rancière (1987), e em olhar para as zonas de fronteiras e de interface tanto como espaço de circulação de saberes ou discursos sobre a língua que estão atuando na sociedade num dado tempo e lugar, quanto como espaços onde se dão as transformações dos saberes, desses discursos.(SIGNORINI, 2012, p. 280).

Dentro dessa zona fronteira de circulação de saberes e discursos, é possível observar no contexto escolar, mas precisamente na EJA, uma contínua dualidade entre oralidade/escrita. Segundo Signorini, essa situação se concretiza não porque os alunos já são falantes e escreventes, mesmo que precariamente segundo a norma padrão, mas porque se instituiu um fenômeno chamado polarização diglósica, concebido a partir de discursos letrados, e que pretende descaracterizar os pontos em comum entre as práticas orais e escritas, propondo uma divisão entre os processos de transformação do aprendiz e de sua língua.

Nesse contexto, a autora compreende a polarização diglósica, como sendo:

[...] a contraposição entre língua oral e língua escrita como dois polos que se excluem. Mesmo nos modelos que preveem uma linha contínua entre esses dois polos e trabalha com escalas que vão do mais ou menos oral para o mais ou menos escrito (MARCUSCHI, 2002), [...].(SIGNORINI, 2012, p. 281).

Assim, segundo a autora, a lógica diglósica determina parâmetros para os usos da língua de acordo com a escrita, fato que impõe alguns estigmas à oralidade. Para ela, essa lógica fomenta a perspectiva de que:

Língua correta, língua adequada, língua verdadeira é a escrita, portanto quanto mais próxima da escrita estiver a fala, mais próxima estará da chamada língua padrão, ou língua culta e, conseqüentemente, menos sujeita à variação; quanto mais afastada da escrita estiver a fala, mais sujeita à variação e, conseqüentemente, mais afastada da língua culta ou padrão. Seguindo a mesma lógica, quanto mais próxima da fala estiver a escrita, mais afastada estará da língua culta ou padrão e, conseqüentemente, mais sujeita à variação; quanto mais afastada da fala estiver a escrita, menos sujeita à variação e, conseqüentemente, mais próximo do padrão.(SIGNORINI, 2012, p. 281).

Diante dessas considerações, percebo que a polarização diglössica reforça antigas crenças, difundidas principalmente pela teoria da Grande Divisão, sobre a dicotomia entre a língua oral e a escrita, conferindo supremacia a língua escrita, e à oral a desvalorização.

A partir desses conceitos, observo como eles se desenvolvem dentro de contextos em sala de aula, dentro das práticas de ensino e aprendizagem, para que se compreenda que a polarização diglössica é capaz de gerar um novo fenômeno, chamado de “mentalidade diglössica”, adotado por professores e principalmente por alunos. Signorini destaca que,

[...] ao trabalhar com a ideia de uma fronteira clara e distinta, isto é, sempre visível por todos, entre oralidade e escrita nos usos da língua, dificulta-se, quando não se impede, que o/a falante das variedades não parametrizadas pela escrita, como é o caso de grande parte da clientela da EJA, seja colocada desde o início na condição de falante competente de uma língua, no sentido dado a essa expressão pela tradição linguística e antropológica.(SIGNORINI, 2012, p. 282).

De fato, o que se compreende é que a mentalidade diglössica exclui justamente possibilidade do estabelecimento de igualdade de condições que poderá existir basicamente entre falantes de uma mesma língua. Diante disso, o que resta tanto ao aprendiz é, consciente ou não, assumir a lógica diglössica, e afastar de sua escrita a interferência do oral, para ser aceito dentro de uma sociedade valorizada, ou calar-se para não expor sua língua, seu raciocínio, sua identidade.

A partir de um levantamento não muito aprofundado na literatura acadêmica sobre oralidade e letramento, já posso notar a presença e circulação de alguns estigmas:

- a perpetuação da dicotomia entre o oral e o escrito;
- a língua escrita é correta, adequada e verdadeira, enquanto a fala é entendida como sendo o lugar do “caos”;
- durante o trabalho com grupos não hegemônicos no processo de letramento, como é o caso da EJA, a mentalidade diglósica impõe aos aprendizes da escrita a condição de afásicas, isto é, eles têm o que falar, em virtude de suas vivências, porém não sabem como explicitar adequadamente suas palavras. Apenas essa situação já é suficiente para que esse público seja rotulado e marginalizado pela escola e pela sociedade, pois não é considerado apto ao aprendizado padrão, não se adequa ao letramento escolar, reafirmando a máxima do letramento autônomo adotado pela escola;
- a condição de falante competente é conferida apenas àqueles que optam por assumir a lógica diglósica, ou seja, retirar de sua escrita todas as interferências do oral – contaminação da fala, caso contrário não podem se expor ou expor sua língua.

2.2 LIVRO DIDÁTICO DA EJA E A LÓGICA DIGLÓSICA

Nesta última seção do capítulo teórico, busco mostrar como a lógica diglósica pode ser vista e entrevistada no material didático que a escola em estudo utiliza como recurso pedagógico para as aulas de Língua Portuguesa.

Proponho inicialmente, uma breve apresentação do livro, a fim de que, posteriormente, possa me deter em um recorte do volume para a análise.

UM OLHAR SOBRE O LIVRO DIDÁTICO:



Capa do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013)

O PNLD/ EJA⁵ 2014 através do Guia de Livros Didáticos assim apresenta a Coleção *Tempo de Aprender* da editora IBEP, cujos textos relativos à língua portuguesa são objeto de minha análise.

A obra destina-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental e está organizada de modo serial, com um volume para cada ano, contendo oito componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês/Espanhol). Cada capítulo contém as seguintes seções: “Pra Começo de Conversa”, “Desvendando o Tema”, “Aprofundando o Tema”, “Ampliando o Tema”, “Sua Vez...”, “Você Sabia?”, “Momento Lúdico”, “Revelando o que Aprendeu”, “E Eu com Isso?”. Ao final de cada volume, encontram-se indicações de leituras complementares e a bibliografia utilizada. A coleção vem acompanhada de um DVD, um manual específico para uso por parte do educador, material reflexivo sobre o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula e material adicional para utilização em conjunto com o livro didático. Para as Línguas Estrangeiras Modernas, há um CD com os áudios das atividades de compreensão auditiva.

A obra propõe a abordagem dos conteúdos sob uma perspectiva interdisciplinar e de transversalidade, a partir de eixos temáticos e seguindo a perspectiva de uma sequência cronológica e de complexidade progressiva. Essa estrutura permite romper com uma perspectiva tradicional de apresentação dos conteúdos, muitas vezes presente no ensino regular. São abordadas questões como ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Porém, as abordagens seguem dimensões e perspectivas distintas, uma vez que alguns temas são mais aprofundados do que outros. O enfoque interdisciplinar propõe uma organização de todos os componentes curriculares sob a perspectiva do processo de letramento dos estudantes, procurando auxiliar o educador na formação de cidadãos participativos a partir da observação crítica do universo no qual estão inseridos. (BRASIL, 2014, p. 180)

A Coleção *Tempo de Aprender* (2013) foi elaborada pelos autores Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti⁶, e é

⁵PNLD/ EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos.

⁶Bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Educador e professor em Projetos Sociais nas áreas de Comunicação e Educação para a Cidadania; Professora do Ensino Fundamental da rede particular de ensino de São Paulo. Bacharel e

constituída por quatro volumes, sendo que o adotado para essa análise foi o volume 3, referente ao 8º ano, e que corresponde ao livro que, atualmente, utilizado na turma de 5ª fase. O volume encontra-se dividido em duas unidades, sendo a primeira “Cidadania e Cultura”, composta por dois capítulos, a saber, capítulo 1 “Remexendo o baú da Cultura” e capítulo 2 “Lentes culturais e cidadãs”. Já a segunda unidade chamada de “Cultura de Paz”, também está dividida em dois capítulos, sendo respectivamente o capítulo 1 “Quem sabe faz a hora...” e o capítulo 2 “Palavras com poder de paz”.

Os capítulos são organizados em seções que se apresentam na seguinte ordem:

Seções	Proposta
Pra começo de conversa	Trata de um momento de conversa com os alunos sobre a temática do capítulo. O objetivo é que os questionamentos sejam pontos norteadores para avaliar os conhecimentos prévios da turma; provocar a inquietação gerando conflitos cognitivos e despertar o interesse dos estudantes para o conteúdo.
Desvendando o tema	Espaço para a leitura de um texto, objetivando analisar o tema, problematizá-lo e confrontá-lo com a realidade.
Um olhar para a língua	Apresenta propostas de um trabalho de análises linguísticas e estudos gramaticais.
Sua vez	Utilização do conhecimento construído, por meio de registro e análises de atividades realizadas.
Aprofundando o tema	A abordagem trabalha situações ou conceitos mais complexos sobre o mesmo assunto. No referido capítulo, a estratégia é apresentada por meio de uma subseção, intitulada “ <i>Trabalhando com texto</i> ”, seguida de um exercício sobre o texto proposto.
Trocando ideias	Espaço para discussões, trocas de experiências e ideias sobre o tema.
Ampliando o tema	Muito semelhante à seção “ <i>Aprofundando o tema</i> ” o trabalho apresentado também gira em torno da leitura de um texto do gênero causa e um exercício.
Olhe a escrita	Propõe um trabalho com a ortografia e outros aspectos notacionais da língua.

Tramando textos e ideias	Aborda um leque de atividades de produção escrita ou oral, direcionamentos para as produções, e também subitens com indicações de avaliações e circulação dos textos.
E eu com isso?	Propõe um projeto coletivo de pesquisa de um almanaque cultural.
Revelando o que aprendeu	Aborda o processo de avaliação contínua durante o trabalho e ao final de cada capítulo.

No tocante aos textos selecionados para o volume, há uma diversidade considerável de gêneros e estão assim apresentados: fotografias, canções, causos, didático, tirinha, notícia, poesia, reportagem, publicitário, carta e sinopse de filme, todos relacionados à temática abordada pelo capítulo.

2.2.1 LIVRO DIDÁTICO da EJA: caminhos para o letramento ou fortalecimento de estigmas pela lógica diglósica?

Retomando a discussão de Street formulada a partir da crítica ao modelo de letramento com base na Teoria da Grande Divisão, bem como o ponto de vista de Signorini, que, também apoiada em Street, entre outros, discorda de uma abordagem para a prática docente do letramento sustentada na lógica diglósica, percebi que trabalhar os diferentes usos da língua a partir de uma fronteira clara e distinta entre as duas modalidades – a oral e a escrita – pode dificultar, quando não impedir, o processo de ensino e aprendizado do aluno. Com esse alerta de ambos os autores (re-) visitei então o material didático. Claro que esse movimento rastro atrás também veio acompanhado das lembranças recentes das minhas últimas experiências ao utilizar o livro.

Uma rápida olhada nos títulos das seções já é o suficiente para sermos inseridos no universo situacional da oralidade. Vejamos, por exemplo, a seleção lexical presente na expressão típica da oralidade “para começo de *conversa*”, seguida, de expressões também outras expressões típicas da oralidade, tais como: “*troncando ideias*” e, as demais, que, por estarem no gerúndio, aproximam o leitor e rompem com a formalidade no nível textual. Nessa mesma linha da busca por uma

aproximação e quebra de formalidade com o leitor, estão às perguntas retóricas e o estilo interativo em: “e eu com isso?”.

No percurso de revisitação ao livro didático, cheguei ao detalhamento do capítulo, que aqui se refere à unidade 1, do volume 3 (8º ano), chamado “Remexendo o baú da Cultura”; ele traz como eixo temático “Cidadania e Cultura”.

Por se tratar de uma temática sobre cultura, o capítulo aponta para textos e atividades relacionadas à variação linguística e tem como pano de fundo o dialeto rural, apresentado nos gêneros canção caipira e causos, fato que vai de encontro ao dialeto urbano que é aquele utilizado pelos meus alunos.

Ao me aprofundar na perspectiva de Street sobre as ressalvas às abordagens de letramento que buscam respaldo da Teoria da Grande Divisão, bem como na visão de Signorini sobre o alerta em relação aos perigos da polarização diglósica, veio-me à memória a lembrança bem recente das reações dos meus alunos da EJA durante o estudo do primeiro capítulo da unidade que fiz referência anteriormente nesta seção.

Entre os vários comentários tecidos pela turma, chamou minha atenção a crítica feita por um aluno:

Aluno X: “essa parte do livro fala sobre cultura, mas por que não fala da nossa cultura de rua, jovem? Essa cultura aqui é cultura do sítio, de gente velha...e, professora, eu tenho certeza que nem os mais velhos dessa classe conhecem essas fotografias e essas músicas. Esse povo que faz livro acha que a gente da EJA é tudo velhinho e do sítio.”

De fato, a seleção dos textos para compor a grade dos gêneros estudados é bem próxima do universo rural e, com isso, distante e descontextualizada da realidade dos meus alunos. A começar pela escolha lexical das seções dos capítulos, por exemplo, *Remexendo o baú da cultura*, ao citar o termo “baú”, praticamente em desuso pelos alunos, traz a lembrança de coisa velha, e evoca a questão: Quem remexe baú?

Seguindo a proposta da seleção textual, a canção Cuitelinho, uma canção que faz parte do repertório da cultura goiana, recolhida por Antonio Xandó e Paulo Vanzolini, também reforça a escolha pelo contexto ligado à zona rural e insere o

ensino de língua portuguesa em uma situação que se contrapõe a uma perspectiva atual e urbana valorizada pelos alunos.

1 - Canção

Cuitelinho

Cheguei na beira do porto
 Onde as onda se espaia
 As garça dá meia volta
 E senta na beira da praia
 E o cuitelinho não gosta
 Que o botão de rosa caia, ai, ai
 Ai quando eu vim
 da minha terra
 Despedi da parentaia
 Eu entrei no Mato Grosso
 Deí em terras paraguaia
 Lá tinha revolução
 Enfrentei fortes bataia, ai, ai
 A tua saudade corta
 Como aço de navaia
 O coração fica aflito
 Bate uma, a outra faia
 E os oio se enche d'água
 Que até a vista se atrapaia, ai...

GLOSSÁRIO

cuitelinho: nome dado ao beija-flor na região Centro-Oeste do Brasil.

Domínio público

Recorte do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013)

O campo semântico formado pelos itens lexicais e expressões: beira do porto, ondas, espaia, garça, cuitelinho, botão da rosa, caia, ai,ai, parentaia, terras paraguaias, bataias, faia, atrapaia..." insere os alunos em um contexto de uso da linguagem de uma certa região, no caso, da região mais identificada como a interiorana ou rural, em relação à qual eles não querem ser identificados e é justamente esse uso de linguagem o eleito para estar no livro didático do segmento ao qual ele agora faz parte.

Importante ressaltar, aqui, que não estamos ingênuos em relação a uma supervalorização do que poderia ser um "letramento moderno", que advém das culturas urbanas, mais comprometidas com a lógica do mercado. Street nos ajuda a refinar nossa crítica ao destacar que:

O letramento moderno não somente estimula a crença acrítica em interpretações específicas, “modernas”, do mundo como também contribui para enfraquecer os tipos de sensibilidade e ceticismo que podem ter sido estimulados pela tradição oral. (SREET, 2014, p.81)

Feita essa consideração, apesar de enxergar o posicionamento de Street (2014), no sentido de que uma rejeição da cultura rural possa apontar para aspectos negativos (próprios de interesses sócio-econômicos das grandes potências), não entendo ser este o momento de, em sala de aula, tentar romper com uma possível rejeição a partir de uma proposta didática (e nem eu mesma me sinto fortalecida e até mesmo preparada para tanto). Assim sendo, retomo as considerações a respeito da rejeição primeira dos alunos ao livro didático.

A canção apresentada não despertou em meus alunos da EJA nenhum interesse ou motivação. Ao contrário, causou rejeição e, com isso, rejeição ao trabalho com a linguagem. Ocorre que o trabalho dentro da perspectiva diatópica, para usar um termo da Sociolinguística, mantém-se em todo o livro e, também, a rejeição dos meus alunos.

É possível perceber durante todo o capítulo a presença marcante do dialeto rural. Vejamos a seguir alguns trechos do livro:

Fotografias de manifestações culturais relacionadas ao meio rural:





Recortes do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013).



Recorte do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013).

No caso das fotografias, durante as aulas, os alunos tiveram dificuldades em reconhecer o tipo de manifestação cultural apresentada e questionaram o conceito de cultura, justificando que é possível mostrar a cultura urbana atual, do meio em que eles estão inseridos.

- **Escolha do léxico rural:**



Recortes do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013).

A escolha do vocabulário usado nas tirinhas levantou questões como: “E as pessoas que moram no sítio falam desse jeito?” “Eu conheço gente do campo que fala melhor que as pessoas daqui da cidade.” Ao tempo que muitos jovens fazem uso de gírias em sua fala, ficou claro que, no caso da língua escrita, houve estranhamento, fato que me levou a concluir que os alunos possuem essa preocupação durante o processo de escrita, não admitindo essa transcrição do oral para o escrito. Nesse caso, farei uma descrição do processo de transcrição da fala para a escrita no capítulo 4, referente à análise de resultados.

- **Seleção do gênero causo**

Além da relação direta alunos EJA/modalidade oral/variedade diatópica, outra relação foi agregada a essa relação: a questão da idade. O livro, por vezes, se não várias vezes, deixa entrevista uma visão estereotipada de que os alunos do EJA são majoritariamente constituídos por pessoas idosas, fato que foge, e muito, à minha realidade (oposta).

Aí eu chamo a Cota

Lá nas entranhas de Tabuí tem uma serra. Serra do Urubu. No pé da serra, um rio, o Sorongo. Ladeando o Sorongo, a estrada de ferro. Bem antes da ponte, a estaçãozinha que desmoronou. Restou o desvio, com as alavancas e trilhos enferrujados. Entre as duas - estaçãozinha e ponte -, o corte, com um barranco de uns 30 metros e lá vai pedrada. Lá de cima do barranco, o velho Totonho aprecia o movimento dos trens que passam rápido, 20 a 30 km por hora, no máximo uma vez por dia. Totonho não perde um. Ouve o ronco do bicho, tá lá ele, de cima do barranco, dicocado, fazendo pitinho, vendo o trem passar.

Turma da estrada de ferro resolve colocar Totonho pra cuidar do que restou da velha estação. Foram fazer teste com o velho.

— Totonho, se a ponte do Sorongo cair e o trem tá vindo, o que o senhor faz?

— Vô ali e mudo a chave da lanca do desvio pro trem mudá de rumo e pará, uai!

— E se a chave estiver estragada?

— Aí arranjo um pano vermelho, vô pra riba da linha e fico banana. Aí o maquinista me vê e para o trem, uai!

— Mas, Totonho, e se o maquinista não o vir, se estiver cochilando?

— Aí acho que é mais mió eu tê sempre um apito, quem desses de juiz de futebol, e apitá até o trem pará...

Totonho foi ficando agoniado com tanto perguntamento. Doido pra garantir o emprego e ganhar uns trocados.

— Mas, Totonho, e se o trem vier à noite?

— Aí só tem um jeito: eu acendo uma fogueira pro maquinista me vê e grito e pulo até ele pará o trem!...

— Mas, fogueira, Totonho!? E se estiver chovendo?

— Ai, meu Deus!... Aí o recurso é ieu tê também uma lanterna e fazê pisca-pisca pro maquinista, uai!...

— Tudo bem, Totonho! Suponhamos agora que você tem a lanterna, mas não tem pilha?... O que você faz?

Totonho entregou os pontos. Desanimou de ganhar o emprego.

— Oia, meu amigo, aí num tem jeito não! É muita desgraça prum cristão só. Aí eu chamo a Cota!

— Chama a cota? Que cota, Totonho?

— Oia, moço, Cota é minha muiê. Chamo ela, a gente vai pra riba do barranco, acendo meu pitinho e vamo oiá e escuitá o trem disgringolá e virá pedaceira, todo espatifado, ali bem dento do Sorongo!...

Eurico de Andrade - Brasília/DF - euzico2002@uol.com.br
Disponível em: <<http://eptv.globo.com/caigira/>>
Acesso em: 29 out. 2012.

Recorte do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013).

Causo

A senhora tabuleta

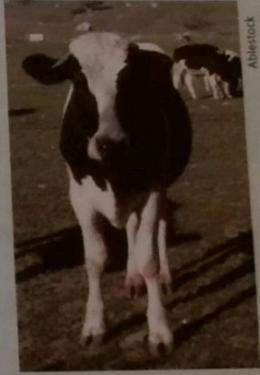
Era uma holandesa legítima. O fazendeiro trouxe, cheio de pose, e apresentou aos retireiros.

— Meus amigos, esta é uma leiteira campeã de torneios. É a maior conquista do nosso plantel! Linhagem nobre! Nome de rainha! É a Queen Elizabeth of England and Scotland! Pra quem não souber falar, vou escrever o nome aqui na tabuleta...

E o fazendeiro escreveu: Quim Elizabeti ovi Inglandi endi Escotilandi! Pendurou a tabuleta no pescoço da vaca e deixou-a no curral.

No dia seguinte, os retireiros chamavam carinhosamente a holandesa para a **ordenha**:

— Tabuleta, vem cá, Tabuleta!



Disponível em: <<http://www.xicodakafua.com.br/causos-detalhes.php?cod=8>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

GLOSSÁRIO

Recorte do livro didático Coleção *Tempo de Aprender* (2013).

A opção pelo gênero causo para demonstrar o tema sobre as manifestações culturais reforça a intenção discursiva da proposta do livro didático, que considera os alunos da EJA como um público idoso e oriundo do meio rural.

Essa leitura que fiz do capítulo do livro didático usado com essa turma, sem pretensão alguma de ser exaustiva, com base nos estudos de Street e Signorini, reforçou a necessidade, que já havia percebido, de descartar o uso do livro didático para compor a proposta da presente pesquisa. Por meio dessa leitura foi possível perceber que a estrutura do capítulo, toda feita em torno das variações ligadas à modalidade oral, pode fortalecer estigmas e ajudar na ratificação da mentalidade diglósica, objetivo oposto ao que quero. Contudo, não é meu objetivo desconsiderar as orientações da Proposta Nacional para ensino do EJA. Assim, no próximo capítulo procurarei equacionar as escolhas teóricas com uma perspectiva metodológica para apresentar a sequência didática da pesquisa.

2.2.2. Questões formais da língua à luz da perspectiva dos Novos Estudos do Letramento

Após, discorrer a respeito das bases teóricas para o trabalho com a oralidade e a escrita nos limites deste trabalho, apresento, a partir dos estudos de Marcuschi, alguns dos aspectos formais que darão base para o estudo dos processos de retextualização/transcrição das entrevistas orais.

Segundo Marcuschi (2010), em décadas anteriores, examinavam a oralidade e a escrita como opostas, considerando-as dicotômicas, isto é, a escrita era considerada “correta”, por ser uma modalidade prestigiada socialmente, no entanto, em dias atuais predomina o posicionamento que é aceitável a oralidade e o letramento como atividades interativas que se complementam em contextos de práticas sociais e culturais. Deste modo, é fundamental o trabalho entre a oralidade e a escrita de maneira complementar.

Percebo as várias situações cotidianas, onde as pessoas produzem textos orais que podem se transformar em produções escritas, essa estratégia da passagem da fala para a escrita, intitula-se retextualização.

Marcuschi (2010, p. 46) afirma que “a retextualização não é um ato mecânico, pelo contrário, é um processo que envolve operações complexas capazes de interferir tanto no código como no sentido do texto, evidenciando vários aspectos nem sempre compreendidos entre a oralidade e a escrita”.

Assim, a retextualização pode ser realizada da ordem da fala para a ordem da escrita e vice-versa. Porém, é importante ressaltar que nesse processo de

passagem de uma ordem para a outra, o aspecto cognitivo, a compreensão, é o mais relevante, pois, não devem ocorrer problemas no plano da coerência, como afirma o mesmo autor,

Toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução 'endolingue', que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande. (MARCUSCHI, 2010, p. 70)

Nesse caso, é aconselhável tratar o contexto de forma cuidadosa, pois a autoria será atribuída ao emissor do texto retextualizado. Marcuschi, ainda ressalta que a retextualização deve tomar como base uma transcrição fidedigna. O que nos leva a concluir que o texto-base deve conter a menor interferência do documentador possível.

O autor mostra que considerando a fala e a escrita e suas respectivas combinações, é possível compor as seguintes possibilidades de retextualização:

Quadro 1. Possibilidades de retextualização				
1. Fala	=>	Escrita	(entrevista oral	=> entrevista impressa)
2. Fala	=>	Fala	(conferência	=> tradução simultânea)
3. Escrita	=>	Fala	(texto escrito	=> exposição oral)
4. Escrita	=>	Escrita	(texto escrito	=> resumo escrito)

Marcuschi (2010, p. 48)

Por meio desse quadro é possível visualizar quatro possibilidades de retextualização, sendo a primeira da fala para a escrita; a segunda da fala para a fala; a terceira da escrita para a fala e a quarta da escrita para a escrita.

Conforme o autor é necessário diferenciar o processo de retextualização da transcrição, para isso ele afirma que:

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. [...] Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. (MARCUSCHI, 2010, p. 49)

Ao priorizar a estratégia de retextualização do texto falado para o escrito, é aconselhável observar a linguagem oral como aliada a linguagem escrita, desse modo elas podem ser concebidas individualmente, pois uma atua sobre a outra continuamente.

Dessa forma, o estudo do processo de retextualização apresenta-se como indispensável para o melhor entendimento da produção escrita e necessário para as reflexões a respeito da língua e da estrutura do texto escrito.

Como minha intervenção didática trabalhou com uma proposta de retextualização de uma entrevista oral para a escrita, achei necessário tecer algumas considerações a respeito do conceito de retextualização e das operações de retextualizações sistematizadas por Marcuschi (2010), para isso apresento apenas um quadro síntese, dada a complexidade do tema.

<p>Grupo1:</p> <p><u>Regras de regularização e idealização</u></p>	<p>1ª operação (eliminação baseada na idealização linguística): eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.</p> <p>2ª operação (inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia): introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.</p> <p>3ª operação (eliminação para uma condensação linguística): retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.</p> <p>4ª operação (inserção): introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.</p>
<p>Grupo2:</p> <p><u>Regras de transformação</u></p>	<p>5ª operação(reformulação objetivando explicitude): introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.</p> <p>6ª operação(reconstrução em função da norma escrita): reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.</p> <p>7ª operação(substituição visando uma maior formalidade): tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.</p> <p>8ª operação(estruturação da sequência argumentativa): reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.</p> <p>9ª operação (condensação): agrupamento de argumentos condensando as ideias.</p>

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, serão descritas as opções metodológicas que foram adotadas, bem como os caminhos que foram percorridos no transcurso da investigação realizada. Demonstrarei os procedimentos metodológicos aplicados no desenvolvimento desta pesquisa, a considerar: (2.1) a natureza da pesquisa; (2.2) o contexto da pesquisa; (2.3) os participantes, (2.4) os instrumentos de coleta de dados e (2.5) a sequência didática.

Para isso, retomo aqui as perguntas de pesquisa e os objetivos estabelecidos:

Objetivo Geral:

Elaborar um jornal mural por meio de um trabalho de leitura dos jornais locais com ênfase para as temáticas que fazem parte das instâncias públicas.

Objetivos Específicos:

Trabalhar o gênero entrevista jornalística como atividade de reescrita do jornal mural.

Estudar os processos de transcrição e retextualização necessários para a atividade de reescrita do jornal.

Questão de pesquisa:

Com que enquadramento ideológico proponho um trabalho de letramento envolvendo as relações entre as modalidades oral/escrita para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, de modo a não reforçar antigos estigmas relacionados à polarização diglósica?

3.1 Natureza da pesquisa

A escolha da metodologia assumida em uma pesquisa é fundamental para o pesquisador, tendo em vista que ela define a trajetória da investigação, além dos elementos que são necessários para que o trabalho seja organizado.

Quando se busca uma metodologia para uma pesquisa em educação, a intenção é, inicialmente, conhecer a rotina escolar mais de perto, observar a realidade dos alunos e dos professores, e, para que isso seja possível, é preciso que o professor/pesquisador assuma uma abordagem que lhe permita conhecer o ambiente e os sujeitos envolvidos na pesquisa de maneira mais profunda e detalhada.

Para esta investigação, foi adotada a abordagem etnográfica, uma vez que me permitiu compreender com maior riqueza de detalhes o campo em estudo. Tal fato nos permitiu refletir sobre a realidade encontrada, bem como discutir com os participantes e, a partir desse envolvimento, desenvolver um trabalho reflexivo sobre as questões abordadas.

A etnografia é uma metodologia de pesquisa advinda da Antropologia e que vem sendo adotada em diversas áreas da ciência. Bortoni-Ricardo (2005, p.237) enfatiza em seus estudos sobre a etnografia no âmbito escolar que “é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os autores que dela participam”.

Erickson (1984, apud FRITZEN, 2012, p. 56) sustenta que:

O estudo etnográfico descreve eventos do ponto de vista, pelo menos em parte, dos vários atores envolvidos, com a preocupação de compreender e enfatizar os significados que esses eventos têm para os membros desse contexto.

Em outras palavras Fritzen (2012) enfatiza que a pesquisa etnográfica busca focalizar o ponto de vista dos participantes, a visão êmica.⁷

Também nesse sentido, André (2014, p.41) apresenta, dentre as razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, o fato de que:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais,

⁷ Visão própria do grupo.

reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2014, p. 41)

Por essa razão, este estudo focalizou meu olhar investigativo para além da descrição de eventos explícitos ocorridos em contextos de sala de aula. O apoio teórico-metodológico da abordagem etnográfica ofereceu subsídios para interpretarmos dados que estão na subjetividade das relações humanas.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo José Camelo Lima, situada na zona urbana, mas precisamente na Praça Luís Pereira Lima, centro da cidade de Arapiraca, Alagoas. A região é uma área comercial e dispõe de lojas, hospitais, clínicas médicas, Casa da Cultura - onde funciona a biblioteca municipal -, Museu Zezito Guedes integrado ao Centro de Apoio à Educação Integral, palco com concha acústica, rádio, bancos, agência dos Correios e do Sebrae, linha de transportes públicos – ônibus, vans e moto-táxi.



Foto 01: Praça Luís Pereira Lima – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 02: Praça Luís Pereira Lima – Espaço para apresentações culturais da cidade – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 03: Praça Luís Pereira Lima – Museu Zezito Guedes integrado ao Centro de Apoio à Educação Integral – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 04: Praça Luís Pereira Lima – Casa da Cultura e Biblioteca Municipal – Fonte: arquivo da pesquisadora

Por se tratar de um bairro tipicamente comercial, há um fluxo grande de pessoas e veículos, tornando a atmosfera do lugar um pouco agitada e propícia aos problemas típicos dos grandes centros, como: incidência de violência urbana, aglomeração de moradores de rua, poluição sonora e visual, entre outros.

A escola pertence à esfera municipal e é caracterizada como uma instituição tipo 2, ou seja, instituição que tem mais de mil alunos matriculados. Possui quinze salas de aulas, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sala de vídeo. Oferece o ensino fundamental II da modalidade regular, durante o período diurno e ensino fundamental I e II da modalidade EJA, no turno noturno.

De maneira geral, a escola é bem cuidada, fruto da atual gestão local, que apoia o trabalho dos professores, incluindo, por exemplo, as atividades por mim desenvolvidas para a proposta didática que fez parte desta pesquisa. A seguir, encontram-se algumas imagens para ilustrar a escola.



Foto 05: Fachada principal da escola – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 06: Portão de acesso a escola – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 07: Pátio principal da escola – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 08: Área das salas de aulas – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 09: Sala de aula – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 10: Sala de aula – Fonte: arquivo da pesquisador



Foto 11: Laboratório de informática – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 12: Laboratório de informática – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 13: Laboratório de informática – Fonte: arquivo da pesquisadora



Foto 14: Laboratório de informática – Equipamentos de impressão – Fonte: arquivo da pesquisadora

Apesar das boas condições infraestruturais mostradas, ainda é possível flagrar, conforme a foto a seguir, algumas dificuldades que a escola tem em equipar e fazer a manutenção do laboratório de informática.



Foto 15: Laboratório de informática – Equipamentos sem condições de uso – Fonte: arquivo da pesquisadora

É importante fazer uma descrição pormenorizada da escola, pois, em algumas situações, os alunos, professores e os próprios gestores costumam atribuir seus insucessos à falta de estrutura física da instituição. Nesse contexto de estudo, foi possível perceber que o prédio encontra-se bem localizado e em boas condições para acolher a comunidade estudantil.

3.3 Os participantes

Nesta seção, será descrito o perfil da turma participante da pesquisa. Para isso é apropriado enfatizar que, na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, os participantes adotam um papel muito importante, tendo em vista que os estudos se desenvolvem a partir da interação e da participação dos envolvidos. Conforme Rey (2005), os participantes da pesquisa são vistos em sua singularidade como indivíduos ativos, que contribuem de forma relevante no decorrer do processo da investigação.

Por se tratar da EJA, Oliveira (2001) ressalta que é preciso caracterizar esses alunos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, evidenciando a necessidade de se conhecê-los bem para ser possível trabalhar com eles.

Do mesmo modo, o pesquisador também assume papel fundamental no desenvolvimento da pesquisa, pois, além de ser um participante, defende as diferentes modalidades da pesquisa etnográfica, transformando-se em um sujeito intelectual durante o trabalho.

O perfil da turma

Esse trabalho foi desenvolvido com a 5ª fase “B” modalidade EJA do turno noturno, que compreende o 8º e 9º ano do ensino fundamental regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo José Camelo Lima. Os alunos da turma em questão têm entre 15 e 60 anos. Todos residem em Arapiraca e são oriundos de classes sociais menos favorecidas. Muitos não têm emprego formal e estão voltando para a escola com algumas finalidades: para os mais jovens, concluir o ensino fundamental mais rápido para ingressarem no mercado de trabalho; para os demais, além de concluir o fundamental, partir para o ensino médio.

A matrícula inicial da turma constava de quarenta e dois alunos, porém, no segundo semestre, quando se iniciaram as minhas observações para o desenvolvimento do trabalho, permaneciam apenas vinte e dois alunos, entretanto somente dezoito demonstravam uma sequência de assiduidade significativa.

Os motivos da evasão massiva, principalmente nos primeiros meses de aula, são oficialmente desconhecidos, porém, segundo relatos de alguns alunos, as causas mais frequentes são: falta de motivação, distância entre a residência e a escola, ausência de segurança dentro e fora da instituição, jornada de trabalho excessiva impossibilitando chegar no horário das aulas, envolvimento com drogas e dificuldades de aprendizagem, especialmente nas disciplinas de matemática, língua portuguesa e estrangeira.

Apesar de dar aulas em outras turmas, minha preferência pela 5ª “B” ocorreu em virtude de a turma apresentar, em relação às demais salas, o maior índice de frequência, fato que, na minha concepção, foi importante para o desenvolvimento da pesquisa.

O grupo que permaneceu frequentando as aulas com certa regularidade era constituído por alunos que já pertenciam à escola; eles eram bem unidos e mantinham uma boa relação de convivência em sala de aula. Acredito que essa condição pode ter sido determinante para que o grupo permanecesse até o final do ano letivo.

3.4 Procedimentos de geração de registros

Conforme já dito nas seções anteriores deste capítulo, o presente trabalho foi fundamentado na metodologia qualitativa de pesquisa etnográfica e incorporou os conceitos que englobam a concepção do professor pesquisador-reflexivo.

A geração de registros está fundamentada na observação participante que, segundo André (2014), parte do princípio de que o pesquisador sempre tem um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Enquanto Erickson (apud FRITZEN, 2012) enfatiza que esse é o principal método para desenvolver uma pesquisa de cunho etnográfico.

Nesse sentido, foram utilizados como instrumentos etnográficos para a pesquisa os seguintes procedimentos: a) as anotações de campo que servirão de subsídios para a elaboração dos diários do pesquisador, que está fundamentado segundo Fritzen (2012) na tríplice: saber ver, saber estar com e saber escrever. E também nos estudos de Ludke e André (1986) que consideram o diário do pesquisador como um instrumento capaz de registrar dois tipos de matérias, sendo um descritivo e outro reflexivo: o primeiro descreve detalhadamente o ocorrido em campo e observado pelo pesquisador; e o segundo inclui inferências pessoais sobre o material descrito; b) as rodas de conversa, que consistem em momentos de maior interação entre o grupo, promovem a oralidade em sala e possibilitam a construção de afinidades, por se tratar de uma ocasião informal; e c) a entrevista em áudio que apresenta a parte oral do trabalho.

A opção por esses instrumentos visaram conhecer mais profundamente o ambiente em estudo, dando ênfase àquilo que estava ocorrendo no momento, para, posteriormente, analisar os registros produzidos.

Na condição de observadora participante, percebi que alguns pontos relevantes que facilitaram meus estudos devem ser mencionados, como: estabelecer uma relação de confiança entre os envolvidos, a condição de boa ouvinte, ter sensibilidade e demonstração de afetividade, organizar boas perguntas, demonstrar familiaridade com o assunto investigado, ser flexível para adaptar-se às diversas situações inesperadas que ocorreram e, finalmente, não ter pressa para atribuir significados aos fenômenos decorrentes das ações.

3.5 Sequência didática

Para coletar os dados que constituíram esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, lancei mão da aplicação de uma sequência didática elaborada por mim. Apresentei uma sequência intitulada “O jornal mural na escola” que foi organizada em três partes chamadas da seguinte forma: a) apresentação; b) oficinas de produção e c) socialização das produções. Em cada etapa do trabalho, descrevi os objetivos, a metodologia de ensino, os recursos didáticos e o tempo previsto que foi adotado para o desenvolvimento do trabalho.

A) Primeira parte – Apresentação e sondagem – (02 aulas de 50 minutos)

A primeira parte da sequência didática intitulada de “apresentação e sondagem” foi realizada em duas aulas de cinquenta minutos e teve por objetivo expor o conceito de textos em instâncias públicas.

Aula	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Instrumento de coleta de dados
02 50 min.	- Trabalhar o conceito de instâncias públicas no contexto de ensino de língua portuguesa na escola,	- Roda de conversa sobre os textos que circulam em instâncias públicas com base nos documentos didáticos.	- Conversa com os alunos sobre o conceito de instâncias públicas, bem como os textos que compõem esse domínio.	- Discussão.	- Roda de conversa; - diário de campo do pesquisador.

Nesse primeiro momento da sequência, ocorreu uma discussão sobre o conceito de instâncias públicas que foi realizado por meio de uma roda de conversa. Iniciei a atividade a partir das seguintes questões: o que são instâncias públicas? Quais seriam os textos que poderiam ser considerados como instâncias públicas? Quais os objetivos? O que eles provocam? Para isso foram apresentados alguns textos, como: reportagens, propagandas, notícias, entrevistas, biografia, que exemplificaram o conceito e facilitaram a compreensão da turma. Os registros no diário do pesquisador foram organizados após o momento de aplicação da atividade.

Vale ressaltar que, conforme mencionei na introdução do presente estudo, por “instâncias públicas” entendo que são textos que pertencem aos gêneros

secundários do discurso, utilizando a nomenclatura bakhtiniana, e cujos conteúdos incidem sobre os interesses públicos.

B) Segunda parte – Oficinas de produção – (14 aulas de 50 minutos)

Essa fase da sequência didática intitulada “oficinas de produção” será realizada em catorze aulas de cinquenta minutos e tem como objetivos conhecer o jornal impresso, elaborar uma entrevista jornalística e finalmente produzir um jornal mural. A metodologia de aplicação em tela apresenta-se subdividida em três momentos, as quais foram intituladas: 1) conhecendo o jornal; 2) conhecendo o gênero entrevista e 3) produzindo o jornal mural.

1) Primeiro momento: Conhecendo o jornal – (03 aulas de 50 minutos)

Para desenvolver essa etapa chamada “conhecendo o jornal” utilizei três aulas de cinquenta minutos. O objetivo foi analisar a estrutura do jornal impresso, para debater as notícias que estabelecem relação entre os alunos e seu cotidiano, além de discutir as várias possibilidades de interpretação de um fato noticiado.

Aulas	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Instrumento de coleta de dados
03 50 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudar a organização estrutural e temática do jornal impresso; - debater os assuntos que estabelecem relação entre os alunos e o mundo que os cerca, enfatizando as temáticas que circulam nas esferas públicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva sobre a estrutura do jornal impresso (seções, layout, conteúdo); - relação entre as notícias e os leitores; - variação de pontos de vista sobre as diversas possibilidades de uma mesma notícia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer para sala de aula algumas edições de jornais do estado e locais; - conversa com os alunos sobre a estrutura do jornal, levando em conta edições de diferentes jornais do estado e da cidade; - seleção das seções de jornal mais interessantes para o grupo e que 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise dos jornais em circulação na cidade; - Discussão sobre as notícias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa; - diário de campo do pesquisador.

- discutir as possibilidades das várias interpretações de uma mesma notícia.		podem fomentar uma discussão sobre o assunto noticiado; - organização de grupos para realizarem as leituras das notícias e discutirem ao final.		
--	--	--	--	--

A primeira aula dessa etapa foi expositiva e contei com a apresentação de jornais impressos para que a turma realizasse uma leitura exploratória. Essa foi uma estratégia que permitiu aos alunos destacar os pontos mais importantes do jornal, como as principais manchetes e a parte estrutural (disposição gráfica, layouts).

Para a segunda e terceira aulas, fiz uso da roda de conversa e lancei mão de debates e discussões sobre os fatos noticiados que mais interessavam ao grupo. Na mesma ocasião, foi observada a forma como cada jornal apresentou um mesmo fato, abrindo espaço para as várias possibilidades interpretativas.

2) Segundo momento: Conhecendo o gênero entrevista jornalística – (07 aulas de 50 minutos)

Esse momento foi intitulado “Conhecendo o gênero entrevista”, foi desenvolvido em sete aulas de cinquenta minutos e teve como objetivos conhecer as características de uma entrevista; analisar uma entrevista impressa; organizar um roteiro e produzir uma entrevista em áudio; e, finalmente, transcrever e retextualizar a produção para a forma escrita.

Aulas	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Instrumento de coleta de dados
07 50 min.	- Conhecer a estrutura do gênero entrevista; - analisar entrevistas impressas; - organizar	- Entrevista; - produção de uma entrevista em áudio.	- Aula expositiva sobre o gênero entrevista; - entrega aos alunos de uma ficha para auxiliar no momento das análises das entrevistas;	- Discussão; - produção e análise da entrevista.	- Diário de campo do pesquisador. - roda de conversa; -podcast (áudio) da entrevista.

roteiro para a produção de uma entrevista em áudio;		- organização de um roteiro para orientar a entrevista;		
- produzir uma entrevista em áudio;		- produção da entrevista;		
- transcrever e retextualizar a produção em áudio para a escrita.		- transcrição e retextualização do material coletado, para exposição no jornal mural.		

Inicialmente, tivemos uma aula expositiva sobre a estrutura linguística e discursiva da entrevista jornalística. Para isso, contei com os direcionamentos propostos por Cereja e Cochar (2013, p.220), como mostro no quadro a seguir:

Características linguísticas e discursivas da entrevista jornalística
Parte escrita
<ul style="list-style-type: none"> • a finalidade é colher informações, depoimentos, opiniões, aspectos da vida pessoal ou profissional de pessoas de destaque nos meios artísticos, cultural, político, religioso, etc.; • estrutura: contém título e geralmente subtítulo e uma introdução (um pequeno texto em que se apresenta o entrevistado e o assunto a ser tratado); o texto da entrevista propriamente dito é organizado em perguntas e respostas; • apresentação do nome do entrevistado e do entrevistador (nome do jornalista ou do jornal ou revista que ele representa) antes da fala de cada um; • emprego de verbos predominantemente no presente do indicativo.
Parte oral
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem geralmente culta, podendo sofrer variações conforme as características do entrevistado, do jornal ou revista e do público leitor; geralmente na transcrição são desprezadas as marcas de oralidade; • linguagem que procura reproduzir o ritmo da conversa.

Após a aula expositiva apliquei um exercício em grupo, onde os alunos analisaram uma entrevista. Para isso, discutimos as questões⁸ que seguem no quadro abaixo:

EXERCÍCIOS DE ANÁLISE
1- Observe o título da entrevista. Considerando que a revista é dirigida principalmente a um público com acesso a produtos culturais, responda: a) A escolha do título está relacionada ao perfil do público-alvo?
2- Observe a linguagem empregada pela entrevistadora e pelo entrevistado.

⁸ As questões abordadas no exercício foram adaptadas de: Cereja e Cochar (2013, p. 219-220).

<p>a) Que variedade linguística foi empregada por eles?</p> <p>b) Que forma de tratamento foi usada pela entrevistadora para dirigir-se ao entrevistado?</p> <p>c) Essa forma de tratamento confere maior ou menor formalidade à interação entre entrevistador e entrevistado?</p>
<p>3- Quando falamos, é comum suspendermos o pensamento, deixando frases incompletas, assim como empregamos gestos no lugar de frases, rirmos de alguma ideia engraçada, usarmos expressões (ou marcadores conversacionais) que retomam ideias anteriores, como <i>então</i>, <i>aí</i> ou <i>como eu dizia</i>, etc., ou expressões como <i>né</i>, <i>hum</i>, <i>pois é</i>, etc.</p> <p>a) Na entrevista lida, há alguma marca de oralidade desse tipo?</p> <p>b) Na sua opinião, por que isso aconteceu?</p>

Na terceira aula, foi elaborado um roteiro para orientar uma entrevista jornalística. Nesse momento, trabalhei questões já discutidas anteriormente e reforçei apenas algumas questões discursivas, a partir dos trabalhos de Cereja e Cochar (2013, p. 220) que se encontram a seguir:

Orientações discursivas para produção de uma entrevista jornalística
<ul style="list-style-type: none"> • Procure saber quanto tempo você terá para a entrevista; se forem poucos minutos, vá direto ao assunto e evite introduções desnecessárias; • Antes de realizar a entrevista, informe-se sobre o entrevistado e o assunto; • Não confie apenas na memória. Faça anotações e, se necessário, leve um gravador; • Espere o entrevistado concluir seu pensamento para fazer uma nova pergunta; • Faça perguntas curtas e objetivas; • Preveja respostas possíveis e prepare novas perguntas a essas respostas.

Para a quarta aula, a proposta foi produzir uma entrevista gravada em áudio, usando o aparelho celular. Para esse evento, foram selecionados dois alunos que se responsabilizaram pela organização do local da entrevista e pelo contato com o entrevistado. A sugestão era entrevistar alguém da própria escola e abordar um assunto que fosse do interesse dos alunos, pois essa produção deveria compor uma das seções do jornal mural.

As últimas três aulas foram utilizadas para transcrição e retextualização do texto oral produzido durante a entrevista gravada em áudio. A proposta foi organizada para que um grupo de alunos fizesse a audição e transcrição e um segundo grupo a retextualização da produção.

3) Terceiro momento: Produzindo o jornal mural – (04 aulas de 50 minutos)

Na terceira fase das oficinas, intitulada “Produzindo o jornal mural” apresentei em quatro aulas os seguintes pontos: organização das seções, seleção e análise

das notícias com maior relevância para o grupo. A diagramação do material que compôs o jornal que foi fixado no mural da escola.

Aulas	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Instrumento de coleta de dados
04 50 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar as seções do jornal; - selecionar as notícias mais significativas para o grupo; - analisar as notícias impressas; - diagramar o material escolhido no mural. 	- Produção do jornal mural.	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção das seções que farão parte da edição; - solicitação aos alunos que tragam jornais do dia para selecionar as notícias mais significativas para a comunidade escolar; - apreciação das notícias selecionadas, discutindo os prováveis comentários que elas provocarão; - organização dos recortes numa folha para ser afixada no mural do corredor principal da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão; - produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas de conversa; - diário de campo do pesquisador.

As três primeiras aulas dessa etapa foram organizadas em rodas de conversa. Discutimos as seções que deveriam compor o jornal e as notícias mais significativas para os alunos.

Na quarta aula foi organizado o mural, fazendo uso do material produzido durante o desenvolvimento da sequência.

C) Terceira parte – Socialização das produções – (01 aula de 50 minutos)

Essa última parte da sequência didática chamada “Socialização das produções” foi desenvolvida em uma aula de cinquenta minutos e aconteceram uma

área de circulação interna da escola. O objetivo foi expor o jornal mural produzido pela turma.

Aulas	Objetivos	Conteúdo	Metodologia	Avaliação	Instrumento de coleta de dados
01 50 min.	- Expor o jornal no mural da escola;	- Circulação do jornal.	- Fixar o jornal no principal mural da escola;	Apresentação da proposta a comunidade escolar.	- Diário de campo do pesquisador.

Nessa aula, aconteceu a exposição do jornal no mural da escola e se observou a interação da comunidade escolar perante o trabalho da turma e com os alunos envolvidos na produção.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Não interrogamos a natureza e ela não nos responde.
Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira,
organizamos nossa observação ou
nossas experiências a fim de obtermos resposta.
(Bakhtin, 1952-1953/1979: 341)

Este capítulo é dedicado à análise e discussão dos resultados da presente pesquisa. Para efeito didático, proponho organizá-lo em duas partes, a primeira destinada à **análise do processo de aplicação da sequência didática**; a segunda, à **discussão dos resultados obtidos do produto final**. Essa segunda parte que discute os resultados obtidos do produto final vai discutir quais transformações de letramento foram realizadas pelos alunos tendo em vista a realidade local na qual eles estão inseridos. As transformações priorizam três aspectos: (contemplando o objetivo geral do trabalho) 1) a escolha das seções do jornal, 2) as escolhas das temáticas a serem inseridas em cada seção e (contemplando o objetivo específico) 3) os usos formais da língua.

4.1 Análise do processo de aplicação da sequência didática

Tu me ensinas, eu lembro.
Tu me dizes, eu esqueço.
Tu me envolves, eu aprendo.
(Benjamin Franklin)

Inicialmente, apresentei para a turma a minha proposta didática para o bimestre. Procurei deixar claro que o fato de não trabalhar os conteúdos do programa ou do livro didático não iria interferir no processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, iríamos discutir uma nova proposta de trabalho que serviria de base para uma discussão acadêmica, pautada na contribuição deles e fundamentada em teorias direcionadas da modalidade da EJA. Abrir essa questão que, à primeira vista, poderia ser interpretada como sendo de ordem pessoal, foi um risco, mas ele foi tomado a partir de um princípio etnográfico do “saber estar com” como afirma Fritzen (2012):

Outro desafio que se abre ao etnógrafo diante da tarefa de observar o campo definido para a pesquisa está relacionado à exigência que Winfkin (1998, p. 143) definiu como *saber estar com*, isto é, saber estar com os

sujeitos envolvidos nesse espaço, de forma que a sua presença seja aceita e que o pesquisador não se sinta no campo como “um inútil, inoportuno, estúpido” (op. cit.). Por isso, o autor sugere que o pesquisador se tranquilize e também tranquilize as pessoas caso experimente essa angústia e registre em seu diário. No caso de pesquisas em escola, muitas vezes, essa sensação de inutilidade pode ser amenizada quando os próprios atores sociais nos convidam a participar do dia a dia da escola, [...]. Mas esse *estar com*, seja com os atores sociais/ sujeitos da pesquisa, seja consigo mesmo, envolve também a complexa negociação de identidades [...], de saber qual o seu papel no processo de pesquisa e de ter certeza de que não se pode ser imparcial ou neutro, pois acreditar na neutralidade do cientista não passaria de “ingenuidade metateórica” ou de “manobra ideológica” como alerta Rajagopalan (2006, p. 163). (FRITZEN, 2012, p. 58)

Após essa primeira revelação, percebi o interesse de grande parte dos alunos no trabalho que seria desenvolvido. Talvez, o fato de eu ter revelado meu interesse pela EJA, modalidade tão rejeitada historicamente, conforme mostro no primeiro capítulo deste trabalho, tenha sido o elemento desencadeador dessa mudança de comportamento por parte dos meus alunos.

Outro ponto decisivo para minha prática em sala de aula, foram os meus estudos sobre uma melhor abordagem aos alunos da EJA. Para isso, busquei respaldo nos estudos de Leite (2013) relacionados à afetividade como uma via importante para o fazer pedagógico na EJA. Esse olhar me levou a compreender melhor os sucessos e insucessos do relacionamento entre professor e aluno. Ainda nessa perspectiva, recorri aos trabalhos de Freire que me alertaram para esse posicionamento, evidenciando que:

[...] diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias as serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 1983, p.198)

Ao assumir essa postura mais afetiva, pontuada pelo diálogo, percebi que as dificuldades do momento não eram intransponíveis, como de imediato podiam parecer.

Esse retorno dos meus alunos, somado ao meu novo posicionamento diante deles, foi decisivo para início do meu processo de ação por meio da proposta didática, pois, até o momento, havia uma insegurança e, de certa forma, um descrédito perante essa minha nova forma de ser professora-pesquisadora.

Essa condição estranha para mim é explicada pela abordagem etnográfica para o contexto educacional, ao afirmar que esse estranhamento é constitutivo e, assim sendo, o pesquisador vai a campo e é convocado a lidar com ele.

Como afirma (FRITZEN, 2012, p. 57-58) apud Winkin (1998, p. 132) ao ressaltar os desafios da etnografia, definindo-a como:

uma arte e uma disciplina científica, que consiste em *saber ver*. Em seguida uma disciplina que exige *saber estar com*, com outros e consigo mesmo, quando você se encontra com outra pessoa. Enfim, é uma arte que exige que se saiba retraduzir para um público terceiro (terceiro em relação àquele que você estudou) e portanto que se *saiba escrever* [grifos do autor].

A partir desse momento, comecei então a trabalhar com a turma, por meio de uma roda de conversa, as perspectivas deles em relação à proposta.

Durante esse momento, ocorreram alguns questionamentos, principalmente com relação às notas. Deixei claro que as atividades poderiam ser avaliadas e pontuadas, e que já havia conversado com a coordenadora da escola sobre o assunto, portanto eles não seriam prejudicados sobre notas, muito menos em relação aos conteúdos, pois trabalharíamos leitura, oralidade e produções textuais.

Minhas impressões sobre esse momento foram animadoras e percebi que não teria muitos problemas sobre a aplicação da sequência, salvo uma problemática típica da modalidade da EJA e do curso noturno, a da assiduidade e a da evasão.

4.1.1 O processo de aplicação

Como foi descrito no capítulo anterior, a sequência didática foi elaborada em três partes: apresentação e sondagem, oficinas de produção e socialização das produções, e desenvolvida em dezessete aulas de cinquenta minutos. O processo de aplicação contou com aulas expositivas, produções escritas e áudios e apresentação de um produto final, no caso um jornal mural nas dependências da escola.

A) Primeira parte da sequência de aplicação – Apresentação e sondagem

A primeira parte intitulada **Apresentação e sondagem** foi desenvolvida em duas aulas de cinquenta minutos. Nesse dia, grande parte dos alunos estavam presentes e iniciei a aula partindo da pergunta: “*Vocês já ouviram falar sobre*

instâncias públicas? Alguém sabe o que é?”, esse questionamento levou alguns alunos a respostas como:

Aluno X: *“É alguma coisa pública, mas essa palavra ‘instância’, a gente nunca ouviu”*.

Essa resposta não me causou surpresa; pois já esperava que eles desconhecêssem a expressão. Na perspectiva etnográfica para o trabalho no contexto escolar, lidamos também com a realidade de estarmos inseridos em um lugar que nos possibilita enxergar o outro de uma perspectiva privilegiada: “o saber interpretar” (FRITZEN, 2012, p. 57).

Nessa perspectiva, o papel do etnógrafo passa a ser fundamental na busca de compreensão das interpretações dos sujeitos do grupo pesquisado. Esse grupo pode ser uma sociedade mais ampla, ou uma situação social singular, uma comunidade escolar, uma sala de aula, um grupo organizacional, um grupo minoritário, enfim, um grupo social cuja cultura e os modos de produzir sentidos para os eventos nos quais estejam engajados desafiem o pesquisador a conhecer, compreender. Erickson (2001, p. 13) ressalta que parte da responsabilidade do pesquisador é “ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutos”. [grifos do autor].

Dando continuidade à análise do processo, escrevi no quadro o nome de alguns gêneros que historicamente circulam nos jornais impressos – reportagem, propaganda, notícia, entrevista, biografia, e novamente lancei a pergunta – e indaguei: *“você já leram ou ouviram falar sobre esses tipos de texto?”*. Todos afirmaram que estavam familiarizados com eles, e, partindo dessa afirmativa, apresentei a noção/conceito de instâncias públicas, evidenciando que esses textos fazem parte dessa categoria e que são assim considerados, porque têm o objetivo de circular na esfera de domínio público. Um bom exemplo seria o jornal diário. Logo, surgiram outros questionamentos: *“Vocês leem esses textos?”*; *“O que essas leituras provocam em vocês leitores?”*. Sem nenhum receio, eles responderam que não tinham acesso ao jornal impresso, liam jornal digital e que gostavam das leituras, pois ficavam informados e podiam conversar sobre as notícias com os colegas e familiares.

Um fato que me chamou atenção foi o depoimento de alguns alunos sobre o interesse pelas páginas policiais. Segundo eles, essas reportagens fazem as pessoas acessarem mais frequentemente o jornal digital e postarem seus comentários a respeito do caso. Particularmente, essa seção do jornal não desperta nenhum interesse; ao contrário, evito vivenciar essa violência gratuita que fomenta a venda, as audiências e os acessos às redes de informação. Porém, para os meus alunos, essa condição faz parte do universo deles, a grande maioria já se envolveu em atos de violência ou teve algum familiar ou amigo envolvido, considerando esses precedentes, compreendi a curiosidade e a identificação deles em relação ao tema. Aqui me deparei com outro princípio etnográfico: “saber ver”:

Para atingir essa primeira exigência sublinhada por Winkin (op. cit.) – *saber ver* – o pesquisador, que inevitavelmente leva ao campo de investigação seus valores, suas crenças, sua visão de mundo e sua “paisagem ontológica” (HOLMES, 2007), necessitará vivenciar o que Erickson (1984, p.62) denomina de experiência do estranhamento: o olhar de fora e de longe, num movimento permanente e reflexivo, a fim de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho. Isso por si só não constitui tarefa das mais fáceis, seja para estudantes de mestrado ou doutorado que atuam na educação, seja para quem não atua, pois todos nós já vivenciamos a experiência de estarmos numa sala de aula, ou como alunos, como estagiários, ou como professores. Acreditamos já saber o que acontece num contexto como esse.



Alunos em roda de conversa – debatendo o conceito de instâncias públicas –
Fonte da pesquisadora

B) Segunda parte da sequência de aplicação – Oficinas de produção

A segunda parte da sequência chamada de **Oficinas de produção** foi composta por catorze aulas com duração de cinquenta minutos cada uma dessa etapa do trabalho foi subdividida em três momentos: 1) Conhecendo o jornal; 2) Conhecendo o gênero entrevista jornalística e 3) Produzindo o jornal mural, e, por isso, descrevo cada momento seguindo a mesma metodologia do planejamento.

1) Conhecendo o jornal

Esse momento foi desenvolvido em três aulas, com os objetivos de analisar a estrutura do jornal impresso, debater as notícias que estabelecem relação entre os alunos e seu cotidiano, além de discutir as várias possibilidades de interpretação de um fato noticiado.

Nesse dia, organizei a turma em grupos, faltaram muitos alunos e eu me dediquei a uma aula expositiva sobre a estrutura do jornal impresso. Levei para a sala de aula três edições de jornais diferentes e de circulação estadual. À medida que eu mostrava as partes que compõem a estrutura de cada edição, os alunos iam folheando e identificando-as no jornal. Foi um momento muito proveitoso, pois alguns alunos nunca tinham tido esse contato com os materiais. Registrei uma das falas dos alunos, a saber:

Aluno Y: *“eu nem sei abrir um jornal... assim passar as folhas. Elas são grandes e a gente que não tem costume se atrapalha nessa hora”*.



Alunos em contato com o jornal local – Fonte da pesquisador

Após esse momento de aproximação da estrutura jornalística, pedi que eles escolhessem uma seção e fizessem leituras individuais, pois, em outro momento, teríamos uma discussão sobre fatos noticiados. Além disso, pedimos ainda que escrevessem algum comentário sobre o fato lido. Cada aluno escolheu a seção que de mais gostou ou a reportagem que mais lhe chamou a atenção. Nesse dia, tivemos duas aulas seguidas, fato que colaborou para melhor rendimento da aula.

De acordo com a perspectiva do modelo ideológico de Street (2014, p. 124),

À medida que o letramento é acrescentado ao rico repertório comunicativo já existente nas sociedades receptoras, elas o adaptam e corrigem segundo os significados, conceitos de identidade e epistemologias locais: como dizem Kulick e Stroud, a questão não é o “impacto” que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento.

Assim, procurei incentivar a autonomia dos alunos, ainda que fosse em ações das mais simples, como, por exemplo, na escolha das temáticas ou seções a serem lidas nos jornais. Aprofundarei mais a análise desse aspecto relacionado à autonomia na próxima etapa da análise.

No dia seguinte, alguns alunos que haviam faltado no encontro anterior compareceram à aula, essa situação foi complicada, pois eles não haviam realizado as leituras. Adotei uma roda de conversa, com o cuidado de agrupar os alunos que faltaram próximo àqueles que participaram da primeira aula.

Os alunos da EJA possuem uma capacidade de socialização bem satisfatória, apesar das diferenças de idade. Esse foi um dos fatos determinantes para o desenvolvimento da aula. Iniciei a conversa pedindo que eles relessem a notícia selecionada. A partir dessa releitura, eles apresentaram a notícia pela qual mais se interessaram e começaram a discutir como um mesmo fato pode ser apresentado, escrito de maneira diferenciada, como cada jornalista mostra sua interpretação de um fato ocorrido.



Roda de conversa – discutindo sobre as notícias do jornal – Fonte da pesquisadora

Através das minhas observações durante as aulas, percebi que até aqueles alunos mais tímidos começaram a participar e demonstrar interesse pelos assuntos, pois aquela conversa estava organizada em torno de acontecimentos próximos a eles, portanto, podiam discutir e se posicionar perante os demais colegas.

Esse foco em assuntos da atualidade e próximo do mundo dos alunos me levou a perceber o quão distante estava o livro didático da minha sala de aula e como aqueles textos com enfoque rural distanciavam os alunos das minhas aulas de língua portuguesa. O letramento não pode ser “um conjunto separado, reificado de competências ‘neutras’, desvinculadas do contexto social (...)” (STREET, 2014, p. 129).

2) Conhecendo o gênero entrevista jornalística

Conhecer o gênero entrevista jornalística foi um dos momentos mais tensos e complicados para desenvolver os objetivos traçados desta pesquisa, em virtude da falta de transporte escolar para fazer os alunos chegarem à escola. Dessa forma, fui obrigada a interromper a aplicação da sequência, fato que prejudicou muito o meu trabalho, pois, ao retornar, alguns alunos evadiram e precisei relembrar com eles as discussões anteriores.

Para esse momento, trabalhei sete aulas. Os objetivos foram: conhecer a estrutura do gênero entrevista jornalística; analisar entrevistas impressas e

publicadas em jornais e revistas; organizar roteiro para a produção de uma entrevista em áudio; produzir uma entrevista em áudio; transcrever e retextualizar a produção em áudio para a escrita.

Para a primeira aula dessa etapa, iniciei com uma exposição do gênero entrevista. Para isso, recorri às orientações da proposta de estudos sobre gêneros textuais de Cereja e Cochar (2009, p.156), como já mencionei anteriormente e retomo agora:

Características linguísticas e discursivas da entrevista jornalística
Parte escrita
<ul style="list-style-type: none"> • A finalidade é colher informações, depoimentos, opiniões, aspectos da vida pessoal ou profissional de pessoas de destaque nos meios artísticos, cultural, político, religioso, etc.; • A estrutura: contém título e geralmente subtítulo e uma introdução (um pequeno texto em que se apresenta o entrevistado e o assunto a ser tratado); o texto da entrevista propriamente dito é organizado em perguntas e respostas; • Apresentação do nome do entrevistado e do entrevistador (nome do jornalista ou do jornal ou revista que ele representa) antes da fala de cada um; • Emprego de verbos predominantemente no presente do indicativo.
Parte oral
<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem geralmente culta, podendo sofrer variações conforme as características do entrevistado, do jornal ou revista e do público leitor; geralmente na transcrição são desprezadas as marcas de oralidade; • Linguagem que procura reproduzir o ritmo da conversa.

Ao passo que explicava cada característica, percebi que eles compreendiam e participavam do momento tirando as dúvidas que surgiam durante as explanações.

Após as explicações, entreguei algumas entrevistas impressas para que eles pudessem visualizar de forma concreta os pontos trabalhados.



Alunos em momento de apreciação de entrevista jornalística – Fonte da pesquisadora

Para a aula seguinte, foi trabalhado um exercício também orientado por Cereja e Cochar (2009, p.156), pedi para que eles se organizassem em duplas e retomei as entrevistas impressas da aula anterior, disponibilizando os exercícios em fichas impressas.

EXERCÍCIOS DE ANÁLISE
<p>1- Observe o título da entrevista. Considerando que a revista é dirigida principalmente a um público com acesso a produtos culturais, responda:</p> <p>a) A escolha do título está relacionada ao perfil do público-alvo?</p>
<p>2- Observe a linguagem empregada pela entrevistadora e pelo entrevistado.</p> <p>a) Que variedade linguística foi empregada por eles?</p> <p>b) Que forma de tratamento foi usada pela entrevistadora para dirigir-se ao entrevistado?</p> <p>c) Essa forma de tratamento confere maior ou menor formalidade à interação entre entrevistador e entrevistado?</p>
<p>3- Quando falamos, é comum suspendermos o pensamento, deixando frases incompletas, assim como empregamos gestos no lugar de frases, rimos de alguma ideia engraçada, usarmos expressões (ou marcadores conversacionais) que retomam ideias anteriores, como <i>então</i>, <i>ai</i> ou <i>como eu dizia</i>, etc., ou expressões como <i>né</i>, <i>hum</i>, <i>pois é</i>, etc.</p> <p>a) Na entrevista lida, há alguma marca de oralidade desse tipo?</p> <p>b) Na sua opinião, por que isso aconteceu?</p>

Aqueles que não participaram da aula expositiva sobre a estrutura da entrevista puderam participar dessa atividade, recuperando assim o conteúdo perdido na aula anterior. Observei que, em algumas situações, os alunos tiravam as dúvidas entre si, fato que me surpreendeu, pois, em outras atividades, eles não tinham motivação para realizar os exercícios, ficando dispersos, argumentando que não entendiam as atividades do livro didático.

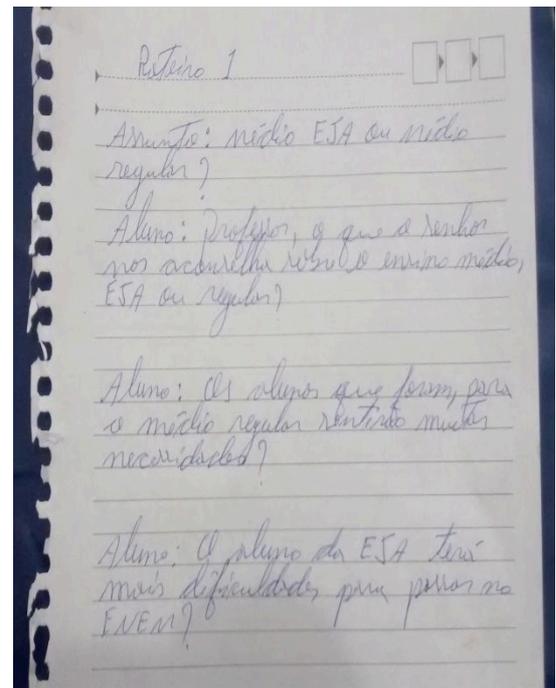
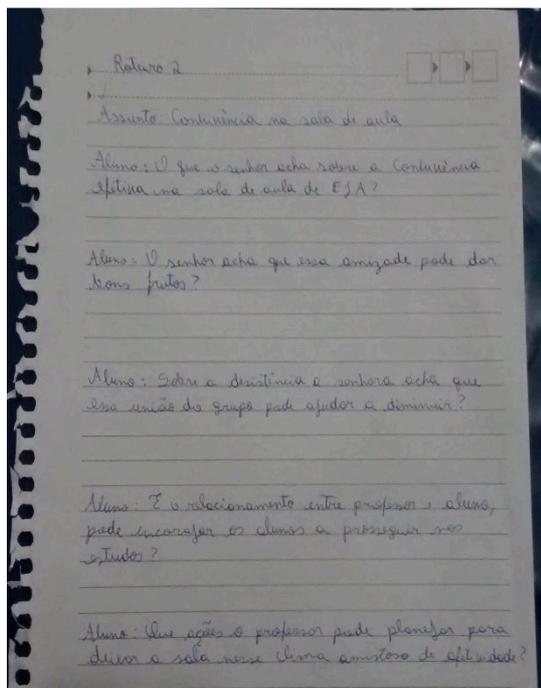
Ao concluir esse exercício, alguns alunos afirmaram que estavam ansiosos para a produção da entrevista em áudio e que já estavam escolhendo quem seria o entrevistador e o entrevistado.

Na terceira aula, faltaram muitos alunos, porque era dia de jogo de futebol da cidade e, quando isso ocorre, o índice de absenteísmo cresce consideravelmente. Foi o momento de rever algumas questões discursivas já discutidas e aprofundar um pouco mais as orientações para elaboração do roteiro da entrevista, seguindo os estudos de Cereja e Cochar (2009, p. 157). Nesse objetivo, apresentei, aos poucos componentes da turma que estavam presentes, um novo quadro, avisando-lhes que eram passos, dicas para a produção.

Orientações discursivas para produção de uma entrevista jornalística

- Procure saber quanto tempo você terá para a entrevista; se forem poucos minutos, vá direto ao assunto e evite introduções desnecessárias;
- Antes de realizar a entrevista, informe-se sobre o entrevistado e o assunto;
- Não confie apenas na memória. Faça anotações e, se necessário, leve um gravador;
- Espere o entrevistado concluir seu pensamento para fazer uma nova pergunta;
- Faça perguntas curtas e objetivas;
- Preveja respostas possíveis e prepare novas perguntas a essas respostas.

Partindo desses direcionamentos, os alunos, em duplas, elaboraram as perguntas e as apresentaram, para compor o roteiro. Em virtude da baixa frequência dos alunos, só foi possível elaborar dois roteiros com temáticas diferentes, esse fator foi um complicador para o desenvolvimento do meu trabalho. A seguir, apresento os respectivos roteiros produzidos pelos meus alunos:



Produções de roteiros para entrevista em áudio. Fonte da pesquisadora

Roteiro 1
Assunto: Médio Eja ou Médio regular?
Aluno: Professor, o que o senhor nos aconselha sobre o ensino médio. Regular ou EJA?
Aluno: Os alunos que forem para o médio regular sentirão muitas dificuldades?
Aluno: O aluno da EJA terá mais dificuldades para passar no ENEM?

Roteiro 2
Assunto: Convivência na sala de aula
Aluno: O que o senhor acha sobre a convivência afetiva na sala de aula?
Aluno: O senhor acha que essa amizade pode dar bons frutos?
Aluno: Sobre a desistência, o senhor acha que essa união do grupo pode ajudar a diminuir?
Aluno: E o relacionamento entre professor e aluno, pode encorajar os alunos a prosseguir nos estudos?
Aluno: Que ações o professor pode planejar para deixar a sala nesse clima amistoso de afetividade?

Quanto à temática das entrevistas, inicialmente sugeri que eles pensassem em temas do interesse deles, pois assim seria mais fácil para organizar as perguntas. Partindo dessa orientação, meus alunos apresentaram duas propostas: 1) Ensino médio regular ou Ensino médio EJA? e 2) Convivência em sala de aula.

As propostas apresentadas me impressionaram bastante e, ao indagá-los sobre o porquê das suas escolhas, as equipes se mostraram muito preparadas para defender seus pontos de vista.

A equipe 1, que trouxe a temática sobre o ensino médio, argumentou que era uma preocupação da turma sobre que modalidade escolher quando concluíssem o fundamental, pois tinham muitas dúvidas. Na verdade, não queriam cursar o médio EJA, pois consideravam o ensino “fraco” para passar no ENEM. Por outro lado, tinham medo de não conseguir êxito na modalidade regular, pois até mesmo alguns professores afirmavam que eles não eram capazes de aprender e concluir o curso. Esse depoimento levou-me a refletir sobre o que afirma Gazoli (2013, p. 65):

[...] os alunos adultos expunham, repetitivamente, as formas como o estigma social, construído em relação ao analfabeto, afetava sua autoimagem. Aqueles alunos expressavam um forte sentimento de culpa, como se fossem os responsáveis pela escola que os expulsou, pela sociedade que os marginalizou e excluiu – haviam interiorizado o discurso da ideologia liberal de culpabilização do indivíduo. Além disso, afirmavam-se, muitas vezes incapazes de aprender. Acreditavam que tinham mais dificuldades que as demais pessoas, que eram inferiores intelectualmente.

E ainda corroboram para essa reflexão a afirmação de Freire (1975 *apud* Gazoli, 2013, p. 75):

O ser humano enquanto, ser de relações é capaz de, na organização reflexiva do seu pensamento, renunciar à condição de objeto, exigindo

tornar-se o que é por vocação: sujeito. Tendo seus conhecimentos e opiniões valorizados, o aluno pode caminhar no sentido de tornar-se o sujeito ativo que é. Essa prática corrobora para o educando desvelar o mundo de opressão, mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico, onde a opinião do educando é fundamental.

Já a equipe 2, que apontou o tema sobre convivência em sala de aula, foi muito segura ao afirmar que achava essa questão muito importante, pois, quando a sala de aula tem um clima de amizade entre os colegas e professores, a rotina escolar parece menos cansativa, tendo em vista que um colega ajuda o outro, os professores (alguns) compreendem seus problemas e rotinas de trabalho etc. Segundo eles, esse envolvimento da turma contribui para que muitos não desistam de estudar e algumas vezes a sala de aula passa a ser uma “terapia”. Essa forma de os meus alunos perceberem o ambiente escolar nos remeteu aos estudos sobre a dimensão afetiva na EJA que já mencionei anteriormente e que agora faço uma abordagem mais consistente para fundamentar esse meu posicionamento,

[...] espera-se que a escola, através das práticas desenvolvidas, consiga promover o que chamado de “aprendizagem com sucesso” – um processo em que o aluno apropria-se cognitivamente do conteúdo, mas também caracterizado por um vínculo de “aproximação”, ou seja, um vínculo marcado por impactos afetivamente positivos no aluno. Deve-se lembrar que, historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido fortemente caracterizado pelo fenômeno conhecido na literatura como “fracasso escolar”, representado por altos índices de reprovação e evasão observados nas escolas. Do ponto de vista afetivo, tal processo corresponde a histórias de mediação marcadas por impactos afetivamente negativos, que acabam por produzir um movimento de “afastamento” radical entre o aluno e os conteúdos, movimento este cujos efeitos, frequentemente, generalizam-se para a escola como um todo. (LEITE, 2013, p. 51) [grifos do autor].

A quarta aula foi dedicada à produção da entrevista em áudio, dois alunos selecionados pelo grupo iriam entrevistar professores da escola. Previamente convidei dois colegas para participar do trabalho com os alunos; foram o professor de história e o professor de matemática, ambos possuem um contato muito bom com a turma e se colocaram à disposição dos alunos.



Momento da entrevista gravada em áudio – Fonte da pesquisadora

Foi um momento bastante tenso para os alunos e para mim. Em virtude do nervosismo “já esperado”, tivemos que fazer algumas tentativas de gravações – isso porque havia interferências de barulho, os meninos ficavam nervosos e começavam a rir, entre outros – até chegarmos ao produto final.

Os professores que colaboraram com o trabalho foram muito pacientes e compreensivos. Ao final, sugeriram que organizássemos mais atividades como aquela, pois ajudavam, por exemplo, a desinibi-los e prepará-los para entrevistas mais formais, como era o caso das entrevistas de emprego.

Essa proposta preencheu toda a aula e causou uma certa “desorganização” na escola em relação aos dias regulares de aula, pois alguns alunos ficaram ociosos no pátio. Essa situação levou alguns colegas a reclamarem do barulho e fui convocada a dar explicações na sala da coordenação, fato que me deixou entristecida. Salvo esse contratempo, tudo ocorreu como planejado.

As três últimas aulas foram reservadas para as transcrições e retextualizações das entrevistas, que ocorreram coletivamente, porque o objetivo era justamente o de percebermos as diferenças entre as duas modalidades.

Iniciei assim a aula reunindo as duas equipes e pedindo que eles comentassem sobre a atividade de produção da aula passada. Aproveitei o momento para falar sobre o ocorrido do pátio, e como essa situação me causou constrangimento, perante a coordenação e alguns colegas da escola.

Após esse momento, que chamei de avaliação, solicitei as transcrições e, para minha surpresa, a produção da equipe 2 - Convivência em sala de aula, estava

com sérios problemas, impossível de ouvir, esse fato foi motivo de uma certa decepção no grupo e também minha. Porém, após uma conversa, decidimos todos juntos, ouvir e transcrever apenas a produção da equipe 1 - Ensino médio regular ou Ensino médio EJA?

Para esse momento de audição, utilizei uma caixa de som portátil e, com a turma em silêncio, realizamos duas audições, antes de iniciarmos as escritas no quadro branco. A partir daí, a transcrição ocorreu de forma lenta, pausada, mas muito produtiva.

Quando estava planejando a aula, pensei em recorrer às normas para transcrição utilizadas pelo Projeto NURC/SP⁹ e organizadas por Castilho & Preti (1986). No entanto, percebi que seria um complicador, já que não tenho o domínio dessa prática e também para os meus alunos, que são imaturos, para essa complexa realidade. Assim, realizamos a transcrição de forma simples, sem nos deter às normas anteriormente citadas.

Transcrição da entrevista

ALUNO: boa noite... professor Alessandro

PROFESSOR: boa noite...

ALUNO: o senhor sabe que que nós estamos concluindo o ensino fundamental EJA e vamos prosseguir nos estudos...eeee então alguns alunos est... em dúvida...alguns acham melhor cursar o médio EJA e outros acreditam que o médio regular é melhor... o senhor pode nos esclarecer sobre essas modalidades? Qual a melhor pre... opção a respeito dessa escolha?

PROFESSOR: bom Edirlan é interessante a sua pergunta... a questão aí é o seguinte... como vocês estão saindo de um fundamental EJA é existe um segmento éééé que vai dar continuidade no médio EJA também... agora sim... eeee essa discussão de fazer o médio EJA... normal ou o médio normal regular como você falou é uma questão interessante... porque primeiro se algumas pessoas tiveram dificuldades no fundamental EJA vai sentir fund..... éééé´normalmente... naturalmente uma dificuldade num ééééé EJA do médio também... agora se se você não nem teve dificuldade nenhuma na EJA e você que seguir uma carreira... que fazer uma faculdade... que estudar... que estudar algo mais obter mais conhecimento no nível superior pra alguma profissão... eu acho interessante que você faça o regular... Você vai sen senti dificuldade vai... o ritmo é outro... tá entendendo... no entanto éééé se você tem esse objetivo e tem coragem de estudar... eu acredito que o caminho seria esse... você procurar o normal... o regular.

ALUNO: o senhor acha que os alunos que optarem pelo médio regular vão sentir muitas dificuldades? por quê?

PROFESSOR: primeiro porque ele vem né num ritmo de EJA... você vê que você faz no

⁹ Projeto da Norma Urbana Oral Culta de São Paulo

fundamental...você faz quatro anos em dois... tá certo... então é uma modalidade diferente é um tipo... é um... resumo dos conteúdos... um conteúdo diferenciado... quando você parte para o o regular aí você trabalha os conteúdos que de fato... vamos dizer... como posso dizer? É são mais complexos... São ensinados de forma mais sistemática... então essa... essa... essa diferença pode causar... vamos dizer assim... um estranhamento, né a principio no aluno e ele pode ficar desis... desestimulado devido a isso... mas é claro tudo é adaptação... uma vez que você que estudar... que você tem corage de estudar e você tem um objetivo né... então essas barreiras podem ser em... quebradas.

ALUNO: então o senhor não aconselharia?

PROFESSOR: é o que eu tô... é o que eu tô querendo te dizer... se você depende que quer é que você quer fazer... fazer no futuro... tá certo... se se você que seguir carreira... se você pensa em em fazer um vestibular... quer fazer uma faculdade eu aconselharia você fazer o normal... porque vai te preparar melhor pra isso... vai sentir dificuldade vai... mas você pode se adaptar... você pode eeeee como posso dizer? se preparar melhor pra isso... no entanto... tem aquelas pessoas que querem concluir apenas o médio né ou tentar talvez futuramente algo... então pra essas pessoas seria interessante um EJA médio.

ALUNO: é aqueles que cursarem o médio EJA conseguirão fazer ENEM e entrar numa universidade pública?

PROFESSOR: olha isso é uma... uma pergunta interessante... hoje em dia aaaa existe tanta facilidade tá certo pra você cursar uma universidade... o ENEM é prova disso é uma porta aberta... algumas pessoas passam no ENEM eeee mesmo estando no ensino fundamental... porque quem está no ensino fundamental pode fazer... pode fazer o ENEM... mesmo jeito que uma pessoa que tem o ensino médio... tá certo então se você conclui o ensino médio e você faz o ENEM existe uma probabilidade grande de você entrar numa universidade tá certo... mas assim é interessante que você tenha um objetivo... Que você quera um curso... que você trabalhe pra conseguir aquilo... tá certo... eeee pra isso você precisa estudar... não é interessante que você faça qualquer coisa que vier... é interessante que se você faça algo que você goste e que você lutou para conseguir... então pra isso você precisa estudar um pouco mais.

ALUNO: bem... professor nós agradecemos as orientações.

Após a transcrição da entrevista, partimos para a tarefa de retextualizar e, por envolver operações complexas que necessitam de uma análise mais detalhada, optei por discutir os resultados dessa produção na próxima etapa, intitulada **Discussão dos resultados obtidos do produto final.**

3) Produzindo o jornal mural

Esse momento final das oficinas de produção do jornal mural contou com a duração de quatro aulas de cinquenta minutos. O objetivo desse momento foi produzir o jornal mural, e, para isso, foram propostos os seguintes pontos:

organização das seções, seleção e análise das notícias com maior relevância para o grupo e, por último, a diagramação do material que iria compor o jornal para ser fixado no mural da escola.

As três primeiras aulas desse momento foram trabalhadas em rodas de conversa, quando discuti com o grupo sobre as seções que iriam compor o jornal e as notícias mais interessantes para a turma. Para fomentar esse momento, solicitei anteriormente que os alunos trouxessem jornais do dia para realizar as escolhas e debatermos sobre elas.



Jornais selecionados pelos alunos – Fonte da pesquisadora

A classe já estava com um considerável grau de evasão, e dentre os alunos frequentes, ainda havia aqueles que frequentavam esporadicamente. Nesse dia, por exemplo, a turma contava apenas com doze alunos. Essa é uma condição que desmotiva o professor, e particularmente, isso me entristecia, principalmente quando olhava as fotos do início do projeto e as comparava com as atuais. Constatei que, mesmo trabalhando um projeto alternativo, que envolvia todos os alunos e dava a eles o direito de se posicionarem, não era suficiente para reduzir os índices de evasão. Ao tempo em que essa questão causa-me preocupação, também me instiga a estudar formas que me auxiliem a diminuir esses índices.

Os alunos trouxeram os jornais e começamos a folheá-los, buscando as seções mais interessantes para um jornal mural.



Aluno apresentando o jornal para a seleção das seções e notícias –
Fonte da pesquisadora



Aluna e sua filha trabalhando a seleção das notícias para o jornal mural –
Fonte da pesquisadora

Depois dessas escolhas, iniciamos os recortes das notícias selecionadas. Nessa etapa do trabalho, cada grupo selecionou a notícia condizente com a seção escolhida anteriormente, assim ficou mais fácil para o grupo escolher os textos que iriam compor as respectivas seções.



Momento de seleção e recortes de notícias para compor o jornal mural – Fonte da pesquisadora

Apesar dos poucos alunos, esse momento foi muito positivo, pois senti que os participantes estavam realmente envolvidos e demonstravam ansiedade para a conclusão do trabalho. Essa devolutiva levou-me a perceber mais uma vez que a interação do grupo fez toda a diferença no desenvolvimento da sequência didática, e que, muitas vezes, surpreendi-me com as sugestões dos alunos e suas estratégias para organizar o trabalho.

Para a última aula desse momento, reservei junto à coordenadora um espaço mais amplo da escola, pois era preciso uma base para a diagramação das imagens e notícias.

Reunimo-nos na sala dos professores e foi um momento muito especial, pois todos do grupo queriam participar. Um dos alunos, demonstrando orgulho, disse:

Aluno A: “Pense na equipe, hoje nós vamos trabalhar na sala dos ‘top’, quem diria que a gente ia ficar sentado nessas cadeiras fofinhas, com café e água mineral a nossa disposição, eita se um povinho que eu conheço me visse aqui, ai, ai...”

Todos riam com os comentários, mas o fato é que o meu aluno estava se sentindo valorizado e incentivado a prosseguir nos estudos, pois sabia que era capaz de alcançar outros objetivos em sua vida.



Momento de montagem do jornal mural – na sala dos professores – Fonte da pesquisadora

C) Terceira parte da sequência de aplicação - Socialização das produções

A terceira parte da sequência de aplicação foi chamada de Socialização das produções. Utilizei uma aula de cinquenta minutos que teve como objetivo expor o jornal no principal mural da escola, onde há uma grande circulação de alunos e professores. A partir dessa exposição, a ideia era observar a interação entre a comunidade escolar e os alunos participantes do trabalho.

Nessa última aula da proposta didática, os alunos demonstraram muita satisfação por terem produzido um trabalho que ultrapassou o espaço da sala de aula, sentiram-se realizados. Esse clima contagiante de dever cumprido também me emocionou e tive a certeza de que valeram a pena os medos, os riscos, as frustrações. Deparar-me com uma perspectiva de trabalho que muito me enriqueceu profissionalmente e assim com meus alunos, também há um sentimento de realização.



Momento de apresentação do jornal mural a comunidade escolar nas dependências da escola – Fonte da pesquisadora

4.2 Discussão dos resultados obtidos do produto final

Antes de entrar na parte da análise do produto final, entendo ser relevante retomar os objetivos e as questões de pesquisa.

Objetivo Geral:

Elaborar um jornal mural por meio de um trabalho de leitura dos jornais locais com ênfase para as temáticas que fazem parte das instâncias públicas.

Objetivos Específicos:

Trabalhar o gênero entrevista jornalística como atividade de reescrita do jornal mural.

Estudar os processos de transcrição e retextualização necessárias para a atividade de reescrita do jornal.

Questão de pesquisa:

Com que enquadramento ideológico propomos um trabalho de letramento envolvendo as relações entre as modalidades oral/escrita para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, de modo a não reforçar antigos estigmas relacionados à polarização diglósica?

Para iniciar essa última parte da seção de análise e discussão dos resultados, é importante voltar a alguns pontos da base teórica que utilizei aqui neste trabalho. Para tanto, resgato o que Street (2014) destaca de relevante em sua abordagem para o trabalho com o letramento, por ele denominado de modelo ideológico, no que diz respeito à questão da dimensão avaliativa: “a questão não é o “impacto” que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento.” (STREET, 2014, p. 124). Ao longo de sua obra, Street vai deixar claro que, quando a preocupação incide sobre o primeiro aspecto – o impacto do letramento sobre as pessoas – têm-se aí instaurados em uma dada prática docente, aspectos de um modelo autônomo, focado nas habilidades individuais e cognitivas do sujeito aprendente (sujeito passivo). Quando a ideia é buscar verificar como os sujeitos aprendentes “respondem” às práticas de letramento, interagindo com a situação, posicionando-se como interlocutores concretos, construindo sentidos e propondo ações e reações pela linguagem, temos aí instaurado práticas de linguagem mais efetivas. Nesse caso, diz Street, são “as pessoas que afetam o letramento”.

Terzi (2007), pesquisadora sobre as questões de letramento da UNICAMP, respaldada em Street – na realidade, ela foi uma das primeiras representantes e divulgadoras do trabalho de Street no Brasil –, desenvolveu um projeto de letramento em Inhapi, Alagoas. Seu trabalho oferece muito destaque a essa questão da inversão da lógica dos impactos do letramento:

[...] pesquisas recentes evidenciam que o letramento propiciado através de projetos não é simplesmente assimilado, mas sim que esse letramento é transformado pelos participantes a fim de adequá-lo às características culturais, aos valores, às necessidades locais. (TERZI, 2007, p. 163)

A metodologia do trabalho desenvolvido por ela me serviu de inspiração e respaldo para organizar minha análise e o que procuro a partir de agora mostrar é o que Terzi vai mostrar como uma necessidade no contexto das pesquisas no Brasil:

No Brasil, não dispomos ainda de dados que mostrem essas transformações. Os programas de letramento anteriores mais abrangentes, como o Mobral, foram avaliados quanto às habilidades individuais desenvolvidas pelos alfabetizados numa perspectiva do modelo autônomo de letramento. Atualmente, o Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol), projeto de grande amplitude – nos últimos dez anos esteve presente em cerca de dois mil municípios brasileiros, atendendo mais de cinco milhões de alunos – dispõe de dados que permitem esse tipo de análise. Várias iniciativas criativas de uso da escrita pelas comunidades atendidas pelo AlfaSol, mencionadas em suas publicações e em seus encontros, parecem evidenciar transformações no letramento recebido, porém desconhecemos qualquer análise dessas transformações. (TERZI, 2007, p. 166)

Foi a partir dos estudos de Terzi que elegi algumas categorias para a análise deste trabalho e que apresento na seguinte forma: a) a construção da autonomia pelo jornal mural; b) transformações das seções constitutivas do jornal; c) transformação na temática das notícias e d) transformação no uso formal da língua.

4.2.1 As transformações no jornal mural

a) A construção da autonomia pelo jornal mural

O trabalho na segunda parte da sequência chamada de *Oficinas de produção* foi também mais uma importante fase da proposta deste trabalho, pois, nessa etapa, os alunos puderam experimentar um “espaço” e um “tempo” de mais autonomia em relação às práticas de letramento.

Terzi ressalta a importância dessa autonomia:

[...] comunidades que sofreram a intervenção de projetos de letramento não se dão com a convivência e/ou sob a orientação daqueles que idealizaram e tornaram efetivos os programas. Ao contrário, elas representam uma espécie de libertação dos padrões introduzidos, para deles a comunidade se apropriar não como formas ideais, mas como conhecimentos a serem adaptados e utilizados de acordo com as necessidades, interesses, condições culturais e estrutura de poder locais. Esse processo significa a reafirmação da identidade do grupo. (Terzi, 2007, p. 171)

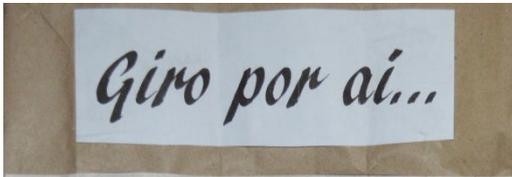
Enfatizei o termo autonomia no sentido de que as práticas de letramento proporcionadas pela elaboração do Jornal Mural, envolvendo processos de leitura e escrita (mais o primeiro do que o segundo), começaram a apontar para elementos do contexto no qual os alunos estavam inseridos; contexto imediato e mais amplo.

Destaco três tipos de ações que mostraram uma certa autonomia dos alunos: na escolha das seções constitutivas do jornal, na escolha da temática de cada seção e nos processos de retextualização das entrevistas orais.

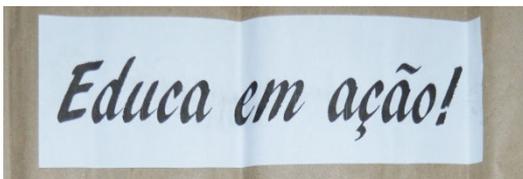
b) Transformações das seções constitutivas do jornal

Aqui o foco foi direcionado para o momento da oficina de produção chamado de *Produzindo o jornal*. Nessa etapa do trabalho, os alunos trouxeram os jornais que compraram na terceira banca da cidade localizada em frente à escola. Em sala de aula, a escolha e montagem do jornal foi um momento novo de atividade de leitura bem protagonizado pelos alunos.

A partir das discussões em grupos, eles criaram os seguintes títulos para comporem as seções do Jornal Mural que foi produzido pela classe. Importante dizer que, nesse processo, eles não manifestaram o desejo de se apropriarem de nomes das seções dos jornais fontes. Vejamos as escolhas a seguir:



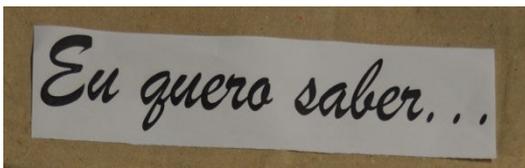
Seção dedicada a notícias nacionais e internacionais que são motivo para discussão entre a comunidade.



Seção composta por assuntos relacionados à questão educacional, considerada por alguns alunos como uma seção indispensável para o jornal mural na escola.



Seção reservada ao tema de esportes, mas precisamente ao time local – ASA de Arapiraca, paixão dos alunos.



Seção para publicação da entrevista produzida pelos alunos.



Seção reservada para publicação de piadas, tirinhas e mensagens.



Seção reservada para assuntos diversos, que despertem o interesse dos alunos.

Ao nos distanciar daquele momento no qual a sequência didática foi desenvolvida, percebi a circulação de marcas de oralidade e, portanto, de maior informalidade, na escolha das seções: a) estilo informal (*giro por aí...*;) b) uso de frases feitas (*Para distrair!*; *Eu quero saber!*) c) Recursos lúdicos/informalidade (*Variedade.com*), d) Alguns estrangeirismos (*Replay*). Olhando para esses usos, pensei que aí podiam residir marcas das variedades do livro didático, e, ao mesmo tempo, percebi a liberdade que eles tiveram de poderem recorrer à sua bagagem de mundo para construir práticas letradas em sala de aula.

Essa iniciativa de tratar temáticas pertencentes às instâncias públicas a partir de um estilo mais próximo deles, ou seja, mais informal, a meu ver, apontou para o que Terzi fala sobre ser uma “resposta ao letramento”.

Nessa mesma linha da oralidade/informalidade está a escolha do nome do jornal. Em meio às discussões, foi levantada a questão sobre o nome do jornal mural, e várias sugestões foram apresentadas, como: *Jornal da EJA*, *EJA em ação*, *EJA no mural*, mas a opção escolhida foi “*Pingo no i*”, indicada por dois alunos que fizeram uma pesquisa na internet. Após essa escolha, os próprios alunos que indicaram o nome para o jornal apresentaram um logotipo:



Logotipo do jornal mural – produzido pelos alunos – Fonte da pesquisadora

Antes de terminar a análise dessa etapa, ainda se fez necessário uma análise de uma impostura como professora-pesquisadora. A abertura de espaço para a autonomia não foi fácil para mim. Por mais de uma vez, durante todo o processo de desenvolvimento da sequência, centralizei muito das ações que, hoje, que poderiam ser diferentes.

Quando ainda do momento de escolha dos nomes das seções, interferi pela não inclusão de uma seção por eles sugerida: “seção policial”, que, pela proposta, teria um teor, a meu ver, sensacionalista, ou, como os próprios alunos falaram, seção contendo notícias ‘sebosas’!”. Hoje percebo que foi uma oportunidade perdida para tratar de um assunto importante para eles, conforme concluí anteriormente na parte da análise do processo de aplicação da sequência, questionando, porém, a ideologia sensacionalista, própria da imprensa marrom que, essa sim, vive de explorar a desgraça popular, criando/inventando inclusive fatos.

c) Transformação na temática das notícias.

Para a etapa da seleção das temáticas para compor as seções do Jornal Mural Pingo no i!, busquei respaldo direto na metodologia utilizada por Terzi. Nesse sentido, destaco uma consideração por ela feita em relação ao objetivo de informar e gerar discussões entre a escola e a comunidade:

No que diz respeito a notícias de âmbito nacional, os textos versavam sobre as questões que estavam sendo debatidas no momento, e despertavam o interesse por facilitar a compreensão de notícias apresentadas no rádio e na televisão. (Terzi, 2007, p. 170)

Dessa maneira, meus alunos puderam se reconhecer diante das realidades apresentadas, como sujeitos que fazem parte de um mundo mais amplo.

A seção *Giro por aí* foi composta por três notícias, sendo uma internacional e duas estaduais:



Recortes dos jornais utilizados na produção do jornal mural – Fonte da pesquisadora

Ao selecionar a notícia internacional – *Mundo lembra terror em Auschwitz* – o grupo argumentou a respeito dos horrores ocorridos nos campos de concentração. Quando questionados sobre o que sabiam a respeito desse ocorrido, falaram que haviam estudado nas aulas de história e assistido a filmes sobre o assunto. Uma aluna fez uma comparação com os dias atuais, revelando um posicionamento a respeito das questões locais;

Aluna B: “Professora Luciana, isso que aconteceu naquela época ainda hoje acontece, por exemplo quando acontece essas chacinas por aí, estão cometendo a mesma coisa, quando pegam um pai de família e matam e deixam seus filhos sem o

pão, é a mesma coisa. A diferença é lá matavam todos de uma vez e aqui vão matando devagarinho...”

Esse comentário da aluna abriu caminho para a justificativa de escolha de uma das notícias locais – AL lidera assassinato de menores – apesar da discussão a respeito das páginas policiais, essa notícia não era um caso pontual, de um assassinato particular, mas uma condição que afeta a juventude do nosso estado e que envolve menores, geralmente negros e pobres, que vivem em total situação de exclusão. Alguns alunos se identificaram com a notícia e demonstraram sua revolta perante o poder público e a sociedade.

A última notícia dessa seção – *Cidades podem ter racionamento* – causou discussão pelo fato de que Arapiraca possui carência desse recurso hídrico há anos, e alguns bairros são abastecidos três vezes ao mês com água potável, mas, ao final do mês, os habitantes são obrigados a pagar a conta de água. Por outro lado, atentaram para o fato do uso consciente do recurso, alertando para uma crise nacional.

Na seção *Educa em ação*, foram selecionadas as seguintes manchetes:



Recortes dos jornais utilizados na produção do jornal mural – Fonte da pesquisadora

As notícias relacionadas à educação se apresentam sobre dois enfoques e mostrou a preocupação dos alunos perante o futuro deles e de seus familiares. Ao apresentar o recorte – *Concursados cobram nomeações* – eles abordaram a questão da falta de professores, principalmente na rede estadual. Esse fato para eles foi visto como uma possibilidade de não poder concluir os estudos, retardar seus sonhos de concluir o ensino médio ou de ter acesso à universidade.

No conjunto de recortes sobre o mesmo tema – *520 mil tiraram zero em redação; Apenas 250 estudantes obtiveram a nota máxima; Administração lidera*

inscrições; e UFAL está entre as mais procuradas do SISU – observei o sonho de alguns dos meus alunos em cursarem o nível superior e me causaram emoção algumas colocações deles, que apontam para o lugar de desesperança que ocupam, lugar este típico dos alunos da EJA:

Aluna B: *“Eita professora, será que a gente consegue chegar lá?, é tão difícil para esses jovens, imagine para mim que já sou uma mulher casada, dona de casa e mãe de filhos”.*

A seção de esportes, *Replay*, trouxe apenas um recorte:



Recorte dos jornais utilizado na produção do jornal mural – Fonte da pesquisadora

O grupo que selecionou a seção e a notícia é um grupo de meninos que gostam muito de futebol. São alunos bem jovens e pertencentes a uma das torcidas organizadas da cidade – Mancha Negra. São eles que faltam às aulas para assistirem aos jogos do Campeonato Alagoano que ocorrem no Estádio Municipal. Alguns deles também fazem parte das categorias de base do clube da cidade – ASA de Arapiraca, portanto uma paixão que alguns trazem tatuada em seus corpos.

Na parte de entretenimento, *Para distrair*, os alunos selecionaram tirinhas e mensagens, segundo eles é uma das seções do jornal que de mais gostaram.



Recortes dos jornais utilizados na produção do jornal mural – Fonte da pesquisadora

As tirinhas de humor, as piadas e as mensagens de motivação são gêneros muito bem aceitos pelos alunos, a escolha desses textos para compor uma das seções do jornal mural foi justificada pelo fato de ser preferência coletiva.

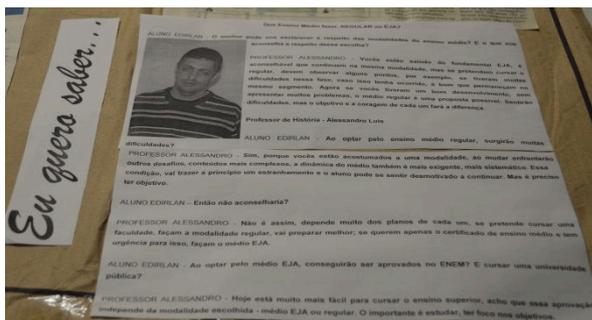
Na seção *Variedades.com*, o nome da seção remete à questão da *internet* traz notícias relacionadas a esse meio:



Recorte dos jornais utilizado na produção do jornal mural – Fonte da pesquisadora

Quando os alunos leram essa notícia, eles ficaram assustados, “*como assim vai desaparecer?*”, “*E pode acontecer isso?*” através desses comentários, eles demonstraram como estão habituados ao mundo virtual e como seria viver sem ele. Na verdade, nem chegaram a ler direito a notícia e se deixaram levar pelo título. Para eles seria um acontecimento “*bombástico*”, “*voltaremos à idade da pedra*”.

A última seção a ser organizada foi *Eu quero saber...*, que trata da entrevista que eles produziram.



Recorte da Entrevista escrita produzida pelos alunos – Fonte da pesquisadora

A descrição dessa produção foi apresentada no início deste capítulo e a parte técnica será discutida na próxima categoria de análise desta pesquisa.

No quadro a seguir, inseri um resumo das temáticas eleitas para comporem o Jornal Mural da sala.

Seções	Fatos noticiados
Giro por aí...	<ul style="list-style-type: none"> Mundo lembra terror em Auschwitz. AL lidera assassinatos de menores. Cidades podem ter racionamentos.
Educa em ação!	<ul style="list-style-type: none"> Concursados cobram nomeações. 520 mil tiram zero em redação. Administração lidera inscrições. UFAL está entre as mais procuradas no SISU. Apenas 250 estudantes obtiveram nota máxima.
Replay	<ul style="list-style-type: none"> Ipanema e ASA abrem estadual a tarde.
Para distrair!!	<ul style="list-style-type: none"> Tirinhas de humor e mensagens de autoajuda.
Variedade. com	<ul style="list-style-type: none"> Internet vai desaparecer. Whatsapp no computador.
Eu quero saber...	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista com o Professor Alessandro Luís. Sobre as modalidades do ensino médio. EJA? ou Regular?

d) Transformação no uso formal da língua – A retextualização da entrevista

A última parte da análise aponta para o trabalho formal com a língua. Na perspectiva do modelo autônomo de letramento, é natural que todo o trabalho docente incida sobre questões de correção de aspectos linguístico-gramaticais, normalmente advindos da gramática normativa, tais como: erros de pontuação, ortografia, acentuação, colocação pronominal, regência, etc.

Para esta pesquisa, o trabalho de reflexão sobre as questões formais priorizou os aspectos de retextualização oralidade/escrita em função da necessidade

de transcrição/retextualização da entrevista oral para a entrevista escrita impressa a ser incluída no Jornal Mural.

Com base então nas operações propostas por Marcuschi (2010), das quais utilizei as quatro primeiras - eliminação baseada na idealização linguística, inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia, eliminação para uma condensação linguística, inserção - desenvolvi análise das transformações realizadas pelos alunos a respeito dos aspectos formais.

A aplicação da retextualização ocorreu na sala de aula de forma coletiva, por se tratar de uma atividade complexa – uma vez que nunca a havia realizado, nem como aluna, nem como docente –, como para os alunos. Retomo aqui um quadro síntese das nove operações propostas pelos estudos de Marcuschi (2010):

<p>Grupo 1: <u>Regras de regularização e idealização</u></p>	<p>1ª operação (eliminação baseada na idealização linguística): eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras.</p>
	<p>2ª operação (inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia): introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas.</p>
	<p>3ª operação (eliminação para uma condensação linguística): retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos.</p>
	<p>4ª operação (inserção): introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.</p>
<p>Grupo 2: <u>Regras de transformação</u></p>	<p>5ª operação (reformulação objetivando explicitude): introdução de marcas metalinguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos.</p>
	<p>6ª operação (reconstrução em função da norma escrita): reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos.</p>
	<p>7ª operação (substituição visando uma maior formalidade): tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.</p>
	<p>8ª operação (estruturação da sequência argumentativa): reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.</p>
	<p>9ª operação (condensação): agrupamento de argumentos condensando as ideias.</p>

Não considerei necessário repassar esse quadro para os alunos individualmente, mas exibi em sala através do retroprojeter, e realizei uma sucinta explanação sobre esse processo para melhor compreensão deles. Foi explicado que

a utilização dessas operações seria importante para o processo de retextualização e que esse processo consistia na transformação do texto oral para o escrito mais formal.

Durante essa aula, surgiram perguntas como se teria problema inverter a posição das palavras nas frases. Expliquei que poderia mudar a estrutura da frase, mas o sentido da fala do entrevistado deveria permanecer, não poderia mudar.

À medida que íamos retextualizando os trechos da entrevista, consultávamos no quadro as operações que deveríamos aplicar.

Iniciamos o processo com a primeira operação, e tiramos as hesitações, segmentos (partes) de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições e elementos lexicalizados ou não lexicalizados, mas que são característicos da fala.

a) hesitações:

*L1- (1) “o senhor sabe q... **que** nós estamos concluindo o ensino fundamental EJA e vamos prosseguir nos estudos...eeee então alguns alunos(...)”*

Retextualização (1): O senhor sabe **que** nós estamos concluindo o ensino fundamental EJA e vamos prosseguir nos estudos **e** então alguns alunos

*L2- (2) “(...) um fundamental EJA **éé** existe um segmento **éééé** que vai dar continuidade (...)”*

Retextualização (2): um fundamental EJA existe um segmento que vai dar continuidade

b) segmentos de palavras iniciadas e não concluídas:

*L2 – (3) “Você vai **sen** senti dificuldade vai... o ritmo é outro... tá entendendo... no entanto **éééé** se você tem esse objetivo e tem coragem de estudar... eu acredito que o caminho seria esse... você procurar o **nor...** o regular”.*

Retextualização (3): Você vai **sentir** dificuldade, o ritmo é outro, tá entendendo, no entanto, se você tem esse objetivo e tem coragem de estudar, eu acredito que o caminho seria esse, você procurar o regular.

c) sobreposições ou partes transcritas como duvidosas:

L1 – (4)“(…) o senhor pode nos esclarecer sobre essas modalidades? Qual a melhor **pre... opção a respeito** dessa escolha?”

Retextualização (4): O senhor pode nos esclarecer sobre essas modalidades? **Qual a melhor opção a respeito**

L2 – (5) “(…) tiveram dificuldades no fundamental EJA vai sentir **fund.....éééé** normalmente... naturalmente uma dificuldade **num ééééé** EJA do médio (...)”

Retextualizando (5): **tiveram dificuldades no fundamental EJA vai sentir dificuldade no EJA do médio.**

No caso de fragmentos duvidosos, o autor orienta que sejam eliminados.

d) elementos lexicalizados ou não lexicalizados, característicos da fala:

L2 – (6) “**bom Edirlan** é interessante a sua pergunta... a questão **aí** é o seguinte... como vocês estão saindo de um fundamental EJA (...)”

Retextualizando (6):É interessante a sua pergunta, a questão é como vocês estão saindo de um fundamental EJA

L2 - (7) “(…) primeiro porque ele vem **né** num ritmo de EJA... você **vê** que você faz no fundamental...você faz quatro anos em dois... **tá certo... então** é uma modalidade diferente (...)”

Retextualizando (7): primeiro porque ele vem no ritmo de EJA, no fundamental você faz quatro anos em dois, é uma modalidade diferente.

Retirada dos marcadores conversacionais e marcas típicas da oralidade.

Quanto a esse momento inicial, Marcuschi afirma que:

Só estas eliminações já somam cerca de 10% a 20% do material fônico do texto falado, dependendo do gênero textual e de seu grau de espontaneidade. É difícil que alguém faça apenas esse tipo de eliminação,

de modo que a primeira operação se acha muito ligada à terceira operação.
(MARCUSCHI, 2010, p. 77)

Dando continuidade à atividade, aplicamos a segunda operação do conjunto de regras, que sugere a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas, seguindo a orientação da prosódia.

Exemplificamos a seguir um trecho da transcrição à vista da inserção de pontuação intuitiva sugerida pela orientação prosódica:

L2 - (8) *“(...) bom Edirlan é interessante a sua pergunta... a questão aí é o seguinte... como vocês estão saindo de um fundamental EJA éé existe um segmento éééé que vai dar continuidade no médio EJA também... agora sim... eeee essa discussão de fazer o médio EJA... normal ou o médio normal regular como você falou é uma questão interessante... porque primeiro se algumas pessoas tiveram dificuldades no fundamental EJA vai sentir fund....éééé´normalmente... naturalmente uma dificuldade num ééééé EJA do médio também (...)”*

Aplicação da operação dois no texto transcrito:

Retextualização (8):É interessante a sua pergunta, a questão é a seguinte, como vocês estão saindo de um fundamental EJA, existe um segmento que vai dar continuidade no médio EJA. Essa discussão de fazer médio EJA, normal ou regular, como você falou, é uma questão interessante. Porque, se algumas pessoas tiveram dificuldades no fundamental EJA, vão sentir dificuldades no EJA médio, também (...)

As operações três e quatro associam-se aos conceitos de transformação e possibilitadas pelas atividades de reformulação. Algumas características do texto oral, como as repetições de elementos lexicais, sintagmáticos e estruturais geram um volume desnecessário para a composição do texto escrito.

Aplicação da operação três:

L1 – (9) *“(...) nós estamos concluindo o ensino fundamental EJA (...)”*

Retextualização (9): Estamos concluindo o ensino fundamental EJA.

Nesse fragmento foi retirado o pronome egótico – nós. Como recomendam as orientações de Marcuschi (2010)

Uma das características da oralidade é a *repetição*, seja de itens lexicais, sintagmas, orações ou mesmo estruturas, gerando construções paralelas em grande quantidade. Essas repetições são eliminadas em conjunto com as redundâncias informacionais e algumas reformulações parafrásticas. De igual modo, eliminam-se os pronomes pessoais, sobretudo os egóticos (“eu”, “nós”), que têm sua identificação marcada pela forma verbal de primeira pessoa. (MARCUSCHI, 2010, p. 79)

Do conjunto das operações de regularização e idealização proposta pelo modelo, ainda não foi aplicada a operação quatro, que é considerada por Marcuschi (2010) como uma ponte entre o primeiro conjunto das idealizações e o segundo referente às transformações, pois se entrelaçam nas estratégias do grupo de eliminação e inserção e o grupo das operações que normatizam as transformações propriamente ditas da mudança do texto oral para o escrito.

No entanto, mesmo demonstrando características de transformação, ela ainda permanece no primeiro conjunto de operações do modelo, pois apenas introduz a paragrafação e a pontuação detalhada, não chegando a transformar a ordem dos tópicos discursivos. Entretanto, ao aplicar a pontuação e a paragrafação, tem-se uma proximidade satisfatória ao texto escrito.

Como afirma Marcuschi ao propor que:

[...] esta operação poderia ser parcialmente incluída na primeira e parcialmente pertencer ao conjunto seguinte, pois é um passo em direção a uma transformação e não apenas a uma idealização. Por não implicar a reordenação tópica, sugiro que seja mantida provisoriamente nesta etapa. (MARCUSCHI, 2010, p. 80).

Aplicação da operação quatro:

Trecho da transcrição:

L1 – (10) *“o senhor sabe que que nós estamos concluindo o ensino fundamental EJA e vamos prosseguir nos estudos...eeee então alguns alunos est... em dúvida...alguns acham melhor cursar o médio EJA e outros acreditam que o médio regular é melhor... o senhor pode nos esclarecer sobre essas modalidades? Qual a melhor pre... opção a respeito dessa escolha?”*

Trecho paragrafado e pontuado detalhadamente:

Retextualização (10): Estamos concluindo o ensino fundamental EJA e vamos prosseguir nos estudos. E estamos em dúvida sobre qual modalidade escolher para cursar o ensino médio. O senhor pode esclarecer sobre essas modalidades? Qual a melhor opção?

Os trechos apresentados para a discussão em tela foram retirados da transcrição da entrevista produzida pelos alunos da EJA, durante o processo de retextualização coletiva, surgiram outras possibilidades de discussões do inquérito, porém em virtude da complexidade das operações, delimito a utilização apenas do primeiro conjunto de regras.

4.2.2 Comparação entre o texto-base (oral) e o texto final retextualizado

Após todo o processo de retextualização e revisão o texto final retextualizado pode ser apreciado pela turma e diagramado para compor o jornal mural, também produzido pelos alunos.

Texto-base oral	Texto final retextualizado
<p>L1 - o senhor sabe q... que nós estamos concluindo o ensino fundamental EJA e vamos prosseguir nos estudos...eeee então alguns alunos est... em dúvida...alguns acham melhor cursar o médio EJA e outros acreditam que o médio regular é melhor... o senhor pode nos esclarecer sobre essas modalidades? Qual a melhor pre... opção a respeito dessa escolha?</p>	<p>O senhor pode nos esclarecer a respeito das modalidades do ensino médio? E o que nos aconselha a respeito dessa escolha?</p>
<p>L2 - bom Edirlan é interessante a sua pergunta... a questão aí é o seguinte... como vocês estão saindo de um fundamental EJA éé existe um segmento éééé que vai dar continuidade no médio EJA também... agora sim... eeee essa discussão de fazer o médio EJA... normal ou o médio normal regular como você falou é uma questão interessante... porque primeiro se algumas pessoas tiveram dificuldades no fundamental EJA vai sentir fund..... éééé normalmente... naturalmente uma dificuldade num éééé EJA do médio também... agora se se você não nem teve dificuldade nenhuma na EJA e você que seguir uma</p>	<p>Vocês estão saindo do fundamental EJA, é aconselhável que continuem na mesma modalidade, mas se pretendem cursar o regular, devem observar alguns pontos, por exemplo, se tiveram muitas dificuldades nessa fase, caso isso tenha ocorrido, é bom que permaneçam no mesmo segmento. Agora se vocês tiveram um bom desenvolvimento, sem apresentar muitos problemas, o médio regular é uma proposta possível. Sentirão dificuldades, mas o objetivo e a coragem de cada um farão a diferença.</p>

<p>carreira... que fazer uma faculdade... que estudar... que estudar algo mais obter mais conhecimento no nível superior pra alguma profissão... eu acho interessante que você faça o regular... Você vai sentir dificuldade vai... o ritmo é outro... tá entendendo... no entanto éééé se você tem esse objetivo e tem coragem de estudar... eu acredito que o caminho seria esse... você procurar o nor... o regular.</p>	
<p>L1 - o senhor acha que os alunos que optarem pelo médio regular vão sentir muitas dificuldades? por quê?</p>	<p>Ao optar pelo ensino médio regular, surgirão muitas dificuldades?</p>
<p>L2 - primeiro porque ele vem né num ritmo de EJA... você vê que você faz no fundamental...você faz quatro anos em dois... tá certo... então é uma modalidade diferente é um tipo... é um... resumo dos conteúdos... um conteúdo diferenciado... quando você parte para o o regular aí você trabalha os conteúdos que de fato... vamos dizer... como posso dizer? É são mais complexos... São ensinados de forma mais sistemática... então essa... essa... essa diferença pode causar... vamos dizer assim... um estranhamento, né a princípio no aluno e ele pode ficar desis... desestimulado devido a isso... mas é claro tudo é adaptação... uma vez que você que estudar... que você tem corage de estudar e você tem um objetivo né... então essas barreiras podem ser em.... quebradas.</p>	<p>Sim, porque vocês estão acostumados a uma modalidade, ao mudar enfrentarão outros desafios, conteúdos mais complexos, a dinâmica do médio também é mais exigente, mais sistemático. Essa condição, vai trazer a princípio um estranhamento e o aluno pode se sentir desmotivado a continuar. Mas é preciso ter objetivo.</p>
<p>L1 - então o senhor não aconselharia?</p>	<p>Então não aconselharia?</p>
<p>L2 - é o que eu tô... é o que eu tô querendo te dizer... se você depende que quer é que você quer fazer... fazer no futuro... tá certo... se se você que seguir carreira... se você pensa em em fazer um vestibular... quer fazer uma faculdade eu aconselharia você fazer o normal... porque vai te preparar melhor pra isso... vai sentir dificuldade vai... mas você pode se adaptar... você pode eeeee como posso dizer? se preparar melhor pra isso... no entanto... tem aquelas pessoas que querem concluir apenas o médio né ou tentar talvez futuramente algo... então pra essas pessoas seria interessante um</p>	<p>Não é assim, depende muito dos planos de cada um, se pretende cursar uma faculdade, façam a modalidade regular, vai preparar melhor; se querem apenas o certificado de ensino médio e tem urgência para isso, façam o médio EJA.</p>

EJA médio.	
L1 - é aqueles que cursarem o médio EJA conseguirão fazer ENEM e entrar numa universidade pública?	Ao optar pelo médio EJA, conseguirão ser aprovados no ENEM? E cursar uma universidade pública?
L2 - olha isso é uma... uma pergunta interessante... hoje em dia aaaa existe tanta facilidade tá certo pra você cursar uma universidade... o ENEM é prova disso é uma porta aberta... algumas pessoas passam no ENEM eeee mesmo estando no ensino fundamental... porque quem está no ensino fundamental pode fazer... pode fazer o ENEM... mesmo jeito que uma pessoa que tem o ensino médio... tá certo então se você conclui o ensino médio e você faz o ENEM existe uma probabilidade grande de você entrar numa universidade tá certo... mas assim é interessante que você tenha um objetivo... Que você queira um curso... que você trabalhe pra conseguir aquilo... tá certo... eeee pra isso você precisa estudar... não é interessante que você faça qualquer coisa que vier... é interessante que se você faça algo que você goste e que você lutou para conseguir... então pra isso você precisa estudar um pouco mais.	Hoje está muito mais fácil para cursar o ensino superior, acho que essa aprovação independe da modalidade escolhida - médio EJA ou regular. O importante é estudar, ter foco nos objetivos.

Ao avaliar o desempenho dos alunos nessa etapa, observei que, ao realizar essa atividade de retextualização, eles foram capazes de:

- reestruturar a textualidade oral aproximando-a linguagem formal;
- retirar termos repetidos;
- eliminar marcas interacionais;
- realizar reestruturação sintática, excluindo os erros de concordância.

Percebemos também algumas dificuldades, como:

- adequação de pronomes;
- falhas na pontuação;

- alguns erros ortográficos;
- marcadores conversacionais usados;
- desvios de colocação pronominal e de concordância.

Os alunos participaram de forma ativa, alguns reconheciam os desvios cometidos e percebiam como as marcas dos seus textos orais são naturalmente transpostas para as produções escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e escrever, palavras e frases, já estamos “lendo” bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas, este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.

(Paulo Freire)

É a partir desse pensamento de Freire que inicio as reflexões finais a respeito da minha pesquisa.

O ponto de partida para a elaboração meu trabalho de pesquisa ocorreu há seis anos quando fui indica para dar aulas na Educação de Jovens e Adultos. Sem nenhuma formação a respeito da modalidade e alheia a minha vontade me vi envolvida por diversas dificuldades, principalmente no primeiro ano de ensino. Aos poucos, me dei conta dos desafios que teria que enfrentar para me adequar à nova situação. A partir dessa tomada de consciência, passei a refletir sobre as questões relacionadas à educação para adultos e iniciei um processo de estudos sobre a modalidade, que logo sinalizaram para desmitificação de uma antiga crença, a de que o público da EJA era constituído por adultos jovens e idosos, ao contrário do que muitos acreditam, minha turma era bem heterogênea, mas a maioria dos meus alunos eram adolescentes entre quinze e dezoito anos, e que foram direcionados a essa modalidade em virtude das repetidas reprovações no curso regular.

Meu processo de mudança tornou-se possível quando iniciei meu mestrado no PROFLETRAS. De início a possibilidade de realização de um sonho, mas, durante o curso, me descobri refletindo com mais propriedade sobre a minha prática em sala de aula. Minha escolha teórica e a metodologia fundamentada na etnografia me direcionaram ao processo educativo com foco no desenvolvimento da minha proposta e não no produto final da minha pesquisa. Ao assumir minha condição de professora-pesquisadora, percebi que a aprendizagem não era um produto, mas a consequência de um trabalho cuidadoso e adequado ao contexto dos alunos.

Essa maturidade não chegou de maneira instantânea e integral, fui me construindo durante esse processo, acertei, errei, fiz tentativas, demonstrei medo e inseguranças diante do novo. Foi um processo difícil, árduo, em que me deparei

inúmeras vezes com dificuldades advindas dos alunos, da instituição e da minha prática educativa, que estava arraigada por conceitos clássicos, tradicionais.

Em minhas leituras, tive acesso a um artigo de Sylvia Terzi (2007) sobre um projeto de letramento desenvolvido com a modalidade da EJA e aplicado aqui em meu estado. A trajetória dessa estudiosa me serviu de inspiração e percebi que poderia trilhar um caminho semelhante. Essa proposta de um trabalho com letramento ideológico envolvendo práticas locais deu origem ao objetivo geral da minha pesquisa, e que agora retomo mais uma vez:

- Elaborar um jornal mural por meio de um trabalho de leitura dos jornais locais com ênfase para as temáticas que fazem parte das instâncias públicas.

Ainda em busca de meus objetivos fui direcionada à Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, documento oficial que norteia toda a modalidade. Esse foi outro momento importante para o desenvolvimento dos meus estudos, pois me possibilitou chegar ao aspecto mais formal do trabalho com a língua, tal como preveem meus objetivos específicos:

- Trabalhar o gênero entrevista jornalística como atividade de reescrita do jornal mural.
- Estudar os processos de transcrição e retextualização necessários para a atividade de reescrita do jornal.

Na tentativa de propor um trabalho com base na proposta de um modelo ideológico de letramento, precisei analisar com prudência a minha proposta para não cair nas práticas já concebidas como “clássicas”, que normalmente envolvem o ensino da gramática normativa, e que, explicitamente ou não, colocam os alunos da EJA como incapazes de compreender os usos da língua em suas diversas situações, fortalecendo o estigma da exclusão e da inaptidão para os estudos.

Perseguindo uma teoria que possibilitasse uma ancoragem adequada ao meu contexto de pesquisa, me deparei com os estudos de Street (2014), que propõem um trabalho baseado no letramento ideológico e a valorização das práticas sociais da língua em detrimento ao letramento autônomo que considera os falantes como

receptores de um letramento dominante perpetuando as relações de poder e condicionando os falantes a meros acumuladores de conhecimento. Ainda nesse viés, me deparei com os estudos de Signorini (2012) que me alertaram para o risco da polarização diglósica, evidenciando que não podemos conceber uma língua dissociada de seu falante e da leitura de seu contexto. Diante dessa abordagem, fui capaz de elaborar minha questão de pesquisa, que me conduziu durante todo o meu percurso de trabalho.

- Com que enquadramento ideológico proponho um trabalho de letramento envolvendo as relações entre as modalidades oral/ escrita para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, de modo a não reforçar antigos estigmas relacionados à polarização diglósica?

Norteados o caminho para o desenvolvimento do trabalho, retomei minhas primeiras leituras concentradas no trabalho de Terzi. Resolvi então propor um trabalho de letramentos a partir da produção de um jornal mural, envolvendo o oral e o escrito. Para isso, achei viável uma ancoragem nas temáticas públicas e em suas respectivas instâncias, adotando a entrevista jornalística como uma possibilidade de incorporar a oralidade, através do texto gravado em áudio, e, posteriormente, retextualizado para o contexto da escrita, no caso, para o da escrita da entrevista jornalística impressa.

O desenvolvimento da sequência didática foi pontuado por reflexões concernentes à modalidade oral, tendo em vista que a oralidade faz parte de um todo do processo. As rodas de conversa e as discussões sobre o desenvolvimento das atividades foram estratégias aplicadas para viabilizar esses momentos orais, ponto de partida para as situações de escrita. Dessa forma, pretendi não fortalecer os estigmas que, por vezes, eram reconhecidos no material didático, e que, a meu ver, era um dos motivos de rejeição por parte dos alunos. O contexto do livro didático muitas vezes não condiz com a realidade dos alunos, pois o fato de se tratar de educação para adultos, as temáticas tendem a trabalhar questões relacionadas a um público idoso comprometido com a cultura rural.

Durante a aplicação da sequência, deparei-me com a minha própria dificuldade em aceitar o novo. Demorei a me envolver com o trabalho e isso me levou a alguns percalços. Minha dificuldade para realizar o trabalho com a entrevista

pode ser considerado um desses momentos de dificuldade, pois me sentia insegura e, em algumas ocasiões, fui autoritária e até impositiva; acredito que esse meu posicionamento era resultado do “medo de não dar certo”. Uma pergunta, misturada com o sentimento de medo, não saía da minha cabeça: “como faria para dar continuidade ao trabalho de pesquisa?”. Somado a isso, precisei lidar com uma evasão crescente dos meus alunos e do baixo índice de assiduidade em sala. Esses problemas prejudicaram muito o desenvolvimento, entretanto me possibilitaram fazer essa autorreflexão.

Já durante o processo de transcrição e retextualização do texto oral produzido na entrevista, enfrentei muitas dificuldades técnicas, pois nunca tinha realizado esse tipo de atividade, então foi um momento de aprendizado mutuo, naquele momento eu e meus alunos estávamos experienciando uma proposta nova de trabalho.

Hoje, vislumbrando todo o meu percurso de trabalho acadêmico, posso perceber os avanços que adquiri para minha prática pedagógica, e essa condição foi muito importante para mim. Sinto que os desafios não me causam tanta insegurança e que posso interagir com os meus alunos a ponto de dar a eles a oportunidade de falar, escolher e desenvolver atividades que confirmem seus interesses.

Quanto ao uso do livro didático, percebi que é uma proposta possível na EJA, porém adquirir um pouco de propriedade para dialogar com ele, aceitando ou rejeitando determinadas propostas, sendo capaz de reconhecê-lo como um coadjuvante no processo de ensino e não como o principal veículo de acesso ao conhecimento. Valorizar as práticas letradas locais vivenciadas pelos meus alunos abriu novos horizontes para o meu trabalho, possibilitando resultados satisfatórios, porque são mais concretos, isto é, a sala de aula passou a ser um lugar onde circulam sentidos de vida pela linguagem mais reais e não tão burocráticos como eu vivenciava antes.

Revisitando o arcabouço teórico da educação popular pleiteada por Freire (2001, p. 71), me detenho a uma de suas premissas ao afirmar que, “(...) este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos”.

É a essa perspectiva, que comparo minha trajetória nesse trabalho no PROFLETRAS, mais do que uma busca por um produto ou obtenção de uma

titulação de mestre, mas uma possibilidade de reafirmar a minha condição de aprendiz e de quem acredita no poder do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- ANTUNES. Érica Cruz. **Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento**. 2005. 24p Monografia. Faculdade Unimontes, Montes Claros, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/Secretaria de Educação Fundamental, 2002, 256 p., v. 2.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2014, 39 p.: tab.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Conect: texto e interação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In **SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, 1999.
- DI PIERRO, JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cad. CEDES. Vol. 21, n. 55. Campinas, nov. 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- _____. **A importância do ato de lê: em três artigos que se complementam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRITZEN, Maristela Pereira. LUCENA, Maria Inêz Probst (Orgs). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2014.
- GAZOLI, Daniela G. Donadon. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA**. Cortez Editora, 2013.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEMOS, M.E.P. Proposta Curricular. In: **Salto para o futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e Práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, C.O. et al. **EJA 8º ano**, vol. 3. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2013^a (Coleção Tempo de Aprender: Língua Portuguesa).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

TERZI, Sylvia Bueno. Transformações do letramento nas práticas sociais. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.